

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DE DOUTORAMENTO

“Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no CENCAL, no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”

"Estudio y análisis de las competencias específicas del Lenguaje y Comunicación de los alumnos dos cursos de Educación y Formación de Adultos (EFA), el nivel B3, en CENCAL, en el municipio de Caldas da Rainha (Portugal)"

Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo

DIRECTOR:

PROFESSOR DOUTOR D. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA

Abril de 2014

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Ana Cristina Freitas de Jesús Raimundo
ISBN: 978-84-9125-138-5
URI:<http://hdl.handle.net/10481/40275>

Ao meu Pai e ao Paulo

AGRADECIMENTOS

“Têm direito a censurar, os que têm coração para ajudar”.

William Penn

Ao longo deste percurso, foram muitos aqueles que contribuíram, directa ou indirectamente, para a concretização deste trabalho de investigação. O caminho não foi fácil, mas o entusiasmo, a motivação e a persistência de familiares e de amigos foram preciosos para conseguir chegar a este momento, pois contei com uma ajuda que sem dúvida tornou menos sinuosa a concretização do meu projecto.

O amor, a amizade e o afecto de todos impulsionaram-me e deram-me ânimo e coragem nos momentos mais difíceis, nunca me deixando pronunciar a palavra “desistir”, mas foram sem dúvida o meu Pai e o meu Marido aqueles que mais contribuíram para a chegada a esta etapa. Para o meu Pai, homem parco em palavras mas rico nos afectos, tudo o que lhe possa dizer é pouco para expressar o quão grata lhe ficarei sempre. Homem de poucos estudos, foi sempre uma figura presente que não só me incentivou a frequentar o ensino superior, como trabalhou incansavelmente para que nada me faltasse, sorrindo apenas quando lhe dizia: “Pai, consegui!”

Ao Paulo, meu marido, obrigada pelo entendimento dos silêncios, dos olhares distantes, pela cumplicidade, pela amizade, pelo companheirismo, pela confiança e pela compreensão dos dias e, principalmente, noites de ausência.

Agradeço a todos os que se cruzaram no meu caminho e contribuíram para o resultado final deste trabalho de investigação. Contudo, não posso deixar de destacar algumas pessoas pelo seu particular interesse, disponibilidade infinita, paciência e entusiasmo.

Ao Professor Doutor D. Francisco Hinojo, orientador científico deste trabalho de investigação, por me ter acompanhado, encorajado e exigido sempre mais e mais, mesmo quando me parecia impossível concretizar este projecto tão ambicioso “*Tienes que escribir más. Continúa. Continúa*”, o meu muito sentido agradecimento.

Quero também agradecer ao Professor Doutor D. Tomas Sola que, embora não fosse o meu orientador, sempre fez questão de acompanhar o meu trabalho, incentivando-me a continuar e a investir neste projecto.

Ao Professor Doutor D. Juan Nuñez que sempre se mostrou disponível no esclarecimento e na orientação relativamente às questões de formatação do trabalho.

Ao Professor Doutor José Manuel Silva, pelo constante incentivo, apoio e motivação, por dar luz a caminhos, por vezes, sombrios, tortuosos e de desalento. A sua disponibilidade e o seu estímulo permanentes foram fundamentais para que eu pudesse realizar este trabalho e chegar ao fim deste percurso.

Quero também endereçar um agradecimento especial à minha Amiga Susana Pita Soares que nunca me deixou desistir, incentivando-me com as suas sábias e fraternas palavras, que funcionaram como um autêntico esteio nos momentos de desespero intelectual.

Agradeço às minhas Amigas Sónia Neves, Anabela Neves e Inmaculada Amorcillo que me ajudaram sempre que tive dúvidas na descodificação de escritos produzidos noutras línguas e que me auxiliaram na redacção do Abstract nas línguas, inglesa, francesa e espanhola.

Às minhas Amigas Dulce Caetano e Ana Vazão, um grande bem-haja pelo apoio prestado no Excel e em outras questões informáticas, como por exemplo na formatação, e às minhas Amigas Sónia Vazão e Sofia Pereira, pelo apoio prestado na análise dos procedimentos relativos às Provas Para Maiores de 23 e na contextualização do capítulo da formação profissional em Caldas da Rainha, respectivamente.

À Ana Paula André, minha amiga e companheira de percurso, com quem partilhei inquietações e dúvidas metodológicas ao longo deste trabalho de investigação, um muito obrigada, pois o seu apoio no decorrer do trabalho suavizou sobremaneira as várias contrariedades que com a sua ajuda enfrentei e ultrapassei.

À ANQ/ANQEP pela disponibilidade e profissionalismo demonstrados no envio dos dados solicitados.

Formulo ainda um agradecimento especial ao Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica - CENCAL - que me possibilitou fazer esta investigação, facultando-me os dados necessários e apoiando-me sempre que solicitava a sua colaboração. De todos os que me apoiaram, destaco o Dr. Octávio Oliveira, o Dr. Pedro Paramos, o Doutor José Luís Silva, o Eng. Joaquim Braz, a Maria José Cunha e a Luísa Pinto que se mostraram sempre disponíveis.

Finalmente, os últimos mas não de somenos importância, um especial agradecimento a todos os meus ex-formandos que foram, mesmo sem o saberem, os impulsionadores deste trabalho. Se não tivesse trabalhado com eles, com tanto gosto, não teria escolhido este tema. Foram eles a minha fonte de inspiração.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA.

RESUMO

O trabalho apresentado pretende evidenciar o impacto que os cursos EFA de nível básico tiveram nas mudanças ocorridas na vida pessoal, social e, principalmente, profissional dos adultos.

A educação de adultos deve dotar os cidadãos de competências necessárias para dar resposta às exigências actuais, isto é, deve dotá-los de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional.

Uma vez que a educação de adultos se centra em competências, este é um dos conceitos nucleares que se pretende analisar em vários contextos, nomeadamente no contexto de educação de adultos e no contexto do mercado de trabalho, ao longo deste estudo.

Os cursos EFA, que surgiram em Portugal em 2000, enquadram-se nas grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa e têm como principais objectivos aumentar a competitividade, promover a empregabilidade, reforçar a coesão social e elevar os níveis de educação e qualificação da população.

Com este estudo, pretende-se aferir se as competências adquiridas pelos adultos em cursos EFA de nível básico, nomeadamente as competências de Linguagem e Comunicação, contribuem para introduzir mudanças significativas nos seus projectos de vida, quer a nível pessoal quer a nível profissional e se os adultos que frequentam estes cursos adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos.

Palavras-chave: Educação de adultos, competências, empregabilidade, cursos EFA, aprendizagem ao longo da vida.

RESUMEN

El trabajo presentado pretende evidenciar el impacto que los cursos EFA de nivel básico tuvieron en los cambios producidos en la vida personal, social y, principalmente, profesional de los adultos.

La educación de adultos debe dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para responder a las exigencias actuales, o sea, deberá dotarles de competencias que les permitan adaptarse a la sociedad y a las necesidades de cada momento, promocionando su autonomía, su adaptabilidad, su flexibilidad, su creatividad y su participación crítica en la vida social y profesional que les rodea.

Ya que la educación de adultos se centra en las competencias, éste será uno de los temas nucleares que se pretende analizar en varios contextos, especialmente en el contexto de la educación de adultos e y en el contexto del mercado de trabajo, a lo largo de este estudio.

Los cursos EFA, surgidos en Portugal en el año 2002, se encuadran en las grandes líneas orientadoras del aprendizaje a lo largo de la vida, seguidas en Europa, y que tienen como objetivo principal aumentar la competitividad, promocionar el empleo, reforzar la cohesión social y elevar los niveles de educación y calificación de la población.

Con este estudio se pretende examinar, si las competencias adquiridas por los adultos en los cursos EFA de nivel básico, concretamente las competencias de Lenguaje y Comunicación, contribuyen a introducir cambios significativos en sus proyectos de vida, sea a nivel personal sea a nivel profesional, y si los adultos que frecuentan estos cursos adquieren competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la nueva sociedad y del mercado de trabajo, tal como ha sido preconizado por las políticas europeas en lo que se refiere a la educación de adultos.

Palabras-Clave: Educación de adultos, competencias, empleabilidad, cursos EFA, aprendizaje a lo largo de la vida.

ABSTRACT

The presented work seeks to reflect on the impact that Adults Education Training Courses (basic level) had on the changes that have occurred in all aspects of adults' life, personal, social and especially professional.

Adults Education should give citizens the required skills to face the demands of these days, namely should give skills that allow them to adapt to society and to the needs of each day, promoting autonomy, adaptability, flexibility, creativity and critical participation in social and professional life.

Since adults education is based on skills, this is one of the main concepts that we intend to analyse in several contexts, namely in adults education and in work market, throughout this study.

Education and adults training courses emerged in Portugal in 2000, they fit in the guide lines of learning through life followed by Europe. In this context, the main objectives are to increase competitiveness, promote employability, reinforce social cohesion and increase education and qualification levels.

This analysis intends to measure if the skills obtained by adults in Adults Education Training Courses of basic level, particularly Language and Communication skills, lead to start relevant changes in their life projects, from personal to professional level and if adults that attend these courses obtain skills that allow them to face the challenges of this new society and work market, such it has been advocated by European policies concerning adults education.

Key- words: Adults education, Skills, Employability, Adults Education Training Courses, lifelong learning.

RÉSUMÉ

Le travail présenté prétend mettre en évidence l'impact que les cours EFA de second degré, premier cycle (niveau 3ème) a sur les adultes au niveau, personnel, social et, principalement, au niveau professionnel.

L'éducation des adultes doit doter les citoyens de compétences nécessaires pour donner réponse aux exigences d'aujourd'hui, soit, doit les doter de compétences qui leur permettent d'adapter à la société et aux besoins de chaque moment, promouvant l'autonomie, l'adaptabilité, la flexibilité, la créativité et la participation critique dans la vie sociale et professionnelle.

Étant donné que l'éducation des adultes se centre en compétences, celles-ci sont un des concepts nucléaires, que nous prétendons analyser dans différents contextes tout au long de cette étude., plus précisément dans le contexte de l'éducation d'adultes et dans le contexte du marché de travail.

Les cours EFA, qui ont surgi au Portugal en l'an 2000, s'encadrent dans les grandes lignes orientatrices de l'apprentissage au long de la vie suivies en Europe et ont pour principaux objectifs augmenter la compétitivité, promouvoir l'employabilité, renforcer la cohésion sociale et élever les niveaux de l'éducation et de qualification de la population.

Avec cette étude, nous prétendons vérifier si les compétences acquises par les adultes dans les cours EFA du second degré, premier cycle, notamment celles en Langage et Communication, contribuent pour introduire des changements significatifs dans leurs projets de vie, soit au niveau personnel soit au niveau professionnel et si les adultes qui fréquentent ces cours obtiennent des compétences qui leur permettent de faire face aux défis de la nouvelle société et du marché de travail, tout comme préconisé par les politiques européennes relativement à l'éducation des adultes.

Mots-Clefs: Education d'adultes, compétences, employabilité, cours EFA, apprentissage au long de la vie.

“Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens.”

Provérbio chinês: Guanzi (c. 645 a.C.)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	IX
RESUMEN	XI
ABSTRACT.....	XIII
RÉSUMÉ	XV
ÍNDICE.....	XIX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XXIV
ÍNDICE DE FIGURAS	XXV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XXVI
LISTA DAS SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XXXIII
INTRODUÇÃO	XXXIX
RESUMO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	XLV
RESUMEN DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	LXXXVII
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	129
CAPÍTULO 1.....	129
A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NA EUROPA	129
1. A educação e formação de adultos na Europa	130
1.1. A educação de adultos em França	144
1.2. A educação de adultos em Espanha	148
1.3. A educação de adultos em Itália	151
2. Síntese	153
CAPÍTULO 2.....	157
A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	157
I. A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	157
1. A história da Educação em Portugal	157
1.1. Da Idade Média ao Século das Luzes	158
1.2. A Reforma Pombalina	159

1.3.	Após a Revolução Liberal.....	159
1.4.	Depois da Implantação da República	161
1.5.	O Estado Novo	162
1.6.	O Ensino Democrático	164
2.	O sistema educativo e de formação profissional em Portugal	167
2.1.	Educação pré-escolar	168
2.2.	Ensino básico	168
2.3.	Ensino secundário	168
2.4.	Ensino pós-secundário não superior	170
2.5.	Ensino superior.....	170
2.6.	Aprendizagem ao longo da vida	171
3.	Enquadramento institucional.....	174
II.	A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	176
1.1.	Educação de adultos em Portugal – breve resenha histórica	176
1.2.	A Educação de Adultos em Portugal após o 25 de Abril	178
1.3.	Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).....	194
	CAPÍTULO 3	223
	A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA ATÉ À ACTUALIDADE... 223	
1.	O Conceito de Competências – Imprecisão conceptual.....	224
1.1.	O conceito de “Competência” na perspectiva da educação/formação	226
1.2.	O conceito de “Competência” na perspectiva das organizações do trabalho	228
1.3.	Competências-chave / Competências específicas	230
2.	As competências-chave no trabalho	231
2.1.	O <i>International Adult Literacy Survey</i> - IALS.....	232
2.2.	O <i>Adult Literacy and Lifeskills</i> - ALL	233
2.3.	<i>Programme for International Student Assessment</i> - PISA.....	233
2.4.	<i>Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations</i> - DeSeCo	236
2.5.	Estratégias empresariais e competências-chave	242
3.	As competências-chave na educação.....	243
3.1.	Referencial de Competências-Chave - nível secundário	247
3.1.1.	Cidadania e Profissionalidade (CP).....	252
3.1.2.	Cultura, Língua e Comunicação (CLC).....	254

3.1.3.	Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	256
3.2.	Referencial de Competências-chave – nível básico	258
3.2.1.	Matemática para a Vida (MV)	260
3.2.2.	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	262
3.2.3.	Cidadania e Empregabilidade (CE)	263
3.2.4.	Linguagem e Comunicação (LC)	264
CAPÍTULO 4.....		269
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CALDAS DA RAINHA – O CENCAL		269
1.	Contextualização histórica e geodemográfica	270
2.	O CENCAL	280
2.1.	Contextualização	280
2.2.	Organograma	289
2.3.	Instalações.....	292
2.4.	Histórico da oferta formativa do CENCAL	296
2.5.	Cursos EFA.....	299
	Caracterização das turmas de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e de nível básico.....	301
2.5.1.	Caracterização das turmas EFA de nível secundário.....	302
2.5.1.1.	Balanço final dos cursos EFA de nível secundário.....	315
2.5.2.	Caracterização das turmas EFA de nível básico	321
2.5.2.1.	Balanço final dos cursos EFA de nível básico	327
2.6.	Equipa formativa	330
SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO		331
CAPÍTULO 5.....		331
METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO		331
1.	Justificação da investigação	331
2.	Problema da investigação	335
3.	Objectivos da investigação.....	335
3.1.	Objectivos gerais	335
3.2.	Objectivos específicos	336
4.	Metodologia da investigação	336
4.1.	Descrição da população	339
4.2.	Instrumentos de recolha e obtenção de dados (quantitativos e qualitativos).....	344

4.3	Metodologia	347
4.3.1	Instrumentos quantitativos: inquérito por questionário	348
4.3.2	Instrumentos qualitativos: entrevistas e grupos de discussão	351
4.3.2.1	Entrevistas	351
4.3.2.2	Grupos de discussão	359
4.4	Validade e fiabilidade dos instrumentos	363
SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO		365
CAPÍTULO 5		365
1.	Justificación de la investigación.....	365
2.	Problema de la investigación.....	369
3.	Objetivos de la investigación.....	369
3.1.	Objetivos generales	369
3.2.	Objetivos específicos	370
4.	Metodología de la investigación	370
4.1	Descripción de la población.....	373
4.2.	Instrumentos de recogida y obtención de datos (cuantitativos y cualitativos)	378
4.3.	Metodología	381
4.3.1	Instrumentos cuantitativos: encuesta por cuestionario	382
4.3.2	Instrumentos cualitativos: entrevistas y grupos de discusión	386
4.3.2.1	Entrevistas	386
4.3.3	Grupos de discusión	394
4.4	Validez y fiabilidad de los instrumentos.....	397
CAPÍTULO 6		399
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS		399
I.	Quantitativos	399
1.	Análise descritiva.....	400
1.1.	Caracterização dos inquiridos	400
1.1.1.	Percepção/ Experiência escolar	404
1.1.2.	Situação Profissional	405
1.2.	Participação no Curso EFA.....	409
1.2.1.	Motivações que levaram os formandos a frequentarem o curso	409
1.2.2.	Frequência de cursos EFA anteriormente	421
1.3.	Impacto do curso EFA.....	422

1.3.1 Motivação para a aquisição das competências de Linguagem e Comunicação	422
1.3.2. Participação em actividades de aprendizagem.....	429
1.3.3 Motivação para a aprendizagem.....	440
1.3.4. Impacto do curso EFA na vida profissional e pessoal	448
1.3.5 As competências de Linguagem e Comunicação na profissão/ trabalho	466
1.3.6 As competências de Linguagem e Comunicação na vida pessoal e social	469
2. Análise Factorial	491
II. Qualitativos	577
1. Entrevistas.....	578
2. Grupos de discussão.....	616
III. Triangulação de resultados	652
CAPÍTULO 7.....	685
CONCLUSÕES E PROSPECTIVA	685
1. Conclusões	686
1.1. Conclusões gerais.....	686
1.2 Conclusões específicas	687
2. Reflexão Pessoal.....	694
3. Prospectiva.....	696
CAPÍTULO 7.....	699
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	699
1. Conclusiones	700
1.1. Conclusiones generales.....	700
1.2 Conclusiones específicas	701
4. Reflexión Personal.....	709
5. Prospectiva.....	711
BIBLIOGRAFIA	713
WEBGRAFIA.....	731
LEGISLAÇÃO	732
ANEXOS	
APÊNDICES	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Diplomas atribuídos em França	147
Tabela 2- Quadro comparativo entre os três países da UE: França, Espanha e Itália ...	154
Tabela 3 - Evolução da escolaridade obrigatória	167
Tabela 4- Modalidades de educação e formação profissional inicial de nível secundário.....	169
Tabela 5 - Comparação entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico	182
Tabela 6 - Taxa de escolarização, em Portugal, em 1991/1992, segundo o nível de educação/ensino, por idade (%)	191
Tabela 7 - Organização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências	211
Tabela 8 - Planos de estudos extintos.....	216
Tabela 9 - Desenvolvimento histórico da Educação e Formação de Adultos em Portugal	222
Tabela 10 - Resumo dos domínios de PISA.....	234
Tabela 11 - Níveis de proficiência da literacia em leitura, segundo o PISA.....	235
Tabela 12 - Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo.....	238
Tabela 13 - Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo – Continuação.....	239
Tabela 14 - Competências-chave para os sistemas educativos: uma tentativa de proposta	241
Tabela 15 - - Tabela-Síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competência- -Chave	250
Tabela 16 - Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos - nível secundário.....	251
Tabela 17 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cidadania e Profissionalidade	253
Tabela 18 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cultura, Língua e Comunicação	255
Tabela 19 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Sociedade, Tecnologia e Ciência.....	257
Tabela 20 - Área de Matemática para a Vida.....	261

Tabela 21 - Área de Tecnologias de Informação e Comunicação	262
Tabela 22 - Área de Cidadania e Empregabilidade	263
Tabela 23 - Área de Linguagem e Comunicação.....	264
Tabela 24 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B1	265
Tabela 25 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B2.....	266
Tabela 26 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B3.....	267
Tabela 27 - População residente em Caldas da Rainha entre 1864 – 1960	273
Tabela 28 - População residente em Caldas da Rainha entre 1970 – 2011	273
Tabela 29 - Escola Rainha D. Leonor (1884-1900) - inscritos e primeiras matrículas de cerâmicos e outros. (Serra, 1988).....	277
Tabela 30 - Indicadores gerais, nacionais, regionais e concelhios	279
Tabela 31 - Cursos EFA de nível secundário	299
Tabela 32 - Cursos EFA de equivalência ao 9º ano.....	300
Tabela 33 - Período em que decorreram os cursos	340
Tabela 34 - Frequência dos adultos por curso e género.....	340
Tabela 35 - Adultos que desistiram dos cursos de nível básico, por género	342
Tabela 36 - Componente técnica – Juízo de Peritos. Validade do questionário.....	348
Tabela 37- Período en que transcurrieron los cursos.....	374
Tabela 38- Asistencia de los adultos por curso y género.....	374
Tabela 39 - Adultos que desistiron de los cursos de nivel básico, por género.	376
Tabela 40- Componente técnica – Juicio de Expertos. Validez del cuestionário.....	383

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Sistema de educação e formação profissional em Portugal	173
Figura 2 - Principais intervenientes na administração do sistema de educação e formação	175
Figura 3 - Ciclo andragógico	183
Figura 4 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.....	200
Figura 5 - Oferta Formativa para Adultos	208
Figura 6 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível secundário	248

Figura 7 - Referencial de Competências para a Educação e Formação de Adultos.....	260
Figura 8 - Localização geográfica de Caldas da Rainha	270
Figura 9 - Mapa do concelho de Caldas da Rainha.....	271
Figura 10 - Vista aérea do CENCAL	280
Figura 11 - Organograma do CENCAL	291
Figura 12 - CENCAL	293
Figura 13 - Entrada do CENCAL.....	293
Figura 14 - Entrada/Recepção	293
Figura 15 - Auditório.....	293
Figura 16 - Refeitório	293
Figura 17 - Laboratório	293
Figura 18 - Circuito Fabril - Área de Prensa e Rollers.....	294
Figura 19 - Circuito Fabril - Área de Conformação.....	294
Figura 20 - Circuito Fabril - Área de Preparação de Pastas	294
Figura 21 - Circuito Fabril - Área de Acabamentos.....	294
Figura 22 - Circuito Fabril - <i>Atelier</i> de Modelação.....	294
Figura 23 - Laboratório para Formação	294
Figura 24 - <i>Atelier</i> de Olaria	295
Figura 25 - <i>Atelier</i> de Pintura.....	295
Figura 26 - Sala de Gestores	295
Figura 27 - Sala de Informática.....	295
Figura 28 - Sala de Desenho	295
Figura 29 - CRC	295
Figura 30 - Processo de triangulação dos dados obtidos.....	345
Figura 31 - Proceso de triangulación de los datos obtenido.....	379

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre % de adultos que frequentam ALV, nível de abandono escolar e % de adultos que possuem o ensino secundário em 2012.....	143
Gráfico 2 - Níveis de escolarização em 1974 (%).....	178

Gráfico 3 - Evolução dos subsídios de DGEA às associações, entre 1978-86 (a preços correntes, em contos).....	185
Gráfico 4 - Evolução do número de participantes em acções de alfabetização e educação de base, entre 1980-1988	186
Gráfico 5 - Evolução da estrutura etária dos participantes nas acções de alfabetização e educação de base de adultos, entre 1983-88 (em %)	187
Gráfico 6 - População activa: total e por nível de escolaridade completo (2012).....	201
Gráfico 7 - População activa por nível de escolaridade completo (2012) - %	202
Gráfico 8 - Evolução do nº de acções / ano	296
Gráfico 9 - Número de formandos formados pelo CENCAL (valores acumulados)...	297
Gráfico 10 - Evolução do número de formandos /ano (formação inicial e contínua)	297
Gráfico 11 - Evolução horas de formação / ano	298
Gráfico 12 - Volume de formação cerâmica e não cerâmica.....	298
Gráfico 13 - Frequência de cursos EFA de nível básico e nível secundário, por género.....	301
Gráfico 14 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicos-Comerciais, por género	302
Gráfico 15 - Caracterização da turma de Técnicos-Comerciais: género e idade dos formandos	302
Gráfico 16 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género	303
Gráfico 17 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos	303
Gráfico 18 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género	304
Gráfico 19 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos	304
Gráfico 20 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género	305
Gráfico 21 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos.....	305
Gráfico 22 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Administrativas, por género.....	306

Gráfico 23 - Caracterização da turma de Técnicas Administrativas: género e idade dos formandos.....	306
Gráfico 24 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso EFA Escolar, por género	307
Gráfico 25 - Caracterização da turma EFA Escolar: género e idade dos formandos...	307
Gráfico 26 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género	308
Gráfico 27 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos.....	308
Gráfico 28 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Comerciais, por género	309
Gráfico 29 - Caracterização da turma de Técnicas Comerciais: género e idade dos formandos.....	309
Gráfico 30 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Contabilidade, por género	310
Gráfico 31 - Caracterização da turma de Técnico de Contabilidade: género e idade dos formandos.....	310
Gráfico 32 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Multimédia, por género	311
Gráfico 33 - Caracterização da turma de Técnico de Multimédia: género e idade dos formandos	311
Gráfico 34 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género.....	312
Gráfico 35 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos.....	312
Gráfico 36 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género.....	313
Gráfico 37 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos	313
Gráfico 38 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género.....	314
Gráfico 39 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos.....	314

Gráfico 40 - Formandos que iniciaram os cursos EFA-NS, por género	315
Gráfico 41 - Formandos que desistiram dos cursos EFA-NS, por género.....	315
Gráfico 42 - Nº de desistências nos cursos EFA de nível secundário	316
Gráfico 43 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS	317
Gráfico 44 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário pós-laboral.....	318
Gráfico 45 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário laboral.....	318
Gráfico 46 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS: comparação entre os cursos que decorrem em horário laboral e em horário pós-laboral.....	319
Gráfico 47 - Avaliação dos formandos EFA -NS na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho.....	320
Gráfico 48 - Avaliação dos formandos EFA -NS no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho	320
Gráfico 49 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, por género	321
Gráfico 50 - Caracterização da turma de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos: género e idade dos formandos.....	321
Gráfico 51 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico- Comerciais, por género	322
Gráfico 52 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos	322
Gráfico 53 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por género.....	323
Gráfico 54 - Caracterização da turma de Marcenaria: género e idade dos formandos	323
Gráfico 55 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico- Comerciais, por género	324
Gráfico 56 - Caracterização da turma Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos	324
Gráfico 57 - - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género.....	325
Gráfico 58 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos	325

Gráfico 59 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por gênero	326
Gráfico 60 - Caracterização da turma de Marcenaria: gênero e idade dos formandos.....	326
Gráfico 61 - Formandos que iniciaram cursos de nível básico, por gênero	327
Gráfico 62 - Formandos que desistiram dos cursos EFA de nível básico, por gênero	327
Gráfico 63 - Motivos de desistência dos cursos EFA B3.....	328
Gráfico 64 - Avaliação dos formandos EFA B3 na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho	329
Gráfico 65 - Avaliação dos formandos EFA B3 no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho	329
Gráfico 66 - Bolsa de formadores em 2012	330
Gráfico 67 - População activa com nível de escolaridade completo (2012) - %	332
Gráfico 68 - Níveis de escolaridade da população activa em 2012	333
Gráfico 69 - Idade dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos de nível básico, por gênero	341
Gráfico 70 - Formandos que iniciaram e desistiram dos cursos de nível básico, por gênero.....	342
Gráfico 71 - Idades dos formandos que desistiram dos cursos de nível básico, por gênero	343
Gráfico 72 - Motivos de desistência da frequência dos cursos	343
Gráfico 73 - Población activa por nivel de escolaridad completo (2012) - %	366
Gráfico 74- Niveles de escolaridad de la población activa en 2012	367
Gráfico 75- Edad de los alumnos que iniciaron los cursos de nivel básico, por gênero.....	375
Gráfico 76 - Alumnos que iniciaron y desistieron de los cursos de nivel básico, por gênero.....	376
Gráfico 77 - Edades de los alumnos que desistieron de los cursos de nivel básico, por gênero.....	377
Gráfico 78 - Motivos de desistencia de los cursos.....	377
Gráfico 79 - Auto-avaliação da motivação antes do curso EFA	422
Gráfico 80 - Auto-avaliação da motivação depois do curso EFA.....	423

Gráfico 81 - Avaliação das competências antes de frequentar o curso	427
Gráfico 82 - Avaliação das competências depois de frequentar o curso	428
Gráfico 83 - Média da avaliação das competências antes e depois do curso EFA	429
Gráfico 84 - Participação em actividades de aprendizagem	430
Gráfico 85 - Formas de aprendizagem após o curso EFA	432
Gráfico 86 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem antes do curso EFA	436
Gráfico 87 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem depois do curso EFA	437
Gráfico 88 - Motivação para a aprendizagem antes do curso EFA	440
Gráfico 89 - Motivação para a aprendizagem depois do curso EFA	441
Gráfico 90 - Participação em processos de aprendizagem depois do curso EFA	441
Gráfico 91 - Modalidades de educação ou formação	445
Gráfico 92 - Relevância das aprendizagens efectuadas no curso EFA	447
Gráfico 93 - Mudanças na vida pessoal e profissional após o curso EFA	448
Gráfico 94 - Mudanças originadas pelo curso EFA (%)	448
Gráfico 95 - Mudanças no percurso formativo após o curso EFA	450
Gráfico 96 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA	481
Gráfico 97 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA	482
Gráfico 98 - Frequência com que praticava as competências de Linguagem e Comunicação antes da certificação (%)	483
Gráfico 99 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação após a certificação	487

LISTA DAS SIGLAS E ACRÓNIMOS

AIRO – Associação Industrial da Região Oeste

ALL - *Adult Literacy and Lifeskills*

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

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

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APC – Associação Portuguesa de Cerâmica

APICC - Associação Portuguesa dos Industriais da Cerâmica de Construção

APICER - Associação Portuguesa da Indústria Cerâmica

CAD - *Computer Aided Desing* (Projecto Assistido por Computador)

CAM - *Computer Aided Manufacturing* (Fabricação Assistida por Computador)

CAP - Certificado de Aptidão Profissional

CE - Cidadania e Empregabilidade

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CENCAL – Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica

CENFIM – Centro de Formação Profissional para a Indústria Metalúrgica e Metalomecânica

XXXIV

CET - Cursos de Especialização Tecnológica

CIEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CIM - *Computer Integrated Manufacturing* (Fabricação Integrada por Computador)

CLC - Cultura, Língua e Comunicação

CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional das Qualificações

CP - Cidadania e Profissionalidade

CQEP- Centros de Qualificação e Ensino Profissional

CRC – Centro de Recursos em Conhecimento

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CRVCC – Centro de Reconhecimento e Certificação de Competências

DEB - Departamento de Ensino Básico

DES - Departamento de Ensino Secundário

DeSeCo - *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (Definição e Seleção de Competências: Fundações Teóricas e Conceptuais)

Desp. - Despacho

DET - Diploma de Especialização Tecnológica

DGAEE – Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos

DGEE – Direcção Geral da Extensão Educativa

DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente

DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGES – Direcção Geral do Ensino Superior

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

DGIDC- Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DRE - Direcção Regional de Educação

EA – Educação de Adultos

ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos

ECVET - Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional
(*European Credit System for Vocational Education and Training*)

EFA - Educação e Formação de Adultos

ESBAL - Escola Superior de Belas Artes de Lisboa

FLAD – Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento

EUROTECNET - *European Technical Network*

ESES - Escolas Superiores de Educação

FIL – Feira Internacional de Lisboa

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

I.P. - Instituto Público

IALS - *International Adult Literacy Survey*

XXXVI

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPAC - Instituto Português de Acreditação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LC - Linguagem e Comunicação

M23 – Provas para Maiores de 23 Anos

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MEI - Ministério da Economia e da Inovação

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MV - Matemática para a Vida

NADU - *National Animation and Dissemination Unit*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PME - Pequenas e Médias Empresas

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos

PNE – Plano Nacional de Emprego

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal

PRVCC – Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

RCC - Referencial de Competências-Chave

RCM – Resolução do Conselho de Ministros

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema Integrado de Gestão de Ofertas

SNRVCC – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC - Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade de Competência

UE – União Europeia

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

“Primeiro estranha-se, depois entranha-se”.

Fernando Pessoa

Foi na viragem do século que a autora deste trabalho teve o seu primeiro contacto com a formação de adultos. Depois da formação universitária e do estágio pedagógico realizado numa escola secundária com jovens entre os 12 e os 18 anos, entrar numa sala de formação com adultos entre os 18 e os, às vezes, mais de 60 anos, afigurou-se-lhe uma tarefa que exigiria de si muito mais do que a aplicação dos saberes e da experiência adquiridos ao longo dos cinco anos de formação académica.

O conhecimento, a vivência, as experiências daqueles que tinha como formandos provocaram em si a necessidade de procurar novos conhecimentos, experimentar novas pedagogias e outros métodos. A essência e a complexidade de cada adulto, com percursos profissionais e pessoais completamente díspares, oriundos de realidades socioeconómicas diferentes, e as motivações de cada um levaram-na a pensar que havia necessidade de encontrar soluções para o todo, tendo, todavia, o cuidado de não descurar cada um em cada particular.

Tal incumbência a que a autora se propôs abria um mundo de perguntas sem resposta e quanto mais contactava com adultos, na sua qualidade de formadora, mais foi sentindo o muito que ainda há a fazer na educação de adultos. Assim, no momento em que iniciou o seu doutoramento em Ciências da Educação, já sabia de forma inequívoca qual o tema que pretendia investigar – a sua paixão – a educação de adultos.

O facto de, desde 2001, exercer funções de formadora na área de Linguagem e Comunicação em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de dupla certificação de nível B3 e o entendimento da filosofia subjacente a estes cursos, assentes nas competências e não nos conteúdos, assim como as aprendizagens contextualizadas, contribuíram sobremaneira na consolidação da decisão que se havia esboçado no exacto momento da candidatura ao doutoramento em Ciências da Educação.

Um novo paradigma de aprendizagens seduz pela utilidade, pela transversalidade das competências às mais variadas situações do quotidiano. Este novo “caminho” da educação de adultos, como afirmava o génio da literatura portuguesa, Fernando Pessoa, provoca-nos estranheza, mas “primeiro estranha-se, depois entranha-se”.

Neste tempo, em que a comunicação ganha um papel cada vez mais importante para que os cidadãos compreendam a realidade circundante, importa, mais que nunca, reflectir no paradigma das competências, uma vez que estas se revelam indubitavelmente mais importantes do que o nível de certificação escolar. Concomitantemente, enquanto formadora de Linguagem e Comunicação, e uma vez que as competências desta área são absolutamente imprescindíveis a qualquer cidadão, quer no seu quotidiano pessoal, quer profissional, quer ainda na aquisição e/ou demonstração de outras competências, na medida em que cada indivíduo deverá saber ler e interpretar enunciados orais e escritos, as competências de Linguagem e Comunicação serão, pois, a base deste trabalho de investigação.

Após cerca de uma década de experiência, e tendo o privilégio de acompanhar a evolução dos cursos EFA desde a sua origem, data em que contactou pela primeira vez com o novo paradigma de ensinar e, sobretudo, de aprender, a autora deste estudo teve a possibilidade de perceber a importância e a relevância que a frequência de um curso EFA assumiu para muitos dos formandos e também para as suas famílias. Foi esta experiência que levou a autora a questionar-se sobre o papel destes cursos na sociedade portuguesa, conduzindo-a à origem dos cursos EFA e ao novo paradigma de aprendizagem. Sem terem consciência, os adultos formados pela investigadora foram os responsáveis por este estudo e a sua maior fonte de inspiração e motivação.

Há sempre uma razão que nos orienta em determinado sentido, neste caso, a motivação em explorar esta temática deveu-se à prática profissional quotidiana e a um misto de interesse e curiosidade pessoal e profissional, conjugado com uma forte vontade de contribuir para melhorar de forma contínua a educação e formação de adultos em Portugal, nomeadamente, no CENCAL.

Numa altura em que o Governo pretende avaliar a Iniciativa Novas Oportunidades, este parece-nos o momento oportuno para verificar o contributo desta

oferta formativa para a qualificação da população portuguesa. Será que estes cursos têm credibilidade na sociedade portuguesa e, principalmente, no mercado de trabalho?

Um dos desígnios deste estudo é aferir se as competências adquiridas pelos adultos em cursos EFA de nível básico contribuem para introduzir mudanças significativas nos seus projectos de vida, quer a nível pessoal quer a nível profissional, e se os adultos que frequentam estes cursos adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho.

Este trabalho estrutura-se em duas partes. A primeira parte, Fundamentação Teórica, compreende quatro capítulos: A Educação e Formação de Adultos na Europa; A Educação em Portugal - A Educação e Formação de Adultos; A Evolução do Conceito de Competência até à Actualidade e A Formação Profissional no Concelho de Caldas da Rainha – O CENCAL.

No primeiro capítulo dá-se a conhecer a acção da União Europeia e da UNESCO na educação de adultos, abordando-se as grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa que definiram as políticas públicas dos vários Estados-Membros. Neste contexto, analisar-se-ão algumas recomendações importantes, tais como: as Conferências convocadas pela Unesco, o Livro Branco, a Cimeira de Lisboa e a Estratégia da Europa 2020, e retratar-se-á a educação de adultos noutros países da União Europeia, nomeadamente em Espanha, França e Itália.

De seguida, no segundo capítulo, faz-se uma breve resenha histórica sobre a educação em Portugal, principalmente a partir do 25 de Abril de 1974, um marco importante a vários níveis no nosso país. Neste contexto, descrever-se-á o sistema educativo e de formação em Portugal, abordando a Aprendizagem ao Longo da Vida, essencial para esta temática. Dando continuidade a esta temática, referir-nos-emos à história da educação de adultos em Portugal, desde as suas origens até à actualidade, realçando a educação de adultos a partir de 2001, isto é, desde a criação da ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - até aos dias de hoje e abordar-se-ão várias ofertas formativas para adultos, uma vez que todas as vertentes da educação de adultos são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, em particular, e das sociedades modernas, tendo especial enfoque os cursos EFA.

Posteriormente, o terceiro capítulo pretende analisar o conceito de competência nos vários contextos de utilização, nomeadamente na educação de adultos, uma vez que o objecto de estudo deste trabalho se centra nas competências de Linguagem e Comunicação adquiridas pelos adultos que frequentaram cursos EFA de nível B3 e o impacto que as mesmas tiveram na sua vida pessoal, social e profissional. Assim, depois de se fazer uma retrospectiva do conceito de competência até à actualidade sob várias perspectivas – perspectiva da educação/formação e perspectiva das organizações do trabalho – define-se o conceito de competência específica e competência-chave, uma vez que os referenciais de formação dos cursos EFA, tanto do nível básico como do nível secundário, se encontram organizados por Unidades de Competência e por Competências-Chave.

Finalmente, depois de especificar as competências de Linguagem e Comunicação a adquirir pelos adultos que frequentam cursos EFA de nível B3 e de analisar o conceito de competência nos vários contextos de utilização e, principalmente, na educação de adultos, no quarto capítulo far-se-á o enquadramento contextual do objecto de estudo empírico. Deste modo, depois de se fazer uma breve resenha histórica sobre a formação profissional no concelho de Caldas da Rainha e de se traçar o retrato socioeconómico da região, caracterizar-se-á o Centro de Formação e analisar-se-á a oferta formativa que o CENCAL desenvolveu até ao final do ano de 2012 no âmbito dos cursos EFA, tentando perceber o impacto que os cursos EFA tiveram, principalmente, na vida profissional destes formandos.

A segunda parte deste trabalho contempla o estudo empírico e inclui três capítulos: Metodologias e Instrumentos de Investigação; Apresentação e Análise de resultados e Conclusões e Prospectiva. No primeiro capítulo desta segunda parte, podemos verificar que, para desenvolver este estudo e tentar obter dados fidedignos, serão utilizadas metodologias qualitativas e metodologias quantitativas, de uma forma articulada, uma vez que apenas uma seria insuficiente para apurar resultados satisfatórios para todas as vertentes analisadas.

De seguida, far-se-á a análise e interpretação dos resultados obtidos nos diversos instrumentos utilizados, ou seja, nas entrevistas, nos grupos de discussão e no inquérito por questionário, bem como os resultados da triangulação de todos os dados.

Posteriormente, apresentar-se-ão as conclusões gerais e específicas deste trabalho de investigação e algumas possíveis futuras linhas de investigação.

No final, junta-se a bibliografia e os anexos considerados importantes para o estudo, nomeadamente a legislação relativa aos cursos EFA em Portugal e a Carta da Qualidade.

RESUMO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Num mundo que se está a tornar progressivamente mais competitivo e globalizado, são cada vez maiores os desafios que cada indivíduo tem de enfrentar nos mais diversos campos, seja no pessoal, no social e, sobretudo, no profissional. Por isso, é essencial que os adultos possam ter acesso a ofertas educativas e formativas que lhes permitam munir-se das ferramentas laborais e escolares necessárias para superarem esses desafios.

Para uma melhor estruturação dessas ofertas, é muito importante que se estudem as várias políticas e ofertas educativas e formativas direccionadas para adultos e, sobretudo, que se analise a sua aplicação prática, pois só dessa forma poderá ser feito o balanço das opções tomadas e identificar o que poderá eventualmente ser ajustado. O propósito deste trabalho é contribuir para esta reflexão ao estudar as particularidades e o impacto da área de competência-chave de Linguagem e Comunicação nos Cursos EFA de nível B3, promovidos pelo CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica -, que decorreram até ao fim do ano de 2012.

Será, por isso, relevante efectuar um breve percurso pelas Conferências internacionais sobre o tema, pelas políticas de educação e formação de adultos que foram adoptadas na Europa, centrando depois a análise nos casos espanhol, francês e italiano, pois todas estas realidades influenciaram as opções tomadas em Portugal nesta matéria.

Iniciando esse percurso, é de salientar que desde 1949 que a UNESCO tem convocado conferências sobre a educação de adultos que têm influenciado as concepções e práticas de educação de adultos em todo o mundo e na Europa. Nos finais dos anos 70, surge uma nova concepção de educação continuada, integrando estudo e trabalho. Tendo em conta as novas transformações no mundo do trabalho, a crescente valorização da informação e do conhecimento, a revolução técnico-científica e os novos desafios da mundialização económica, o novo paradigma da educação de adultos assenta nos princípios de integração, através da articulação da educação com a vida quotidiana e o trabalho; de participação, ao qual corresponde uma formação integral, tendo em conta a participação do adulto nas dimensões política, económica, cultural e

social; e de equidade, propondo que todas as pessoas tenham acesso às oportunidades de educação.

A reforçar a importância desta temática, desde o ano 2000 que a educação de adultos é um tema central nas agendas políticas educativas dos países membros da União Europeia, tendo-se estabelecido diversos programas de acção na área da educação. Para que tal preponderância nas políticas educativas se tivesse efectivado, muito contribuíram as várias reflexões e estudos que se foram realizando. Segundo Osório (2004:235), foi após a Segunda Guerra Mundial que o desenvolvimento da educação de adultos teve o seu maior impulso, tendo sido no ano de 1949, data em que se realizou a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Elsinore, Dinamarca, que os vários países assumiram ter consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos. Nesta conferência defendeu-se, antes de tudo, que a formação de adultos teria de distinguir-se da educação escolar tradicional, pois se a educação de adultos visa satisfazer as necessidades e aspirações do adulto, não é possível partir de um programa previamente elaborado nem dividir o saber em matérias separadas, mas deve partir-se das necessidades e aspirações, das situações concretas e problemas actuais para os quais os adultos têm interesse em encontrar solução.

Na segunda conferência, que se realizou em Montreal, em 1960, e que tinha como subtítulo “O papel da Educação de Adultos num mundo em transformação”, em virtude de se terem verificado nos últimos anos grandes avanços científicos e tecnológicos, bem como transformações no mundo do trabalho que exigiam a mobilização de saberes e a mobilidade profissional e geográfica, foram apresentados os principais desafios que seriam o reforço da educação cívica e social dos cidadãos. Defendeu-se também que a educação de adultos passasse a fazer parte integrante dos sistemas educativos nacionais, maximizando-se a cooperação dos estados com as ONG's, e que se apostasse mais na preparação técnica e profissional dos jovens e adultos.

A ideia geral da próxima conferência, realizada em Tóquio, doze anos depois, foi o entendimento da educação como um processo permanente no qual o adulto deve ser o sujeito da sua própria formação. Assim, a educação escolar e a educação de adultos são duas fases sucessivas do processo global que é a educação permanente. Ainda nesta conferência, assume-se que a educação deve passar de institucional a

funcional, estando presente em todos os espaços da sociedade: no trabalho, nos tempos livres e nas actividades cívicas, definindo a educação de adultos funcional como aquela que integra os interesses do indivíduo e da comunidade e que se baseia nos laços entre o homem e o trabalho. A aprendizagem deve conduzir à aquisição de conhecimentos e à preparação para o trabalho, ao aumento da produtividade e à melhor inserção, domínio e transformação do meio.

Em 1985, na Conferência de Paris, alargou-se consideravelmente os públicos a envolver pela educação de adultos, dirigindo-a às mulheres, aos idosos, aos pais, aos jovens, especialmente aos que procuram emprego, e aos trabalhadores que devem ter autorização para frequentar actividades educativas. Também foi feito um apelo para se dar especial atenção às minorias, aos imigrantes, aos repatriados, aos desalojados e aos ameaçados pela fome (Bhola, 1989).

A consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos intensificou-se com a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, na qual o sentido de educação de adultos se alargou para o conceito de aprender ao longo da vida, uma vez que o ser humano está em constante aprendizagem e formação, nos diversos espaços onde interage: profissionais, sociais, familiares, religiosos, políticos, entre outros. Os países que participaram na V CIEA, em Hamburgo, comprometeram-se em construir um sistema educativo público de Educação de Adultos que reconhecesse o valor formativo de todas as experiências de vida e consagrasse o reconhecimento social e institucional destas aprendizagens através de métodos de avaliação que lhes conferisse visibilidade. É nesta sequência que emergem os sistemas de reconhecimento e validação de competências em alguns países da União Europeia, designadamente em Portugal.

Mais recentemente, na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se realizou em Belém do Pará, Brasil, em 2009, com o objectivo de fazer um balanço dos avanços que se registaram na educação e formação de adultos desde 1997, além de se reiterar a relevância das conclusões das conferências anteriores, enfatizou-se nesta conferência a valorização do investimento na alfabetização para que seja possível a participação de todos os jovens e adultos nas várias oportunidades de ALV, tendo sido também considerado fundamental a redução da taxa de analfabetismo que existia no ano 2000 em 50% até 2015.

Além destas conferências, de incontornável relevância, as linhas orientadoras das políticas europeias de educação e formação de adultos também foram influenciadas por outros documentos. Exemplo disso é o relatório publicado pela UNESCO no início da década de 70, “Aprender a Ser”, que foi coordenado por Edgar Faure e que marcou um ponto de viragem na forma de ver a Educação de Adultos, apresentando a aprendizagem como um processo que coincide com o ciclo de vida e a construção da pessoa. Surgem assim os principais pressupostos da educação permanente: a continuidade, o adulto aprende ao longo de toda a vida; e a diversidade, a aprendizagem realiza-se de várias formas, isto é, através de instituições educativas escolares e não escolares. Segundo esta nova perspectiva, o processo formativo centra-se no adulto que é o sujeito da sua própria formação, sendo muito importante a flexibilidade nos processos de aprendizagem.

Por outro lado, na décima nona reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Nairobi, no ano de 1976, é confirmada a ideia que o homem deve ser agente da sua própria educação, através da interacção permanente da sua reflexão e das suas acções, e reitera-se o que já tinha sido mencionado nas conferências anteriores sobre o tema, referindo-se que todos devem ter acesso à educação de adultos e, por isso, esta deve envolver todos os grupos etários.

Centrando a análise na realidade europeia, desde 1981, através da Recomendação nº R(81)17 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, que a Europa reconhece a Educação de Adultos como um factor essencial para o desenvolvimento económico e social. Por outro lado, cada vez mais há necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, por isso as directrizes da União Europeia (UE), no que diz respeito ao emprego, apontam para a relevância da educação e formação de adultos na superação dos desafios que poderão vir a ser enfrentados. Desta forma, estabelece-se uma relação entre a educação e o mundo do trabalho, sendo importante, neste contexto, o papel das escolas profissionais e da formação profissional contínua.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado em 2000 pela Comissão Europeia, define ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida - como toda a aprendizagem que decorre em qualquer momento da vida e nos mais diversos contextos, não estando restringida àquela que se desenvolve numa sala de aula. Este memorando explicita que existem três categorias básicas de actividade de aprendizagem: a

aprendizagem formal, associada às instituições de ensino e formação e que conduz, necessariamente, à atribuição de diplomas e ao reconhecimento de qualificações; a aprendizagem não-formal, que pode ocorrer no local de trabalho, através de actividades de grupos ou organizações da sociedade civil, mas não conduz necessariamente à atribuição de certificados formais; e, por último, a aprendizagem informal que acontece nos mais diversos contextos quotidianos de cada indivíduo.

Desde a Cimeira de Lisboa, realizada em Março de 2000, que os países da UE delinearão estratégias para a formação de adultos a partir do conceito da aprendizagem ao longo da vida, certificando as competências adquiridas nos mais variados contextos, permitindo assim a qualificação profissional e incentivando a mobilidade no espaço europeu.

Esta ideia já tinha surgido no Livro Branco, em 1995, no qual se propunha uma abordagem europeia comum no domínio da identificação, avaliação e reconhecimento dos saberes adquiridos pela via não-formal. Para a concretização desta proposta, seria criada uma carteira pessoal de competências e um sistema europeu de acreditação de competências. A carteira pessoal de competências é assim entendida como um elemento-chave de um sistema europeu, que permite comparar e difundir métodos e práticas de validação de competências e constitui um instrumento que permite aos cidadãos usarem as respectivas competências em qualquer país europeu. A longo prazo, esta carteira de competências permitirá fazer uma avaliação sumativa, certificando conhecimentos e competências a utilizar no mercado de trabalho.

Ainda segundo o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, intitulado Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva, é destacada a importância da educação e da formação para o crescimento, competitividade e emprego na União Europeia, assim como se realçam as principais competências necessárias para a integração na sociedade e na vida profissional: a capacidade comunicativa, as competências linguísticas, o domínio das novas tecnologias e a aprendizagem ao longo da vida como forma de adaptabilidade e acompanhamento das mudanças sociais e tecnológicas que operam na sociedade do conhecimento.

Devido às rápidas mudanças tecnológicas, há necessidade de investir na educação e formação, tanto de jovens como de adultos integrados no mercado de

L

trabalho, como forma de combater o desemprego e melhorar a competitividade. Para desenvolver a cultura geral e conseguir enfrentar este desafio, será necessário combinar aprendizagens formais e não formais. Só através da ALV é possível elevar o nível de competências dos cidadãos, aumentando o crescimento económico, a produtividade, a competitividade e a inclusão social, e diminuindo a taxa de desemprego. Num ambiente de mudança acelerada marcada por um aumento no grau de exigência de qualidade e na articulação do trabalho em equipa, os sistemas educativos têm de fornecer novas competências básicas, que não estão associadas a uma actividade profissional específica, mas são importantes para o indivíduo ir ao encontro das necessidades criadas pela nova sociedade do século XXI. Assim, os sistemas educativos e formativos terão de se adaptar às novas exigências da aprendizagem ao longo da vida e os indivíduos passam a ter consciência das suas necessidades educativas e a terem um papel mais activo no seu processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem ao longo da vida seja possível, a Comissão Europeia propôs o ano de 1996 como o “Ano Europeu da Educação ao Longo da Vida”, ao longo do qual se realizaram várias conferências e eventos para explorar as implicações práticas da educação ao longo da vida nos vários elementos do sistema de educação e formação, que ajudaram na publicitação das medidas que já tinham sido adoptadas no âmbito da Educação de Adultos, incentivando as pessoas a participarem na mesma. É nesta sequência que surge a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida e o Plano Nacional de Emprego no panorama nacional.

Em Junho de 2002, na Conferência Internacional dos Estados Membros que se realizou em Bruxelas, foram definidas as linhas orientadoras para a base de cooperação e certificação para os países membros da União Europeia, através de uma aproximação entre os títulos e as competências e da instituição de um sistema de créditos reconhecíveis e transferíveis entre os países membros. Ainda em 2002, foi lançado o Programa Educação e Formação para 2010, no âmbito da denominada Estratégia de Lisboa, que preconizava que até 2010 se garantisse o acesso à ALV a todos os europeus.

Depois de 2006, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013 surgiu com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da UE enquanto sociedade do conhecimento, promovendo os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação da União Europeia. Este programa, no caso português,

tinha como principais objectivos o reforço da coesão social, a promoção do emprego e o reforço da educação e qualificação da população, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Para a concretização deste objectivo, a Iniciativa Novas Oportunidades apostou no aumento dos cursos de dupla certificação e no alargamento do sistema de RVCC.

Mais recentemente, a Estratégia Europa 2020 salienta o papel da educação e da formação para concretizar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na próxima década, através da promoção do conhecimento, da inovação, da educação e da sociedade digital; tornando o aparelho produtivo mais eficiente e reforçando a competitividade; e aumentando a taxa de participação no mercado de trabalho, a aquisição de qualificações e a luta contra a pobreza.

Se as dinâmicas de ALV em vários países europeus forem analisadas, é possível concluir que aqueles onde se registam piores desempenhos ao nível da escolaridade, com uma elevada taxa de insucesso e de abandono escolar, são também aqueles onde as taxas de participação na educação/formação de adultos são mais baixas. Por outro lado, os adultos que possuem mais formação de base são os que participam e apostam mais na sua formação contínua, com excepção da Finlândia, Suécia e Dinamarca que têm uma participação elevada na ALV.

Depois de serem abordadas mais genericamente as políticas europeias de educação e formação de adultos, será interessante que seja efectuada uma reflexão comparativa das modalidades de formação em países como França, Espanha e Itália.

No caso francês, no que respeita às modalidades de formação, elas são três: Educação Popular, Educação Operária e Educação Profissional e existem seis níveis de qualificação que têm uma relação directa com os níveis salariais.

Os princípios orientadores do Sistema Nacional de Certificação Profissional em França estão relacionados com o direito a formação individualizada que o trabalhador tem, que depois será reconhecida em qualquer empresa; com o facto de os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo da vida, em vários contextos, serem valorizados tanto no mercado de trabalho como nos sistemas de educação e formação, através do reconhecimento da experiência profissional e social, que permite a obtenção de títulos e diplomas; e, por último, com o facto de a formação profissional ser

vista como um elemento a favor da inserção social e profissional, uma vez que a falta de qualificações conduz à exclusão social e à falta de oportunidades. Desta forma, os grupos mais vulneráveis e desfavorecidos, como os desempregados, têm uma oportunidade de acesso à qualificação. As entidades promotoras das modalidades de formação são o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais, Trabalho e Solidariedade. Será importante referir que a França é o país da Europa mais avançado no domínio da identificação, avaliação e reconhecimento dos saberes adquiridos pela via não-formal devido à existência de legislação nacional e de dispositivos de financiamento da formação profissional contínua, às reformas dos sistemas de ensino e formação e às iniciativas do sector privado.

Em Espanha, as modalidades de formação no contexto de educação e formação de adultos são: Formação Profissional Ocupacional; Formação Profissional Contínua e Formação Profissional Inicial ou Regular, que constituem os três subsistemas. No caso da Formação Profissional Ocupacional, no qual estão inseridos os Programas de Formação-Emprego, Escolas Oficina e Casa de Ofício e Oficinas de Emprego, destinado aos trabalhadores desempregados, tem como objectivo integrá-los no mercado de trabalho. Relativamente ao subsistema de Formação Profissional Contínua, este destina-se a trabalhadores empregados com o objectivo de requalificar ou melhorar as suas competências e qualificações. Por último, o subsistema Profissional Inicial ou Regular é destinado a jovens entre os 18 e os 20 anos e tem como objectivo prepará-los para uma área profissional ampla, conferindo-lhes o título de Técnico ou de Técnico Superior. O processo de reconhecimento e acreditação de competências profissionais tem as seguintes vantagens: facilita o emprego e a promoção profissional, incentiva o processo de formação contínua e possibilita o reconhecimento formal de aprendizagens informais.

Para terminar esta análise do modelo espanhol, é de referir que as entidades promotoras das modalidades de formação são o Ministério da Educação e da Ciência e as Comunidades Autónomas, sendo que a Administração Geral do Estado tem a competência de regular as condições de obtenção e homologação dos títulos académicos e profissionais, mas as Comunidades Autónomas têm competências para a Formação Profissional Inicial e Regular e para a gestão da Formação Profissional Ocupacional.

O modelo italiano de formação profissional é muito complexo e descentralizado, existindo grandes diferenças entre as províncias e regiões, não se podendo dizer que exista um sistema de formação e certificação válido para toda a Itália, pois as Regiões são responsáveis pela promoção das modalidades formativas e têm autonomia para o fazer. No entanto, toda a formação é baseada em competências e em processos de reconhecimento e validação profissional. Perante esta realidade, alguns observadores, como Di Francesco (1999), referem que existem alguns obstáculos a ser ultrapassados, nomeadamente a falta de um sistema de normas nacionais que permita práticas coerentes e comparáveis, a falta de recursos e o fraco prestígio social atribuído a este sistema de formação.

Apesar desta diversidade, o modelo italiano assenta nas seguintes modalidades formativas: Formação Inicial, Formação Profissional Superior (não universitária) e Formação Permanente ou Contínua. A Formação Inicial destina-se a jovens com menos de 18 anos que depois de concluírem o Ensino Fundamental podem inscrever-se em percursos de instrução e formação técnico-profissional integrada, isto é, frequentar a escola e simultaneamente cursos de formação profissional, ou ir trabalhar para uma empresa com um contrato de aprendizagem em serviço. Pretende-se que todos os jovens aos 18 anos possuam um diploma do ensino secundário ou uma qualificação profissional. Já a Formação Profissional Superior (não universitária) destina-se a jovens e adultos, empregados ou não, que queiram obter uma formação técnica mais aprofundada. Esta oferta formativa é programada e desenvolvida pelas Regiões e pode ser realizada por instituições escolares, agências de formação, empresas ou universidades. Como requisito para frequentar esta formação, é necessário possuir o ensino médio superior e no final é atribuído um Certificado de Técnico Superior que é válido em todo o território nacional. Por último, a Formação Permanente ou Contínua destina-se aos adultos e tem como características principais ser de carácter modular, a interdisciplinaridade e a flexibilidade, com o objectivo de o adulto construir um percurso formativo personalizado certificado através de um sistema de créditos.

Em suma, é possível constatar que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida valoriza a aprendizagem a partir da aprendizagem formal, não-formal e informal e está a ser implementado em vários países da União Europeia.

Actualmente, a Educação de Adultos na Europa coloca ênfase no desenvolvimento das capacidades individuais de cada adulto aprendiz que frequenta formação à sua medida, podendo frequentar unidades modulares, construindo assim o seu percurso formativo. O adulto está no centro do processo formativo, partindo das suas próprias experiências, realizando uma aprendizagem contextualizada e aplicando os conhecimentos adquiridos nos seus próprios contextos pessoais e profissionais.

Para uniformizar o sistema formativo e credibilizar o processo, são atribuídos créditos às competências evidenciadas e reconhecidas. Assim, um quadro de qualificações promove a transparência, a coordenação, a coerência e a coesão da aprendizagem ao longo da vida. Estas competências são reconhecidas tanto no mercado de trabalho como no sistema educativo.

A Educação de Adultos é vista como uma forma de atingir os objectivos sociais e económicos, através da promoção da coesão social, da melhoria da produtividade e da redução dos níveis de desemprego. O público-alvo são os adultos em geral, adultos com baixos níveis de literacia e qualificação, adultos sem a escolaridade obrigatória e adultos desfavorecidos de um modo geral. No fundo, é uma oportunidade de convergir com a formação profissional, a educação popular e a educação permanente. Internacionalmente, todas estas concepções são aceites como Educação de Adultos.

Se, actualmente, o ensino assim como a formação em Portugal se baseiam em competências, acompanhando as opções educativas e formativas que se foram corporizando ao longo do século XX e inícios do século XXI, sobretudo na Europa, esta opção foi o culminar de um longo processo evolutivo que ainda está longe de estar concluído.

Na Idade Média, o ensino era ministrado principalmente em mosteiros, ensinando-se as competências básicas: a ler e a contar. Em Portugal, tal como no resto da Europa, foi a Igreja quem teve a iniciativa do ensino, primeiro com o objectivo de formar o clero e, mais tarde, alargando o ensino a estudantes que não queriam seguir essa vocação.

A primeira universidade de Portugal foi fundada em 1290, no reinado de D. Dinis, em Lisboa, e denominava-se Estudos Gerais. A sua localização oscilou até 1537, reinado de D. João III, entre Lisboa e Coimbra, altura em que se fixou nesta última

cidade. Também é desta época a criação de colégios e uma escola preparatória ou “Colégio das Artes”.

Nos sécs XV/XVI, surgem as primeiras cartilhas, de autoria de João de Barros e Frei João Soares, e, até ao século XVIII, a educação em Portugal foi dominada pelos jesuítas que abriram várias escolas públicas em várias localidades.

Na época do Marquês de Pombal, no século XVIII, o domínio dos jesuítas sobre a educação em Portugal foi abruptamente terminado com a extinção da Companhia de Jesus e a expulsão de Portugal de todos os seus membros. Este acontecimento permitiu que o Estado pudesse começar a controlar progressivamente a educação, levando a cabo algumas reformas educacionais importantes.

No reinado de D. Maria (1777-1816), há um aumento dos poderes da Universidade, vivendo-se, também, um momento de estagnação e até de retrocesso, pois o ensino volta a ser dominado pelos religiosos que ministram grande parte do ensino elementar em conventos. Em 1779 dá-se o encerramento de muitas escolas.

Após a Revolução Liberal de 1820 são criadas novas escolas e é instaurada a liberdade de ensino. No entanto, em 1823, assiste-se ao encerramento de todas as escolas particulares (devido à suspensão da Constituição de 1822) e de cerca de metade das escolas primárias existentes.

A Carta Constitucional de 1826 garantia a todos os cidadãos a gratuitidade do ensino primário, embora isso não significasse que todos os indivíduos que compunham a sociedade pudessem ter acesso generalizado à instrução, como por exemplo as raparigas. Nesta época, deu-se início à elaboração dos primeiros currículos formais para o ensino básico, todavia as grandes reformas surgem em 1836, na instrução primária, secundária e superior, com Passos Manuel. É também nesta reforma que se refere legalmente pela primeira vez a educação de adultos, criando-se três lições nocturnas semanais para os adultos que não pudessem assistir às aulas durante o dia. Em 1852, Fontes Pereira de Melo cria o Ensino Industrial com o objectivo de resolver carências de mão-de-obra especializada.

Entre 1894 e 1901 projecta-se a criação de escolas infantis e cursos para adultos e para deficientes e são levadas a cabo algumas alterações, como a reestruturação do

ensino secundário e do ensino primário. Deste período, é de destacar também a legislação que tornou o exame do 1º grau indispensável para ter acesso a lugares públicos, sendo a primeira vez que se estabelece em Portugal a relação entre a aquisição de um diploma e a valorização socioprofissional.

O dia 5 de Outubro de 1910 correspondeu a uma mudança política significativa em Portugal e algumas das primeiras medidas adoptadas foram a extinção das ordens religiosas, a colocação de parte do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, bem como a abolição do ensino da disciplina de Teologia no ensino superior.

Em 1911, a taxa de analfabetismo era de 75%; pelo que houve, no decorrer da Primeira República, um esforço em combater o analfabetismo, tendo sido, por exemplo, atribuída às Câmaras Municipais a incumbência de criar cursos para adultos e apoiar outras iniciativas. Deste período político é também a reforma de António José de Almeida (1911-1912), através da qual foi reformado o ensino primário, que englobava o ensino infantil, sendo de destacar, entre outros aspectos, a reedição da experiência das escolas móveis de iniciativa particular, criadas segundo a ideia do republicano Casimiro Freire, que permitiram alargar o leque de indivíduos a ter acesso à educação. O ensino secundário e o superior também foram alvo de reforma, assistindo-se neste período à fundação das Universidades de Lisboa e do Porto.

Não obstante o investimento que foi feito na educação no período da Primeira República (1910-1926), alargando a rede de escolas, instituindo a escolaridade básica obrigatória e gratuita e adoptando outras medidas paralelas, como a construção de cantinas para alimentar os alunos mais carenciados, a situação educativa do país não melhorou significativamente.

Durante o Estado Novo, o combate ao analfabetismo deixou de ser uma prioridade, no entanto considerava-se que os elevados índices de analfabetismo não dignificavam a imagem do país no exterior. O ensino sofreu grandes alterações, criando-se a “escola nacionalista”, baseada numa doutrina de carácter moral. Os programas foram reduzidos à aprendizagem escolar de base, extinguindo-se o ensino superior primário; proibiu-se a coeducação; reduziu-se o ensino primário, passando o ensino obrigatório a ser o 3º ano; extinguiu-se o ensino complementar e as escolas normais superiores. No ensino secundário, além da simplificação dos programas,

verificou-se também a separação entre o ensino liceal e o ensino técnico. No ensino superior, foi criada a Universidade Técnica de Lisboa e encerrada a Faculdade de Letras do Porto.

Apesar de tudo, foi feito um investimento no combate ao analfabetismo, uma vez que Portugal continuava a apresentar uma elevada taxa de analfabetismo, neste caso de 40%, e foram delineadas políticas educativas que abrangeram também as populações adultas. É também de destacar a aposta na formação profissional, fruto do reconhecimento da necessidade de formar mão-de-obra qualificada, a criação da Telescola, dirigida às populações não urbanas, e, em 1967, do ensino preparatório.

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior que foi aprovada em 1973 e que introduziu pela primeira vez o conceito de democratização. Esta reforma abrangeu a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, o ensino secundário e expandiu o ensino superior.

A partir de 1974, após a Revolução do 25 de Abril de 1974, o ensino torna-se interveniente e participativo. As transformações mais significativas ocorreram principalmente no que diz respeito à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino. Quanto à avaliação, a mesma passou a ser efectuada no fim de cada fase, deixando de haver reprovação no final do primeiro e terceiro anos de escolaridade.

As reestruturações educativas abrangeram o ensino preparatório, secundário e, tendo em conta a necessidade de mão-de-obra qualificada, começou-se a apostar na formação técnico-profissional, embora numa fase inicial mais direccionada para as populações mais jovens.

Quanto ao ensino superior, as universidades passaram a deter autonomia pedagógica, científica e financeira e criou-se o ano vestibular de ingresso no ensino superior. Foram também criados, posteriormente, os estabelecimentos de ensino superior politécnico. Outra das alterações significativas neste nível de ensino foram as condições criadas para que os adultos maiores de 25 anos e os trabalhadores com experiência laboral comprovada superior a 5 anos pudessem ter condições de acesso ao ensino superior.

Um dos momentos muito importantes foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) que reorganizou o sistema educativo, do qual fazem parte a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar que inclui a actividade de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional. A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior. É ainda nesta Lei que se consagra o direito à educação e cultura para todas as crianças e o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos.

O sistema educativo e formativo português é constituído, actualmente, pela educação pré-escolar, pelo ensino básico, pelo ensino secundário, pelo ensino pós-secundário não superior e pelo ensino superior. No que respeita à educação pré-escolar, esta destina-se a crianças entre os três anos e a idade de entrada para o ensino básico. O ensino básico, com a duração de nove anos, que abrange sobretudo os jovens dos 6 aos 15 anos de idade, está estruturado em três ciclos: o primeiro ciclo tem a duração de quatro anos; o segundo ciclo tem a duração de dois anos e o terceiro ciclo tem a duração de três anos.

Já o ensino secundário, com a duração de três anos, tem vários cursos orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho: cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais. O ensino secundário também pode ser concluído através de cursos do sistema aprendizagem, cursos de educação e formação e cursos de educação de adultos. Com a conclusão do ensino secundário é atribuído um diploma e os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem também um certificado de qualificação profissional de nível 4. No que respeita ao ensino pós-secundário não superior, que normalmente é designado por CET's – Cursos de Especialização Tecnológica -, permite aos alunos uma formação técnica altamente qualificada, em diversas áreas, através do desenvolvimento de capacidades e competências profissionais. Estes cursos estão actualmente em reflexão/reestruturação, desconhecendo-se se se vão manter nos mesmos moldes ou se vão sofrer alterações. No final do CET, o formando obtém um diploma de especialização tecnológica e um certificado de qualificação profissional de nível 5, podendo também ter acesso a um Certificado de Aptidão Profissional emitido no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional.

Relativamente ao ensino superior, este é ministrado em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária. Está estruturado, ao abrigo do Processo de Bolonha, em três ciclos, passando de um sistema baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado na aquisição de competências e adoptando o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*). As universidades conferem os graus de licenciado, mestre e doutor, e os institutos politécnicos conferem os graus de licenciado e mestre; e, por último, a aprendizagem ao longo da vida.

Na aprendizagem ao longo da vida, encontramos várias formações incluídas na educação formal, educação não-formal e educação informal. No que diz respeito aos jovens, houve um aumento da oferta de cursos de dupla certificação, bem como a expansão de cursos profissionais, de educação e formação e do sistema aprendizagem. Relativamente à população adulta, as principais medidas adoptadas foram o aumento de oferta dos cursos de educação e formação e a expansão da rede de centros de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), actualmente CQEP (Centros de Qualificação e Ensino Profissional).

Tanto as modalidades de educação e formação de jovens como as modalidades de educação de adultos conferem graus de escolaridade, diplomas e certificados equivalentes ao ensino regular e respectiva qualificação profissional, permitindo também o prosseguimento de estudos. O Catálogo Nacional de Qualificações integra referenciais de formação organizados em unidades de curta duração que permitem a certificação autónoma de competências, diversificando a oferta de formação contínua.

Existem várias modalidades de educação e formação profissional contínua, nomeadamente: cursos de educação e formação de adultos; cursos de qualificação e reconversão; cursos de especialização profissional; cursos de reciclagem, actualização e aperfeiçoamento e cursos de desenvolvimento organizacional e gestão.

O sistema de educação e formação em Portugal tem uma administração centralizada no que concerne à definição das grandes linhas de política e às principais orientações curriculares, pedagógicas e financeiras, sendo os principais intervenientes: o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Tendo em conta o tema deste trabalho será importante efectuar uma análise sobre o percurso da educação e formação de adultos em Portugal. Neste âmbito, é de destacar que a primeira referência à educação de adultos em Portugal remonta a 1836, quando se criaram as três lições semanais nocturnas com a reforma liberal de 15 de Novembro. No entanto, durante a Primeira República, houve uma tentativa clara para reduzir o analfabetismo que se encontrava na ordem dos 75%. Verificou-se assim a promulgação de muita legislação sobre o tema e um grande dinamismo de populares, através de movimentos de associações e ligas populares e da oficialização das escolas móveis que foram criadas ainda no séc. XIX e que funcionavam em horário pós-laboral e ao fim-de-semana.

Todavia, estes movimentos populares foram travados pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926 que deu origem ao Estado Novo, um regime de perfil autoritário e fascista, que motivou o desinvestimento na educação de adultos, sendo que até à Segunda Guerra Mundial as acções de educação de adultos mais importantes foram levadas a cabo mais por iniciativas sociais (igrejas, ligas, associações, sindicatos, entre outros) do que por iniciativas estatais.

Em 1952, surgiu o Plano Nacional de Educação Popular que criou os cursos diurnos e nocturnos, em substituição dos anteriores cursos nocturnos para adultos, e lançou a Campanha Nacional de Educação de Adultos orientada prioritariamente para os analfabetos com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos. Na década de 60, devido à emigração e à guerra colonial, as questões de alfabetização foram relegadas para segundo plano, mantendo-se algumas iniciativas de educação comunitárias.

Em 1971 foi criada a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) que se ocupou, principalmente, da educação básica para adultos e das bibliotecas populares, sendo os adultos a organizar a educação de adultos e a alfabetização, assumindo a DGEP um papel de coordenação e suporte a estas iniciativas (Melo *et al.*, 1999). Dois anos depois foram criados os cursos gerais do ensino liceal nocturnos e introduziu-se o exame “*ad hoc*” à universidade, facultando o acesso ao ensino superior a adultos com mais de 25 anos que não possuíam a escolaridade regular. É também deste ano a estruturação do sistema educativo que englobava a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente.

O Ministério da Educação Nacional deveria assegurar modalidades de ensino para adultos equivalentes ao ensino básico, secundário ou superior e deveria desenvolver actividades de promoção cultural ou profissional destinadas aos adultos, nomeadamente, cursos de extensão cultural e de formação, aperfeiçoamento, actualização e especialização profissional. O objectivo era alfabetizar e também aumentar o nível cultural dos adultos, assim como proporcionar a todos uma formação profissional mais actualizada.

Com a Revolução de 1974, através da qual se implementou em Portugal um regime democrático, a educação de adultos começou a desenvolver-se no país, sendo, no entanto, alvo de políticas descontínuas.

Após o 25 de Abril, entre 1975 e 1976, estabeleceram-se parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação e concebeu-se o Plano Nacional de Alfabetização, sendo esta política educativa desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP). Em Julho de 1976, a DGEP mantinha relações com cerca de meio milhar de associações e grupos locais, a quem disponibilizou apoios diversos de ordem técnica, material ou pedagógica. Os processos de avaliação e certificação foram alterados, e já nesta altura se considerava ser mais relevante a avaliação das capacidades que deviam ser desenvolvidas e demonstradas pelos adultos do que estar preso a programas rígidos. O papel destas associações enfraqueceu progressivamente no período de normalização política iniciado em finais da década de 1976 e que decorreu durante a década seguinte, verificando-se um decréscimo nas despesas estatais com actividades de educação de adultos entre 1976 e 1978, bem como a inexistência de iniciativas legislativas.

Em inícios de 1979, o Estado tenta assumir as suas funções na educação, nomeadamente na educação de adultos, promulgando a Lei nº3/79, de 10 de Janeiro, através da qual tenta constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos. Neste ano foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNEABA), em substituição da DGEP - Direcção-Geral da Educação Permanente. O Governo ficou com a responsabilidade de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), no qual se proporião metas para a erradicação do analfabetismo, e foi pensada a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos.

O PNAEBA pretendia fomentar a articulação entre entidades públicas e privadas e pretendia também apoiar o desenvolvimento da educação de adultos a vários níveis: central, através da criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos; regional e local, concretizando o programa de alfabetização e ensino preparatório para adultos.

No entanto, em Dezembro de 1979 foi criada a Direcção-Geral da Educação de Adultos, sendo que o Instituto Nacional de Educação de Adultos nunca chegou a ser criado e o PNAEBA ficou muito longe das metas estabelecidas e, em meados de 1980, um relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos referia dados que permitiam concluir que o Plano tinha sido abandonado e o Ministério da Educação tinha concedido poucos apoios à educação popular, sendo considerado um domínio secundário na estratégia de desenvolvimento do país.

Além dos poucos recursos financeiros e do fraco apoio técnico, a educação de adultos estava muito vinculada ao paradigma escolar, isto é, a educação de adultos estava escolarizada e houve, na década de 80, uma diminuição das actividades de alfabetização e educação de base. Outros dos problemas identificados na educação e formação de adultos em Portugal foram: a falta de articulação entre as actividades profissionais e as actividades de aprendizagem dos formandos; a falta de formação dos formadores que eram professores primários do ensino oficial (servindo estas acções para diminuir o excesso destes agentes educativos); a ausência de estabilidade dos docentes e a falta de motivação dos formandos.

Nesta sequência, no início dos anos 80, foi criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação para proceder ao estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente e os cursos do ensino preparatório nocturno passaram a ser responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa.

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, já enunciada anteriormente, na qual a educação popular de adultos é desvalorizada e marginalizada. O analfabetismo foi ignorado enquanto problema educativo e social, conferindo-se destaque ao ensino recorrente de adultos e à formação profissional que eram frequentados principalmente por jovens-adultos pouco escolarizados. O ensino recorrente decorria em escolas do ensino regular, através de cursos nocturnos, e era frequentado predominantemente por jovens mal sucedidos no ensino regular diurno.

Este ensino deparou-se com uma elevada taxa de abandono, uma vez que seguia o paradigma da educação escolar regular. No entanto, nesta época reforçou-se a certificação escolar e a qualificação profissional, alargando-se a oferta de formação.

Na mesma data (1986), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) procurou analisar a situação da educação e formação de adultos em Portugal, tendo sido encomendado um relatório, publicado em 1988, que traçou o panorama deste tipo de educação e formação, identificou obstáculos e apontou alguns dos caminhos a percorrer nesta área.

Porém, este período de reforma educativa acabou por se transformar num período de inércia relativamente à educação de adultos, uma vez que o Governo ignorou as propostas efectuadas no referido relatório e não tomou medidas que permitissem o desenvolvimento deste sector.

Deste modo, em 1987, a DGEA (Direcção-Geral de Educação de Adultos) foi substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE) e a educação de adultos passa a ser uma área dentro das Coordenações de Área Educativa criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação, sendo publicado, em Fevereiro deste ano, o Decreto-Lei nº79 que passa a ser a nova Lei-Quadro para a Educação de Adultos em Portugal.

É de salientar, contudo, que desde que Portugal tem beneficiado de programas estruturais que a educação de adultos se tem desenvolvido para além do paradigma escolar, tendo-se verificado um grande investimento na qualificação dos portugueses. O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), desenvolvido entre 1989 e 1994, definiu como metas prioritárias atribuir uma qualificação profissional de nível I e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Na década de 90, iniciou-se a campanha de alfabetização que tinha como lema “Alfabetização para todos: voz para todos, aprendizagens para todos”, uma vez que apenas 22,6% da população residente possuía a escolaridade obrigatória e a taxa de analfabetismo era de 11%.

Até 1997, a Educação de Adultos não teve um grande avanço, apesar da publicação da Lei-Quadro da Educação de Adultos (DL 74/91); das recomendações da

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo - (1988); do parecer do Conselho Nacional de Educação aquando da preparação do Documento Branco de Educação de Adultos e da divulgação do Plano de Emergência elaborado pela Direcção-Geral da Extensão Educativa (DGEE).

Em 1996, o Programa de Governo e o Pacto Educativo para o Futuro contemplam a educação de adultos no seu discurso político, prometendo o “relançamento” do sector (Lima, 2004) e em 1998 uma equipa coordenada por Alberto Melo, nomeada pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, publica um documento de estratégia, a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, no qual se reconhece a necessidade urgente de se proceder ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos. Propõe-se ainda que o Estado defina políticas, crie um sistema nacional, financie e desenvolva parcerias, abrangendo quatro áreas principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania (Melo *et al.*, 1998).

Este documento retoma e actualiza algumas perspectivas da educação popular e de base de adultos já anteriormente contempladas no PNAEBA (1979), nomeadamente no que diz respeito à criação de um sistema autónomo e descentralizado, na criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, assim como de um serviço central de credenciação e registo de entidades intervenientes em educação de adultos, retomando a proposta de criação de uma estrutura organizativa que designa por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Nesta sequência, o Governo criou a ANEFA em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei nº 387/99, no qual estavam definidas as atribuições deste organismo.

A ANEFA deveria motivar os adultos para a procura de EFA (Educação e Formação de Adultos), desenvolver a adequação e a diversificação de EFA e formar os agentes EFA e, segundo o Despacho nº 9663/99, de 14 de Maio, a ANEFA, além de desenvolver projectos relacionados com EFA, também deveria criar uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcionasse certificação escolar e profissional e criar uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

A ANEFA surgiu com o objectivo de articular a educação, a formação profissional e o emprego, num contexto onde mais de metade da população não possuía a escolaridade obrigatória, tendo como principal objectivo elevar os níveis de qualificação da população adulta. Numa primeira fase, pretendia-se reconhecer, validar e certificar competências adquiridas em vários contextos de vida e profissionais e em situações formais e informais de educação, a todos os adultos, maiores de 18 anos, que não possuíssem o 9º ano de escolaridade e, posteriormente, a partir de 2003/2004, a todos os adultos, maiores de 23 anos ou que tivessem três anos de experiência profissional, que não possuíssem o 12º ano de escolaridade.

Desta forma, surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação (escolar e profissionalizante) e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), posteriormente Centros Novas Oportunidades (CNO) e actualmente designados CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

Os cursos EFA são organizados em percursos flexíveis e modulares, baseando-se num referencial de competências-chave para a formação de base e num referencial de formação para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação estruturados em unidades modulares organizadas por competências.

Os CRVCC pretendiam permitir que todos os cidadãos pudessem ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências e os conhecimentos que tinham adquirido nos mais variados contextos ao longo do seu percurso de vida, através do processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), promovendo e facilitando percursos de educação e formação, assim como a (re)construção de projectos pessoais e profissionais significativos (ANEFA, 2000). Este processo centra-se na história de vida do adulto, a partir da qual se reconhecem e certificam as competências que este evidencia possuir, ou a partir de onde se constroem percursos de formação, tendo em conta as competências elencadas no Referencial de Competências-Chave, organizado à volta de temas de vida e integrando competências das seguintes áreas: Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação – para o nível básico – e Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cidadania e

Profissionalidade – para o nível secundário. Todas as competências são evidenciadas num documento denominado Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – PRA.

Com o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os adultos vêm as suas competências formalmente reconhecidas, no entanto é necessária a alfabetização que deixou de existir neste novo modelo de educação de adultos. Antes de reconhecer, é preciso dotar os adultos de competências essenciais.

Para a implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi necessária a definição e construção de um referencial de competências-chave; a introdução da metodologia do Balanço de Competências para identificar e avaliar as competências adquiridas ao longo da vida e a institucionalização da Carteira Pessoal de Competências, na qual se registam as competências adquiridas, validadas e certificadas ao longo de toda a vida do adulto. O processo de certificação implica uma apresentação a um júri externo e, caso necessário, formação complementar.

A ANEFA foi extinta em 2002, sem ter cumprido os objectivos iniciais, pois foi concebida como uma estrutura de mediação que não interveio nas áreas inicialmente inventariadas em documentos e normativos, bem como não estava dotada de competências e recursos necessários para cumprir os objectivos a que se propunha.

A próxima fase, em 2002, é marcada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), criada através do Decreto-Lei nº 208, de 17 de Outubro, e ficando com as atribuições e competências da ANEFA no que diz respeito à educação e formação de adultos e com outras atribuições mais abrangentes, como por exemplo algumas ofertas formativas direccionadas para jovens dos 15 aos 18 anos.

Em 2005 surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo como objectivos: a) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; b) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e c) qualificar um milhão de activos até 2010.

Em finais de 2006 a DGFV foi extinta, sendo substituída pela Agência Nacional para a Qualificação I.P., então sob a tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Os CRVCC passam a ser designados por Centros

Novas Oportunidades que alargam as funções existentes nos CRVCC. Assim, os CNO passam a ser “portas de entrada” para quem pretenda obter uma qualificação, sendo os adultos, maiores de 18 anos, encaminhados para o processo de RVCC ou para outras ofertas formativas e educativas, como por exemplo os cursos EFA, formações modulares e vias alternativas para a conclusão do secundário.

Tendo em conta a plataforma SIGO - Sistema Integrado de Gestão de Ofertas –, a base de dados nacional onde todos os Centros Novas Oportunidades e as entidades promotoras de EFA’s registam a sua actividade, nos últimos anos tinha-se verificado um aumento dos CNO, estando a maioria a funcionar em entidades que estão sob a tutela do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, isto é, em escolas públicas e em centros de formação profissional.

Em Dezembro de 2012 deu-se o encerramento de todos os Centros Novas Oportunidades, com excepção dos que se autofinanciavam que tiveram autorização para se manter em funcionamento até 31 de Março de 2013. Desde esta data que a educação de adultos estagnou em Portugal, não havendo uma resposta para os adultos que pretendem aumentar a sua escolaridade ou qualificação, seja através do processo de RVCC, seja através de cursos EFA. Os CNO foram substituídos pelos CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, cuja avaliação técnica e pedagógica terminou em Outubro de 2013, resultando na aprovação de 206 CQEP distribuídos por todo o país, mas cuja implementação no terreno ainda não se encontra completamente concretizada. Os novos centros serão tutelados por três ministérios: Ministério da Educação e Ciência (MEC), Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Pelo exposto anteriormente, conclui-se que nos últimos anos tem havido um fortalecimento do apoio à educação de adultos, tendo em conta o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, existindo uma grande diversidade de oferta de educação de adultos, com diferentes percursos formativos, o que comprova que também existe o cuidado de adaptar a oferta formativa aos vários públicos adultos, aos diversos contextos e às necessidades de formação. No entanto, é essencial que o percurso já trilhado neste campo não seja interrompido ou até revertido.

A educação de adultos tem algumas especificidades: o adulto é o centro do processo, sendo o gestor da sua própria aprendizagem e tendo uma participação activa na mesma. É um processo de auto-aprendizagem, gerido pelo próprio adulto, permanente e plurifacetado, isto é, abordando várias vertentes: intelectual, cívica, profissional e do cidadão. As aprendizagens são autogeridas e recíprocas (entre formadores e formandos), não existindo a distinção rigorosa entre educador e educando, especialista e leigo, saber e ignorância, ensino e aprendizagem, sendo este um processo interactivo, partindo as práticas educativas com adultos de projectos de grupo.

De facto, cada vez mais é importante que a educação e a formação ocorram fora das suas áreas de intervenção tradicionais e passem a ser um processo contínuo que acompanha as pessoas, do início ao fim da sua vida, em várias ocasiões e contextos que permitem aprofundar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

Tendo em conta as definições de ALV que muitas vezes são defendidas por vários autores, podemos concluir que os conhecimentos, as qualificações e as competências são vistas numa perspectiva social e global, valorizando a pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade. Este conceito ultrapassa a definição clássica de educação e formação e tem adquirido uma importância crescente nos últimos anos.

Neste âmbito, a UE tem tido um papel particularmente activo no sentido de impulsionar as práticas relacionadas com o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais. É neste contexto que em Portugal se define uma Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida e que são concretizadas as primeiras iniciativas, tendo em vista a criação de uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Em Portugal existe uma grande variedade de oferta formativa para adultos, merecendo especial destaque: o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (nível básico, nível secundário e certificação escolar e profissional); os cursos de educação e formação de adultos, de dupla certificação e certificação escolar, tanto para o nível básico como para o nível secundário; as formações modulares; as vias de conclusão do ensino secundário de educação; os cursos de especialização tecnológica; as provas M23; as acções S@ber+ e o ensino recorrente (nível básico e nível secundário).

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC) foi criado em 2001 pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. O objectivo inicial era acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos, que não possuíam o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos, com a finalidade de aumentar os níveis de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da subcertificação.

O SNRVCC baseia-se no conceito de competências-chave e compreende o processo escolar, de nível básico e secundário, e o processo profissional. O processo de RVCC de nível básico foi implementado em 2001 e o de nível secundário foi implementado em 2007. Depois de terminado o processo de RVCC, o adulto pode ser orientado para frequentar formação ao longo da vida, uma vez que normalmente o PRVCC é um propulsor de motivação para a aprendizagem e, por outro lado, numa sociedade cada vez mais competitiva, com um acelerado progresso tecnológico e científico, a ALV é fundamental para a actualização e aquisição de conhecimentos.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendem elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação ou apenas de certificação escolar, destinando-se a adultos que pretendam completar o 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário e a adultos que pretendam obter uma certificação profissional.

Segundo o Sistema Nacional de Qualificações, os cursos de nível básico 1 (B1) equivalem ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional; os cursos de nível básico 2 (B2) equivalem ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional; os cursos de nível básico 3 (B3) equivalem ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível 2 de qualificação profissional e os cursos do nível secundário equivalem ao 12º ano de escolaridade e à qualificação profissional de nível 4.

Nos cursos EFA de dupla certificação, os planos curriculares organizam-se através da articulação de duas componentes: a formação de base e a formação profissionalizante. Nos cursos de nível básico, a formação de base é articulada a partir

de temas de vida, convocando as quatro áreas de competências do Referencial de Competências-Chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A formação profissionalizante organiza-se em torno das áreas constantes no Referencial de Formação da respectiva qualificação que se encontra disponível no Catálogo Nacional de Qualificações, e os cursos de nível B3 têm obrigatoriamente 120 horas de formação em contexto real de trabalho. Nos cursos EFA-NS (Nível Secundário), as áreas de competências-chave são: CLC – Cultura, Língua e Comunicação; STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência e CP – Cidadania e Profissionalidade. CLC e STC têm sete unidades de competência ou núcleos geradores e CP tem oito unidades de competência, abrangendo uma grande diversidade de competências que deverão ser evidenciadas em vários contextos: pessoal, profissional, institucional e macro-estrutural. Além destas áreas, há ainda o PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, onde os formandos reflectem sobre as aprendizagens efectuadas, demonstrando a aquisição de competências e a sua evolução no processo formativo. Assim, o PRA contém necessariamente provas (evidências) do desempenho e reflexão do formando acerca do seu processo de aprendizagem, devendo conter os trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, ou seja, deve conter tudo o que documente a aprendizagem específica do adulto, reflectindo a singularidade de cada formando.

As formações modulares destinam-se a adultos que não possuem qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário, permitindo-lhes adquirir mais competências escolares e profissionais.

As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do 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 validação.

No que respeita às vias de conclusão do ensino secundário de educação, existem duas vias para concluir o ensino secundário: a via escolar – através da realização de exames às actuais disciplinas dos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais –

e através da realização de módulos de formação correspondentes a Referenciais de Formação inscritos no Catálogo Nacional de Qualificações: unidades de competência (UC) da formação de base e/ou de unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação tecnológica.

O ensino recorrente de adultos destina-se a todos os indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico e do ensino secundário (15 e 18 anos, respectivamente) sem terem obtido uma certificação escolar. Neste ensino privilegia-se uma pedagogia diferenciada que conduza à autonomia do formando através de uma abordagem interdisciplinar.

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias não superiores, com a duração aproximada de um ano (entre as 1200 horas e as 1560 horas) que conferem um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) e qualificação profissional de nível 5 do QNQ. O DET dá acesso a um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) emitido pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional.

As Acções de Formação de Curta Duração - Acções S@bER+ são uma oferta formativa diversificada, de curta duração, destinada a adultos que pretendam adquirir ou aprofundar conhecimentos em determinadas áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento nacional e local, permitindo que o adulto desenvolva o estímulo pela aprendizagem ao longo da vida.

Em Março de 2006 foram criadas as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos (provas M23), que vieram substituir os tradicionais e estandardizados exames AD-HOC e se inserem numa mudança de paradigma, no qual se passou a reconhecer mais autonomia às próprias instituições para a selecção dos candidatos, dando enfoque ao percurso biográfico dos mesmos, mormente o profissional.

Após terem sido percorridas, ainda que de forma sucinta, as várias ofertas direccionadas para adultos, e tendo em conta que o objecto de estudo deste trabalho se centra nas competências de Linguagem e Comunicação, será importante analisar o conceito de competência. Num sentido mais etimológico e linguístico, a palavra competência está muito associada ao saber fazer. Embora não seja um conceito novo quando aplicado às ciências da educação, tem tido, desde os anos 90, uma valorização

nos debates políticos internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na Educação – UNESCO, OCDE e UE.

Alguns autores têm refletido sobre o conceito de competência aplicado às ciências da educação, contribuindo para a concretização de um significado neste âmbito, embora o consenso relativamente ao seu significado ainda não tenha sido alcançado. Um desses autores é Gadotti (2001), que defende que a pedagogia deve dotar os cidadãos de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional.

Como foi referido, embora não haja consenso sobre o conceito de competência, muitas vezes, o seu conceito aparece “por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos por oposição à anterior ‘lógica’ da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar” (Stroobants, 1998:14).

Na opinião de Marcelle Stroobants, as competências surgem “como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra” (Stroobants, 1998:14). Assim, perante a nova lógica das competências utilizada em vários contextos, urge formalizar o conceito, especificando as competências necessárias para determinado perfil profissional ou para a avaliação de competências adquiridas susceptíveis de equivalência escolar. Surgem assim os referenciais e as listagens de competências.

Na área da educação/formação, nos últimos anos tem-se assistido a uma pedagogia orientada para a aquisição de competências (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003; Ropé, 1994; Tanguy, 1994). No caso português, uma das recentes reformulações do currículo do ensino básico tem como objectivo implementar um modelo educativo segundo o qual a escola já não deve ser apenas um veículo de transmissão de saberes, mas deve preocupar-se com o desenvolvimento de competências nos alunos. Esta nova perspectiva não é isenta de opositores, que argumentam que tal opção desvaloriza os saberes disciplinares e valoriza em excesso a utilização prática. Neste contexto, e por outro lado, existem autores, como Philippe Perrenoud, que defendem uma pedagogia orientada para as competências, alegando que não há competências sem conhecimentos

e que ambos se complementam, não existindo uma relação de oposição entre estes dois conceitos, mas antes uma relação de complementaridade (Perrenoud, 2003:13).

A formação de adultos constitui um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, isto é, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente na vida profissional. A aprendizagem pela prática permite o acesso pelos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua actualização nas actividades práticas (Gerard Malglaive, 1995:26). Este é um dos principais desafios na formação de adultos, a articulação entre a prática e a formalização de saberes.

Se, por outro lado e paralelamente, analisarmos o conceito de competência sob a perspectiva das organizações do trabalho, verificamos que o “modelo de competência” (Zarifian, 1999) é apresentado como um modo de fazer face à forte competitividade e, conseqüentemente, à necessidade permanente de inovação. Ou seja, é fundamental que os trabalhadores nos mais diversos campos e aspectos possam ter as ferramentas necessárias para fazer face aos mais distintos desafios, o que pode implicar que tenham de frequentar formação permanente ou contínua.

Quando surgiu em Portugal, por exemplo, a formação profissional tinha em conta as várias regiões do país, bem como as suas necessidades; o importante era que se adquirissem novos conhecimentos e se desenvolvessem novas competências. Hoje em dia, é importante que o trabalhador intervenha criticamente, seja capaz de resolver problemas e tenha flexibilidade de acção e raciocínio perante a mudança; em suma, o trabalhador deve ter capacidade de flexibilidade, adaptabilidade e inovação. É fundamental que o trabalhador esteja em constante aprendizagem, actualizando sistematicamente os seus conhecimentos e adquirindo novas competências, só assim há uma melhoria no seu processo produtivo, assim como uma economia de esforço, tempo e investimentos.

Em Portugal, existe uma baixa qualificação da mão-de-obra, sendo esta uma aposta necessária para aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, a situação económico-financeira das mesmas. Na opinião de Alcoforado (2000), os trabalhadores devem ser gestores das suas competências, devendo mantê-las a um nível

elevado para poderem aceder a novos trabalhos e manterem os que já têm com sucesso e produtividade, e também de modo a poderem adaptar-se a situações novas.

Este novo modelo de orientação pode suscitar alguns problemas, um deles tem a ver com os critérios de avaliação que muitas vezes são meras listagens que tentam enumerar e sistematizar as competências exigidas para determinado cargo ou profissão. Estas listas contêm vários saberes - saberes, saberes-fazer e saberes-ser- (Le Boterf, 2000:46), isto é, remetem não só para a “aplicação” de saberes teóricos ou práticos, mas também para atitudes ou traços de personalidade, como por exemplo, o rigor, o espírito de iniciativa e a perspicácia. Na opinião de Dubar (1996:190), as últimas competências mencionadas podem tornar-se pretexto para a exclusão dos mais fracos, dos mais idosos e dos menos diplomados. Se, por um lado, as potencialidades, as capacidades e o grau de envolvimento dos indivíduos nas actividades que desempenham podem ser valorizados; por outro, este “novo modelo” pode ser utilizado para justificar a introdução de algumas transformações, nomeadamente formas de individualização de salários e de regimes de contratação, enfraquecendo o sindicalismo e o poder de negociação colectiva que se baseavam no “modelo de qualificação” (Dubar, 1996), aumentando assim a instabilidade e a precariedade ao nível do emprego.

Na opinião de Philippe Perrenoud, tanto a perspectiva da escola como a perspectiva económica requerem competências, embora não necessariamente pelas mesmas razões. Segundo ele, sob o ponto de vista da escola, “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar” (Perrenoud, 2003:17). Na opinião do mesmo autor, desenvolver competências “a partir da escola” é acima de tudo um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis (Perrenoud, 2003). Ainda segundo Perrenoud, na arte de ensinar devemos: abordar os saberes como recursos a mobilizar, trabalhar regularmente por problemas, negociar e conduzir projectos com os alunos, adoptar uma planificação flexível e orientar o ensino para um menor fechamento entre as disciplinas.

Em muitos estudos e reflexões relacionados com educação tem-se discutido a problemática da “transversalidade” e “transferibilidade” das competências. A discussão tem-se centrado na verificação da eventual aplicação de uma competência numa determinada situação, quando a mesma foi adquirida num determinado contexto

diferente. Em suma, pretende-se aferir se existem competências que são necessárias em determinados contextos, mas que depois de adquiridas podem ser utilizadas transversalmente noutras situações.

Parece ser cada vez mais aceite que existe um conjunto de competências essenciais que todos os indivíduos devem deter para poderem responder aos desafios e às exigências das sociedades actuais. Estas competências são designadas por vários termos, como por exemplo, competências-chave, competências-fundamentais, competências para a vida ou competências-base. Independentemente da denominação, o importante é que são reconhecidas como sendo necessárias em vários domínios, desde o privado, ao profissional, passando pelo institucional e macro-estrutural, sendo comuns, isto é, transversais a várias situações/contextos. No entanto, as competências-chave são-no num tempo e espaço específicos, tendo em conta os valores e os modos de vida das sociedades. Por oposição às “competências transversais” temos as “competências específicas” necessárias, por exemplo, para o desempenho de uma determinada actividade profissional.

Na educação, as competências específicas são os saberes e capacidades necessários aos alunos para perceberem a natureza e os processos de cada disciplina/módulo e criarem uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Uma vez que a avaliação das aprendizagens realizadas se faz em diferentes momentos do percurso do aluno/formando, a definição das competências específicas, para além de virem definidas por disciplina/área disciplinar, vêm também agrupadas por ciclo. Em Portugal, estas competências específicas estão definidas no Currículo Nacional e são contextualizadas por ano de escolaridade. No caso dos cursos EFA, as competências estão definidas no Referencial de Competências-Chave.

Voltando à reflexão sobre o mundo do trabalho, este está cada vez mais instável, pois tem sofrido inúmeras modificações, fruto das diversas transformações que as sociedades e as organizações têm sofrido. Esta alteração significativa tem motivado a reorganização das empresas para fazer face às novas exigências, o que implica, necessariamente, que os cidadãos sejam obrigados a adaptar-se a novos modelos laborais e a adquirir novas aptidões, isto é, novas competências. A reforçar esta instabilidade está o facto de o conceito de emprego para toda a vida ter deixado de

existir, pelo que, ao longo de uma carreira laboral, cada indivíduo é obrigado a desempenhar várias funções e muitas vezes diferentes profissões. Interessa, portanto, saber quais as competências que podem ser utilizadas em diferentes situações profissionais, isto é, identificar as competências transversais que permitem a adaptação a novos contextos laborais.

Perante esta necessidade, têm sido desenvolvidos estudos em vários países com o objectivo de listar as competências que parecem ser mais relevantes ao nível da empregabilidade, bem como ao nível da educação. Citando Weinert, na Alemanha, na literatura sobre formação profissional, terão sido sugeridas cerca de 650 competências-chave nos últimos anos (Weinert, 2001:52).

Entre os maiores estudos internacionais, destacam-se: o IALS (*International Adult Literacy Survey*), que foi o primeiro estudo que procurou avaliar o desenvolvimento das competências na educação e literacia de adultos e permitiu comparar o perfil de competências da população adulta de vários países, entre eles Portugal; o ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*), estudo que se centrou na avaliação das competências-chave da população adulta a nível internacional, contando com a colaboração de especialistas de 35 países, nomeadamente Portugal; o PISA (*Programme for International Student Assessment*), que se destinou a avaliar as competências de jovens de 15 anos que se encontravam a frequentar o sistema educativo, aferindo a capacidade que os jovens têm em utilizar os conhecimentos adquiridos na escola, de forma a enfrentarem os desafios da vida real; o DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) foi um projecto desenvolvido por vários especialistas que tentaram chegar a um consenso sobre as “competências-chave para o século XXI”, partindo da análise de três trabalhos realizados anteriormente: o IALS (*International Adult Literacy Survey*), o ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) e o *Human Capital Indicators Project*.

O conceito de competência foi abordado nestes estudos segundo uma perspectiva holística e abrangente relevante para o desenvolvimento de competências-chave individuais, na óptica do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, não se limitando ao contexto escolar e à juventude.

Em Portugal, realizou-se o estudo intitulado Estratégias Empresariais e Competências-Chave com o objectivo de analisar a relação entre as estratégias empresariais e as competências-chave dos indivíduos, salientando a relação entre as competências-chave adquiridas pelos indivíduos e a empregabilidade e a adaptação a novas situações, a forma como as empresas gerem as competências-chave e a capacidade de resposta das entidades formadoras às necessidades dos indivíduos.

Tendo em conta o propósito deste trabalho, será importante reflectir sobre o conceito de competências-chave na educação. Assim, parece consensual que, no contexto educativo, “competência” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que lhes é colocado.

Alguns autores centraram a sua análise no conceito de competência na educação e formação profissional em vários países, como foi o caso de Weigel e Mulder (2006). Estes dois investigadores partiram de estudos realizados por outros autores para reflectirem de forma transversal sobre a forma como o conceito de competência era aplicado em Inglaterra, França e Alemanha na educação e formação profissional.

Chegou-se à conclusão que no caso inglês o desenvolvimento do sistema de Educação e Formação Profissional é conduzido por objectivos de melhoria da produtividade, seguindo uma estratégia de desenvolvimento de qualificações, estando as iniciativas muito orientadas para os resultados e as competências integradas em normas profissionais nacionais, nas quais se distinguem cinco níveis de competências.

No que respeita à realidade alemã, o sistema de educação e formação profissional caracteriza-se pelo sistema dual, fortemente regulado, com uma vertente teórica e outra prática, no qual a aprendizagem no local de trabalho tem um papel importante. Progressivamente, a ênfase foi sendo colocada nas competências gerais, com um nível mais elevado de abstracção e melhor potencial de transferência. Actualmente distinguem-se cinco áreas de competência: de acção, temática, pessoal, social, de métodos e competência de aprendizagem.

Em França, dá-se muita importância à avaliação de competências e ao reconhecimento das competências adquiridas informalmente, pretendendo-se incentivar a aprendizagem ao longo da vida e aumentar os níveis de qualificação. O

desenvolvimento de competências tem um enfoque duplo: o indivíduo, que procura dominar uma determinada profissão; e as características estruturais que determinam a forma como uma profissão evolui, incluindo a experiência profissional (Suleman e Paul, 2007).

No domínio da aprendizagem, o conceito de competência tem vindo a assumir uma grande importância, de uma forma geral, tendo vindo a ser elaborados referenciais de competências-chave que servem como instrumentos de orientação fundamentais.

Nos últimos anos, a definição de competências-chave tem sido muito importante nas iniciativas e processos que visam melhorar os níveis de certificação escolar da população adulta que tem visto a formalização do reconhecimento das competências adquiridas em diversos contextos e situações de vida, ou seja, através da aprendizagem não-formal e informal.

No caso português, foi definido, para a educação e formação de adultos, um Referencial de Competências-Chave que estabelece as competências fundamentais em quatro domínios considerados essenciais no nível básico: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação (Alonso e outros, 2002). O mesmo referencial orienta os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e é utilizado como grelha de reconhecimento de competências nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

No Referencial do nível secundário existem três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade. Este referencial é utilizado nas duas situações: nos cursos EFA e nos processos de RVCC.

A definição do Referencial de Competências-Chave (RCC) torna possível a extracção das competências adquiridas em vários contextos através das trajetórias de vida dos adultos. Assim, no RCC os conceitos de “competência” e de “competência-chave” devem entender-se da seguinte forma: “Competência – combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a ‘disposição para’ e ‘o saber como’ aprender” (Comissão Europeia, 2004); já o conceito de competências-chave deve ser entendido como “ um

conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2004).

Será importante ter em conta que o sistema de avaliação por competências também é utilizado na avaliação de jovens, mais concretamente nos cursos de aprendizagem - cursos de formação profissional inicial em alternância dirigidos a jovens - que visam a melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Voltando a centrar a análise no sistema de avaliação por competências para o público adulto, iremos reflectir, ainda que de forma sintética, sobre os referenciais de Competências-Chave do nível secundário e nível básico em Portugal, sendo este último o que mais interessa para o âmbito e propósito deste estudo.

O Referencial de Competências-Chave de nível secundário surgiu com o objectivo de aumentar as competências e qualificações da população adulta portuguesa, permitindo reconhecer formalmente as competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, valorizando e validando as aprendizagens não formais e informais, que foram adquirindo em diferentes contextos de vida e de trabalho, seguindo as indicações comunitárias. A reflexão sobre este Referencial surgiu em 2003, dando continuidade ao Referencial de Competências-Chave de nível básico, sendo uma forma de expandir o Processo de RVCC, bem como com o objectivo de desenvolver percursos de educação e formação de adultos, assentando em três pressupostos fundamentais: aprender ao longo da vida; saberes, competência e aprendizagem e reconhecer e validar competências.

A construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário teve como ponto de partida o Referencial de Competências-Chave de nível básico, tendo em conta, no entanto, a diversidade do quadro de referência do ensino secundário. Depois de muitas horas de trabalho para discutir a estrutura de RCC do nível secundário, as áreas que o comporiam e a sua articulação, resultou o actual RCC estruturado em três áreas de competência-chave: Cultura, Língua e Comunicação (CLC), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

O Referencial de Competências-Chave deve ser visto como uma referência que se deve ajustar às competências que os adultos possuem e aos seus contextos de vida,

valorizando as aprendizagens adquiridas e significativas para cada adulto. A partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, deve-se orientar e organizar essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Cada adulto tem uma experiência de vida única, assim como motivações diferentes. Por esta razão, o Referencial deverá ser flexível, de modo a ajustar-se à diversidade de grupos sociais e profissionais, a tornar possível várias combinações de competências e componentes de formação e a estabelecer ritmos e processos de aprendizagem diferenciados. As diferentes áreas que estruturam o Referencial articulam-se entre si, sendo o Referencial um documento coerente e integrado.

Segundo Maria do Carmo Gomes (2006), os elementos conceituais comuns e transversais às áreas do Referencial são: Dimensões das Competências; Núcleos Geradores; Domínios de Referência para a Acção; Temas; Unidades de Competência e Critérios de Evidência. No final, o adulto terá trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências, sendo que apenas no caso dos cursos de educação e formação de adultos será necessário a validação de todas as competências, enquanto que no processo de RVCC basta que sejam validadas duas competências em cada núcleo gerador para a obtenção da certificação do nível secundário. Será importante referir que as Unidades de Competência são distribuídas da seguinte forma: Cidadania e Profissionalidade – 8 UC; Sociedade, Tecnologia e Ciência – 7 UC e Cultura, Língua e Comunicação – 7 UC. Estas últimas duas áreas de competências-chave partilham os núcleos geradores, embora a validação das competências, mais concretamente dos domínios de referência, sejam concretizadas em perspectivas diferentes.

Centrando agora a nossa análise no Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível básico, este é aplicado desde 2000/2001 em cursos EFA e nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo sofrido algumas alterações resultantes da sua aplicação no terreno. Inicialmente, o RCC foi aplicado apenas em seis centros de RVCC e em treze cursos EFA, alargando-se a sua aplicação em 2002. Depois das primeiras experiências, foram reformuladas/ajustadas as áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação (entre 2002 e 2004) e foram concebidas

quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês). A área de Cidadania e Empregabilidade continua a aplicar-se na sua versão original.

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, articulando a cultura escolar com as experiências de vida e as competências adquiridas ao longo da vida, contempla quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências. As áreas nucleares, ou áreas de competências-chave, são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). As competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca, tornando a competência significativa e funcional num contexto específico. Para a resolução das questões geradas a partir da reflexão sobre estes temas, o adulto convoca competências específicas das diversas áreas, uma vez que o domínio de competências de uma determinada área possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave, conforme nos diz Luísa Alonso (2002). A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal a todas as outras, sendo esta que deve orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas.

Por outro lado, o Referencial estrutura-se em três níveis articulados de complexidade crescente, denominados de B1, B2 e B3, correspondendo aos ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles. Cada módulo/área de competência organiza-se em três níveis, cada nível tem quatro Unidades de Competência que, por sua vez, têm os critérios de evidência considerados essenciais. O Referencial apresenta ainda sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida. O mesmo Referencial serve para os processos de RVCC e para os cursos de Educação e Formação de Adultos.

Tendo em conta o propósito deste trabalho, será analisada de seguida, ainda que de forma sucinta, com mais cuidado a área da Linguagem e Comunicação que tem um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, e na sua inserção na sociedade através das suas capacidades linguísticas. Esta área é composta por quatro unidades de competência: Linguagem

Oral, Leitura, Escrita e Linguagem Não-Verbal. Na primeira, o adulto deve compreender e produzir enunciados em diversos contextos. Na Leitura, o adulto desenvolve competências que o ajudam a compreender o mundo que o rodeia e que facilitam a aquisição de novas aprendizagens. A Escrita é muito importante hoje em dia, permitindo ao adulto agir eficazmente em contextos diversificados, sendo uma competência indispensável para a sua autonomia. A Linguagem Não-Verbal ajuda o adulto a compreender o mundo que o rodeia, no qual coexiste o sistema da escrita e o sistema não linguístico, como as artes plásticas, a música, o cinema, a moda, a publicidade e o comportamento social, entre outros.

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, mais concretamente o relativo à área de Linguagem e Comunicação, nível B3, foi aplicado nos Cursos EFA que serão alvo de estudo neste trabalho académico. Uma vez que estes cursos foram promovidos pelo CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, julgamos que será importante tecer algumas palavras sobre esta instituição.

O CENCAL está instalado na cidade das Caldas da Rainha, sede do concelho de Caldas da Rainha, situado no distrito de Leiria, na Região Centro e Sub-região Oeste de Portugal. Este concelho, além de actividades relacionadas com a agricultura, a indústria e o comércio e serviços, tem um percurso histórico muito ligado às artes e associada a artistas de renome, assim como uma longa tradição nas fábricas de porcelana, faianças e utensílios. Convém também salientar a importância das louças regionais e das esculturas/caricaturas das Caldas, que são famosas a nível nacional e internacional. Neste contexto, e para reforçar a importância das Caldas no panorama artístico nacional, é de salientar que na memória colectiva permanecem os nomes do escultor e caricaturista Rafael Bordalo Pinheiro e do pintor José Malhoa, e dos escultores António Duarte e João Fragoso que viveram no século XX.

A urbe das Caldas da Rainha possui, desde há muito tempo, uma estreita ligação entre as artes, mormente a ligada às louças, e o ensino, pois já no século XIX, após se detectar uma deficiente formação dos trabalhadores (Serra, 1987:6), se procuraram criar as condições para a fundação de uma escola industrial que ajudasse a colmatar as fragilidades identificadas. No entanto, apesar deste esforço na aposta educativa e formativa, grande parte do século XX caracterizou-se, sobretudo, por uma geração de

ceramistas que, embora criativa e apostada na implementação de novos conceitos estéticos, optou por um caminho mais individual e afastado das novas tecnologias.

Actualmente é possível verificar que todo o investimento feito no decurso do século XIX até acabou por ser recuperado: a herança de Bordalo Pinheiro está presente nos modelos por ele criados e que são alvo de uma alargada produção, símbolo e imagem de marca da região.

Presentemente a indústria cerâmica permanece diversificada, distribuindo-se por pequenas e médias unidades industriais, nas quais predomina a cerâmica, faianças e utensílios, a par com os pequenos *ateliers* de olaria artesanal que se destacam no fabrico de peças e caricaturas regionais e únicas. Além disso, a herança criativa de Rafael Bordalo Pinheiro ainda continua a ser um contributo incontornável na matriz identitária das louças das Caldas. Por outro lado, a dimensão artística de Caldas da Rainha continua a reflectir-se na diversidade de entidades educativas associadas: a título de exemplo, a região detém o Ensino Superior de Arte e Design e o Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL).

O CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica -, criado em 1981, é um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio. São atribuições do Centro, entre outras, promover actividades de formação profissional para valorização dos recursos humanos no sector cerâmico. Foi criado com o objectivo de ministrar acções de formação profissional e de dar apoio técnico ao sector da cerâmica, tendo iniciado a sua actividade formativa nas actuais instalações em 1985. Nessa época, o sector corria riscos e exigia a implementação de algumas medidas, nomeadamente no que diz respeito à modernização das empresas e à valorização dos recursos humanos através da formação profissional. A partir de 1988, o CENCAL começa também a descentralizar a sua actividade formativa para outras regiões onde a indústria cerâmica tem uma importância preponderante, nomeadamente, Águeda, Barcelos, Aveiro, Coimbra, Ílhavo e Alcobaça.

Com a entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia) e com o acesso de Portugal ao Fundo Social Europeu, a actividade formativa do CENCAL quadruplicou, tendo sido introduzidos alguns aspectos inovadores. A partir desta altura,

o sistema de formação no CENCAL evoluiu para um sistema mais escolar. É neste âmbito que surge o primeiro curso no sistema aprendizagem, na área da cerâmica, tendo este tipo de formação assumido particular relevância a partir de 2003.

A partir de 2006, o CENCAL começou a desenvolver cursos EFA, sendo o primeiro curso de nível B3, e a partir de 2008 houve um incremento de cursos EFA, de nível básico e secundário, tanto em horário laboral como em horário pós-laboral.

Ao longo dos tempos, o CENCAL tem vindo a adaptar-se à realidade, sendo flexível e reajustando-se às novas formações que vão surgindo e aos novos públicos, embora a actividade do Centro esteja condicionada pelos recursos físicos e materiais. Esta flexibilidade e adaptação são notórias na reconversão de alguns espaços para responder às novas necessidades formativas. Sendo o único centro de formação na área da cerâmica a nível nacional, prevê-se que nos próximos anos o CENCAL possa ter um papel relevante na formação de activos, nomeadamente através da colaboração na formação que se desenvolverá nas empresas e na formação para desempregados, dependendo das novas orientações políticas quanto à educação e formação de adultos.

Para terminar esta nossa reflexão, pela análise comparativa entre a realidade europeia e portuguesa, no que respeita às políticas de educação e formação de adultos, constata-se que Portugal, ainda que com um significativo atraso e com particularidades próprias, tem procurado acompanhar os progressos efectuados nesta área a nível europeu. Será de aguardar, sempre com alguma expectativa, os caminhos que serão trilhados neste campo nos tempos vindouros.

RESUMEN DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En un mundo que se está volviendo progresivamente más competitivo y globalizado, son cada vez más los desafíos que cada individuo tiene que enfrentar en los más diversos campos, ya sea en lo personal, en lo social, y, sobre todo, en lo profesional. Por eso, es esencial, que los adultos puedan tener acceso a ofertas educativas y formativas que les permitan pertrecharse de las herramientas laborales y escolares necesarias para superar esos desafíos.

Para una mejor estructuración de esas ofertas, es muy importante, que se estudien las varias políticas y ofertas educativas y formativas dirigidas a adultos y, sobre todo, que se analice su aplicación práctica, pues sólo de esa forma se podrá hacer el balance de las opciones tomadas e identificar lo que podría ser eventualmente ajustado. El propósito de este trabajo es contribuir a esta reflexión al estudiar las particularidades y el impacto del área de competencia-clave de Lenguaje y Comunicación en los cursos EFA de nivel B3, promovidos por el CENCAL -Centro de Formación Profesional para la Industria Cerámica-, que tuvieron lugar hasta finales del curso 2012.

Será, por eso, relevante efectuar un breve recorrido por las conferencias internacionales sobre el tema, por las políticas de educación y formación de adultos que fueron adoptadas en Europa, centrandose después el análisis en los casos, español, francés e italiano, pues todas estas realidades tuvieron su influencia en las opciones tomadas en Portugal en esta materia.

Para empezar este recorrido, hay que destacar que desde 1949 la UNESCO viene convocando conferencias sobre la educación de adultos, lo que ha influido en las concepciones y en la práctica de la educación de adultos en todo el mundo y en Europa. Al final de los años 70, surge una nueva concepción de educación continuada, integrando estudio y trabajo. Teniendo en cuenta las nuevas transformaciones en el mundo del trabajo, la creciente valorización de la información de los conocimientos, la revolución técnico-científica y los nuevos desafíos de la globalización económica, el nuevo paradigma de la educación de adultos se asienta en los principios de integración, a través de la articulación de la educación con la vida cotidiana y el trabajo; de

participación, a lo que corresponde una formación integral, teniendo en cuenta la participación del adulto en las dimensiones política, económica, cultural y social; y de equidad, proponiendo que todas las personas tengan acceso a las oportunidades de educación.

Hay que reforzar la importancia de este tema, desde el año 2000 la educación de adultos es un tema central en las agendas políticas educativas de los países miembros de la Unión Europea, habiéndose establecido diversos programas de acción en el área de la educación.

Para que tal preponderancia en las políticas educativas se haya producido, contribuyeron mucho las variadas reflexiones y estudios que se fueron realizando. Según Osório (2004:235), fue después de la Segunda Guerra Mundial cuando el desarrollo de la educación de adultos tuvo un mayor impulso, habiendo sido en el año 1949, fecha en la que se realizó la I Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinore, Dinamarca, cuando varios países asumieron tener conciencia de la importancia de las políticas de educación dirigidas a los adultos.

En estas conferencias se defendió, sobre todo, que la formación de adultos tiene como fin satisfacer las necesidades y aspiraciones del adulto, no es posible partir de un programa previamente elaborado ni dividir el saber en materias separadas, sino que debe partirse de las necesidades y aspiraciones, de las situaciones concretas y problemas actuales para los cuales los adultos tienen interés por encontrar solución.

En la conferencia que se realizó en Montreal, en 1960, y que tenía como subtítulo “El papel de la Educación de Adultos en un mundo en transformación”, en virtud de haberse verificado en los últimos años grandes avances científicos y tecnológicos, bien como transformaciones en el mundo del trabajo que exigían la movilización de saberes y la movilidad profesional y geográfica, fueron presentados los principales desafíos que serían el refuerzo de la educación cívica y social de los ciudadanos.

Se defendió también que la educación de adultos pasase a formar parte integrante de los sistemas educativos nacionales maximizándose la cooperación de los estados como las ONGs, y que se apostase más por la preparación técnica de los jóvenes y adultos.

La idea general de la próxima conferencia , realizada en Tokio, doce años después, fue el entendimientos de la educación como un proceso permanente en el cual el adulto debe ser el sujeto de su propia formación. Así, la educación escolar y la educación de adultos son dos fases sucesivas del proceso global que es la educación permanente. Además en esta conferencia, se asume que la educación debe pasar de institucional a funcional, estando presentes en todos los espacios de la sociedad: en el trabajo, en el tiempo libre, y en las actividades cívicas, definiendo la educación funcional como aquella que integra los intereses del individuo y de la comunidad y que se basa en los lazos entre el hombre y el trabajo. El aprendizaje debe conducir a la adquisición de conocimientos y a la preparación para el trabajo, al aumento de la productividad y a la mejor inserción, dominio y transformación del medio.

En 1985, en la Conferencia de París, se aumentó considerablemente el público que debía incluirse dentro de la educación de adultos, dirigiéndola a las mujeres, a los ancianos, a los padres, a los jóvenes, especialmente los que buscan empleo, y a los trabajadores que deben tener autorización para asistir a actividades educativas. También se hizo un llamamiento para dar especial atención a las minorías, a los inmigrantes, a los repatriados, a los desahuciados y a los amenazados por el hambre (Bhola, 1989).

La conciencia de la importancia de las políticas de educación dirigidas a los adultos se intensificó con la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo, en 1997, en la cual el sentido de educación de adultos se extendió hacia el concepto de aprender a lo largo de la vida, puesto que el ser humano está en constante aprendizaje y formación, en los diversos espacios donde interactúan: profesionales, sociales, familiares, religiosos, políticos, entre otros.

Los países que participan en la V CIAE, en Hamburgo, se comprometieron a construir un sistema educativo público de Educación de Adultos que reconociese el valor formativo de todas las experiencias de vida y consagrarse el reconocimiento social e institucional de estos aprendizajes a través de métodos de evaluación que les confiriese visibilidad. Es en esta secuencia en la que emergen los sistemas de reconocimiento y validación de las competencias en algunos países de la Unión Europea, particularmente en Portugal.

Más recientemente, en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, que se realizó en Belém do Pará, Brasil, en 2009, con el objetivo de hacer un balance de los avances que se registran en la educación y formación de adultos desde 1997, además de reiterarse la relevancia de las conclusiones de las conferencias anteriores, se enfatizó en esta conferencia la valorización de la inversión en la alfabetización para que sea posible la participación de todos los jóvenes y adultos en las varias oportunidades de ALV, habiendo sido también considerada fundamental la reducción de la tasa de analfabetismo que existía en el año 2000 en un 50% hasta 2010.

Además de estas conferencias, de considerable relevancia, las líneas orientadoras de las políticas europeas de educación y formación de adultos también se vieron influidas por otros documentos. Ejemplo de eso es el informe publicado por la UNESCO al inicio de la década de los 70, “Aprender a Ser”, que fue coordinado por Edgar Faure y que marcó un punto crucial en la forma de ver la Educación de Adultos, presentando el aprendizaje como un proceso que coincide con el ciclo de la vida y la construcción de la persona. Surgen así los principales presupuestos de la educación permanente: la continuidad, el adulto aprende a lo largo de la vida; y la diversidad, el aprendizaje se realiza de varias formas, es decir, a través de instituciones educativas escolares y no escolares. Según esta nueva perspectiva, el proceso formativo se centra en el adulto que es el protagonista de su propia formación, siendo muy importante la flexibilidad en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, en la decimonovena reunión de la Conferencia General de la Unesco, realizada en Nairobi, en el año 1976, se confirma la idea de que el hombre debe ser agente de su propia educación, a través de la interacción permanente de su reflexión y de sus acciones, y se reitera lo que había sido mencionado en las conferencias anteriores sobre el tema, que todos deben tener acceso a la educación de adultos y, por eso, esta debe abarcar a todos los grupos de edad.

Centrando el análisis en la realidad europea, desde 1981, a través de la Recomendación nº R(81)17 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, que Europa reconoce la Educación de Adultos como un factor esencial para el desarrollo económico y social. Por otro lado, cada vez hay necesidad de una mano de obra más cualificada, por eso las directrices de la Unión Europea (UE), en lo que se refiere al empleo, apuntan a la relevancia de la educación y la formación de adultos en la

superación de los desafíos que podrán encontrar en el camino. De esta forma, se establece una relación entre la educación y el mundo del trabajo, siendo importante, en este contexto, el papel de las escuelas profesionales y de la formación profesional continua.

El Memorando sobre el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, publicado en 2000 por la Comisión Europea define ALV –Aprendizaje a lo Largo de la Vida- como todo el aprendizaje que se produce en cualquier momento de la vida y en los más diversos contextos, sin estar restringida a aquella que se desenvuelve en un aula. Este Memorando explica que existen tres categorías básicas de actividad de aprendizaje: el aprendizaje formal, asociado a las instituciones de enseñanza y formación y que conduce, necesariamente, a la atribución de diplomas y al reconocimiento de cualificaciones; el aprendizaje no formal, que puede darse en el lugar de trabajo, a través de actividades de grupos u organizaciones de la sociedad civil, pero no conduce necesariamente a la atribución de certificados formales; y, por último, el aprendizaje informal que acontece en los más diversos contextos cotidianos de cada individuo.

Desde la Cumbre de Lisboa, realizada en marzo de 2000, en la que los países de la UE delinearon las estrategias para la formación de adultos a partir del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida, certificando las competencias adquiridas en los más variados contextos, permitiendo así la cualificación profesional e incentivando la movilidad en el espacio europeo.

Esta idea ya había surgido en el Libro Blanco, en 1995, en el cual se proponía un abordaje europeo común en el dominio de la identificación, evaluación y reconocimiento de los saberes adquiridos por la vía no-formal. Para la concretización de esta propuesta, sería creada una cartera personal de competencias y un sistema europeo de acreditación de competencias . La cartera de competencias es así entendida como un elemento-clave de un sistema europeo, que permite comparar y difundir métodos y prácticas de validación de competencias y constituye un instrumento que permite a los ciudadanos usar las respectivas competencias en cualquier país europeo. A largo plazo, esta cartera de competencias permitirá hacer una evaluación sumativa, certificando conocimientos y competencias para utilizar en el mercado de trabajo.

Incluso según el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea, titulado Enseñar a Aprender –Rumbo a la Sociedad Cognitiva, se destaca la importancia de la educación y de la formación para el crecimiento, competitividad y empleo de la Unión Europea, así como se realizan las principales competencias necesarias para la integración en la sociedad y en la vida profesional: la capacidad comunicativa, las competencias lingüísticas, el dominio de las nuevas tecnologías y el aprendizaje a lo largo de la vida como forma de adaptabilidad y acompañamiento de los cambios sociales y tecnológicos que operan en la sociedad del conocimiento.

Debido a los rápidos cambios tecnológicos, es necesario invertir en la educación y formación, tanto de jóvenes como de adultos integrados en el mercado de trabajo, como forma de combatir el desempleo y mejorar la competitividad. Para desarrollar la cultura en general y conseguir afrontar este desafío, será necesario combinar aprendizajes formales y no formales. Sólo a través de la ALV es posible elevar el nivel de competencias de los ciudadanos aumentando el crecimiento económico, la productividad, la competitividad y la inclusión social y disminuyendo la tasa de desempleo. En un ambiente de cambio acelerado marcado por un aumento en el grado de exigencia de calidad y en la articulación del trabajo en equipo, los sistemas educativos tienen que proporcionar nuevas competencias básicas, que no están asociadas a una actividad profesional específica, pero son importantes para el individuo yendo al encuentro de las necesidades creadas por la nueva sociedad del siglo XXI. Así, los sistemas educativos y formativos tendrán que adaptarse a las nuevas exigencias del aprendizaje a lo largo de la vida y los individuos toman conciencia de sus necesidades educativas y tienen un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

Para el aprendizaje a lo largo de la vida sea posible, la Comisión Europea propuso el año 1996 como el “Año Europeo de la Educación a lo Largo de la Vida”, a lo largo del cual se realizaron varias conferencias y eventos para explorar las implicaciones prácticas de la educación a lo largo de la vida en los varios elementos del sistema de educación y formación, que ayudaron a la difusión de las medidas que ya habían sido adoptadas en el ámbito de la Educación de Adultos, incentivando a las personas a participar en la misma.

Es en esta secuencia en la que surge la Magna Carta sobre Educación y Formación a lo Largo de la Vida y el Plan Nacional de empleo en el panorama nacional.

En junio de 2002, en la Conferencia Internacional de los Estados Miembros que se realizó en Bruselas, se definieron las líneas orientadoras para la base de la cooperación y certificación para los países miembros de la Unión Europea, a través de una aproximación entre los títulos y competencias y de la institución de un sistema de créditos reconocibles y transferibles entre los países miembros. Además en 2002, se lanzó el Programa Educación y Formación para 2010, en el ámbito de la denominada Estrategia de Lisboa, que preconizaba que para 2010 se garantizase el acceso al ALV a todos los europeos.

Después de 2006, el Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2007-2013 surgió con el objetivo de contribuir al desarrollo de la UE en cuanto sociedad del conocimiento, promoviendo los intercambios, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de enseñanza y formación de la Unión Europea.

Después de 2006, el Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2007-2013 surgió con el objetivo de contribuir al desarrollo de la UE en cuanto sociedad del conocimiento, promoviendo los intercambios, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de enseñanza y formación de la Unión Europea. Este programa, en el caso portugués, tenía como principales objetivos el refuerzo de la cohesión social, la promoción del empleo y el refuerzo de la educación y la cualificación de la población, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Para la concretización de este objetivo, la Iniciativa Nuevas Oportunidades apostó por el aumento de los cursos de doble certificación y por el alargamiento del sistema RVCC.

Más recientemente, la Estrategia 2020 destaca el papel de la educación y de la formación para concretizar un crecimiento inteligente, sustentable e incluso en la próxima década, a través de la promoción del conocimiento, de la innovación, de la educación y de la sociedad digital; haciendo el aparato más eficiente y reforzando la competitividad; y aumentando la tasa de participación en el mercado de trabajo, la adquisición de cualificaciones y la lucha contra la pobreza.

Si las dinámicas de ALV en varios países europeos fueran analizadas, sería posible concluir que aquellos donde se registraron peores datos a nivel de escolaridad,

con una elevada tasa de fracaso y de abandono escolar, serán también aquellos donde las tasas de participación en la educación/formación de adultos son más bajas. Por otro lado, los adultos que poseen más formación de base son los que participan y apuestan más en su formación continua, con excepción de Finlandia, Suecia y Dinamarca que tienen una participación elevada en ALV.

Después de ser abordadas más genéricamente las políticas europeas de educación y formación de adultos, será interesante que sea efectuada una reflexión comparativa de las modalidades de formación en países como Francia, España e Italia.

En el caso francés, en lo que respecta a las modalidades de formación, son tres: Educación Popular, Educación Operaria y Educación Profesional y existen seis niveles de cualificación que tienen relación directa con los niveles salariales.

Los principios orientadores del Sistema Nacional de Certificación Profesional en Francia están relacionados con el derecho a la formación individualizada que el trabajador tiene, que después será reconocida en cualquier empresa; con la idea de que los conocimientos y las competencias adquiridas a lo largo de la vida, en varios contextos, sean valorizados tanto en el mercado de trabajo como en los sistemas de educación y formación, a través del reconocimiento de la experiencia profesional y social, que permite la obtención de títulos y diplomas; y, por último, con la idea de que la formación profesional sea vista como un elemento a favor de la inserción social y profesional, ya que la falta de cualificaciones conduce a la exclusión social y a la falta de oportunidades. De esta forma, los grupos más vulnerables y desfavorecidos, como los desempleados, tienen la oportunidad de acceso a la cualificación. Las entidades promotoras de las modalidades de formación son el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad.

Será importante referir que Francia es el país de Europa más avanzado en el dominio de la identificación, evaluación y reconocimiento de los saberes adquiridos por la vía no-formal debido a la existencia de legislación nacional y de dispositivos de financiación de la formación profesional continua, a las reformas de los sistemas de enseñanza y formación y a las iniciativas del sector privado.

En España, las modalidades de formación en el contexto de educación y formación de adultos son: Formación Profesional Ocupacional; Formación Profesional

Continua y Formación Profesional Inicial o Regular, que constituye los tres subsistemas. En el caso de la Formación Profesional Ocupacional, en la cual están incluidos los Programas de Formación-Empleo, Escuelas Taller y Casas de Oficio y Oficinas de Empleo, destinados a los trabajadores desempleados, tiene como objetivo integrarlos en el mercado de trabajo.

En relación al subsistema de Formación Profesional Continua, éste está destinado a los trabajadores empleados con el objetivo de recualificar o mejorar sus competencias y cualificaciones. Por último, el subsistema Profesional Inicial o Específico está destinado a jóvenes entre los 18 y los 20 años y tiene como objetivo prepararlos para un área profesional amplia, confiriéndoles el título de Técnico o de Técnico Superior.

El proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales tiene las siguientes ventajas: facilita el empleo y la promoción profesional, incentiva el proceso de formación continua y posibilita el reconocimiento formal de aprendizajes informales.

Para terminar este análisis del modelo español, hay que referir que las entidades promotoras de las modalidades de formación son el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas, teniendo la Administración General del Estado la competencia de regular las condiciones de obtención y homologación de los títulos académicos y profesionales, pero las Comunidades Autónomas tienen competencias para la Formación Profesional Inicial y Regular y para la gestión de la Formación Profesional Ocupacional.

El modelo italiano de formación profesional es muy complejo y descentralizado, existiendo grandes diferencias entre las provincias y las regiones, no pudiéndose decir que exista un sistema de formación y certificación válido para toda Italia, pues las Regiones son responsables de la promoción de las modalidades formativas y tienen autonomía para hacerlo. Sin embargo, toda la formación está basada en competencias y en procesos de reconocimiento y validación profesional. Ante esta realidad, algunos observadores, como Di Francesco (1999), refieren que existen algunos obstáculos que deben ser superados, concretamente la falta de un sistema de normas nacionales que

permita prácticas coherentes y comparables, la falta de recursos y el flaco prestigio social atribuido a este sistema de formación.

A pesar de esta diversidad, el modelo italiano se asienta en las siguientes modalidades formativas: Formación Inicial, Formación Profesional Superior (no universitaria) y Formación Permanente o Continua. La Formación Inicial se destina a jóvenes con menos de 18 años que después de concluir la Enseñanza Obligatoria pueden inscribirse en cursos de instrucción y formación técnico-profesional, o ir a trabajar para una empresa con un contrato de aprendizaje en servicio. Se pretende que todos los jóvenes a los 18 años posean un diploma de enseñanza secundaria o una cualificación profesional. Ya la Formación Profesional Superior (no universitaria) se destina a jóvenes y adultos, empleados o no, que quieran obtener una formación técnica más profunda. Esta oferta formativa es programada y desarrollada por la Regiones y puede ser realizada por instituciones escolares, agencias de formación, empresas o universidades. Como requisito para asistir a esta formación, es necesario tener la enseñanza media superior y al final se entrega un Certificado de Técnico Superior que es válido en todo el territorio nacional. Por último, la Formación Permanente o Continua se destina a los adultos y tiene como características principales ser de carácter modular, la interdisciplinariedad y la flexibilidad, con el objetivo de que el adulto construya un recorrido formativo personalizado certificado a través de un sistema de créditos.

En resumen, se puede constatar que el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida valora el aprendizaje a partir del aprendizaje formal, no formal e informal y está siendo implantado en varios países de la Unión Europea.

Actualmente, la Educación de Adultos en Europa pone énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales de cada adulto que asiste a formación a su medida, pudiendo asistir a unidades modulares, constituyendo así su recorrido formativo. El adulto está en el centro del proceso formativo, partiendo de sus propias experiencias, realizando un aprendizaje contextualizado y aplicando los conocimientos adquiridos en sus propios contextos personales y profesionales. Para uniformar el sistema formativo y dar credibilidad al proceso, se atribuyen créditos a las competencias evidenciadas y reconocidas. Así, un cuadro de cualificaciones promueve la transparencia, la coordinación, la coherencia y la cohesión del aprendizaje a lo largo de la vida. Estas

competencias son reconocidas tanto en el mercado de trabajo como en el sistema educativo.

La Educación de Adultos es vista como una forma de alcanzar los objetivos sociales y económicos, a través de la promoción de la cohesión social, de la mejoría de la productividad y de la reducción de los niveles de desempleo. El público objetivo son los adultos en general, adultos con bajos niveles de alfabetización y cualificación, adultos sin la escolaridad obligatoria y adultos desfavorecidos de un modo general. En el fondo, es una oportunidad de confluir con la formación profesional, la educación popular y la educación permanente. Internacionalmente, todas estas concepciones son aceptadas como Educación de Adultos.

Si, actualmente, la enseñanza así como la formación en Portugal se basan en competencias, acompañando las opciones educativas y formativas que se fueron corporizando a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI, sobre todo en Europa, esta opción vino a culminar desde un largo proceso evolutivo que aún está lejos de ser concluido.

En la Edad Media, la enseñanza se impartirá en monasterios, enseñándose las competencias básicas: leer y contar. En Portugal, como en el resto de Europa, fue la Iglesia quien tuvo la iniciativa de la enseñanza, primero con el objetivo de formar al clero y, más tarde, ampliando la enseñanza a estudiantes que no querían seguir esa vocación.

La primera universidad de Portugal fue fundada en 1290, en el reinado de D.Dinis, en Lisboa, y se llamaba Estudios Generales. Su localización osciló hasta 1537, reinado de D.Juan III, entre Lisboa y Coimbra, momento en el que se fijó en esta última ciudad. También es de esta época la creación de colegios y una escuela preparatoria o “Colegio de las Artes”.

En los siglos XV y XVI, surgen las primeras cartillas, de la autoría de Juan de Barros y Fray Juan Soares, y, hasta el siglo XVIII, la educación en Portugal fue dominada por los jesuitas que abrieron varias escuelas publicas en varias localidades.

En la época del Marqués de Pombal, en el siglo XVIII, el dominio de los jesuitas sobre la educación en Portugal fue abruptamente interrumpido con la extinción de la

XCVIII

compañía de Jesús y la expulsión de Portugal de todos sus miembros. Este acontecimiento permitió que el Estado pudiese comenzar a controlar progresivamente la educación, llevando a cabo algunas reformas educacionales importantes.

En el reinado de D. María (1777-1816), hay un aumento de los poderes de la Universidad, viviéndose también un momento de estancamiento y hasta de retroceso, pues la enseñanza vuelve a ser dominada por los religiosos que imparten gran parte de la enseñanza elemental en conventos. En 1779 se produce el cierre de muchas escuelas.

Después de la Revolución Liberal de 1820 se crean nuevas escuelas y se instaura la libertad de enseñanza. Sin embargo, en 1823, se asiste al cierre de todas las escuelas particulares (debido a la suspensión de la Constitución de 1822) y de cerca de la mitad de las escuelas primarias existentes.

La Carta Constitucional de 1826 garantizaba a todos los ciudadanos la gratuidad de la enseñanza primaria, aunque eso no significase que todos los individuos que componían la sociedad pudiesen tener acceso generalizado a la instrucción, como por ejemplo las muchachas. En esta época, se dio inicio a la elaboración de los primeros currículos formales para la enseñanza básica, todavía las grandes reformas no surgen hasta 1836, en la instrucción primaria, secundaria y superior, con Passos Manuel. Es también en esta reforma cuando se refiere legalmente por primera vez la educación de adultos, creándose tres lecciones nocturnas semanales para los adultos que no pudiesen asistir a las aulas durante el día. En 1852, Fontes Pereira de Melo crea la Enseñanza Industrial con el objetivo de resolver carencias de mano de obra especializada.

Entre 1894 y 1901 se proyecta la creación de escuelas infantiles y cursos para adultos y para deficientes y se llevan a cabo algunas alteraciones, como la reestructuración de la enseñanza secundaria y primaria. De este periodo hay que destacar también la legislación que hizo el examen del primer grado indispensable para tener acceso a lugares públicos, siendo la primera vez que se establece en Portugal la relación entre la adquisición de un diploma y la valoración socio profesional.

El día 5 de Octubre de 1910 correspondió a un cambio político significativo en Portugal y algunas de las primeras medidas adoptadas fueron la extinción de las órdenes religiosas, la colocación de parte de la enseñanza de la doctrina cristiana en las escuelas

primarias, así como la abolición de la enseñanza de la disciplina de Teología en la enseñanza superior.

En 1911, la tasa de analfabetismo era del 75%; por lo que hubo, en el transcurso de la Primera República, un esfuerzo por combatir el analfabetismo, habiendo sido, por ejemplo, atribuida a los Ayuntamientos la competencia de crear cursos para adultos y apoyar otras iniciativas. De este período político es también la reforma de António José de Almeida (1911-1912), a través de la cual fue reformada la enseñanza primaria, que englobaba la enseñanza infantil, siendo de destacar, entre otros aspectos, la reedición de la experiencia de las escuelas móviles de iniciativa particular, creadas según la idea del republicano Casimiro Freire, que permitirán aumentar el abanico de individuos con acceso a la educación. La enseñanza secundaria y superior también fueron blanco de reforma, asistiéndose en este período a la fundación de las Universidades de Lisboa y de Oporto.

A pesar de la inversión que se hizo en la educación en el período de la Primera República (1910-1926), aumentando la red de escuelas, instituyendo la escolaridad básica obligatoria y gratuita y adoptando otras medidas paralelas, como la construcción de cantinas para alimentar a los alumnos más desfavorecidos, la situación educativa del país no mejoró significativamente.

Durante el Estado Novo, el combate contra el analfabetismo dejó de ser una prioridad, aunque se consideraba que los elevados índices de analfabetismo no dignificaban la imagen del país en el exterior. La enseñanza sufrió grandes alteraciones, creándose la “escuela nacionalista”, basada en una doctrina de carácter moral. Los programas fueron reducidos al aprendizaje escolar de base, extinguiéndose la enseñanza superior primaria; se prohibió la coeducación; se redujo la enseñanza primaria, pasando la enseñanza obligatoria a ser de 3 años; se extinguió la enseñanza complementaria y las escuelas normales superiores. En la enseñanza secundaria, además de la simplificación de los programas, se verificó también la separación entre la enseñanza académica y la enseñanza técnica. En la enseñanza superior, se creó la Universidad Técnica de Lisboa y se cerró la Facultad de Letras de Oporto.

A pesar de todo, se hizo una inversión en el combate contra el analfabetismo, puesto que Portugal continuaba presentando una elevada tasa de analfabetismo, en este

C

caso del 40%, y fueron delineadas políticas educativas que incluyeran también a las poblaciones adultas. Hay también que destacar la apuesta en la formación profesional, fruto del reconocimiento de la necesidad de formar mano de obra cualificada, la creación de la Telescola, dirigida a las poblaciones no urbanas, y, en 1967, de la enseñanza preparatoria.

En 1971, el Ministro de Educación, Veiga Simão, presentó el Proyecto del Sistema Escolar y las Líneas Generales de la Reforma de la Enseñanza Superior que fue aprobada en 1973 y que introdujo por primera vez el concepto de democratización. Esta reforma abarcó la educación preescolar, la escolaridad obligatoria, la enseñanza secundaria y aumentó la enseñanza superior.

A partir de 1974, después de la Revolución del 25 de Abril de 1974, la enseñanza se volvió interviniente y participativa. Las transformaciones más significativas ocurrieron principalmente en lo que tiene que ver con las alteraciones de los contenidos de aprendizaje en todos los grados de enseñanza. En cuanto a la evaluación, la misma pasó a ser efectuada al final de cada fase, dejando de haber suspensos al final del primer y tercer años de escolaridad.

Las reestructuraciones educativas abarcaron la enseñanza preparatoria, secundaria y, teniendo en cuenta la necesidad de mano de obra cualificada, se comenzó a apostar por la formación técnico-profesional, aunque en una fase inicial más direccionada a las poblaciones más jóvenes.

En cuanto a la enseñanza superior, las universidades pasaron a detentar autonomía pedagógica, científica y financiera y se creó el año de ingreso en la enseñanza superior. Fueron también creados, posteriormente, los establecimientos de enseñanza superior politécnica. Otra de las alteraciones significativas en este nivel de enseñanza fueron las condiciones creadas para que los adultos mayores de 25 años y los trabajadores con experiencia laboral comprobada superior a 5 años pudiesen tener condiciones de acceso a la enseñanza superior.

Un momento muy importante fue la Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley 46/86) que reorganizó el sistema educativo, del cual forman parte la educación preescolar, la educación escolar y la educación extraescolar que incluyó la actividad de alfabetización, de educación de base y de iniciación y perfeccionamiento profesional.

La educación escolar incluye las enseñanzas básicas, secundarias y superior. Es incluso con esta Ley con la que se consagra el derecho a la educación y la cultura para todos los niños y la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los nueve años.

El sistema educativo y formativo portugués se constituye, actualmente, por la educación preescolar, por la enseñanza básica, por la enseñanza secundaria, por la enseñanza postsecundaria no superior y por la enseñanza superior. En lo que respecta a la educación preescolar, esta se destina a niños entre los tres años y la edad de entrada en la enseñanza básica. La enseñanza básica, con la duración de nueve años, que abarca sobre todo a los jóvenes de los 6 a los 15 años de edad, está estructurada en tres ciclos: el primer ciclo tiene la duración de cuatro años; el segundo ciclo tiene la duración de dos años y el tercero tiene la duración de tres años.

Ya la enseñanza secundaria, con la duración de tres años, tiene varios cursos orientados bien para proseguir los estudios, bien para el mundo del trabajo: cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados y cursos profesionales. La enseñanza secundaria también puede ser concluida a través de cursos del sistema de aprendizaje, cursos de educación y formación y cursos de educación de adultos. Con la conclusión de la enseñanza secundaria se atribuye un diploma y los cursos tecnológicos, artísticos especializados y profesionales confieren también un certificado de cualificación profesional de nivel 4. En lo que respecta a la enseñanza postsecundaria no superior, que normalmente se denomina CET's – Cursos de Especialización Tecnológica -, permite a los alumnos una formación técnica altamente cualificada, en diversas áreas, a través del desarrollo de capacidades y competencias profesionales. Estos cursos están actualmente en reflexión/reestructuración, desconociéndose si se van a mantener en los mismos moldes o si van a sufrir alteraciones. Al final del CET, el alumno obtiene un diploma de especialización tecnológica y un certificado de cualificación profesional de nivel 5, pudiendo también tener acceso a un Certificado de Aptitud Profesional emitido en el ámbito del Sistema Nacional de Certificación Profesional.

En lo relativo a la enseñanza superior, ésta se imparte en institutos politécnicos y universidades, de naturaleza pública, privada, cooperativa y concordataria. Está estructurado, al abrigo del Proceso de Bolonia, en tres ciclos, pasando de un sistema basado en la transmisión de conocimientos para un sistema basado en la adquisición de

competencias y adoptando el sistema europeo de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*). Las universidades confieren los grados de licenciado, maestrado y doctor, y los institutos politécnicos confieren los grados de licenciado y maestrado; y, por último, el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el aprendizaje a lo largo de la vida, encontramos varias formaciones incluidas en la educación formal, educación no formal y educación informal. En lo que respecta a los jóvenes, hubo un aumento de la oferta de cursos de doble certificación, bien como la expansión de cursos profesionales, de educación y formación y del sistema de aprendizaje. En lo relativo a la población adulta, las principales medidas adoptadas fueron el aumento de oferta de cursos de educación y formación y la expansión de la red de centros de RVCC (Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias), actualmente CQEP (Centros de Cualificación y Enseñanza Profesional).

Tanto las modalidades de educación y formación de jóvenes como las modalidades de educación de adultos confieren grados de escolaridad, diplomas y certificados equivalentes a la enseñanza regular y respectiva cualificación profesional, permitiendo también el seguimiento de estudios. El Catálogo Nacional de Cualificaciones integra referencias de formación organizadas en unidades de corta duración que permiten la certificación autónoma de competencias, diversificando la oferta de formación continua.

Existen varias modalidades de educación y formación profesional continua, concretamente: cursos de educación y formación de adultos; cursos de cualificación y reconversión; cursos de especialización profesional; cursos de reciclaje, actualización y perfeccionamiento y cursos de desarrollo organizacional y gestión.

El sistema de educación y formación en Portugal tiene una administración centralizada en lo que concierne a la definición de las grandes líneas de política y las principales orientaciones curriculares, pedagógicas y financieras, siendo los principales intervinientes: el Ministerio de Trabajo y de Bienestar Social, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior.

Teniendo en cuenta el tema de este trabajo será importante efectuar un análisis sobre el recorrido de la educación y formación de adultos en Portugal. En este ámbito, hay que destacar que la primera referencia a la educación de adultos en Portugal remonta a 1836, cuando se crearon las tres lecciones semanales nocturnas con la reforma liberal de 15 de noviembre. No obstante, durante la Primera República, hubo una tentativa clara para reducir el analfabetismo que se encontraba alrededor del 75%. Se verificó así la promulgación de mucha legislación sobre el tema y un gran dinamismo de populares, a través de movimientos de asociaciones y ligas populares y de la oficialización de las escuelas móviles que fueron creadas en el siglo XIX y que funcionaban en horario post laboral y los fines de semana.

Pero, estos movimientos populares fueron interrumpidos por el golpe militar de 28 de mayo de 1926 que dio origen al Estado Novo, un régimen de perfil autoritario y fascista, que motivó la desinversión en la educación de adultos, de manera que hasta la Segunda Guerra Mundial las acciones de educación de adultos más importantes fueron llevadas a cabo más por iniciativas sociales (iglesias, ligas, asociaciones, sindicatos, entre otros) que por iniciativas estatales.

En 1952, surgió el Plan Nacional de Educación Popular que creó los cursos diurnos y nocturnos, en substitución de los anteriores cursos nocturnos para adultos, y lanzó la Campaña Nacional de Educación de Adultos orientada prioritariamente para los analfabetos con edades comprendidas entre los 14 y los 35 años. En la década de los 60, debido a la emigración y a la guerra colonial, las cuestiones de alfabetización fueron relegadas a un segundo plano, manteniéndose algunas iniciativas de educación comunitarias.

En 1971 se creó la Dirección General de Educación Permanente (DGEP) que se ocupó, principalmente, de la educación básica para adultos y de las bibliotecas populares, organizando los adultos la educación de adultos y la alfabetización, asumiendo la DGEP un papel de coordinación y soporte a estas iniciativas (Melo *et al.*, 1999). Dos años después se crearon los cursos generales de enseñanza académica nocturnos y se introdujo el examen “ad hoc” a la universidad, facultando el acceso a la enseñanza superior a adultos con más de 25 años que no poseían la escolaridad regular. Es también de este año la estructuración del sistema educativo que englobaba la educación preescolar, la educación escolar y la educación permanente.

El Ministerio de Educación Nacional debería asegurar modalidades de enseñanza para adultos equivalentes a la enseñanza básica, secundaria o superior y debería desarrollar actividades de promoción cultural o profesional destinadas a los adultos, concretamente, cursos de extensión cultural y de formación, perfeccionamiento, actualización y especialización profesional. El objetivo era alfabetizar y también aumentar el nivel cultural de los adultos, así como proporcionar a todos una formación profesional más actualizada.

Con la Revolución de 1974, a través de la cual se instauró en Portugal un régimen democrático, la educación de adultos comenzó a desarrollarse en el país, siendo, no obstante, blanco de políticas discontinuas.

Después del 25 de Abril, entre 1975 y 1976, se establecieron colaboraciones entre las asociaciones de educación popular y el Ministerio de Educación y se concibió el Plan Nacional de Alfabetización, siendo esta política educativa desarrollada por la Dirección General de Educación Permanente (DGEP). En julio de 1976, la DGEP mantenía relaciones con cerca de medio millar de asociaciones y grupos locales, para quienes puso a su disposición apoyos diversos de orden técnica, material o pedagógica. Los procesos de evaluación y certificación fueron alterados, y ya en esta altura se consideraba más relevante la evaluación de las capacidades que debían desarrollarse y demostrarse por los adultos que estar preso a programas rígidos. El papel de estas asociaciones enflaqueció progresivamente en el período de normalización política iniciado a finales de la década de 1976 y que discurrió durante la década siguiente, verificándose un decrecimiento en los gastos estatales con actividades de educación de adultos entre 1976 y 1978, como la inexistencia de iniciativas legislativas.

A inicios de 1979, el Estado intenta asumir sus funciones en la educación, concretamente en la educación de adultos, promulgando la Ley nº3/79, de 10 de enero, a través de la cual intenta constituir un sistema y una organización gubernamental de educación de adultos. En este año se creó el Consejo Nacional de Alfabetización y Educación de Base de Adultos (CNEABA), en substitución de la DGEP – Dirección General de Educación Permanente. El Gobierno quedó con la responsabilidad de elaborar un Plan Nacional de Alfabetización y de Educación de Bases de Adultos (PNAEBA), en el cual se proponían metas para la erradicación del analfabetismo, y se pensó la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos.

El PNAEBA pretendía fomentar la articulación entre entidades públicas y privadas y pretendía también apoyar el desarrollo de la educación de adultos a varios niveles: central, a través de la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos; regional y local, concretizando el programa de alfabetización y enseñanza preparatoria para adultos.

No obstante, en diciembre de 1979 se creó la Dirección General de Educación de Adultos, de manera que el Instituto Nacional de Educación de Adultos nunca llegó a ser creado y el PNAEBA quedó muy lejos de las metas establecidas y, a mediados de 1980, un informe de la Dirección General de Educación de Adultos refería datos que permitían concluir que el Plan había sido abandonado y el Ministerio de Educación había concedido pocos apoyos a la educación popular, siendo considerado un dominio secundario en la estrategia de desarrollo del país.

Además de los pocos recursos financieros y del escaso apoyo técnico, la educación de adultos estaba muy vinculada al paradigma escolar, es decir, la educación de adultos estaba escolarizada y hubo, en la década de los 80, una disminución de las actividades de alfabetización y educación de base. Otros de los problemas identificados en la educación y formación de adultos en Portugal fueron: la falta de articulación entre las actividades profesionales y las actividades de aprendizaje de los alumnos; la falta de formación de los formadores que eran profesores primarios de enseñanza oficial (sirviendo estas acciones para disminuir el exceso de estos agentes educativos); la ausencia de estabilidad de los docentes y la falta de motivación de los alumnos.

En esta secuencia, a inicios de los años 80, se creó un Grupo de Trabajo en el Ministerio de Educación para proceder al estudio y lanzamiento de un Programa de Enseñanza Recurrente y los cursos de enseñanza preparatoria nocturna pasaron a ser responsabilidad de la Dirección General de Apoyo y Extensión Educativa.

En 1986 se aprobó la Ley de Bases del Sistema Educativo, ya enunciada anteriormente, en la cual la educación popular de adultos se desvaloriza y marginaliza. El analfabetismo fue ignorado en cuanto problema educativo y social, confiriéndose un papel principal a la enseñanza recurrente de adultos y a la formación profesional a la que asistían principalmente jóvenes-adultos poco escolarizados. La enseñanza recurrente se desarrollaba en escuelas de enseñanza regular, a través de cursos

nocturnos, y asistían predominantemente jóvenes con poca fortuna en la enseñanza regular diurna. Esta enseñanza resultó tener una elevada tasa de abandono, ya que seguía el paradigma de la educación escolar regular. No obstante, en esta época se reforzó la certificación escolar y la cualificación profesional, aumentándose la oferta de formación.

En la misma fecha (1986), la Comisión de Reforma del Sistema Educativo (CRSE) procuró analizar la situación de la educación y formación de adultos en Portugal, habiendo sido encomendado un informe, publicado en 1988, que trazó el panorama de este tipo de educación y formación, identificó obstáculos y apuntó algunos de los caminos que se debían recorrer en esta área.

A pesar de eso, este período de reforma educativa acabó por transformarse en un período de inercia en lo que respecta a la educación de adultos, ya que el Gobierno ignoró las propuestas efectuadas en lo referente al informe y no tomó medidas que permitiesen el desarrollo de este sector.

De este modo, en 1987, la DGEA (Dirección General de Educación de Adultos) fue substituida por la Dirección General de Apoyo y Extensión Educativa (DGAE) y la educación de adultos pasa a ser un área dentro de las Coordinaciones de Área Educativa creadas en el ámbito de las Direcciones Regionales de Educación, siendo publicado, en febrero de este año, el Decreto-Ley nº79 que pasa a ser la nueva Ley-Cuadro para la Educación de Adultos en Portugal.

Hay que destacar que desde que Portugal se ha beneficiado de programas estructurales la educación de adultos se ha desarrollado más allá del paradigma escolar, habiéndose verificado una gran inversión en la cualificación de los portugueses. El Programa de Desarrollo Educativo para Portugal (PRODEP I), desarrollado entre 1989 y 1994, definió como metas prioritarias atribuir una cualificación profesional de nivel I y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

En la década de lo 90, se inició la campaña de alfabetización que tenía como lema “Alfabetización para todos: voz para todos, aprendizaje para todos”, ya que apenas el 22,6% de la población residente poseía la escolaridad obligatoria y la tasa de analfabetismo era del 11%.

Até 1997, la Educación de Adultos no tuvo un gran avance, a pesar de la publicación de la Ley-Cuadro de Educación de Adultos (DL 74/91); de las recomendaciones de la CRSE - Comisión de Reforma del Sistema Educativo - (1988); del parecer del Consejo Nacional de Educación con ocasión de la preparación del Documento Blanco de Educación de Adultos y de la divulgación del Plan de Emergencia elaborado por la Dirección General de la Extensión Educativa (DGEE).

En 1996, el Programa de Gobierno y el Pacto Educativo para el Futuro contemplan la educación de adultos en su discurso político, prometiendo el “relanzamiento” del sector (Lima, 2004) y en 1998 un equipo coordinado por Alberto Melo, nombrado por la Secretaría de Estado de Educación e Innovación, publica un documento de estrategia, la Magna Carta sobre Educación y Formación a lo Largo de la Vida, en el cual se reconoce la necesidad urgente de proceder al desarrollo de una política pública de educación de adultos. Se propone incluso que el Estado defina políticas, cree un sistema nacional, financie y desarrolle asociaciones, abarcando cuatro áreas principales: la formación de base, la enseñanza recurrente, la educación y formación a lo largo de la vida y la educación para la ciudadanía (Melo *et al.*, 1998).

Este documento retoma y actualiza algunas perspectivas de la educación popular y de base de adultos ya anteriormente contempladas en el PNAEBA (1979), concretamente en lo que se refiere a la creación de un sistema autónomo y descentralizado, en la creación de centros de balance de competencias y de estructuras de validación de aprendizaje, así como de un servicio central de acreditación y registro de entidades intervinientes en educación de adultos, retomando la propuesta de creación de una estructura organizativa denominada Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos (ANEFA). En esta secuencia, el Gobierno creó la ANEFA el 28 de setiembre de 1999, a través del Decreto-Ley n° 387/99, en el cual estaban definidas las atribuciones de este organismo.

La ANEFA debería motivar a los adultos a la búsqueda de EFA (Educación y Formación de Adultos), desarrollar la adecuación y la diversificación de EFA y formar los agentes EFA y, según el Despacho n° 9663/99, de 14 de mayo, la ANEFA, además de desarrollar proyectos relacionados con EFA, también debería crear una oferta pública o reconocida de educación y formación de adultos que proporcionase certificación

CVIII

escolar y profesional y crear una red de Centros de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (CRVCC).

La ANEFA surgió con el objetivo de articular la educación, la formación profesional y el empleo, en un contexto donde más de la mitad de la población no tenía la escolaridad obligatoria, teniendo como principal objetivo elevar los niveles de cualificación de la población adulta. En una primera fase, se pretendía reconocer, validar y certificar competencias adquiridas en varios contextos de vida y profesionales y en situaciones formales e informales de educación, a todos los adultos, mayores de 18 años, que no tuvieran el 9º año de escolaridad y, posteriormente, a partir de 2003/2004, a todos los adultos, mayores de 23 años o que tuviesen tres años de experiencia profesional, que no tuvieran el 12º año de escolaridad.

De esta forma, surgen los cursos de Educación y Formación de Adultos, de doble certificación (escolar y profesional) y los Centros de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (CRVCC), posteriormente Centros Nuevas Oportunidades (CNO) y actualmente designados CQEP – Centros de Cualificación y Enseñanza Profesional.

Los cursos EFA se organizan en caminos flexibles y modulares, basándose en un referencial de competencias-clave para la formación de base y en un referencial de formación para la formación profesional, ausente en itinerarios de cualificación estructurados en unidades modulares organizadas por competencias.

Los CRVCC pretendían permitir que todos los ciudadanos pudiesen ver reconocidas, validadas y certificadas las competencias y los conocimientos que tenían adquirido en los más variados contextos a lo largo de su camino de vida, a través del proceso de RVCC (Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias), promoviendo y facilitando caminos de educación y formación, así como la (re)construcción de proyectos personales y profesionales significativos (ANEFA, 2000). Este proceso se centra en la historia de vida del adulto, a partir de la cual se reconocen y certifican las competencias que éste evidencia poseer, o a partir de donde se construye caminos de formación, teniendo en cuenta las competencias enumeradas en el Referencial de Competencias-Clave, organizado alrededor de temas de vida e integrando competencias de las siguientes áreas: Lenguaje y Comunicación;

Matemáticas para la Vida; Ciudadanía y Empleabilidad y Tecnologías de Información y Comunicación – para el nivel básico – y Cultura, Lengua y Comunicación; Sociedad, Tecnología y Ciencia y Ciudadanía y Profesionalidad – para el nivel secundario. Todas las competencias son evidenciadas en un documento denominado Portafolio Reflexivo de Aprendizaje – PRA.

Con el Proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias, los adultos ven sus competencias formalmente reconocidas, no obstante es necesaria la alfabetización que dejó de existir en este nuevo modelo de educación de adultos. Antes que reconocer, es preciso dotar a los adultos de competencias esenciales.

Para la implementación de un Sistema Nacional de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias fue necesaria la definición y construcción de un referencial de competencias-clave; la introducción de la metodología del Balance de Competencias para identificar y evaluar las competencias adquiridas a lo largo de la vida y la institucionalización de la Cartera Personal de Competencias, en la cual se registran las competencias adquiridas, validadas y certificadas a lo largo de toda la vida de adulto. El proceso de certificación implica una presentación a un jurado externo y, en caso necesario, formación complementaria.

La ANEFA se extinguió en 2002, sin haber cumplido los objetivos iniciales, pues fue concebida como una estructura de mediación que no intervino en las áreas inicialmente inventariadas en documentos y normativos, pues no estaba dotada de competencias y recursos necesarios para cumplir los objetivos que se proponía.

La siguiente fase, en 2002, está marcada por la Dirección General de Formación Vocacional (DGFV), creada a través del Decreto-Ley n° 208, de 17 de octubre, y quedando con las atribuciones y competencias de la ANEFA en lo que respecta a la educación y formación de adultos y con otras atribuciones más abarcadoras, como por ejemplo algunas ofertas formativas dirigidas a jóvenes de los 15 a los 18 años.

En 2005 surgió la Iniciativa Nuevas Oportunidades a través de una asociación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y de Bienestar Social, teniendo como objetivos: a) hacer del 12° año el referencial mínimo de formación para todos los jóvenes; b) colocar la mitad de los jóvenes de la enseñanza secundaria en cursos tecnológicos y profesionales y c) cualificar un millón de activos hasta 2010.

A finales de 2006 la DGFV se extinguió, siendo substituida por la Agencia Nacional para la Cualificación I.P., entonces bajo la tutela conjunta de los Ministerios de Trabajo y de Bienestar Social y de Educación. Los CRVCC pasan a ser designados por Centros Nuevas Oportunidades que amplían las funciones existentes en los CRVCC. Así, los CNO pasan a ser “puertas de entrada” para quien pretenda obtener una cualificación, siendo los adultos, mayores de 18 años, encaminados para el proceso de RVCC o para otras ofertas formativas y educativas, como por ejemplo los cursos EFA, formaciones modulares y vías alternativas para la conclusión del secundario.

Teniendo en cuenta la plataforma SIGO - Sistema Integrado de Gestión de Ofertas –, la base de datos nacional donde todos los Centros Nuevas Oportunidades y las entidades promotoras de EFA’s registran su actividad, en los últimos años se había verificado un aumento de los CNO, la mayoría funcionando en entidades que están bajo la tutela del Ministerio de Educación o del Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social, es decir, en escuelas públicas y en centros de formación profesional.

En diciembre de 2012 se dio el cierre de todos los Centros Nuevas Oportunidades, con excepción de los que se autofinanciaban que tuvieron autorización para mantenerse en funcionamiento hasta el 31 de marzo de 2013. Desde esta fecha que la educación de adultos se paralizó en Portugal, no habiendo una respuesta para los adultos que pretenden aumentar su escolaridad o cualificación, ya sea a través del proceso de RVCC, ya sea a través de cursos EFA. Los CNO fueron substituidos por los CQEP – Centros para la Cualificación y Enseñanza Profesional, cuya evaluación técnica y pedagógica terminó en octubre de 2013, resultando en la aprobación de 206 CQEP distribuidos por todo el país, pero cuya implementación en el terreno aún no se encuentra completamente concretizada. Los nuevos centros serán tutelados por tres ministerios: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Ministerio de Economía y de Empleo y Ministerio de Bienestar Social.

Por lo expuesto anteriormente, se concluye que en los últimos años ha habido un fortalecimiento de apoyo a la educación de adultos, teniendo en cuenta el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, existiendo una gran diversidad de oferta de educación de adultos, con diferentes caminos formativos, lo que comprueba que también existe el cuidado de adaptar la oferta formativa a los varios públicos adultos, a los diversos

contextos y a las necesidades de formación. No obstante, es esencial que el camino ya trabajado en este campo no sea interrumpido o hasta revertido.

La educación de adultos tiene algunas especificidades: el adulto es el centro del proceso, siendo el gestor de su propio aprendizaje y teniendo una participación activa en la misma. Es un proceso de auto aprendizaje, administrado por el propio adulto, permanente y polifacético, es decir, abordando varias vertientes: intelectual, cívica, profesional y del ciudadano. El aprendizaje es auto administrado y recíproco (entre formadores y alumnos), no existiendo la distinción rigurosa entre educador y educando, especialista y lego, saber e ignorancia, enseñanza y aprendizaje, siendo éste un proceso interactivo, partiendo las prácticas educativas con adultos de proyectos de grupo.

De hecho, cada vez más es importante que la educación y la formación se den fuera de sus áreas de intervención tradicionales y pasen a ser un proceso continuo que acompaña a las personas, del inicio al fin de su vida, en varias ocasiones y contextos que permiten profundizar y enriquecer los conocimientos anteriores.

Teniendo en cuenta las definiciones de ALV que muchas veces son defendidas por varios autores, podemos concluir que los conocimientos, las cualificaciones y las competencias son vistas en una perspectiva social y global, dando valor a la persona en cuanto ser perteneciente a una sociedad. Este concepto va más allá de la definición clásica de educación y formación y ha adquirido una importancia creciente en los últimos años.

En este ámbito, la UE ha tenido un papel particularmente activo en el sentido de impulsar las prácticas relacionadas con el reconocimiento y la validación del aprendizaje no-formal e informal. Es en este contexto en el que en Portugal se define una Estrategia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida y que son concretizadas las primeras iniciativas, teniendo en vista la creación de una red nacional de centros de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC).

En Portugal existe una gran variedad de oferta formativa para adultos, mereciendo especial atención: el sistema de reconocimiento, validación y certificación de competencias (nivel básico, nivel secundario y certificación escolar y profesional); los cursos de educación y formación de adultos, de doble certificación y certificación escolar, tanto para el nivel básico como para el nivel secundario; las formaciones

modulares; las vías de conclusión de enseñanza secundaria de educación; los cursos de especialización tecnológica; las pruebas M23; las acciones S@ber+ y la enseñanza recurrente (nivel básico y nivel secundario).

El Sistema Nacional de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (SNRVCC) fue creado en 2001 por la Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos (ANEFA) a través del Decreto n.º 1082-A/2001, de 5 de setiembre. El objetivo inicial era acoger y orientar a los adultos mayores de 18 años, que no tenían el 9.º año de escolaridad, para procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias adquiridas a lo largo de la vida en diferentes contextos, con la finalidad de aumentar los niveles de cualificación escolar y profesional y contribuir para la eliminación de la subcertificación.

El SNRVCC se basa en el concepto de competencias-clave y comprende el proceso escolar, de nivel básico y secundario, y el proceso profesional. El proceso de RVCC de nivel básico fue implementado en 2001 y el de nivel secundario fue implementado en 2007. Después de terminado el proceso de RVCC, el adulto puede ser orientado para asistir a la formación a lo largo de la vida, ya que normalmente el PRVCC es un impulsor de motivación para el aprendizaje y, por otro lado, en una sociedad cada vez más competitiva, con un acelerado progreso tecnológico y científico, la ALV es fundamental para la actualización y adquisición de conocimientos.

Los Cursos de Educación y Formación de Adultos (Cursos EFA) son una oferta de educación y formación para adultos que pretenden elevar sus cualificaciones. Estos cursos se desenvuelven según recorridos de doble certificación o sólo de certificación escolar, destinándose a adultos que pretendan completar el 1º, 2º o 3º ciclo de enseñanza básica o la enseñanza secundaria y a adultos que pretendan obtener una certificación profesional.

Según el Sistema Nacional de Cualificaciones, los cursos de nivel básico 1 (B1) equivalen al 1º ciclo de enseñanza básica y al nivel 1 de cualificación profesional; los cursos de nivel básico 2 (B2) equivalen al 2º ciclo de enseñanza básica y al nivel 1 de cualificación profesional; los cursos de nivel básico 3 (B3) equivalen al 3º ciclo de enseñanza básica y al nivel 2 de cualificación profesional y los cursos de nivel

secundario equivalen al 12º año de escolaridad y a la cualificación profesional de nivel 4.

En los cursos EFA de doble certificación, los planes curriculares se organizan a través de la articulación de dos componentes: la formación de base y la formación profesional. En los cursos de nivel básico, la formación de base se articula a partir de temas de vida, convocando las cuatro áreas de competencias del Referencial de Competencias-Clave: Lenguaje y Comunicación (LC), Matemáticas para la Vida (MV), Ciudadanía y Empleabilidad (CE) y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La formación profesional se organiza en torno a las áreas constantes en el Referencial de Formación de la respectiva cualificación que se encuentra disponible en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, y los cursos de nivel B3 tienen obligatoriamente 120 horas de formación en contexto real de trabajo. En los cursos EFA-NS (Nivel Secundario), las áreas de competencias-clave son: CLC – Cultura, Lengua y Comunicación; STC – Sociedad, Tecnología y Ciencia y CP – Ciudadanía y Profesionalidad. CLC y STC tienen siete unidades de competencia o núcleos generadores y CP tiene ocho unidades de competencia, abarcando una gran diversidad de competencias que deberán ser evidenciadas en varios contextos: personal, profesional, institucional y macro-estructural. Además de estas áreas, está además el PRA – Portafolio Reflexivo de Aprendizaje, donde los alumnos reflexionan sobre el aprendizaje efectuado, demostrando la adquisición de competencias y su evolución en el proceso formativo. Así, el PRA contiene necesariamente pruebas (evidencias) del desempeño y reflexión del alumno acerca de su proceso de aprendizaje, debiendo contener los trabajos y proyectos que testimonien los procesos de adquisición y desarrollo de competencias, o sea, debe contener todo lo que documente el aprendizaje específico del adulto, reflejando la singularidad de cada alumno.

Las formaciones modulares se destinan a adultos que no tienen cualificación adecuada para efectos de inserción o progresión en el mercado de trabajo y, prioritariamente, sin la conclusión de la enseñanza básica o secundaria, permitiéndoles adquirir más competencias escolares y profesionales.

Las formaciones modulares son capitalizables para la obtención de una o más cualificaciones constantes del Catálogo Nacional de Cualificaciones y permiten la creación de recorridos flexibles de duración variada, caracterizados por la adaptación a

diferentes modalidades de formación, públicos-objetivo, metodologías, contextos formativos y formas de validación.

En lo que respecta a las vías de conclusión de la enseñanza secundaria de educación, existen dos vías para concluir la enseñanza secundaria: la vía escolar – a través de la realización de exámenes a las actuales disciplinas de los cursos científico-humanísticos y cursos profesionales – y a través de la realización de módulos de formación correspondientes a Referenciales de Formación inscritos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones: unidades de competencia (UC) de formación de base y/o de unidades de formación de corta duración (UFCD) de formación tecnológica.

La enseñanza recurrente de adultos se destina a todos los individuos que exceden la edad normal de asistencia a la enseñanza básica y la enseñanza secundaria (15 y 18 años, respectivamente) sin haber obtenido una certificación escolar. En esta enseñanza se privilegia una pedagogía diferenciada que conduzca a la autonomía del alumno a través de un abordaje interdisciplinar.

Los Cursos de Especialización Tecnológica (CET) son formaciones postsecundarias no superiores, con la duración aproximada de un año (entre las 1200 horas y las 1560 horas) que confieren un Diploma de Especialización Tecnológica (DET) y cualificación profesional de nivel 5 del QNQ. El DET da acceso a un Certificado de Aptitud Profesional (CAP) emitido por el Sistema Nacional de Certificación Profesional.

Las Acciones de Formación de Corta Duración - Acciones S@bER+ son una oferta formativa diversificada, de corta duración, destinada a adultos que pretendan adquirir o profundizar conocimientos en determinadas áreas consideradas fundamentales para el desarrollo nacional y local, permitiendo que el adulto desarrolle el estímulo por el aprendizaje a lo largo de la vida.

En marzo de 2006 se crearon las pruebas especialmente adecuadas destinadas a evaluar la capacidad para la asistencia a la enseñanza superior de los mayores de 23 años (pruebas M23), que vinieran a substituir a los tradicionales y estandarizados exámenes AD-HOC y se inserten en un cambio de paradigma, en el cual se pasó a reconocer más autonomía a las propias instituciones para la selección de los candidatos, dando enfoque al recorrido biográfico de los mismos, mayormente el profesional.

Después de haber sido recorridas, aunque sea de forma sucinta, las varias ofertas dirigidas a adultos, y teniendo en cuenta que el objeto de estudio de este trabajo se centra en las competencias de Lenguaje y Comunicación, será importante analizar el concepto de competencia. En un sentido más etimológico y lingüístico, la palabra competencia está muy asociada al saber hacer. Aunque no sea un concepto nuevo aplicado a las ciencias de la educación, ha tenido, desde los años 90, una valorización en los debates políticos internacionales y en los documentos de muchas organizaciones influyentes en la Educación – UNESCO, OCDE y UE.

Algunos autores han reflexionado sobre el concepto de competencia aplicado a las ciencias de la educación, contribuyendo a la concretización de un significado en este ámbito, aunque el consenso relativo a su significado aun no ha sido alcanzado. Uno de esos autores es Gadotti (2001), que defiende que la pedagogía debe dotar a los ciudadanos de competencias que les permitan adaptar a la sociedad y a las necesidades de cada momento, promoviendo la autonomía, la adaptabilidad, la flexibilidad, la creatividad y la participación crítica en la vida social y profesional.

Como se refirió, aunque no haya consenso sobre el concepto de competencia, muchas veces, su concepto aparece “por oposición a la transmisión clásica de los conocimientos por oposición a la anterior ‘lógica’ de la cualificación que la originalidad de las competencias se irá afirmar” (Stroobants, 1998:14).++++

En opinión de Marcelle Stroobants, las competencias surgen “como un potencial, en cuanto recursos individuales escondidos, susceptibles de ser desarrollados a través de la formación o ser transferidos de una situación a otra” (Stroobants, 1998:14). Así, ante la nueva lógica de las competencias utilizada en varios contextos, urge formalizar el concepto, especificando las competencias necesarias para determinado perfil profesional o para la evaluación de competencias adquiridas susceptibles de equivalencia escolar. Surgen así los referenciales y los listados de competencias.

En el área de la educación/formación, en los últimos años se ha asistido a una pedagogía orientada para la adquisición de competencias (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003; Ropé, 1994; Tanguy, 1994). En el caso portugués, una de las recientes reformulaciones del currículo de enseñanza básica tiene como objetivo implementar un

modelo educativo según el cual la escuela ya no debe ser más que un vehículo de transmisión de saberes, pero debe preocuparse por el desarrollo de competencias en los alumnos. Esta nueva perspectiva no está exenta de opositores, que argumentan que tal opción desvaloriza los saberes disciplinares y valoriza en exceso la utilización práctica. En este contexto, y por otro lado, existen autores, como Philippe Perrenoud, que defienden una pedagogía orientada para las competencias, alegando que no hay competencias sin conocimientos y que ambos se complementan, no existiendo una relación de oposición entre estos dos conceptos, pero antes una relación de complementariedad (Perrenoud, 2003:13).

La formación de adultos constituye un dominio privilegiado de reflexión sobre la articulación entre la enseñanza /formación y la vida profesional, es decir, entre los conocimientos y saberes adquiridos en contexto de formación y la vida práctica, concretamente en la vida profesional. El aprendizaje por la práctica permite el acceso por los adultos a los conocimientos formalizados, al dominio cognitivo de esos conocimientos y al dominio de su actualización en las actividades prácticas (Gerard Malglaive, 1995:26). Este es uno de los principales desafíos en la formación de adultos, la articulación entre la práctica y la formalización de saberes.

Si, por otro lado y paralelamente, analizamos el concepto de competencia bajo la perspectiva de las organizaciones del trabajo, verificamos que el “modelo de competencia” (Zarifian, 1999) es presentado como un modo de hacer frente a la fuerte competitividad y, consecuentemente, a la necesidad permanente de innovación. O sea, es fundamental que los trabajadores en los más diversos campos y aspectos puedan tener las herramientas necesarias para hacer frente a los más distintos desafíos, lo que puede implicar que tengan que asistir a formación permanente o continua.

Cuando surgió en Portugal, por ejemplo, la formación profesional tenía en cuenta las varias regiones del país, así como sus necesidades; lo importante era que se adquiriesen nuevos conocimientos y se desarrollasen nuevas competencias. Hoy en día, es importante que el trabajador intervenga críticamente, sea capaz de resolver problemas y tenga flexibilidad de acción y raciocinio ante cambio; en suma, el trabajador debe tener capacidad de flexibilidad, adaptabilidad e innovación. Es fundamental que el trabajador esté en constante aprendizaje, actualizando sistemáticamente sus

conocimientos y adquiriendo nuevas competencias, sólo así hay una mejoría en su proceso productivo, así como una economía de esfuerzo, tiempo e inversiones.

En Portugal, existe una baja cualificación de la mano de obra, siendo esta una apuesta necesaria para aumentar la productividad de las empresas y, consecuentemente, la situación económico-financiera de las mismas. En opinión de Alcoforado (2000), los trabajadores deben ser gestores de sus competencias, debiendo mantenerlas a un nivel elevado para poder acceder a nuevos trabajos y mantener los que ya tienen con éxito y productividad, y también de modo que puedan adaptarse a situaciones nuevas.

Este nuevo modelo de orientación puede suscitar algunos problemas, uno de ellos tiene que ver con los criterios de evaluación que muchas veces son meros listados que intentan enumerar y sistematizar las competencias exigidas para determinado cargo o profesión. Estas listas contienen varios saberes - saber, saber hacer y saber ser- (Le Boterf, 2000:46), es decir, hacen referencia no sólo a la “aplicación” de saberes teóricos o prácticos, sino también a actitudes o trazos de personalidad, como por ejemplo, el rigor, el espíritu de iniciativa y la perspicacia. En opinión de Dubar (1996:190), las últimas competencias mencionadas pueden volverse un pretexto para la exclusión de los más débiles, de los más ancianos y de los menos diplomados. Si, por un lado, las potencialidades, las capacidades y el grado de implicación de los individuos en las actividades que desempeñan pueden ser valorados; por otro, este “nuevo modelo” puede ser utilizado para justificar la introducción de algunas transformaciones, concretamente formas de individualización de salarios y de regímenes de contratación, enflaqueciendo el sindicalismo y el poder de negociación colectiva que se basaban en el “modelo de cualificación” (Dubar, 1996), aumentando así la inestabilidad y la precariedad a nivel de empleo.

En opinión de Philippe Perrenoud, tanto la perspectiva de la escuela como la perspectiva económica requieren competencias, aunque no necesariamente por las mismas razones. Según él, bajo el punto de vista de la escuela, “el abordaje por competencias no pretende más que permitir a cada uno aprender a utilizar sus saberes para actuar” (Perrenoud, 2003:17). En opinión del mismo autor, desarrollar competencias “a partir de la escuela” es por encima de todo un regreso a los orígenes, a las razones de ser de la propia escuela, ya que esta siempre deseó que el aprendizaje fuese útil (Perrenoud, 2003). Incluso según Perrenoud, en el arte de enseñar debemos:

abordar los saberes como recursos que hay que movilizar, trabajar regularmente por problemas, negociar y conducir proyectos con los alumnos, adoptar una planificación flexible y orientar la enseñanza para un menor cerramiento entre las disciplinas.

En muchos estudios y reflexiones relacionados con educación se ha discutido la problemática de la “transversalidad” y “transferibilidad” de las competencias. La discusión se ha centrado en la verificación de la eventual aplicación de una competencia en una determinada situación, cuando la misma fue adquirida en un determinado contexto diferente. En suma, se pretende evaluar si existen competencias que son necesarias en determinados contextos, pero que después de adquiridas pueden ser utilizadas transversalmente en otras situaciones.

Parece ser cada vez más aceptado que existe un conjunto de competencias esenciales que todos los individuos deben detener para poder responder a los desafíos y a las exigencias de las sociedades actuales. Estas competencias son designadas por varios términos, como por ejemplo, competencias-clave, competencias-fundamentales, competencias para la vida o competencias-base. Independientemente de la denominación, lo importante es que son reconocidas como necesarias en varios dominios, desde el privado, al profesional, pasando por el institucional y macroestructural, siendo comunes, es decir, transversales a varias situaciones/contextos. No obstante, las competencias-clave son—no+++ num tiempo y espacio específicos, teniendo en cuenta los valores y los modos de vida de las sociedades. Por oposición a las “competencias transversales” tenemos las “competencias específicas” necesarias, por ejemplo, para el desempeño de una determinada actividad profesional.

En la educación, las competencias específicas son los saberes y capacidades necesarios para que los alumnos entiendan la naturaleza y los procesos de cada disciplina/módulo y creen una actitud positiva frente a la actividad intelectual y al trabajo práctico que le son inherentes. Ya que la evaluación del aprendizaje realizado se hace en diferentes momentos del recorrido del alumno/formando, la definición de las competencias específicas, además de venir definidas por disciplina/área disciplinar, vienen también agrupadas por ciclo. En Portugal, estas competencias específicas están definidas en el Currículo Nacional y son contextualizadas por año de escolaridad. En el caso de los cursos EFA, las competencias están definidas en el Referencial de Competencias-Clave.

Volviendo a la reflexión sobre el mundo del trabajo, este está cada vez más inestable, pues ha sufrido innumerables modificaciones, fruto de las diversas transformaciones que las sociedades y las organizaciones han sufrido. Esta alteración significativa ha motivado la reorganización de las empresas para hacer frente a las nuevas exigencias, lo que implica, necesariamente, que los ciudadanos sean obligados a adaptarse a nuevos modelos laborales y a adquirir nuevas aptitudes, es decir, nuevas competencias. Para reforzar esta inestabilidad está el hecho de que el concepto de empleo para toda la vida ha dejado de existir, por lo que, a lo largo de una carrera laboral, cada individuo es obligado a desempeñar varias funciones y muchas veces diferentes profesiones. Interesa, por tanto, saber cuáles son las competencias que pueden ser utilizadas en diferentes situaciones profesionales, es decir, identificar las competencias transversales que permiten la adaptación a los nuevos contextos laborales.

Ante esta necesidad, han sido desarrollados estudios en varios países con el objetivo de enumerar las competencias que parecen ser más relevantes a nivel de empleabilidad, así como a nivel de educación. Citando a Weinert, en Alemania, en la literatura sobre formación profesional, habrán sido sugeridas cerca de 650 competencias-clave en los últimos años (Weinert, 2001:52).

Entre los mayores estudios internacionales, destacan: el IALS (*International Adult Literacy Survey*), que fue el primer estudio que procuró juzgar el desarrollo de las competencias en la educación y alfabetización de adultos y permitió comparar el perfil de competencias de la población adulta de varios países, entre ellos Portugal; el ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*), estudio que se centró en la evaluación de las competencias-clave de la población adulta a nivel internacional, contando con la colaboración de especialistas de 35 países, concretamente Portugal; el PISA (*Programme for International Student Assessment*), que se destinó a evaluar las competencias de jóvenes de 15 años que asistían al sistema educativo, evaluando la capacidad que los jóvenes tienen para utilizar los conocimientos adquiridos en la escuela y que les sirven para enfrentarse a los desafíos de la vida real; el DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) fue un proyecto desarrollado por varios especialistas que intentaron llegar a un consenso sobre las “competencias-clave para el siglo XXI”, partiendo del análisis de tres trabajos

realizados anteriormente: el IALS (*International Adult Literacy Survey*), el ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) y el *Human Capital Indicators Project*.

El concepto de competencia fue abordado en estos estudios según una perspectiva holística y abarcadora relevante para el desarrollo de competencias-clave individuales, en la óptica del paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida, no limitándose al contexto escolar e a la juventud.

En Portugal, se realizó el estudio titulado *Estrategias Empresariales y Competencias-Clave* con el objetivo de analizar la relación entre las estrategias empresariales y las competencias-clave de los individuos, resaltando la relación entre las competencias-clave adquiridas por los individuos y la empleabilidad y la adaptación a nuevas situaciones, la forma en la que las empresas gestionan las competencias-clave y la capacidad de respuesta de las entidades formadoras a las necesidades de los individuos.

Teniendo en cuenta el propósito de este trabajo, será importante reflexionar sobre el concepto de competencias-clave en la educación. Así, parece consensual que, en el contexto educativo, “competencia” es la capacidad general de las personas (u organizaciones) para desempeñar una actividad, una tarea o para resolver un problema que se les presente.

Algunos autores centran su análisis en el concepto de competencia en la educación y formación profesional en varios países, como fue el caso de Weigel e Mulder (2006). Estos dos investigadores partieron de estudios realizados por otros autores para reflexionar de forma transversal sobre la forma en que el concepto de competencia era aplicado en Inglaterra, Francia y Alemania en la educación y formación profesional.

Se llegó a la conclusión que en el caso inglés el desarrollo del sistema de Educación y Formación Profesional se conduce por objetivos de mejoría de la productividad, siguiendo una estrategia de desarrollo de cualificaciones, estando las iniciativas muy orientadas para los resultados y las competencias integradas en normas profesionales nacionales, en las cuales se distinguen cinco niveles de competencias.

En lo que respecta a la realidad alemana, el sistema de educación y formación profesional se caracteriza por el sistema dual, fuertemente regulado, con una vertiente teórica y otra práctica, en el cual el aprendizaje en el lugar de trabajo tiene un papel importante. Progresivamente, el énfasis se fue colocando en las competencias generales, con un nivel más elevado de abstracción y mejor potencial de transferencia. Actualmente se distinguen cinco áreas de competencia: de acción, temática, personal, social, de métodos y competencia de aprendizaje.

En Francia, se da mucha importancia a la evaluación de competencias y al reconocimiento de las competencias adquiridas informalmente, pretendiéndose incentivar el aprendizaje a lo largo de la vida y aumentar los niveles de cualificación. El desarrollo de competencias tiene un enfoque doble: el individuo, que procura dominar una determinada profesión; y las características estructurales que determinan la forma en que una profesión evoluciona, incluyendo la experiencia profesional (Suleman y Paul, 2007).

En el dominio del aprendizaje, el concepto de competencia ha venido a asumir una gran importancia, de una forma general, habiendo venido a ser elaborados referenciales de competencias-clave que sirven como instrumentos de orientación fundamentales.

En los últimos años, la definición de competencias-clave ha sido muy importante en las iniciativas y procesos que tienen como objetivo mejorar los niveles de certificación escolar de la población adulta que ha visto la formalización del reconocimiento de las competencias adquiridas en diversos contextos y situaciones de vida, o sea, a través del aprendizaje no formal e informal.

En el caso portugués, se definió, para la educación y formación de adultos, un Referencial de Competencias-Clave que establece las competencias fundamentales en cuatro dominios considerados esenciales en el nivel básico: Lenguaje y Comunicación, Matemática para la Vida, Ciudadanía y Empleabilidad y Tecnologías de Información y Comunicación (Alonso y otros, 2002). El mismo referencial orienta los cursos de Educación y Formación de Adultos (cursos EFA) y se utiliza como parrilla de reconocimiento de competencias en los procesos de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC).

En el Referencial de nivel secundario existen tres áreas de competencias-clave: Sociedad, Tecnología y Ciencia; Cultura, Lengua y Comunicación y Ciudadanía y Profesionalidad. Este referencial se utiliza en dos situaciones: en los cursos EFA y en los procesos de RVCC.

La definición del Referencial de Competencias-Clave (RCC) hace posible la extracción de las competencias adquiridas en varios contextos a través de las trayectorias de vida de los adultos. Así, en el RCC los conceptos de “competencia” y de “competencia-clave” deben entenderse de la siguiente forma: “Competencia – combinatoria de capacidades, conocimientos, aptitudes y actitudes apropiadas a situaciones específicas, requiriendo también la ‘disposición para’ y ‘el saber como’ aprender” (Comisión Europea, 2004); ya el concepto de competencias-clave debe ser entendido como “ un conjunto articulado, transferible y multifuncional, de conocimientos, capacidades y actitudes indispensables para la realización y desarrollo individuales, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2004).

Será importante tener en cuenta que el sistema de evaluación por competencias también se utiliza en la evaluación de jóvenes, más concretamente en los cursos de aprendizaje - cursos de formación profesional inicial en alternancia dirigidos a jóvenes - que tienen como fin la mejoría de los niveles de empleabilidad y de inclusión social y profesional.

Volviendo a centrar el análisis en el sistema de evaluación por competencias para el público adulto, vamos a reflexionar, aunque de forma sintética, sobre los referenciales de Competencias-Clave del nivel secundario y nivel básico en Portugal, siendo este último el que más interesa para el ámbito y propósito de este estudio.

El Referencial de Competencias-Clave de nivel secundario surgió con el objetivo de aumentar las competencias y cualificaciones de la población adulta portuguesa, permitiendo reconocer formalmente las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, valorizando y validando el aprendizaje no formal e informal, que fueron adquiriendo en diferentes contextos de vida y de trabajo, siguiendo las indicaciones comunitarias. La reflexión sobre este Referencial surgió en 2003, dando continuidad al Referencial de Competencias-Clave de nivel básico, siendo una forma de expandir el Proceso de RVCC, así como con el objetivo de desarrollar recorridos de

educación y formación de adultos, asentándose en tres presupuestos fundamentales: aprender a lo largo de la vida; saberes, competencia y aprendizaje y reconocer y validar competencias.

La construcción del Referencial de Competencias-Clave de nivel secundario tuvo como punto de partida el Referencial de Competencias-Clave de nivel básico, teniendo en cuenta, no obstante, la diversidad del cuadro de referencia de la enseñanza secundaria. Después de muchas horas de trabajo para discutir la estructura de RCC del nivel secundario, las áreas que lo componían y su articulación, resultó el actual RCC estructurado en tres áreas de competencia-clave: Cultura, Lengua y Comunicación (CLC), Sociedad, Tecnología y Ciencia (STC) y Ciudadanía y Profesionalidad (CP).

El Referencial de Competencias-Clave debe ser visto como una referencia que se debe ajustar a las competencias que los adultos poseen y a sus contextos de vida, valorizando el aprendizaje adquirido y significativo para cada adulto. A partir del reconocimiento personal de ese aprendizaje, se debe orientar y organizar ese aprendizaje para facilitar los procesos de reconocimiento y validación y los de formación. Cada adulto tiene una experiencia de vida única, así como motivaciones diferentes. Por esta razón, el Referencial deberá ser flexible, para ajustarse a la diversidad de grupos sociales y profesionales, para hacer posible varias combinaciones de competencias y componentes de formación y para establecer ritmos y procesos de aprendizaje diferenciados. Las diferentes áreas que estructuran el Referencial se articula entre sí, siendo el Referencial un documento coherente e integrado.

Según Maria do Carmo Gomes (2006), los elementos conceptuales comunes y transversales a las áreas del Referencial son: Dimensiones de las Competencias; Núcleos Generadores; Dominios de Referencia para la Acción; Temas; Unidades de Competencia y Criterios de Evidencia. Al final, el adulto habrá trabajado un total de 22 Unidades de Competencia (UC), descompuestas en 88 competencias, resultando que apenas en el caso de los cursos de educación y formación de adultos será necesario la validación de todas las competencias, en cuanto que en el proceso de RVCC basta que sean validadas dos competencias en cada núcleo generador para la obtención de la certificación del nivel secundario. Será importante referir que las Unidades de Competencia son distribuidas de la siguiente forma: Ciudadanía y Profesionalidad – 8 UC; Sociedad, Tecnología y Ciencia – 7 UC y Cultura, Lengua y Comunicación – 7

UC. Estas últimas dos áreas de competencias-clave comparten los núcleos generadores, aunque la validación de las competencias, más concretamente de los dominios de referencia, sean concretadas en perspectivas diferentes.

Centrando ahora nuestro análisis en el Referencial de Competencias-Clave (RCC) de nivel básico, este se aplica desde 2000/2001 en cursos EFA y en los procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias, habiendo sufrido algunas alteraciones resultantes de su aplicación en el terreno. Inicialmente, el RCC se aplicó sólo en seis centros de RVCC y en trece cursos EFA, ampliándose su aplicación en 2002. Después de las primeras experiencias, fueron reformuladas/ajustadas las áreas de competencias-clave de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas para la Vida y Tecnologías de Información y Comunicación (entre 2002 y 2004) y fueron concebidas cuatro unidades de competencia de Lengua Extranjera (Inglés y Francés). El área de Ciudadanía y Empleabilidad continúa aplicándose en su versión original.

El Referencial de Competencias-Clave de nivel básico, articulando la cultura escolar con las experiencias de vida y las competencias adquiridas a lo largo de la vida, contempla cuatro áreas nucleares y un área de conocimiento y contextualización de las competencias. Las áreas nucleares, o áreas de competencias-clave, son: Lenguaje y Comunicación (LC); Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); Matemáticas para la Vida (MV) y Ciudadanía y Empleabilidad (CE). Las competencias son adquiridas, perfeccionadas y contextualizadas a través de Temas de Vida, que son temas y problemas socialmente relevantes, de interés de los alumnos, y necesarios para la comprensión del mundo y para la resolución de los problemas que este nos coloca, haciendo la competencia significativa y funcional en un contexto específico. Para la resolución de las cuestiones generadas a partir de la reflexión sobre estos temas, el adulto convoca competencias específicas de las diversas áreas, ya que el dominio de competencias de una determinada área posibilita la adquisición de otras, existiendo algunas competencias generales comunes a las diferentes áreas que resultan de la visión transversal del conocimiento y de las capacidades subyacentes a la noción de competencia-clave, conforme nos dice Luísa Alonso (2002). El área de Ciudadanía y Empleabilidad es transversal a todas las otras, debiendo esta orientar el desarrollo de las competencias en las otras áreas.

Por otro lado, el Referencial se estructura en tres niveles articulados de complejidad creciente, denominados de B1, B2 y B3, correspondiendo a los ciclos de enseñanza básica escolar, aunque no se identifiquen con ellos. Cada módulo/área de competencia se organiza en tres niveles, cada nivel tiene cuatro Unidades de Competencia que, a su vez, tienen los criterios de evidencia considerados esenciales. El Referencial presenta además sugerencias de actividades contextualizadas en los temas de vida. El mismo Referencial sirve para los procesos de RVCC y para los cursos de Educación y Formación de Adultos.

Teniendo en cuenta el propósito de este trabajo, será analizada enseguida, aunque de forma sucinta, con más cuidado el área de Lenguaje y Comunicación que tiene un papel crucial en el desarrollo del individuo, ayudándolo a acceder a otros conocimientos, y en su inserción en la sociedad a través de sus capacidades lingüísticas. Esta área está compuesta por cuatro unidades de competencia: Lenguaje Oral, Lectura, Escritura y Lenguaje No Verbal. En la primera, el adulto debe comprender y producir enunciados en diversos contextos. En la Lectura, el adulto desarrolla competencias que lo ayudan a comprender el mundo que lo rodea y que facilitan la adquisición de nuevo aprendizaje. La Escritura es muy importante hoy en día, permitiendo al adulto actuar eficazmente en contextos diversificados, siendo una competencia indispensable para su autonomía. El Lenguaje No Verbal ayuda al adulto a comprender el mundo que lo rodea, en el cual coexiste el sistema de la escritura y el sistema no lingüístico, como las artes plásticas, la música, el cine, la moda, la publicidad y el comportamiento social, entre otros.

El Referencial de Competencias-Clave de nivel básico, más concretamente el relativo al área de Lenguaje y Comunicación, nivel B3, fue aplicado en los Cursos EFA que serán blanco de estudio en este trabajo académico. Ya que estos cursos fueron promovidos por el CENCAL - Centro de Formación Profesional para la Industria Cerámica, juzgamos que será importante tejer algunas palabras sobre esta institución.

El CENCAL está instalado en la ciudad de Caldas da Rainha, sede del municipio de Caldas da Rainha, situado en el distrito de Leiria, en la Región Centro y Subregión Oeste de Portugal. Este municipio, además de actividades relacionadas con la agricultura, la industria y el comercio y servicios, tiene un recorrido histórico muy ligado a las artes y asociada a artistas de renombre, así como una larga tradición en las

fábricas de porcelana, cerámicas y utensilios. Conviene también destacar la importancia de las lozas regionales y de las esculturas/caricaturas de Caldas, que son famosas a nivel nacional e internacional. En este contexto, y para reforzar la importancia de Caldas en el panorama artístico nacional, hay que destacar que en la memoria colectiva permanecen los nombres del escultor y caricaturista Rafael Bordalo Pinheiro y del pintor José Malhoa, y de los escultores António Duarte y João Fragoso que vivieron en el siglo XX.

La ciudad de Caldas da Rainha posee, desde hace mucho tiempo, una estrecha ligación entre las artes, mayormente la ligada a la loza, y la enseñanza, pues ya en el siglo XIX, después de detectarse una deficiente formación de los trabajadores (Serra, 1987:6), se procuraron crear las condiciones para la fundación de una escuela industrial que ayudase a enterrar las fragilidades identificadas. No obstante, a pesar de este esfuerzo en la apuesta educativa y formativa, gran parte del siglo XX se caracterizó, sobre todo, por una generación de ceramistas que, aunque creativa y apostada en la implementación de nuevos conceptos estéticos, optó por un camino más individual y apartado de las nuevas tecnologías.

Actualmente es posible verificar que toda la inversión hecha en el transcurso del siglo XIX acabó por ser recuperada: la herencia de Bordalo Pinheiro está presente en los modelos por él creados y que son blanco de una amplia producción, símbolo e imagen de marca de la región.

Actualmente la industria cerámica permanece diversificada, distribuyéndose por pequeñas y medianas unidades industriales, en las cuales predomina la cerámica e utensilios, a la par con los pequeños ateliers de alfarería artesanal que se destacan en la fábrica de piezas y caricaturas regionales y únicas. Además de eso, la herencia creativa de Rafael Bordalo Pinheiro aún continúa siendo una contribución inevitable en la matriz identitaria de las lozas de Caldas. Por otro lado, la dimensión artística de Caldas da Rainha continúa siendo objeto de reflexión en la diversidad de entidades educativas asociadas: como ejemplo, la región tiene la Enseñanza Superior de Arte y Diseño y el Centro de Formación Profesional para la Industria Cerámica (CENCAL).

El CENCAL - Centro de Formación Profesional para a Industria Cerámica -, creado en 1981, es un organismo dotado de personalidad jurídica de derecho público, sin fines lucrativos, con autonomía administrativa y financiera y patrimonio propio. Son

atribuciones del Centro, entre otras, promover actividades de formación profesional para valorización de los recursos humanos en el sector cerámico. Fue creado con el objetivo de prestar acciones de formación profesional y de dar apoyo técnico al sector de la cerámica, habiendo iniciado su actividad formativa en las actuales instalaciones en 1985. En esa época, el sector corría riesgos y exigía la implementación de algunas medidas, concretamente en lo que respecta a la modernización de las empresas y a la valorización de los recursos humanos a través de la formación profesional. A partir de 1988, el CENCAL comienza también a descentralizar su actividad formativa a otras regiones donde la industria cerámica tiene una importancia preponderante, concretamente, Águeda, Barcelos, Aveiro, Coímbra, Ílhavo y Alcobaça.

Con la entrada de Portugal en la CEE (Comunidad Económica Europea) y con el acceso de Portugal al Fondo Social Europeo, la actividad formativa del CENCAL cuadruplicó, habiendo introducido algunos aspectos innovadores. A partir de este momento, el sistema de formación en el CENCAL evolucionó a un sistema más escolar. Es en este ámbito en el que surge el primer curso en el sistema de aprendizaje, en el área de cerámica, asumiendo este tipo de formación particular relevancia a partir de 2003.

A partir de 2006, el CENCAL comenzó a desarrollar cursos EFA, siendo el primer curso de nivel B3, y a partir de 2008 hubo un incremento de cursos EFA, de nivel básico y secundario, tanto en horario laboral como en horario post laboral.

A lo largo del tiempo, el CENCAL ha venido a adaptarse a la realidad, siendo flexible y reajustándose a las nuevas formaciones que van surgiendo y a los nuevos públicos, aunque la actividad del Centro esté condicionada por los recursos físicos y materiales. Esta flexibilidad y adaptación son notorias en la reconversión de algunos espacios para responder a las nuevas necesidades formativas. Siendo el único centro de formación en el área de la cerámica a nivel nacional, se prevé que en los próximos años el CENCAL pueda tener un papel relevante en la formación de activos, concretamente a través de la colaboración en la formación que se desarrollará en las empresas y en la formación para desempleados, dependiendo de las nuevas orientaciones políticas en cuanto a la educación y la formación de adultos.

Para terminar nuestra reflexión, por el análisis comparativo entre la realidad europea y portuguesa, en lo que respecta a las políticas de educación y formación de

CXXVIII

adultos, se constata que Portugal, aunque con un significativo atraso y con particularidades propias, ha procurado acompañar los progresos efectuados en esta área a nivel europeo. Habrá que esperar, siempre con alguna expectativa, los caminos que se recorrerán en este campo en los tiempos venideros.

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NA EUROPA

A definição das políticas públicas relativas à aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa baseou-se em algumas recomendações importantes, tais como: as Conferências convocadas pela Unesco, o Livro Branco, a Cimeira de Lisboa e a Estratégia da Europa 2020.

Desde 1949 que a UNESCO tem convocado conferências sobre a educação de adultos que têm influenciado as concepções e práticas de educação de adultos em todo o mundo e na Europa. Nos finais dos anos 70, surge uma nova concepção de educação continuada, integrando estudo e trabalho. Tendo em conta as novas transformações no mundo do trabalho, a crescente valorização da informação e do conhecimento, a revolução técnico-científica e os novos desafios da mundialização económica, o novo paradigma da educação de adultos assenta nos princípios de integração, através da articulação da educação com a vida quotidiana e o trabalho; de participação, ao qual corresponde uma formação integral, tendo em conta a participação do adulto nas dimensões política, económica, cultural e social; e de equidade, propondo que todas as pessoas tenham acesso às oportunidades de educação.

Neste capítulo, pretende-se dar a conhecer a acção da União Europeia e da UNESCO na Educação de Adultos e retratar a educação de adultos noutros países da União Europeia, nomeadamente em Espanha, França e Itália.

1. A educação e formação de adultos na Europa

A educação de adultos é um tema debatido há algumas décadas na União Europeia, principalmente desde a década de 70, época em que surgiram contributos muito importantes para a perspectiva que temos actualmente da educação de adultos. Desde o ano 2000 que este é um tema central nas agendas políticas educativas dos países membros da União Europeia, com a visão estratégica de “tornar a União Europeia a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000), tendo-se estabelecido diversos programas de acção na área da educação.

Segundo Osório (2004:235), foi após a Segunda Guerra Mundial que o desenvolvimento da educação de adultos teve o seu maior impulso. Nos anos seguintes, as conferências mundiais (Conferência de Elsinor, na Dinamarca, em 1949; Conferência de Montreal, no Canadá, em 1960; Conferência de Tóquio, no Japão, em 1972, Conferência de Paris, em França, em 1985; Conferência de Hamburgo, Alemanha, em 1997 e Conferência de Belém do Pará, no Brasil, em 2009), impulsionadas pela Unesco, foram momentos de reflexão, destacando aspectos e funções diferentes para a educação de pessoas adultas.

Desde 1949, data em que se realizou a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Elsinore, Dinamarca, que os vários países têm consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos, sendo assumido que a “Educação de Adultos devia ter por finalidade satisfazer as necessidades e aspirações do Adulto, em toda a sua diversidade” (UNESCO, 1978). Para isso, foi acordado que a Educação de Adultos assumiria, principalmente, os seguintes objectivos (UNESCO, 1978; Dias, 1978; Bholá, 1989; De Natale, 2003):

- Favorecer os movimentos que procurem uma cultura comum, contribuindo para eliminar o contraste entre massas e elites;
- Estimular o espírito de democracia e tolerância;
- Restituir, principalmente aos jovens, a confiança, após a desordem mundial;

- Restaurar o sentido de comunidade numa época de dispersão;
- Desenvolver e clarificar o sentido de pertença a uma comunidade mundial;
- Contribuir para a promoção da paz e para instaurar uma civilização mais completa e mais humana;
- Contribuir para a erradicação da pobreza, integrando programas de assistência técnica nos países em desenvolvimento.

De modo a cumprir os objectivos propostos, antes de tudo, defendeu-se que a formação de adultos teria de distinguir-se da educação escolar tradicional, pois se a educação de adultos visa satisfazer as necessidades e aspirações do adulto, não é possível partir de um programa previamente elaborado nem dividir o saber em matérias separadas, mas deve partir-se das necessidades e aspirações, das situações concretas e problemas actuais para os quais os adultos têm interesse em encontrar solução.

Na segunda conferência, que se realizou em Montreal, em 1960, e que tinha como subtítulo “O papel da Educação de Adultos num mundo em transformação”, em virtude de se ter verificado nos últimos anos grandes avanços científicos e tecnológicos, bem como transformações no mundo do trabalho que exigem a mobilização de saberes e a mobilidade profissional e geográfica, foram apresentados os principais desafios que seriam o reforço da educação cívica e social dos cidadãos. As novas exigências de ordem técnica e profissional exigem uma formação global e crítica e capacidade de discernimento e escolha de valores. Defendeu-se também que a educação de adultos passasse a fazer parte integrante dos sistemas educativos nacionais, maximizando-se a cooperação dos estados com as ONG’s, e que se apostasse mais na preparação técnica e profissional dos jovens e adultos.

A ideia geral da próxima conferência, realizada em Tóquio, doze anos depois, foi o entendimento da educação como um processo permanente no qual o adulto deve ser o sujeito da sua própria formação. Assim, a educação escolar e a educação de adultos são duas fases sucessivas do processo global que é a educação permanente, sendo esta “um processo educativo total e contínuo que interessa a todos os grupos etários” e entendida como “um processo permanente em que a educação dos adultos e

das crianças e adolescentes são inseparáveis”. Ainda nesta conferência, assume-se que a educação deve passar de institucional a funcional, estando presente em todos os espaços da sociedade: no trabalho, nos tempos livres e nas actividades cívicas, definindo a educação de adultos funcional como aquela que integra os interesses do indivíduo e da comunidade e que se baseia nos laços entre o homem e o trabalho. A aprendizagem deve conduzir à obtenção de conhecimentos e à preparação para o trabalho, ao aumento da produtividade e à melhor inserção, domínio e transformação do meio.

Em 1985, na Conferência de Paris, alargou-se consideravelmente os públicos a envolver pela educação de adultos, dirigindo-a às mulheres, aos idosos, aos pais, aos jovens, especialmente aos que procuram emprego, e aos trabalhadores que devem ter autorização para frequentar actividades educativas. Também foi feito um apelo para se dar especial atenção às minorias, aos imigrantes, aos repatriados, aos desalojados e aos ameaçados pela fome (Bhola, 1989). Nesta Conferência, refere-se que “a educação de adultos continua a desempenhar um papel primordial na acção educativa das diferentes sociedades, devendo, no futuro, responder a um triplo desafio: acompanhar as mudanças tecnológicas, permitir a eliminação do analfabetismo e contribuir para a resolução dos grandes problemas da época contemporânea” (A. Melo, 1981; UNESCO, 1986:10). Por fim, lançou-se um desafio aos Estados-Membros para facilitarem o acesso dos adultos à educação e à cultura para que possam assumir o seu estatuto de cidadãos activos.

A consciência da importância das políticas de educação dirigidas aos adultos intensificou-se com a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, na qual o sentido de educação de adultos se alargou para o conceito de aprender ao longo da vida, uma vez que o ser humano está em constante aprendizagem e formação, nos diversos espaços onde interage: profissionais, sociais, familiares, religiosos, políticos, etc., sendo por isso necessário encontrar “mecanismos coerentes para reconhecer os resultados educativos alcançados em diferentes contextos e garantir o intercâmbio de experiências no seio e entre instituições, sectores e estados.” (UNESCO, 1998).

Mais recentemente, na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se realizou em Belém do Pará, Brasil, em 2009, com o objectivo de fazer um balanço dos avanços que se registaram na educação e formação de adultos desde 1997,

todos os participantes reiteraram as ideias transmitidas nas conferências anteriores, reforçando que “o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais” e reafirmaram “os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (...): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros”, valorizando todas as formas de aprender: a formal, a não-formal e a informal, num processo contínuo, isto é, ao longo de toda a vida de uma pessoa. A alfabetização aparece assim como um pilar fundamental para que seja possível a participação de todos os jovens e adultos nas várias oportunidades de ALV, sendo fundamental reduzir a taxa de analfabetismo que existia no ano 2000 em 50% até 2015, pois “a alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade.” É importante que as pessoas adquiram competências e conhecimentos necessários para ganharem autonomia e autoconfiança numa sociedade que está perante “mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho” e, simultaneamente, têm a necessidade de actualização e adaptação das competências “a novos ambientes de trabalho, a novas formas de organização social e a canais de comunicação.”

Este conceito remonta ao início da década de 70, quando a UNESCO publicou o relatório coordenado por Edgar Faure, “Aprender a Ser”, que marcou um ponto de viragem na forma de ver a Educação de Adultos, apresentando a aprendizagem como um processo que coincide com o ciclo de vida e a construção da pessoa, ou seja, corresponde ao percurso de “aprender a ser”. Surgem assim os principais pressupostos da educação permanente: a continuidade, o adulto aprende ao longo de toda a vida; e a diversidade, a aprendizagem realiza-se de várias formas, isto é, através de instituições educativas escolares e não escolares. Segundo esta nova perspectiva, o processo formativo centra-se no adulto que é o sujeito da sua própria formação, sendo muito importante a flexibilidade nos processos de aprendizagem.

Por outro lado, desde a décima nona reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Nairobi, no ano de 1976, que a educação de adultos

“passou a designar a totalidade dos processos de educação, seja qual for o seu conteúdo ou método, constituída por actividades formais ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades, ou na forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas adultos pelas sociedades a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dão uma nova orientação, perspectivando o enriquecimento integral do homem e participando num desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1978).

Assim, a Declaração de Nairobi confirma a ideia que o homem deve ser agente da sua própria educação, através da interacção permanente da sua reflexão e das suas acções, e, por outro lado, reitera o que já tinha sido mencionado nas conferências anteriores, referindo que todos devem ter acesso à educação de adultos e que a mesma deve envolver todos os grupos etários.

Por tudo isto, os países que participaram na V CIEA, em Hamburgo, comprometeram-se em construir um sistema educativo público de Educação de Adultos que reconhecesse o valor formativo de todas as experiências de vida e consagrasse o reconhecimento social e institucional destas aprendizagens através de métodos de avaliação que lhes conferisse visibilidade. É nesta sequência que emergem os sistemas de reconhecimento e validação de competências em alguns países da União Europeia, designadamente em Portugal.

Pelo exposto, verificamos que a União Europeia conhece as necessidades e as transformações que ocorreram ao longo da sua história, tendo consciência da importância da aprendizagem ao longo da vida face às transformações ocorridas: mundialização das trocas, advento da sociedade da informação e aceleração da revolução científica e tecnológica. Por isso, o Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida refere que “todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa” (Osório, 2004:3).

Nesta sequência, a Europa deverá investir na educação de adultos para elevar o nível de formação e qualificação dos trabalhadores e da restante população,

incentivando a aquisição de conhecimentos ao longo de toda a vida, de modo a assegurar a competitividade da União Europeia.

Desde 1981, através da Recomendação nº R(81)17 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, que a Europa reconhece a Educação de Adultos como um factor essencial para o desenvolvimento económico e social.

Por outro lado, cada vez mais há necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, por isso as directrizes da União Europeia, no que diz respeito ao emprego, apontam para “uma política geral mas partilhada, que abranja educação, formação e emprego com instrumentalização da EA face a finalidades de ordem económica” (Melo, Lima & Almeida, 2002:22).

Desta forma, estabelece-se uma relação entre a educação e o mundo do trabalho, sendo importante o papel das escolas profissionais e da formação profissional contínua. Tendo em conta o conceito de formação profissional que, segundo o CEDEFOP, consiste em: “toutes les activités, plus ou moins organisées ou structurées, qui visent à doter les individus des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires et suffisantes pour qu’ils puissent exécuter une profession ou un ensemble de professions” (2002:7), concluímos que a valorização da aprendizagem ao longo da vida e o reconhecimento das competências adquiridas em vários contextos é muito importante. Segundo Osório:

“A expressão “Educação de Adultos” denota o corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdos, níveis e métodos, porque são formais ou informais e porque prolongam ou substituem a educação inicial em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, económico e cultural independente e equilibrado.” (2004:236).

O Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida, publicado em 2000 pela Comissão Europeia, define ALV como

“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”, referindo que “existem três categorias básicas de actividade de aprendizagem com um objectivo:

- 1) **Aprendizagem formal:** decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.
- 2) **Aprendizagem não-formal:** decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).
- 3) **Aprendizagem informal:** é 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.”

O mesmo Memorando sugere que “uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa deverá ter por objectivos:

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos;
- desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;

- assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.”

Assim, desde a Cimeira de Lisboa, realizada em Março de 2000, que os países da UE delinearão estratégias para a formação de adultos a partir do conceito da aprendizagem ao longo da vida, certificando as competências adquiridas nos mais variados contextos, permitindo assim a qualificação profissional e incentivando a mobilidade no espaço europeu.

Esta ideia já tinha surgido no Livro Branco, em 1995, no qual se propunha uma abordagem europeia comum no domínio da identificação, avaliação e reconhecimento dos saberes adquiridos pela via não formal. Para a concretização desta proposta, seria criada uma carteira pessoal de competências e um sistema europeu de acreditação de competências. A carteira pessoal de competências é assim entendida como um elemento-chave de um sistema europeu, que permite comparar e difundir métodos e práticas de validação de competências e constitui um instrumento que permite aos cidadãos usarem as respectivas competências em qualquer país europeu. A longo prazo, esta carteira de competências permitirá fazer uma avaliação sumativa, certificando conhecimentos e competências a utilizar no mercado de trabalho.

Ainda segundo o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, intitulado Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva,

“o conteúdo dos programas e a aplicação das políticas de Educação e de Formação são da competência exclusiva dos Estados-Membros, não excluindo no entanto, ao abrigo do princípio da subsidiariedade, uma acção comum a nível europeu, e descrevendo a sociedade do futuro como uma sociedade cognitiva onde cada um poderá construir a sua própria qualificação” (1996:5).

Neste documento, é destacada a importância da educação e da formação para o crescimento, competitividade e emprego na União Europeia, assim como se realçam as principais competências necessárias para a integração na sociedade e na vida profissional: a capacidade comunicativa, as competências linguísticas, o domínio das

novas tecnologias e a aprendizagem ao longo da vida como forma de adaptabilidade e acompanhamento das mutações sociais e tecnológicas que operam na sociedade do conhecimento.

Devido às rápidas mudanças tecnológicas, há necessidade de investir na educação e formação, tanto de jovens como de adultos integrados no mercado de trabalho, como forma de combater o desemprego e melhorar a competitividade, pois

“no futuro, as pessoas deverão ser capazes de compreender situações complexas que evoluem de modo imprevisível (...). Todos serão confrontados com uma cada vez maior variedade de objectos físicos, de situações sociais, de contextos geográficos ou culturais. (...) o desenvolvimento da cultura geral, isto é, da capacidade de apreender o significado das coisas, de compreender e de emitir um juízo, é o primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego.”
(Livro Branco, 1995: 26-27)

Para desenvolver a cultura geral e conseguir enfrentar este desafio, será necessário combinar aprendizagens formais e não formais. Só através da ALV é possível elevar o nível de competências dos cidadãos, aumentando o crescimento económico, a produtividade, a competitividade e a inclusão social, diminuindo a taxa de desemprego.

Num ambiente de mudança acelerada marcada por um aumento no grau de exigência de qualidade e na articulação do trabalho em equipa, os sistemas educativos têm de fornecer novas competências básicas, nomeadamente competências sociais, organizacionais e individuais, como a capacidade de adaptação, a capacidade de aprender a aprender, a capacidade de lidar com novas e diferentes situações e a capacidade de ser flexível, promovendo o espírito de iniciativa e a vontade de assumir responsabilidades. Estas competências básicas não estão associadas a uma actividade profissional específica, mas são importantes para o indivíduo ir ao encontro das necessidades criadas pela nova sociedade do século XXI. Assim, os sistemas educativos terão de se adaptar às novas exigências da aprendizagem ao longo da vida e os indivíduos passam a ter consciência das suas necessidades educativas e a terem um papel mais activo no seu processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem ao longo da vida seja possível, a Comissão propôs o ano de 1996 como o “Ano Europeu da Educação ao Longo da Vida”, ao longo do qual se realizaram várias conferências e eventos para explorar as implicações práticas da educação ao longo da vida nos vários elementos do sistema de educação e formação, que ajudaram na publicitação das medidas que já foram adoptadas no âmbito da Educação de Adultos, incentivando as pessoas a participarem na mesma. É nesta sequência que surge a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida¹ e o Plano Nacional de Emprego², onde se alude pela primeira vez ao Projecto de Sociedade: S@ber+, e as orientações e propostas da Educação de Adultos são partilhadas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Emprego e Qualificação, actual Ministério do Trabalho e da Solidariedade, contribuindo para que a Educação de Adultos passe a ser designada por Educação e Formação de Adultos.

Em Junho de 2002, na Conferência Internacional dos Estados Membros que se realizou em Bruxelas, foram definidas as linhas orientadoras para a base de cooperação e certificação para os países membros da União Europeia, através de uma aproximação entre os títulos e as competências e da instituição de um sistema de créditos reconhecíveis e transferíveis entre os países membros. Os princípios fundamentais são a transparência, o reconhecimento da qualificação profissional e das competências adquiridas em espaços formais e não-formais e a qualidade do ensino e da formação profissional.

Ainda em 2002, foi lançado o Programa Educação e Formação para 2010, no âmbito da denominada Estratégia de Lisboa que preconiza que até 2010 se garanta o acesso à ALV a todos os europeus. São apresentados três objectivos estratégicos e treze objectivos correlacionados:

“1º Objectivo: Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia

- 1- Melhorar a educação e formação dos professores e formadores;
- 2- Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento;
- 3- Assegurar que todos possam ter acesso às TIC;

¹ Em 26 de Janeiro de 1998

² Resolução de Conselho de Ministros nº 59/98, de 6 de Maio

- 4- Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos;
- 5- Optimizar a utilização dos recursos.

2º Objectivo: Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação na União Europeia

- 6- Desenvolver um ambiente aberto de aprendizagem;
- 7- Tornar a aprendizagem mais atractiva;
- 8- Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.

3º Objectivo: Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação da União Europeia

- 9- Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral;
- 10- Desenvolver o espírito empresarial;
- 11- Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- 12- Aumentar a mobilidade e os intercâmbios;
- 13- Reforçar a cooperação europeia.” (ME e MTSS – panfleto de divulgação)

A partir do cruzamento de todas estas orientações/recomendações resultou o desenvolvimento de estratégias de ALV globais e coerentes com medidas específicas direccionadas para a empregabilidade, com o objectivo de melhorar a qualidade dos sistemas de educação e de formação. Assim, a ALV é um factor determinante para a adaptação da Europa à globalização das economias e da concorrência, à transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento, à mudança dos processos de produção e da organização do trabalho e à aceleração das mutações tecnológicas e ao impacto da tecnologia digital, sendo a solução para os baixos níveis de habilitação e de qualificação das populações e permitindo a consolidação da sociedade do conhecimento, sem aumentar as desigualdades sociais e a exclusão social.

Depois de 2006, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013 surgiu com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da UE enquanto sociedade do conhecimento, promovendo os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação da União Europeia. Os objectivos específicos definidos para a educação e a ALV para tornar possível a concretização deste objectivo geral são:

-
- Contribuir para o desenvolvimento de uma educação e formação de qualidade.
 - Apoiar a criação de um espaço de ALV.
 - Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem.
 - Reforçar o contributo da aprendizagem para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal.
 - Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade.
 - Contribuir para aumentar a participação de pessoas de todas as idades.
 - Promover a aprendizagem de línguas.
 - Apoiar o desenvolvimento dos meios facultados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).
 - Reforçar o seu papel na criação de um sentido de cidadania europeia.
 - Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação.
 - Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores, bem como assegurar o intercâmbio de boas práticas, no intuito de melhorar a qualidade.

Todos estes objectivos pretendem reforçar a coesão social, promover o emprego e reforçar a educação e qualificação da população portuguesa numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Para concretizar este objectivo, a Iniciativa Novas Oportunidades aposta no aumento dos cursos de dupla certificação e no alargamento do sistema de RVCC.

Mais recentemente, a Estratégia Europa 2020³ salienta o papel da educação e da formação para concretizar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na próxima década, através da promoção do conhecimento, da inovação, da educação e da sociedade digital; tornando o aparelho produtivo mais eficiente e reforçando a

³ Aprovada pelo Conselho da Europa em Junho de 2010

competitividade; e aumentando a taxa de participação no mercado de trabalho, a aquisição de qualificações e a luta contra a pobreza.

Os cinco objectivos representativos a nível da UE, que os Estados-Membros deverão traduzir em objectivos nacionais tendo em conta os seus diferentes pontos de partida, são:

1. Assegurar o emprego de 75% da população entre os 20 e os 64 anos;
2. Investir pelo menos 3% do PIB da UE em investigação e desenvolvimento;
3. Cumprir os objectivos em matéria de clima/energia «20/20/20»;
4. Reduzir a taxa de abandono escolar para menos de 10% e assegurar que pelo menos 40% da geração mais jovem dispõe de um diploma do ensino superior;
5. Tirar 20 milhões de pessoas da pobreza.

O actual programa europeu de educação e formação denomina-se “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” e estará em vigor até 31 de Dezembro de 2013.

Se analisarmos as dinâmicas de ALV em vários países europeus, concluímos que aqueles onde se registam piores desempenhos ao nível da escolaridade, com uma elevada taxa de insucesso e de abandono escolar, são também aqueles onde as taxas de participação na educação/formação de adultos são mais baixas. Por outro lado, os adultos que possuem mais formação de base são os que participam e apostam mais na sua formação contínua, com excepção da Finlândia, Suécia e Dinamarca que têm uma participação elevada na ALV.

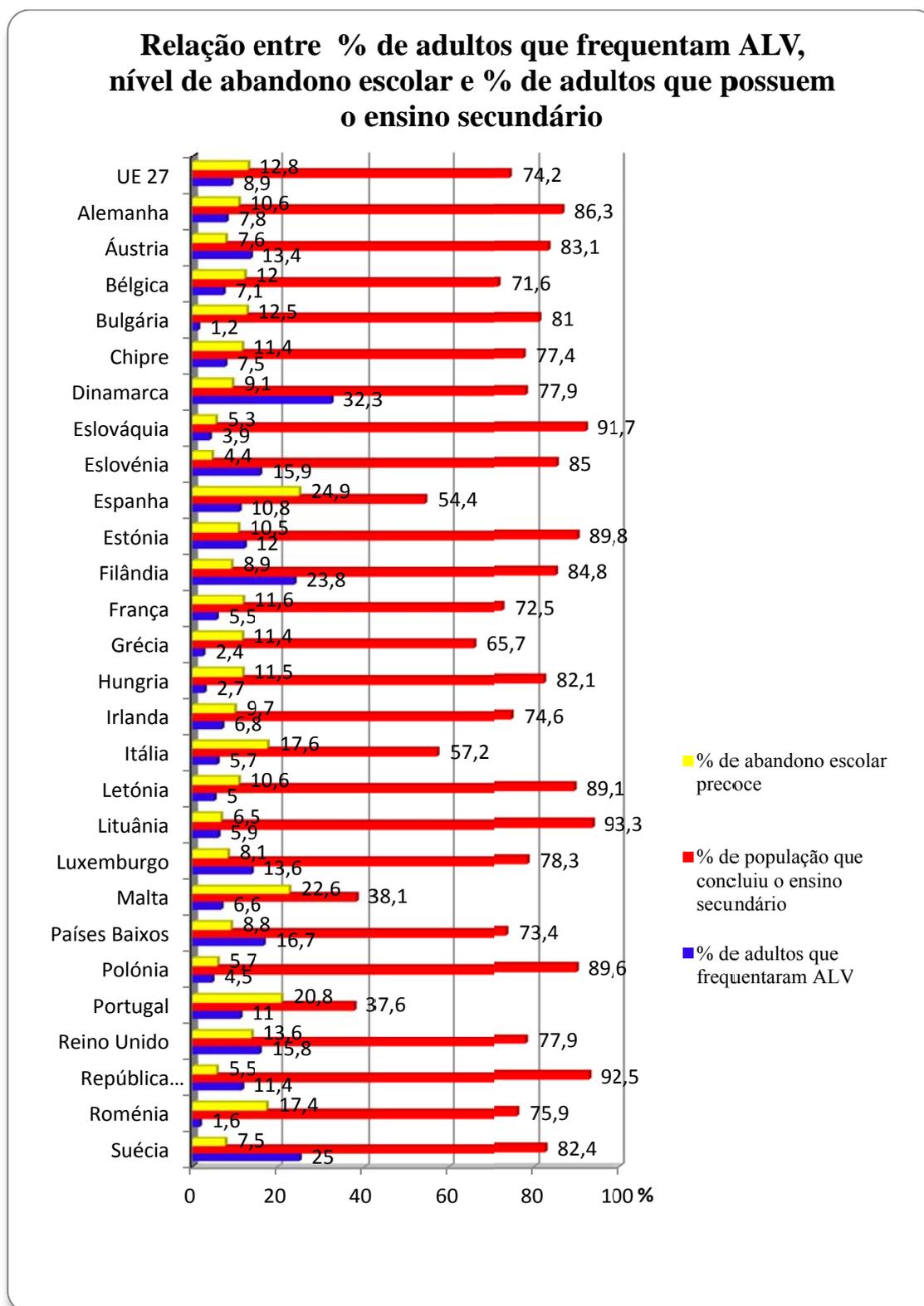


Gráfico 1 - Relação entre % de adultos que frequentam ALV, nível de abandono escolar e % de adultos que possuem o ensino secundário em 2012

Fonte: Eurostat, Fevereiro de 2014

De seguida, analisaremos a Educação de Adultos em França, Espanha e Itália.

1.1. A educação de adultos em França

Após a Segunda Guerra Mundial, surgiram algumas iniciativas que originaram três componentes específicas da Educação de Adultos: a educação operária, a educação popular e a educação profissional contínua, criando-se em 1971 um sistema de formação profissional contínua, na sequência dos acontecimentos de Maio de 68, sendo esta vista como um aspecto importante para a democratização socioeconómica do país. Os objectivos da formação profissional contínua eram, por um lado, acompanhar o desemprego e as reconversões profissionais e, por outro, responder às necessidades emergentes das novas qualificações e competências da mão-de-obra. A partir daí, a oferta formativa tem sido enriquecida com várias modalidades, adaptando-se à procura e às novas orientações político-sociais.

Desde a década de 90 que se têm verificado algumas medidas e iniciativas que pretendem melhorar o sistema de educação e formação em França. Assim, a primeira lei é de 1985 e permite a validação de competências profissionais adquiridas fora do contexto educativo formal através do balanço de competências. Em 1991 este direito foi reforçado através de uma lei promulgada em Dezembro que define o objectivo do balanço de competências da seguinte forma: “permitir que os trabalhadores analisem as respectivas competências profissionais e pessoais, bem como as respectivas aptidões e motivações, a fim de definir um projecto profissional e, se for o caso, um projecto de formação.”

Em 1990, foi criado o crédito de formação individualizada para jovens desfavorecidos e foram criados centros de balanço de competências.

Dois anos depois, em 1992, foi promulgada a Lei sobre a Validação das Aquisições Profissionais (VAP) que permite a avaliação de conhecimentos adquiridos pela via não-formal e a emissão de um certificado de aptidão profissional correspondente, reconhecendo a igualdade legal entre as competências adquiridas no sistema de educação e formação formal e as que foram adquiridas fora deste sistema. França é o país da Europa mais avançado no domínio da identificação, avaliação e

reconhecimento dos saberes adquiridos pela via não-formal devido à existência de legislação nacional e de dispositivos de financiamento da formação profissional contínua, às reformas dos sistemas de ensino e formação e às iniciativas do sector privado.

Tal como em outros países, também em França, quem participa mais na formação contínua são os técnicos e os trabalhadores empregados, e quem menos participa são os operários qualificados e sem qualificação. Por outro lado, o nível de formação influencia a empregabilidade da população. Méhaut (1997) refere que, em França, um diploma tem três funções: serve de norma interna para o sistema educativo, de norma externa para o mercado de trabalho e de factor de identidade e hierarquia.

Os princípios orientadores do Sistema Nacional de Certificação Profissional em França são os seguintes:

Primeiro: o trabalhador tem direito a formação individualizada que depois é reconhecida em qualquer empresa, podendo fazer uso dos conhecimentos e competências adquiridas em diversos contextos de formação em qualquer momento.

Segundo: os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo da vida, em vários contextos, são valorizados tanto no mercado de trabalho como nos sistemas de educação e formação, através do reconhecimento da experiência profissional e social, que permite a obtenção de títulos e diplomas.

Terceiro: a formação profissional é vista como um elemento a favor da inserção social e profissional, uma vez que a falta de qualificações conduz à exclusão social e à falta de oportunidades. Desta forma, os grupos mais vulneráveis e desfavorecidos, como os desempregados, têm uma oportunidade de acesso à qualificação.

Em Janeiro de 2002, foi aprovada a “Lei de Modernização Social”, na qual constam os princípios referidos anteriormente, que deu início à reforma do Sistema de Formação Profissional francês. Esta Lei possibilita que qualquer das qualificações dos três subsistemas (público, privado e sectorial), que constavam do Repertório Nacional de Certificação, fossem reconhecidas através da validação da experiência profissional. Desta forma, o sistema de formação profissional incorporou o conceito de aprendizagem permanente, já que o adulto aprendente já possui o saber da experiência.

O Repertório Nacional de Certificação Profissional enumera os diplomas ou títulos dos três tipos de certificações existentes: Diplomas Públicos, Títulos dos Organismos Privados e Certificados de Qualificações Profissionais, sendo um documento informativo que pretende orientar as pessoas e as empresas relativamente à correspondência entre as certificações existentes e os níveis de qualificação.

Em França, existem seis níveis de qualificação que têm uma relação directa com os níveis salariais. Os seis níveis de qualificação existentes são:

Nível I e II: nível de formação igual ou superior a um título universitário ou a um diploma de uma Escola Profissional de Engenharia.

Nível III: nível de formação correspondente ao diploma de maior grau técnico, a um diploma dos Institutos Universitários Tecnológicos ou a ter concluído com êxito o exame final no *terminus* do primeiro ciclo da educação superior.

Nível IV: nível de qualificação equivalente ao Bacharelato Geral, Técnico ou Profissional e o *Brevet Professionnel*.

Nível V: nível de formação equivalente ao Diploma de Estudos Profissionais ou ao Certificado de Aptidão Profissional.

Nível Va: nível de formação resultante de uma formação curta, nunca superior a um ano, que conduz a um Certificado de Educação Profissional ou a um certificado de qualificação equivalente.

Nível VI: nível de formação equivalente ao período obrigatório.

Os níveis de qualificação são conferidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério de Assuntos Sociais, Trabalho e Solidariedade. Os títulos conferidos por este último ministério têm como objectivo facilitar aos adultos a sua inserção no mercado de trabalho. Neste contexto, o balanço de competências é muito importante, uma vez que certificam os conhecimentos e as competências adquiridas em espaços não formais de formação.

Os Diplomas existentes são os seguintes:

Diploma	Qualificação	Descrição
Diploma de Estudos Profissionais	Nível V	Permite a qualificação de um empregado ou um empregado qualificado numa determinada área profissional.
Certificado de Aptidão Profissional	Nível V	Permite a qualificação de um empregado ou operário qualificado numa determinada profissão.
Bacharelato Tecnológico	Nível IV	Corresponde à conclusão do ensino secundário e permite o ingresso no ensino superior.
Bacharelato Profissional	Nível IV	Certifica a capacidade para exercer uma actividade profissional altamente reconhecida.
Diploma Profissional	Nível IV	Certifica a qualificação para o desempenho de uma actividade profissional reconhecida. É um diploma obtido no trabalho ou na aprendizagem.
Diplomas Técnicos Superiores	Nível III	Conferem uma certificação de técnico superior. Obtém-se nas escolas ou nos institutos universitários técnicos.

Tabela 1- Diplomas atribuídos em França

Elaboração própria.

A formação profissional é financiada pela União Europeia, pelas Regiões e pelas empresas. A União Europeia financia a formação direccionada para os públicos menos favorecidos, assim como as acções de formação dirigidas a públicos específicos como trabalhadores imigrantes, trabalhadores desqualificados e analfabetos e as acções de formação para novas formações que requerem alta especialização. As Regiões financiam formação destinada a sectores considerados prioritários para o desenvolvimento socioeconómico regional. As empresas contribuem para a formação contínua e para o sistema de balanço de competências/validação das aquisições da experiência. Ao Estado compete legislar e fixar as regras, verificando posteriormente se as mesmas foram bem aplicadas, sendo os poderes públicos regionais que têm a função de controlar, impulsionar e ajudar, nomeadamente ao nível financeiro, permitindo aos parceiros sociais estabelecer as prioridades e as necessidades.

1.2. A educação de adultos em Espanha

A política educativa de Espanha está descentralizada. Das 17 Comunidades Autónomas, sete (Andaluzia, Canárias, Catalunha, Galiza, Navarra, País Basco e Valência) assumiram as competências educativas contempladas nos respectivos Estatutos de Autonomia; as restantes (Aragão, Astúrias, Baleares, Cantábria, Caslela-La Mancha, Castela e Leão, Estremadura, La Rioja, Madrid, Múrcia e as cidades de Ceuta e Melilla) delegaram a administração educativa na Administração do Estado, que a exerce através do Ministério de Educação e Ciência (MEC). No entanto, há competências educativas que competem apenas ao Estado, de modo a garantir a unidade básica do sistema educativo.

Desde os anos 90 que o Estado tem tomado algumas iniciativas para reformar o sistema educativo e formativo espanhol. Em 1990, o Ministério da Educação introduziu uma lei sobre a regulamentação geral do sistema educativo e o Ministério do Trabalho introduziu dois programas nacionais para a formação profissional, em 1993 e 1997. O objectivo destas medidas era comum: integrar os vários subsistemas de formação e os diferentes modos de aquisição de competências, centrando-se nos resultados e nas competências, procurando instaurar um sistema de aprendizagem ao longo da vida.

A formação profissional em Espanha está regulamentada pela Lei Orgânica 5/2002, de 19 de Junho, que veio reestruturar o Sistema de Qualificação e Formação Profissional espanhol que começou a ser implementado em 1994.

Em Espanha, existem três subsistemas: o subsistema de Formação Profissional Ocupacional, no qual estão inseridos os Programas de Formação-Emprego, Escolas Oficina e Casas de Ofícios e Oficinas de Emprego, destinado aos trabalhadores desempregados, tendo como objectivo integrá-los no mercado de trabalho; o subsistema de Formação Profissional Contínua que se destina a trabalhadores empregados com o objectivo de requalificar ou melhorar as suas competências e qualificações; e o subsistema Profissional Inicial ou Regular que se destina a jovens entre os 18 e os 20

anos e tem como objectivo prepará-los para uma área profissional ampla, conferindo-lhes o título de Técnico ou de Técnico Superior.

Para a implementação deste novo modelo de formação foram adoptadas algumas medidas que visam a melhoria da formação profissional, nomeadamente a adopção do modelo de qualidade europeu que alterou toda a estrutura dos centros de formação, principalmente no que diz respeito à formação de professores, adaptando-os à formação baseada em competências; à elaboração de novo material didáctico; à ampliação dos serviços de informação e orientação profissional nos centros de formação e serviços de emprego; à formação de adultos nas competências básicas e ao incremento de equipamentos e material pedagógico.

Com o objectivo de aumentar a empregabilidade e a produtividade e de desenvolver as empresas, implementou-se o Sistema Nacional das Qualificações e Formação Profissional regulado pela Lei das Qualificações e da Formação Profissional, investindo-se na aprendizagem ao longo da vida activa e proporcionando a qualificação profissional e a formação permanente dos trabalhadores, assim como o reconhecimento das competências e conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores nos vários contextos de vida. Neste contexto, foram desenvolvidos programas que colmassem as deficiências educativas e de qualificação específicas de alguns grupos sociais de risco de exclusão social, facilitando o acesso aos diferentes níveis educativos. Por outro lado, procurou-se ajustar a formação profissional às necessidades do mercado de trabalho.

No entanto, o sistema é muito complexo, uma vez que as Comunidades Autónomas podem requerer mais competências, pois já tinham os seus próprios institutos de qualificação e acreditação. O processo de reconhecimento e acreditação de competências profissionais tem as seguintes vantagens: facilita o emprego e a promoção profissional, incentiva o processo de formação contínua e possibilita o reconhecimento formal de aprendizagens informais.

O novo modelo de formação profissional baseia-se nas directrizes para a formação profissional da União Europeia, tendo como principais princípios a competência e a qualificação profissional. A competência profissional é o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem o desempenho de uma actividade profissional; a qualificação profissional é o conjunto de competências significativas

para o emprego que podem ser adquiridas através da frequência de formação modular, outros tipos de formação ou através da experiência profissional.

Estas competências e qualificações profissionais constam do Catálogo Nacional das Qualificações, elaborado por especialistas dos sectores e representantes dos agentes sociais. O Catálogo determina as competências necessárias para o bom desempenho de uma determinada actividade profissional, contendo uma estrutura modular equivalente aos perfis profissionais dos Títulos da Formação Profissional Inicial ou Regular e os Certificados de Profissionalidade.

O Catálogo Nacional de Qualificações tem em consideração o perfil das qualificações das várias Comunidades Autónomas, bem como dos vários Estados-Membros da União Europeia, possibilitando o reconhecimento das qualificações dos trabalhadores e a sua mobilidade.

A Administração Geral do Estado tem a competência de regular as condições de obtenção e homologação dos títulos académicos e profissionais, mas as Comunidades Autónomas têm competências para a Formação Profissional Inicial e Regular e para a gestão da Formação Profissional Ocupacional.

O Sistema Nacional das Qualificações e Formação Profissional (SNCFP) pretende integrar as ofertas formativas e a acreditação e a avaliação de competências profissionais. Quanto ao primeiro objectivo é da incumbência do Catálogo Nacional das Qualificações; no segundo, o SNCFP deve possibilitar a integração das diversas formas de aquisição das competências, assim como o reconhecimento, avaliação e creditação das mesmas. O SNCFP é gerido pelo INCUAL – Instituto Nacional das Qualificações - que também é responsável pela definição, elaboração e actualização do Catálogo Nacional de Qualificações, assim como pela formação associada ao Catálogo Modular de Formação e pela elaboração de um referencial de programação geral de todos os subsistemas e apoio na regulamentação da formação profissional. Segundo a Lei Orgânica de Qualificações e Formação Profissional – Lei 5/2002 -, é a Administração Geral do Estado que regula e coordena o SNCFP, sem prejuízo das competências das Comunidades Autónomas e da participação dos parceiros sociais (artigo 5, nº1).

O Catálogo Nacional das Qualificações Profissionais identifica e descreve qualificações profissionais, indicando a família e nível profissional. Cada qualificação profissional é composta por unidades de competência decompostas em critérios de realização e cada unidade de competência está associada a determinados módulos formativos.

Os módulos formativos especificam a profissão a que dão acesso bem como o seu nível de qualificação, as unidades de competência a que estão associados, a duração e o conteúdo da formação, os critérios de avaliação e os requisitos dos formadores que os ministrarão.

O Repertório Nacional de Certificados de Profissionalidade compreende 130 certificados, correspondendo cada um a uma ocupação, e o nível de qualificação depende das competências exigidas.

À semelhança do que acontece com outros países da União Europeia, a formação profissional contínua de adultos é financiada pelo Fundo Social Europeu e também pela cota de formação profissional que os empregadores e trabalhadores descontam para a Previdência Social (0,7%).

1.3. A educação de adultos em Itália

A formação profissional em Itália é um sistema muito complexo e descentralizado, com grandes diferenças entre as províncias e regiões, não se podendo dizer que exista um sistema de formação e certificação válido para toda a Itália. No entanto, toda a formação é baseada em competências e em processos de reconhecimento e validação profissional.

Desde o início dos anos 90 que o sistema de formação italiano tem vindo a sofrer várias reformas com o objectivo de harmonizar as certificações na União Europeia; melhorar a qualidade dos resultados do sistema formativo e das qualificações; estabelecer acordos sobre as competências exigidas nas várias profissões; estabelecer uma relação mais estreita entre o sistema de formação e a procura no mercado de

trabalho e construir um sistema de capitalização de créditos que permita o reconhecimento de competências adquiridas na formação e no trabalho.

A lei de 1996/1997 reconhece que as competências adquiridas em contextos profissionais devem ser avaliadas e reconhecidas tal como as que foram adquiridas em contextos formais, prevendo a criação de um sistema de formação modular, um sistema de unidades de formação capitalizáveis e processos de avaliação e certificação personalizados. O objectivo é integrar e interligar os vários sistemas de formação, de ensino profissional inicial e de formação profissional contínua, e personalizar os percursos formativos. Para a concretização destes objectivos, foi criado um registo individual de formação e um sistema de reconhecimento de competências.

Alguns observadores, como Di Francesco (1999), referem que existem alguns obstáculos a ser ultrapassados, nomeadamente a falta de um sistema de normas nacionais que permitam práticas coerentes e comparáveis, a falta de recursos e o fraco prestígio social atribuído a este sistema de formação. Por outro lado, há a necessidade de definir as competências de interesse comum ao trabalhador e às empresas que deve ser controlado pelo sistema nacional, permitindo a comparação e a fiabilidade da avaliação. Desta forma, será possível a transferência de competências entre o sistema educativo e a vida activa e entre os diferentes níveis de ensino.

Os cursos de formação profissional destinam-se a jovens e adultos desempregados, a grupos socialmente desfavorecidos e a trabalhadores que necessitam de requalificação e/ou actualização profissional.

A formação profissional em Itália abrange várias modalidades: a formação inicial, a formação profissional superior (não universitária) e a formação permanente ou contínua.

A formação inicial destina-se a jovens com menos de 18 anos que depois de concluírem o Ensino Fundamental podem inscrever-se em percursos de instrução e formação técnico-profissional integrada, isto é, frequentar a escola e simultaneamente cursos de formação profissional, ou ir trabalhar para uma empresa com um contrato de aprendizagem em serviço. Pretende-se que todos os jovens aos 18 anos possuam um diploma do ensino secundário ou uma qualificação profissional.

A formação profissional superior (não universitária) destina-se a jovens e adultos, empregados ou não, que queiram obter uma formação técnica mais aprofundada. Esta oferta formativa é programada e desenvolvida pelas Regiões e pode ser realizada por instituições escolares, agências de formação, empresas ou universidades. Como requisito para frequentar esta formação, é necessário possuir o ensino médio superior e no final é atribuído um Certificado de Técnico Superior que é válido em todo o território nacional.

A formação permanente ou contínua destina-se aos adultos e tem como características principais ser de carácter modular, a interdisciplinaridade e a flexibilidade, com o objectivo de o adulto construir um percurso formativo personalizado certificado através de um sistema de créditos.

O financiamento da formação profissional – inicial e contínua – é da responsabilidade dos Governos Regionais através de recursos privados, provenientes das empresas, que contribuem com 0,3% da massa salarial para um fundo de financiamento da formação profissional, e dos próprios adultos que têm de pagar as taxas de inscrição e a frequência dos cursos; e recursos públicos, provenientes dos Ministérios da Educação e do Trabalho, da cobrança de impostos e do Fundo Social Europeu.

2. Síntese

Pelo exposto anteriormente, podemos sintetizar as principais características relativamente à educação e formação de adultos nos três países estudados, no que diz respeito às modalidades de formação, às leis e medidas adoptadas e às entidades/instituições promotoras:

País	França	Espanha	Itália
Característica			
Modalidades de formação	<p>Educação popular</p> <p>Educação operária</p> <p>Educação profissional</p>	<p>Formação profissional ocupacional</p> <p>Formação profissional contínua</p> <p>Formação profissional inicial ou regular</p>	<p>Formação inicial</p> <p>Formação profissional superior (não universitária)</p> <p>Formação permanente ou contínua</p>
Medidas / Leis	<p>Decreto de 23 de Agosto de 1985 (validação de competências profissionais)</p> <p>Lei nº 91-1405, de 31 de Dezembro de 1991 (Balanço de Competências)</p> <p>Lei de 20 de Julho de 1992 (Validação das Aquisições Profissionais).</p> <p>Lei da modernização social, 17 de Janeiro de 2002 (início da reforma do sistema profissional francês)</p>	<p>Lei Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro</p> <p>Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo</p> <p>Programas nacionais para a formação profissional de 1993 e 1997</p> <p>Lei Orgânica de 5/2002 (Lei das Qualificações e da Formação Profissional)</p>	<p>“Lei da Promoção do Emprego”, de 1996/1997, sobre certificação de competências</p>
Entidade/Instituição promotora	<p>Ministério da Educação</p> <p>Ministério dos Assuntos Sociais, Trabalho e Solidariedade</p>	<p>Ministério da Educação e da Ciência</p> <p>Comunidades Autónomas</p>	<p>Regiões</p>

Tabela 2- Quadro comparativo entre os três países da UE: França, Espanha e Itália

Podemos concluir que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida valoriza a aprendizagem a partir da aprendizagem formal, não-formal e informal e está a ser implementado em vários países da União Europeia.

Neste momento, a Educação de Adultos coloca ênfase no desenvolvimento das capacidades individuais de cada adulto aprendiz que frequenta formação à sua medida, podendo frequentar unidades modulares, construindo assim o seu percurso formativo. O adulto está no centro do processo formativo partindo das suas próprias experiências, realizando uma aprendizagem contextualizada e aplicando os conhecimentos adquiridos nos seus próprios contextos pessoais e profissionais.

De modo a concretizar os objectivos do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, em todos os países estudados, existem medidas financiadas por fundos públicos, provenientes de vários ministérios, e pelo Fundo Social Europeu, com o objectivo de permitir aos adultos concluir a escolaridade obrigatória e aumentar as suas qualificações.

Para uniformizar o sistema formativo e credibilizar o processo, são atribuídos créditos às competências evidenciadas e reconhecidas. Assim, um quadro de qualificações promove a transparência, a coordenação, a coerência e a coesão da aprendizagem ao longo da vida. Estas competências são reconhecidas tanto no mercado de trabalho como no sistema educativo.

A Educação de Adultos é vista como uma forma de atingir os objectivos sociais e económicos, através da promoção da coesão social, da melhoria da produtividade e da redução dos níveis de desemprego. O público-alvo são os adultos em geral, adultos com baixos níveis de literacia e qualificação, adultos sem a escolaridade obrigatória e adultos desfavorecidos de um modo geral.

Inferimos que a União Europeia está a realizar um trabalho conjunto para, como era seu objectivo:

- construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à aprendizagem ao longo da vida e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos;

- ajustar as formas como são ministradas as acções educativas e de formação e como está organizada a vida profissional, de modo a que as pessoas possam participar na aprendizagem ao longo das suas vidas e possam, elas próprias, planear modos de conjugar aprendizagem, trabalho e família;
- atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa em todos os sectores, por forma a garantir uma oferta de educação e formação de qualidade, assegurando, em simultâneo, que os conhecimentos e as competências dos indivíduos correspondam às exigências em mutação da vida profissional, organização do local de trabalho e métodos de trabalho; e
- incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais activamente em todas as esferas da vida pública moderna, em especial na vida social e política, a todos os níveis da comunidade e também no plano europeu.

A Educação de Adultos é vista como a educação de segunda oportunidade (sendo muitas vezes a primeira), convergindo com a formação profissional, a educação popular e a educação permanente. Internacionalmente, todas estas concepções são aceites como Educação de Adultos.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

I. A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

1. A história da Educação em Portugal

Depois de situar a Educação de Adultos no contexto mais vasto da educação e formação ao longo da vida, identificando as políticas europeias, importa fazer uma breve resenha da educação em Portugal, nomeadamente da educação de adultos, uma vez que as políticas da Educação de Adultos adoptadas em Portugal se enquadram nas grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa.

Assim, até ao 25 de Abril de 1974, um marco importante a vários níveis no nosso país, far-se-á uma pequena síntese dos principais acontecimentos na educação. A partir de 1974, será efectuada uma análise mais aprofundada, uma vez que se torna fundamental para o estudo a desenvolver.

Num segundo momento, descrever-se-á o sistema educativo e de formação nacional, far-se-á uma abordagem da Aprendizagem ao Longo da Vida e também uma breve resenha histórica da Educação de Adultos em Portugal, desde as suas primeiras referências, passando pela Primeira República, pelo Estado Novo e abordando com maior profundidade a época pós 25 de Abril, uma vez que este é um marco importante na História de Portugal, nomeadamente no que diz respeito às questões de educação. Terá especial ênfase a Educação de Adultos a partir de 2001, isto é, desde a criação da ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – até à actualidade, finais de 2012.

Posteriormente, abordar-se-ão algumas modalidades de formação de adultos, como por exemplo: os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), o Sistema de

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no nível básico e secundário (RVCC); os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de dupla certificação e de certificação escolar; as formações modulares; as vias de conclusão do ensino secundário de educação, as provas para maiores de 23, o ensino recorrente e as acções S@ber+.

1.1. Da Idade Média ao Século das Luzes

Na Idade Média, o ensino era ministrado principalmente em mosteiros, ensinando-se as competências básicas: a ler e a contar. Em Portugal, tal como no resto da Europa, foi a Igreja quem teve a iniciativa do ensino, primeiro com o objectivo de formar o clero e, mais tarde, alargando o ensino a estudantes que não queriam seguir essa vocação.

A primeira universidade de Portugal foi fundada em 1290, no reinado de D. Dinis, em Lisboa, e denominava-se Estudos Gerais. Mais tarde foi transferida para Coimbra, depois de Coimbra para Lisboa, até se fixar definitivamente em Coimbra em 1537, no reinado de D. João III. Também é desta época a criação de colégios e uma escola preparatória ou “Colégio das Artes”.

Nos sécs. XV/XVI, surgem as primeiras cartilhas, de autoria de João de Barros e Frei João Soares, e até ao último quartel do séc. XV a educação era dominada pelos jesuítas que abriram várias escolas públicas em várias localidades, nomeadamente: Lisboa, Porto, Coimbra, Bragança, Braga, Faro, Funchal, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada. A partir do século XVI, surgem instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens e as primeiras preocupações pedagógicas com o sucesso da aprendizagem.

Os primeiros ideais da democratização do ensino apareceram em 1636, quando João Amós Coménio realçou na *Didáctica Magna* que deveriam ir à escola “ (...) não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (...) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.” (Gomes, 1986:187).

1.2. A Reforma Pombalina

Os jesuítas dominaram a educação até à época de Marquês de Pombal que extinguiu a Companhia de Jesus, expulsando-os do país. A partir desta data, o Estado começou a controlar progressivamente a educação, levando a cabo algumas reformas educacionais importantes, culminando com a reforma geral do ensino em 1772. Assim, em 6 de Maio de 1772, surge o diploma⁴ que lança o início da instrução primária em Portugal, mandando abrir cerca de 500 escolas oficiais. Todavia, esta medida não abrangia toda a população, uma vez que determinava que “aqueles que se destinassem como assalariados, à agricultura ou às artes fabris, limitar-se-iam a aprender a instrução primária, oralmente difundida pelos párocos.” (Fernandes, 1989:64). Destaca-se também a criação do Colégio dos Nobres, o primeiro estabelecimento público com a categoria oficial de Ensino Secundário ou Liceal; a Aula do Comércio, destinado a rapazes com mais de catorze anos, filhos de comerciantes, que soubessem ler, escrever e contar; a fundação da Escola Prática de Marinharia, no Porto; a criação da Aula de Debuxo e Desenho que, mais tarde, aliada com a Aula Náutica, deu origem à Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto e a fundação da Faculdade de Matemática, Filosofia e Medicina.

No reinado de D. Maria há um aumento dos poderes da Universidade, passando os ensinos primário e secundário para a junta da Direcção-Geral de Estudos, com sede na Universidade, vivendo-se um momento de estagnação e até de retrocesso, pois o ensino volta a ser dominado pelos religiosos que ministram grande parte do ensino elementar em conventos. Em 1779 dá-se o encerramento de muitas escolas.

1.3. Após a Revolução Liberal

Depois da Revolução Liberal, em 1821, são criadas novas escolas e é instaurada a liberdade de ensino. No entanto, em 1823, assistimos ao encerramento de todas as escolas particulares (devido à suspensão da Constituição de 1822) e de cerca de metade das escolas primárias existentes.

⁴ Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772

A Carta Constitucional de 1826 instituiu a obrigatoriedade escolar para todos os cidadãos portugueses. Nesta época, deu-se início à elaboração dos primeiros currículos formais para o ensino básico que salientavam a aquisição das competências de ler, escrever e contar. Todavia, as grandes reformas surgem em 1836, na instrução primária, secundária e superior, com Passos Manuel. É também nesta reforma que se refere legalmente pela primeira vez a educação de adultos, criando-se três lições nocturnas semanais para os adultos que não pudessem assistir às aulas durante o dia.

Algumas das medidas que merecem destaque são, no ensino primário, a introdução da ginástica e a implementação das “escolas de meninas”. No ensino secundário, a criação do Ensino Liceal, abrindo um liceu em cada distrito e dois em Lisboa. No ensino superior, esta reforma tenta acabar com o monopólio da Universidade de Coimbra, planeando a criação de Escolas do Ensino Superior no Porto e em Lisboa e cria a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto.

Em 1844, assiste-se a uma reorganização do Ensino Secundário por Costa Cabral, extinguindo, por exemplo, a parte científica dos programas e, em 1852, Fontes Pereira de Melo cria o Ensino Industrial, com o objectivo de resolver carências de mão-de-obra especializada. Nesta época, a taxa de analfabetismo era de 80%.

Em 1871, criam-se bibliotecas populares no continente e ilhas e instaura-se a liberdade no Ensino Superior através da reforma de D. António da Costa.

Em 1894 projecta-se a criação de escolas infantis e cursos para adultos e para deficientes. O ensino secundário passa a ser organizado num curso de cinco anos, seguido de mais dois que constituem o ensino complementar. Dois anos depois⁵, o ensino primário passou a estruturar-se em dois graus: do primeiro grau faziam parte a primeira, segunda e terceira classes e a quarta classe fazia parte do segundo grau. Em 1901⁶, o exame do 1º grau passou a ser indispensável para ter acesso a lugares públicos, sendo a primeira vez que se estabelece a relação entre a aquisição de um diploma e a valorização socioprofissional. Apenas o 1º grau tinha um carácter obrigatório, o 2º grau era frequentado facultativamente.

⁵ Decreto de 18 de Junho de 1896

⁶ Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901

1.4. Depois da Implantação da República

A primeira medida adoptada após o 5 de Outubro de 1910 é a extinção das ordens religiosas. Ainda neste âmbito, é colocado de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, bem como a abolição do ensino da disciplina de Teologia no ensino superior. Também se terminou com o chamado “foro académico” que privilegiava os estudantes universitários.

Em 1911, a taxa de analfabetismo era de 75%; existiam 5215 escolas; o ensino profissional tinha apenas dois institutos comerciais e industriais, existiam cerca de 30 escolas industriais e comerciais; frequentavam o ensino liceal 8091 alunos e assistia-se a uma degradação da função docente. Durante a Primeira República houve um esforço em combater o analfabetismo, tendo sido atribuída às Câmaras Municipais a incumbência de criar cursos para adultos e apoiar outras iniciativas.

Com a reforma de António José de Almeida (1911-1912), assiste-se a uma reforma do ensino primário que engloba o ensino infantil e o ensino primário, sendo desta data a criação dos primeiros jardins-escola. Há também um prolongamento da escolaridade: as classes infantis integram crianças dos 4 aos 7 anos; passam a existir cinco classes obrigatórias (dos 7 aos 14 anos) – o grau elementar era composto por três anos e o grau complementar tinha a duração de dois anos; e as primárias superiores tinham a duração de três anos, permitindo saídas profissionais ou a prossecução de estudos. Outro facto importante é a criação de escolas móveis por todo o país e a verificação de um aumento do vencimento dos professores.

No ensino secundário é colocado em prática o princípio da coeducação, isto é, as alunas podiam frequentar os liceus masculinos quando não existiam secções femininas.

No ensino superior são criadas as Universidades de Lisboa e do Porto e concede-se autonomia a todas as instituições universitárias, dotando-as dos recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Em 1913, cria-se definitivamente o Ministério da Instrução Pública do qual ficam dependentes os serviços das Direcções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial.

Não obstante o investimento que os republicanos fizeram na educação, alargando a rede de escolas, instituindo a escolaridade básica obrigatória e gratuita e adoptando outras medidas paralelas, como a construção de cantinas⁷ para alimentar os alunos mais carenciados, a situação educativa do país não melhorou durante a 1ª República (1910-1928).

1.5. O Estado Novo

Durante o Estado Novo, o combate ao analfabetismo deixou de ser uma prioridade, uma vez que, na perspectiva vigente, o obscurantismo impedia a influência de doutrinas consideradas desestabilizadoras, sendo objectivo do Estado formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. Por outro lado, considerava-se que os elevados índices de analfabetismo não dignificavam a imagem do país no exterior, tendo-se promulgado uma lei⁸ que apenas permitia a emigração a quem possuísse o exame do primeiro grau e instituiu-se⁹ que os soldados analfabetos não poderiam passar à disponibilidade por sorteio, como acontecia com os outros que sabiam ler e escrever, tendo de permanecer ao serviço do exército pelo tempo determinado pelo Governo. O ensino sofreu grandes alterações, criando-se a “escola nacionalista”, baseada numa doutrina de carácter moral. Os programas foram reduzidos à aprendizagem escolar de base, extinguindo-se o ensino superior primário; proibiu-se a coeducação; reduziu-se o ensino primário, passando o ensino obrigatório a ser o 3º ano; extinguiu-se o ensino complementar e as escolas normais superiores.

No ensino secundário, além da simplificação dos programas, verificou-se também a separação entre o ensino liceal e o ensino técnico.

⁷ Decreto nº 4847, de 23 de Setembro de 1918

⁸ Decreto nº 16 782, de 27 de Abril de 1929

⁹ Leis nºs 1960 e 1961 de 1937

No ensino superior, foi criada a Universidade Técnica de Lisboa e encerrada a Faculdade de Letras do Porto.

Em 1936, procedeu-se a uma remodelação no Ministério da Instrução Pública que passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional, criando-se paralelamente a Mocidade Portuguesa com o intuito de estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família”, e a Obra das Mães¹⁰, assim como criaram outras estruturas de apoio às crianças mais carenciadas, como por exemplo, a construção de cantinas, a distribuição de livros e a criação de bolsas de estudo para os alunos mais pobres.

A partir de 1938, o ensino primário passou a ser constituído por dois graus: o grau elementar, com três classes e obrigatório para todos os portugueses com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos; e o ensino complementar, constituído por duas classes, para os jovens com idades entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir estudos. Desta forma, a taxa de analfabetismo diminuiu nos anos 30, embora esta descida se deva não à melhoria do ensino primário, mas à diminuição das exigências escolares, à redução de anos do ensino primário e da escolaridade obrigatória e à simplificação dos programas (Rosas e Brito, 1996).

Na década de 50, a taxa de analfabetismo é de 40% e para o combater é lançado o Plano de Educação Popular, em 1952, e aumentaram também o número de adultos inscritos com a Campanha Nacional de Educação de Adultos entre 1952 e 1954. A partir de 1955 reconhece-se que há necessidade de formar mão-de-obra qualificada em diversas áreas, sendo a formação profissional uma nova aposta. Por outro lado, a escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos para os alunos do sexo masculino e adultos, primeiro, em 1956¹¹, e em 1960¹² abrangendo também as crianças do sexo feminino.

¹⁰ Instituição do Estado Novo responsável pelo nascimento da Mocidade Portuguesa Feminina

¹¹ Decreto-Lei n° 40964, de 31 de Dezembro de 1956

¹² Decreto-Lei n° 42994, de 28 de Maio de 1960

Na década de 60 aumenta-se a escolaridade obrigatória¹³, que passa para seis anos, e utiliza-se pela primeira vez o conceito de ensino básico que compreende um ciclo elementar de quatro anos e um ciclo complementar de dois anos. Ainda neste ano, foi criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, dirigida às populações não urbanas. Em 1967 criou-se o ensino preparatório, que resultou da fusão dos dois primeiros anos do ensino liceal e técnico.

No ensino superior, em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior que foi aprovada em 1973¹⁴ e que introduziu pela primeira vez o conceito de democratização. Esta reforma abrangeu a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, o ensino secundário e expandiu o ensino superior.

1.6. O Ensino Democrático

A partir de 1974 o ensino torna-se interveniente e participativo, verificando-se a partir dessa data alguns avanços e recuos, sendo ainda hoje a alfabetização um problema prioritário, fundamental e controverso da educação em Portugal.

As transformações mais significativas ocorreram principalmente no que diz respeito à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino. Quanto à avaliação, a mesma passou a ser efectuada no fim de cada fase, deixando de haver reprovação no final do primeiro e terceiro anos de escolaridade.

O quinto e sexto anos de escolaridade passaram a estar organizados em três ramos: ciclo complementar primário, ensino preparatório directo e ensino preparatório TV, vulgarmente conhecido como a Telescola, de modo a que todos pudessem ter acesso ao ensino obrigatório. Para que se cumprisse a escolaridade obrigatória, criaram-se várias medidas de apoio, nomeadamente: transporte escolar, criação de cantinas, suplemento alimentar, alimentação e, em alguns casos, auxílio económico às famílias.

¹³ Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964

¹⁴ Lei nº 5/73

No ensino secundário, em 1975, criou-se o 1º ano do curso geral unificado que era constituído pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. Existiam cinco áreas de estudo, com um tronco comum, uma componente de formação específica e uma componente de formação vocacional.

A partir de 1986, o ensino obrigatório passa a ser de nove anos.

O curso complementar (10º e 11º anos) foi criado em 1978 e pretendia aprofundar uma formação vocacional, tendo em conta a continuação dos estudos.

Em 1977 foi criado o ano propedêutico, com cinco disciplinas, sendo duas obrigatórias – língua portuguesa e uma língua estrangeira, assim como foi introduzido o *numerus clausus*.

Três anos depois, o ano propedêutico foi substituído pelo 12º ano, que constitui o *términus* do ensino secundário e o ano vestibular para ingresso ao ensino superior. O 12º ano tinha duas vias: a via ensino e a via profissionalizante.

Tendo em conta a necessidade de mão-de-obra qualificada, em 1983 surgiram os cursos técnico-profissionais para alunos com o 9º ano completo. Estes cursos tinham a duração de três anos e conferiam dupla certificação: escolar, atribuindo diplomas comprovativos do ensino secundário e que permitem o acesso ao ensino superior; e profissional, que conferiam diplomas de formação técnico-profissional. Foi também nesta década que se introduziram métodos activos, passando a valorizar-se competências importantes para o desenvolvimento dos alunos, tais como a capacidade de análise e síntese, o espírito crítico, o sentido de responsabilidade e o sentido de cooperação. Para os alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem, foi criado o sistema aprendizagem¹⁵, que consistia num esquema de formação profissional que também continha uma componente geral. Estes cursos destinavam-se a jovens entre os 14 e os 24 anos que, se realizassem o exame final com êxito, obteriam uma carteira profissional e ficariam com uma equivalência escolar.

Quanto ao ensino superior, as universidades passaram a deter autonomia pedagógica, científica e financeira e criou-se o ano vestibular de ingresso no ensino

¹⁵ Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de Março

superior. Os alunos do ensino técnico profissional e do ensino médio, os maiores de 25 anos e os trabalhadores com experiência laboral comprovada superior a 5 anos passaram a ter condições de acesso ao ensino superior. Os institutos industriais do ensino médio reconverteram-se em institutos superiores com personalidade jurídica e autonomia administrativa.

Em 1977 criou-se o ensino superior de curta duração, mais tarde (1979) transformado em ensino superior politécnico, que pretendia formar técnicos especialistas e profissionais de educação de nível superior e médio. Assim, as escolas de educadores de infância e as escolas do magistério primário foram reconvertidas em escolas superiores de educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) reorganizou o sistema educativo do qual fazem parte a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar que inclui a actividade de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional. A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior. É ainda nesta Lei que se consagra o direito à educação e cultura para todas as crianças, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, a garantia de formação para todos os jovens na vida activa, o direito à igualdade de oportunidades, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema educativo (ensino recorrente) e a melhoria educativa para toda a população.

Na década de 90, embora se verificasse um aumento do cumprimento da escolaridade obrigatória, foram criadas novas entidades com competência no domínio da investigação e do apoio à educação-formação: o Observatório do Emprego e Formação Profissional (1991), a Comissão Permanente de Certificação (1992); o Instituto de Inovação Educacional (1993); o Centro Nacional de Recursos para a Orientação (1993); o Instituto para a Inovação na Formação (1997) e o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (1998). Foi também em 1998 que foi criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos, do qual surgiu, posteriormente, a ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos).

Actualmente, a escolaridade obrigatória é de 12 anos (Lei 85/2009). Na seguinte tabela, podemos verificar que tem havido alguns avanços e recuos no que diz respeito à educação em Portugal, nomeadamente no que se refere à escolaridade obrigatória.

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação
1911	3 anos	DL de 29.03.1911
1919	5 anos	DL de 10.05.1919
1927	4 anos	DL 13619 de 17.05.1927
1930	3 anos	DL 18140 de 3.1930
1956	4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas	DL 40964 de 12.1956
1960	4 anos para rapazes e para raparigas	DL 42994 de 5.1960
1964	6 anos	DL 45810 de 7.1964
1979	Condições que asseguram uma efectiva escolaridade de 6 anos	DL 538/79 de 31.12.1979
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)	Lei 46/86 de 14.10.1986
2009	12 anos (dos 6 aos 18 anos)	Lei 85/2009 de 27.10.2009

Tabela 3 - Evolução da escolaridade obrigatória

2. O sistema educativo e de formação profissional em Portugal

O sistema educativo e formativo português é constituído pela educação pré-escolar; os ensinos básico, secundário, pós-secundário não superior, superior e a aprendizagem ao longo da vida. Na aprendizagem ao longo da vida, encontramos várias formações incluídas na educação formal, educação não formal e educação informal.

2.1. Educação pré-escolar

A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três anos de idade e a idade de entrada para o ensino básico, sendo a sua frequência facultativa. Esta educação é promovida pelo Estado, entidades privadas e cooperativas, instituições privadas de solidariedade social e instituições sem fins lucrativos.

2.2. Ensino básico

O ensino básico tem a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade. Está estruturado em três ciclos: o primeiro ciclo tem a duração de quatro anos; o segundo ciclo tem a duração de dois anos e o terceiro ciclo tem a duração de três anos.

2.3. Ensino secundário

O ensino secundário tem a duração de três anos e tem vários cursos orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho: cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais. Embora apenas os primeiros sejam essencialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos, os restantes também o permitem, tanto no ensino pós-secundário não superior como no ensino superior. O ensino secundário também pode ser concluído através de cursos do sistema aprendizagem, cursos de educação e formação e cursos de educação de adultos.

A conclusão do ensino secundário atribui um diploma e os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem também um certificado de qualificação profissional de nível 4.

Modalidades de educação e formação de nível secundário

Curso	Duração	Entidades que os ministram	Nível de certificação	Principal objetivo	Componentes de formação
Cursos profissionais	3 anos lectivos	Escolas públicas; escolas profissionais	Qualificação profissional de nível 4 e diploma escolar de nível secundário	Inserção no mercado de trabalho	Sociocultural; científica e técnica
Sistema aprendizagem	Variável, dependendo da sua tipologia	Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP)	Qualificação profissional de nível 2 ou 3, e diploma escolar ao nível do 9º ano ou do nível secundário	Inserção no mercado de trabalho	Sociocultural; científico-tecnológica e prática em contexto de trabalho
Cursos de educação e formação	Mínimo: 1125 horas Máximo: 2276 horas	Escolas públicas; estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, centros de formação profissional do IEFP e entidades formadoras acreditadas	Qualificação profissional de nível 2 ou 3, e diploma escolar ao nível do 9º ano ou do nível secundário	Assegurar um <i>continuum</i> de formação	Sociocultural; científica, tecnológica e prática
Cursos artísticos especializados	3 anos lectivos	Escolas públicas	Qualificação profissional de nível 4 e diploma escolar do nível secundário	Formação profissionalizante qualificante nas áreas artísticas	Geral, científica, técnico-artística e formação em contexto de trabalho
Cursos tecnológicos	3 anos lectivos	Escolas públicas	Qualificação profissional de nível 4 e diploma escolar do nível secundário	Inserção no mercado de trabalho	Geral, científica, tecnológica e formação em contexto de trabalho
Cursos tecnológicos e artísticos especializados do ensino de adultos	3 anos lectivos	Escolas públicas	Qualificação profissional de nível 4 e diploma escolar do nível secundário	Inserção no mercado de trabalho	Geral, científica específica e tecnológica, técnica ou artística

Tabela 4- Modalidades de educação e formação profissional inicial de nível secundário

2.4. Ensino pós-secundário não superior

O ensino pós-secundário não superior é o que normalmente designamos por CET's – Cursos de Especialização Tecnológica - e permitem aos alunos uma formação técnica altamente qualificada, em diversas áreas, através do desenvolvimento de capacidades e competências profissionais. A sua estrutura curricular é essencialmente profissionalizante, integrando as componentes de formação geral, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho.

Os CET permitem a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior. No final do CET, o formando obtém um diploma de especialização tecnológica e um certificado de qualificação profissional de nível 5, podendo também ter acesso a um Certificado de Aptidão Profissional emitido no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional. Os CET estão organizados em unidades de crédito que são transferíveis para os cursos do ensino superior. Estes cursos funcionam em estabelecimentos de ensino secundário, centros de formação profissional e estabelecimentos de ensino superior.

2.5. Ensino superior

O ensino superior é ministrado em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária. Está estruturado, ao abrigo do Processo de Bolonha, em três ciclos, passando de um sistema baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado na aquisição de competências e adoptando o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*).

Segundo a LBSE, às universidades compete “o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (art.11º, nº3) e aos institutos politécnicos compete “ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (art. 11º, nº 4). As universidades conferem os graus de licenciado, mestre e doutor e os institutos politécnicos conferem os graus de licenciado e mestre.

2.6. Aprendizagem ao longo da vida

Segundo a OCDE, “ser-se bem-sucedido na realização da aprendizagem ao longo da vida – desde a educação pré-escolar até à aprendizagem activa, na aposentação – será um factor importante na promoção do emprego, do desenvolvimento económico, da democracia e da coesão social.”

A sociedade está em constante mutação, a vários níveis, inclusivamente no que diz respeito ao conhecimento, por isso deverão existir oportunidades para que as pessoas possam adquirir novos conhecimentos ao longo da vida, sendo este o conceito utilizado pela UNESCO. Nos anos 90, passou a utilizar-se o termo aprendizagem ao longo da vida, já que as pessoas têm acesso a novas formas de aprendizagem e devem ser responsáveis pela continuidade da sua própria aprendizagem, frequentando formações que lhes permitam actualizar os conhecimentos que já possuem e adquirir outros.

Ao nível da política educativa, desde 1997 que a educação de adultos detém um forte protagonismo, devido a algumas iniciativas europeias impulsionadoras destas novas orientações estratégicas. Entre essas iniciativas, destacam-se as mais importantes: o Livro Branco e o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, iniciativas da Comissão das Comunidades Europeias e o Movimento da Educação e Formação para Todos e ao Longo da Vida, iniciativa da OCDE. Neste contexto, em 1996, foi criada uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida¹⁶ que dois anos depois apresentou a “Magna Carta” sobre Educação e Formação ao Longo da Vida.

Desde essa data, as prioridades são o reforço da qualificação dos portugueses e a educação e a formação os pilares do desenvolvimento económico e tecnológico e de coesão social. O objectivo é generalizar o nível de educação ao nível do 12º ano através da expansão e diversificação da oferta formativa e da expansão da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências com a Iniciativa Novas Oportunidades.

¹⁶ Resolução de Conselho de Ministros nº 15/96, de 22 de Fevereiro

No que diz respeito aos jovens, houve um aumento da oferta de cursos de dupla certificação, bem como a expansão de cursos profissionais, de educação e formação e do sistema aprendizagem.

Para a concretização dos objectivos que dizem respeito à população adulta, as principais medidas adoptadas foram o aumento de oferta dos cursos de educação e formação e a expansão da rede de centros de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), actualmente CQEP (Centros de Qualificação e Ensino Profissional).

Tanto as modalidades de educação e formação de jovens como as modalidades de educação de adultos conferem graus de escolaridade, diplomas e certificados equivalentes ao ensino regular e respectiva qualificação profissional, permitindo também o prosseguimento de estudos.

O Catálogo Nacional de Qualificações integra referenciais de formação organizados em unidades de curta duração que permitem a certificação autónoma de competências, diversificando a oferta de formação contínua.

Existem várias modalidades de educação e formação profissional contínua, nomeadamente: cursos de educação e formação de adultos; cursos de qualificação e reconversão; cursos de especialização profissional; cursos de reciclagem, actualização e aperfeiçoamento e cursos de desenvolvimento organizacional e gestão.

Em Portugal, desde 2001, existe ainda um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que permite o reconhecimento e a validação formal de conhecimentos, capacidades e competências adquiridos por via não formal e informal em vários contextos de vida e de trabalho. Com este processo pretende-se a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional dos adultos. O processo de RVCC estrutura-se a partir dos referenciais de competências-chave de nível básico e secundário e a partir de referenciais de competências profissionais. No próximo capítulo, explicar-se-á como funciona o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências.

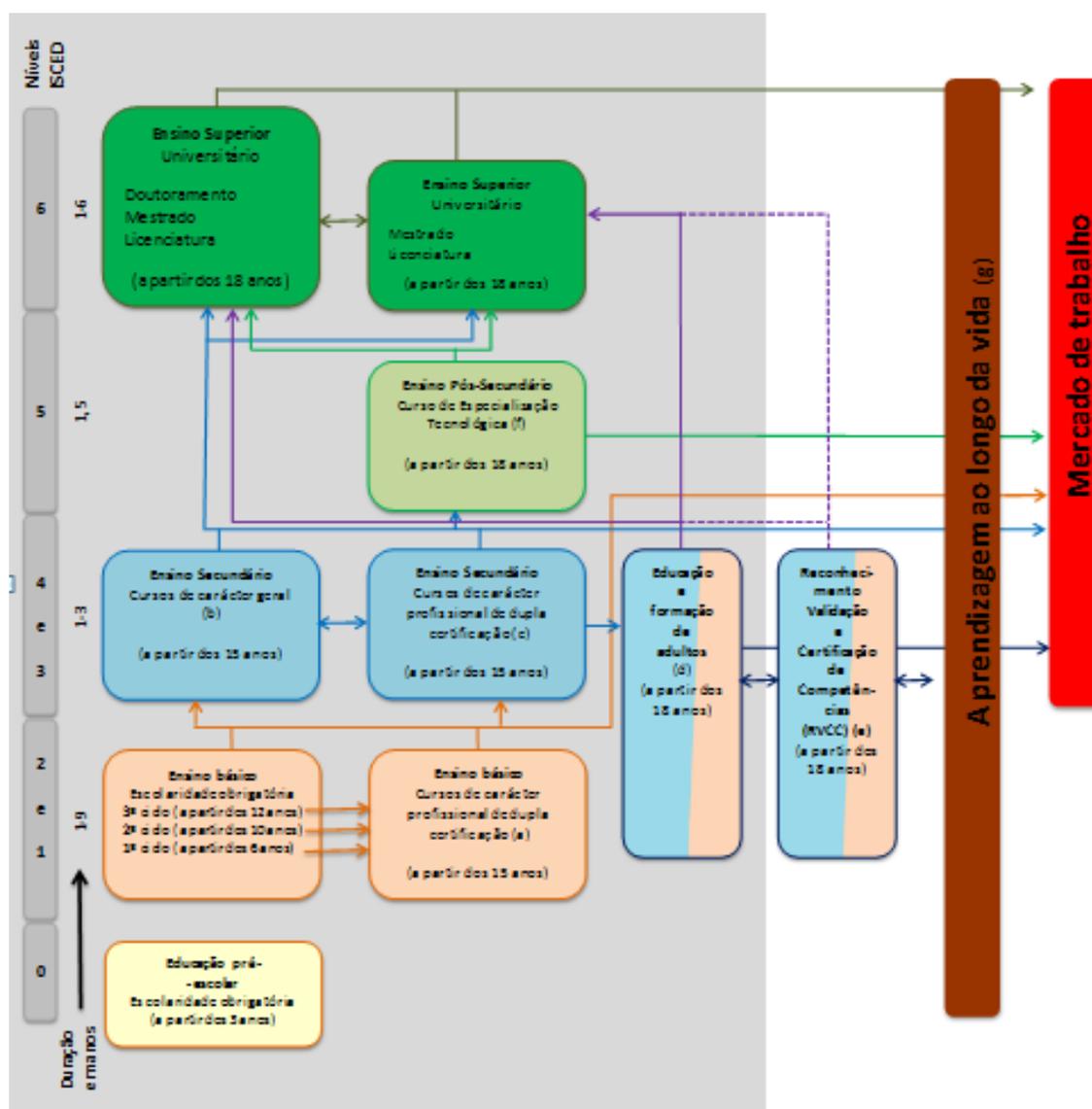


Figura 1- Sistema de educação e formação profissional em Portugal

- (a) Incluem os cursos de aprendizagem e os cursos de educação e formação para jovens, em ambos os casos se não concluíram o ensino básico.
- (b) Incluem os cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; ciências sociais e humanas; línguas e literaturas; artes visuais).
- (c) Incluem os cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação para jovens, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados.
- (d) Inclui os cursos de educação e formação de adultos que conferem dupla certificação – habilitação escolar e qualificação de nível básico e secundário.
- (e) Sistema que permite aos adultos o reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário e a atribuição de uma qualificação.
- (f) Os cursos de especialização tecnológica permitem o prosseguimento de estudos, sendo a formação realizada creditada no âmbito do curso superior em que o titular do diploma de especialização tecnológica seja admitido.
- (g) Inclui a formação contínua cujas competências podem ser reconhecidas pelo sistema de RVCC.

Educação pré-escolar
 Ensino básico
 Ensino secundário
 Ensino pós-secundário
 Ensino superior
 Aprendizagem ao longo da vida
 Mercado de trabalho

Fonte: DGERT, 2007. *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal - Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP

3. Enquadramento institucional

O sistema de educação e formação em Portugal tem uma administração centralizada no que concerne à definição das grandes linhas de política e às principais orientações curriculares, pedagógicas e financeiras, sendo os principais intervenientes: o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Segundo Ferreira (2007),

“ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) compete a definição e execução de políticas de emprego, de formação profissional, de relações laborais e condições de trabalho e de segurança social. O Ministério da Educação (ME) tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação de adultos, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional. As atribuições do ME são desenvolvidas pelos serviços centrais, regionais e locais, com o apoio de órgãos de natureza consultiva onde participam os parceiros sociais.

A Agência Nacional para a Qualificação, I.P (ANQ) é um organismo da Educação que tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A política nacional para a ciência, a tecnologia e o ensino superior, bem como para a sociedade da informação, encontra-se sob a égide do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), que tem por missão definir, executar e avaliar o desenvolvimento das políticas nesta área.”

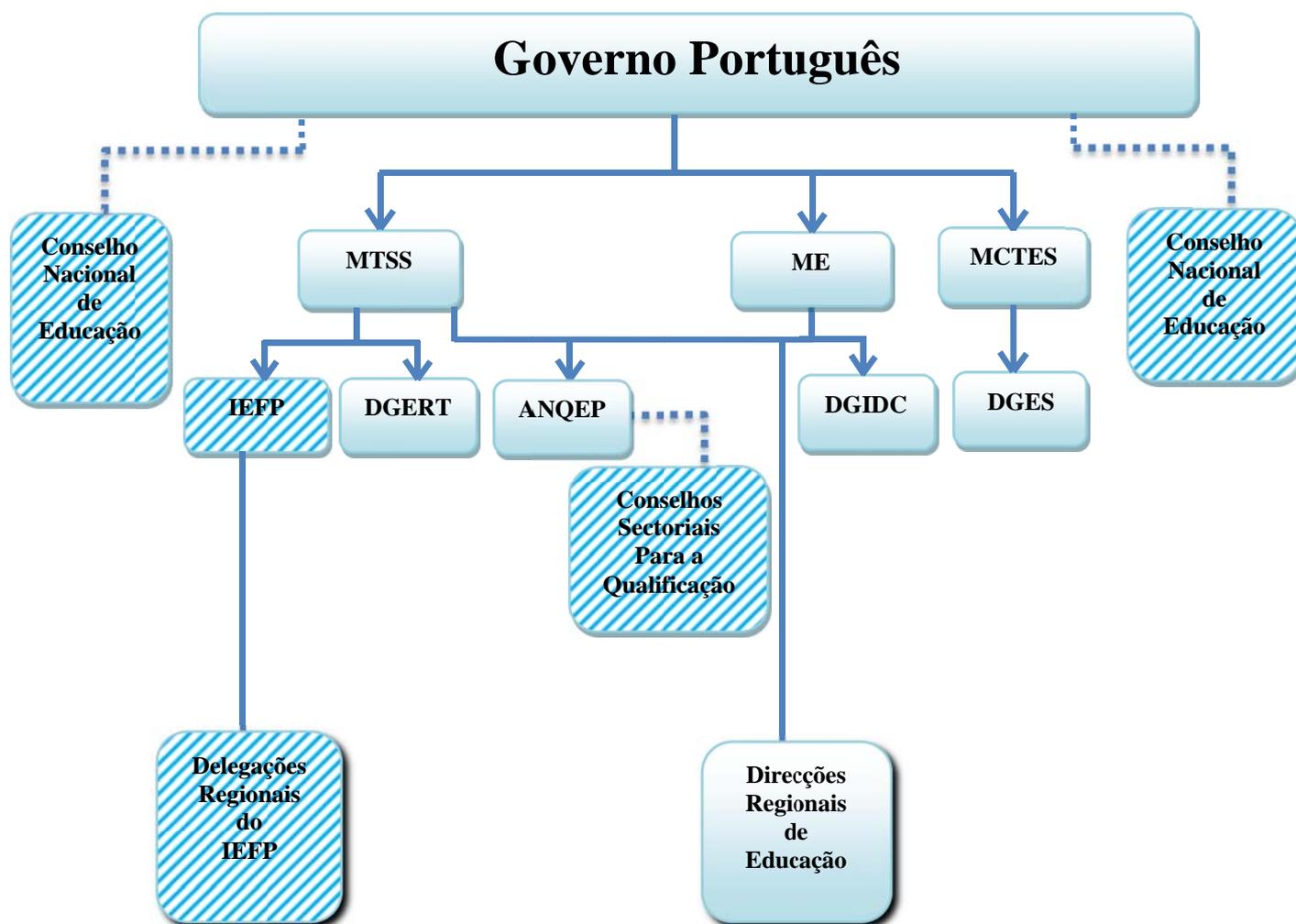


Figura 2 - Principais intervenientes na administração do sistema de educação e formação

— relação directa - - - - - relação de consultoria órgãos ou serviços em que participam os parceiros sociais.

MTSS: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

ME: Ministério da Educação

MCTES: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

IEFP: Instituto do Emprego e Formação profissional

DGERT: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

ANQEP: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

DGIDC: Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular

DGES: Direcção-Geral do Ensino Superior

Fonte: DGERT, 2007. *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal - Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP

II. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1.1. Educação de adultos em Portugal – breve resenha histórica

A primeira referência à educação de adultos em Portugal remonta a 1836, quando se criaram as três lições semanais nocturnas com a reforma liberal de 15 de Novembro.

Em 1870, estava previsto, na reforma da instrução pública promovida por D. António da Costa, que “as câmaras municipais devem promover cursos nocturnos e dominicais para adultos” (CNE, 1996:12656) e, ainda em finais deste século, surgiu a Cartilha Maternal de João de Deus que também teve um papel muito importante na educação de adultos.

Durante a Primeira República, houve uma tentativa clara para reduzir o analfabetismo que se encontrava na ordem dos 75%. Verificou-se assim muita legislação sobre o tema e um grande movimento de populares, através de movimentos de associações e ligas populares e da oficialização das escolas móveis¹⁷ que foram criadas ainda no séc. XIX e que funcionavam em horário pós-laboral e ao fim-de-semana. Houve também um aumento da escolaridade obrigatória, sendo a instrução popular a grande bandeira dos republicanos.

No entanto, estes movimentos populares foram travados pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926 que deu origem ao Estado Novo, autoritário, fascista e ditador, que adoptou medidas impeditivas do desenvolvimento da população, como por exemplo, o fecho de muitas escolas primárias e a redução da escolaridade obrigatória de seis para quatro anos, pois os governantes consideravam a educação uma ameaça à estabilidade nacional, fonte da “dissolução dos bons costumes”, colocando em perigo a ordem fascista e ditatorial do país. Assim, nas décadas de 20 e 30, verificou-se um retrocesso na educação de adultos e, segundo Santos Silva (1990), até à segunda Guerra Mundial, as acções de educação de adultos mais importantes foram levadas a cabo mais por iniciativas sociais (igrejas, ligas, associações, sindicatos) do que por iniciativas estatais.

¹⁷ Decreto de 29 de Março de 1911

Em 1952, surgiu o Plano Nacional de Educação Popular¹⁸ que criou os cursos diurnos e nocturnos, em substituição dos anteriores cursos nocturnos para adultos, e lançou a Campanha Nacional de Educação de Adultos orientada prioritariamente para os analfabetos com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos. Na década de 60, devido à emigração e à guerra colonial, as questões de alfabetização foram relegadas para segundo plano, mantendo-se algumas iniciativas de educação comunitárias.

Em 1971 foi criada a Direcção-Geral de Educação Permanente¹⁹ que se ocupou, principalmente, da educação básica para adultos e das bibliotecas populares, sendo os adultos a organizar a educação de adultos e a alfabetização, assumindo a DGEP um papel de coordenação e suporte a estas iniciativas (Melo *et al.*, 1999). Com a criação da DGEP, a educação de adultos ganhou autonomia em relação às Direcções Gerais que tutelavam o ensino escolar.

Dois anos depois foram criados os cursos gerais do ensino liceal nocturnos e introduziu-se o exame “*ad hoc*” à universidade, facultando o acesso ao ensino superior a adultos com mais de 25 anos que não possuíam a escolaridade regular. É também deste ano a estruturação do sistema educativo²⁰ que engloba a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. “A educação escolar é realizada através do sistema escolar, que compreende os ensinamentos básico, secundário e superior e a formação profissional” e “a educação permanente é um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional”.

O Ministério da Educação Nacional deveria assegurar modalidades de ensino para adultos equivalentes ao ensino básico, secundário ou superior e deveria desenvolver actividades de promoção cultural ou profissional destinadas aos adultos, nomeadamente, cursos de extensão cultural e de formação, aperfeiçoamento, actualização e especialização profissional. O objectivo era alfabetizar e também aumentar o nível cultural dos adultos, assim como proporcionar a todos uma formação profissional mais actualizada.

¹⁸ Decreto-Lei 38968 e 38969, de 27 de Outubro de 1952

¹⁹ Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro

²⁰ Lei nº 5/73, de 25 de Julho

1.2. A Educação de Adultos em Portugal após o 25 de Abril

Com a Revolução de 1974, a educação de adultos começou a desenvolver-se em Portugal, sendo alvo de políticas descontínuas. Em meados da década de 70, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização eram baixas e a população universitária era reduzida. Desta forma, como referiu Alberto Melo,

vivia-se um “obscurantismo programado” e “a classe política portuguesa, os sectores hegemónicos da sociedade de ontem e de hoje alcançaram um grande sucesso nas suas intenções [...] de impedir aquela maioria dos portugueses adultos de se tornarem verdadeiros cidadãos por forma a participarem, conscientemente e informadamente, na (re)organização e na (re)criação da *res publica*” (Melo, 2004:43).

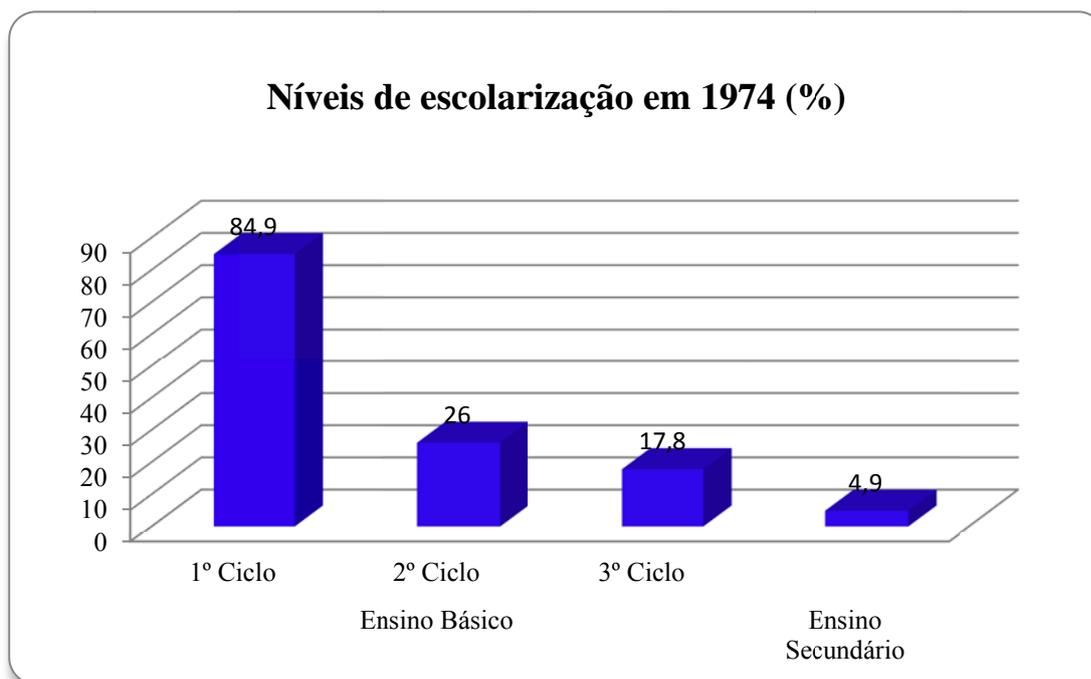


Gráfico 2 - Níveis de escolarização em 1974 (%)

Fonte: PORDATA

Ao longo das últimas décadas, a educação de adultos terá feito parte das agendas políticas educativas de uma forma pouco insistente e por outro lado descontinuada, uma vez que as políticas educativas e as prioridades mudam com frequência, sendo umas interrompidas e outras abandonadas para dar lugar a outras e assim sucessivamente.

Após o 25 de Abril de 1974, houve uma mobilização popular no que diz respeito à educação de adultos, surgindo muitas iniciativas de auto-organização, de cariz local, numa dinâmica de desenvolvimento comunitário, tendo sido criadas associações populares e grupos mais ou menos informais. Segundo Costa Goodolphim (1974 [1ªed. de 1876]), estas associações já existiam desde meados do século XIX, sendo de natureza variada – associações comerciais, profissionais, fraternais, de instrução popular, de socorros mútuos, bancos populares e caixas de crédito, associações filantrópicas, cooperativas, etc.. Este associativismo alargou-se na época do regime republicano, durante o qual grupos cénicos, bibliotecas e universidades populares tiveram um papel muito activo na alfabetização e nas aulas nocturnas (Lima, 1986). Durante o Estado Novo, estas associações viram a sua actividade interrompida, vindo a renascer após a Revolução, conduzindo iniciativas como acções de alfabetização, projectos de animação cultural e actividades de educação de base de adultos.

Após o 25 de Abril, entre 1975 e 1976, estabeleceram-se parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação e concebeu-se o Plano Nacional de Alfabetização, sendo esta política educativa desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente. Em Julho de 1976, a DGEP mantinha relações com cerca de meio milhar de associações e grupos locais, a quem disponibilizou apoios diversos de ordem técnica, material ou pedagógica (Melo & Benavente, 1978); tentou estabelecer um regime de avaliação e certificação para os cursos de alfabetização e criou uma rede de divulgação e valorização das iniciativas. Os processos de avaliação e certificação foram alterados²¹, e já nesta altura se considerava não ser relevante “a existência de programas rígidos”, optando-se por avaliar “as capacidades a desenvolver e a demonstrar pelos adultos, em função das suas zonas de interesses ou de intervenção.” Desta forma, os conteúdos para o ensino básico eram definidos pelos adultos e pelos seus orientadores e poderiam constar do dossier individual do adulto, que continha todos os materiais utilizados e produzidos pelos mesmos e que seria objecto de avaliação, tal como os trabalhos de grupo.

O papel destas associações enfraqueceu progressivamente no período de normalização política iniciado em finais da década de 1976 e que decorreu durante a década seguinte, verificando-se um decréscimo nas despesas estatais com actividades de

²¹ Portaria nº 419, de 13 de Julho de 1976

educação de adultos entre 1976 e 1978, bem como a inexistência de iniciativas legislativas. Neste período, os primeiros governos constitucionais tiveram como principal preocupação o ensino superior que passou a ter uma procura maior, a implementação da rede pré-escolar e assegurar um processo de normalização democrática do sistema escolar. Todavia, a animação socioeducativa a nível local continuou, com uma grande abrangência geográfica, com uma grande participação e com uma multiplicação de acções e processos realizados.

Em 1979, o Estado tenta assumir as suas funções na educação, nomeadamente na educação de adultos, promulgando a Lei nº3/79, de 10 de Janeiro, através da qual tenta constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos, atribuindo relevo ao conceito e ao papel de “Estado Providência” na educação, designadamente através da provisão da educação de adultos, da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulamentação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir, em grande parte inspirados nas recomendações da UNESCO (Griffin, 1999). Neste ano foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNEABA), em substituição da DGEP - Direcção-Geral da Educação Permanente. O Governo ficou com a responsabilidade de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA)²², no qual se propõem metas para a erradicação do analfabetismo, através de vários programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a acção governamental com as associações populares, especialmente através do desenvolvimento de “projectos regionais integrados”, assim como pela criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. O PNAEBA abrangia vários domínios: alfabetização; acções do 2º ciclo organizadas como alternativas aos cursos intensivos do ensino formal; animação sociocultural com o objectivo de desenvolver as comunidades ou grupos de população com um leque muito variado de iniciativas; a educação recorrente como segunda oportunidade e a articulação entre a escola e o trabalho; cursos socioeducativos e socioprofissionais e programas regionais integrados que tinham como objectivo integrar a formação de adultos no desenvolvimento económico das colectividades locais.

²² Lei nº3/79, de 10 de Janeiro

O PNAEBA pretendia fomentar a articulação entre entidades públicas e privadas, adoptando uma perspectiva de participação alargada, e grande parte da educação de adultos passou a ser da responsabilidade da sociedade civil e das associações locais, surgindo novos espaços/contextos de educação/formação, nomeadamente, casas do povo, autarquias, comissões de moradores, sociedades e associações desportivas e/ou culturais e sindicatos, ficando o Estado com a responsabilidade do apoio económico-financeiro, material e pedagógico e da formação de pessoal²³.

A educação popular, segundo a opinião de vários autores, tinha as seguintes características:

- “1) As acções de carácter educativo surgiam inseridas em práticas mais globais, de resposta a outros problemas (sociais, económicos...). Raramente apareciam isoladas da resposta a outros objectivos.
- 2) Os assuntos tratados (conteúdos) tinham como pontos de partida e de chegada a realidade dos participantes.
- 3) As metodologias utilizadas consistiam na realização de algo pessoal ou socialmente útil. Os actos vazios de significado (exercícios) não tinham lugar nestas práticas.
- 4) Não existia qualquer hierarquia ou estatuto especial atribuído a quem ensinava ou a quem aprendia. Havia trocas de saberes e as relações existentes eram as praticadas no dia-a-dia das relações comunitárias.
- 5) Estas práticas tinham lugar em espaços e instituições de tipo comunitário controladas pelos participantes (colectividades...)” (Salgado, 1987:78).

Estes princípios da prática pedagógica são aplicados actualmente na educação de adultos, que não é vista como uma mera transmissão de conhecimentos e conteúdos. Hoje em dia, o adulto e as suas experiências estão no centro do processo e o adulto vai construindo a sua própria aprendizagem. Na sociedade do conhecimento, o formador é

²³ Surgiram várias medidas legislativas com o objectivo de desenvolver, incentivar e apoiar acções de animação ou divulgação de acções de animação ou divulgação sociocultural, conforme consta no DL n.º 384/76, de 20 de Maio, no qual se promove e se facilita a «criação de associações de educação popular».

apenas um orientador, um facilitador de aprendizagens que deve ensinar o adulto a pensar, a comunicar, a pesquisar, a ter raciocínio lógico e crítico, a resumir e sintetizar ideias, a organizar o seu próprio trabalho, a disciplinar-se, a ser independente e autónomo e a articular o conhecimento com a prática. Para que a aprendizagem tenha sucesso, não existem hierarquias rígidas entre formador/professor e formando/aluno, sendo o processo formativo planeado em conjunto, tendo em atenção o grupo específico e as suas necessidades. O objectivo é dotar os formandos de conhecimentos e competências para fazer face à sociedade em que está inserido. Na educação de adultos, o importante é que as características específicas dos adultos não sejam negligenciadas, tendo em conta os princípios da andragogia defendidos por Knowles que devem servir de linhas orientadoras neste processo, pois educar adultos (andragogia) é muito diferente de educar crianças (pedagogia), como se pode ver na tabela que se segue:

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Papel	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade, sendo importante apenas a experiência do professor.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objectivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentarem os problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação da aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. É dominante a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas.	Nos adultos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas são os factores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc.).

Tabela 5 - Comparação entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico

Fonte: Adaptado de Malcom Knowles (1990)

Tendo em conta as características da andragogia, deve existir um clima favorável e promover-se a autonomia do adulto aprendente, permitindo-lhe participar no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem e auto-avaliar-se, de modo a que o adulto sinta necessidade de frequentar processos de aprendizagem, se empenhe no processo e se responsabilize pelo mesmo. Para que isto aconteça, é importante que o adulto perceba as razões da formação e as vantagens que a mesma lhe pode trazer, devendo valorizar-se a experiência de vida do adulto e partir de situações/problemas reais para que o adulto compreenda a utilidade da formação. Neste ponto, deve salientar-se as técnicas utilizadas (discussão de grupo, exercícios de simulação) e o papel do formador que deve ser um papel de orientador e facilitador nas situações de aprendizagem.

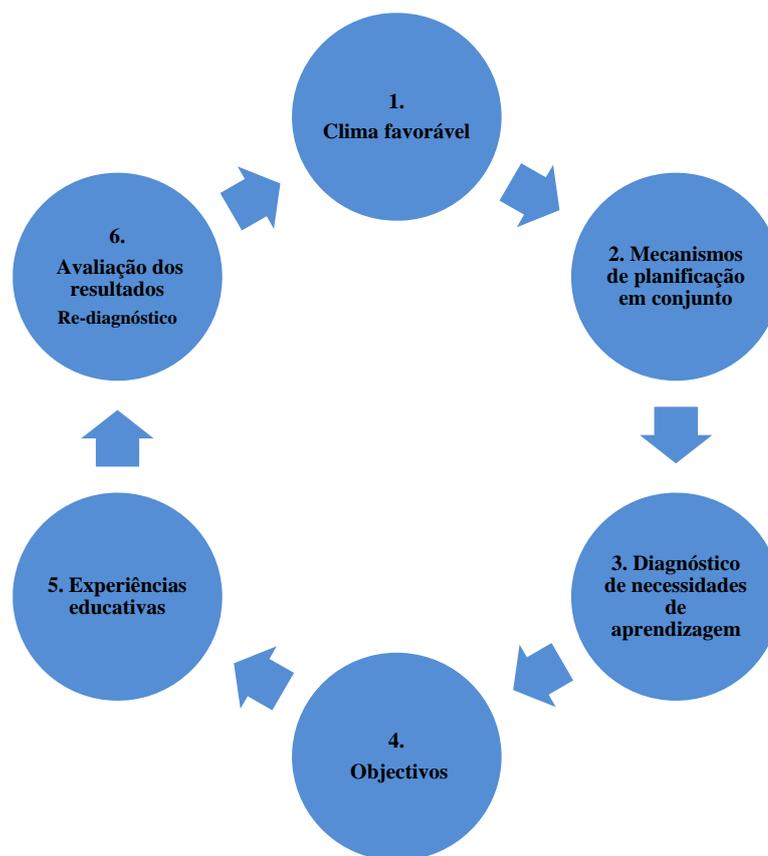


Figura 3 - Ciclo andragógico

Fonte: Adaptado de Malcom Knowles (1990)

Outro aspecto a realçar é a relação entre os dois intervenientes no processo – formador e formando – que deve ser uma relação de confiança e respeito mútuo, pois para satisfazer as necessidades de aprendizagem do adulto, o formador terá de o conhecer, e não nos podemos esquecer que a aprendizagem significativa para o adulto é aquela que vai ao encontro das suas necessidades e que lhe permite desenvolver as suas competências. Por isso, a educação de adultos deve ser orientada para a resolução de problemas de interesse do adulto, de modo a que o adulto sinta que vale a pena o investimento no processo formativo e se sinta motivado para o mesmo.

Podemos concluir que a educação de adultos tem algumas especificidades: o adulto é o centro do processo, sendo o gestor da sua própria aprendizagem e tendo uma participação activa na mesma. É um processo de auto-aprendizagem, gerido pelo próprio adulto, permanente e plurifacetado, isto é, abordando várias vertentes: intelectual, cívica, profissional e do cidadão. As aprendizagens são autogeridas e recíprocas (entre formadores e formandos), não existindo a distinção rigorosa entre educador e educando, especialista e leigo, saber e ignorância, ensino e aprendizagem, sendo este um processo interactivo, partindo as práticas educativas com adultos de projectos de grupo.

O PNAEBA pretendia apoiar o desenvolvimento da educação de adultos a vários níveis: central, através da criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos; regional e local, concretizando o programa de alfabetização e ensino preparatório para adultos. A educação de adultos era vista sob uma perspectiva alargada, sendo os objectivos do PNAEBA proporcionar o desenvolvimento cultural e educativo da população, de modo a que os adultos se valorizassem pessoalmente e participassem cada vez mais na vida cultural, social e política do país. Assim, o Estado deveria assegurar a educação formal e informal de adultos, implementando um sistema regionalizado que promovesse a mobilização e a participação das populações na educação/formação.

Em Dezembro de 1979 foi criada a Direcção Geral da Educação de Adultos²⁴, sendo o resultado de uma reorganização da Direcção Geral da Educação Permanente e

²⁴ Decreto-Lei nº 534/79, de 31 de Dezembro

tinha como primeira função: “Participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente, e contribuir para a sua execução”.

O Instituto Nacional de Educação de Adultos nunca chegou a ser criado, o PNAEBA ficou muito longe das metas estabelecidas e, em meados de 1980, um relatório da Direcção Geral de Educação de Adultos referia dados que permitiam concluir que o Plano tinha sido abandonado e o Ministério da Educação tinha concedido poucos apoios à educação popular, sendo considerado um domínio secundário na estratégia de desenvolvimento do país.

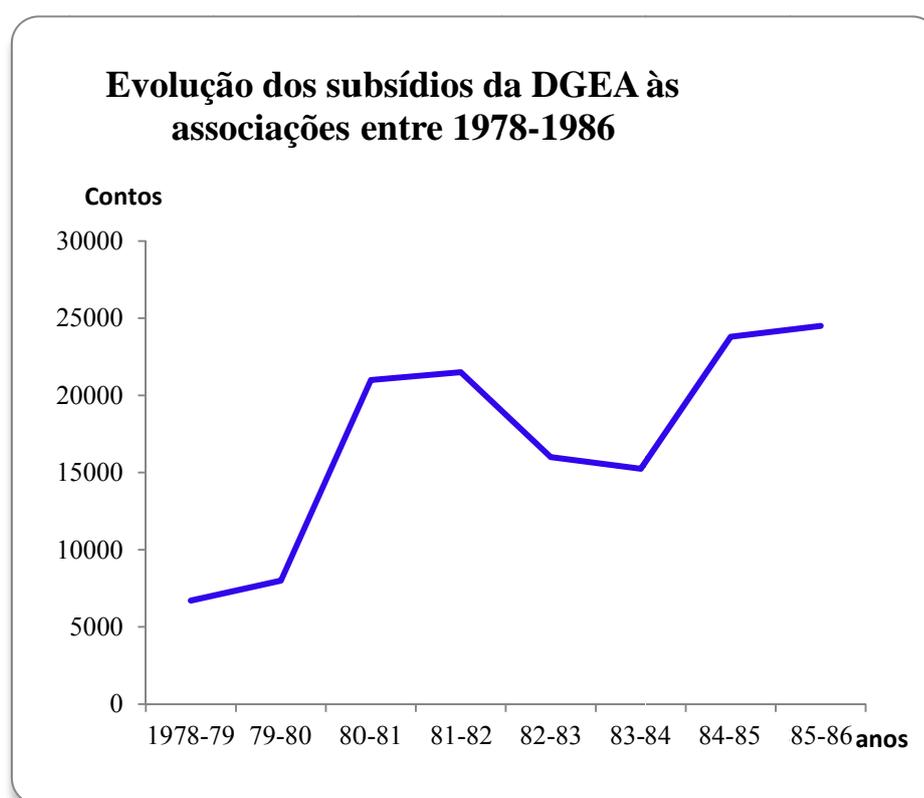


Gráfico 3 - Evolução dos subsídios de DGEA às associações, entre 1978-86 (a preços correntes, em contos)

Fonte: DGEA, 1986:206

Além dos poucos recursos financeiros e do fraco apoio técnico, a educação de adultos estava muito vinculada ao paradigma escolar, isto é, a educação de adultos estava escolarizada e houve, na década de 80, uma diminuição das actividades de alfabetização e educação de base.

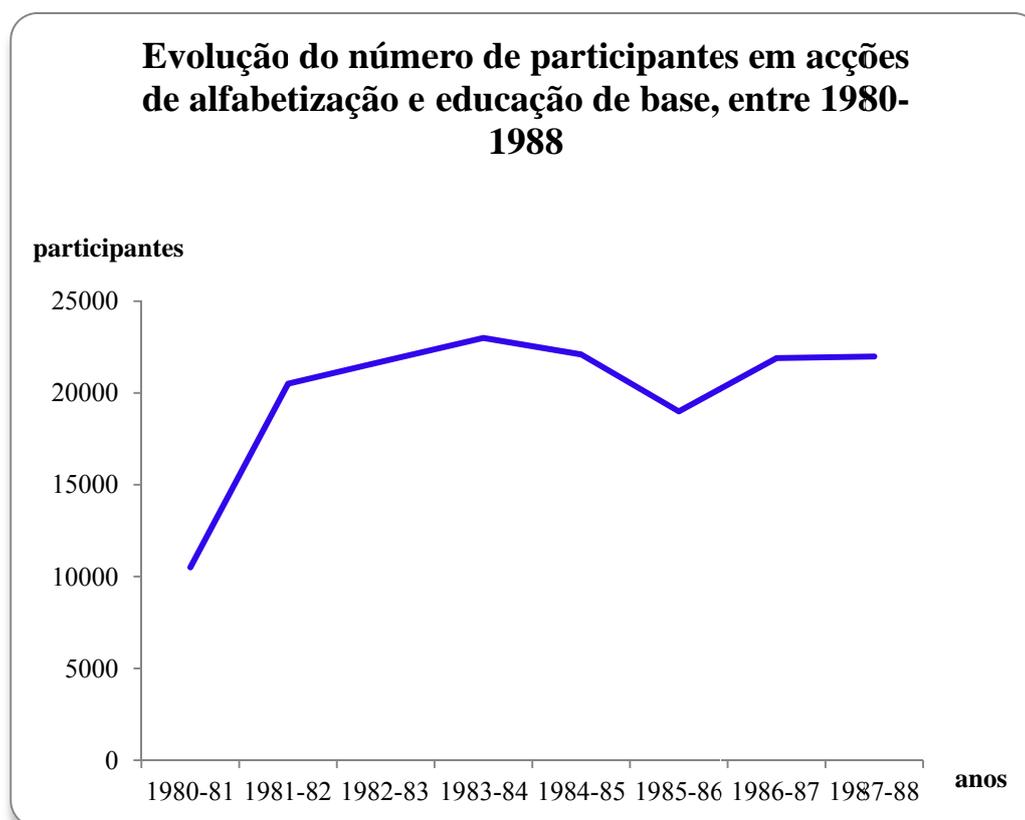


Gráfico 4 - Evolução do número de participantes em acções de alfabetização e educação de base, entre 1980-1988

Fonte: DGEA, 1996:42

Estes programas de alfabetização eram frequentados principalmente por jovens, rapazes, que tentavam completar a escolaridade obrigatória ou adequar as suas habilitações às exigências do mercado de trabalho, e na classe etária mais avançada por mulheres que procuravam sobretudo o convívio.

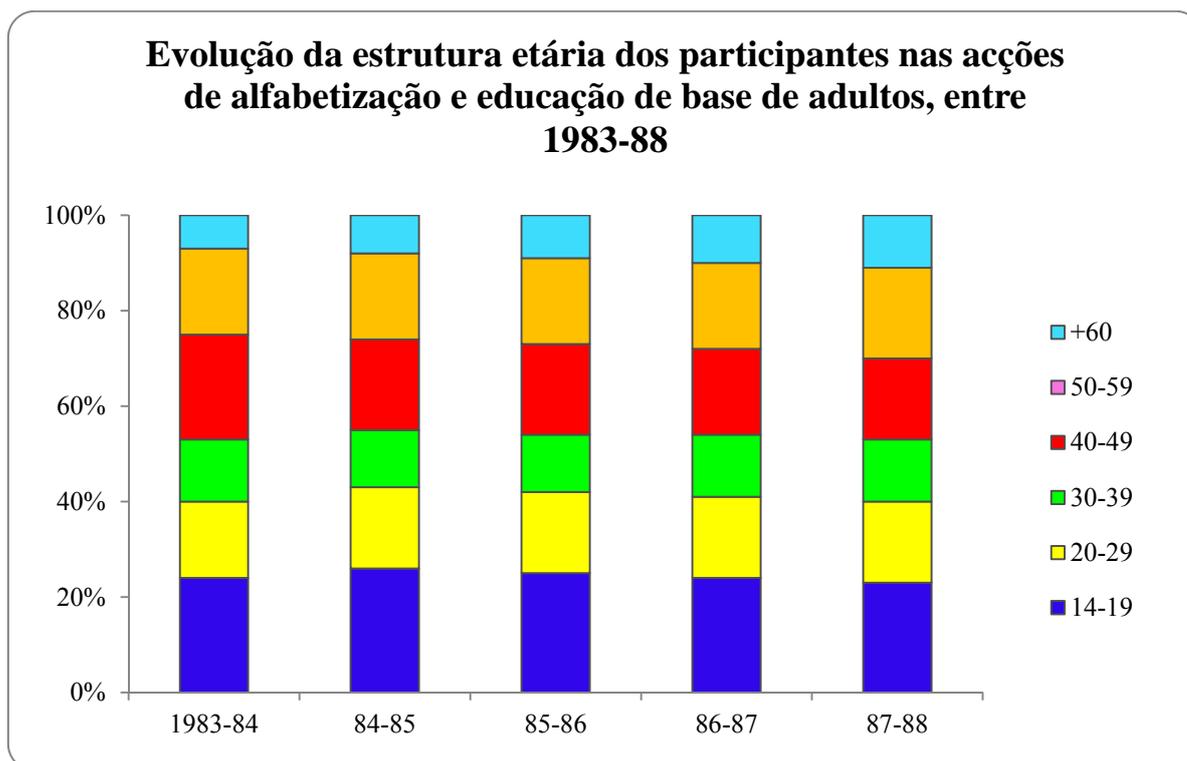


Gráfico 5 - Evolução da estrutura etária dos participantes nas acções de alfabetização e educação de base de adultos, entre 1983-88 (em %)

Alguns dos problemas verificados foram: a falta de articulação entre as actividades profissionais e as actividades de aprendizagem dos formandos; a falta de formação dos formadores que eram professores primários do ensino oficial (servindo estas acções para diminuir o excesso destes agentes educativos); a ausência de estabilidade dos docentes e a falta de motivação dos formandos.

Nesta sequência, no início dos anos 80, foi criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação para proceder ao estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente e os cursos do ensino preparatório nocturno passaram a ser responsabilidade da Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa²⁵.

Face ao exposto, e tendo em conta a taxa de analfabetismo e a incipiência dos nossos programas de alfabetização (já mencionados), a UNESCO, em 1986:

²⁵ Portaria n.º 243/88, de 19 de Abril

“Recomenda aos Estados-Membros:

- a) a definição da alfabetização como actividade cultural cujos objectivos visam, pela aquisição das aprendizagens fundamentais (leitura, escrita e cálculo), conduzir o indivíduo a um nível de instrução e cultura que lhe possibilite a participação no desenvolvimento da sociedade em que vive e na renovação das suas estruturas, por forma a que se sinta cultural e socialmente impelido a adquirir novos conhecimentos e a melhorar a qualidade da sua vida;
- b) a adaptação dos conteúdos da alfabetização aos objectivos de cada acção específica e, conseqüentemente, a destrição entre:
 - a alfabetização funcional que, para além da aprendizagem das técnicas, deverá ajudar os trabalhadores a dominarem melhor o seu ofício, a desenvolverem os seus conhecimentos teóricos e práticos, a progredirem na carreira e a completarem de modo contínuo a sua formação;
 - a alfabetização social que deverá permitir um maior domínio da leitura e da escrita e facilitar a integração dos novos alfabetizados no seu meio cultural, social e político”.

Podemos concluir, então, que o analfabetismo encerra em si três questões: a aquisição de competências elementares (leitura, escrita e cálculo); a inserção no mercado de trabalho e a integração social, devendo a educação formal e não formal, a educação escolar e extra-escolar, ser articulada, complementando-se, na perspectiva da educação permanente, de modo a responder aos desafios do progresso tecnológico. Por outro lado, estas acções de alfabetização devem ter em atenção as necessidades específicas dos grupos mais penalizados pela estrutura desigualitária de distribuição.

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo na qual a educação popular de adultos é desvalorizada e marginalizada. O analfabetismo foi ignorado enquanto problema educativo e social, conferindo-se destaque ao ensino recorrente de adultos e à formação profissional que eram frequentados principalmente por jovens-adultos pouco escolarizados. O ensino recorrente decorria em escolas do ensino regular, através de cursos nocturnos, e era frequentado predominantemente por jovens mal sucedidos no ensino regular diurno. Este ensino deparou-se com uma elevada taxa de abandono, uma vez que seguia o paradigma da educação escolar regular. No entanto,

nesta época reforçou-se a certificação escolar e a qualificação profissional, alargando-se a oferta de formação.

A educação popular passou a sobreviver à margem do sistema educativo através de projectos desenvolvidos por instituições de ensino superior em articulação com associações, projectos comunitários, iniciativas de desenvolvimento comunitário, entre outros (Erasmie, Lima & Pereira, 1984; Melo, 1988; Lima, 1990, Lima, 2003), bem como estabelecendo parcerias com outros sectores e procurando apoios junto de políticas sociais orientadas para a infância, a terceira idade, a formação profissional, o combate à pobreza, as iniciativas locais de emprego e o desenvolvimento rural, beneficiando dos novos programas comunitários de apoio a diversas áreas sociais. Assim, a partir de meados da década de 80, surge um considerável número de associações em diferentes áreas de intervenção que incluíam nas suas valências a educação de adultos. Estas associações estavam enquadradas em programas de financiamento de desenvolvimento rural, de formação profissional, de solidariedade social, etc. (Rocha, 2000; Cavaco, 2002; Guimarães, 2004; Sancho, 2004), muito raramente articuladas com programas e apoios provenientes da educação de adultos.

Na mesma data (1986), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) apresentou como objectivos a “Reorganização da educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente”, e encomendou um relatório sobre a situação da educação de adultos em Portugal que contemplasse a estruturação das áreas e componentes de um sistema de educação de adultos e a sua reorganização global. O relatório, publicado em 1988, referia que era necessário o Estado comprometer-se com o desenvolvimento de uma política de educação de adultos descentralizada e criar um Instituto de Educação de Adultos, de modo a unificar este sector. Também foram relatados alguns obstáculos, como: a falta de recursos, a falta de formação dos professores, a descoordenação do sector e a inexistência de uma política de apoio generalizada a projectos de intervenção socioeducativa. Entre as várias propostas apresentadas, destacam-se a implementação de uma avaliação diagnóstica antes da entrada em qualquer nível do ensino recorrente, através da validação dos saberes adquiridos previamente; a implementação de “Redes Regionais e Locais de Educação de Adultos” e a prestação de apoios a outras entidades que promovessem a educação de adultos.

Porém, este período de reforma educativa acabou por se transformar num período de inércia relativamente à educação de adultos, uma vez que o Governo ignorou as propostas efectuadas no referido relatório e não tomou medidas que permitissem o desenvolvimento deste sector.

Deste modo, em 1987, a DGEA (Direcção-Geral de Educação de Adultos) foi substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE) e a educação de adultos passa a ser uma área dentro das Coordenações de Área Educativa criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação, sendo publicado, em Fevereiro deste ano, o Decreto-Lei nº79 que passa a ser a nova Lei-Quadro para a Educação de Adultos em Portugal.

Desde que Portugal tem beneficiado de programas estruturais que a educação de adultos se tem desenvolvido para além do paradigma escolar, tendo-se verificado um grande investimento na qualificação dos portugueses. O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), desenvolvido entre 1989 e 1994, definiu como metas prioritárias atribuir uma qualificação profissional de nível I e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Na década de 90, iniciou-se a campanha de alfabetização que tinha como lema “Alfabetização para todos: voz para todos, aprendizagens para todos”, uma vez que apenas 22,6% da população residente possuía a escolaridade obrigatória e a taxa de analfabetismo era de 11%.

Idade	Nível de Ensino	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário
			Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
3		44,5	-	-	-	-	-
4		53,9	-	-	-	-	-
5		56,4	-	-	-	-	-
6		5,7	94,3	94,3	-	-	-
7		-	100,0	100,0	-	-	-
8		-	100,0	100,0	-	-	-
9		-	100,0	100,0	-	-	-
10		-	100,0	34,6	65,4	-	-
11		-	100,0	18,0	82,0	-	-
12		-	99,7	9,9	37,1	52,8	-
13		-	95,7	5,4	21,7	68,6	-
14		-	88,0	3,2	10,4	74,4	-
15		-	51,9	-	9,9	42,0	30,6
16		-	25,0	-	0,5	24,5	39,9
17		-	13,9	-	0,4	13,4	49,9
18		-	7,7	-	0,3	7,5	35,6
19		-	5,0	-	0,2	4,8	24,2
20		-	3,8	-	0,1	3,7	16,0
21		-	2,8	-	0,1	2,7	9,1
22		-	2,4	-	0,2	2,2	4,9
23		-	1,9	-	0,2	1,8	3,9
24		-	1,7	-	0,1	1,5	4,2
25		-	1,4	-	0,1	1,3	3,3
26		-	1,2	-	0,1	1,1	2,6
27		-	1,0	-	0,1	0,9	2,1
28		-	0,9	-	0,1	0,8	1,9
29		-	0,7	-	0,0	0,7	1,7
30 e mais		-	0,1	-	0,0	0,1	0,3

Tabela 6 - Taxa de escolarização, em Portugal, em 1991/1992, segundo o nível de educação/ensino, por idade (%)

Fonte: GEPE /INE

Até 1997, a Educação de Adultos não teve um grande desenvolvimento, apesar da publicação da Lei-Quadro da Educação de Adultos (DL 74/91); das recomendações da CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo - (1988) que considerava que era necessário atribuir estatuto à educação de adultos, reconhecendo a sua importância

para o desenvolvimento do país e como um factor de maior justiça e coesão social; do parecer do Conselho Nacional de Educação aquando da preparação do Documento Branco de Educação de Adultos e da divulgação do Plano de Emergência elaborado pela Direcção-Geral da Extensão Educativa (DGEE), pois

«A EA conserva uma visão escolarizante ao ver o seu desenvolvimento centrado nas duas vertentes já definidas pela LBSE: o ensino recorrente e a educação extra-escolar. É uma tendência reducionista e que ainda impera nos nossos dias quando se pensa em EA, impedindo muitas vezes a garantia de uma oferta educativa generalizada a todos os adultos portugueses, ao longo da vida, permitindo, pelos itinerários individuais mais diversificados, atingir níveis cognitivos superiores aos actuais e certificando, sempre que possível, os novos patamares alcançados com qualificações equivalentes às dos sistemas formal de ensino.» (Melo *et al.*, 1999:72).

Em 1996, o Programa de Governo e o Pacto Educativo para o Futuro contemplam a educação de adultos no seu discurso político, prometendo o “relançamento” do sector (Lima, 2004), considerando que “ a educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica, nomeadamente, uma particular atenção à educação permanente de adultos” (Ministério da Educação, 1996). Por conseguinte, para concretizar o objectivo de “promover a educação e a formação como um processo permanente e ao longo de toda a vida”, propôs-se a articulação entre os vários níveis do sistema escolar e as actividades educativas formais e informais e o “desenvolvimento de oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância” (Ibidem).

Neste ano, foi criada a Comissão Nacional para o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida que enuncia os seus princípios no Livro Branco da Educação e Formação ao Longo da Vida. Nesta sequência, uma equipa coordenada por Alberto Melo, nomeada pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, publica um documento de estratégia, a *Magna Carta* sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, em 1998, no qual se reconhece a necessidade urgente de se proceder ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos. Propõe-se ainda que o Estado defina políticas, crie um sistema nacional, financie e desenvolva parcerias,

abrangendo quatro áreas principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania (Melo *et al.*, 1998). Este documento retoma e actualiza algumas perspectivas da educação popular e de base de adultos já anteriormente contempladas no PNAEBA (1979), nomeadamente no que diz respeito à criação de um sistema autónomo e descentralizado, na criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, assim como de um serviço central de credenciação e registo de entidades intervenientes em educação de adultos, retomando a proposta de criação de uma estrutura organizativa que designa por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). As principais funções desta agência seriam: intervenção na alfabetização e literacia básica, no ensino recorrente e na recuperação escolar; na promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística; no apoio à intervenção cívica, à animação e desenvolvimento local, remetendo assim para a lógica político-educativa da educação popular, da educação de base de adultos e da educação cívica e para o desenvolvimento (Melo *et al.*, 1998).

Melo (2000) refere que a educação e formação de adultos diz respeito a um conjunto de actividades destinadas à educação adulta, no âmbito da educação e formação ao longo da vida, baseadas na articulação e complementaridade das várias entidades intervenientes, com o objectivo de aumentar os índices educativos e de qualificação profissional, fomentando, simultaneamente, os níveis de empregabilidade, o desenvolvimento e a cidadania activa, indo ao encontro da definição formulada a partir da Conferência de Hamburgo (1997:15-16), na qual a educação e formação de adultos é considerada como o

“conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”.

1.3. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)

No princípio do séc. XXI, tendo em conta as taxas de desemprego e a necessidade de qualificar os recursos humanos, Portugal continuava a precisar de articular a educação e a formação. Por isso, dois dos objectivos do PRODEP III (2000-2006) eram: “Expandir e diversificar a formação inicial dos jovens, apostando na qualificação e elevada empregabilidade das novas gerações” e “Promover a aprendizagem ao longo da vida e melhorar a empregabilidade da população activa.” No que concerne à aprendizagem ao longo da vida, previa-se a instituição de um sistema de certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida e a criação de ofertas diversificadas de curta duração de literacia tecnológica. Constatando que o relançamento da educação de adultos em Portugal seria assente no reconhecimento do direito à educação e formação ao longo da vida, e face às novas exigências da sociedade globalizada e às mutações da vida profissional, o Conselho de Ministros resolveu constituir um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que teria a missão de lançar e executar o Projecto Sociedade S@ber.

Neste contexto, em 1997, através do Desp. N° 10 534/97, foi criado um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), coordenado por Alberto Melo, para implementar o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade. A missão deste Grupo de Trabalho era elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, no qual devia constar: «a) uma definição operacional deste sector; b) um balanço da situação actual em Portugal; c) propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo; d) proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares, com particular impacto na educação de adultos.» Pretendia-se estabelecer parcerias / protocolos com várias entidades públicas e privadas; validar formalmente os saberes e competências adquiridas informalmente e criar uma Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Nesta sequência, o Governo criou a ANEFA em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei nº 387/99,

“com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, das metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos” (do Preâmbulo do Decreto-Lei).

Eram atribuições da ANEFA (artigo 4º, DL nº 387/99):

- “a) Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- b) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;
- c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino a distância e multimédia, com acompanhamento presencial;
- d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;
- e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
- f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa;
- g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;

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

A ANEFA deveria motivar os adultos para a procura de EFA, desenvolver a adequação e a diversificação de EFA e formar os agentes EFA e, segundo o Despacho nº 9663/99, de 14 de Maio, a ANEFA deveria desenvolver os seguintes projectos:

- Criar uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcionasse certificação escolar e profissional;
- Criar uma rede de parcerias locais de EFA;
- Criar uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC);
- Fazer o registo nacional das entidades promotoras e formadoras de EFA;
- Manter a revista S@ber Mais como um dos instrumentos privilegiados de divulgação e sensibilização da campanha forte que tem que ser feita nesta área;
- Criar uma rede de concepção e produção de materiais EFA;
- Desenvolver acções S@ber+;
- Apoiar a criação de clubes S@ber+;
- Criar um centro de informação e conhecimento;
- Continuar a promover o Concurso Nacional Anual de Boas Práticas (iniciado em 1999).

A ANEFA surgiu com o objectivo de articular a educação, a formação profissional e o emprego, num contexto onde mais de metade da população não possuía a escolaridade obrigatória, tendo como principal objectivo elevar os níveis de qualificação da população adulta. Numa primeira fase, pretendia-se reconhecer, validar e certificar competências adquiridas em vários contextos de vida e profissionais e em situações formais e informais de educação, a todos os adultos, maiores de 18 anos, que não possuíssem o 9º ano de escolaridade e, posteriormente, a partir de 2003/2004, a todos os adultos que não possuíssem o 12º ano de escolaridade.

Desta forma, surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação (escolar e profissionalizante) e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), actualmente designados CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

Os cursos EFA são organizados em percursos flexíveis e modulares, baseando-se num referencial de competências-chave para a formação de base e num referencial de formação para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação estruturados em unidades modulares organizadas por competências.

Os CRVCC pretendem permitir que todos os cidadãos possam ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que os adultos adquiriram nos mais variados contextos ao longo do seu percurso de vida, através do processo de RVCC, promovendo e facilitando percursos de educação e formação, assim como a (re)construção de projectos pessoais e profissionais significativos (ANEFA, 2000). Este processo centra-se na história de vida do adulto, a partir da qual se reconhecem e certificam as competências que este evidencia possuir, ou a partir de onde se constroem percursos de formação, tendo em conta as competências elencadas no Referencial de Competências-Chave, organizado à volta de temas de vida e integrando competências das seguintes áreas: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação – para o nível básico – e Cultura, Língua e Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade – para o nível secundário. Todas as competências são evidenciadas num documento denominado Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – PRA.

Para a implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências²⁶ foi necessária a definição e construção de um referencial de competências-chave; a introdução da metodologia do Balanço de Competências para identificar e avaliar as competências adquiridas ao longo da vida e a institucionalização da Carteira Pessoal de Competências, na qual se registam as competências adquiridas, validadas e certificadas ao longo de toda a vida do adulto. O

²⁶ Portaria n.º 1082 – A, de 5 de Setembro, alterada e revogada pelas Portarias n.º 286-A/02, de 15 de Março, e n.º 86/07, de 12 de Janeiro

processo de certificação implica uma apresentação a um júri externo e, caso necessário, formação complementar.

A ANEFA foi extinta em 2002, sem ter cumprido os objectivos iniciais, pois foi concebida como uma estrutura de mediação que não interveio nas áreas inicialmente inventariadas em documentos e normativos, bem como não estava dotada de competências e recursos para se transformar num “serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de educação de adultos” como foi proposto no programa eleitoral de 1995. A acção da ANEFA seguiu uma lógica de qualificação de recursos humanos, apostando na empregabilidade e na aquisição de competências.

A próxima fase, em 2002, é marcada pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), criada através do Decreto-Lei nº 208, de 17 de Outubro, e ficando com as atribuições e competências da ANEFA no que diz respeito à educação e formação de adultos e com outras atribuições mais abrangentes, como refere o ponto 2 do artigo 16 do DL que a criou:

“a formação vocacional abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar”.

A nova lei orgânica do Ministério da Educação não contempla a educação de adultos, preferindo a “qualificação de recursos humanos”, “a formação vocacional” e a “qualificação ao longo da vida”. A formação vocacional é vista como uma aprendizagem individual, na qual o trabalhador procura aumentar as suas competências com o objectivo de aumentar as suas possibilidades de empregabilidade.

Em 2005, surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo como objectivos: a) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; b) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e c) qualificar um milhão de activos até 2010.

A Iniciativa Novas Oportunidades tem os seguintes objectivos na educação e na formação de jovens e adultos:

- a) Aumentar a oferta de formação profissionalizante nas redes do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e na rede de operadores privados;
- b) Desenvolver um Sistema de Avaliação da Qualidade;
- c) Alargar o Referencial de Competências-Chave aplicado no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC) ao 12º ano;
- d) Promover uma melhor adequação da educação e formação de adultos às expectativas e condições de participação da população activa;
- e) Aumentar a realização de formação em horário pós-laboral;
- f) Mobilizar grandes empresas e associações empresariais para a formação dos seus activos.

Em finais de 2006 a DGFV foi extinta, sendo substituída pela Agência Nacional para a Qualificação I.P.²⁷, sob a tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, tendo “por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei nº 213/2006, Art.º 17, nº1).

Os CRVCC passam a ser designados por Centros Novas Oportunidades que alargam as funções existentes nos CRVCC. Assim, os CNO passam a ser “portas de entrada” para quem pretenda obter uma qualificação, sendo os adultos, maiores de 18 anos, encaminhados para o processo de RVCC ou para outras ofertas formativas e educativas, como por exemplo os cursos EFA, formações modulares e vias alternativas para a conclusão do ensino secundário, conforme se pode verificar no seguinte organograma:

²⁷ Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro

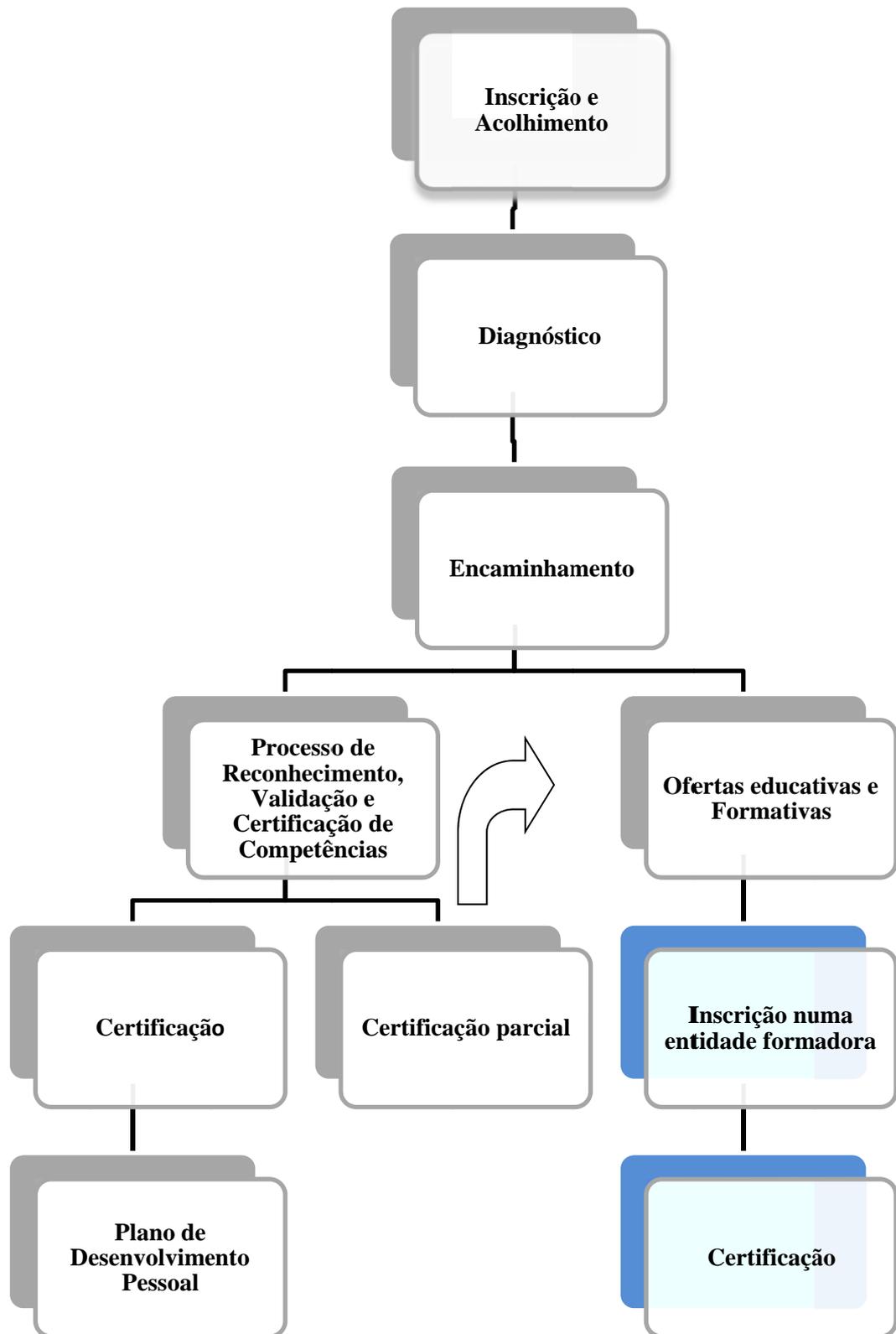


Figura 4 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

No que diz respeito à educação de adultos, a evolução tem sido lenta e é consensual que é necessário haver formação escolar e profissional adequadas para que exista desenvolvimento económico.

É verdade que a Iniciativa Novas Oportunidades certificou as competências a muitos cidadãos, mas se 55,6% da população já possui o nível básico, actualmente, ainda apenas 19,5% dos cidadãos activos possuem o ensino secundário/pós-secundário completo, numa época em que a escolaridade obrigatória é de 12 anos. O ideal seria que a educação de adultos acompanhasse a evolução e as mutações sociais, segundo o conceito de educação permanente, englobando a educação formal e não formal ou informal. A educação de adultos tem uma acção muito alargada, abrangendo todos os tipos de formação e destina-se a todos os que não puderam concluir a escolaridade em tempo oportuno, aos analfabetos, aos jovens que não obtiveram sucesso escolar e aos que querem saber mais.

Com o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os adultos vêem as suas competências formalmente reconhecidas, no entanto é necessária a alfabetização que deixou de existir neste novo modelo de educação de adultos. Antes de reconhecer, é preciso dotar os adultos de competências essenciais.

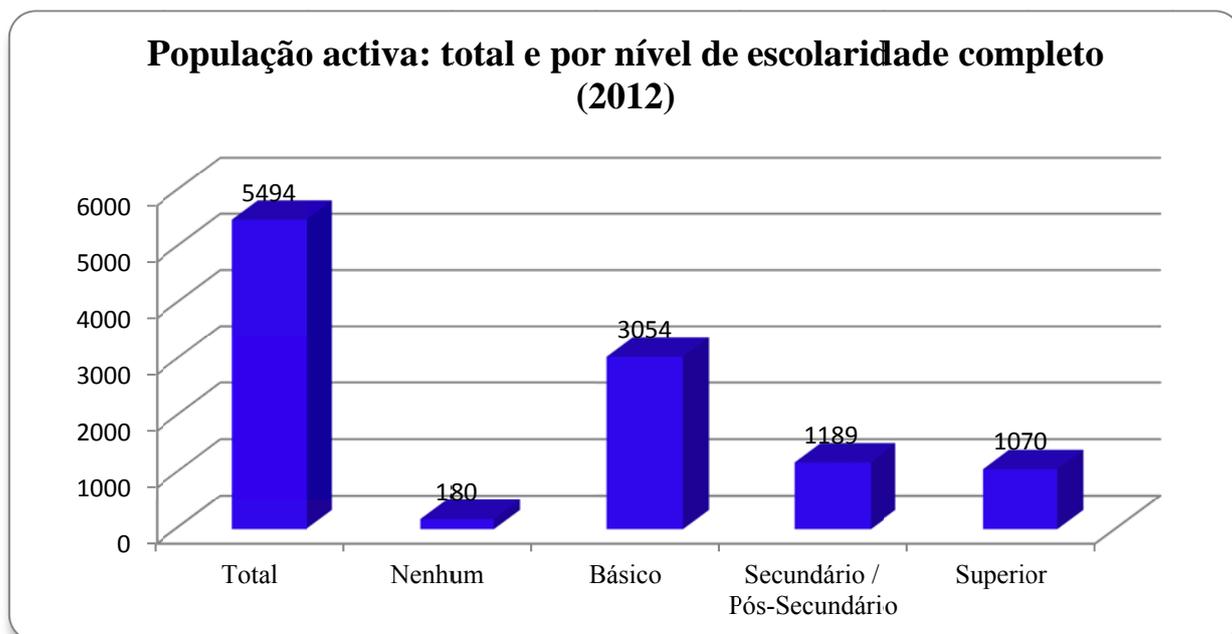


Gráfico 6 - População activa: total e por nível de escolaridade completo (2012)

Fonte de dados: INE – Inquérito ao Emprego e PORDATA

População activa: total e por nível de escolaridade completo (2012) - %

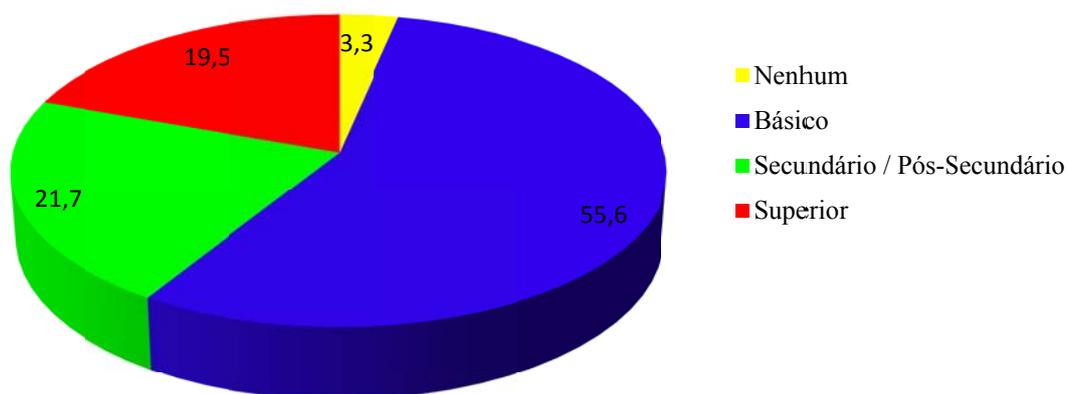


Gráfico 7 - População activa por nível de escolaridade completo (2012) - %

Fonte de dados: INE – Inquérito ao Emprego e PORDATA

Em Dezembro de 2012 deu-se o encerramento de todos os Centros Novas Oportunidades, com excepção dos que se autofinanciavam que tiveram autorização para se manter em funcionamento até 31 de Março de 2013. Desde esta data que a educação de adultos está parada em Portugal, não havendo uma resposta para os adultos que pretendem aumentar a sua escolaridade ou qualificação, seja através do processo de RVCC, seja através de cursos EFA. Os CNO foram substituídos pelos CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, cuja avaliação técnica e pedagógica terminou em Outubro de 2013, resultando na aprovação de 206 CQEP distribuídos por todo o país.

A Portaria 135-A/2013, de 28 de Março, refere que o âmbito de intervenção dos CQEP é 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", assim como "o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências" (RVCC), em "estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes". Pode ler-se no seu Preâmbulo que a rede de CQEP “visa uma actuação mais rigorosa e exigente, designadamente nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”.

Assim, são atribuições dos CQEP:

- a) “a informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, tendo por base as diferentes ofertas de educação e formação profissional, as possibilidades de prosseguimento de estudos e as oportunidades de emprego;
- b) a informação, orientação e encaminhamento de adultos, de idade igual ou superior a 18 anos de idade, tendo por base as diferentes modalidades de qualificação, designadamente o reconhecimento de competências ou ofertas de educação e formação profissional;
- c) o desenvolvimento de acções de informação e divulgação (...) sobre ofertas de educação e formação profissional disponíveis e ou sobre a relevância da aprendizagem ao longo da vida;
- d) o desenvolvimento de processos de RVCC, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação;
- e) a implementação de dispositivos de informação, orientação e divulgação, através de diferentes meios.” (Portaria 135-A/2013, Artº 3)

Os novos centros serão tutelados por três ministérios: Ministério da Educação e Ciência (MEC), Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Pelo exposto anteriormente, conclui-se que nos últimos anos tem havido um fortalecimento do apoio à educação de adultos, tendo em conta o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, existindo uma grande diversidade de oferta de educação

de adultos, com diferentes percursos formativos, o que comprova que também existe o cuidado de adaptar a oferta formativa aos vários públicos adultos, aos diversos contextos e às necessidades de formação.

Segundo Pedrosa (2006), é importante ligar a educação à formação profissional, numa perspectiva de cadeia educativa com cinco elos: “a educação pré-escolar; a educação composta pelos primeiros 9 ou 10 anos de escolaridade; a educação geral e o ensino profissional; a educação superior e terciária; a educação de adultos ou educação contínua”, salientando que a escolha adequada é “inserir a Formação Profissional numa rede diversificada de ofertas que ofereçam alternativas reais para realizar um percurso continuado de aprendizagem ao longo da vida”. Mais adiante, refere que “a Educação e a Formação têm que ser pensadas para servir e responder a todos e a cada um dos cidadãos, individualmente. Por isso, a diversidade que não exclui nem discrimina deve ser cultivada em todos os ciclos de estudo, numa cadeia educativa em que os elos sejam sistematicamente monitorizados e reforçados”.

Neste contexto, têm emergido em toda a Europa sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências, sendo hoje um dos principais desafios da sociedade actual, pois, como refere Pires (2005), “vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida”. Ainda de acordo com esta autora,

“o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais – saberes adquiridos à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, em contextos não-formais e informais –, é uma nova problemática que se situa no cruzamento de diversos contextos: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral” (op. cit.: 368).

Martins (2000) refere que “uma nova visão da escola e da comunidade educativa surge e se consolida. A educação deixa, assim, de ser um momento na vida das pessoas, para passar a ser um desafio permanente”, salientando que a

“sociedade educativa pressupõe o paradigma da educação e formação permanentes, como gerador de capacidade de adaptação para resposta aos riscos da modernidade e da inovação. A educação tornou-se, assim, um factor de coesão, de

integração e de criação de competências múltiplas com capacidade de adaptação, sobrepondo-se à lógica de mera reprodução de estruturas fechadas e corporativas”.

Há outros autores que partilham da mesma opinião, realçando a necessidade de reorientar os conceitos de educação e formação para um contexto de aprendizagem ao longo da vida. Para Almeida & Vieira (2006),

“o conceito de educação tende a ampliar-se e a adquirir um âmbito mais abrangente que extravasa, em muito, as fronteiras estritas da educação inicial, formal, de base escolar e dirigida a crianças e jovens. Erigido no discurso político como um imperativo de modernização e competitividade económica das sociedades e como ingrediente de acesso à sociedade do conhecimento, o conceito de aprendizagem ao longo da vida confere, obviamente, uma nova relevância à questão da educação de adultos.”

Também Pires (2005) salienta que

“a aprendizagem ultrapassa os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação/formação (escolas, centros de formação, universidades,...), e desenvolve-se ao longo da vida activa, para além dos espaços/tempos formalizados. Diversificam-se os contextos e os processos de aprendizagem e reconhece-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento”.

De facto, cada vez mais é importante que a educação e a formação ocorram fora das suas áreas de intervenção tradicionais e passem a ser um processo contínuo que acompanha as pessoas, do início ao fim da sua vida, em várias ocasiões e contextos que permitem aprofundar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

Este é o conceito de aprendizagem ao longo da vida definido pela CIME (2001) como um

“sistema global de educação/formação em que se integram todos os tipos e níveis de educação – pré-escolar, escolar, extra-escolar e qualquer outro tipo de educação não formal – constituindo um processo de longo prazo que se desenvolve durante toda a vida” e pelo CEDEFOP (2004) como “All learning activity throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and/or qualifications for personal, social and/or qualifications reasons”.

Assim, a ALV engloba a aprendizagem formal, ou seja, aquela que é tradicionalmente disponibilizada por um estabelecimento de ensino ou de formação, que se encontra estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e conduz a uma certificação; a aprendizagem não formal, ou seja, as actividades intencionais e planeadas (em termos de objectivos, duração e recursos), mas que não conduzem normalmente a qualquer certificação, decorrendo normalmente fora dos estabelecimentos de ensino e formação; e a aprendizagem informal, ou seja, aquela que resulta das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família e o lazer, não estando normalmente estruturada nem associada a qualquer tipo de certificação (CIME, 2001; CEDEFOP, 2004; Bernabeu, 2005; Correia & Mesquita, 2006).

Já Longworth (2005) refere que

“el aprendizaje a lo largo de la vida ya no es simplemente un aspecto de la educación y la formación; ha de convertirse en el principio rector de la oferta y la participación en todo el continuo de los contextos de aprendizaje. Todos los que viven en Europa, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para ajustarse a las exigencias del cambio social y económico”.

Tendo em conta as definições de ALV apresentadas pelos vários autores, podemos concluir que os conhecimentos, as qualificações e as competências são vistas numa perspectiva social e global, valorizando a pessoa enquanto ser pertencente a uma sociedade. Este conceito ultrapassa a definição clássica de educação e formação e tem adquirido uma importância crescente nos últimos anos.

Neste âmbito, a UE tem tido um papel particularmente activo no sentido de impulsionar as práticas relacionadas com o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais. Merece especial destaque, em 1996, o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida” e a publicação do Livro Branco “Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”, a partir dos quais se inicia uma nova etapa nas políticas europeias relacionadas com a educação e formação, reforçadas posteriormente com a Declaração de Lisboa e o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”.

É neste contexto que em Portugal se define uma Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida e que são concretizadas as primeiras iniciativas, tendo em vista a criação de uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Em Portugal, as políticas de educação e formação são desenvolvidas em cooperação com outras políticas, tais como a do emprego, da economia e da sociedade de informação, indo ao encontro dos objectivos da Estratégia de Lisboa, promovendo a inclusão e coesão social, a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade.

Assim, em Portugal existe uma grande variedade de oferta formativa para adultos, merecendo especial destaque: o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (nível básico, nível secundário e certificação escolar e profissional), os cursos de educação e formação de adultos, de dupla certificação e certificação escolar, tanto para o nível básico como para o nível secundário; as formações modulares, as vias de conclusão do ensino secundário de educação, os cursos de especialização tecnológica, as provas M23, as acções S@ber+ e o ensino recorrente (nível básico e nível secundário).

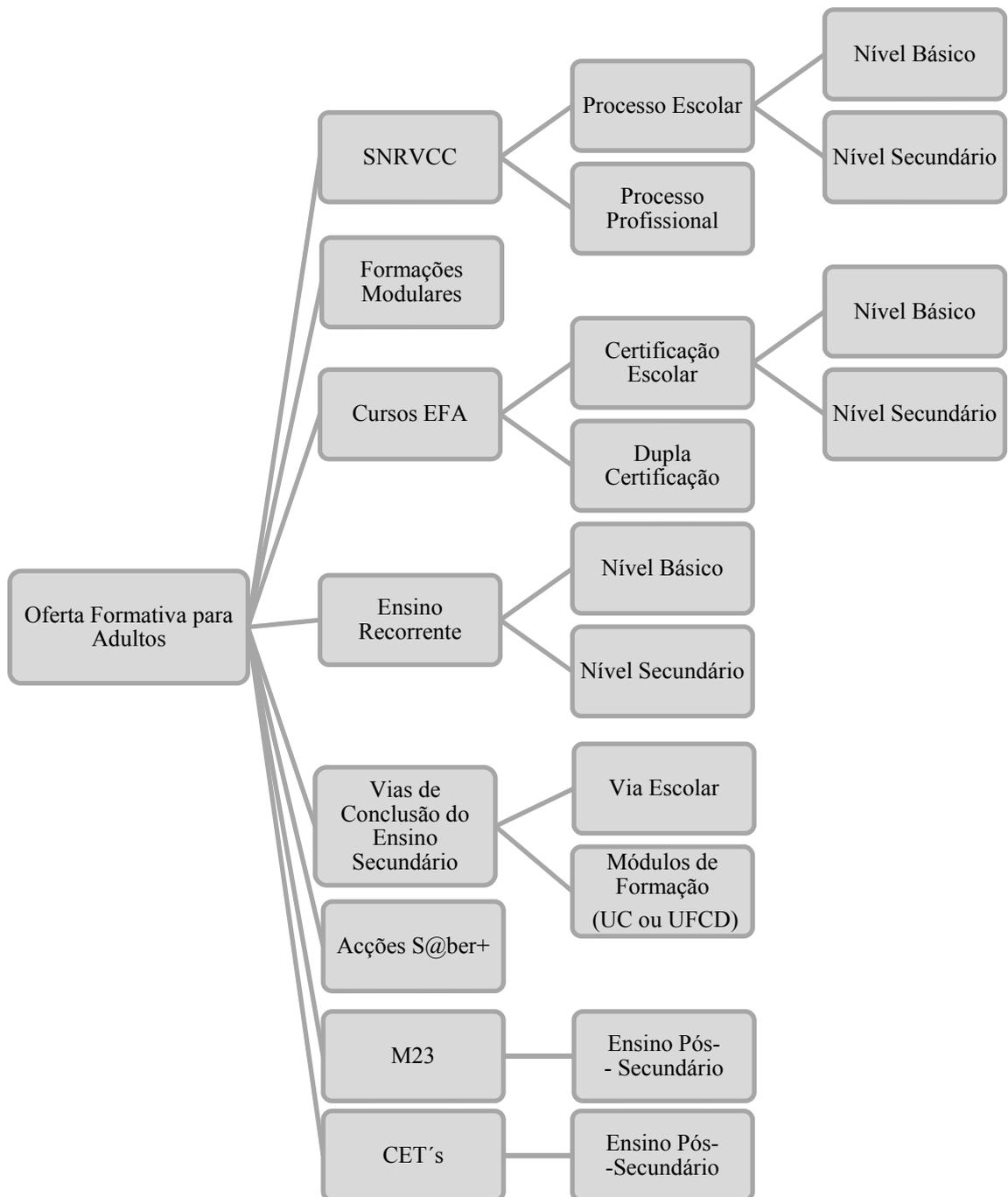


Figura 5 - Oferta Formativa para Adultos

Elaboração própria a partir de informação da ANQEP

A ANQEP apresenta, de forma sintética, a oferta educativa e formativa para adultos:

1) Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O Sistema Nacional de RVCC foi criado em 2001 pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, constituindo “...um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”. (Preâmbulo da Portaria nº 1082-A/2001)

O objectivo inicial era acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos, que não possuíam o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos, com a finalidade de aumentar os níveis de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da subcertificação. O processo escolar pretende melhorar os níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade, que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, através do reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos adquiridos nos mais variados contextos ao longo do seu percurso de vida. O processo profissional tem como objectivo melhorar os níveis de certificação profissional dos adultos com 18 ou mais anos de idade que não possuem certificação na sua área profissional, reconhecendo os saberes e competências profissionais adquiridas através da experiência de trabalho ou noutros contextos de vida.

O SNRVCC baseia-se no conceito de competências-chave e compreende o processo escolar, de nível básico e secundário, e o processo profissional. O processo de RVCC de nível básico foi implementado em 2001 e o de nível secundário foi implementado em 2007²⁸. O processo de RVCC parte das competências e saberes adquiridos pelos adultos em vários contextos, utilizando a abordagem autobiográfica, o balanço de competências e portefólios reflexivos de aprendizagem.

²⁸ Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro

O balanço de competências é um processo metodológico que permite ao adulto autoconhecer-se, reconhecendo em si as suas potencialidades e competências. Este processo pode ser realizado individualmente ou em grupo, de modo a que exista um momento de reflexão sobre as experiências vividas que permite identificar competências já esquecidas ou nunca valorizadas.

Segundo Nogueira (2002), a educação de adultos deve basear-se em seis pilares: 1) o pilar globalizador, em que se defende que se deve ter em conta a pessoa no seu todo e o seu contexto sociocultural, assentando nas suas necessidades e interesses; 2) o pilar activo, em que a pessoa é vista como um sujeito activo do processo formativo, numa dinâmica de acção-reflexão; 3) o pilar indutivo, em que tudo assenta à partida na bagagem cultural da pessoa; 4) o pilar participativo, em que se eliminam as barreiras entre educador/educando e o educador é um facilitador; 5) o pilar grupal, em que a consciência de pertença a um grupo é encarada como um factor de desenvolvimento das condições de aprendizagem de cada pessoa e, o último pilar, 6) o pilar flexível, em que os conteúdos devem possuir um carácter flexível.

Os principais objectivos do balanço de competências são conhecer a motivação e os conhecimentos/potencialidades reais dos adultos e aumentar o seu envolvimento no processo, motivando-os para o reconhecimento das suas competências. A partir daqui será construído um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) que conterà um conjunto de evidências que demonstram as competências adquiridas pelo adulto através da experiência pessoal e profissional. Este balanço de competências realiza-se através de uma abordagem autobiográfica, pois o adulto reflecte sobre a sua experiência e percurso de vida, analisando as situações, as experiências, os acontecimentos e as pessoas que foram significativas para a sua aprendizagem. Esta metodologia

“procura envolver o sujeito na constituição de uma carteira pessoal dos saberes em uso, reunindo provas desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências, valorizando explicitamente os caminhos já percorridos e potenciando a força necessária para empreender voluntariamente novas aprendizagens” (Castro, 1998a).

Por conseguinte, o processo de RVCC é constituído por três eixos: o eixo do reconhecimento de competências, entendido como

“o processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, 2002).

É nesta fase que o adulto reflecte sobre as suas experiências de vida e se consciencializa das competências que possui, através do balanço de competências e da abordagem autobiográfica que utiliza para a elaboração do seu PRA. Quando o adulto não é portador das competências necessárias para a sua validação e certificação, é orientado para formação complementar que o ajudará a colmatar essas lacunas.

O segundo eixo, a validação de competências, é “o acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional (ANEFA, 2002). Este é um momento reflexivo de reavaliação de todo o processo de RVCC.

No terceiro eixo, a certificação de competências, há a “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação de competências” (ANEFA, 2002). Nesta fase, o adulto obtém um diploma do nível de escolaridade concluído ou um certificado de validação de competências, caso não tenha evidenciado as competências necessárias para validar as suas competências em todas as áreas. Todo este processo é orientado através do Referencial de Competências-Chave do nível básico ou do nível secundário.

Momentos	Instrumentos	Produtos
Reconhecimento	Ficha de inscrição/candidatura	Registo biográfico
	Documentos que possibilitem a identificação das competências	Dossier Pessoal de Competências (PRA) Pedido de validação de competências
Validação	Pedido de validação de competências Dossier pessoal de competências	Dossier de candidatura
Formações complementares	Referencial de competências-chave	Termo
Certificação	Termo	Carteira pessoal de competências Certificado

Tabela 7 - Organização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências

Fonte: ANEFA (2002)

Constatamos, então, que o processo de RVCC decorre em várias etapas/momentos. Num primeiro momento, é feito o acolhimento, realizando-se uma entrevista ao candidato para verificar as suas necessidades e as expectativas e para conhecer o seu percurso de vida. De seguida, realizam-se as sessões de RVCC – individuais e em grupo – para, a partir das evidências demonstradas, se iniciar a elaboração do PRA. Nos casos em que, após o balanço de competências, se verificar que o adulto não possui as competências necessárias para a certificação num determinado nível, o adulto é encaminhado para formação complementar, pois, como refere Imaginário (2001), o balanço de competências “deve permitir analisar as competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações (de um sujeito) a fim de definir um projecto profissional e, quando for caso disso, um projecto de formação”. Se o adulto não reunir as condições necessárias para realizar o processo, é encaminhado para outras ofertas educativas ou formativas.

Depois de terminado o processo de RVCC, o adulto pode ser orientado para frequentar formação ao longo da vida, uma vez que normalmente o PRVCC é um propulsor de motivação para a aprendizagem e, por outro lado, numa sociedade cada vez mais competitiva, com um acelerado progresso tecnológico e científico, a ALV é fundamental para a actualização e aquisição de conhecimentos. Tal como nos diz Delors (1996),

“Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros acontecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.”

Para apoiar o adulto em todas as fases anteriormente descritas, existe uma equipa constituída por profissionais de RVCC, que são responsáveis pelo acompanhamento do adulto em todas as fases do processo; os formadores, que acompanham o adulto na exploração de competências e na construção do seu PRA, bem como organizam formação à medida das necessidades dos adultos; os técnicos de apoio administrativo, que asseguram o trabalho logístico e apoiam a restante equipa; o Director e/ou Coordenador, que promove o CRVCC, actual CQEP, e coordena a equipa, e o avaliador externo que é um elemento fundamental nos júris de certificação.

Toda a organização, funcionamento e gestão dos CNO e do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências se baseiam na Carta de Qualidade (Anexo II).

2) Cursos de Educação e Formação de Adultos

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendem elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação ou apenas de certificação escolar, destinando-se a adultos que pretendam completar o 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário e a adultos que pretendam obter uma certificação profissional.

Segundo o Sistema Nacional de Qualificações²⁹, os cursos de nível básico 1 (B1) equivalem ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional; os cursos de nível básico 2 (B2) equivalem ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível 1 de qualificação profissional; os cursos de nível básico 3 (B3) equivalem ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível 2 de qualificação profissional e os cursos do nível secundário equivalem ao 12º ano de escolaridade e à qualificação profissional de nível 4.

Nos cursos EFA de dupla certificação, os planos curriculares organizam-se através da articulação de duas componentes: a formação de base e a formação profissionalizante. Nos cursos de nível básico, a formação de base é articulada a partir de temas de vida, convocando as quatro áreas de competências do Referencial de Competências-Chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A formação profissionalizante organiza-se em torno das áreas constantes no Referencial de Formação da respectiva qualificação que se encontra disponível no Catálogo Nacional de Qualificações, e os cursos de nível B3 têm obrigatoriamente 120 horas de formação em contexto real de trabalho. Nos cursos EFA-NS, as áreas de competências-chave são: CLC – Cultura, Língua e Comunicação; STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência e CP – Cidadania e Profissionalidade. CLC e STC têm sete unidades de competência ou núcleos geradores e CP tem oito unidades de competência, abrangendo

²⁹ Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho

uma grande diversidade de competências que deverão ser evidenciadas em vários contextos: pessoal, profissional, institucional e macroestrutural. Além destas áreas, há ainda o PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, onde os formandos reflectem sobre as aprendizagens efectuadas, demonstrando a aquisição de competências e a sua evolução no processo formativo. Segundo Brookfield & Preskill (1999), o PRA é uma

«coleção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. O PRA é representativo do processo e do produto da aprendizagem e documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal.»

Assim, o PRA contém necessariamente provas (evidências) do desempenho e reflexão do formando acerca do seu processo de aprendizagem, devendo conter os trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, ou seja, deve conter tudo o que documente a aprendizagem específica do adulto, reflectindo a singularidade de cada formando.

Através desta metodologia utilizada nos cursos EFA, verifica-se que, tal como refere Alberto Leitão (2002), o Referencial de Competências-Chave

“(...) faz deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano”.

Segundo a ANQ, os cursos EFA organizam-se:

- “a) numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- b) em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efectuado pela entidade formadora do curso EFA, ou de um processo de reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida, desenvolvido num Centro Novas Oportunidades;

- c) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas;
- d) num modelo de formação modular, tendo por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações;
- e) no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo intitulado “Aprender com Autonomia” (nível básico de educação e/ou certificação profissional) ou de um “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens” (nível secundário e/ou certificação profissional).”

3) Formações Modulares

As formações modulares destinam-se a adultos que não possuem qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário, permitindo-lhes adquirir mais competências escolares e profissionais.

As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do 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 validação.

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.

As formações modulares compostas por UFCD integradas em referenciais de formação associados ao nível 2 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) destinam-se, prioritariamente, a adultos que não concluíram o ensino básico (3º ciclo). As formações modulares compostas por UFCD integradas em referenciais de formação associados ao nível 4 de qualificação do QNQ destinam-se apenas a adultos com habilitação escolar igual ou superior ao 3º ciclo do ensino básico.

4) Vias de Conclusão do Ensino Secundário de Educação

As vias de conclusão do nível secundário de educação³⁰ são respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudos já extintos ou em processo de extinção, deixando por concluir no máximo até seis disciplinas.

São planos de estudos já extintos os pertencentes aos seguintes cursos:

Cursos abrangidos	Diplomas enquadradores
Cursos complementares (liceais e técnicos)	Decreto-Lei nº 47 587/67, de 10 de Março
Cursos complementares estruturados por áreas de estudos	Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de Junho; Despacho Normativo nº 135-A/79, de 20 de Junho
12º ano via ensino; 12º ano via profissionalizante	Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho; Portaria nº 684/81, de 11 de Agosto
Cursos do ensino artístico especializado	Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho; Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro
Cursos técnico-profissionais, incluindo pós-laboral	Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro
Cursos profissionais, incluindo pós-laboral	Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro; Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março; Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro
Cursos gerais e cursos tecnológicos	Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto
Cursos gerais, cursos técnicos, cursos tecnológicos e cursos do ensino artístico especializado do ensino recorrente (unidades e/ou blocos)	Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro

Tabela 8 - Planos de estudos extintos

Fonte: ANQ

³⁰ Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro

Existem duas vias para concluir o ensino secundário: a via escolar – através da realização de exames às actuais disciplinas dos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais – e através da realização de módulos de formação correspondentes a Referenciais de Formação inscritos no Catálogo Nacional de Qualificações: unidades de competência (UC) da formação de base e/ou de unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação tecnológica.

5) Ensino Recorrente

O ensino recorrente de adultos destina-se a todos os indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico e do ensino secundário (15 e 18 anos, respectivamente) sem terem obtido uma certificação escolar. Neste ensino, privilegia-se uma pedagogia diferenciada que conduza à autonomia do formando através de uma abordagem interdisciplinar.

No nível básico, os cursos do ensino recorrente abrangem os três ciclos e têm como objectivo eliminar o analfabetismo, atribuir um diploma, permitir o prosseguimento de estudos e desenvolver algumas competências profissionais. Os conteúdos presentes nos referenciais dos 1º e 2º ciclos são um ponto de partida para o formador elaborar o seu próprio programa de formação. O 3º ciclo está organizado por unidades capitalizáveis, constituindo cada unidade uma etapa de formação completa com objectivos, conteúdos e avaliação final. Os formandos frequentam as disciplinas que entenderem e os cursos não têm uma duração definida, dependendo do ritmo e dos conhecimentos de cada adulto, estabelecendo-se assim um itinerário individual de formação entre o adulto e a escola. Após a conclusão do curso, o aluno pode obter uma classificação profissional de nível II, se tiver aproveitamento num conjunto de unidades suplementares de formação técnica.

No nível secundário, o ensino está organizado por unidades capitalizáveis que compreendem competências nos domínios pessoal, social e dos saberes. O plano curricular é constituído por duas ou três componentes de formação: a componente geral constituída por duas disciplinas (língua estrangeira e português) e uma área interdisciplinar e uma das seguintes hipóteses: quatro disciplinas da componente de

formação científica, se o aluno pretender apenas o diploma de estudos secundários; ou, se pretender o diploma do ensino secundário e uma qualificação profissional de nível III, duas disciplinas da componente de formação científica e a componente de formação técnica correspondente.

No âmbito da Reforma do Ensino Secundário, existem os seguintes cursos do ensino secundário recorrente:

- Cursos Científico-Humanísticos: Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Ciências Sociais e Humanas; Curso de Línguas e Literaturas; Curso de Artes Visuais.
- Cursos Tecnológicos: Curso de Construção Civil e Edificações; Curso de Electrotecnia e Electrónica; Curso de Informática; Curso de Design de Equipamento; Curso de Multimédia; Curso de Administração; Curso de Marketing; Curso de Ordenamento do Território e Ambiente; Curso de Acção Social; Curso de Desporto.
- Cursos Artísticos Especializados: Curso de Comunicação Audiovisual; Curso de Design de Comunicação; Curso de Design de Produto; Curso de Produção Artística.

Os cursos organizam-se por disciplina, em regime modular, e podem ser frequentados na modalidade de frequência presencial, em que a avaliação é contínua, ou na modalidade de frequência não presencial, ficando o aluno sujeito à realização de provas em épocas próprias. Na modalidade presencial, a avaliação é realizada num regime modular por disciplina/ano de escolaridade; a capitalização é trimestral; existe a possibilidade de capitalização não sequencial e há uma avaliação de recurso para capitalização de módulos em atraso. Na modalidade não presencial, a capitalização é obrigatoriamente sequencial e as provas são realizadas por módulo ou conjunto de três módulos. Nos cursos tecnológicos, todos os alunos têm que realizar Prova de Aptidão Tecnológica (PAT) e nos cursos artísticos, todos os alunos têm que realizar Prova de Aptidão Artística (PAA).

A conclusão com aproveitamento de qualquer um destes cursos permite o prosseguimento de estudos.

6) Cursos de Especialização Tecnológica

Os Cursos de Especialização Tecnológica³¹ (CET) são formações pós-secundárias não superiores, com a duração aproximada de um ano (entre as 1200 horas e as 1560 horas) que conferem um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) e qualificação profissional de nível 5 do QNQ. O DET dá acesso a um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) emitido pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional.

Estes cursos têm como objectivo responder às necessidades do tecido socioeconómico, ao nível de quadros intermédios especializados e competentes, capazes de se adaptar às exigências de um mercado de trabalho em acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, apresentando-se, simultaneamente, como uma alternativa para a melhoria da qualificação dos jovens e requalificação profissional dos activos.

Os CET permitem aprofundar conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação; desenvolver as suas competências para o exercício profissional; prosseguir estudos de nível superior e efectuar uma requalificação profissional.

O plano curricular de um CET integra as componentes de formação geral, formação científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho.

7) Acções S@ber+

As Acções de Formação de Curta Duração - Acções S@bER+ são uma oferta formativa diversificada, de curta duração, destinada a adultos que pretendam adquirir ou aprofundar conhecimentos em determinadas áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento nacional e local, permitindo que o adulto desenvolva o estímulo pela aprendizagem ao longo da vida.

As acções S@ber+ têm uma estrutura curricular flexível e diferenciada e organizam-se em três módulos que correspondem a diferentes níveis de dificuldade: iniciação, aprofundamento e consolidação. Cada módulo tem a duração de 50 horas.

³¹ Os CET's surgiram a primeira vez na legislação com a designação de cursos de especialização tecnológica ou artística no DL n° 70/93, de 10 de Março.

Estas acções abrangem os seguintes domínios de formação: Literacia Tecnológica; Línguas (Português - 2ª Língua, Inglês, Francês); Internet para o Cidadão; Oficinas de Leitura e Escrita; Matemática para a Vida; Cidadania e Ambiente; Higiene e Segurança Alimentar; Cidadania Europeia; Electrónica; Mecânica; Gestão e Contabilidade; Electricidade; Artes e Ofícios Tradicionais; Expressão e Comunicação e outras áreas que respondam às necessidades e interesses da população adulta, a nível local.

Por cada módulo que conclua, o adulto obtém um certificado de formação e, embora estas acções não confirmem certificação escolar, algumas das competências adquiridas em alguns domínios de formação podem ser reconhecidas no âmbito do processo de RVCC ou nos cursos EFA.

8) Provas para Maiores de 23 Anos (M23)

Em 2005 procedeu-se a uma alteração significativa na forma como muitos adultos passaram a aceder a cursos do ensino superior³², sendo estabelecido que se iria efectuar uma flexibilização do processo, concedendo autonomia às próprias instituições para a selecção dos candidatos, dando enfoque ao percurso biográfico dos mesmos, mormente o profissional, substituindo os tradicionais e estandardizados exames AD-HOC. Estes exames, a que os adultos se apresentavam com o objectivo de ingressarem no ensino superior por uma via alternativa ao “contingente” geral, eram iguais em todos os estabelecimentos de ensino superior, não contemplando as especificidades de cada um.

No ano seguinte, mais concretamente em Março de 2006, era publicado um Decreto-Lei que especificava alguns dos critérios e requisitos referentes aos candidatos e os principais procedimentos a adoptar pelos estabelecimentos de ensino superior no que respeita às “[...]provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos[...]”³³. Assim, todas as instituições de ensino superior, com excepção dos “estabelecimentos de ensino superior público militar e policial”, teriam que passar a aplicar este documento legal a este tipo de candidato.

³² Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

³³ Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março

A legislação corrobora a autonomia dada às instituições em 2005, explicitando que a avaliação deverá ter em conta as especificidades do curso de licenciatura para o qual o candidato pretende ingressar e as particularidades do próprio estabelecimento de ensino. Neste âmbito, caracteriza ainda algumas das “componentes” que devem ser analisadas nos candidatos, mormente, o seu percurso escolar e profissional, as motivações para o ingresso no ensino superior e o seu desempenho em provas práticas ou teóricas, que deverão ser elaboradas consoante os critérios que a instituição de ensino entender serem pertinentes. Neste último caso, teve-se o cuidado de definir que estas “[...]devem incidir, exclusivamente, sobre áreas de conhecimento relevantes para o ingresso e progressão do curso.”.

Desta forma, todos os candidatos que perfaçam 23 anos até ao último dia de Dezembro do ano imediatamente anterior ao da realização das referidas provas podem inscrever-se no estabelecimento de ensino superior no qual pretendem prosseguir estudos, embora o resultado das mesmas possa ser utilizado por outras instituições deste nível de ensino que assim o entendam³⁴. Assim, na prática, depois de os candidatos realizarem as provas e de terem sido entrevistados por um júri, onde são analisados, entre outros aspectos, o currículo e as motivações que estes possuem, obtêm uma classificação que tem em conta todos os aspectos anteriormente referenciados. Será com base na ponderação desta classificação que vão ser ordenados os vários candidatos por cada curso ou cursos que estes seleccionaram. Posteriormente, os candidatos vão ser colocados ou não num determinado curso, consoante as vagas disponíveis para o mesmo no âmbito deste concurso especial.

Com o objectivo de alargar o leque de oferta, algumas instituições de ensino superior oferecem a possibilidade de estes candidatos frequentarem um curso preparatório que, em algumas situações, confere equivalência às provas anteriormente referenciadas.

De modo a sistematizar a informação mais importante deste capítulo relativa à Educação e Formação de Adultos, apresenta-se a seguinte tabela:

³⁴ Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março

Acontecimentos relevantes	Alavanca Externa	Educação	Tendências
1949	1ª CIEA Elsinore (Dinamarca)		Expansão da vertente da formação profissional da aprendizagem dos adultos
1960	2ª CIEA Montreal (Canadá)		
1971		Criação da DGEP	
1972	3ª CIEA Tóquio (Japão)		Expansão da alfabetização e das vertentes comunitária e popular da EA Primeiras tentativas de articulação entre a Educação e a Formação Expansão da oferta formal de Educação de Adultos e Formação Profissional
1974 Revolução do 25 de Abril			
1976	Conferência Mundial de Educação Nairobi (Quênia)		
1979		PNAEBA / Criação da DGEA / Início da implantação de uma rede distrital e concelhia de educação de adultos	
1984		Institucionalização de um sistema de articulação entre a Educação, a Formação e o Emprego	
1985	4ª CIEA Paris (França)		
1986 Adesão de Portugal à UE		Lei de Bases do Sistema Educativo	
1987		Concentração da EA na DRE	
1989		Criação da DGEE	
1990	Conferência sobre Educação para todos (Jomtien – Tailândia)	Início do PRODEP	
1991		Lei-Quadro da EA	Emergência das actuais políticas de Educação e Formação de Adultos e ao Longo da Vida
1993		DEB e DES assumem a EA	
1996	Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida		
1997	5ª CIEA Hamburgo (Alemanha)		
1999		PNE / RCM 59/98	
2001	Cimeira de Lisboa	Criação da ANEFA	
2003		Criação da DGFV	
2005		Iniciativa Novas Oportunidades	
2006		ANQ	
2009	6ª CIEA Belém do Pará (Brasil)		
2013		ANQEP	

Tabela 9 - Desenvolvimento histórico da Educação e Formação de Adultos em Portugal

Adaptado de Ambrósio, S. (2008) de Imaginário, L. (2002). A aprendizagem dos adultos em Portugal – Exame temático da OCDE. Lisboa: ANEFA

CAPÍTULO 3

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA ATÉ À ACTUALIDADE

O objecto de estudo deste trabalho centra-se nas competências de Linguagem e Comunicação adquiridas pelos adultos que frequentaram cursos EFA de nível B3 e na sua utilidade para a vida em sociedade. Importa, por isso, analisar o conceito de competência nos vários contextos de utilização e, principalmente, na educação de adultos.

O conceito de competência não é um conceito novo, no entanto, desde os anos 90 que lhe é conferida uma maior visibilidade nos debates políticos internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na Educação – UNESCO, OCDE e UE.

A nova sociedade da informação e do conhecimento obriga a que os Estados revejam os seus sistemas educativos e também facultem aos seus cidadãos as ferramentas necessárias para que possam responder às novas exigências da modernidade.

Segundo Gadotti (2001), a pedagogia “deve oferecer uma formação geral na direcção de uma educação geral”, isto é, deve dotar os cidadãos de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional.

Os sistemas educativos, atentos às transformações que estão a ocorrer, têm vindo a adaptar os seus currícula, baseando-os em competências como um conceito integrador e mobilizador de um vasto conjunto de conhecimentos.

Neste capítulo, pretende-se fazer uma retrospectiva do conceito de competência até à actualidade sob várias perspectivas – perspectiva da educação/formação e perspectiva das organizações do trabalho – bem como se tenta definir o conceito de competência específica e competência-chave, uma vez que os referenciais de formação dos cursos EFA, tanto do nível básico como do nível secundário, se encontram organizados por Unidades de Competência e por competências-chave.

1. O Conceito de Competências – Imprecisão conceptual

Nas últimas décadas tem-se utilizado cada vez mais o termo competência, nomeadamente no contexto da educação e formação, devido às novas exigências das sociedades contemporâneas e às transformações das sociedades actuais, múltiplas e profundas, que requerem novas aprendizagens ao longo de toda a vida do indivíduo, conferindo às competências uma maior importância e visibilidade sociais. Na Europa Ocidental utiliza-se este termo desde princípios do século XVI. Pesquisando o significado do vocábulo, verifica-se que possui, desde tempos muito antigos, dois significados: “capacidade” e “autoridade”.

Assim, em inglês, competência significa: “Posse de suficientes meios de subsistência; qualidade ou estado de ser competente. Posse de capacidades ou qualidades necessárias ou adequadas, de qualificação jurídica e da disponibilidade e capacidade para proceder ou evoluir de uma determinada forma”. Em latim, existem dois termos: “*competens*” e “*competentia*”. “*Competens*” significa “capaz e autorizado por lei/regulamento”, e “*competentia*” significa capacidade e autorização. Em grego, existe um termo equivalente para “competência” que é *ikanotis* que se traduz por “qualidade de ser *ikanos* (capaz)”, ou seja, ter a capacidade de fazer qualquer coisa, e “capacidade” *epangelmatikes ikanotita* que significa capacidade ou competência profissional. A primeira vez que o conceito foi utilizado foi na obra de Platão (Lysis 215A. 380 A.C.).

Há vários significados para a mesma palavra, dependendo do seu contexto de utilização, tornando o conceito bastante ambíguo e confuso. Na generalidade das

situações, o conceito significa, segundo Martin Mülder, “autoridade” (na acepção de estar investido da responsabilidade, licença ou direito de decidir, produzir, servir, agir, desempenhar ou exigir) e “capacidade” (na acepção de possuir os conhecimentos, as qualificações e a experiência para exercer), tal como é acima referido. Todavia, o significado mais concreto depende, em grande medida, do contexto.

Não há consenso sobre o conceito de competência, embora seja um termo cada vez mais generalizado e utilizado em vários contextos. Numa sociedade em constante transformação e cada vez mais exigente, é dado enfoque às competências, principalmente nas áreas do trabalho e da educação/formação. Muitas vezes, o conceito de competência aparece “por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos por oposição à anterior ‘lógica’ da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar” (Stroobants, 1998:14).

Segundo Françoise Ropé e Lucie Tanguy, uma das características essenciais da competência é que esta é inseparável da acção, constituindo um atributo que não pode ser apreciado ou medido, a não ser numa dada situação (Ropé e Tanguy, 1994:13). Assim, o conceito de competência é indissociável do seu accionamento e utilização num determinado contexto. Na opinião de Marcelle Stroobants, as competências surgem “como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra” (Stroobants, 1998:14). Assim, perante a nova lógica das competências utilizada em vários contextos, urge formalizar o conceito, especificando as competências necessárias para determinado perfil profissional ou para a avaliação de competências adquiridas susceptíveis de equivalência escolar. Surgem assim os referenciais e as listagens de competências.

1.1. O conceito de “Competência” na perspectiva da educação/formação

Na área da educação/formação, nos últimos anos tem-se assistido a uma pedagogia orientada para a aquisição de competências (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003; Ropé, 1994; Tanguy, 1994). Exemplo desta nova orientação foi a recente reformulação do currículo do ensino básico que pretende implementar um modelo segundo o qual a escola deve preocupar-se não apenas com a “transmissão de saberes”, mas também com a sua utilização ou mobilização, ou seja, com o desenvolvimento de competências. Assim, os referenciais de competências são um importante instrumento de trabalho para que os professores passem a desenvolver os projectos curriculares com base nestes princípios e orientações (Abrantes, 2001).

Esta nova perspectiva causa alguma controvérsia na comunidade escolar, pois há quem conteste a crescente importância atribuída às competências, alegando que estas desvalorizam os saberes disciplinares e valorizam em excesso a utilização prática. Por outro lado, há quem, como Philippe Perrenoud, defenda uma pedagogia orientada para as competências, alegando que não há competências sem conhecimentos e que ambos se complementam, não existindo uma relação de oposição entre estes dois conceitos, mas antes uma relação de complementaridade. Segundo este autor, a recente preocupação com as competências deve ser entendida como uma mais-valia, pois acrescenta uma nova dimensão: a capacidade de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões (Perrenoud, 2003:13).

A formação de adultos constitui um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, isto é, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente na vida profissional. Gerard Malglaive (1995), embora não utilize o conceito de competência, considera que a acção, ao mesmo tempo que é orientada pelo que designa de “saber em uso”, permite o enriquecimento desse mesmo saber. Deste modo, a aprendizagem pela prática permite o acesso pelos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua actualização nas actividades

práticas (idem:26). Este é um dos principais desafios na formação de adultos, a articulação entre a prática e a formalização de saberes. Esta abordagem, tal como a defendida por Perrenoud, mostra que a incidência no desenvolvimento de competências não nega os “saberes”, contribuindo mesmo para o seu enriquecimento.

De acordo com Sarramona (2006:188), a generalização do conceito de competência ocorreu a todos os níveis do sistema educativo, “habiendo penetrado con fuerza y actualmente se puede afirmar que estamos delante de una ‘corriente educativa’ en el ámbito internacional, lo cual no excluye que haya una amplia diversidad de criterios por lo que se refiere a la interpretación de qué son competencias”. O mesmo autor refere que

“en terminología inglesa se habla de performance para hacer referencia a una actividad concreta, de carácter observable y medible, mientras que la competencia seria más bien una capacidad (*capability*) o disposición que se manifiesta através de las acciones pero que incluye las tres dimensiones señaladas de saber, saber hacer y actitudes” (Idem: 189).

Mulder, Weigel & Collings (2008:18) definem o conceito de competência “como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo”, considerando que as medidas “con respecto al desarrollo continuo que incluyen al alumnado y a los titulados desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

O CEDEFOP (2008) define competência como a “capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido - educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional”. Por outro lado, este organismo faz a distinção entre competências de base, ou seja, as capacidades requeridas para viver e evoluir na sociedade contemporânea (saber ouvir, falar, ler, escrever e calcular), e as novas competências de base, ou seja, as competências relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empreendedor e comportamentos sociais, as quais, no seu conjunto e de forma integrada, dão origem às competências-chave ou competências essenciais (CEDEFOP, 2008).

1.2. O conceito de “Competência” na perspectiva das organizações do trabalho

Na perspectiva das organizações do trabalho, o “modelo de competência” (Zarifian, 1999) é apresentado como um modo de fazer face à forte competitividade e, conseqüentemente, à necessidade permanente de inovação. Neste contexto, são importantes as potencialidades dos trabalhadores e a sua capacidade de adaptação às transformações. A implementação do “modelo de competências” nas organizações acarreta transformações não só nas formas de organização do trabalho, mas também nas relações de trabalho e nas políticas de gestão dos recursos humanos (Parente, 2004). Além disso, a uma abordagem por competências corresponde uma maior individualização ou personalização, isto é, uma orientação focada nos indivíduos, nas suas particularidades e nas suas acções concretas que se pode traduzir, segundo Dubar (1996), na adopção de novas práticas de gestão que assentam, nomeadamente, na mobilidade individual, na introdução de novos critérios de avaliação ou ainda no incentivo à formação permanente ou contínua.

Quando surgiu, a formação profissional tinha em conta as várias regiões do país, bem como as suas necessidades; o importante era que se adquirissem novos conhecimentos e se desenvolvessem novas competências. Hoje em dia, é importante que o trabalhador intervenha criticamente, seja capaz de resolver problemas e tenha flexibilidade de acção e raciocínio perante a mudança; em suma, o trabalhador deve ter capacidade de flexibilidade, adaptabilidade e inovação. É fundamental que o trabalhador esteja em constante aprendizagem, actualizando sistematicamente os seus conhecimentos e adquirindo novas competências, só assim há uma melhoria no seu processo produtivo, assim como uma economia de esforço, tempo e investimentos.

Em Portugal, existe uma baixa qualificação da mão-de-obra, sendo esta uma aposta necessária para aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, a situação económico-financeira das mesmas. Na opinião de Alcoforado (2000), os trabalhadores devem ser gestores das suas competências, devendo mantê-las a um nível

elevado para poderem aceder a novos trabalhos e manterem os que já têm com sucesso e produtividade, e também de modo a poderem adaptar-se a situações novas.

Este novo modelo de orientação pode suscitar alguns problemas, um deles tem a ver com os critérios de avaliação que muitas vezes são meras listagens que tentam enumerar e sistematizar as competências exigidas para determinado cargo ou profissão. Estas listas contêm vários saberes - saberes, saberes-fazer e saberes-ser- (Le Boterf, 2000:46), isto é, remetem não só para a “aplicação” de saberes teóricos ou práticos, mas também para atitudes ou traços de personalidade, como por exemplo, o rigor, o espírito de iniciativa e a perspicácia. Na opinião de Dubar (1996:190), as últimas competências mencionadas podem tornar-se pretexto para a exclusão dos mais fracos, dos mais idosos e dos menos diplomados. Se, por um lado, as potencialidades, as capacidades e o grau de envolvimento dos indivíduos nas actividades que desempenham podem ser valorizados; por outro, este “novo modelo” pode ser utilizado para justificar a introdução de algumas transformações, nomeadamente formas de individualização de salários e de regimes de contratação, enfraquecendo o sindicalismo e o poder de negociação colectiva que se baseavam no “modelo de qualificação” (Dubar, 1996), aumentando assim a instabilidade e a precariedade ao nível do emprego.

Na opinião de Philippe Perrenoud, tanto a perspectiva da escola como a perspectiva económica requerem competências, embora não necessariamente pelas mesmas razões. Segundo ele, sob o ponto de vista da escola, “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar” (Perrenoud, 2003:17). Na opinião do mesmo autor e de outros, desenvolver competências “a partir da escola” é acima de tudo um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis (Perrenoud, 2003; Rey, 2002). Ainda segundo Perrenoud, na arte de ensinar devemos: abordar os saberes como recursos a mobilizar, trabalhar regularmente por problemas, negociar e conduzir projectos com os alunos, adoptar uma planificação flexível e orientar o ensino para um menor fechamento entre as disciplinas.

1.3. Competências-chave / Competências específicas

Ultimamente, nos estudos e debates sobre a educação, discute-se a problemática da “transversalidade” e “transferibilidade” das competências. Por outras palavras, discute-se se há competências necessárias a vários contextos e se depois de adquiridas são transferíveis de uma situação para outra. Quanto a este assunto, nos últimos anos tem-se concluído que existe um conjunto de competências essenciais que todos os indivíduos devem deter para poderem responder aos desafios e às exigências das sociedades actuais. Estas competências são designadas por vários termos, como por exemplo, *competências-chave*, *competências-fundamentais*, *competências para a vida ou competências-base*. Independentemente da denominação, o importante é que são reconhecidas como sendo necessárias em vários domínios, desde o privado, ao profissional, passando pelo institucional e macroestrutural, sendo comuns, isto é, transversais a várias situações/contextos. No entanto, as competências-chave são-no num tempo e espaço específicos, tendo em conta os valores e os modos de vida das sociedades.

Por oposição às “competências transversais” temos as “competências específicas” necessárias, por exemplo, para o desempenho de uma determinada actividade profissional.

Na educação, as competências específicas são os saberes e capacidades necessários aos alunos para perceberem a natureza e os processos de cada disciplina/módulo, e criarem uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Uma vez que a avaliação das aprendizagens realizadas se faz em diferentes momentos do percurso do aluno/formando, a definição das competências específicas, para além de virem definidas por disciplina/área disciplinar, vêm também agrupadas por ciclo. Estas competências específicas estão definidas no Currículo Nacional e são contextualizadas por ano de escolaridade. No caso dos cursos EFA, as competências estão definidas no Referencial de Competências-Chave.

Todavia, se a definição de competências-específicas é mais ou menos consensual, o mesmo não se pode dizer quanto à definição das competências que podem ser consideradas “chave”. Segundo Weinert (2001:51-52), o conceito de competências-chave não é menos vago ou ambíguo do que o de competência.

2. As competências-chave no trabalho

No mundo do trabalho, cada vez mais instável e exigente, a questão da definição de competências-chave tem vindo a tornar-se fundamental. Nos últimos anos têm ocorrido muitas transformações na sociedade e nas organizações laborais, e as empresas reorganizaram-se para fazer face às novas exigências. Por essa razão, todos os cidadãos se devem adaptar aos novos modelos laborais e adquirir novas aptidões, isto é, novas competências. Por outro lado, o emprego para toda a vida deixou de existir e, ao longo da sua vida, os indivíduos desempenham várias funções e muitas vezes exercem diferentes profissões. Interessa, portanto, saber quais as competências que podem ser utilizadas em diferentes situações profissionais, isto é, identificar as competências transversais que permitem a adaptação a novos contextos laborais.

Perante esta necessidade, têm sido desenvolvidos estudos em vários países com o objectivo de listar as competências que parecem ser mais relevantes ao nível da empregabilidade, bem como ao nível da educação. Citando Weinert, na Alemanha, na literatura sobre formação profissional, terão sido sugeridas cerca de 650 competências-chave nos últimos anos (Weinert, 2001:52).

Entre os maiores estudos internacionais, destacam-se o IALS (*International Adult Literacy Survey*), o ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*), o PISA (*Programme for International Student Assessment*) e o DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*). Em Portugal, realizou-se o estudo intitulado *Estratégias empresariais e competências-chave* com o objectivo de analisar a relação entre as estratégias empresariais e as competências-chave dos indivíduos, salientando a relação entre as competências-chave adquiridas pelos indivíduos e a empregabilidade e a adaptação a novas situações, a forma como as

empresas gerem as competências-chave e a capacidade de resposta das entidades formadoras às necessidades dos indivíduos.

2.1. O *International Adult Literacy Survey* - IALS

O IALS – *International Adult Literacy Survey* - foi o primeiro estudo que tentou avaliar o desenvolvimento das competências na educação e literacia de adultos e permitiu comparar o perfil de competências da população adulta de vários países, entre eles Portugal. Este projecto definia a literacia como a capacidade que os adultos tinham de utilizar a informação escrita para funcionar em sociedade, desenvolver o conhecimento e potencial individual e para alcançar objectivos, em suma, para que fossem bem sucedidos na sociedade moderna.

Segundo a OCDE (1995), o conceito de literacia contempla três domínios: a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa. A literacia em prosa engloba as competências necessárias para compreender e utilizar informações presentes nos textos, como por exemplo, notícias, poemas e textos de ficção. A literacia documental diz respeito ao domínio de competências necessárias para encontrar e utilizar a informação em vários formatos: candidaturas a emprego, folhas de pagamento, horários de transportes, mapas, tabelas e gráficos. A literacia quantitativa refere-se ao domínio das competências necessárias para realizar operações aritméticas, como por exemplo: fazer o balanço do livro de cheques, calcular uma gorjeta, completar um formulário de encomenda ou determinar o valor dos juros de um empréstimo.

Este estudo realçou a importância das competências necessárias para a vida quotidiana e considerou a aquisição dessas competências como um processo contínuo, que se realiza em vários momentos do percurso de vida de um indivíduo.

2.2. O *Adult Literacy and Lifeskills* - ALL

O projecto ALL – *Adult Literacy and Lifeskills* - pretendeu avaliar as competências-chave da população adulta a nível internacional, contando com a colaboração de especialistas de 35 países, nomeadamente Portugal. As competências teriam de reunir alguns requisitos, como por exemplo: deveriam comprovar que tinham impacto nas oportunidades e condições de vida dos indivíduos e deviam poder ser ensinadas e aprendidas. Foram encontradas sete áreas de competências: literacia em prosa, literacia documental, numeracia, resolução de problemas, raciocínio analítico, trabalho em equipa e tecnologias de informação e da comunicação. No entanto, apenas quatro reuniam as condições para serem avaliadas através de medidas directas, isto é, as quatro referenciadas em primeiro lugar.

Desta forma, e tendo em conta o presente estudo, a leitura e a escrita, ou seja, as competências de Linguagem e Comunicação podem ser entendidas como competências-chave ou competências transversais, embora os indivíduos detentores destas competências possam não ter a capacidade de as evidenciar nos múltiplos contextos. Assim, é necessário perceber se a competência é observada em vários contextos ou se é apenas evidenciada pontualmente. Caso se verifique esta última situação, conclui-se que o adulto não domina uma competência-chave, pois para a dominar é necessário que a utilize em diferentes situações, transferindo a competência para múltiplos contextos, uma vez que a competência-chave deve ser transversal e transferível.

2.3. *Programme for International Student Assessment* - PISA

O PISA – *Programme for International Student Assessment* - destinou-se a avaliar as competências de jovens de 15 anos que se encontravam a frequentar o sistema educativo, avaliando a capacidade que os jovens têm em utilizar os conhecimentos adquiridos na escola, de forma a enfrentarem os desafios da vida real. Como campo de estudo foram definidas três dimensões: literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica, conteúdos que correspondem a conteúdos escolares, embora o

interesse deste estudo não fosse avaliar o domínio dos conteúdos escolares, mas a aquisição de conhecimentos e competências mais vastos nestes domínios. No primeiro estudo, realizado em 2000, avaliaram-se as competências de leitura, matemática e ciência e, posteriormente, num segundo estudo realizado em 2003, também a capacidade de resolução de problemas.

O estudo foi concebido para realçar um domínio em cada três anos para que os países envolvidos possam controlar a obtenção de objectivos nas aprendizagens-chave. Assim, em 2000 abordou-se principalmente a literacia em leitura; em 2003, realçou-se a literacia em matemática e em 2006 destacou-se a literacia científica. Em 2009 iniciou-se um novo ciclo, recaindo o estudo, novamente, na leitura; em 2012, na Matemática; e em 2015 recairá sobre o domínio das ciências. Nos últimos relatórios tem-se verificado uma evolução muito positiva do sistema de ensino português, estando o desempenho dos alunos mais próximo da média dos países da OCDE.

A tabela 10 resume os domínios abordados neste estudo, bem como as diferentes componentes de cada domínio.

	DOMÍNIO		
	Literacia em Leitura	Literacia Matemática	Literacia Científica
Definição	Compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos, de forma a atingir objectivos individuais, desenvolver conhecimento e potencial e participar na sociedade.	Identificação, compreensão e motivação para a matemática e realização de juízos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha, tal como é necessária na vida presente e futura de um indivíduo, enquanto cidadão construtivo, preocupado e consciencioso.	Capacidade para usar o conhecimento científico, identificar questões e elaborar conclusões baseadas em factos, de forma a compreender e ajudar a tomar decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele operadas através da actividade humana.
Componentes/dimensões	<ul style="list-style-type: none"> - Ler diferentes tipos de textos. - Executar diferentes tipos de tarefas de leitura. - Ler textos escritos correspondentes a ocasiões diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo matemático, essencialmente as grandes ideias matemáticas. - Competências matemáticas divididas em três classes: procedimentos a tomar, estabelecer ligações e pensamento e generalização matemáticos. - Usar a matemática em diferentes situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos científicos escolhidos a partir dos principais domínios da física, biologia, química, etc.. - Competências processuais que não dependem de um corpo de conhecimentos científicos previamente estabelecido, mas que também não podem ser aplicadas na ausência de conteúdo científico. - Utilização das ciências em diferentes situações.

Tabela 10 - Resumo dos domínios de PISA

Fonte: OCDE (2001:12)

Tendo em conta o presente estudo, que na segunda parte centrar-se-á nas competências de Linguagem e Comunicação adquiridas nos cursos EFA, o PISA contribuiu significativamente para o conceito de literacia enquanto processo contínuo, definindo os cinco diferentes níveis de proficiência da literacia em leitura que poderão ser utilizados noutros graus e idades.

Níveis de proficiência da literacia em leitura, segundo o PISA

Perfil	
Nível de proficiência 5	Os alunos são capazes de completar tarefas de leitura sofisticadas, tais como gerir informação difícil de encontrar em textos pouco familiares; mostrar uma compreensão detalhada desses textos que é verdadeiramente relevante para a execução da tarefa; são capazes de avaliar criticamente e de construir hipóteses, servindo-se do conhecimento especializado, e de acomodar conceitos que podem ser contrários às expectativas.
Nível de proficiência 4	Os alunos são capazes de realizar tarefas de leitura difíceis, tais como localizar informação subentendida, construir o significado a partir de <i>nuances</i> da linguagem e avaliar criticamente um texto.
Nível de proficiência 3	Os alunos são capazes de executar tarefas de leitura de complexidade moderada, tais como localizar peças múltiplas de informação, estabelecer ligações entre diferentes partes do texto e relacioná-lo com o conhecimento familiar do quotidiano.
Nível de proficiência 2	Os alunos são capazes de executar tarefas básicas de leitura, tais como a localização de informação directa, realizar inferências de vários tipos de baixo nível, compreender o que uma parte bem definida do texto significa e utilizar algum conhecimento exterior para o entender.
Nível de proficiência 1	Os alunos só são capazes de completar as tarefas de leitura menos complexas, tais como localizar só uma informação, identificar o tema principal do texto ou estabelecer uma ligação simples com o conhecimento do quotidiano.

Tabela 11 - Níveis de proficiência da literacia em leitura, segundo o PISA

Fonte: OCDE (2000)

Estes níveis de proficiência correspondem a diferentes patamares no domínio das competências de leitura. Assim sendo, o PISA contribuiu para a avaliação do aproveitamento escolar sob a perspectiva das competências e aptidões adquiridas e para o desenvolvimento de mecanismos necessários para a sua avaliação.

2.4. Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations - DeSeCo

O DeSeCo foi um projecto desenvolvido por vários especialistas que tentaram chegar a um consenso sobre as “competências-chave para o século XXI”, partindo da análise de três trabalhos realizados anteriormente: o IALS (*International Adult Literacy Survey*), o ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) e o *Human Capital Indicators Project*. O conceito de competência foi abordado segundo uma perspectiva holística e abrangente relevante para o desenvolvimento de competências-chave individuais, na óptica do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, não se limitando ao contexto escolar e à juventude. Citando Rychen e Salganik, neste estudo, definiu-se competência como a “capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (incluindo aspectos cognitivos e não cognitivos) (Rychen e Salganik, 2003:43). Podemos concluir que se deu enfoque aos contextos e às competências individuais que podem ser ensinadas e aprendidas.

Depois de definido o conceito de competência, houve a tentativa de esclarecer o conceito de competência-chave, tendo sido apresentada a seguinte proposta: as competências serão chave se permitirem que os indivíduos participem em vários contextos ou domínios sociais e se contribuam para o sucesso da vida de cada indivíduo e para o bom funcionamento da sociedade. Segundo Goody (2001),

“o verdadeiro significado de uma vida de sucesso, bem como as competências-chave necessárias para tal, variam amplamente de acordo com uma dada sociedade em particular, estilo de vida e relação com a vida e o trabalho de cada indivíduo. É necessário que as competências se enquadrem dentro dos diferentes papéis que os indivíduos são chamados a desempenhar na sociedade, bem como ao longo da sua vida.”

Por conseguinte, as competências-chave foram organizadas em três grupos, de uma forma geral e abstracta, para poderem ser válidas nas várias sociedades e nações, uma vez que a importância das competências-chave pode variar consoante factores socioeconómicos e culturais. Os grupos de competências propostos foram os seguintes:

ter capacidade para agir autonomamente, saber utilizar ferramentas interactivamente e ter a capacidade de ter um bom relacionamento com grupos socialmente heterogéneos.

Os diversos grupos de trabalho propuseram seis conjuntos de propostas de competências-chave, contribuindo com elementos importantes para fazer uma proposta completa. Todas as propostas partiram de perspectivas diferentes.

Weinert recolheu e sintetizou as competências mencionadas com mais frequência na literatura disponível, propondo competências relacionadas com a escolaridade e a instrução, competências metacognitivas e competências sociais.

Canto e Dupuy propuseram competências gerais e abstractas que não exigem um elevado nível de escolaridade e um grande desenvolvimento cognitivo, propondo competências vulgarmente conhecidas como competências extracurriculares.

Haste centrou-se em áreas de domínio e não em competências singulares. Perrenoud baseou a sua proposta em competências imprescindíveis para a autonomia que considera cruciais para a educação e desenvolvimento humano.

Levy e Murnane apresentaram competências fundamentais para o sucesso económico, algumas ligadas à educação formal, outras relacionadas com a produtividade, o funcionamento em grupo, aptidões interpessoais e competências tecnológicas.

Por fim, Ridgeway destacou duas áreas propostas por vários grupos de trabalho e apresentou uma terceira área. Assim, considerou importante a capacidade de funcionar em grupo, a capacidade de gerir motivações, emoções e o autoconceito e as competências informáticas.

De seguida, apresenta-se uma tabela, sintetizando as seis propostas de competências-chave apresentadas no projecto DeSeCo:

Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo

Weinert (2001)	Canto & Dupuy (2001)	Haste (2001)
• Domínio oral e escrito da língua materna.	• Competências para lidar com a complexidade.	• Competência tecnológica.
• Conhecimento matemático.	• Competências perceptivas.	• Lidar com a ambiguidade e a diversidade.
• Competências de leitura para uma rápida aquisição e correcto processamento da informação escrita.	• Competências normativas.	• Capacidade de encontrar e suster laços comunitários.
• Domínio de pelo menos uma língua estrangeira.	• Competências cooperativas.	• Gestão da motivação, emoção e desejo.
• Competência ao nível dos <i>media</i> .	• Competências narrativas.	• Agência e responsabilidade.
• Estratégias de aprendizagem independentes.		
• Competências sociais.		
• Pensamento divergente, juízo crítico e autocrítica.		

Tabela 12 - Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo

Fonte: Rychen & Tiana (2005)

Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo (cont.)

Perrenoud (2001)	Levy & Murname (2001)	Ridgeway (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar, avaliar e defender os recursos, direitos, limites e necessidades individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências básicas de leitura e matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juntar-se e funcionar em grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de formar e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de comunicar de forma eficaz, a nível oral e escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de assumir o papel do outro.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de trabalhar com eficácia em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de negociação face a um conflito de interesses de forma a encontrar soluções mutuamente aceitáveis.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de cooperar, agir em sinergia e participar numa actividade colectiva e partilhar a liderança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de relacionamento com as outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de trabalhar em grupo e de forma democrática.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de construir e operar organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridade com computadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconceito e gestão das emoções.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de gerir e resolver conflitos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Literacia informática.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de jogar conforme as regras, servir-se delas e elaborá-las. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais. 		

Tabela 13 - Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo – Continuação

Fonte: Rychen & Tiana (2005)

Podemos constatar que as propostas foram efectuadas em diferentes bases, sob diferentes perspectivas e abordam vários domínios, sendo difícil combiná-las num conjunto coeso e homogéneo. As competências elencadas pelos vários especialistas podem ser adquiridas num contexto formal, na escola, ou fora do sistema educativo, através das experiências de vida, em diferentes fases da vida do indivíduo, num processo contínuo.

As propostas de competências-chave apresentadas podem ser interessantes sob o ponto de vista educacional, uma vez que os sistemas educativos estão a ser orientados para a aquisição de competências em substituição do antigo paradigma em que o aluno deveria adquirir conhecimentos. Importa, por isso, reflectir sobre as competências-chave que a escola deve desenvolver nos diferentes níveis.

Nesta sequência, surgiu uma proposta elaborada a partir dos contributos do projecto DeSeCo, por Rychen e Tiana (2005), que considera domínios normalmente incluídos nos sistemas educativos e também tem em consideração o desenvolvimento e a aquisição de competências para a vida.

As competências que estão relacionadas com o currículo são: a capacidade de comunicar com os outros, ao nível oral e escrito; as competências básicas de matemática e numeracia; a literacia informática e competências ao nível dos *media* e a capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo. As competências extra-curriculares incluem: competências metacognitivas; competências intrapessoais, competências interpessoais e competências posicionais. As competências são apresentadas no abstracto e contemplam algumas aptidões imprescindíveis para o novo século.

Competências-chave para os sistemas educativos: uma tentativa de proposta

Competências curriculares	Competências extracurriculares
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de comunicar com os outros, a nível oral e escrito: <ul style="list-style-type: none"> - Domínio oral e escrito da língua materna. - Leitura e interpretação. - Domínio de pelo menos uma língua estrangeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas. - Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. - Juízo crítico. - Pensamento divergente.
<ul style="list-style-type: none"> • Competências matemáticas básicas e numeracia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências intrapessoais: <ul style="list-style-type: none"> - Gestão da motivação e das emoções. - Autoconceito. - Desenvolvimento da autonomia pessoal.
<ul style="list-style-type: none"> • Literacia informática e competência ao nível dos <i>media</i>/meios de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências interpessoais: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de nos juntarmos e funcionarmos democraticamente em grupo. - Capacidade de bem nos relacionarmos com as outras pessoas. - Capacidade de jogar conforme as regras e de gerir e resolver conflitos.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo natural e social. - Desenvolvimento de atitudes cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências posicionais: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para gerir a complexidade. - Lidar com a diversidade e a mudança.

Tabela 14 - Competências-chave para os sistemas educativos: uma tentativa de proposta

Fonte: D.S. Rychen e A. Tiana (2005)

Na sociedade actual, em pleno século XXI, já se tomou consciência que o sistema educativo não poderá apenas avaliar conteúdos e conhecimentos, pois cada vez mais a escola tem a responsabilidade de facultar aos jovens instrumentos, isto é, competências, que lhes permitam participar crítica e activamente na sociedade, serem autónomos e gerirem e projectarem as suas vidas num contexto cada vez mais complexo e instável.

2.5. Estratégias empresariais e competências-chave

Em Portugal, tendo em conta a empregabilidade, realizou-se um estudo que procurava investigar junto de um conjunto de empresas de determinados sectores de actividade em que medida um conjunto de competências-chave, definidas teoricamente numa listagem, eram reconhecidas como essenciais ou se as empresas tenderiam a privilegiar apenas algumas dessas competências ou, ainda, se destacam outro tipo de competências (Lopes e Suleman, 2000). Este estudo baseou-se noutros modelos conceptuais, com especial destaque para o de Guy le Boterf (1998), no qual eram privilegiadas as dimensões cognitiva e social, tendo sido acrescentadas as dimensões teórica e instrumental³⁵.

Nestas várias dimensões, abrangem-se vários aspectos, como: os conhecimentos (na dimensão teórica), o saber-fazer (na dimensão instrumental), capacidades como a leitura, a escrita e o cálculo (na dimensão cognitiva) e atitudes e comportamentos (na dimensão social) (Suleman, 2000:82-85).

Segundo Bunk *apud* Alcoforado (2000)

“possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidas para uma profissão; sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho”.

Citando ainda o mesmo autor, existem quatro grupos de competências:

“Técnicas – incluem os conhecimentos, destrezas e práticas específicas a uma área de trabalho; Metódicas – agregam as competências de transferência de experiências e de procura de vias autónomas de solução de problemas; Sociais – compreendem as competências de colaboração, comunicação e cooperação; e as Participativas – integram competências de co-organização do posto de trabalho e de assunção de responsabilidades” (Alcoforado, 2000).

³⁵ Segundo Fátima Suleman, as competências-chave deverão ser: transversais, transferíveis, dinâmicas/evolutivas, reinterpretáveis/adaptativas, adquiridas/ensináveis (e não inatas) (Suleman, 2000:78).

O mesmo autor cita Stroobants que refere três grandes grupos de competências:

“ – competências cognitivas, para designar uma série de capacidades de atenção, raciocínio, abstracção, poder de síntese, etc.;

- competências adquiridas e construídas pela experiência, compreendendo capacidades de criatividade e inovação, passíveis de contribuir para a resolução de problemas surgidos em ambiente laboral;

- competências sociais, para classificar as capacidades de autonomia, de iniciativa e de responsabilidade.”

3. As competências-chave na educação

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um grande interesse na formação de professores e na formação empresarial baseadas nas competências.

No contexto educativo, “competência” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que lhes é colocado.

Weigel e Mulder (2006) analisaram o conceito de competência na educação e formação profissional em vários países, nomeadamente em Inglaterra, França e Alemanha, recorrendo a trabalhos de outros autores como Achtenhagen (2005), Arnold *et al.*, (2001), Colardyn (1996), Delamare-Le Deist e Winterton (2005), Ellström (1997), Eraut (1994; 2003), Handley (2003), Mandon e Sulzer (1998), Mériot (2005), Mulder (2006), Mulder *et al.*, (2005), Norris (1991), Rauner e Bremer (2004), Sloane e Dilger (2005), Smithers (1999), Straka (2004), Weinert (2001), e Winterton, Delamare Le-Deist e Stringfellow (2005), concluindo o seguinte:

Em Inglaterra, o desenvolvimento do sistema de educação e formação profissional é conduzido por objectivos de melhoria da produtividade, seguindo uma estratégia de desenvolvimento de qualificações, estando as iniciativas muito orientadas para os resultados.

As competências estão integradas em normas profissionais nacionais, nas quais se distinguem cinco níveis de competências. As críticas mais importantes referem-se ao facto de a avaliação de competências não ser equilibrada e frustrar a aprendizagem e o desenvolvimento em vez de os promover. A utilização do conceito de competência reduz-se à avaliação e à capacidade de demonstrar qualificações e capacidades. Por outro lado, a competência é formulada em termos demasiadamente genéricos, o que significa que não tem qualquer poder discriminatório nas avaliações e a relação entre competência e desempenho também não é directa.

Na Alemanha, o sistema de educação e formação profissional caracteriza-se pelo sistema dual, fortemente regulado, com uma vertente teórica e outra prática, no qual a aprendizagem no local de trabalho tem um papel importante. Com o passar do tempo, a ênfase foi colocada nas competências gerais, com um nível mais elevado de abstracção e melhor potencial de transferência. Hoje em dia, distinguem-se cinco áreas de competência: de acção, temática, pessoal, social, de métodos e competência de aprendizagem.

As principais críticas prendem-se com o carácter superficial das áreas de competência e há ainda a questão de saber como determinar se uma competência é ou não atingida. Outro problema é o facto de o desenvolvimento de competências demorar muito tempo e de algumas competências só serem aplicadas depois de concluído o curso, o que torna difícil avaliá-las durante o programa de formação.

Em França, dá-se muita importância à avaliação de competências e ao reconhecimento das competências adquiridas informalmente, pretendendo-se incentivar a aprendizagem ao longo da vida e aumentar os níveis de qualificação.

O desenvolvimento de competências tem um enfoque duplo: o indivíduo, que procura dominar uma determinada profissão; e as características estruturais que determinam a forma como uma profissão evolui, incluindo a experiência profissional (Suleman e Paul, 2007).

As críticas mais comuns dizem respeito à forma como as avaliações são efectuadas, pois tendem a centrar-se mais nos diplomas do que nas competências

adquiridas informalmente, tendo-se descurado a aplicação de instrumentos que promovam o desenvolvimento de competências. Outra crítica corrente é a qualidade dos avaliadores e o tempo destinado às avaliações, problemas que conduzem a dificuldades na aceitação dos resultados dos candidatos.

No domínio da aprendizagem, o conceito de competência tem vindo a assumir uma grande importância, tendo vindo a ser elaborados referenciais de competências-chave que servem como instrumentos de orientação fundamentais.

Nos últimos anos, a definição de competências-chave tem sido muito importante nas iniciativas e processos que visam melhorar os níveis de certificação escolar da população adulta que tem visto a formalização do reconhecimento das competências que têm adquirido em diversos contextos e situações de vida, ou seja, através da aprendizagem não formal e informal.

Na educação e formação de adultos, em Portugal, no nível básico, foi definido um Referencial de Competências-Chave (Anexo IV) que estabelece as competências essenciais em quatro domínios considerados essenciais: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação (Alonso e outros, 2002). O mesmo referencial orienta os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e é utilizado como grelha de reconhecimento de competências nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). No Referencial do nível secundário (Anexo V) existem três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade. Este referencial é utilizado nas duas situações: nos cursos EFA e nos processos de RVCC.

Através do Referencial de Competências-Chave, é possível extrair das trajectórias de vida dos adultos as competências adquiridas em vários contextos. Assim, no RCC os conceitos de “competência” e de “competência-chave” devem entender-se da seguinte forma: “Competência – combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a ‘disposição para’ e ‘o saber como’ aprender” (Comissão Europeia, 2004); já o conceito de competências-chave deve ser entendido como “ um conjunto articulado, transferível

e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2004).

Este sistema de avaliação por competências também é utilizado na avaliação de jovens, nos cursos de aprendizagem - cursos de formação profissional inicial em alternância dirigidos a jovens - que visam a melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional. Além de privilegiarem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, estes cursos permitem também o prosseguimento de estudos. As várias componentes de formação destes cursos abarcam várias dimensões do saber integradas num programa curricular, predominantemente profissionalizante, adequado ao nível de qualificação e às diversas saídas profissionais. Neste sistema de aprendizagem, as empresas são locais de formação onde os jovens aplicam os conhecimentos adquiridos durante a formação teórica e, por outro lado, geram a progressão das aprendizagens. Assim, existem vários contextos de formação, na empresa e na sala de aula, que promovem a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída. Estes cursos pretendem aumentar as qualificações profissionais e escolares dos jovens e de igual forma reorientar estes públicos para as vias profissionalizantes, potenciando, assim, o desenvolvimento de novos profissionais, capazes de responder aos desafios colocados por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo e à necessidade de quadros intermédios e especializados, verificada, principalmente, nas pequenas e médias empresas (PME).

Nesta perspectiva, procura avaliar-se não o domínio dos conteúdos do currículo, mas “a sua capacidade de utilização dos conhecimentos de forma a enfrentarem os desafios da vida real” (Ramalho, 2004:5). Nestes cursos, a avaliação incide nas competências de leitura, matemática, ciência e resolução de problemas (OCDE, 2003; Ramalho, 2004).

De seguida, debruçar-nos-emos sobre os referenciais de competências-chave dos cursos EFA, de nível secundário e de nível básico, fazendo uma análise mais aprofundada do Referencial de Linguagem e Comunicação do nível B3, uma vez que este estudo se centra nas competências de Linguagem e Comunicação deste nível.

3.1. Referencial de Competências-Chave - nível secundário

O Referencial de Competências-Chave de nível secundário surgiu com o objectivo de aumentar as competências e qualificações da população adulta portuguesa, permitindo reconhecer formalmente as competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, valorizando e validando as aprendizagens não formais e informais, que foram adquirindo em diferentes contextos de vida e de trabalho, seguindo as indicações comunitárias. A reflexão sobre este Referencial surgiu em 2003, dando continuidade ao Referencial de Competências-Chave de nível básico, sendo uma forma de expandir o Processo de RVCC, bem como com o objectivo de desenvolver percursos de educação e formação de adultos, assentando em três pressupostos fundamentais: aprender ao longo da vida; saberes, competência e aprendizagem e reconhecer e validar competências.

Quanto ao primeiro pressuposto, aprender ao longo da vida, defendido pela UNESCO em 1996 e em 2000 pela Comissão Europeia, a aprendizagem aparece como um processo contínuo, ao longo de toda a vida do adulto, e acontece em vários contextos. Por isso, todas as aprendizagens são consideradas relevantes: as aprendizagens formais – adquiridas nas instituições de educação e formação; as aprendizagens não formais – resultantes de outras actividades de formação não institucionais; e as aprendizagens informais – resultantes das actividades da vida quotidiana do indivíduo, relacionadas, por exemplo, com a vida familiar ou com a vida profissional.

No que diz respeito ao segundo pressuposto, saberes, competência e aprendizagem, podemos referir que o adulto aprendiz, através da reflexão, se auto-avalia, reconhecendo que efectuou diversas aprendizagens em diferentes contextos, possuindo competências-chave que foram desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, e que podem agora ser reconhecidas, validadas e certificadas por técnicos especializados.

O último pressuposto, reconhecer e validar competências, são dois aspectos que se complementam. Primeiramente, o adulto reconhece, isto é, toma consciência, com o apoio de toda a equipa, das competências e dos conhecimentos de que é portador.

Depois, a validação será feita por elementos externos e é considerada uma estratégia administrativa e formal.

A construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário teve como ponto de partida o Referencial de Competências-Chave de nível básico, tendo em conta, no entanto, a diversidade do quadro de referência do ensino secundário. Depois de muitas horas de trabalho para discutir a estrutura de RCC do nível secundário, as áreas que o comporiam e a sua articulação, resultou o actual RCC estruturado em três áreas de competência-chave: Cultura, Língua e Comunicação (CLC), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cidadania e Profissionalidade (CP), que se esquematizam da seguinte forma:

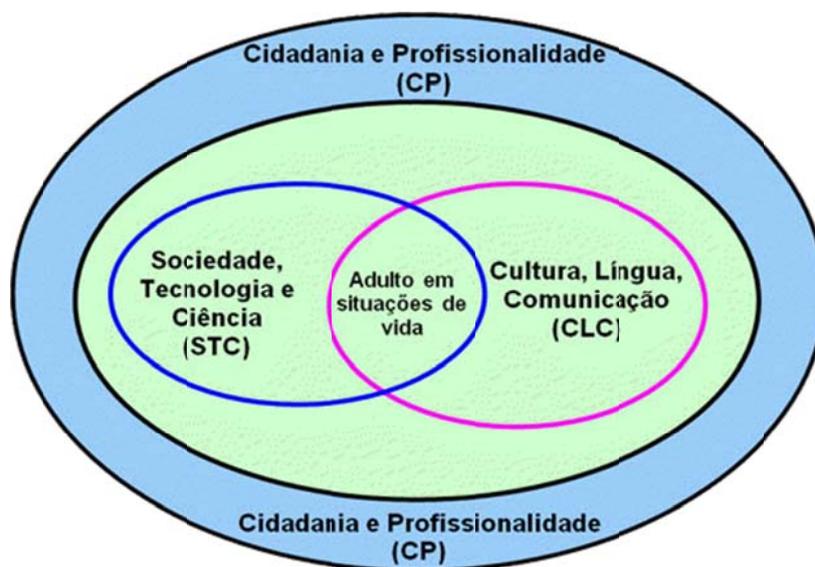


Figura 6 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível secundário

Analisando o referencial de Competências-Chave, verifica-se que o mesmo se centra nas situações de vida dos adultos a partir das quais se devem desocultar e validar competências e desenvolver os vários percursos formativos.

O Referencial de Competências-Chave deve ser visto como uma referência que se deve ajustar às competências que os adultos possuem e aos seus contextos de vida, valorizando os adquiridos significativos para cada adulto, a partir do reconhecimento

peçoal dessas aprendizagens, orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Cada adulto tem uma experiência de vida única, assim como motivações diferentes. Por esta razão, o Referencial deverá ser flexível, de modo a ajustar-se à diversidade de grupos sociais e profissionais, a tornar possível várias combinações de competências e componentes de formação e a estabelecer ritmos e processos de aprendizagem diferenciados. As diferentes áreas que estruturam o Referencial articulam-se entre si, sendo o Referencial um documento coerente e integrado.

Segundo Maria do Carmo Gomes (2006), os elementos conceptuais comuns e transversais às áreas do Referencial são: Dimensões das Competências; Núcleos Geradores; Domínios de Referência para a Acção; Temas; Unidades de Competência e Critérios de Evidência. A mesma autora apresenta uma breve descrição sobre cada um destes elementos conceptuais:

Dimensões das Competências - Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave.

Núcleo Gerador - Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos, a partir do qual se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

Domínios de Referência para a Acção - Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macroestrutural.

Tema - Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção.

Unidades de Competência - Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competência-Chave.

Critérios de Evidência - Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Em cada uma das Áreas integrou-se um elemento de complexidade, que pode ser de Tipo I – Identificação, Tipo II – Compreensão e Tipo III – Intervenção, que permitem distinguir os critérios de evidência.

No final, o adulto terá trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências. As Unidades de Competência são distribuídas da seguinte forma: Cidadania e Profissionalidade – 8 UC; Sociedade, Tecnologia e Ciência – 7 UC e Cultura, Língua e Comunicação – 7 UC, conforme se pode verificar na seguinte tabela:

Elementos	ÁREAS		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas	---- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

Tabela 15 -- Tabela-Síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competência-
-Chave

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006)

De seguida, apresenta-se um quadro-síntese das principais competências-chave das várias áreas:

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos - nível secundário		
CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

Tabela 16 - Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos - nível secundário

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006)

3.1.1. Cidadania e Profissionalidade (CP)

A área de Cidadania e Profissionalidade é considerada uma área transversal e integradora de competências-chave, sendo nesta área que as outras duas áreas (STC e CLC) se enquadram e adquirem sentido. As competências evidenciadas nesta área são o resultado da aprendizagem reflexiva, devendo a prática da cidadania ser entendida como a reflexão sobre a acção e apelar ao pensamento crítico. Nesta área, reflecte-se sobre conhecimentos, aprendizagens, comportamentos e atitudes.

Segundo Santos (2000), a cidadania significa dar espaço à alteridade e confere sentido à existência própria e dos outros em liberdade, reconhecendo diferentes existências e subjectividades. Por outro lado, o conceito de profissionalidade, hoje em dia, significa que o trabalhador não só é competente, como é bom profissional, possuindo competências próprias que podem ser potenciadas por organizações e por processos de aprendizagem ao longo da vida.

Como já vimos anteriormente, a área de Cidadania e Profissionalidade é composta por oito Unidades de Competência ou Núcleos Geradores que abrangem competências cognitivas, éticas e sociais. Os Núcleos Geradores desta área são: Direitos e Deveres; Complexidade e Mudança; Reflexividade e Pensamento Crítico; Identidade e Alteridade; Convicção e Firmeza Ética; Abertura Moral; Argumentação e Assertividade e Programação. Estas competências podem ser verificadas em quatro contextos ou Domínios de Referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural), existindo um critério de evidência para cada competência verificada nos diferentes contextos, resultando assim 32 temas ou competências-chave.

O adulto deve mostrar

“capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais, em articulação com o primado do bem comum, assumindo-se, em simultâneo, num quadro de formação permanente, aberto à complexidade e à iniciativa como referências de vida” (Gomes, 2006).

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 32 temas (CP)

Dimensão de Competências I: Competências Cognitivas	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
Dimensão de Competências II: Competências Éticas	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
Dimensão de Competências III: Competências Sociais	
Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Capacidade Argumentativa Capacidade Assertiva Mecanismos Deliberativos Debates e Intervenção Pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	Temas Projectos Pessoais e Familiares Gestão do Trabalho Projectos Colectivos Capacidade Prospectiva

Tabela 17 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cidadania e Profissionalidade

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006)

3.1.2. Cultura, Língua e Comunicação (CLC)

As competências da área de CLC são evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas: cultural, linguística e comunicacional - que se complementam e articulam de forma integrada e contextualizada.

Cultura compreende vários domínios, tais como a música, o teatro, a leitura, a dança, o património e todas as actividades culturais. O acesso à cultura depende de vários factores, tais como as competências individuais de cada um e a escolaridade.

A Língua tem um papel muito importante na vida de cada pessoa, sendo importante na relação com os outros e para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo. O domínio da língua é importante para que cada indivíduo participe na sociedade e exponha claramente as suas ideias.

A Comunicação engloba diferentes linguagens, as verbais e as não-verbais, podendo ocorrer em vários contextos e em várias línguas, não apenas na língua materna.

As competências de CLC permitem ao adulto actuar com sentido crítico, responsabilidade e autonomia em diversos contextos, sendo necessário dominar as competências de leitura, compreensão e produção de textos, de diferentes tipologias e suportes e com diferentes finalidades.

A área de Cultura, Língua e Comunicação contém sete Núcleos Geradores, nos quais se trabalham competências das três dimensões em vários contextos, surgindo assim 28 temas que correspondem a 28 competências-chave, conforme se pode verificar no seguinte quadro-síntese:

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas (CLC)

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Tabela 18 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cultura, Língua e Comunicação

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006)

3.1.3. Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)

A área de STC é constituída por competências-chave pertencentes a três dimensões diferentes da vida dos cidadãos: a ciência, a tecnologia e a sociedade - que se evidenciam de uma forma contextualizada e articulando-se, muitas vezes, com questões tratadas noutras áreas. A ciência e a tecnologia desempenham um papel muito importante na sociedade actual, tanto a nível pessoal como ao nível profissional e a falta destas competências pode levar à exclusão do indivíduo. Por esta razão, a maior parte da população deve saber lidar com a ciência e a tecnologia, pois o domínio destas competências constitui uma fonte de oportunidades.

As competências-chave desta área abrangem diversas áreas, tais como: as ciências sociais e humanas (sociologia, história, geografia), as ciências naturais e exactas (matemática, física, química, biologia) e as ciências económicas e de gestão (economia, finanças, gestão, contabilidade).

O adulto deve evidenciar as competências de STC, mostrando que é capaz de agir em vários contextos, de modo informado e crítico, utilizando conhecimentos sobre sociedade, tecnologia e ciência. Estas competências, muitas vezes, articulam-se com questões abordadas nas outras áreas – CLC e CP, de acordo com a perspectiva integradora subjacente ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário.

A área de Sociedade, Tecnologia e Ciência contém sete Núcleos Geradores, nos quais se trabalham competências das três dimensões em vários contextos, surgindo assim 28 temas que correspondem a 28 competências-chave, conforme se pode verificar no seguinte quadro-síntese:

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas (STC)

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Tabela 19 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Sociedade, Tecnologia e Ciência

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006)

3.2. Referencial de Competências-chave – nível básico

O Referencial de Competências-Chave de nível básico é aplicado desde 2000/2001 em cursos EFA e nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo sofrido algumas alterações resultantes da sua aplicação no terreno. Inicialmente, o RCC foi aplicado apenas em seis centros de RVCC e em treze cursos EFA, alargando-se a sua aplicação em 2002. Depois das primeiras experiências, foram reformuladas/ajustadas as áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação (entre 2002 e 2004) e foram concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês). A área de Cidadania e Empregabilidade continua a aplicar-se na sua versão original.

Este documento pretende ser um

"referencial para todos que, ao definir as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, crie as condições para oferecer a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida" (Alonso, Imaginário e Magalhães, Março 2000).

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, articulando a cultura escolar com as experiências de vida e as competências adquiridas ao longo da vida, contempla quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências. As áreas nucleares, ou áreas de competências-chave, são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). As competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca, tornando a competência significativa e funcional num contexto específico. Para a resolução das questões geradas a partir da reflexão sobre estes temas, o adulto convoca competências específicas das diversas áreas, uma vez que o domínio de competências de uma determinada área possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às

diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave, conforme nos diz Luísa Alonso (2002). Assim, os Temas de Vida “cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências” (Ávila, 2004:13-14).

A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal a todas as outras, sendo esta que deve orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas. Todas as áreas são importantes e contribuem de forma integrada para a cidadania e empregabilidade

“já que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem às pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou menos complexas que a vida lhes vai colocando, e que permitem também o aprender a aprender nas suas quatro vertentes: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer” (Alonso: 2002, 14).

Por outro lado, o Referencial estrutura-se em três níveis articulados de complexidade crescente, denominados de B1, B2 e B3, correspondendo aos ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles. Cada módulo/área de competência organiza-se em três níveis, cada nível tem quatro Unidades de Competência que, por sua vez, têm os critérios de evidência considerados essenciais. O Referencial apresenta ainda sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida.

No seu todo, o Referencial deve servir como uma orientação, permitindo assim a combinação de várias competências no desenvolvimento de várias actividades integradoras/projectos, que visam fazer com que o formando convoque as competências essenciais de cada área, permitindo a diferenciação dos percursos e ritmos de cada formando, surgindo assim práticas de formação diversificadas, personalizadas e contextualizadas.

O mesmo Referencial serve para os processos de RVCC e para os cursos de Educação e Formação de Adultos. No primeiro caso, como “quadro orientador para o

reconhecimento e validação das competências de vida” e, no segundo caso, “como base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos assente em competências-chave” (Alonso, 2002). O Referencial deve ser ajustado às necessidades e motivações do adulto e não ao contrário, uma vez que cada adulto possui determinadas competências, resultantes de diversas experiências de vida, que devem ser reconhecidas e avaliadas de uma forma personalizada e contextualizada. Por isso, a aprendizagem deve ser centrada em situações de vida e não em conteúdos, bem como deve ser adaptada às características pessoais e cognitivas de cada adulto, tendo em conta as suas necessidades formativas, devendo o adulto ser responsabilizado pelo seu processo formativo e pelo desenvolvimento das suas competências.

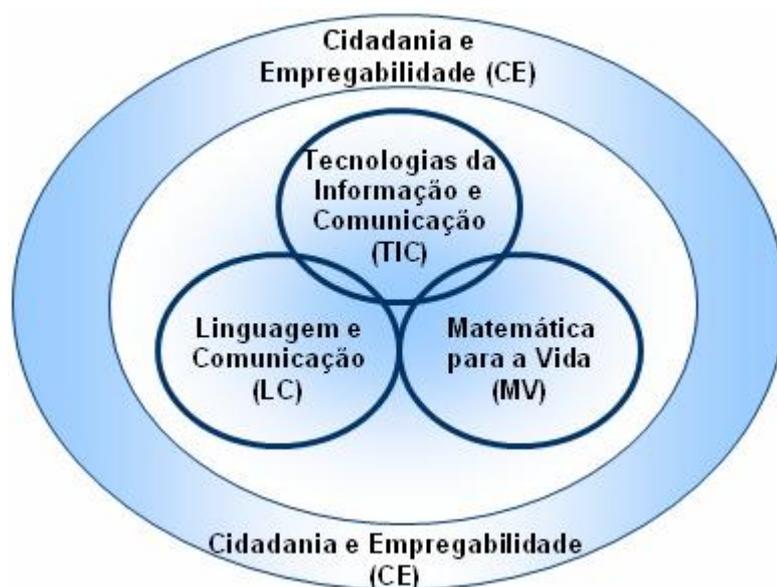


Figura 7 - Referencial de Competências para a Educação e Formação de Adultos

3.2.1. Matemática para a Vida (MV)

A Matemática é necessária para o desempenho de muitas actividades profissionais e para a resolução de diversos problemas do quotidiano, por isso o adulto já adquiriu competências nesta área em diversos contextos não formais.

A estrutura curricular desta área pretende cruzar as competências abordadas nos currículos da escolaridade obrigatória com as competências adquiridas através das experiências de vida do adulto.

As quatro unidades de competência desta área, nos três níveis, são: a numeracia, o cálculo operatório, a interpretação de dados e resultados e o espaço e a geometria. Os critérios de evidência são ordenados sequencialmente, tendo em conta a progressão na aprendizagem.

Unidade de Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3
A - Interpretar informação e compreender métodos para processar	<ul style="list-style-type: none"> Numeracia em Q0+. Compreensão de tabelas, diagramas e gráficos. Medições, estimativas e ordenação de itens. 	<ul style="list-style-type: none"> Numeracia em Q. Valores aproximados e arredondamentos. Estimativas e comprovações. 	<ul style="list-style-type: none"> Numeracia em R. Potências e raízes quadradas e cúbicas. Compreensão e escrita de pequenos e grandes números em notação científica.
B - Realizar Cálculos	<ul style="list-style-type: none"> Fracçãoários e percentagens como operadores. Uso da calculadora. 	<ul style="list-style-type: none"> Conversão entre si de decimais, fracções e percentagens. Razões e proporções. Compreender e aplicar os conceitos de média, mediana e moda. 	<ul style="list-style-type: none"> Regras de cálculo com potências. Cálculos com números em notação científica. Ordenar e agrupar dados. Utilizar medidas de localização e amplitude com dados agrupados. Conceito de probabilidade.
C- Interpretar resultados e apresentar conclusões	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas. Implementação de pequenos projectos. Construção de tábuas de frequência, histogramas, gráficos circulares para apresentar conclusões. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas. Implementação de projectos. Compreender fórmulas. Resolver equações e inequações em R. Justificar a escolha dos métodos adoptados e inferir lógica e criticamente conclusões.
D - Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático	<ul style="list-style-type: none"> Níveis de reconhecimento e análise. Capacidades visual, verbal e gráfica. Perímetros e área. 	<ul style="list-style-type: none"> Semelhanças, desenhos à escala, mapas e plantas. Ampliações e reduções de figuras 2D e 3D. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas sobre áreas. Razões trigonométricas. Resolução de triângulos. Desenvolvimento de projectos, envolvendo conceitos topográficos e projectivos (mapas 2D e 3D, plantas, etc.).

Tabela 20 - Área de Matemática para a Vida

Fonte: Luísa Alonso (2002)

3.2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A área das Tecnologias de Informação e Comunicação é essencial nos dias de hoje, uma vez que desempenham um papel crucial em todas as áreas de actividade e também na vida pessoal de cada cidadão, nomeadamente na comunicação. Na era da sociedade de informação, é necessário dominar as novas tecnologias de informação e comunicação para termos acesso à informação e ao conhecimento.

O desenvolvimento tecnológico é constante e acontece a um ritmo acelerado, sendo as tecnologias de informação e comunicação muito importantes para o acesso e divulgação da informação, nomeadamente o computador pessoal, utilizado em vários contextos. Por esta razão, as competências desta área desenvolvem-se principalmente através deste equipamento que contém e combina uma grande variedade de dispositivos, tecnologias e programas diferentes.

Unidade de Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3
TIC A	<ul style="list-style-type: none"> Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal). 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar necessidades de equipamento informático. 	<ul style="list-style-type: none"> Especificar características técnicas para a aquisição de equipamento informático.
TIC B	<ul style="list-style-type: none"> Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos.
TIC C	<ul style="list-style-type: none"> Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes electrónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Operar sistemas gestores de bases de dados.
TIC D	<ul style="list-style-type: none"> Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever]. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação.

Tabela 21 Área de Tecnologias de Informação e Comunicação

Fonte: Luísa Alonso (2002)

3.2.3. Cidadania e Empregabilidade (CE)

A área de Cidadania e Empregabilidade é a mais abrangente e transversal, tornada possível pela apropriação de competências das restantes áreas. Adoptando o conceito de competência na sua dimensão ampla (saber em acção), que integra a dimensão do saber, saber-fazer e saber-ser, constatamos que os adultos adoptam atitudes e comportamentos no seu dia-a-dia reveladores do domínio destas competências transversais, embora muitas vezes não sejam capazes de expressar verbalmente esses conhecimentos.

Os três níveis desta área correspondem a diferentes graus de complexidade da competência. O primeiro nível corresponde ao domínio de identificação de conteúdos e da realização de actividades simples; o segundo nível corresponde ao domínio de competências de discernimento da lógica subjacente e estruturante desses conteúdos; o terceiro nível corresponde a competências referentes a tomadas de posição críticas e à assunção de atitudes e comportamentos de acordo com as competências adquiridas nos níveis anteriores.

As unidades de competência desta área e os seus níveis não obedecem a uma hierarquia.

Unidade de Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Organização Política dos Estados Democráticos.	Competências de identificação de conteúdos.	Competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente aos (estruturante dos) conteúdos identificados.	Competências de tomada de posição crítica face à lógica subjacente aos (estruturante dos) conteúdos identificados.
Competências para trabalhar em grupo.			
Organização Económica dos Estados Democráticos.			
Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	Realização de actividades simples.	Concordância com critérios de boa realização das actividades.	Singularidade do esquema operativo das actividades prescritas ou da reacção a acontecimentos inesperados.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego.			
Competências de educação/formação ao longo da vida.			
Ambiente e Saúde.			
Competências de relacionamento interpessoal.			

Tabela 22 - Área de Cidadania e Empregabilidade

Fonte: Luísa Alonso (2002)

3.2.4. Linguagem e Comunicação (LC)

A área da Linguagem e Comunicação tem um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, e na sua inserção na sociedade através das suas capacidades linguísticas. Esta área é composta por quatro unidades de competência: Linguagem Oral, Leitura, Escrita e Linguagem Não-Verbal. Na primeira, o adulto deve compreender e produzir enunciados em diversos contextos. Na Leitura, o adulto desenvolve competências que o ajudam a compreender o mundo que o rodeia e que facilitam a aquisição de novas aprendizagens. A Escrita é muito importante hoje em dia, permitindo ao adulto agir eficazmente em contextos diversificados, sendo uma competência indispensável para a sua autonomia. A Linguagem Não-Verbal ajuda o adulto a compreender o mundo que o rodeia, no qual coexiste o sistema da escrita e o sistema não linguístico, como as artes plásticas, a música, o cinema, a moda, a publicidade e o comportamento social, entre outros.

Segundo Luísa Alonso, as competências-chave de Linguagem e Comunicação a evidenciar/adquirir no nível básico devem ser as seguintes:

Unidade de Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3
A - Oralidade	Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas.	Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas.	Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos.
B - Leitura	Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo.	Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente.	Ler com fluência, com fins recreativos e informativos.
C - Escrita	Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objectivos específicos.	Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correcção ortográfica.	Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.
D - Linguagem não-verbal	Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados, simples.	Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.	Compreender e produzir linguagens não-verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.

Tabela 23 - Área de Linguagem e Comunicação

Fonte: Luísa Alonso (2002)

As competências a evidenciar nos vários níveis enquadram-se nas mesmas Unidades, isto é, no caso de Linguagem e Comunicação, as competências referem-se a quatro unidades: Oralidade, Leitura, Escrita e Linguagem Não-Verbal, embora o grau de complexidade das mesmas aumente à medida que avançamos no nível de escolaridade, conforme podemos verificar na estrutura curricular que se apresenta de seguida.

Estrutura Curricular do Módulo de Linguagem e Comunicação (LC)

Referencial de Competências-Chave B1- equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional. LC1A	Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões.
	Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições.
	Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos...) e postura adequados à situação e audiência.
	Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais.
	Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor.
	Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência.
Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana. LC1B	Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais.
	Localizar informação específica num texto.
	Identificar a mensagem principal de um texto.
	Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade.
Produzir textos com finalidades informativo-funcionais. LC1C	Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação).
	Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.
	Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí, ...</i>).
	Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo.
	Adequar o código escrito à finalidade do texto.
Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano. LC1D	Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana.
	Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem.
	Interpretar o código sonoro e gestual.
	Identificar símbolos e ícones universais.
	Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais.

Tabela 24 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B1

Referencial de Competências-Chave B2 - equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos. LC2A	Reforçar os enunciados orais com linguagens não-verbais ajustadas à mensagens (gestos, sons, ...).
	Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfossintáticas a diferentes situações de comunicação.
	Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever).
	Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva.
	Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente.
Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo. LC2B	Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais.
	Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto.
	Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo.
	Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem.
	Esquematizar/ Organizar a ordem lógica das ideias num texto.
	Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto.
	Reconstruir o significado global do texto.
	Resumir a informação lida.
	Estabelecer relações de sentido entre suportes diversos (imagem, som, ...) e o texto.
Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas. LC2C	Redigir textos de acordo com uma dada tipologia.
	Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores.
	Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita.
	Redigir textos com objectivos específicos.
	Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente.
	Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.
	Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá, ...</i>).
	Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido.
	Proceder à autocorreção e revisão do texto produzido.
Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas. LC2D	Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens.
	Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos.
	Analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais, ...) à luz dos códigos socioculturais.
	Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo.
	Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais.

Tabela 25 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B2

Fonte: Luísa Alonso (2002)

Referencial de Competências-Chave B3 - equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões.</p> <p>LC3A</p>	Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada.
	Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida.
	Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral.
	Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência.
	Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem.
<p>Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário.</p> <p>LC3B</p>	Relacionar os elementos construtores de sentido num texto.
	Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência.
	Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos.
	Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto.
	Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto.
	Interpretar linguagem metafórica.
	Obter e justificar conclusões.
<p>Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</p> <p>LC3C</p>	Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo.
	Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial.
	Sintetizar informação.
	Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador).
	Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso de deícticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior...).
	Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas.
	Proceder à autocorreção e revisão de textos produzidos.
<p>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.</p> <p>LC3D</p>	Adequar o uso de linguagens não-verbais diversas a contextos formais e informais.
	Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música).
	Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo – argumentativo).
	Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais.

Tabela 26 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B3

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Mediante a análise da estrutura curricular do Referencial de Competências - Chave B3 - equivalente ao 3º ciclo do ensino básico, objecto de estudo deste trabalho, podemos concluir que as competências a adquirir e a evidenciar se situam em áreas fundamentais como a leitura, a escrita e a oralidade, isto é, prendem-se com as capacidades de utilizar a informação escrita e oral no seu quotidiano, a nível pessoal, social e profissional.

Assim, na área da oralidade, são desenvolvidas competências relacionadas com a expressão oral, quer no que diz respeito à compreensão quer no que se refere à produção de discursos orais, destacando-se a interpretação de enunciados orais e a fundamentação de opiniões.

Na área da leitura, ao longo dos cursos EFA promovem-se hábitos de leitura que serão uma mais-valia para que os adultos possam conhecer melhor e intervir na sociedade actual. Desta forma, os adultos lêem e interpretam textos de vária natureza, analisando a informação constante dos mesmos e pesquisando outras informações que os façam perceber melhor as suas leituras.

Na escrita, os formandos treinam esta competência escrevendo textos com vários objectivos, adequando-os às suas finalidades, redigindo, por exemplo, currículos; cartas de apresentação; cartas de candidatura espontânea; requerimentos; notícias; reflexões; textos narrativos, descritivos e poéticos; resumos e sínteses. O principal objectivo é que os adultos produzam escritos, utilizando correctamente as regras de ortografia, acentuação, pontuação e de sintaxe, ao mesmo tempo que enriquecem o seu vocabulário. Por fim, no que diz respeito à linguagem não-verbal, os formandos analisam e interpretam a linguagem nas suas várias manifestações e adequam a mesma a diversos contextos.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CALDAS DA RAINHA

– O CENCAL

Nos capítulos anteriores, houve a preocupação de situar a Educação de Adultos no contexto mais vasto da educação e formação ao longo da vida, identificando as políticas europeias e as práticas actualmente em vigor em Portugal, nomeadamente através da Iniciativa Novas Oportunidades.

Os cursos EFA de dupla certificação, bem como o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, são a última solução adoptada em Portugal, tendo em conta as políticas europeias sobre a aprendizagem ao longo da vida, com o objectivo de resolver o problema do analfabetismo, dos baixos níveis de literacia, bem como de escolaridade e qualificações que caracterizam a nossa sociedade. Numa primeira fase, desenvolveram-se cursos EFA de nível básico com o objectivo de certificar os adultos no patamar da escolaridade obrigatória, e, numa segunda fase, estendeu-se a certificação ao nível secundário, principalmente através de cursos de dupla certificação: escolar e profissional. O grande objectivo era reforçar a coesão social, promover o emprego, aumentar a competitividade e reforçar a educação e qualificação da população portuguesa numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

O presente estudo pretende contribuir para a avaliação desta política social de educação e formação de adultos, verificando se a mesma cumpriu os objectivos inicialmente propostos e se conduziu a significativas mudanças individuais e contextuais dos formandos que frequentaram cursos EFA no CENCAL.

Assim, neste capítulo far-se-á uma breve resenha histórica sobre a formação profissional em Caldas da Rainha, caracterizar-se-á o Centro de Formação e analisar-se-á a oferta formativa que o CENCAL desenvolveu no âmbito dos cursos EFA. Por

fim, vamos tentar compreender o impacto que os cursos EFA tiveram, principalmente, na vida profissional, social e pessoal destes formandos.

1. Contextualização histórica e geodemográfica

O concelho de Caldas da Rainha encontra-se integrado no distrito de Leiria, situando-se na Região Centro e Sub-região Oeste de Portugal. Goza de uma localização geográfica privilegiada no litoral do país, sendo limitado a norte pelo concelho de Alcobaça e a sul pelos concelhos de Bombarral e Cadaval (este último já pertencente ao distrito de Lisboa). A leste, encontra-se limitado pelo concelho de Rio Maior (região integrada no distrito de Santarém) e a sudoeste pelo de Óbidos. No sentido oeste, o concelho estende-se até ao Oceano Atlântico.

Abrangendo uma área total de 255.87 km², o concelho de Caldas da Rainha é constituído por um conjunto de dezasseis freguesias: A-dos-Francos, Alvorninha, Carvalhal Benfeito, Coto, Foz do Arelho, Landal, Nadadouro, Nossa Senhora do Pópulo, Salir de Matos, Salir do Porto, Santa Catarina, Santo Onofre, São Gregório, Serra do Bouro, Tornada e Vidais.



Figura 8 - Localização geográfica de Caldas da Rainha



Figura 9 - Mapa do concelho de Caldas da Rainha

Numa perspectiva histórica, a povoação deve a sua fundação à Rainha D. Leonor, mulher do Rei D. João II, no século XV. Em 1485, a mesma soberana foi responsável pela criação de um hospital termal destinado à cura de várias doenças através do recurso às propriedades das suas águas mineromedicinais.

De facto, a edificação do Real Hospital das Caldas impulsionou o crescimento da povoação em seu redor, contribuindo de uma forma decisiva para o florescimento da região. Na passagem dos séculos, Caldas da Rainha tornou-se uma importante estância termal.

Registando um notório crescimento populacional, a povoação foi elevada a vila no ano de 1511 e em 1821 alcançou o estatuto de sede de concelho, sendo elevada a cidade por decreto em 11 de Agosto de 1927.

Em termos económicos, e no âmbito do sector terciário, que se assume como o principal da região, o turismo termal continua ainda hoje a desempenhar um papel fundamental. A sua relevância para o concelho é atestada na percentagem de trabalhadores no sector terciário, 76,8% segundo os Censos de 2011. Assim sendo, neste contexto, salienta-se a existência de um próspero comércio grossista e retalhista, verificando-se, a título de exemplo, a permanência diária e a céu aberto do mercado das Caldas que funciona

na central Praça da República, em pleno centro histórico, recheado de produtos variados como legumes, frutas, flores e animais de criação. Por outro lado, e tendo ainda em consideração a sua proximidade relativamente a praias como Foz do Arelho, Salir do Porto ou São Martinho do Porto e ainda com a Lagoa de Óbidos, o concelho de Caldas da Rainha assume-se como um ponto de atracção turística não apenas no que diz respeito à época balnear, como também destinado à prática da pesca desportiva ou de desportos náuticos.

Empregando um total de 23% da população activa, de acordo com os dados apresentados nos Censos de 2011, o sector secundário sobressai igualmente em áreas distintas: indústrias de vestuário e de calçado, indústrias de madeira e fabrico de mobiliário, produção de velas e sabão, cutelaria, bebidas, indústria agro-alimentar, construção civil e obras públicas assumem uma função relevante no contexto das actividades económicas da região. Ligada às artes e associada a artistas de renome, Caldas da Rainha possui ainda uma longa tradição nas fábricas de porcelana, faianças e utensílios. Ainda neste contexto, convém aferir a importância das louças regionais e das esculturas/caricaturas das Caldas que são famosas a nível nacional e internacional. Também as artes gráficas constituem um importante vector económico do concelho.

Relativamente ao peso económico do sector primário, e não obstante a notória perda de activos no decurso dos últimos anos (3,8%, segundo os censos de 2011), o concelho possui boas condições para a prática da agricultura e da pecuária. A agricultura revela-se um ramo económico importante, particularmente para a população residente em freguesias rurais e como meio de subsistência de activos carenciados, destacando-se a produção de vinho e o cultivo de cereais, sendo também digna de referência a sua abundância em produtos hortícolas e em pomares. A actividade piscatória tem igualmente peso na economia da região: a título de exemplo, salienta-se a Lagoa de Óbidos, famosa pela apanha de moluscos bivalves, actividade que assume lugar de indubitável relevância para a economia das populações locais. Nas proximidades salientam-se os portos piscatórios da Nazaré e Peniche que, para além das suas conhecidas praias, fornecem o mercado caldense de peixe fresco.

Em termos demográficos, Caldas assume-se nos séculos XIX e XX como um pólo de crescimento populacional, embora de uma forma nem sempre contínua ou uniforme. Tendo como base o ano de 1864, durante o qual teve lugar o I Recenseamento Geral da

População, verifica-se uma evidente e contínua evolução demográfica até 1940. A partir desta data e até 1960 registou-se um abrandamento do crescimento anteriormente verificado. Entre os anos 1950 e 1960, este fenómeno tornou-se particularmente notório, verificando-se um crescimento de um total de apenas 264 efectivos no total da população residente.

Anos dos recenseamentos									
1864	1878	1890	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960
13591	15306	18889	20971	24516	26027	29207	33523	37166	37430

Tabela 27 - População residente em Caldas da Rainha entre 1864 – 1960

Fonte: INE

A recessão demográfica alcançou o seu apogeu no decurso da década de 60 e os Censos de 1970 atestaram a perda de um total de 1552 efectivos no âmbito da população residente em Caldas da Rainha. As causas deste decréscimo populacional prendem-se necessariamente com uma fase de intensa emigração dos portugueses que afectou praticamente todas as regiões nacionais e originou um decréscimo de cerca de 3% na população residente a nível nacional durante a década de 60. Em 1970, o processo de crescimento demográfico conheceu um novo impulso no concelho, invertendo-se a tendência anterior: os Censos de 1981 apresentaram um crescimento demográfico de 5140 efectivos e os Censos de 1991 registaram um aumento total de 2187 efectivos e em 2001 houve um aumento de 5641 efectivos. Em 2011, o crescimento demográfico reflectiu-se na contabilização de mais 2728 efectivos ao nível da população residente em Caldas da Rainha.

Anos dos recenseamentos				
1970	1981	1991	2001	2011
35 878	41 018	43 205	48 846	51574

Tabela 28 - População residente em Caldas da Rainha entre 1970 – 2011

Fonte: INE

O supramencionado crescimento populacional actual do concelho é em grande parte justificado pela sua privilegiada localização geográfica e reforçado pelo intenso fenómeno de concentração populacional no litoral do país. Importa deste modo salientar a proximidade e acessibilidade de Caldas da Rainha relativamente a outros centros urbanos e que é notoriamente favorecida pela existência de dois importantes eixos de auto-estradas: a A8, entre Lisboa e Leiria, que serve de complemento à Auto-estrada do Norte (A1) e se prolonga em simultâneo na A17, possibilitando assim a ligação à Figueira da Foz e a Mira; e a A15, que liga Caldas da Rainha a Santarém, permitindo aí a ligação à A1.

Retomando um assunto anteriormente referido e numa perspectiva necessariamente mais aprofundada, torna-se difícil proceder a uma contextualização histórica de Caldas da Rainha sem recorrer a uma abordagem sobre a sua duradoura tradição ceramista. De facto, a região desde cedo se tornou vocacionada para as artes em geral, tornando-se por esse motivo tão conhecida dentro e fora das fronteiras nacionais. São vários os prestigiados artistas cujos nomes se encontram estreitamente ligados à história do concelho. Assim, na memória colectiva permanecem os nomes do escultor e caricaturista Rafael Bordalo Pinheiro e do pintor José Malhoa, dos escultores António Duarte e João Fragoso que viveram no século XX e que foram importantes na Exposição do Mundo Português em 1940.

É igualmente esta dimensão artística de Caldas da Rainha que se encontra associada à história e ao desenvolvimento do ensino na região e que persiste até aos dias de hoje.

Será assim necessário recuar no tempo para apreender a longa relação existente entre as Caldas, as artes e o ensino. A qualidade e excelência das argilas da região é de facto atestada pela sua utilização já pelos homens do período Neolítico, pelos romanos e por outros povos que por ali passaram ou se fixaram. São famosos os antigos barreiros dos Oiteiros, datados do século XVI, de tonalidade vermelho-arroxeadas e designados de barros pretos; o barro vermelho proveniente da zona das Gaeiras ou o barro branco oriundo das Águas Santas.

A maioria dos historiadores e críticos de arte são unânimes em considerar que o início da produção de louça nas Caldas deverá ser anterior ao século XV, mas «foi a partir da fundação do hospital termal (1485) que sofreu grande impulso» (Machado, 1982). A louça vidrada, e em particular a de cor verde, já se fabricava durante o reinado de D. João

IV, tendo recebido «tal lustre e polimento como espelhos, que brilhava como esmeraldas» (Idem). Esta apreciada louça era também levada para a Corte e para a Casa Real.

Contudo, foi em pleno século XIX, com Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905), que a faiança das Caldas alcançou grande êxito tanto artístico como comercial. A título de exemplo, salienta-se a conquista de duas medalhas de bronze e uma de ouro na Exposição Universal de Paris, em 1889. O próprio Rafael Bordalo Pinheiro obteve uma medalha de prata, recebendo do Governo francês o grau de Cavaleiro da Legião de Honra. No entanto, revelava-se pertinente aproveitar a dinâmica actividade empresarial levada a cabo pelo famoso escultor.

Assim sendo, decorria o ano de 1881 quando uma comissão presidida por António Augusto de Aguiar levou a cabo um Inquérito Industrial sobre a situação geral do país. Com base na observação directa de três fábricas caldenses (Alves da Cunha, Manuel Gomes Mafra e Francisco de Sousa), as conclusões do supramencionado estudo destacaram o sucesso comercial das mesmas. Contudo, e para além de não ignorar problemáticas associadas à falta de capitais e dificuldades no acesso ao crédito, o Inquérito salientou a falta de qualidade dos produtos devido à ausência de instrução técnica e profissional dos trabalhadores, remetendo para a «carência de conhecimentos de química por parte dos operários, o deficiente tratamento dos barros (...) e a ausência de bons modelos» (Serra, 1987:6). Para fazer face a esta situação, é proposta a criação de uma escola industrial. Segundo o mesmo autor,

"A Escola de desenho de Caldas da Rainha recebeu a 9 de Outubro do mesmo ano o nome de Rainha D. Leonor e começou a funcionar em Janeiro de 1885, em edifício cedido pela Câmara Municipal. Nela eram ministrados cursos diurnos de desenho elementar, destinados a alunos dos 6 aos 12 anos, e cursos nocturnos de desenho industrial, para alunos dos 12 anos em diante. Nesse primeiro ano lectivo, matricularam-se 12 alunos nos cursos diurnos e 36 nos nocturnos" (Serra, 1987).

Em termos globais, esta iniciativa destinava-se a complementar a acção de Bordalo Pinheiro e, num sentido mais lato, a desenvolver a actividade cerâmica da região.

No entanto, os oleiros caldenses não pareceram mobilizados por esta iniciativa: por exemplo, dos onze alunos inscritos na área de cerâmica em 1884, apenas um se manteve no ano seguinte. Neste contexto, e após uma visita do Ministro das Obras Públicas, Emídio

Navarro, à Fábrica dos Bordalos, o mesmo opta por elevar a escola de desenho a escola industrial. Nesta mudança, apostou-se numa estrutura mais aprofundada do modelo de ensino, sendo ministradas outras matérias, como é o caso da Química Aplicada à Cerâmica.

Nesta altura é implantada a Fábrica de Faianças de Bordalo Pinheiro e é também inaugurada a Linha do Oeste (em Agosto de 1887). Emídio Navarro celebra um protocolo com a fábrica, através do qual se estabeleceu que a partir do ano lectivo 1887/88 se procederia à preparação prática de alunos da escola industrial num limite máximo de 150. Em troca, o Estado pagaria um subsídio anual de cinco contos durante quinze anos consecutivos. A fábrica disponibilizaria ainda instalações destinadas à montagem de um laboratório e ainda um local, uma oficina, onde se pudesse levar a cabo o Curso de Química Industrial Aplicada à Cerâmica.

Importa ainda lembrar que os pequenos fabricantes caldenses demonstraram algum receio alusivo à protecção dada à fábrica e ao inerente protagonismo de Bordalo Pinheiro, chegando mesmo a estalar uma problemática entre Bordalo Pinheiro e alguns representantes da pequena indústria local.

Contudo, a entrada da Europa e de Portugal nos anos 90 é marcada pelo emergir de uma crise que pôs fim a uma época de prosperidade. Corria o ano de 1891 quando a fábrica encerrou as portas, colocando-se também a questão de uma falência decorrente da preferência pela cerâmica artística em detrimento da louça utilitária. Outras importantes fábricas antigas encerraram ainda antes do fim do século, como é o caso da fábrica de Gomes de Avelar que encerrou as suas portas em 1897. Por altura do mandato de João Franco como Ministro das Obras Públicas, em 1891, assistiu-se a uma reorganização do ensino durante a qual a escola industrial obteve o estatuto de escola elementar e perdeu parte das cadeiras até então ministradas, permanecendo somente o desenho ornamental e elementar, sendo também suprimidas as suas oficinas.

Tendo em consideração a conjuntura económica e financeira, até ao final do século XIX apenas se registou a fundação de pequenas unidades de cariz tradicional, que eram frequentemente produto da associação entre artesãos de renome e respectivos investidores, gerindo estes últimos a comercialização dos produtos. Em contrapartida, o século XX emergiu já com uma nova geração de ceramistas que, apesar de afastados das novas tecnologias, apostaram nos novos modelos e nos novos conceitos estéticos, sendo originais

criadores. Esta nova geração preferirá instalar-se por conta própria, sem recurso a qualquer parceria.

Anos lectivos	Matrículas									
	Inscritos					Primeira Matrícula				
	Total	Cerâmicos		Outros		Total	Cerâmicos		Outros	
		Número	Percentagem	Número	Percentagem		Número	Percentagem	Número	Percentagem
1884-85	64	11	17,18	53	82,81	64	11	17,18	53	82,81
1885-86	43	1	2,32	42	97,67	12	0	-----	12	100,00
1886-87	52	3	5,76	49	94,23	29	2	6,89	27	93,10
1887-88	84	35	41,66	49	58,33	52	28	53,84	24	46,15
1888-89	84	38	45,23	46	54,76	42	18	42,85	24	57,14
1889-90	104	31	29,80	73	70,19	52	13	25,00	39	75,00
1890-91	131	49	37,40	82	62,59	53	22	41,50	31	58,49
1891-92	82	11	13,41	71	86,58	26	1	3,84	25	96,15
1892-93	64	12	18,75	52	81,25	21	2	9,52	19	90,47
1893-94	108	19	17,59	89	82,40	46	3	6,52	43	93,47
1894-95	106	17	16,03	89	93,96	44	4	9,09	40	90,90
1895-96	78	13	16,66	65	83,33	19	3	15,78	16	84,21
1896-97	74	22	29,72	52	70,27	20	5	25,00	15	75,00
1897-98	25	12	48,00	13	52,00	0	0	-----	0	-----
1898-99	33	11	33,33	22	66,66	10	1	10,00	9	90,00
1899-1900	47	9	19,14	38	80,85	15	0	-----	15	100,00
1900-01	36	3	8,33	33	91,66	7	2	28,57	5	71,42

Tabela 29 - Escola Rainha D. Leonor (1884-1900) - inscritos e primeiras matrículas de cerâmicos e outros. (Serra, 1988)

Em termos de perspectiva histórica e procedendo a uma contabilização do número de inscrições na escola a partir do ano lectivo 1884/85, verifica-se um total de 64 inscrições, 11 das quais direccionadas para a cerâmica. Nos dois anos lectivos seguintes há uma notória redução do número de inscritos, reflectindo-se de forma evidente no ensino específico de cerâmica. Entre 1887/88 e 1890/91, o número de inscrições sobe

continuamente, sendo evidente o efeito do protocolo celebrado com a fábrica de Bordalo. De facto, nos anos lectivos 1887/88 e 1888/89, o efectivo de aprendizes de cerâmica ascende a 35 e 38 inscrições, respectivamente.

O ano lectivo 1891/92 assinala o início de um período de queda das inscrições, apenas interrompido por uma forte percentagem de inscritos no decurso dos anos lectivos 1893/94 e 1894/95. No que diz respeito ao ensino da cerâmica em particular, o número de inscrições apresenta uma percentagem baixa a partir do ano lectivo 1891/92, mas relativamente estável, na medida em que permanece com base numa média de 13 alunos por ano lectivo.

Acima de tudo, a história da escola caldense, para além de constituir um valioso testemunho do incremento de formação em contexto laboral, demonstra igualmente as grandes dificuldades que se opuseram à implementação de um sistema de ensino técnico em pleno século XIX. Resultante das conclusões do Inquérito Industrial de 1881, foi criada numa região com forte tradição e potencial no domínio do desenvolvimento da cerâmica. Contudo, na época, a actividade cerâmica era essencialmente artesanal e sem grandes perspectivas de desenvolvimento tecnológico. Esta situação reflectiu-se de forma notória no baixo número de inscrições, reflexo da pouca motivação dos profissionais. Por outro lado, o protocolo celebrado entre o Governo e a fábrica acabou por comprometer a própria escola perante a pequena indústria local. Os pequenos fabricantes mantiveram assim uma posição desinteressada pelo ensino ministrado.

Na viragem do século, a pequena indústria demonstrou a sua capacidade para superar dificuldades económicas e financeiras, sobrevivendo à crise e mantendo-se produtiva. Importa, ainda neste contexto, apelar à imagem de Bordalo Pinheiro não como empresário mas sobretudo como mentor e criador.

Actualmente é possível apreender que todo o investimento feito no decurso do século XIX até acabou por ser recuperado: a herança de Bordalo Pinheiro está presente nos modelos por ele criados e que são alvo de uma alargada produção, símbolo e imagem de marca da região.

Presentemente a indústria permanece diversificada, distribuindo-se por pequenas e médias unidades industriais, nas quais predomina a cerâmica, faianças e utensílios, a par

com os pequenos *ateliers* de olaria artesanal que se destacam no fabrico de peças e caricaturas regionais e únicas.

A dimensão artística de Caldas da Rainha continua a reflectir-se na diversidade de entidades educativas associadas: a título de exemplo, a região detém o Ensino Superior de Arte e Design e o Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL).

Na tabela que se segue, podemos verificar alguns indicadores da cidade de Caldas da Rainha em comparação com os mesmos indicadores ao nível nacional, distrital e regional.

Indicadores	Unidades	Portugal	Leiria (Distrito)	Oeste	Caldas da Rainha	
Área Total	Km ²	92 152	3 509	2 512	256	
Densidade populacional	Hab./Km ²	115	134	144	202	
População residente (2011)	%	10 562 178	470 930	361 134	51 645	
Variação da população residente 2001- 2011	%	+ 2,0	+ 2,5	+ 6,6	+ 5,7	
Taxa de actividade	%	61,8	43,8	55,8	47,3	
População empregada	Sector primário	%	9,9	5,1	6,2	3,8
	Sector secundário	%	27,3	32,1	27,1	23
	Sector terciário	%	62,8	62,8	66,7	73,2
Taxa de desemprego	%	12,7	11,8	11,4	13,7	
Taxa de analfabetismo	%	5,2	7,4	6,1	5,6	

Tabela 30 - Indicadores gerais, nacionais, regionais e concelhios

Fonte: INE – Censos 2011

2. O CENCAL

2.1. Contextualização



Figura 10 - Vista aérea do CENCAL

O CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica - é um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio. São atribuições do Centro, entre outras, promover actividades de formação profissional para valorização dos recursos humanos no sector.

O CENCAL está certificado segundo a Norma NP EN ISO 9001 como entidade Prestadora de Serviços de Formação e de Consultoria Técnica na Área de Gestão e Controlo dos Processos Cerâmicos. A actividade do CENCAL centra-se nas seguintes actuações: formação profissional (diagnóstico; planeamento; concepção; organização e promoção; desenvolvimento/execução; acompanhamento e avaliação); apoio técnico - -pedagógico às empresas e consultoria técnica.

O CENCAL foi criado em 1981, numa época em que apenas existia um outro centro protocolar, o Centro de Formação Profissional para a Indústria do Calçado, com o objectivo de ministrar acções de formação profissional e de dar apoio técnico ao sector da cerâmica, tendo iniciado a sua actividade formativa nas actuais instalações em 1985. Nessa época, o sector corria riscos e exigia a implementação de algumas medidas, nomeadamente

no que diz respeito à modernização das empresas e à valorização dos recursos humanos através da formação profissional.

A história do CENCAL é dividida em vários momentos. O primeiro momento, desde a sua criação em 1981 até 1985, é marcado pela realização de acções de formação destinadas a encarregados da indústria e à formação de modeladores cerâmicos, sendo muitos dos participantes nestas acções provenientes de empresas cerâmicas. O financiamento destas acções era coberto pelo IEFP – 95% - e pelas empresas. O primeiro curso ministrado no CENCAL, em 1982, foi dirigido a encarregados de empresas cerâmicas e em 1983 realizou-se o primeiro curso de Modelação Cerâmica, ainda nos pavilhões do parque. Em 1985 foram inauguradas as actuais instalações do CENCAL, com o início de três cursos, em Outubro do mesmo ano, nas áreas de pintura cerâmica, modelação cerâmica e ceramista industrial. Estes cursos contaram com a participação de 47 formandos, jovens e desempregados, e pretendiam colmatar as carências de operários qualificados no sector. Os cursos tinham a duração de seis meses e um carácter prático e operativo. Como nesta altura ainda não existia um programa operacional enquadrador e regulamentador desta actividade, os cursos foram estruturados por um pequeno grupo de técnicos e formadores da instituição que possuíam, alguns, muita experiência na indústria cerâmica. Nesta primeira fase, a formação abrangia os jovens, os desempregados de longa duração, os quadros intermédios, os quadros superiores e gestores.

O momento seguinte começa em 1986, com a entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia) e com o acesso de Portugal ao Fundo Social Europeu. A actividade formativa do CENCAL quadruplicou, tendo sido introduzidos alguns aspectos inovadores. Assim, a área de modelação cerâmica, por tradição masculina, passou a integrar também mulheres, cumprindo um dos grandes objectivos da CEE: a igualdade de oportunidades. Outra inovação na época foi o desenvolvimento de formação em novas tecnologias, principalmente na área da informática, para utilizadores em geral e para PME's.

Nesta fase houve um incremento da formação inicial de jovens que tinha praticamente deixado de existir com a extinção dos antigos cursos das escolas industriais. Pela primeira vez, aparecia uma instituição de formação profissional destinada especificamente à indústria cerâmica com o objectivo de desenvolver as competências dos

profissionais deste sector, contando com o apoio da Associação Portuguesa de Cerâmica (APC). Nesta época assistiu-se a um grande desenvolvimento da indústria cerâmica, sendo fácil a captação de jovens, pois não havia resposta nas escolas ao nível do ensino profissional e os centros de formação tinham um papel muito importante e relevante na formação profissional destes jovens.

A actual designação jurídica do CENCAL³⁶ surgiu em 1987, aquando da homologação do protocolo que ainda hoje rege a instituição, ao abrigo do regime da Formação em Cooperação.³⁷ Como consequência da aprovação da Lei da Aprendizagem (1984) e da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que contempla a existência de uma modalidade especial de educação escolar designada por formação profissional, o sistema de formação no CENCAL evoluiu para um sistema mais escolar. É neste âmbito que surge o primeiro curso no sistema aprendizagem³⁸, na área da cerâmica, tendo este tipo de formação assumido particular relevância a partir de 2003.

A partir de 1988, o CENCAL começa também a descentralizar a sua actividade formativa para outras regiões onde a indústria cerâmica tem uma importância preponderante, nomeadamente, Águeda, Barcelos, Aveiro, Coimbra, Ílhavo e Alcobaça, em estreita articulação com as próprias empresas que transmitiam as suas necessidades e disponibilizavam alguns recursos, como por exemplo as instalações. A formação ministrada nestas zonas era principalmente nas áreas de modelação e pintura cerâmica.

Ao mesmo tempo, o CENCAL promovia acções de formação contínua para activos, principalmente em horário pós-laboral, dando-lhes a oportunidade de frequentar acções de aperfeiçoamento profissional. Ainda no final da década de 80, o CENCAL alargou a sua intervenção formativa às áreas de Design e CAD/CAM, contribuindo para o desenvolvimento do sector, principalmente na área da cerâmica decorativa e utilitária.

No plano de actividades de 1987, a formação profissional surge como “um

³⁶ Portaria 750/87. O CENCAL designava-se Centro Protocolar de Formação Profissional de Caldas da Rainha e passou a designar-se Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica.

³⁷ Decreto-Lei nº 165/85, de 16 de Maio.

³⁸ O primeiro curso ministrado no CENCAL, no âmbito do sistema aprendizagem, foi o curso de Ceramista Industrial, em 1988.

instrumento de gestão essencial para responder às necessidades de qualificação do pessoal das empresas”, atribuindo-se-lhe como missão “apoiar as empresas no desenvolvimento dos seus recursos humanos, de modo a que acompanhem a evolução tecnológica em curso na sociedade moderna”. Nesta sequência, definia-se como público-alvo do CENCAL “todos os níveis do pessoal” das empresas abrangidas, enfatizando-se que “não se devia limitar a acções de formação geral em áreas específicas, mas alargar a sua acção a áreas de inovação em que as empresas nacionais manifestem carências estruturais.”

Ao longo deste período, o CENCAL também participou noutros projectos e/ou actividades, como por exemplo: promoveu um curso inovador no país de “jornalismo regional”; organizou a conferência de Mrs. Milred Mottahed (coleccionadora e proprietária duma rede de venda de porcelana de colecção nos EUA) sobre “A História do Homem Escrita em Cerâmica”; realizou nas instalações do CENCAL as Jornadas da Sociedade Técnica de Cerâmica e Vidro; recebeu a visita de Robert Moisand, Vice-Presidente da Confederação da Indústria da Cerâmica Francesa; colaborou na realização das exposições: Cerâmica 87, em Caldas da Rainha; Bienal de Cerâmica de Vila Nova de Cerveira; Bio Óbidos/87 – Bienal Internacional de Cerâmica Criativa; Simpósio Internacional de Cerâmica de Alcobaça e Cevidor/87 de Valência (Espanha); organizou o curso internacional para empresários e gestores de PME’s em colaboração com o IEFP, em que participaram monitores nacionais e estrangeiros; participou no Programa de Intercâmbio de Jovens da CEE – recebendo jovens de vários países da Europa; organizou o Workshop sobre “Design de Olaria”, com Francis Behets, no âmbito do Programa da Conferência Europeia para o Artesanato, organizado pelo World Craft Council (Conselho Mundial para o Artesanato, organismo da UNESCO) e pela Secretaria de Estado da Cultura; participou no Programa EUROTECNET – Projecto CERCADAM - de formação de operadores de CAD/CAM para a Cerâmica integrado na rede europeia EUROTECNET, que permitiu uma profunda troca de experiências com outros projectos de formação ao nível comunitário e que levou à realização, em Caldas da Rainha, em Dezembro de 1989, duma Conferência Europeia de Disseminação EUROTECNET, com a presença de técnicos e especialistas vindos de todos os países da então CEE; participou no Seminário na FIL, no âmbito da Ceramex, sobre “Os Mercados da Cerâmica Decorativa e de Mesa nos Anos 90 – CEE, Escandinávia e América do Norte”; participou no Programa de Intercâmbio de Jovens Trabalhadores Europeus; organizou a conferência sobre “A Fábrica de Cerâmica de Mesa do Ano 2000”, realizada pelo investigador da British Ceramic Research, Dr.

Christopher G. A. Clayton.

Em 1988, o CENCAL foi seleccionado para apresentar o seu projecto CERCADAM na Bolsa de Ideias no 2º Congresso Europeu da Formação Contínua em Berlim (Alemanha). Nesta deslocação, a delegação do CENCAL realizou visitas a projectos Eurotecnecnet em França, Alemanha e Bélgica, bem como esteve presente na Feira do Equipamento Cerâmico em Munique e visitou a fábrica da Rosenthal. Neste mesmo ano, organizou Workshops com os ceramistas Xohan Viqueira (Espanha) e Francis Behets (Bélgica). No ano seguinte, participou na II Feira Internacional de Artesanato de Lisboa, integrado num pavilhão do IEFP intitulado “Rafael Bordalo Pinheiro – Humor e Costumes” - e em 1990 dinamizou um Workshop Internacional com o ceramista Francis Behets (Bélgica); participou em Seminários Tecnológicos com formadores da Universidade de Paris-Sul, Escola Superior de Cerâmica de Limoges e Universidade de Aveiro e participou no Seminário de Estudos Cerâmicos em Sargadelos (Espanha) e nas Jornadas Internacionais de Cerâmica de Gaia.

Em 1991, encetou-se uma profícua colaboração com a Associação Portuguesa dos Industriais da Cerâmica de Construção (APICC) no âmbito da formação de empresários, gestores e chefias intermédias. Nesta década, existiam dois tipos de formação: a formação inicial, de média e longa duração, dirigida a jovens à procura do primeiro emprego e a desempregados de longa duração; e a formação contínua, de curta duração, dirigida a activos de empresas. Os cursos ministrados abrangiam a área da cerâmica, serralharia, carpintaria e marcenaria, gestão de empresas cerâmicas, design e informática. Os cursos de serralharia e manutenção industrial eram desenvolvidos em parceria com a Escola Rafael Bordalo Pinheiro, até 1994, data em que o CENFIM (Centro de Formação Profissional para a Indústria Metalúrgica e Metalomecânica) se instala em Caldas da Rainha. Os cursos de marcenaria sempre tiveram uma grande procura e uma elevada taxa de empregabilidade, principalmente na área do mobiliário.

No que diz respeito a outros projectos, durante esta fase, o CENCAL participou em vários *workshops* de cerâmica e no Programa de Estágios – Intercâmbio de estagiários com o GRETA LEMAN (França) dos cursos de assistentes técnico-comerciais à exportação; organizou e participou em várias conferências; recebeu visitas de estudo de vários grupos de diferentes países europeus, participando em vários programas de intercâmbio e, entre

1991/1995, assumiu a coordenação nacional do Programa EUROTENET através do NADU (National Animation and Dissemination Unit) deste programa comunitário. Participou ainda na Exposição Transversalles/92 – Festival de Arte e Economia em La Rochelle (França) e nas iniciativas Comunitárias EUROFORM - Projecto CIMCER (Formação de Operadores e Gestores de CAD/CAM para a Indústria Cerâmica).

Em 1992/93, merece especial destaque a participação do CENCAL no Programa PETRA - Projecto CERÂMICA 2000 - Rede Europeia de Parcerias de Formação na Cerâmica, com o objectivo de constituir uma rede de instituições europeias que desenvolvam projectos de formação na área da Cerâmica, envolvendo a utilização das novas tecnologias na produção (CAD/CAM, CIM, etc.), *design*, *marketing*, tecnologia, para desenvolver a nível europeu a interacção entre as tecnologias tradicionais da produção cerâmica com as tecnologias mais avançadas e, em 1994, a participação no Programa PETRA II – CERÂMICA 2000 - Projecto de constituição duma Rede Europeia de Parcerias de Formação na área cerâmica, com o objectivo de preparar e desenvolver módulos/programas de formação e acções de formação de formadores, com vista a posteriormente implementar acções de formação para jovens de grupos críticos (sem qualificação ou mulheres) e de jovens à saída do ensino superior sem preparação prática para a vida activa, conjugando a formação em técnicas tradicionais ligadas à cerâmica, como olaria, modelação e decoração, com os novos desenvolvimentos que este sector está a sofrer, nomeadamente com a introdução crescente do *design* e das novas tecnologias, como por exemplo o CAD/CAM.

Outra actividade importante foi a participação na Comissão Nacional Executiva do Programa Leonardo e nas Iniciativas Comunitárias YOUTHSTART - Projecto "Técnicas Gráficas e Multimédia para Jovens". Finalmente, nesta fase, destaca-se o desenvolvimento do Plano de Acção em matéria de educação e formação profissional da Comissão Europeia (DGXXII) – Projecto "Cerdesign - Atelier Design Europa / Europa Jovem", com o objectivo de promover o contacto dos jovens *designers* e as Escolas de Design com as empresas e a prática concreta da produção industrial, possibilitando-lhes a criação de peças de uso corrente e a sua apresentação ao mercado objectivo.

No Plano de Actividades do CENCAL para 1998, define-se formalmente como linha de força o desenvolvimento de acções inovadoras no campo técnico, tecnológico e

criativo e o objectivo de dar continuidade ao intercâmbio com outras instituições de formação nacionais e estrangeiras, quer no campo da cerâmica, quer na área das novas tecnologias aplicadas à cerâmica, com especial relevo para a participação na Rede “Eurotecnet”.

Constata-se assim que, desde muito cedo, o CENCAL incluiu nas suas preocupações e objectivos estratégicos a inovação, a internacionalização, a utilização de novas tecnologias, a revitalização das técnicas tradicionais e do *design*, a diversificação de experiências e de fontes de financiamento, a abertura ao mundo, afinal aquele mundo onde a cerâmica portuguesa se projectava economicamente.

O CENCAL desenvolveu muitos cursos de iniciação ao Design Cerâmico no âmbito dos Concursos Jovem Designer organizados pelo ICEP, inicialmente com a colaboração exclusiva do CENCAL que depois se alargou, progressivamente, a um grande número de centros de formação e de empresas. Estas acções eram destinadas nos primeiros concursos a alunos de *design* da ESBAL, tendo sido depois alargadas a todas as escolas de design do país e, em alguns anos, do estrangeiro. Anualmente eram convidados *designers* estrangeiros consagrados para apresentarem propostas para serem desenvolvidas pelos alunos de design que depois eram realizadas durante um mês em cada centro de formação aderente. No final, os alunos eram distinguidos com prémios (visitas de estudo ao país alvo do concurso) atribuídos pelo ICEP, por empresas ou por fundações culturais (Gulbenkian e FLAD). Ao longo dos anos foram convidados vários *designers* internacionais e foram organizados *workshops* e outras actividades com a participação de conceituados ceramistas, técnicos e outros especialistas nacionais e estrangeiros, assim como foram realizados vários intercâmbios e várias visitas.

Até 2003 frequentavam os cursos de formação do CENCAL jovens de todas as zonas do país, mas a partir desta data, com a disseminação da oferta de formação inicial de jovens pelas escolas, começa a verificar-se um decréscimo da procura de formação na área da cerâmica. Por outro lado, o fecho de muitas empresas cerâmicas coloca em causa a empregabilidade neste sector, começando a verificar-se uma procura de formação na área dos serviços. A motivação dos jovens também sofreu algumas alterações, pois a partir desta época os jovens começaram a procurar os cursos não por vocação para a área tecnológica dos cursos, mas com o objectivo de concluírem a escolaridade, ou seja, a

escolarização sobrepôs-se à formação profissional. Para fazer face às novas exigências, o CENCAL, que desenvolvia muitas acções de qualificação profissional, passou a realizar principalmente cursos de dupla certificação.

Desde que surgiram os cursos aprendizagem que as questões de escolarização se sobrepuseram à formação profissional e às questões vocacionais, acentuando-se este facto a partir de 2003, e os empresários tiveram essa percepção, principalmente no que diz respeito a atitudes e comportamentos, como por exemplo o empenho, parâmetro em que as empresas tinham um elevado nível de exigência e elevadas expectativas. Por esta razão, os empresários preferiam os formandos provindos de cursos de qualificação profissional que, devido à idade e à motivação pela área profissional, tinham outras atitudes profissionais e mais responsabilidade.

No período compreendido entre 2001 e 2006, o CENCAL participou no Programa EQUAL com o projecto *www.Rota do Fogo e da Terra - Indústria Cerâmica - Turismo Industrial, Científico e Cultural*. Este projecto reuniu mais de três centenas de participantes (empresas industriais, pequenos *ateliers*, oficinas de olaria, museus, escolas, autarquias) que de alguma forma tinham uma ligação à cerâmica, quer do ponto de vista produtivo quer do ponto de vista patrimonial ou cultural. Este projecto valorizava o trabalho manual e os saberes tradicionais locais e regionais, assim como estimulava o gosto dos portugueses e estrangeiros por certos hábitos e tradições locais.

A partir de 2006, o CENCAL começou a desenvolver cursos EFA, sendo o primeiro curso de nível B3 na área da Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e decorreu em horário pós-laboral. Nesta época tinham surgido orientações para o desenvolvimento de cursos para activos e os formandos deveriam ter alguma experiência profissional na área em que frequentavam o curso. Sendo um curso a decorrer em horário pós-laboral, o facto de os formandos já possuírem experiência na área do curso facilitava a realização da formação em contexto de trabalho.

No ano seguinte, iniciaram-se mais dois cursos EFA de nível básico e a partir de 2008 houve um incremento de cursos EFA, de nível básico e secundário, tanto em horário laboral como em horário pós-laboral. No que diz respeito aos cursos EFA que decorrem em horário laboral, que se destinam a desempregados de longa duração, nem sempre a reacção dos empresários é a mais favorável, trazendo algumas consequências ao nível da

empregabilidade. Um dos maiores problemas que se colocam é a faixa etária dos formandos, ao qual se adicionam as condições psicológicas e emocionais dos mesmos e outras condicionantes como o horário dos transportes, que não se coaduna com o horário do trabalho, e os honorários. Muitas vezes, devido ao preconceito da idade, os empresários consideram que não vale a pena investir no adulto. Assim, a empregabilidade dos formandos dos cursos EFA não é tão fácil como, teoricamente, dos formandos jovens, dependendo da população e da área do curso. Todavia, os cursos proporcionam outras oportunidades, como a reconversão e a qualificação profissional, permitindo muitas vezes que os adultos criem o seu próprio emprego.

Os níveis de empregabilidade são muito diferentes hoje em dia também devido à conjuntura económica. Em geral, tem-se verificado um decréscimo nos níveis de empregabilidade, devido ao contexto geral, ao baixo crescimento económico e à forte desindustrialização, sendo os cursos com maior procura de pessoas pelos empresários os da área da marcenaria, multimédia, comercial e cerâmica criativa.

Desde 2005 que o CENCAL redireccionou o investimento na qualificação profissional na área da cerâmica criativa, uma vez que a empregabilidade na área da cerâmica industrial não é fácil, e este curso, com um perfil de ceramista idêntico ao que existe no resto da Europa, permite a criação do próprio emprego. Este curso destina-se a públicos com uma faixa etária mais elevada e, mesmo nos cursos EFA, as pessoas que frequentam estes cursos procuram-nos para desenvolver as suas capacidades profissionais e não pela escolaridade.

Nesta última fase, a formação inicial de jovens para a área cerâmica deixou de existir, mas a formação contínua ainda se continua a realizar.

Ao longo dos tempos, o CENCAL tem vindo a adaptar-se à realidade, sendo flexível e reajustando-se às novas formações que vão surgindo e aos novos públicos, embora a actividade do Centro esteja condicionada pelos recursos físicos e materiais. Esta flexibilidade e adaptação são notórias na reconversão de alguns espaços para responder às novas necessidades formativas. Sendo o único centro de formação na área da cerâmica a nível nacional, prevê-se que nos próximos anos o CENCAL possa ter um papel relevante na formação de activos, nomeadamente através da colaboração na formação que se

desenvolverá nas empresas e na formação para desempregados, dependendo das novas orientações políticas quanto à educação de adultos.

2.2. Organograma

O CENCAL resulta de um protocolo entre três instituições: o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Associação Portuguesa de Cerâmica (APICER) e a Associação Industrial da Região Oeste (AIRO). Por esta razão, existem três órgãos de gestão: o Conselho de Administração, a Comissão de Fiscalização e o Conselho Técnico-Pedagógico, nos quais participam os três outorgantes. Cada órgão de gestão tem um elemento outorgante e o Conselho de Administração tem dois elementos do IEFP. O Presidente do Conselho de Administração é nomeado pelo IEFP e tem voto de qualidade. O Director do CENCAL é nomeado pelo Conselho de Administração.

Quanto às funções, o Conselho de Administração é o órgão executivo; o Conselho Fiscal audita as contas e o Conselho Técnico-Pedagógico observa as questões pedagógicas.

Nos órgãos de assessoria, temos a Medicina do Trabalho, o Gabinete de Pessoal e o Secretariado (da Direcção e do Conselho de Administração). Ainda directamente sob a dependência da Direcção, existe a Coordenação da Qualidade e a Higiene e Segurança no Trabalho.

O CENCAL estrutura-se em quatro departamentos /serviços, com autonomia, mas sob a dependência do Director, e cada departamento organiza-se em vários sectores. Os serviços são: o Serviço Técnico, o Serviço de Formação, o Serviço de Planeamento e Projectos Especiais e o Serviço Administrativo e Financeiro.

No Serviço Técnico existem os sectores do Laboratório, da Consultoria Técnica, da Gestão Energética e da Higiene e Segurança no Trabalho. O laboratório do CENCAL é reconhecido pelo IPAC - Instituto Português de Acreditação - como "Laboratório Acreditado" para a realização de ensaios de caracterização de loiça para uso doméstico em cerâmica. Além de realizar ensaios acreditados, o laboratório do CENCAL presta um

serviço de análises para controlo do processo fabril a várias empresas que geralmente não dispõem de laboratório adequado a esse fim.

No Serviço de Formação, existem os seguintes sectores: Gestão da Formação; Secretariado; Gabinete de Psicologia e Orientação Profissional; Centro Novas Oportunidades (Caldas da Rainha e Alcobaça); Circuito Fabril e sector da Tecnologia Cerâmica/Modelação, que possuem formadores internos; o sector da Pintura e Cerâmica Criativa; o sector das Madeiras e o sector das Tecnologias da Informação que se subdivide na área da Informática e na área das Artes Gráficas e Multimédia.

O Serviço do Planeamento e Projectos Especiais é composto pela Infografia; pelo sector dos Audiovisuais e pelo Centro de Recursos que tem atendimento ao público.

O Serviço Administrativo e Financeiro é constituído pelos serviços de: Aprovisionamento, que tem um fiel de armazém; Manutenção; Contabilidade, do qual faz parte a Tesouraria; Lavandaria; Refeitório / Bar e Recepção. Estes dois últimos serviços contam com a colaboração de funcionários do CENCAL e com funcionários externos, sendo o serviço do Refeitório / Bar um serviço subcontratado.

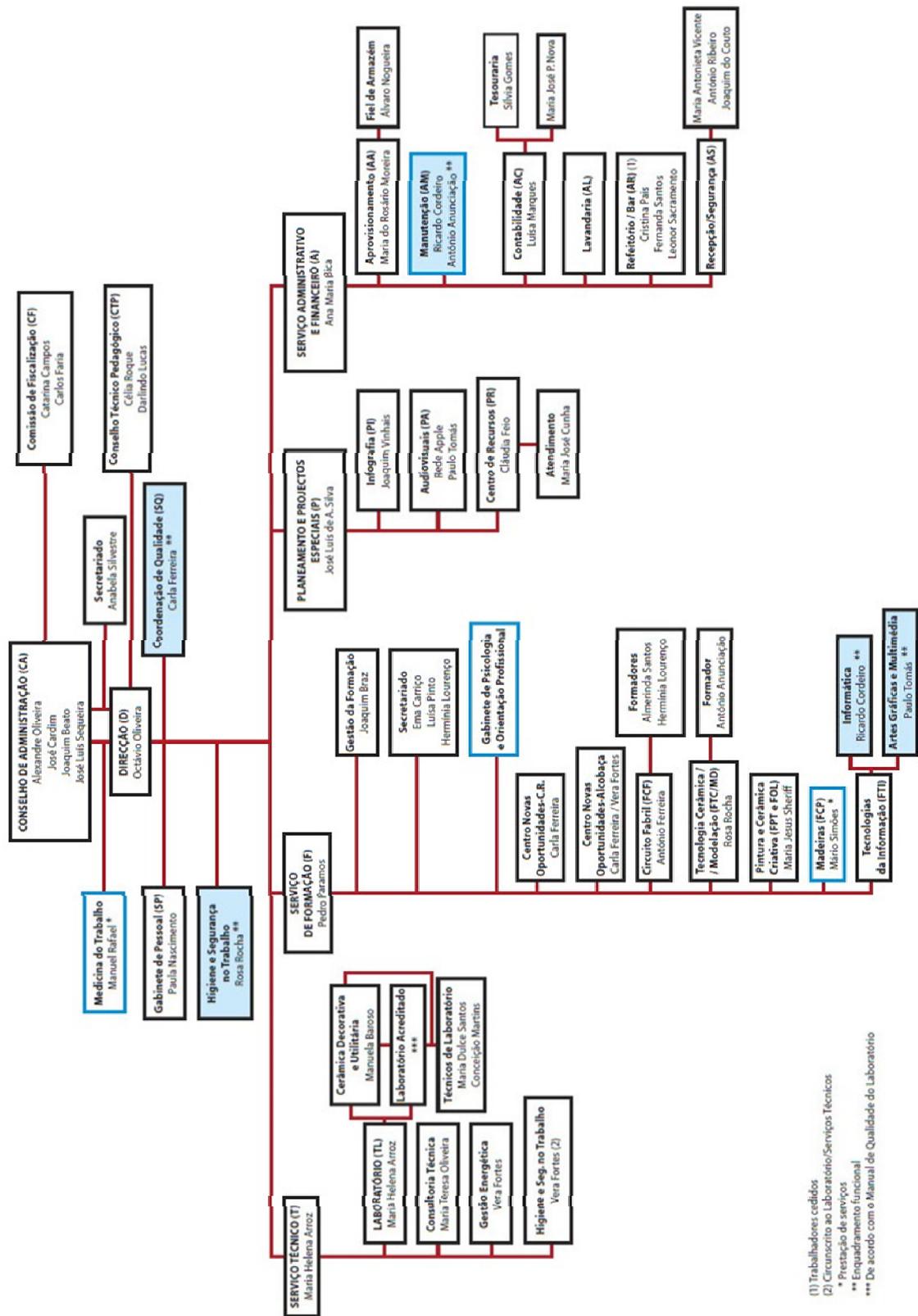


Figura 11 - Organograma do CENCAL

(1) Trabalhadores crediados
 (2) Circunscrito ao Laboratório/Serviços Técnicos
 * Prestação de serviços
 ** Enquadramento funcional
 *** De acordo com o Manual de Qualidade do Laboratório

2.3. Instalações

O CENCAL possui ótimas infra-estruturas, nomeadamente: um laboratório que apoia o circuito fabril interno e presta assistência às empresas do sector, assim como contribui para as acções de formação realizadas na instituição; oito salas de formação devidamente equipadas com todos os meios audiovisuais; uma sala de desenho; quatro salas de informática / tecnologias de informação; um auditório; um *atelier* de modelação cerâmica; um *atelier* de pintura / decoração cerâmica; um *atelier* de cerâmica criativa; um circuito fabril para cerâmica decorativa e utilitária e um *atelier* de madeiras.

A instituição dispõe também de alguns serviços de apoio: gabinete médico para os formandos, formadores e funcionários do Centro; um gabinete de Psicologia e Orientação Profissional; um refeitório que serve os almoços a todos os formandos e o jantar aos formandos internos; um Centro de Recursos em Conhecimento (CRC) com vários recursos disponíveis: publicações nacionais e internacionais, publicações periódicas nacionais e internacionais; CD, cassetes vídeo, DVD e computadores multimédia com ligação às redes electrónicas nacionais e internacionais; e, serviços - consulta local em livre acesso; consulta à distância; catálogo informatizado; acesso gratuito à internet; consulta e visionamento de material audiovisual e serviço de referência. O CRC do CENCAL tem como missão facilitar aos cidadãos, aos seus formandos e às empresas o acesso e a utilização das novas tecnologias da informação/comunicação e contribuir para a disseminação da informação e do conhecimento.

A pensar nos formandos internos, isto é, que permanecem nas instalações do CENCAL durante toda a semana, uma vez que são de outras áreas geográficas, o Centro dispõe de uma zona residencial (área masculina e área feminina), um bar e sala de convívio e uma lavandaria. Para os momentos de lazer, os formandos dispõem ainda de um campo de jogos.

Instalações do CENCAL



Figura 12 - CENCAL



Figura 13 - Entrada do CENCAL



Figura 14 - Entrada/Recepção



Figura 15 - Auditório



Figura 16 - Refeitório



Figura 17 - Laboratório



Figura 18 - Circuito Fabril - Área de Prensa e Rollers



Figura 19 - Circuito Fabril - Área de Conformação



Figura 20 - Circuito Fabril - Área de Preparação de Pastas



Figura 21 - Circuito Fabril - Área de Acabamentos



Figura 22 - Circuito Fabril - Atelier de Modelação

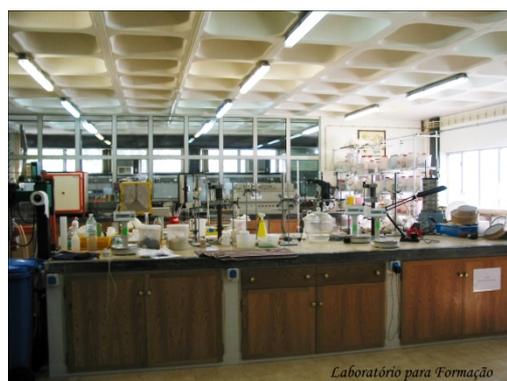


Figura 23 - Laboratório para Formação



Figura 24 - Atelier de Olaria



Figura 25 - Atelier de Pintura



Figura 26 - Sala de Gestores



Figura 27 - Sala de Informática



Figura 28 - Sala de Desenho



Figura 29 - CRC

2.4. Histórico da oferta formativa do CENCAL

Desde que surgiu, em 1985, até ao final de 2012, que o CENCAL tem vindo a aumentar o número de acções que ministra.

Até ao momento actual, o CENCAL já formou 41166 formandos em diversas áreas, nomeadamente através da formação inicial e da formação contínua, conforme se pode verificar nos relatórios estatísticos elaborados anualmente pelo CENCAL. Podemos constatar que a procura pela formação contínua tem vindo a aumentar, embora a maior parte da formação ministrada seja na área não cerâmica. Assim, apuramos que a instituição ministrou mais formação em áreas não cerâmicas do que na área cerâmica, nomeadamente, nas seguintes áreas: gestão e recursos humanos, financeira, comercial, administrativa, ambiente, qualidade, higiene e segurança no trabalho, organização do trabalho, línguas, informática, tecnologias de informação e comunicação multimédia e formação de formadores.

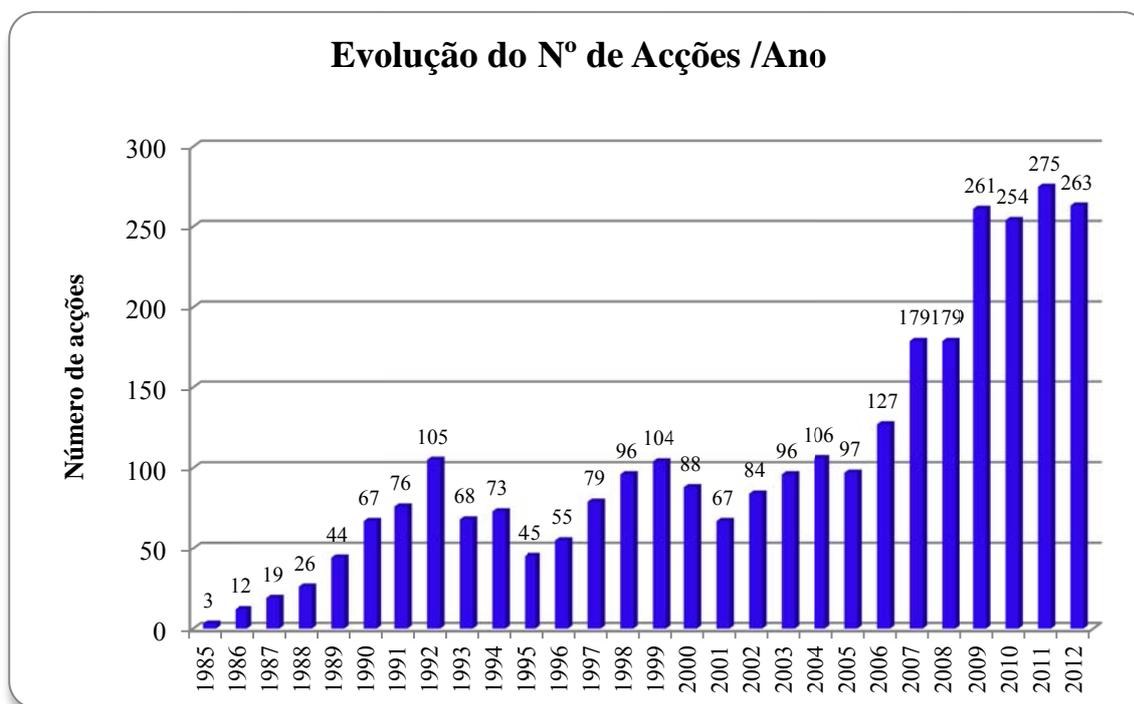


Gráfico 8 - Evolução do nº de acções / ano

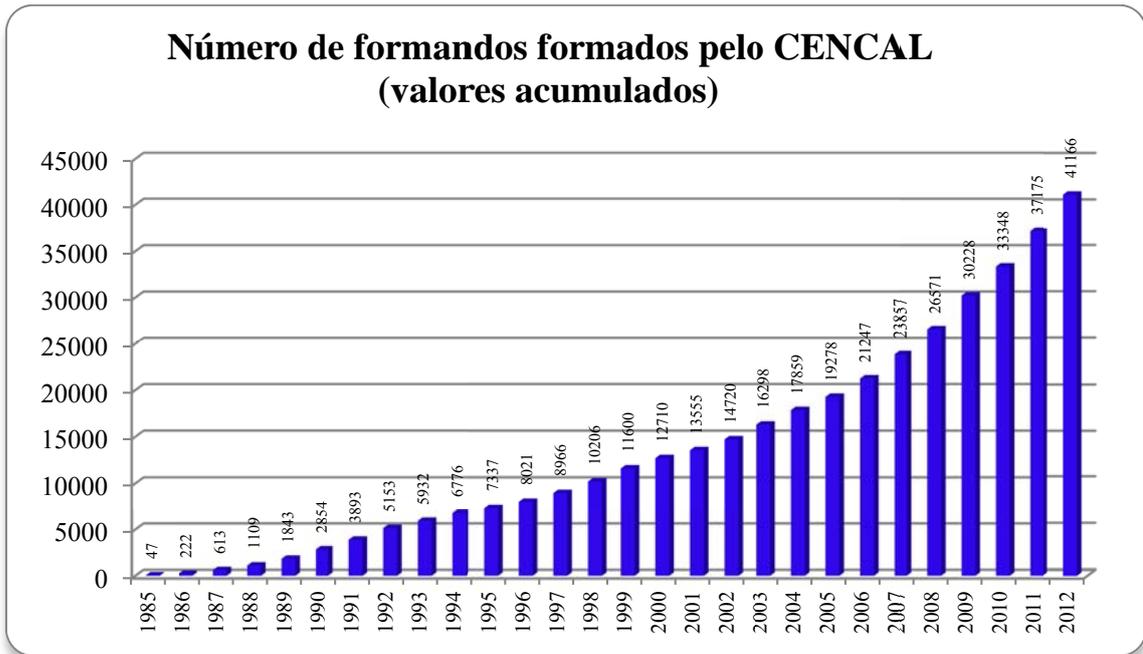


Gráfico 9 - Número de formandos formados pelo CENCAL (valores acumulados)

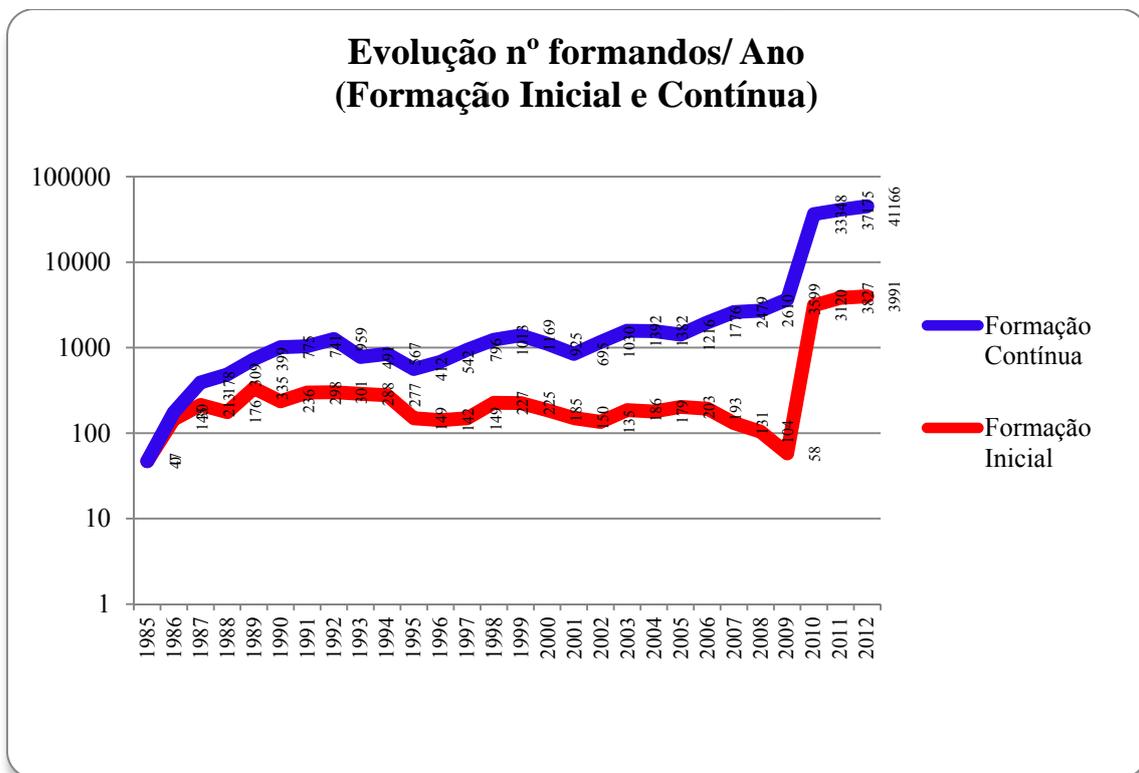


Gráfico 10 - Evolução do número de formandos /ano (formação inicial e contínua)

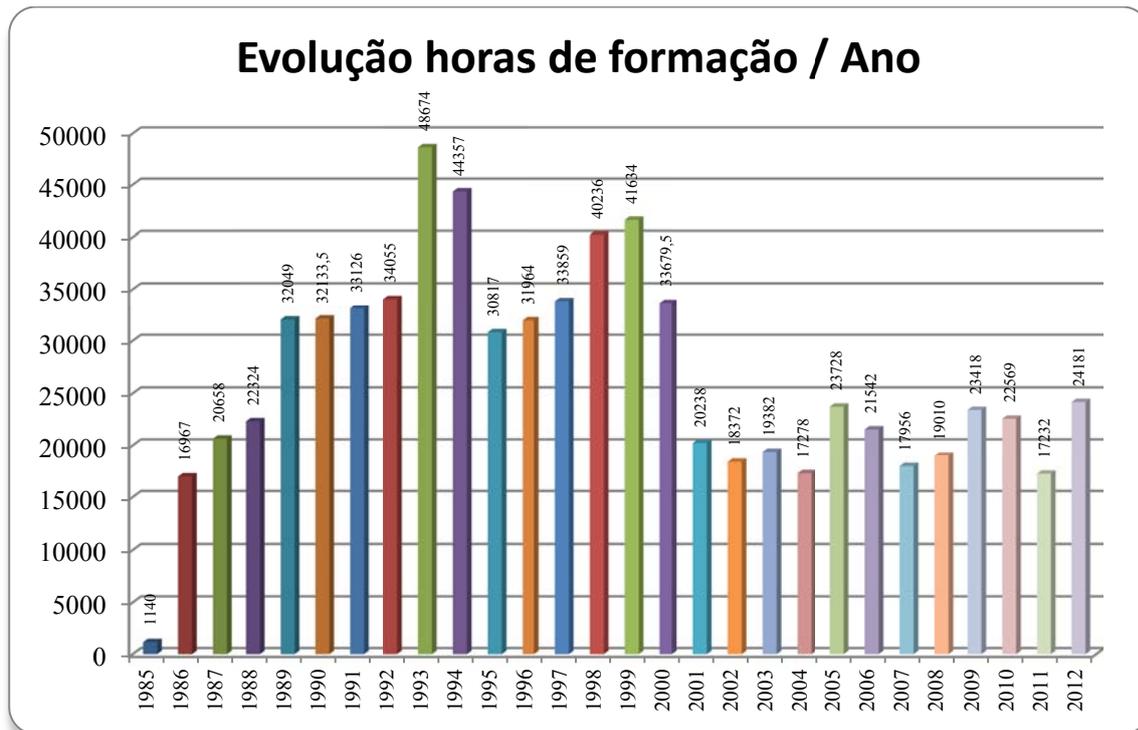


Gráfico 11 - Evolução horas de formação / ano

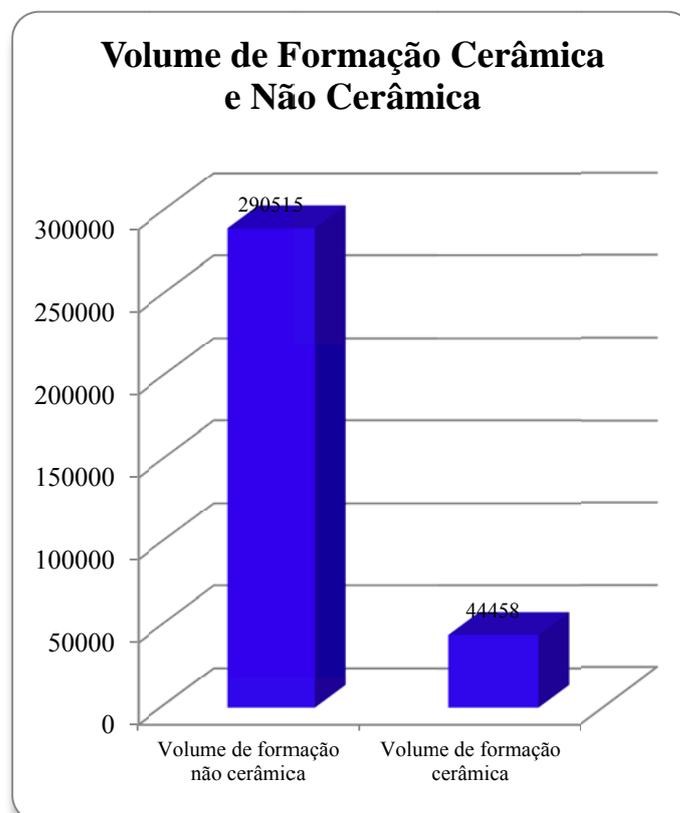


Gráfico 12 - Volume de formação cerâmica e não cerâmica

2.5. Cursos EFA

Depois de verificarmos a oferta formativa existente no Centro desde que surgiu até fins de 2012, deter-nos-emos na oferta formativa destinada a adultos que confere certificação escolar. Assim, até ao final do ano de 2012, o CENCAL ministrou treze acções de formação de cursos EFA-NS, nove em horário laboral, para desempregados, e quatro em horário pós-laboral, para activos, com a participação de um total de 192 formandos distribuídos pelos seguintes cursos:

Curso	Horário	Data		Nº de Formandos
		Início	Fim	
Cerâmica Criativa	Laboral	28-10-2008	26-02-2010	10
Técnicas Administrativas	Laboral	06-10-2009	14-01-2011	16
Técnicas Comerciais	Laboral	15-10-2009	14-12-2010	16
Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia	Laboral	22-09-2009	20-12-2010	15
Instalação e Gestão de Redes Informáticas	Pós-Laboral	23-09-2008	17-03-2011	15
Técnico Comercial	Pós-Laboral	26-05-2008	27-09-2010	16
EFA Escolar	Pós-Laboral	06-10-2009	13-06-2011	13
Instalação e Gestão de Redes Informáticas	Pós-Laboral	13-10-2009	24-02-2012	14
Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia	Laboral	03-01-2011	28-03-2012	15
Cerâmica Criativa	Laboral	04-01-2011	30-04-2012	15
Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia	Laboral	02-04-2011	05-07-2013	15
Cerâmica Criativa - EFA NS Profissional	Laboral	02-04-2011	15-03-2013	16
Técnico de Contabilidade	Laboral	19-11-2012	13-12-2013	16

Tabela 31 - Cursos EFA de nível secundário

No mesmo período, decorriam no CENCAL seis cursos EFA de nível B3 e/ou B2+B3, isto é, com equivalência ao 9º ano de escolaridade, que contaram com a participação de um total de 91 formandos.

Curso	Horário	Data		Nº de Formandos
		Início	Fim	
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	Pós-Laboral	06-11-2006	08-04-2009	16
Práticas Técnico-Comerciais	Laboral	17-09-2007	25-03-2009	13
Marcenaria	Laboral	16-02-2009	08-06-2010	15
Práticas Técnico Comerciais	Laboral	04-05-2009	29-10-2010	16
Práticas Técnico Comerciais	Laboral	05-05-2009	29-10-2010	17
Marcenaria	Laboral	16-04-2007	28-11-2008	14

Tabela 32 - Cursos EFA de equivalência ao 9º ano

Até ao final do ano de 2012, o CENCAL teve 19 turmas a frequentarem cursos EFA: 13 de nível secundário e 6 de nível básico. Da totalidade das turmas EFA-NS, quatro funcionaram em horário pós-laboral e nove funcionaram em horário laboral. No que concerne às turmas de nível básico, apenas uma funcionou em horário pós-laboral, as restantes funcionavam em horário laboral. O horário laboral é das 9.00 às 17.00 horas e o horário pós-laboral é das 19.00 às 23.00 horas.

Como regalias, os formandos dos cursos que decorreram em horário laboral receberam uma bolsa no valor de 209.61€; subsídio de deslocação, cujo valor máximo atribuído era de 52.40€; subsídio de acolhimento que poderia ir até ao valor máximo por formando de 209.61€ e subsídio de alimentação no valor de 4,11€ por dia útil. O subsídio de alimentação era substituído pela refeição no Centro, uma vez que a instituição tem um refeitório, não sendo possível receber esse valor. Os formandos internos também tinham direito ao jantar, ao pequeno-almoço e ao alojamento, pelo qual lhes era retirado o valor de

80€ à bolsa de formação. Os formandos que frequentaram cursos em horário pós-laboral receberam o subsídio de alimentação no valor de 4.11€ por dia de formação.

Na totalidade, já frequentaram cursos EFA 283 formandos, 192 frequentaram cursos EFA-NS e 91 frequentaram cursos EFA B3 ou B2+B3, ou seja, cursos que conferem equivalência ao 9º ano de escolaridade.

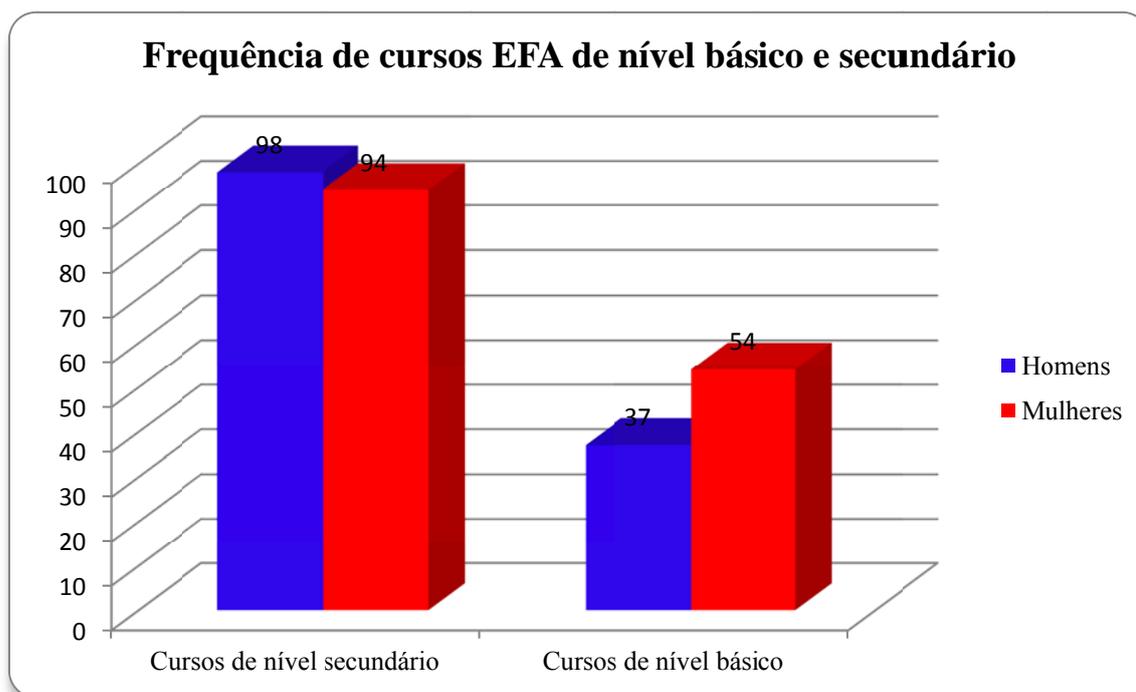


Gráfico 13 - Frequência de cursos EFA de nível básico e nível secundário, por género

Caracterização das turmas de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e de nível básico

Tendo em conta que os cursos pertencem a áreas profissionais distintas, a caracterização das turmas EFA de nível secundário e de nível básico far-se-á individualmente, no que diz respeito ao género dos elementos que as constituíram, aos formandos que iniciaram e concluíram os cursos e aos grupos etários. Em alguns casos, destacar-se-ão alguns motivos de desistência dos formandos. A caracterização que se apresenta diz respeito ao momento de frequência do curso, isto é, tendo em conta a data de início do mesmo. Posteriormente, analisar-se-ão os motivos do abandono do curso de uma forma global, uma vez que os constrangimentos são muito parecidos.

2.5.1. Caracterização das turmas EFA de nível secundário

Curso: Técnicos Comerciais – Horário Pós-Laboral

A turma de Técnicos-Comerciais (GE066.08) era maioritariamente constituída por formandos do sexo feminino, 14, dos quais desistiram cinco. Os formandos pertenciam a uma faixa etária baixa, tendo a maioria idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos. Os formandos mais novos tinham 22 anos (um rapaz e duas raparigas) e a formanda mais velha tinha 61 anos.

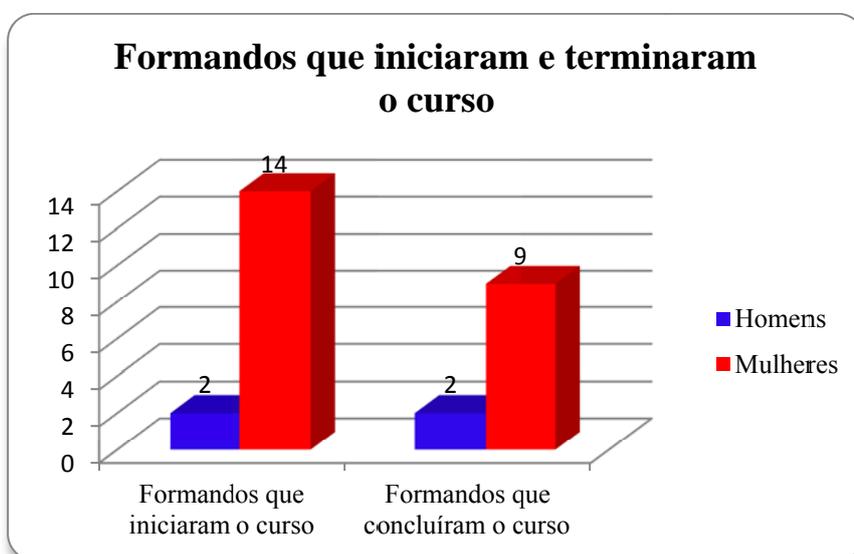


Gráfico 14 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicos-Comerciais, por género

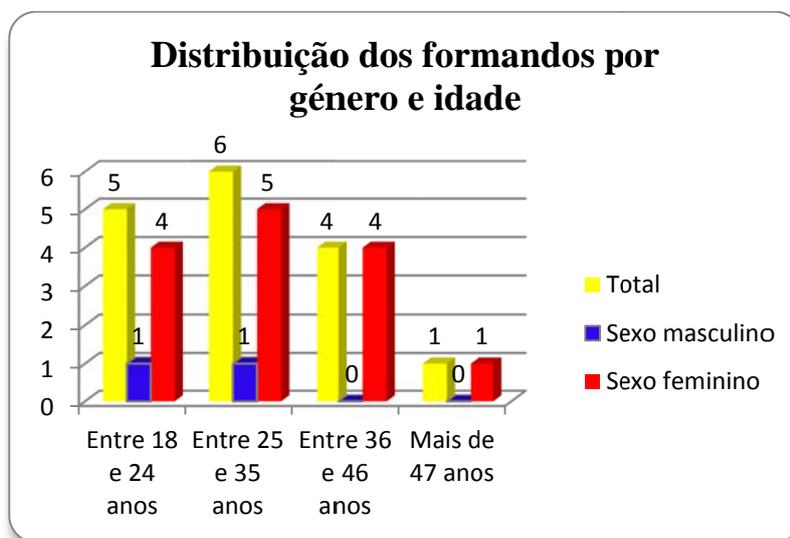


Gráfico 15 - Caracterização da turma de Técnicos-Comerciais: género e idade dos formandos

Curso: Instalação e Gestão de Redes Informáticas – Horário Pós-Laboral

A turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas (TI266.08) era constituída por quinze elementos: 14 do sexo masculino e um do sexo feminino, dos quais desistiram 8, ou seja, mais de 50%, por diversos motivos. Quanto às idades, o grupo era muito homogéneo, tendo a maioria idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos. O elemento mais novo tinha 20 anos e o mais velho tinha 41 anos de idade.

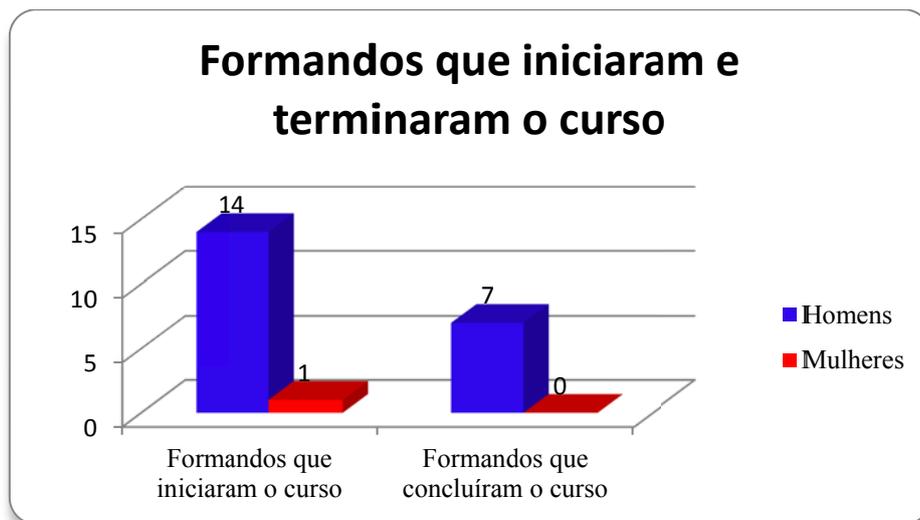


Gráfico 16 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género

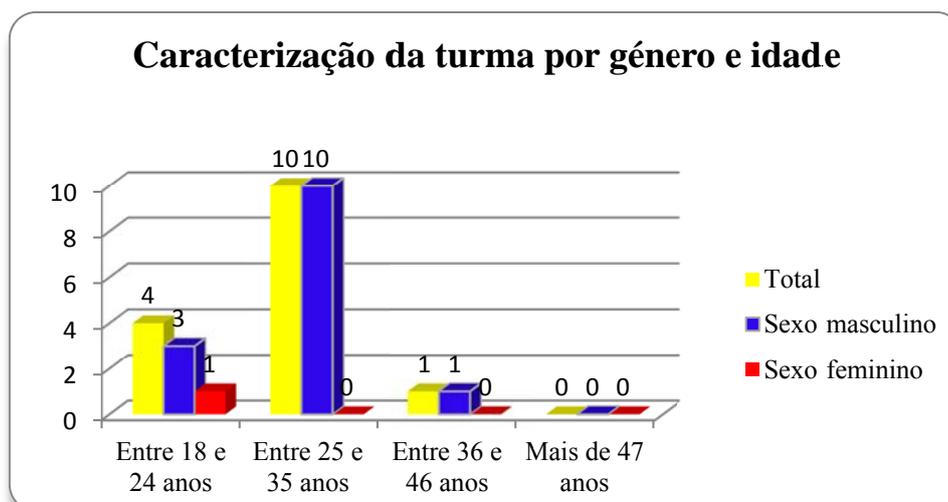


Gráfico 17 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos

Curso: Cerâmica Criativa (LO.20.08) – Horário Laboral

O grupo era pequeno, constituído por dez formandos, sendo uma turma muito heterogénea quanto às idades e muito equilibrada quanto ao género. Existiam 4 formandos e 6 formandas, com idades compreendidas entre os 24 e os 60 anos de idade. Apenas 50% dos formandos concluíram o curso, sendo a maioria mulheres (4 mulheres e 1 homem). Dos outros cinco formandos, 4 desistiram e um reprovou.

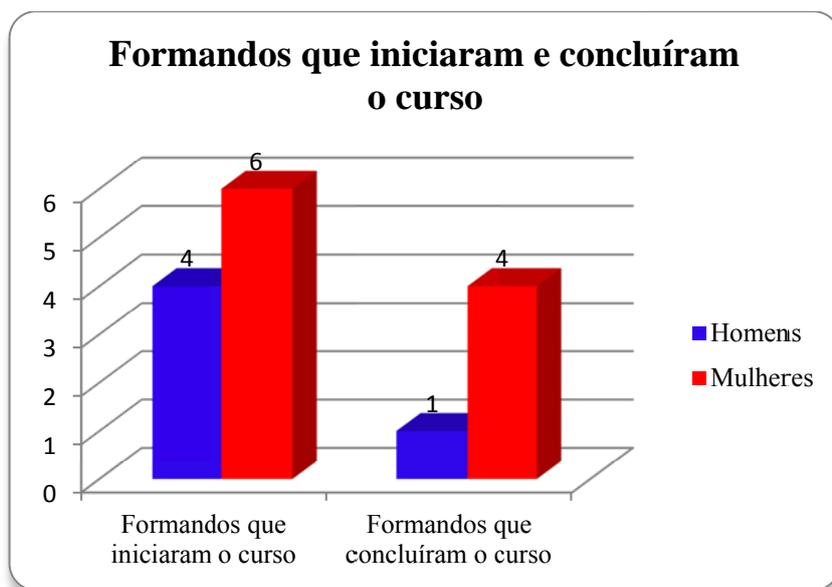


Gráfico 18 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

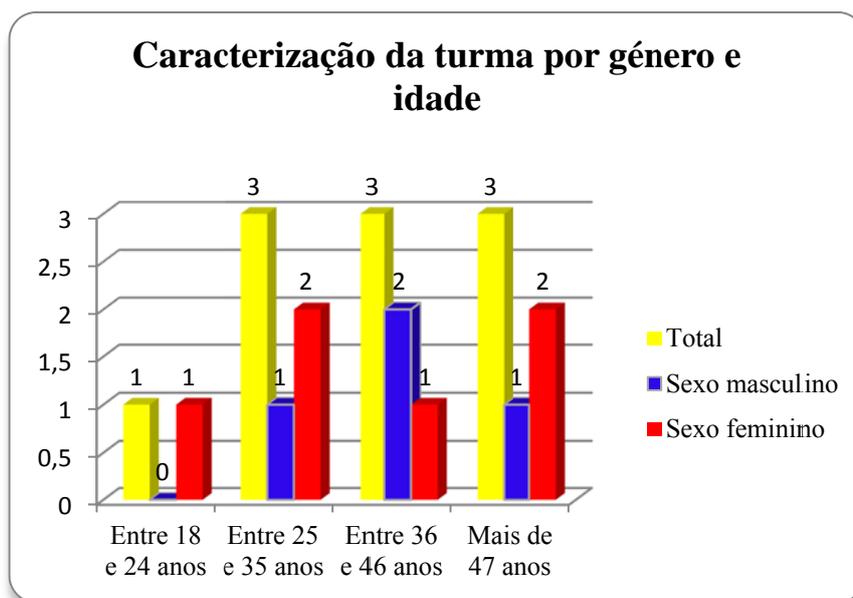


Gráfico 19 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

Curso: Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia (TI267.09) – Horário Laboral

A turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia era constituída por quinze formandos, 13 do género masculino e 2 do género feminino. Ao longo de todo o curso apenas desistiram 2 formandos. As idades dos vários elementos que constituíam o grupo estavam compreendidas entre os 23 e os 52 anos de idade, tendo a maioria dos formandos entre os 25 e os 35 anos.

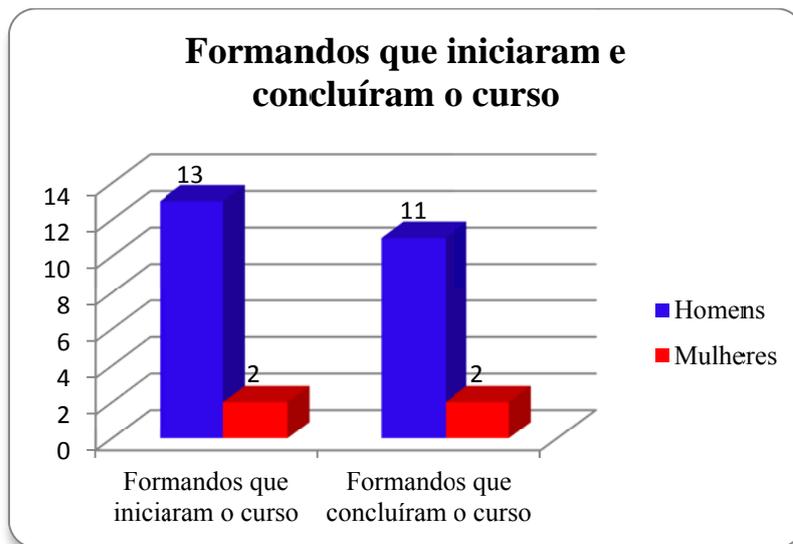


Gráfico 20 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género

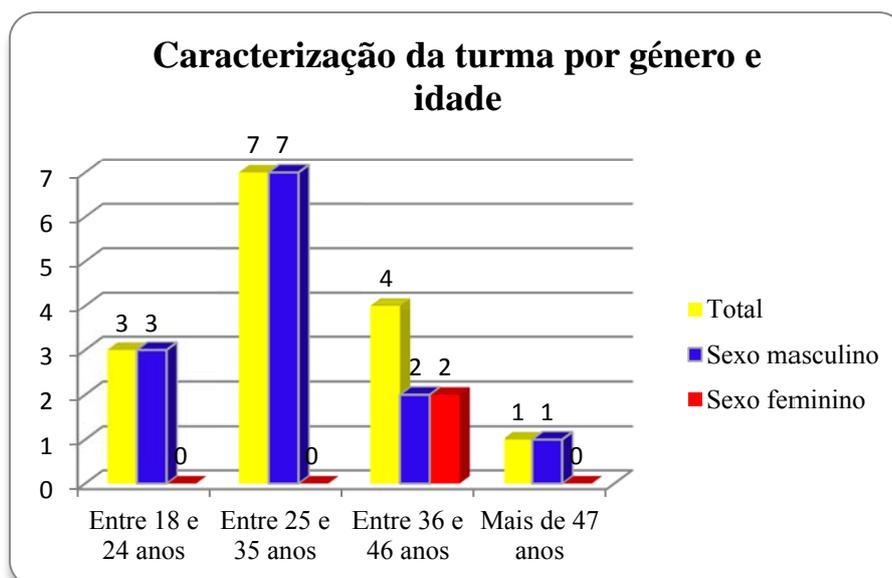


Gráfico 21 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos

Curso: Técnicas Administrativas (GE099.09) – Horário Laboral

A turma de Técnicas Administrativas era constituída por catorze elementos do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo, tradicionalmente, um curso vocacionado para as mulheres. Ao longo de todo o curso apenas desistiu uma formanda, sendo um curso com bastante êxito. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, tendo o elemento mais novo 26 anos e o mais velho 47 anos de idade.

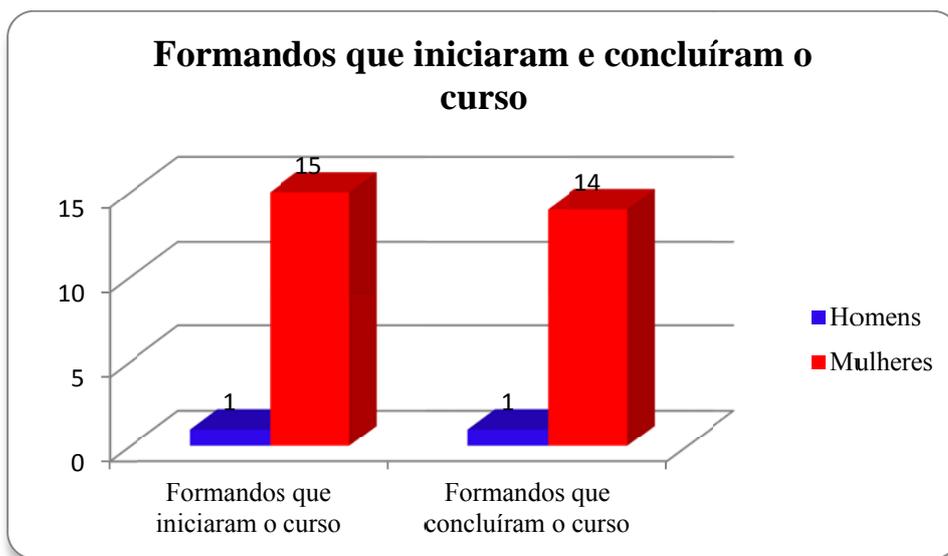


Gráfico 22 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Administrativas, por género

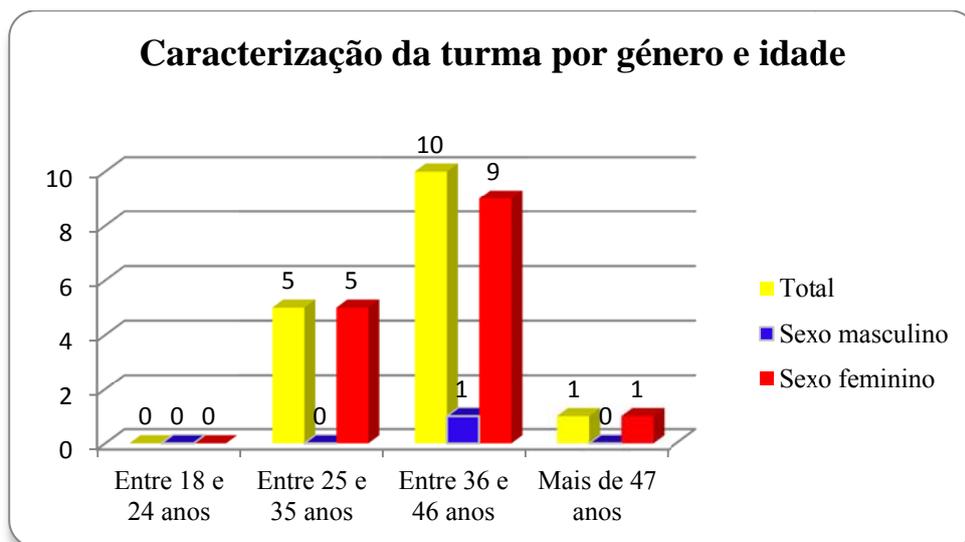


Gráfico 23 - Caracterização da turma de Técnicas Administrativas: género e idade dos formandos

Curso: EFA Escolar (DI001.09) – Horário Pós-Laboral

Este foi o único curso EFA com certificação apenas escolar que o CENCAL ministrou, sendo o plano curricular constituído apenas por UFCD's da formação de base: sete de CLC, sete de STC e oito de CP. O grupo era constituído por 13 elementos, 8 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, tendo desistido do curso apenas três formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos de idade, tendo o formando mais velho 56 anos de idade e o mais novo 21 anos.

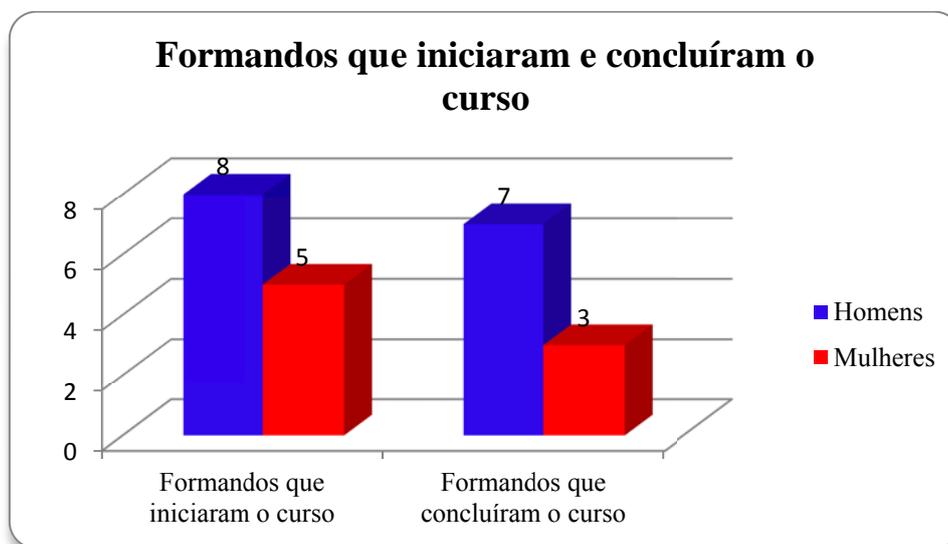


Gráfico 24 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso EFA Escolar, por género

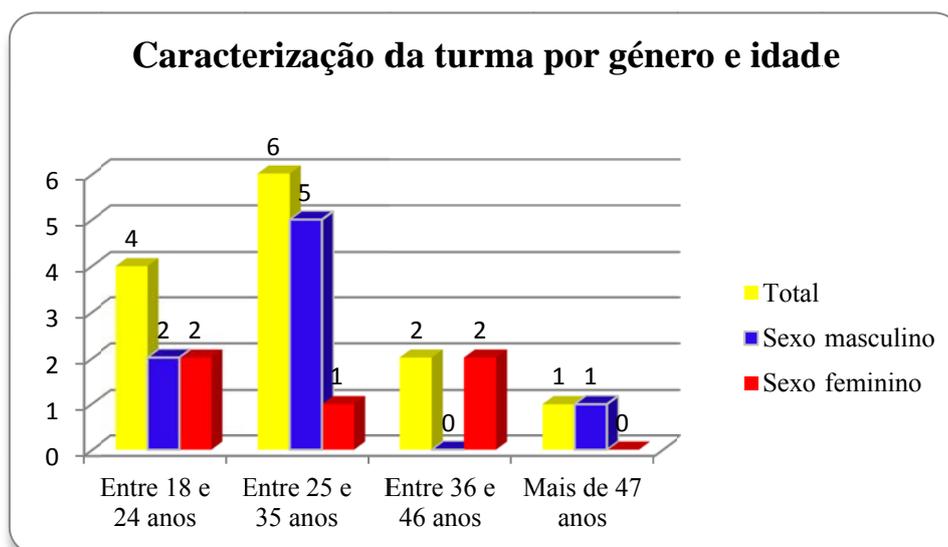


Gráfico 25 - Caracterização da turma EFA Escolar: género e idade dos formandos

Curso: Instalação e Gestão de Redes Informáticas (TI269.09) – Horário Pós-Laboral

A turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas era constituída por catorze elementos do sexo masculino, sendo esta, tradicionalmente, uma área profissional vocacionada para os homens. Ao longo de todo o curso desistiram três formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, tendo o elemento mais novo 18 anos e o mais velho 50 anos de idade.

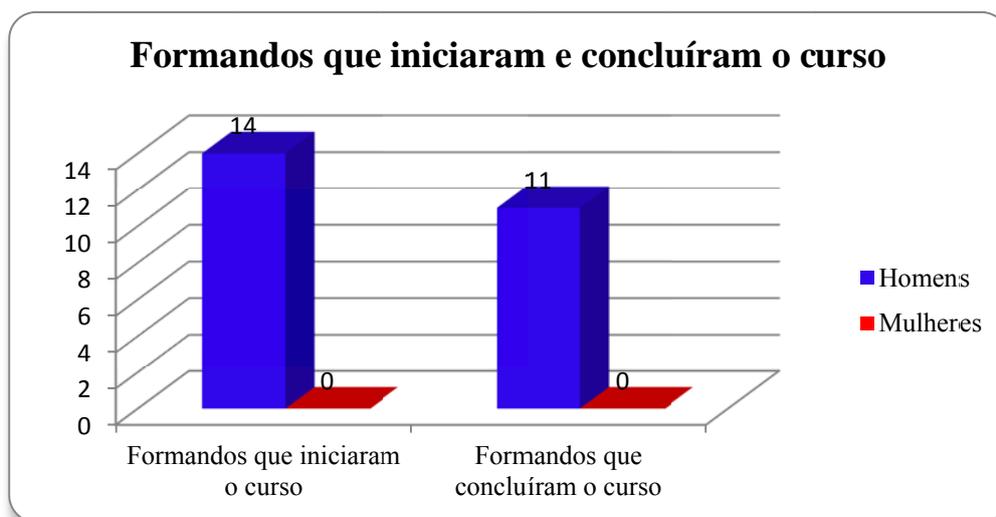


Gráfico 26 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género

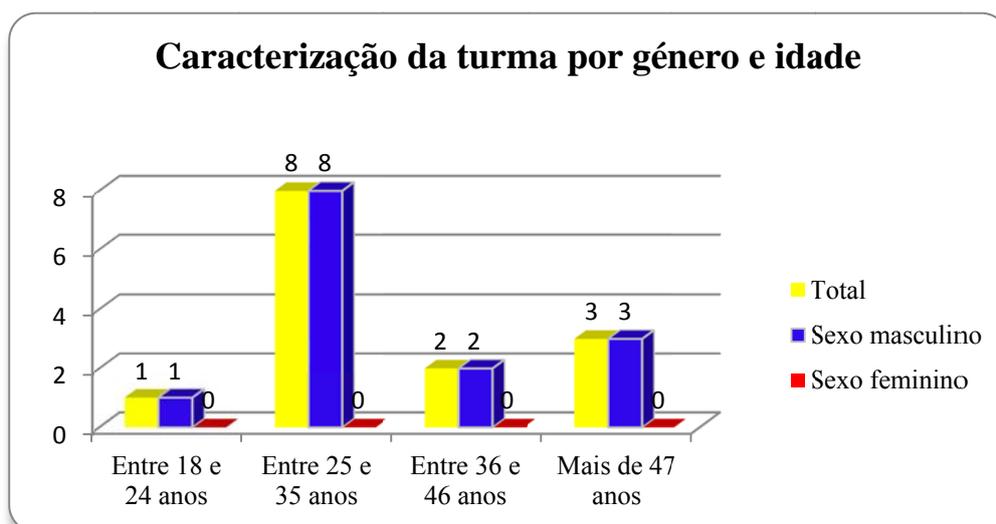


Gráfico 27 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos

Curso: Técnicas Comerciais (GE097.09) – Horário Laboral

A turma de Técnicas Comerciais era constituída por elementos maioritariamente do género feminino, 14 mulheres e 2 homens, tendo contado apenas com 3 desistências. Quanto às idades, o formando mais velho tinha 46 anos e o mais novo 23, tendo a maioria dos formandos idades compreendidas entre os 25 e os 46 anos, isto é, pertenciam aos dois escalões intermédios aqui apresentados.

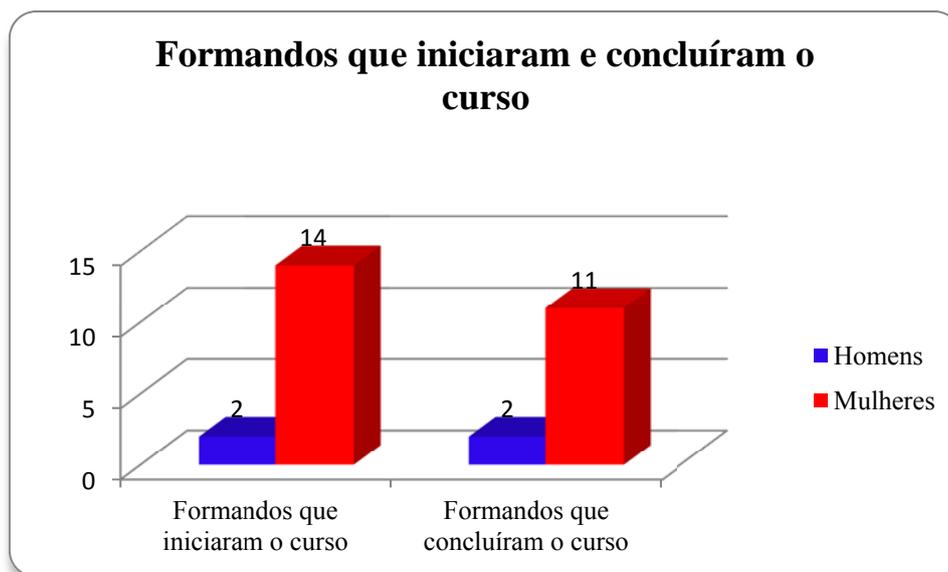


Gráfico 28 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Comerciais, por género

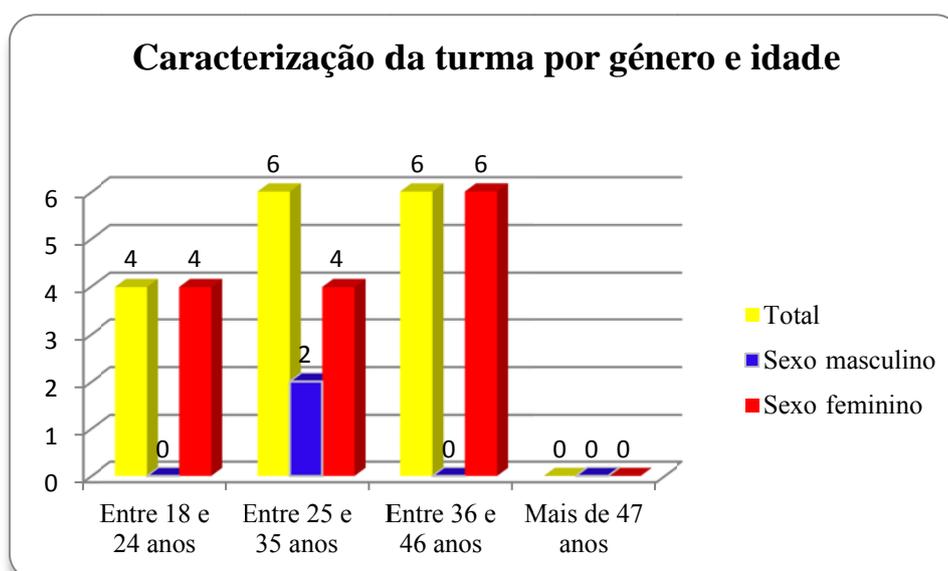


Gráfico 29 - Caracterização da turma de Técnicas Comerciais: género e idade dos formandos

Curso: Técnico de Contabilidade (GE0176.12) – Horário Laboral

A turma de Técnico de Contabilidade era constituída por dezasseis formandos dez do sexo feminino e seis do sexo masculino. Ao longo de todo o curso desistiram quatro formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, tendo o elemento mais novo 23 anos e o mais velho 51 anos de idade.

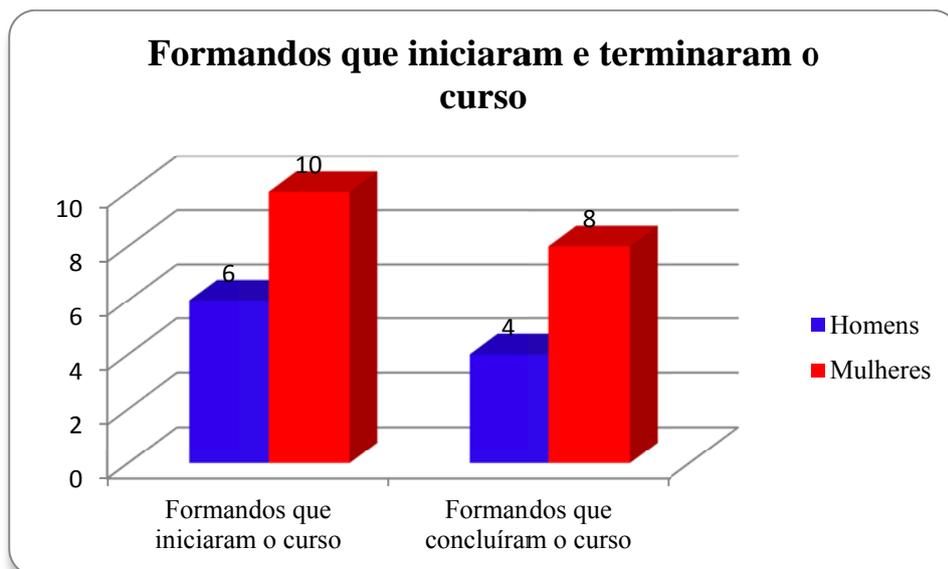


Gráfico 30 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Contabilidade, por género

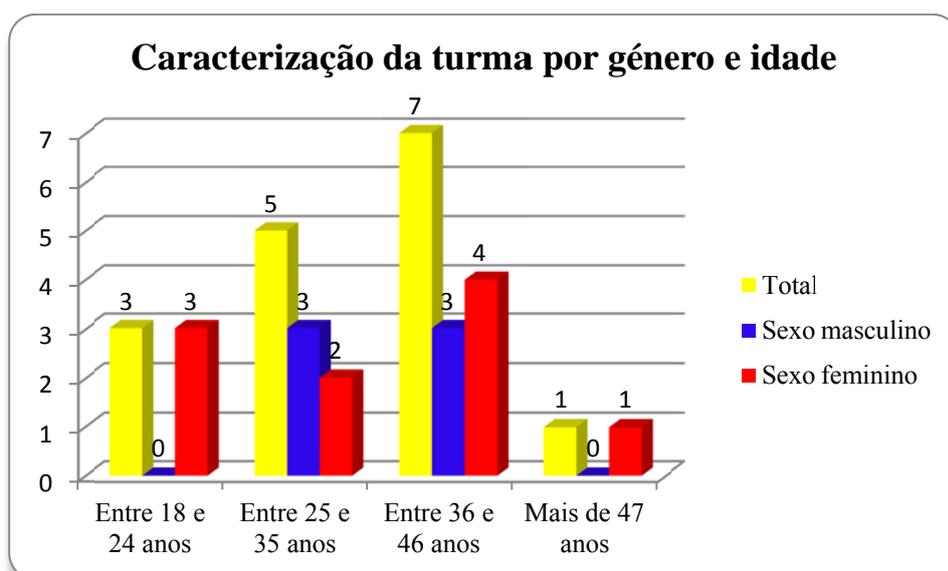


Gráfico 31 - Caracterização da turma de Técnico de Contabilidade: género e idade dos formandos

Curso: Técnico de Multimédia (TI481.12) – Horário Laboral

A turma de Técnico de Multimédia era constituída por quinze formandos, quatro do sexo feminino e onze do sexo masculino. Ao longo de todo o curso desistiram seis formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, tendo o elemento mais novo 24 anos e o mais velho 50 anos de idade.

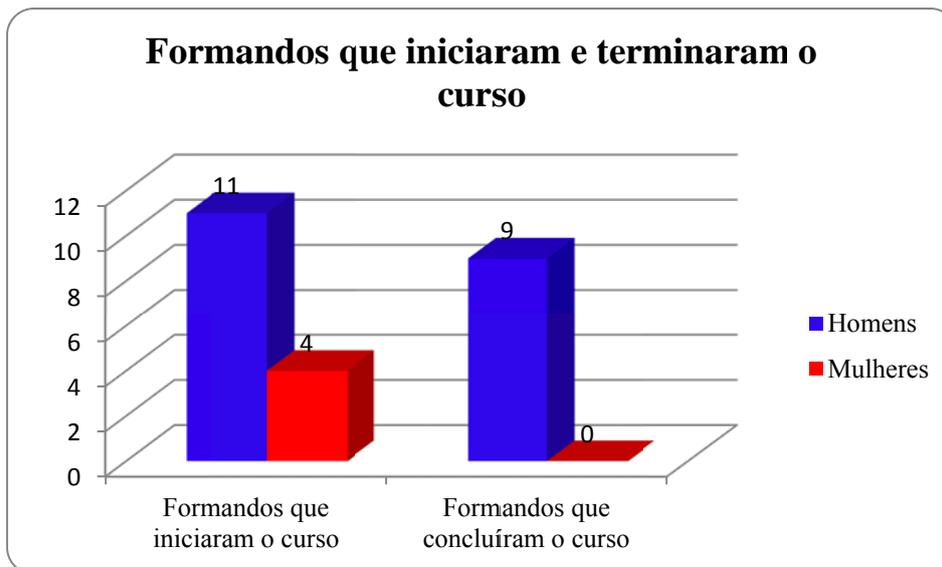


Gráfico 32 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Multimédia, por género

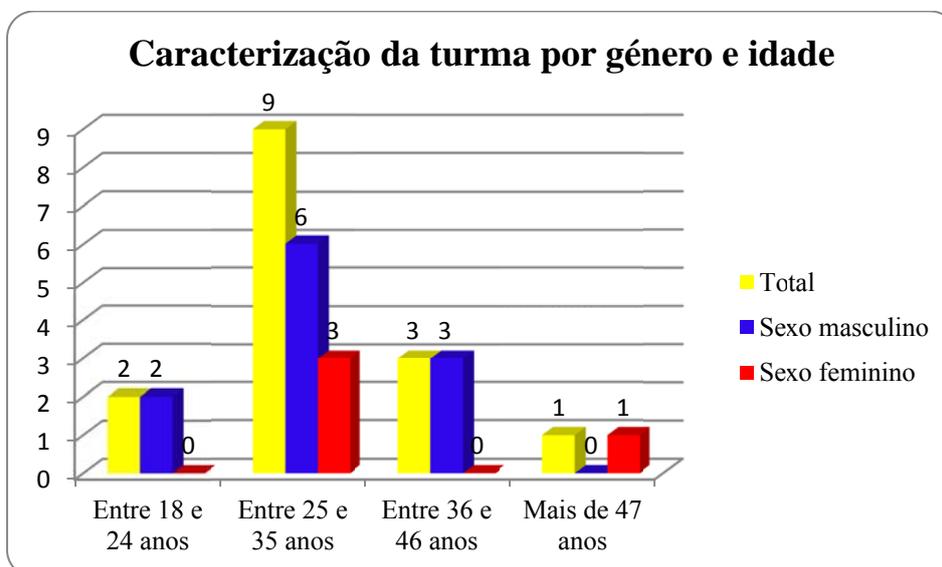


Gráfico 33 - Caracterização da turma de Técnico de Multimédia: género e idade dos formandos

Curso: Cerâmica Criativa (OL042.12) – Horário Laboral

A turma de Cerâmica Criativa era constituída por dezasseis formandos, quatro do sexo masculino e doze do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiram quatro formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 46 anos, tendo o elemento mais novo 23 anos e o mais velho 53 anos de idade. Este curso apenas conferia certificação profissional e por essa razão todos os formandos possuíam o 12º ano, havendo até alguns que já tinham uma licenciatura (quatro) ou o bacharelato (um).

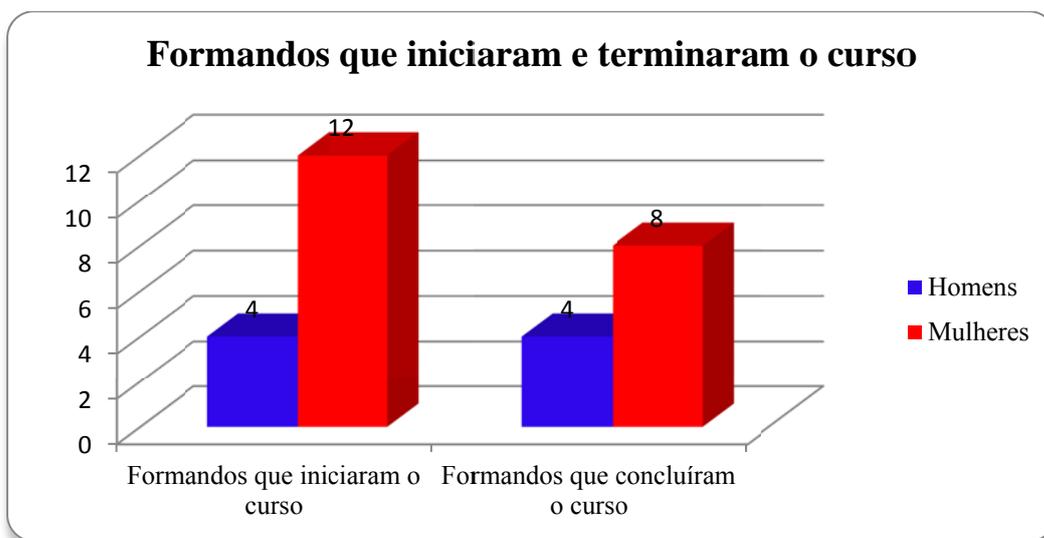


Gráfico 34 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

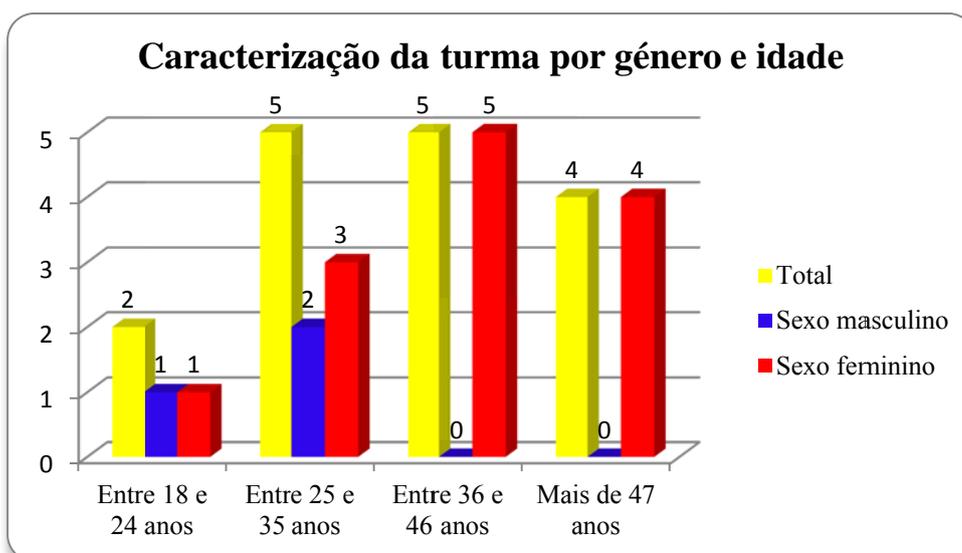


Gráfico 35 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

Curso: Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia (TI340.10) – Horário Laboral

A turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia era constituída por quinze formandos, catorze do sexo masculino e um do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiram quatro formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, tendo o elemento mais novo 23 anos e o mais velho 46 anos de idade.

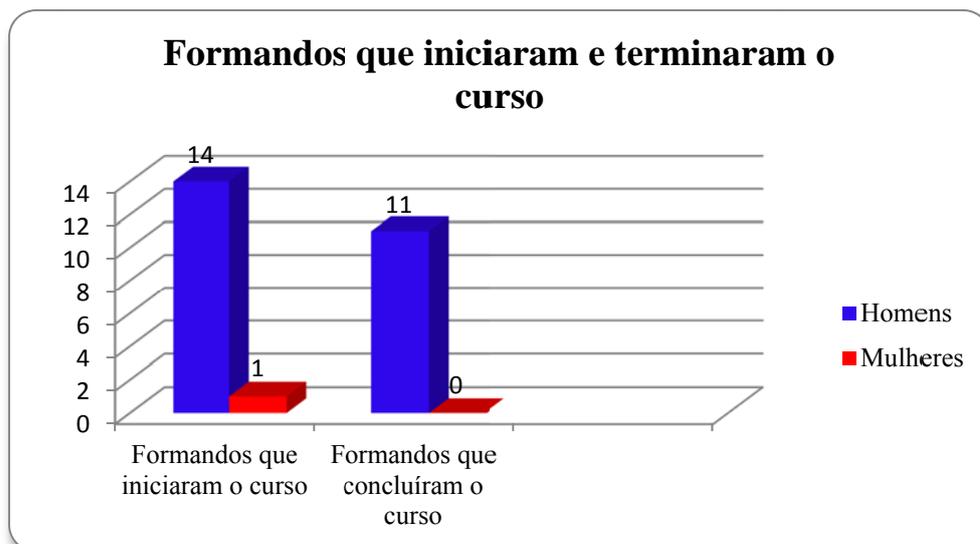


Gráfico 36 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género

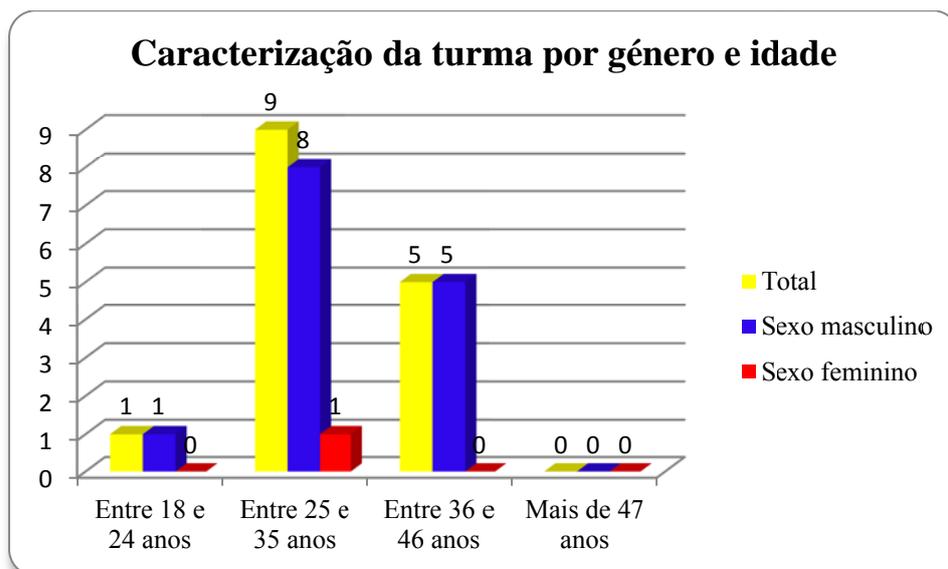


Gráfico 37 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos

Curso: Cerâmica Criativa (OL029.10) – Horário Laboral

A turma de Cerâmica Criativa era constituída por quinze formandos, cinco do sexo masculino e dez do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiu apenas um formando. A turma era muito heterogénea relativamente às idades, tendo o elemento mais novo 26 anos e o mais velho 55 anos de idade.

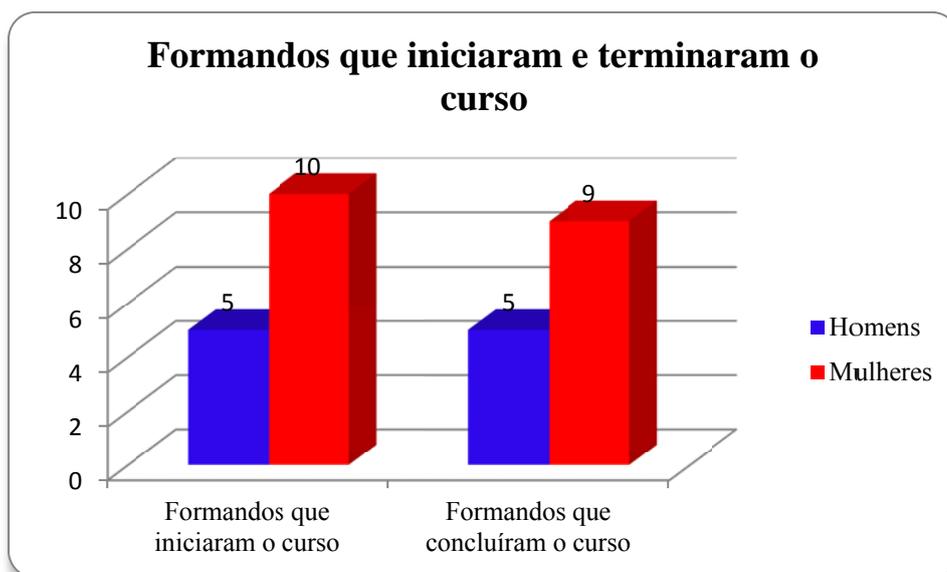


Gráfico 38 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

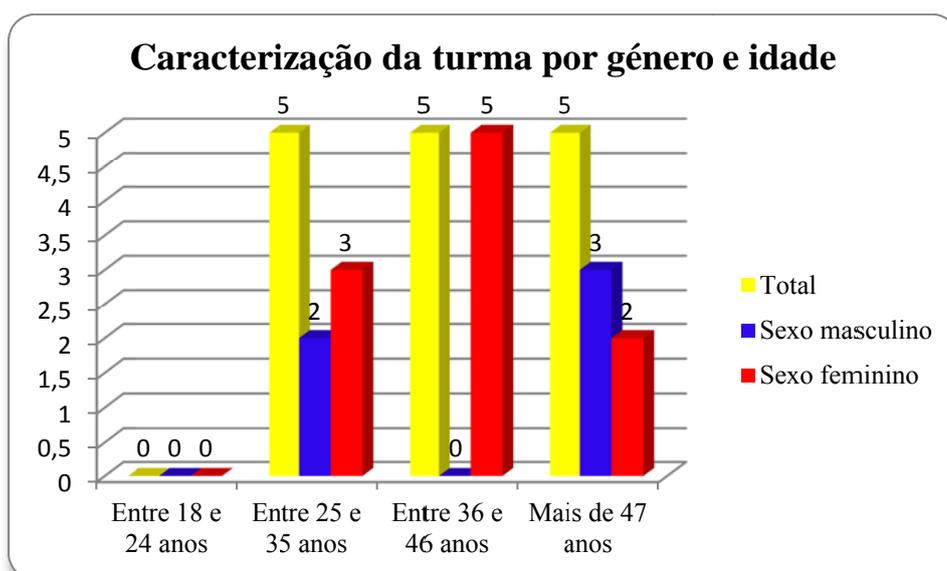


Gráfico 39 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

2.5.1.1. Balanço final dos cursos EFA de nível secundário

Depois de se ter realizado a caracterização de cada turma, podemos concluir que quanto ao número de formandos que iniciaram a frequência de cursos EFA de nível secundário o resultado é muito equilibrado, 94 mulheres e 98 homens, tendo desistido 33 homens e 25 mulheres.

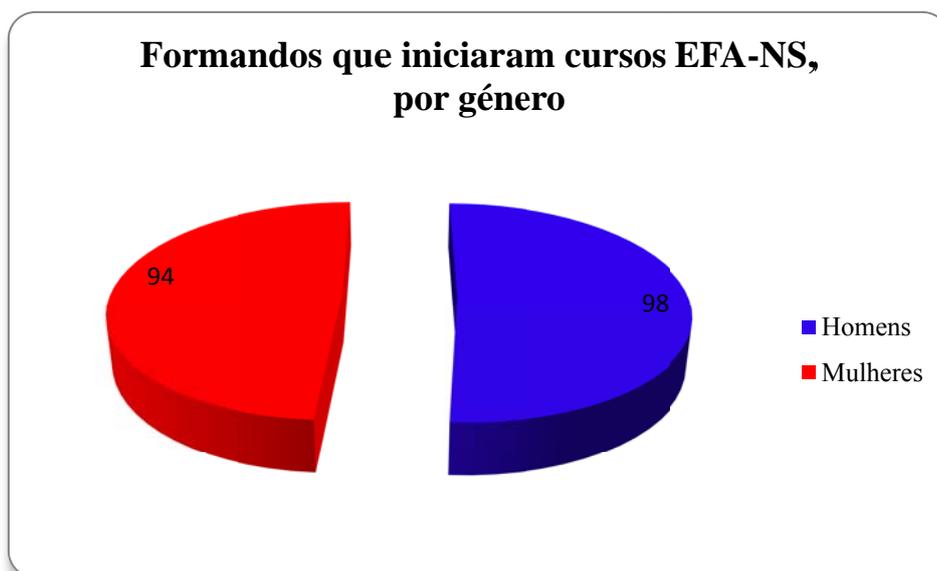


Gráfico 40 - Formandos que iniciaram os cursos EFA-NS, por género

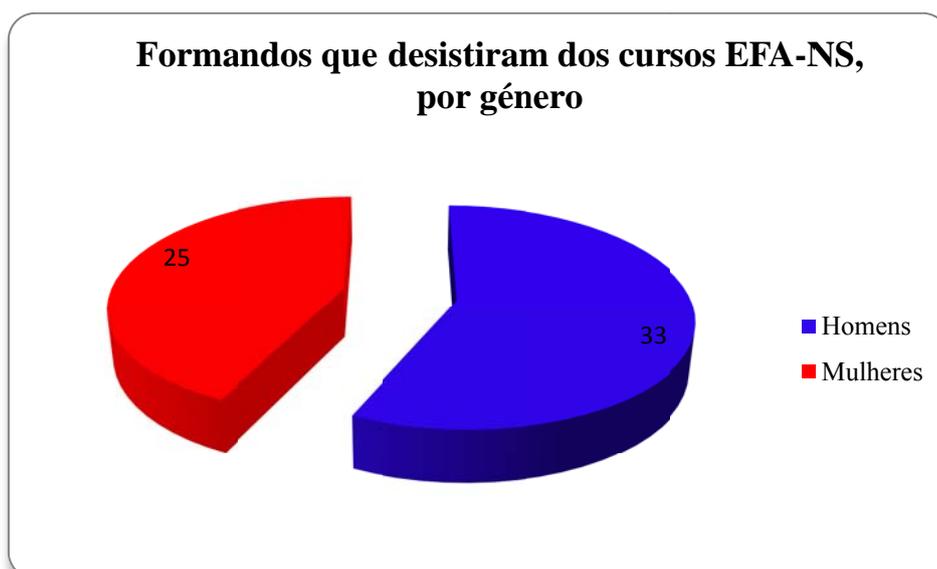


Gráfico 41 - Formandos que desistiram dos cursos EFA-NS, por género

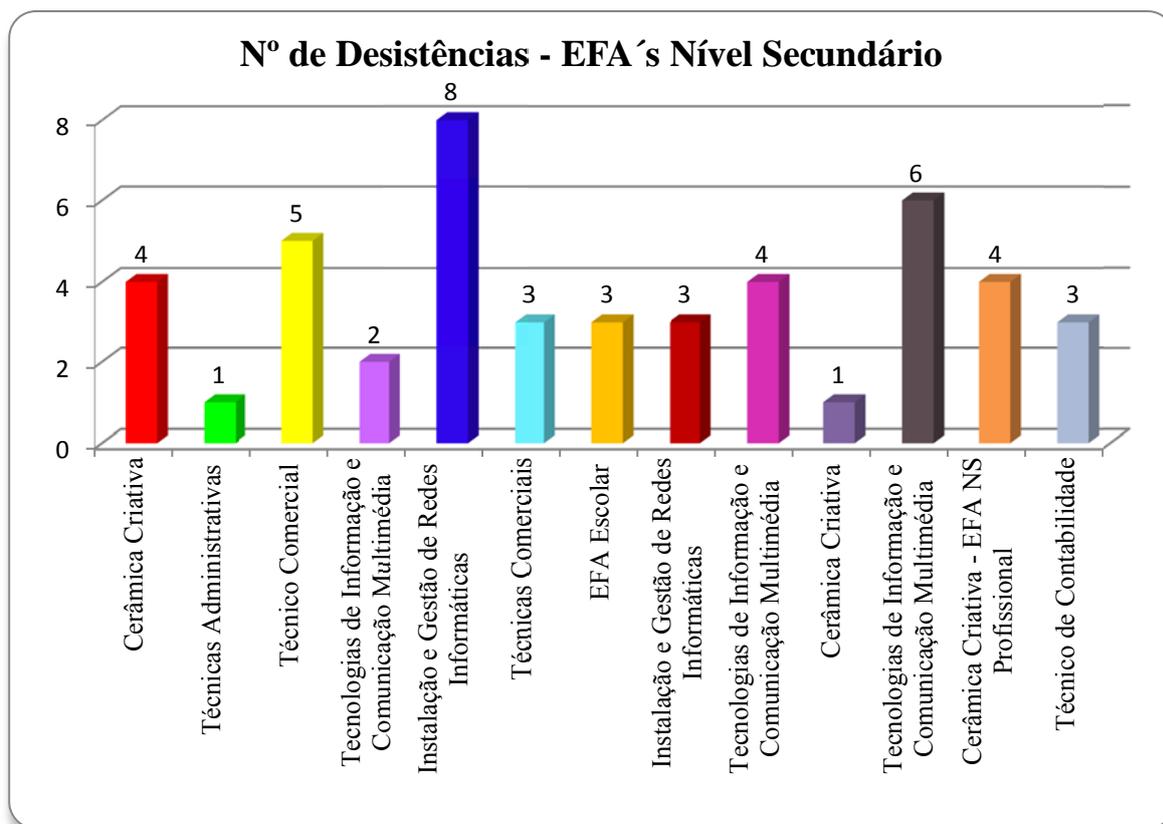


Gráfico 42 - Nº de desistências nos cursos EFA de nível secundário

Quanto aos motivos do abandono, a maior parte dos formandos desistiu não apresentando qualquer justificação, e os motivos mais frequentes são “faltas injustificadas” e “outros motivos”. Quanto ao número de faltas, os formandos apenas podem faltar a 10% do total de horas de formação, distribuídas da seguinte forma: 5% de faltas justificadas e 5% de faltas injustificadas (vide Regulamento do Formando - Anexo III). No total, desistiram 47 formandos, 19 frequentavam cursos em horário pós-laboral e 28 frequentavam cursos em horário laboral.

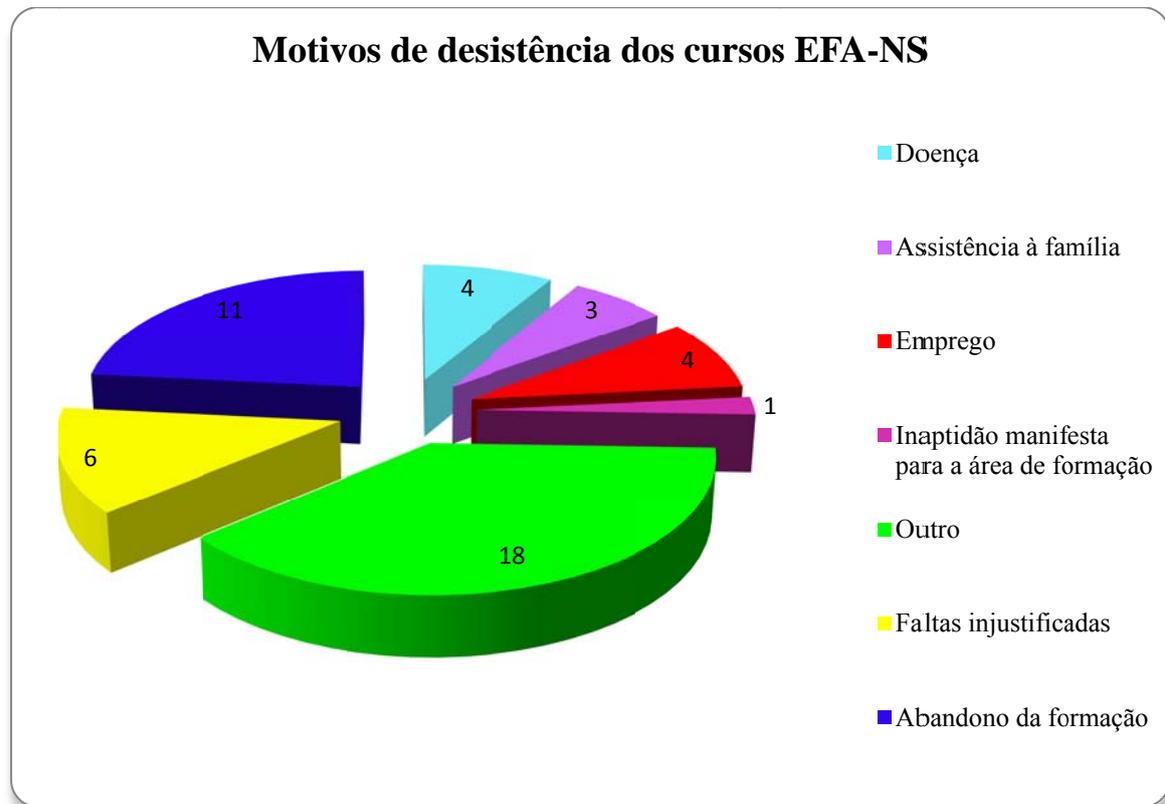


Gráfico 43 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS

Podemos verificar que os motivos de desistência dos formandos que frequentaram cursos em horário laboral são diferentes dos motivos apresentados pelos formandos que frequentaram cursos em horário pós-laboral. Na maioria das vezes, os formandos não especificam o motivo da desistência do curso. Por outro lado, os outros motivos de desistência apresentados pelos formandos que frequentam cursos em horário laboral são porque abandonam a formação, porque arranjam emprego ou ainda por outros motivos que não especificam; os formandos que frequentam cursos em horário pós-laboral desistem devido ao elevado número de faltas injustificadas ou devido a motivos não especificados.

Motivos de desistência dos cursos EFA-NS, em horário Pós- Laboral

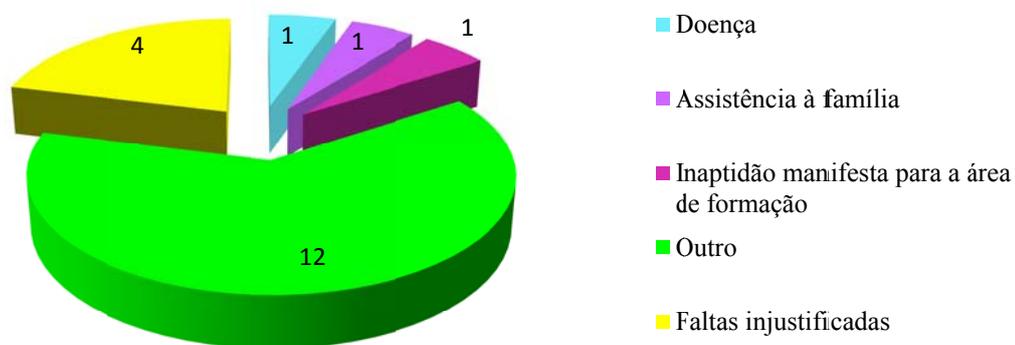


Gráfico 44 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário pós-laboral

Motivos de desistência dos cursos EFA-NS, em horário Laboral

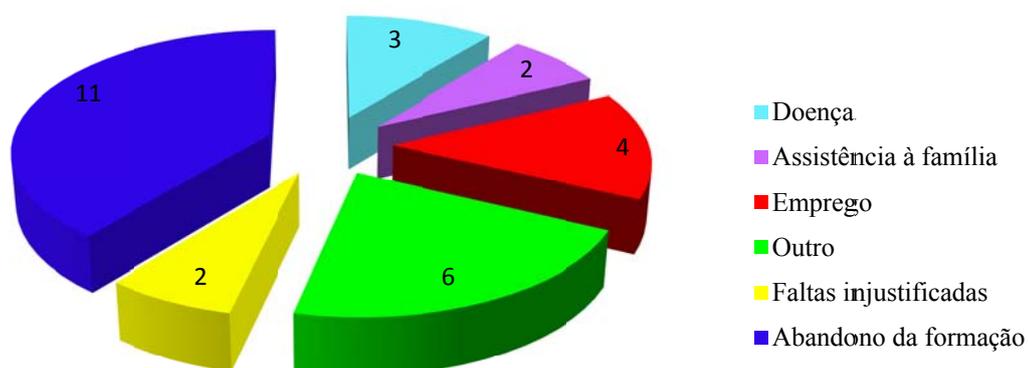


Gráfico 45 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário laboral

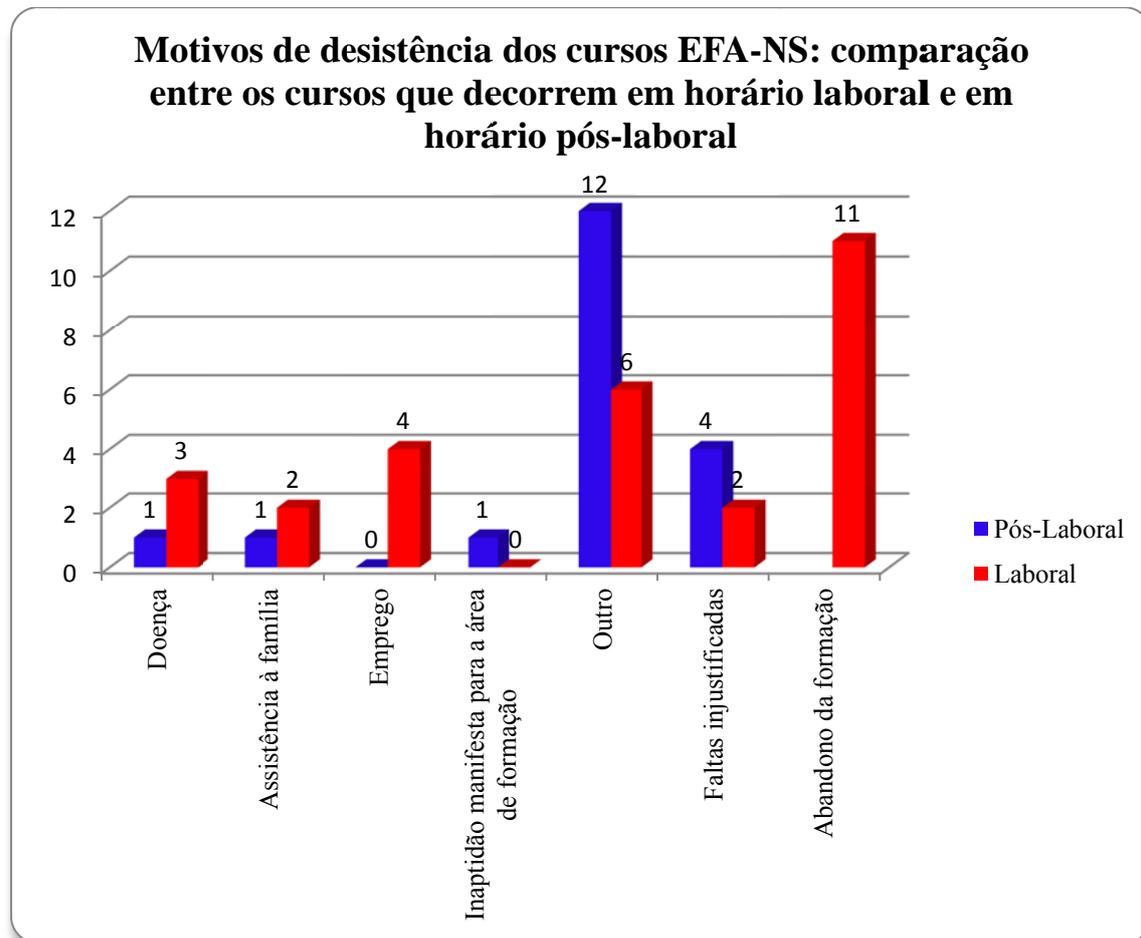


Gráfico 46 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS: comparação entre os cursos que decorrem em horário laboral e em horário pós-laboral

No final da formação em contexto de trabalho, os formandos são avaliados pelos tutores que os acompanham em vários parâmetros – profissionais e comportamentais. Ao nível profissional, os formandos são avaliados quanto à qualidade do trabalho e quanto ao rigor e destreza. Dos 106 adultos que frequentaram cursos EFA-NS em horário laboral, 44 evidenciaram “muita facilidade” e 47 “facilidade” na qualidade do trabalho desenvolvido, assim como 48 evidenciaram “muita facilidade” e 41 evidenciaram “facilidade” no rigor e destreza nas tarefas desempenhadas, conforme se pode verificar nos seguintes gráficos.

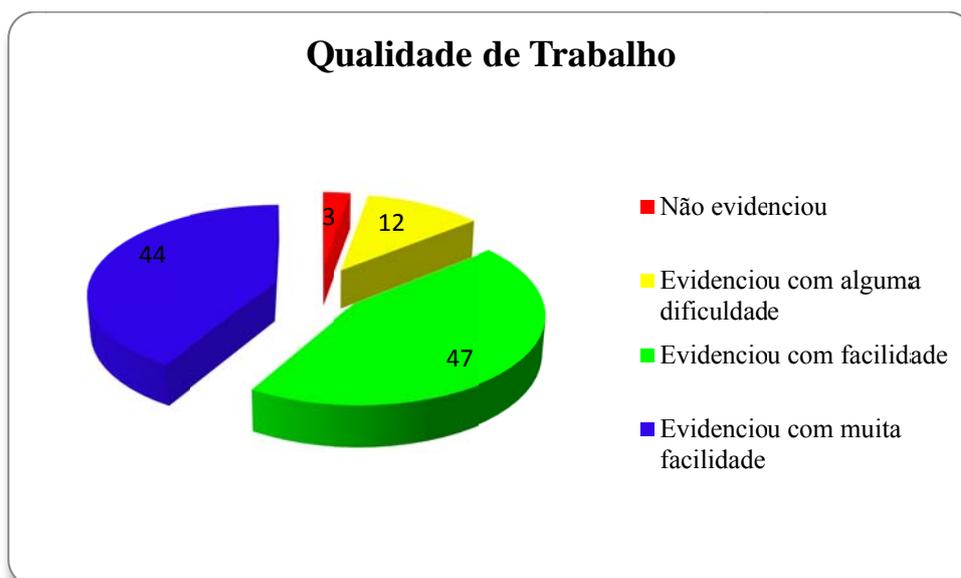


Gráfico 47 - Avaliação dos formandos EFA -NS na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho

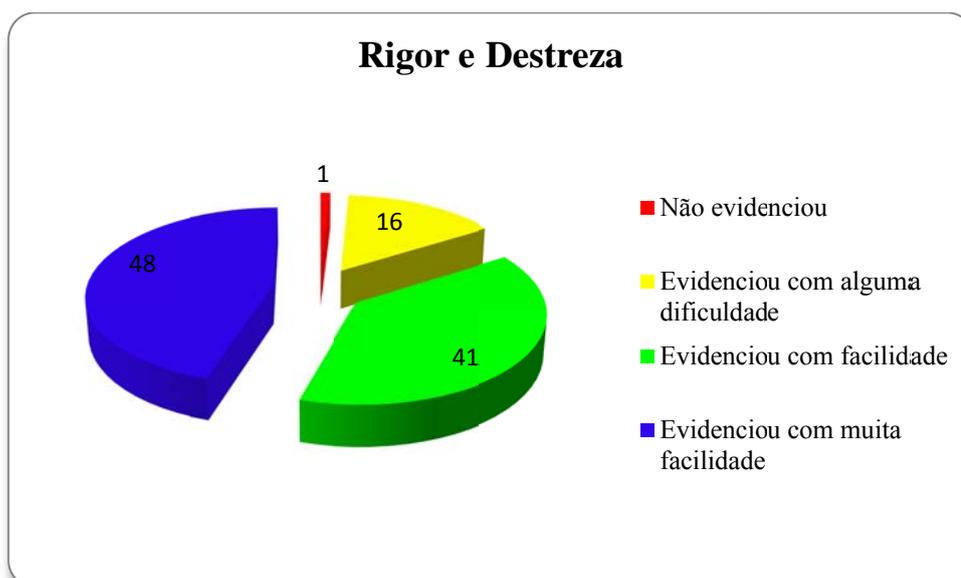


Gráfico 48 - Avaliação dos formandos EFA -NS no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho

Podemos concluir que as entidades empregadoras ficam satisfeitas com o trabalho desempenhado pelos formandos e que os mesmos adquirem as competências fundamentais necessárias para o seu bom desempenho profissional, evidenciando-as com um bom nível de proficiência.

2.5.2. Caracterização das turmas EFA de nível básico

Curso: Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (TI151.06) – Horário Pós-Laboral

A turma de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos era constituída por dezasseis elementos, nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiram cinco formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, tendo o formando mais novo 24 anos e o mais velho 50 anos de idade.

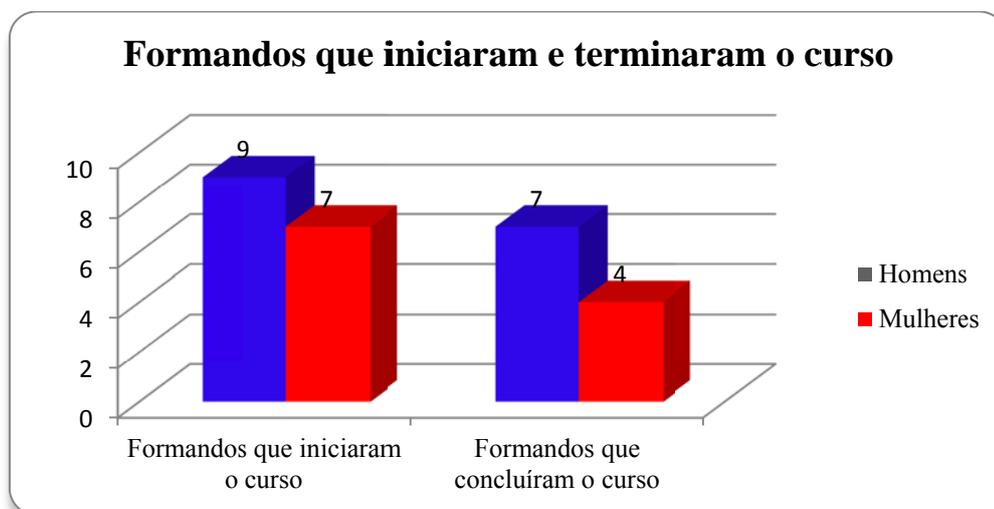


Gráfico 49 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, por género

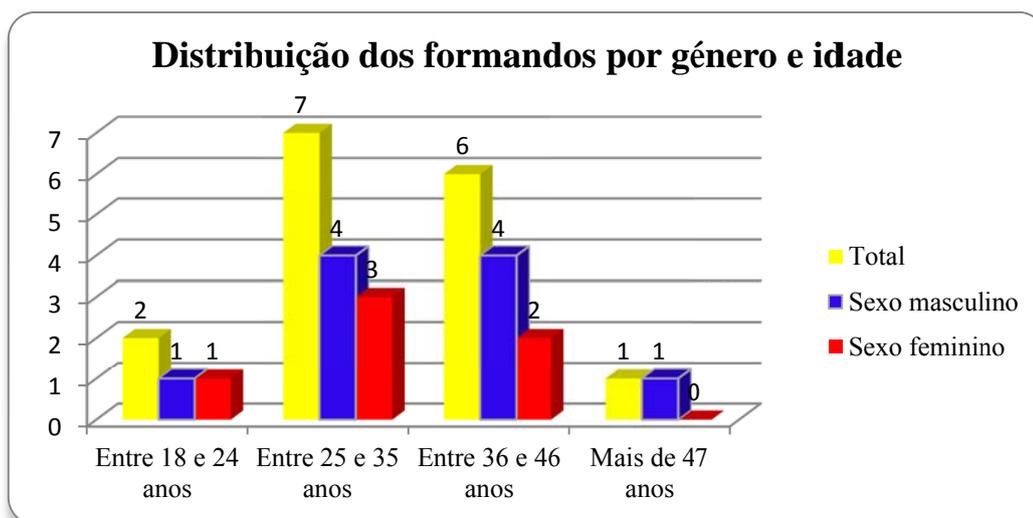


Gráfico 50 - Caracterização da turma de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos: género e idade dos formandos

Curso: Práticas Técnico-Comerciais - GE054.07 – Horário Laboral

A turma de Práticas Técnico-Comerciais era constituída por treze elementos do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiram seis formandas. Entre os motivos apresentados, duas formandas desistiram por doença e duas porque arranjaram emprego. A faixa etária predominante era entre os 36 e os 46 anos, tendo a formanda mais nova 22 anos e a mais velha 59 anos de idade.

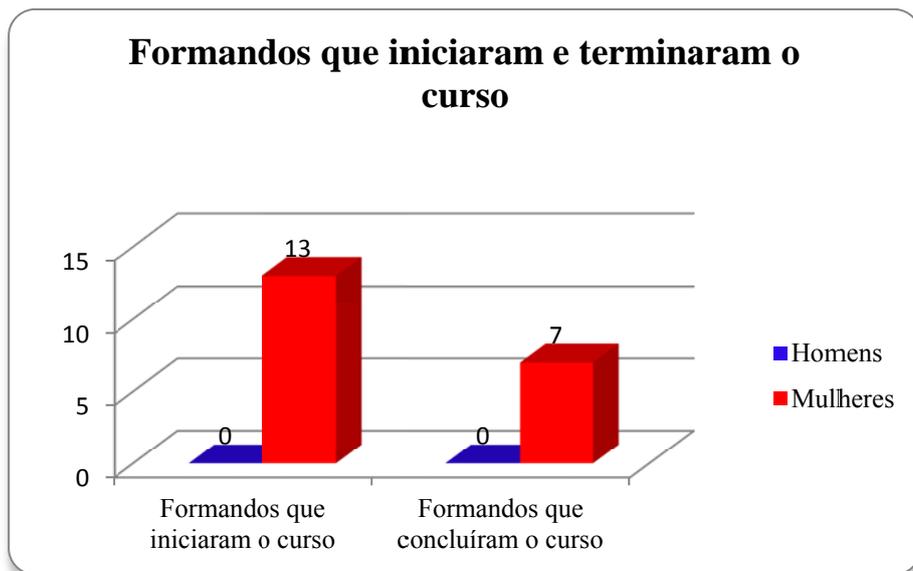


Gráfico 51 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

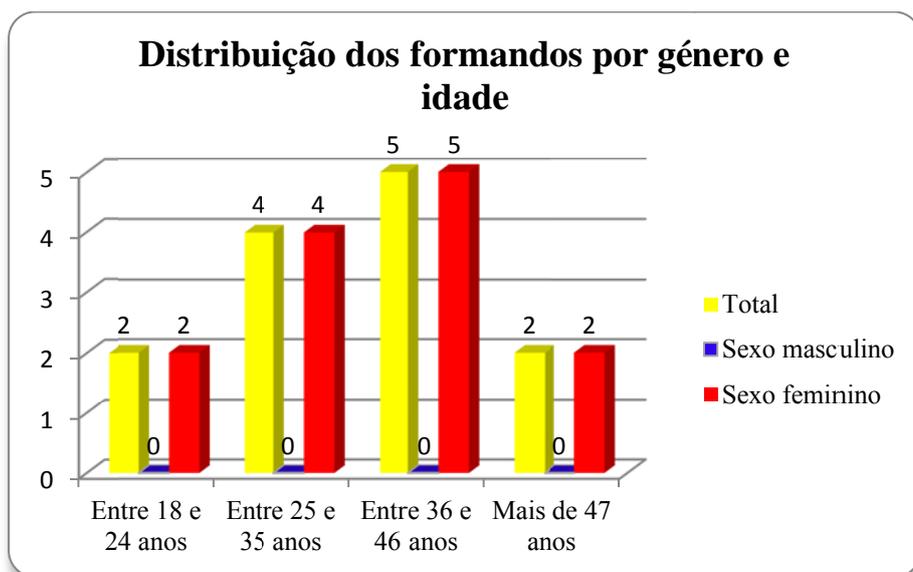


Gráfico 52 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

Curso: Marcenaria (CP018.09) – Horário Laboral

A turma de Marcenaria era constituída por quinze formandos, catorze do sexo masculino e um do sexo feminino, sendo, tradicionalmente, um curso vocacionado para os homens. Este curso teve um elevado índice de desistências, tendo desistido dez formandos, principalmente por terem faltado injustificadamente e por terem arranjado trabalho. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, tendo o elemento mais novo 19 anos e o mais velho 65 anos de idade.

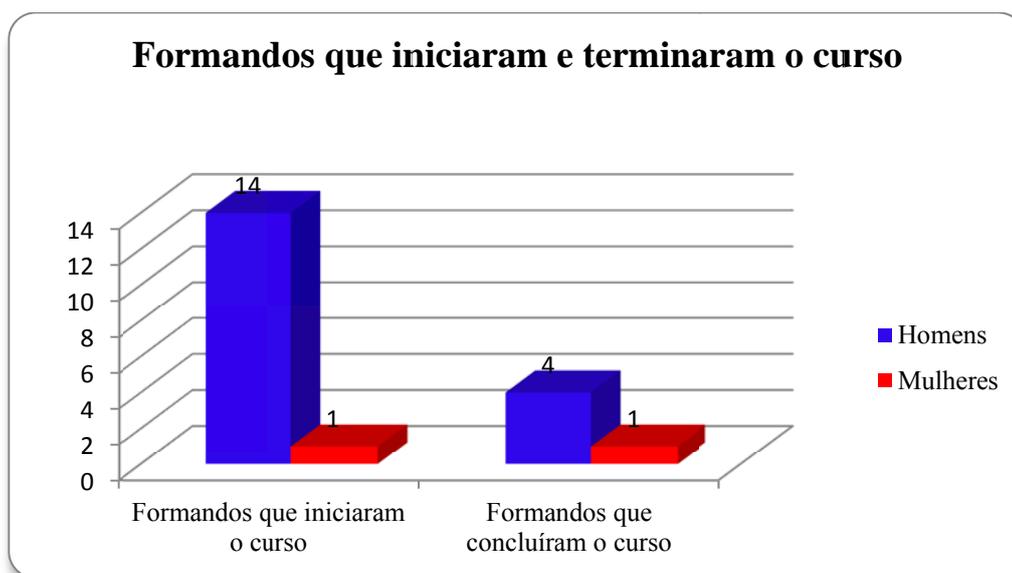


Gráfico 53 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por género

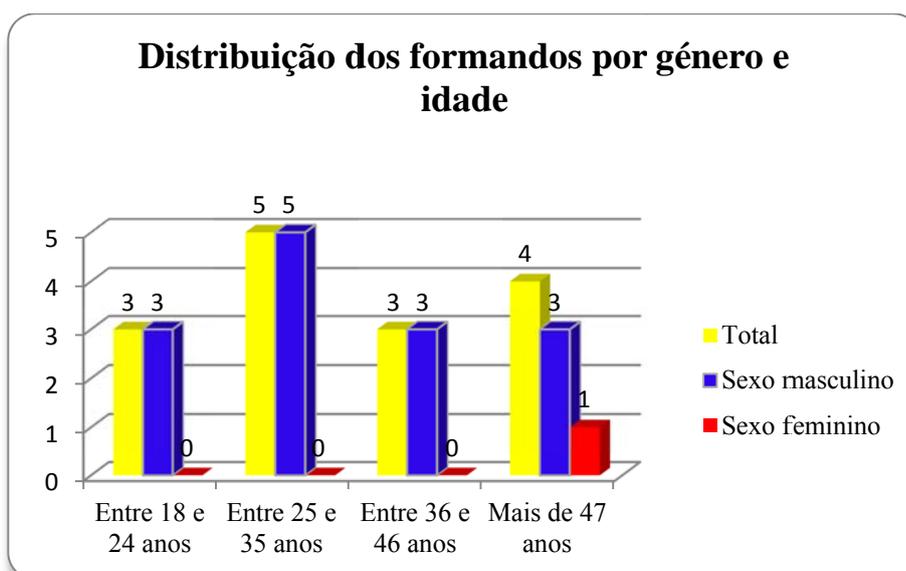


Gráfico 54 - Caracterização da turma de Marcenaria: género e idade dos formandos

Práticas Técnico-Comerciais – (GE071.09) – Horário Laboral

A turma de Práticas Técnico-Comerciais era constituída por dezasseis formandos, cinco do sexo masculino e onze do sexo feminino. Ao longo de todo o curso desistiram apenas três formandos por motivos diversos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, sendo no entanto uma turma muito heterogénea no que diz respeito às idades. O formando mais novo tinha 19 anos e o mais velho tinha 50 anos de idade.

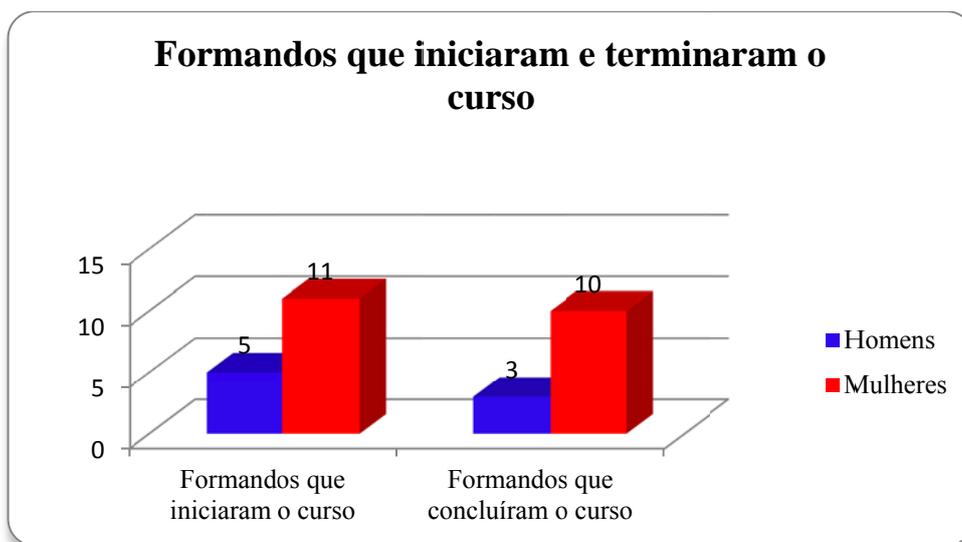


Gráfico 55 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

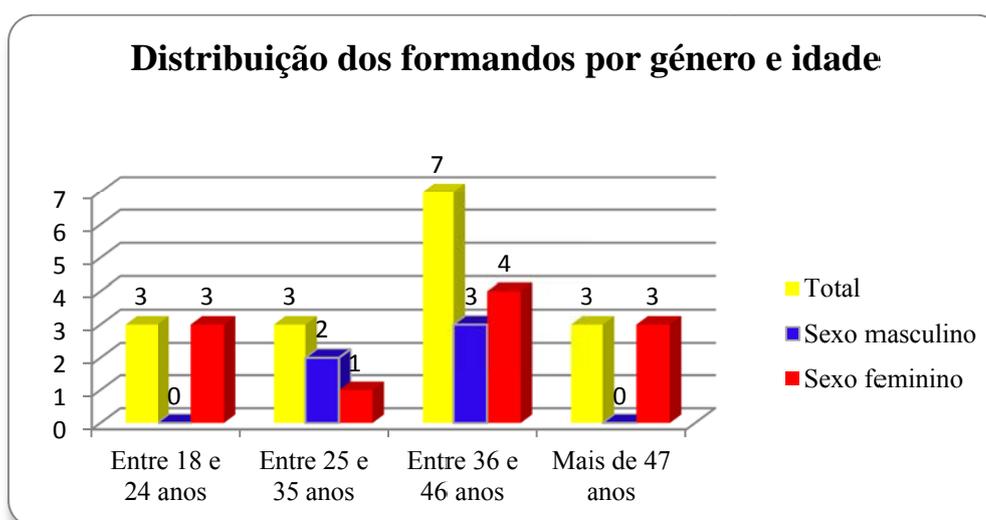


Gráfico 56 - Caracterização da turma Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

Curso: Práticas Técnico-Comerciais (GE092.09) – Horário Laboral

A turma de Práticas Técnico-Comerciais (GE092.09) era constituída maioritariamente por mulheres: dezasseis mulheres e um homem, isto é, por dezassete formandos no total. Ao longo de todo o curso desistiram três formandas devido a faltas injustificadas. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, sendo no entanto uma turma muito heterogénea no que diz respeito às idades. O formando mais novo tinha 19 anos e o mais velho tinha 47 anos de idade.

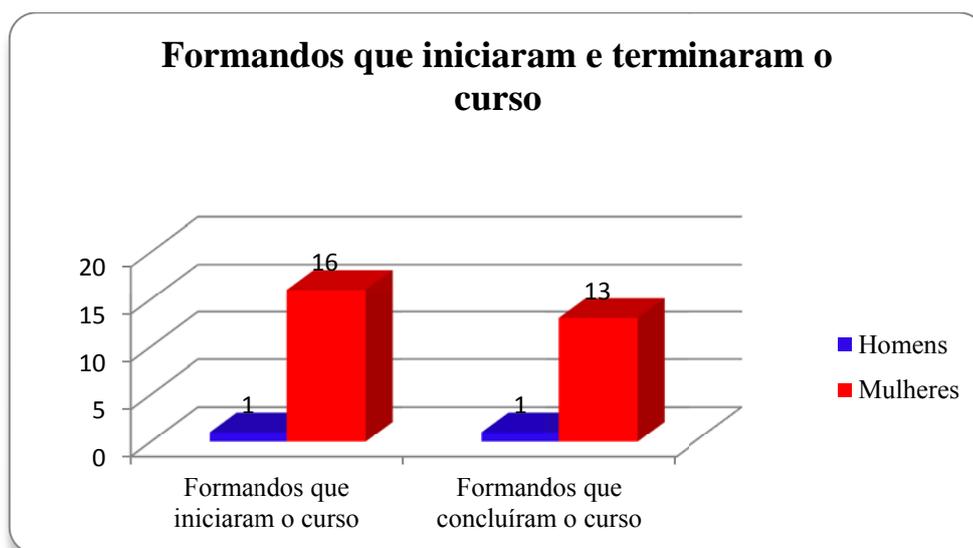


Gráfico 57 - - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

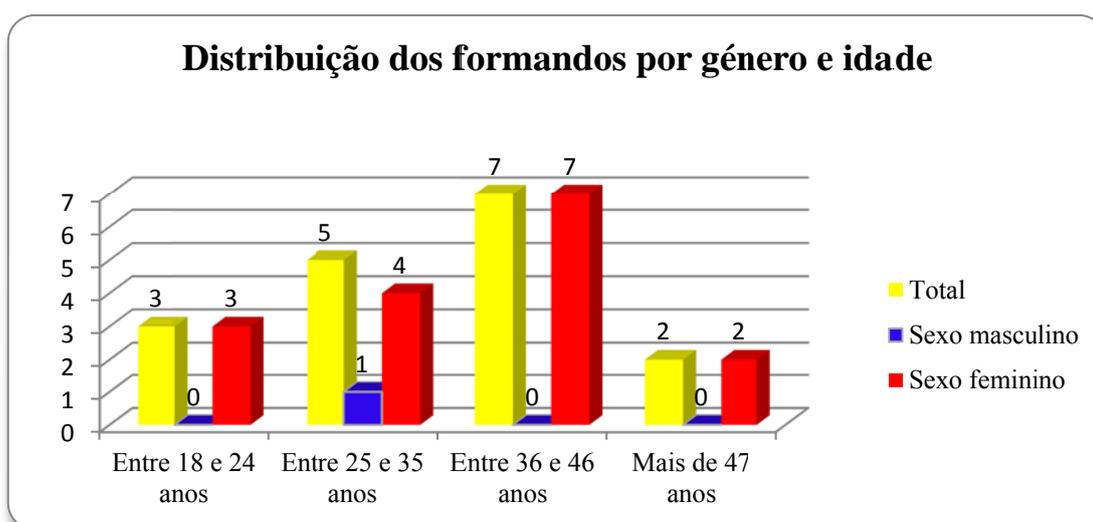


Gráfico 58 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

Curso: Marcenaria (CP013.07) – Horário Laboral

A turma de Marcenaria era constituída por catorze formandos, oito do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo, tradicionalmente, um curso vocacionado para os homens. Ao longo de todo o curso desistiram cinco formandos. A maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos, tendo o elemento mais novo 21 anos e o mais velho 55 anos de idade.

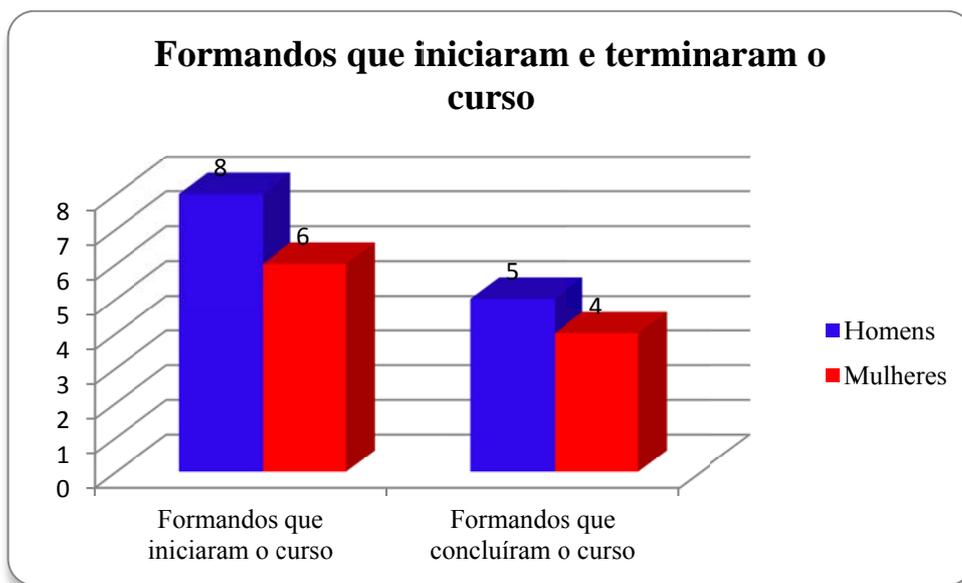


Gráfico 59 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por género

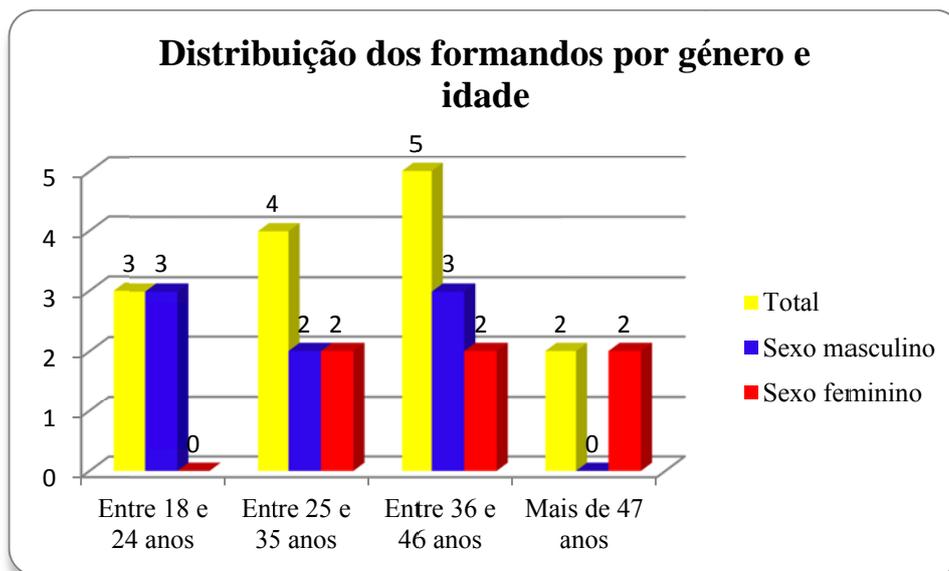


Gráfico 60 - Caracterização da turma de Marcenaria: género e idade dos formandos

2.5.2.1. Balanço final dos cursos EFA de nível básico

Após a caracterização de cada turma EFA de nível básico, podemos concluir que iniciaram a frequência destes cursos maioritariamente mulheres (54). Quanto ao número de desistências, desistiram 16 elementos pertencentes a cada sexo, sendo os motivos muito variados, como por exemplo, doença, assistência à família, inaptidão para a área de formação, faltas injustificadas e o facto de os formandos arranjam emprego.



Gráfico 61 - Formandos que iniciaram cursos de nível básico, por género



Gráfico 62 - Formandos que desistiram dos cursos EFA de nível básico, por género

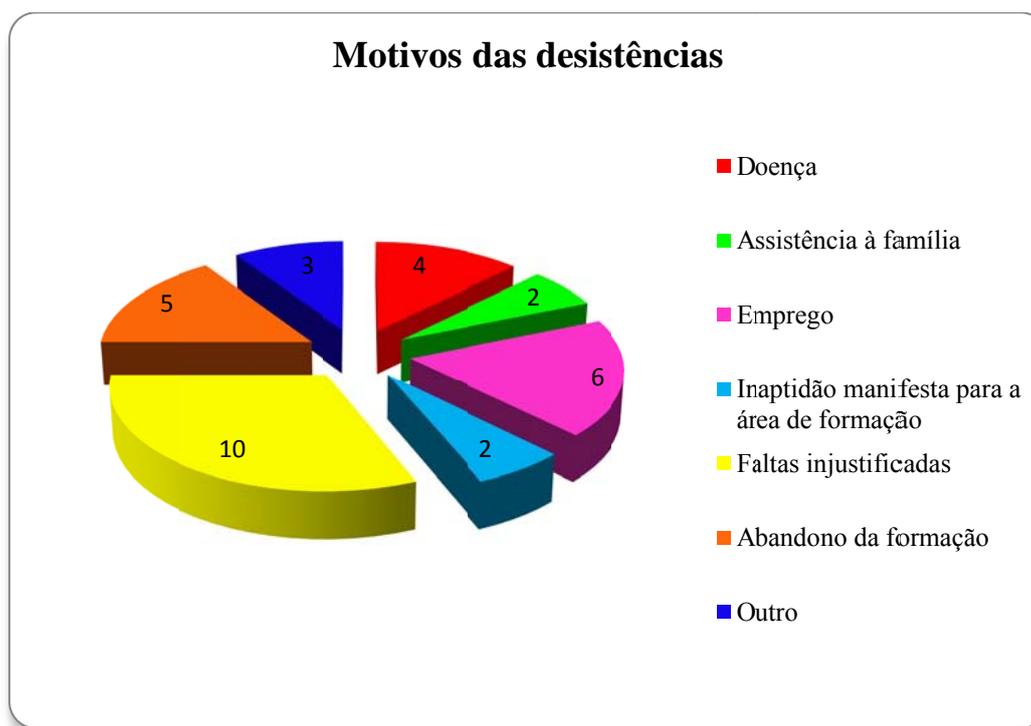


Gráfico 63 - Motivos de desistência dos cursos EFA B3

À semelhança do que acontece nos cursos EFA-NS, no final da formação em contexto de trabalho, os formandos são avaliados pelos tutores que os acompanham em vários parâmetros – profissionais e comportamentais. Ao nível profissional, os formandos são avaliados quanto à qualidade do trabalho e quanto ao rigor e destreza no desempenho das várias tarefas. Dos 48 adultos que frequentaram e concluíram cursos EFA B3 em horário laboral, 23 evidenciaram “muita facilidade” e 18 “facilidade” na qualidade no trabalho desenvolvido, assim como 24 evidenciaram “muita facilidade” e 14 evidenciaram “facilidade” no rigor e destreza nas tarefas desempenhadas, conforme se pode verificar nos seguintes gráficos.

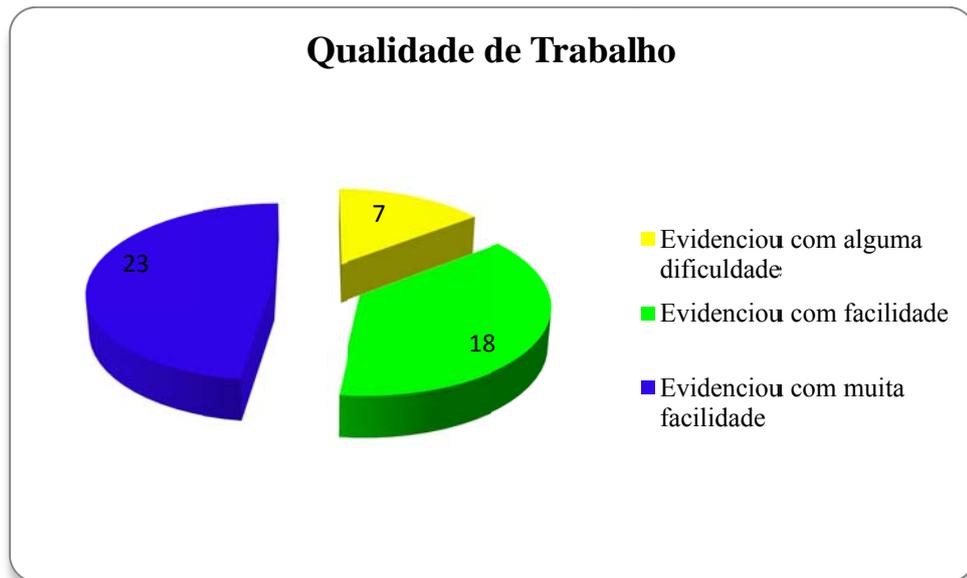


Gráfico 64 - Avaliação dos formandos EFA B3 na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho

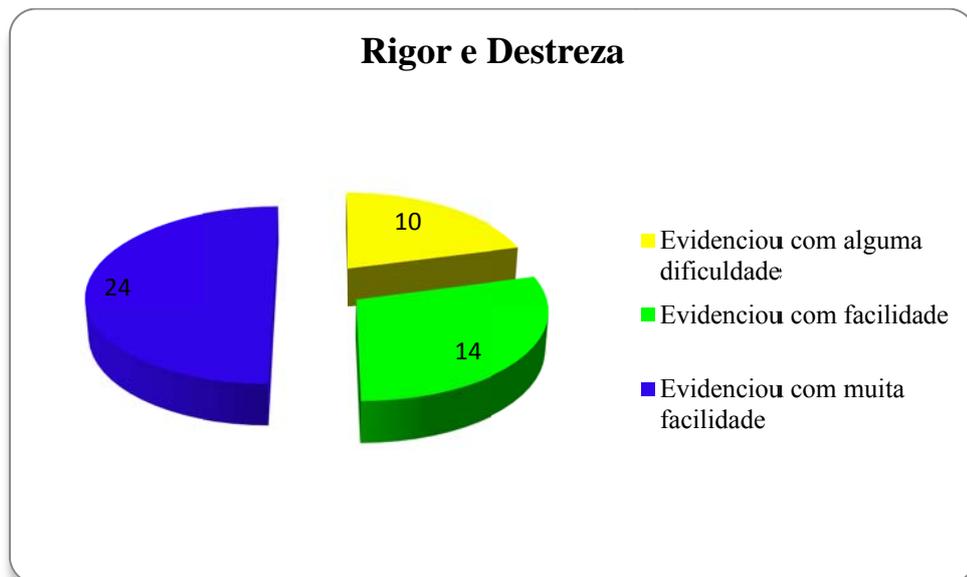


Gráfico 65 - Avaliação dos formandos EFA B3 no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho

Podemos inferir que as entidades empregadoras ficam satisfeitas com o trabalho desempenhado pelos formandos e que os mesmos adquirem as competências fundamentais necessárias para o seu bom desempenho profissional, evidenciando-as com um bom nível de proficiência.

2.6. Equipa formativa

As equipas formativas do CENCAL são compostas maioritariamente por formadores externos. Em 2012, colaboravam com o CENCAL 99 formadores externos, 10 formadores internos pontualmente e 6 formadores internos de forma permanente.

Os formadores externos ministram formação em diversas áreas, nomeadamente: recursos humanos, área comercial e administrativa, higiene e segurança no trabalho, ambiente, qualidade e organização, línguas, formação de formadores, tecnologias de informação e área sociocultural (diversos módulos).

Os formadores internos permanentes ministram formação na área da cerâmica e os formadores internos eventuais ministram formação nas áreas da marcenaria, cerâmica, tecnologias de informação e comunicação, multimédia, gestão e área sociocultural.

Todos os formadores são avaliados pelos formandos e pelo coordenador de curso em aspectos como: conhecimentos e competências técnicas, comunicação e competências pedagógicas, pontualidade/assiduidade, empenho, relação pedagógica, trabalho em equipa, participação em reuniões e cumprimento de prazos.

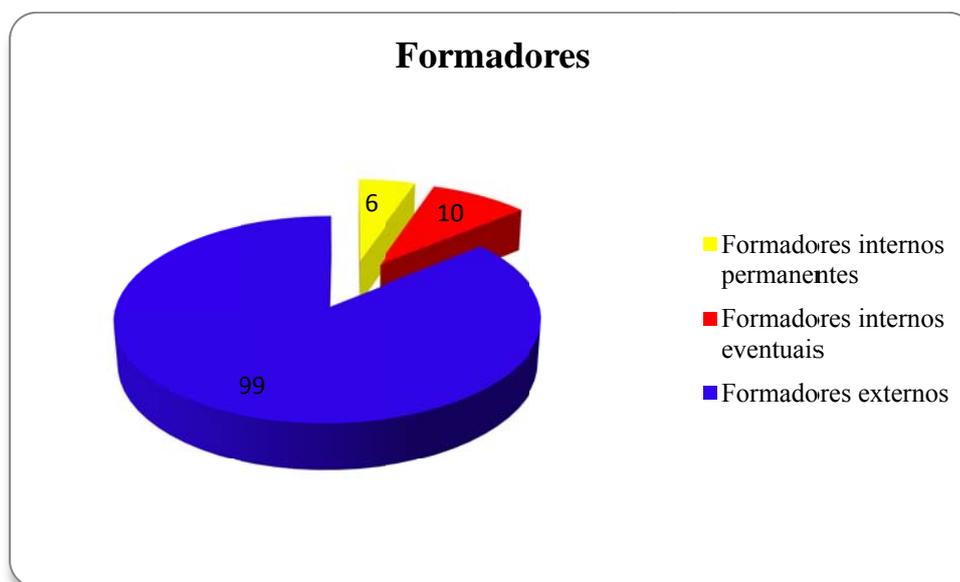


Gráfico 66 - Bolsa de formadores em 2012

SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

1. Justificação da investigação

Num momento em que a Iniciativa Novas Oportunidades, da qual fazem parte os Cursos EFA, está numa fase de reestruturação, é oportuno verificar se o projecto é uma mais-valia para a qualificação da população portuguesa e se os adultos que frequentam estes cursos adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos. Sendo o direito à educação um direito de todos, a Iniciativa Novas Oportunidades pretende permitir que todos aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na infância ou na juventude retomem um percurso que foi interrompido e para o qual estão motivados.

A Comissão Europeia estabeleceu como metas para 2010 que 85% das pessoas com mais de 22 anos na União Europeia tivessem completado o ensino secundário, uma vez que o investimento na educação e formação diminui significativamente o risco e a duração de desemprego e aumenta as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho. A comprovar a relação entre educação/qualificação e o emprego estão os dados do desemprego em Portugal que mostram que as pessoas com menos habilitações e qualificações são aquelas que estão mais tempo no desemprego. As metas estabelecidas serão cumpridas por duas vias: o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas e a frequência de cursos EFA (de dupla certificação e/ou de certificação escolar). Neste estudo, debruçamo-nos apenas nas competências adquiridas através da frequência de cursos EFA de nível B3, ou seja, que conferem certificação ao nível do 9º ano de escolaridade.

Em Portugal, embora se tenha verificado um progresso educativo notório nos últimos anos, a taxa de escolarização e de qualificação da população ainda é muito inferior à de outros países europeus (Carneiro, 2000).

Segundo dados mais recentes, em 2012, a taxa de analfabetismo em Portugal diminuiu na última década, passando de 9% em 2001 para 5,23% em 2012. No entanto, ainda há um grande investimento a fazer na educação em Portugal, tendo a maioria da população activa apenas a escolaridade básica (55,6%) e 3,3 % da população activa não possui qualquer habilitação escolar, sendo a faixa etária mais elevada a que tem níveis de certificação mais baixos.

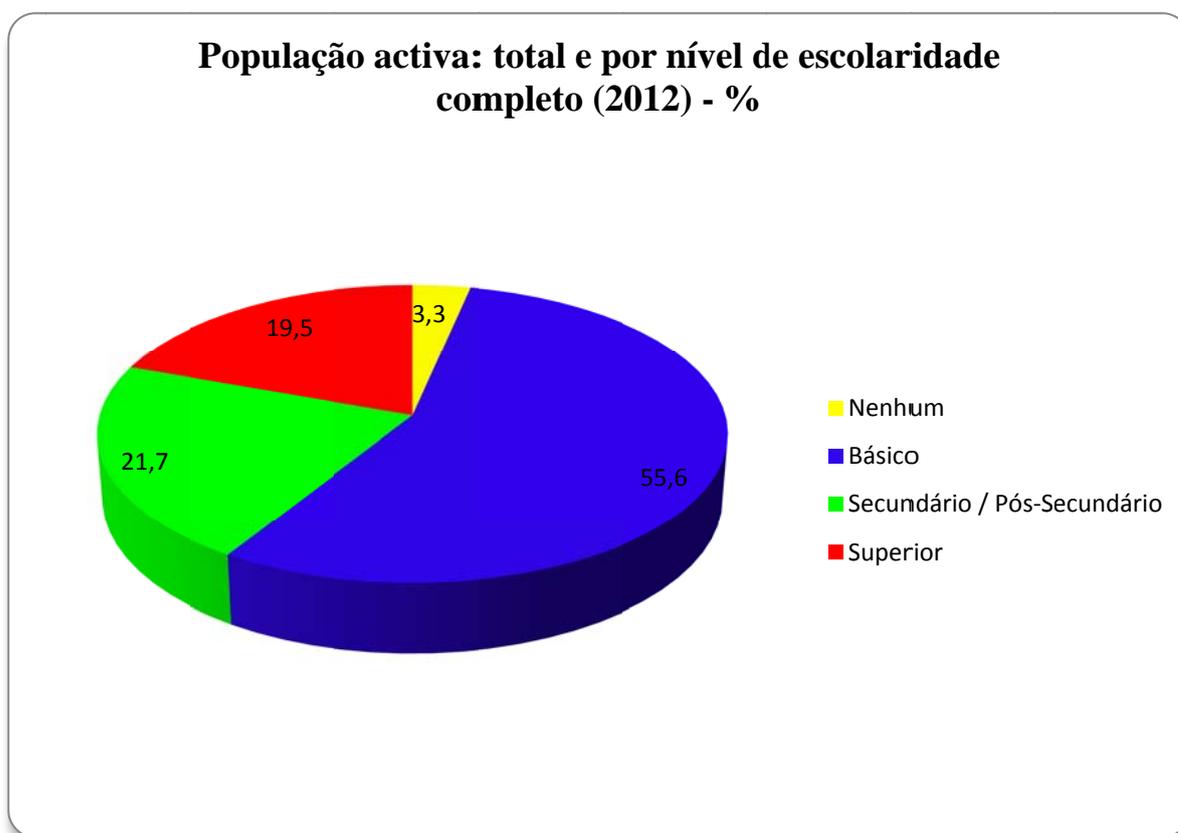


Gráfico 67 - População activa com nível de escolaridade completo (2012) - %

Fontes: INE e PORDATA

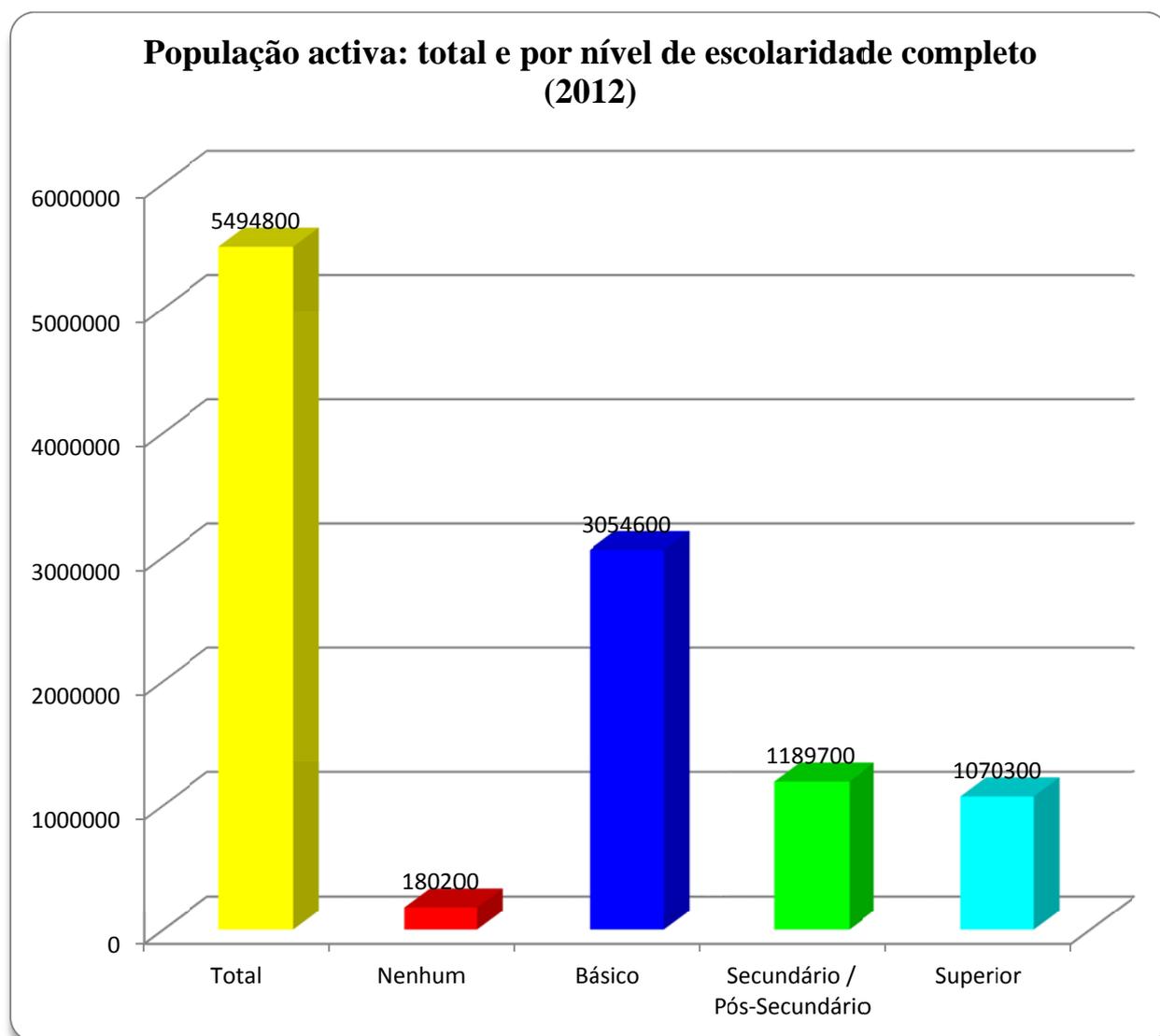


Gráfico 68 - Níveis de escolaridade da população activa em 2012

Fontes: INE e PORDATA

Por outro lado, a população também denota poucas “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, isto é, poucas “capacidades de leitura, escrita e cálculo com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente *et al.* 1996:4). É por isso premente que a população adquira competências essenciais para a sua participação como cidadão na sociedade de que faz parte, combatendo assim a exclusão social.

Os cursos EFA dotam os formandos de competências importantes para aumentar a competitividade e, muitas vezes, são o “motor” para que os adultos se motivem para a aprendizagem ao longo da vida e invistam na sua formação pessoal e profissional, uma vez que os formandos desenvolvem as suas competências através da abordagem de temas do seu interesse (Temas de Vida) e da resolução de problemas que lhes são familiares em diferentes contextos, partindo da sua experiência pessoal e vendo valorizados os seus conhecimentos e as suas vivências que lhes permitiram desenvolver competências (embora nem sempre os formandos tenham disso consciência). Nestes cursos, a vertente prática sobrepõe-se à teórica e a aprendizagem por competências tem primazia sobre a aprendizagem por conteúdos, uma vez que as competências-chave são um conjunto de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes, isto é, de saberes (conhecer, aprender, fazer, ser/estar/tornar-se, viver juntos, partilhar...) mobilizáveis, combináveis e transferíveis na acção/reacção resolutiva de um problema concreto (Alonso, 2000; Alonso *et al.*, 2000; Castro, 1998; Delors *et al.*, 1996; Imaginário *et al.*, 1998; Le Boterf, 1994).

Sendo a investigadora formadora de Linguagem e Comunicação, as competências desta área são a base deste estudo, considerando que as mesmas são necessárias a qualquer cidadão, tanto na sua vida pessoal / social como na sua vida profissional, bem como são necessárias para a aquisição de competências noutras áreas. É importante que cada indivíduo saiba ler e interpretar a informação escrita, sendo esta competência condicionante da vida das sociedades actuais a vários níveis. Por isso, ao longo deste trabalho, tentar-se-á obter a perspectiva dos formandos, dos formadores, da instituição e das entidades empregadoras, de modo a verificar se os adultos conseguiram transferir as competências adquiridas na formação para outros contextos, nomeadamente o profissional. É cada vez mais importante que os cidadãos tenham capacidade de agir, comunicar, reflectir e compreender o mundo que os rodeia. Este estudo pretende contribuir para a reflexão e, se possível, para a melhoria das práticas de Educação e Formação de Adultos.

2. Problema da investigação

Depois de percebermos que a política educativa de adultos em Portugal se baseia, tal como em vários países da União Europeia, em competências, e que a mesma faz parte de uma política europeia com o objectivo de promover o aumento da empregabilidade, da competitividade, da mobilidade e da coesão social, importa agora perceber se a política da Educação de Adultos desenvolvida, mormente nos cursos EFA, se está a desenvolver conforme previsto nos normativos que a formalizam e se as competências adquiridas pelos adultos contribuem para introduzir mudanças significativas nos seus projectos de vida, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Tentaremos assim responder às seguintes questões:

Qual o impacto que os cursos EFA têm nos adultos a nível, pessoal, social e profissional?

Sentir-se-ão os formandos mais aptos para desempenharem algumas funções, depois de terem frequentado um curso EFA?

Mobilizarão as competências adquiridas e desenvolvidas durante a formação no seu futuro profissional?

3. Objectivos da investigação

3.1. Objectivos gerais

- 1) Conhecer as motivações dos adultos para frequentarem cursos EFA.
- 2) Aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos.
- 3) Reconhecer as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso.

3.2. Objectivos específicos

- 1) Enumerar as motivações que levaram os formandos a frequentarem o curso.
- 2) Evidenciar o impacto que os cursos EFA tiveram nas mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional dos adultos.
- 3) Elencar as aprendizagens e competências adquiridas durante o curso.
- 4) Especificar as competências adquiridas na área de Linguagem e Comunicação.
- 5) Enunciar as vantagens que os cursos trouxeram aos adultos que os frequentaram.

4. Metodologia da investigação

A metodologia científica é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma maneira sistemática. Os métodos utilizados na investigação em educação podem ser variados, desde entrevistas, inquéritos, investigação de campo, diários, análise documental, entre outros, ou seja, poderão utilizar-se métodos quantitativos e métodos qualitativos.

Segundo Bodgan e Biklen,

“a investigação qualitativa é descritiva. Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não em números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (1994:48)

Flick refere que

“ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (2005:6).

A investigação quantitativa traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas e utilizam-se técnicas estatísticas. Ainda segundo Flick, na investigação quantitativa,

“(…) as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” (2005:3).

Cupchik (2001) considera que a investigação qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição. Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle 2001) defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados. Surge assim o conceito de triangulação que tenta eliminar a divisão entre os vários paradigmas de investigação.

Denzin (1989) utiliza e amplia a imprecisão do conceito de “triangulação”, descrevendo quatro tipos diferentes de “triangulação” – a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”:

- A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados, recorrendo a diferentes fontes.
- Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados. O objectivo é comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa.
- Na “triangulação teórica” são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade.
- Na “triangulação metodológica” são utilizados vários métodos para estudar um determinado problema de investigação.

A triangulação também é vista por alguns autores como forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (complementaridade) (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2005), como forma de descoberta de paradoxos e contradições (Kelle e Erzberger, 2005), ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método (Greene *et al.*, 1989). Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005) referem que a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Face ao exposto, ao longo deste estudo, utilizar-se-á a triangulação, isto é, obter-se-ão dados através de diferentes metodologias: a primeira será um inquérito sobre a participação dos adultos no curso e o impacto do mesmo na sua vida pessoal e profissional. A segunda metodologia utilizada serão grupos de discussão³⁹ para verificar a importância e o significado que o curso teve para os formandos. Esta segunda metodologia será utilizada para perceber melhor as consequências advenientes da frequência de cursos EFA, uma vez que as discussões em grupo criam uma atmosfera propícia à formação e expressão de opiniões e ideias. Os objectivos da criação destes grupos de discussão serão: (I) Conhecer as motivações dos adultos para frequentarem cursos EFA; (II) Aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos, identificando mudanças nos projectos de vida dos adultos produzidas pela frequência de cursos EFA; (III) Reconhecer as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso.

A terceira metodologia utilizada será a realização de entrevistas ao Director do departamento de formação do CENCAL, para ficar a conhecer a opinião de um representante da instituição; aos empresários que recebem os formandos, nomeadamente aquando da realização do estágio ou formação em contexto de trabalho, para obter a perspectiva do mundo empresarial para o qual os formandos foram preparados; e a dois formadores de Linguagem e Comunicação para percebermos mais objectivamente quais as competências desta área desenvolvidas pelos formandos, assim como as suas maiores dificuldades / facilidades, a sua motivação e as metodologias utilizadas em sessão de formação.

³⁹ Grupos de discussão são entrevistas em grupo nas quais os participantes, entre seis e oito, normalmente, com qualificação similar, discutem tópicos lançados pelo moderador, um profissional qualificado para o efeito (Morgan, 1998).

O trabalho será um estudo de caso que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988), uma vez que se debruça apenas sobre as competências de Linguagem e Comunicação adquiridas por formandos que frequentaram um curso EFA de nível B3, isto é, que confere certificação ao nível do 9º ano de escolaridade, no CENCAL. A população deste estudo é composta pelos formandos que concluíram um curso EFA B3 desde que o CENCAL os começou a ministrar, 2006, até ao final do ano de 2012.

4.1. Descrição da população

Segundo Karmel e Polasek (1974), a palavra “população” refere-se ao “universo ou à totalidade das observações da qual a amostra foi retirada”.

“Após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo; ou a limita a uma amostra representativa desta população; ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população. A escolha é, na realidade, bastante teórica, visto que, na maior parte das vezes, uma das soluções se impõe, naturalmente, em função dos objectivos da investigação.” (Quivy; Campenhoudt, 1992, p. 162).

Neste estudo, uma vez que a população alvo é reduzida, optou-se por aplicar o inquérito à totalidade de formandos que concluíram um curso EFA B3, com certificação ao nível do 9º ano, até ao final do ano de 2012, no CENCAL – Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica.

Especificando um pouco o que foi referido anteriormente, a população é composta por 59 adultos que frequentaram e concluíram cursos EFA com equivalência ao 9º ano de escolaridade, isto é, neste caso, três cursos EFA B2+B3, três na área das Práticas Técnico-Comerciais e dois na área da Marcenaria, e um curso EFA B3 na área da Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.

Os cursos EFA B2+B3 decorreram em horário laboral, e o curso EFA B3 decorreu em horário pós-laboral, tendo tido início e conclusão em datas diferentes, conforme se pode verificar na seguinte tabela:

Curso	Código do curso	Horário	Data	
			Início	Fim
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos - B3 - Activos	481TI151.06	Pós-laboral	06-11-2006	08-04-2009
Práticas Técnico-Comerciais (B2+B3)	341GE054.07	Laboral	17-09-2007	25-03-2009
Marcenaria (B2+B3)	543CP018.09	Laboral	16-02-2009	08-06-2010
Práticas Técnico Comerciais (B2+B3)	341GE071.09	Laboral	04-05-2009	29-10-2010
Práticas Técnico Comerciais (B2+B3)	341GE092.09	Laboral	05-05-2009	29-10-2010
Marcenaria (B2+B3)	453CP013.07	Laboral	16-04-2007	28-11-2008

Tabela 33 - Período em que decorreram os cursos

Quanto ao género, iniciaram a frequência dos cursos 54 formandos do sexo feminino e 37 do sexo masculino, havendo uma maioria clara de adultos do sexo feminino.

Curso	Género				Total
	Masculino		Feminino		
	n	%	n	%	
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos - B3 - Activos (TI156.06)	9	56,25	7	43,75	16
Práticas Técnico-Comerciais (B2+B3) GE054.07	0	0	13	100	13
Marcenaria (B2+B3) CP018.09	14	93,33	1	6,67	15
Práticas Técnico Comerciais (B2+B3) GE071.09	5	31,25	11	68,75	16
Práticas Técnico Comerciais (B2+B3) GE092.09	1	5,88	16	94,12	17
Marcenaria (B2+B3) CP013.07	8	57,14%	6	42,85%	14

Tabela 34 - Frequência dos adultos por curso e género

Relativamente às idades, a maior parte dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos tinham entre 36 e 46 anos, seguindo-se os que tinham entre 25 e 35 anos, sendo 54 formandos do sexo feminino e 37 do sexo masculino.

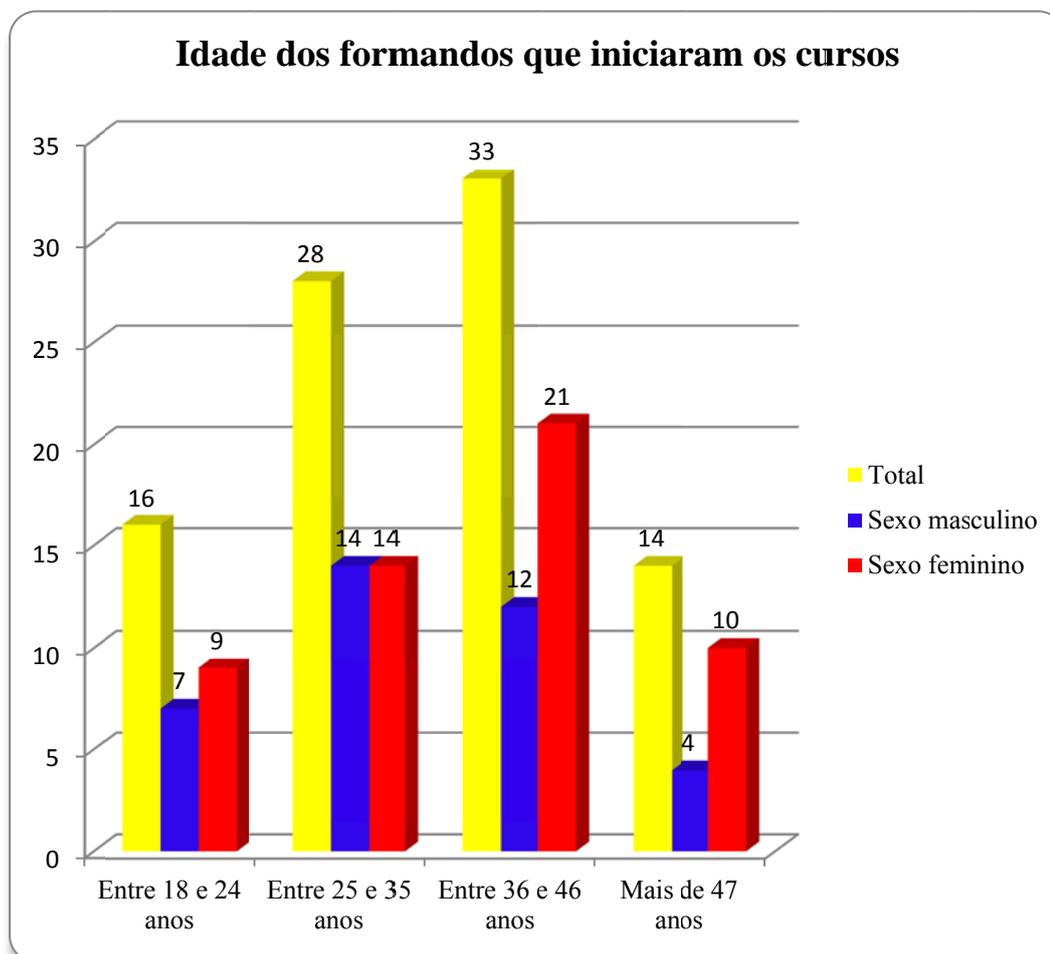


Gráfico 69 - Idade dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos de nível básico, por género

No entanto, nem todos os adultos que iniciaram a frequência do curso o concluíram, tendo havido um índice elevado de desistências em alguns cursos. A tabela seguinte indica o número de adultos que iniciaram (I) os cursos e o número de adultos que desistiram (D) dos mesmos. Os dados serão apresentados sob duas formas, em tabela e em gráfico, para que seja mais fácil analisá-los.

Curso	Género				Total de desistentes
	Masculino		Feminino		
	I	D	I	D	
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos - B3 - Activos (TI156.06)	9	2	7	3	5
Práticas Técnico-Comerciais (B2+B3) GE054.07	0	0	13	6	6
Marcenaria (B2+B3) CP018.09	14	10	1	0	10
Práticas Técnico-Comerciais (B2+B3) GE071.09	5	2	11	1	3
Práticas Técnico-Comerciais (B2+B3) GE092.09	1	0	16	3	3
Marcenaria (B2+B3) CP013.07	8	3	6	2	5

Tabela 35 - Adultos que desistiram dos cursos de nível básico, por género

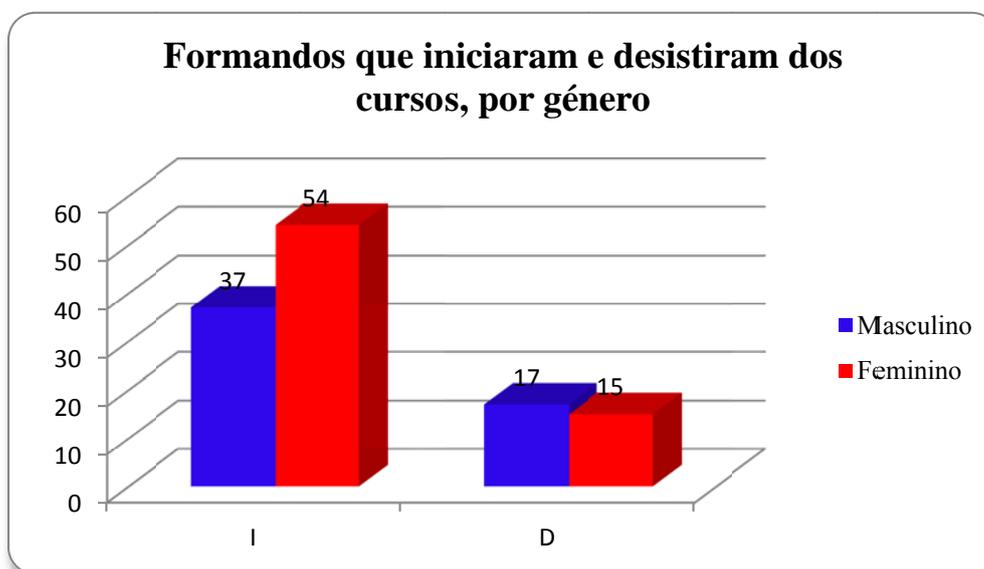


Gráfico 70 - Formandos que iniciaram e desistiram dos cursos de nível básico, por género

É possível verificar que, proporcionalmente, desistiram mais formandos do sexo masculino do que do sexo feminino, isto é, desistiram 45,9% dos formandos e 27,8% das formandas que iniciaram os cursos. O grupo etário em que se verificou um maior abandono da formação foi nos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos e os

motivos das desistências foram variados, merecendo destaque o facto de os formandos arranjam emprego e as faltas injustificadas, dando cumprimento ao Regulamento Interno do Formando.

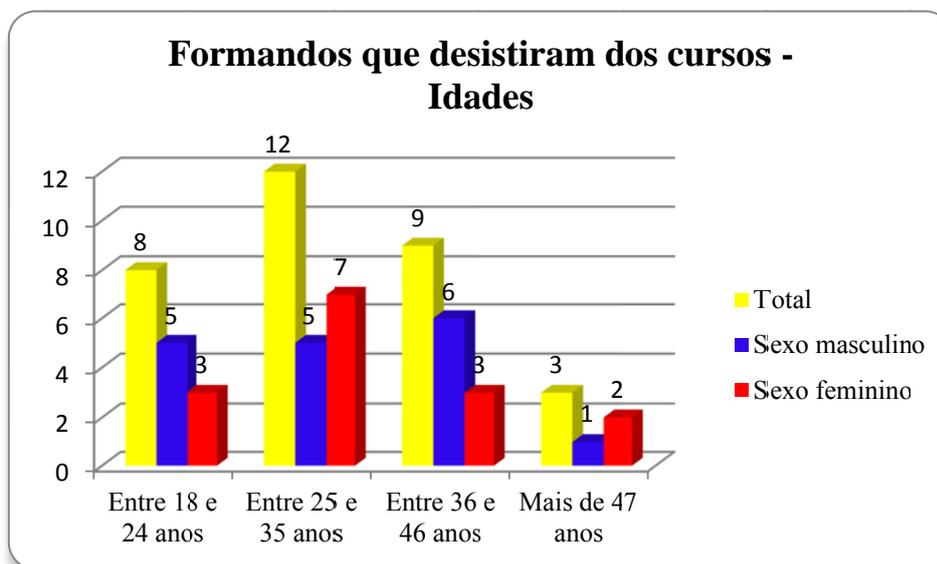


Gráfico 71 - Idades dos formandos que desistiram dos cursos de nível básico, por género



Gráfico 72 - Motivos de desistência da frequência dos cursos

Quanto à situação profissional, sendo um requisito de acesso aos cursos, os formandos que frequentaram cursos em horário laboral estavam desempregados há mais de um ano e os formandos que frequentaram o curso em horário pós-laboral estavam, obrigatoriamente, empregados.

4.2. Instrumentos de recolha e obtenção de dados (quantitativos e qualitativos)

Os instrumentos de recolha e obtenção de dados utilizados serão os seguintes:

- **Instrumentos quantitativos:** inquérito para obter dados gerais sobre a aquisição de competências durante a frequência do curso EFA-B3 e a sua mobilização posterior, bem como para especificar as competências de Linguagem e Comunicação que foram adquiridas e a utilidade das mesmas a vários níveis: pessoal, social e profissional.

Segundo Martinez Arias (1995), citado por Francisco Lucena (2006), o inquérito é um dos métodos mais utilizados para obter dados estatísticos sobre uma grande variedade de temas, em várias disciplinas, como por exemplo na educação. Através do inquérito, pretende-se saber o que fazem e o que pensam os entrevistados mediante perguntas realizadas por escrito e que podem ser respondidas sem a presença do entrevistador (Buendia, 1999).

- **Instrumentos qualitativos:** grupos de discussão e entrevistas. Os grupos de discussão serão organizados para verificar a importância e o significado que o curso teve para os formandos, para perceber melhor as consequências advenientes da frequência de cursos EFA e para explorar o impacto que a frequência do curso teve nos seus projectos de vida, nomeadamente a nível profissional. Esta segunda metodologia será utilizada como complemento à primeira, de modo a complementar os dados obtidos através dos inquéritos.

O grupo de discussão é

“constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas de objecto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacção o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade” (Fabra *et al.*, 2001:33-34).

Ainda segundo os mesmos autores, o grupo de discussão é uma forma de

“(…) dar poder aos alunos (…) fomentar neles um juízo independente, a habilidade de tomar decisões e, sobretudo, a capacidade de expressar-se; de comunicar, não só o que foi aprendido, mas também o reflectido, o descoberto, o pensado e o repensado” (Fabra *et al.*, 2001:19).

Tendo em conta estas definições, parece-nos que esta metodologia será a mais adequada para os formandos reflectirem sobre as suas aprendizagens e competências adquiridas durante a frequência do curso, bem como identificar as competências adquiridas pelos formandos e a sua utilidade na sua vida pessoal, profissional e social e aferir o impacto que os cursos EFA tiveram nas suas vidas nos diversos níveis. Ao moderador, neste caso à investigadora, caberá o papel de “motor do grupo de discussão” (Callejo, 2001:19) e gerador de um “clima de confiança e de confidencialidade que motiva as pessoas participantes a intervir” (Fabra *et al.*, 2001:44).



Figura 30 - Processo de triangulação dos dados obtidos

Fonte: Elaboração própria

Também serão realizadas entrevistas ao Director do Departamento de Formação, para perceber a perspectiva da instituição quanto aos cursos EFA; a empresários / tutores que receberam os formandos provindos destes cursos, para obter a sua opinião sobre a aquisição de competências e a sua aplicação no mundo do trabalho; e a dois formadores de Linguagem e Comunicação para perceber quais as competências adquiridas pelos formandos e o impacto que as mesmas têm nas suas vidas a vários níveis.

As entrevistas serão semi-estruturadas, isto é, serão constituídas por algumas perguntas abertas, mas orientadas, permitindo aos entrevistados expressarem a sua opinião livremente. Esta flexibilidade permitirá o redireccionamento de questões e o aprofundamento de alguns assuntos em função do que o entrevistado vai dizendo. O objectivo das entrevistas a realizar será a obtenção de respostas completas, detalhadas e pormenorizadas. Segundo Berelson (1952), a entrevista faz parte da técnica de investigação denominada de análise de conteúdo que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Krippendorff, trinta anos depois (1980), definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Para a realização da entrevista é indicado o uso de gravador para que seja ampliado o poder de registo e captação de elementos de comunicação de extrema importância, como pausas de reflexão, dúvidas ou entoação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa (Schraiber, 1995). Esta ideia é corroborada por vários autores, como Patton (1990) e Rojas (1999), pois o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a exactidão dos dados recolhidos, regista palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir dar maior atenção ao entrevistado. No entanto, antes da entrevista, o entrevistador deve ter alguns cuidados, tais como: experimentar o aparelho para testar a bateria, o volume e o funcionamento do mesmo e escolher um local sem ruído e onde não surjam interrupções.

Durante a entrevista, o entrevistador deve mostrar-se interessado no discurso do entrevistado e estar atento aos seus gestos, emoções, comportamentos e reacções, fazendo novas questões e confirmando o que ouve através da linguagem não-verbal, mas sem influenciar o discurso do entrevistado. No final, deve ser o próprio investigador a transcrever a entrevista, escrevendo tudo, inclusive as pausas, mudanças de entoação, sinalizadores de interrogação, silabação e outras variações que tenham ocorrido na entrevista (Pretti; Urbano, 1988). As expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento do entrevistado, caso seja necessário apresentar-lhe o texto para apreciação (Lage, 2001).

Assim, o gravador apresenta algumas vantagens, bem como algumas desvantagens. Nas vantagens, podemos mencionar o facto de proporcionar o registo completo do que o

entrevistado disse; liberta o entrevistador que ouve/pergunta de uma forma mais eficiente; permite o aprofundamento do relacionamento entre entrevistador/entrevistado e permite estudar a entrevista em grupo. Quanto às desvantagens, destacamos o facto de poder provocar nervosismo no entrevistado, sentindo-se pressionado e pouco à-vontade; a dificuldade em localizar passagens importantes numa entrevista longa; a necessidade de se proceder à sua transcrição e, uma vez que está tudo a ser gravado, o entrevistado poderá menosprezar a audição activa, não dando a devida atenção às palavras pronunciadas pelo entrevistado. Todavia, parece-nos ser uma tecnologia que apresenta mais vantagens do que desvantagens.

4.3 Metodologia

O nosso trabalho centrou-se num estudo efectuado junto dos adultos que frequentaram um curso EFA B3, com certificação ao nível do 9º ano, no CENCAL, sendo a população constituída por 59 ex-formandos.

Ao longo deste estudo utilizou-se uma metodologia mista, utilizando-se diferentes instrumentos de recolha de dados que foram os seguintes: um inquérito por questionário constituído por questões fechadas que aplicámos aos ex-formandos, uma entrevista que realizámos ao Director do Departamento de Formação do CENCAL, duas entrevistas que realizámos a dois formadores de Linguagem e Comunicação, duas entrevistas que realizámos a dois tutores de formandos de cursos EFA, que os acompanharam na sua Formação em Contexto de Trabalho, e dois grupos de discussão que se realizaram com a participação dos adultos que frequentaram os cursos EFA B3. As entrevistas eram semi-estruturadas, ou seja, estavam definidas algumas questões, mas podiam ser realizadas outras que fossem pertinentes para o trabalho.

Neste capítulo descreveremos os procedimentos utilizados para os diversos instrumentos utilizados: inquérito por questionário, entrevistas e grupos de discussão, que se encontram em apêndice.

4.3.1 Instrumentos quantitativos: inquérito por questionário

Para a elaboração do inquérito por questionário “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)” (Apêndice I), começámos por ler e analisar literatura sobre a elaboração de inquéritos.

Também estabelecemos alguns contactos com formadores de Linguagem e Comunicação para perceber quais os aspectos mais pertinentes a abordar, isto é, para verificar quais as perguntas que deveriam ser elaboradas de modo a atingir os objectivos da investigação. Depois de redigidas as questões, as mesmas foram organizadas por categorias e, posteriormente, enviámos o inquérito para o Orientador e para os peritos analisarem e fazerem sugestões de melhoria.

Segundo Lynn (1986), os instrumentos devem ser submetidos a um conjunto de peritos que deve ser constituído no mínimo por cinco e no máximo por dez pessoas, enquanto Haynes, Richard e Kubany (1995) defendem que o inquérito deverá ser analisado por um mínimo de seis e um máximo de vinte peritos. Neste caso, o inquérito foi analisado por cinco peritos, de diversas áreas, conforme se pode verificar na tabela:

Nome do perito	Organismo
Professor Doutor Francisco Hinojo	Professor do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Professora Doutora Pilar Cáceres Reche	Professora do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Professor Doutor Juan Manuel Trujillo Torres	Professor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Professor Doutor Francisco Fernández Martín	Professor do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada
Professor Doutor Francisco Raso Sánchez	Professor do Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Tabela 36 - Componente técnica – Juízo de Peritos. Validade do questionário.

A análise efectuada pretendia verificar a clareza e a pertinência das questões, assim como a relevância das mesmas para se poder atingir os objectivos da investigação, isto é, pretendíamos fazer uma validade de conteúdo que, segundo Fox (1981), é a melhor técnica para validar inquéritos, uma vez que nos informa sobre a representatividade do conteúdo do inquérito e se o mesmo mede o que pretende medir.

Depois de recebidas as sugestões de todos os peritos, reformulámos o inquérito, enviámo-lo para o nosso Orientador de modo a esclarecer algumas dúvidas e, por fim, fizemos um pré-teste, aplicando o inquérito a dez ex-formandos de cursos EFA B3, que responderam sem dificuldade às questões, concluindo que as questões estavam claras e objectivas.

Posto isto, após autorização do Director do Departamento de Formação do CENCAL (Apêndice II), contactámos com todos os adultos que frequentaram um curso EFA B3 no CENCAL para solicitar a sua colaboração neste estudo. Os contactos foram efectuados através de *email*, telefone ou correio e por vezes não foram fáceis de estabelecer, uma vez que alguns formandos emigraram e outros alteraram o seu número de telefone e moradas. Nos contactos estabelecidos via correio, além do inquérito e de uma carta (Apêndice III), foi enviado um envelope de Resposta Sem Franquia (RSF), de modo a que os formandos não tivessem custos com o envio do inquérito e assim respondessem ao mesmo.

Todos os formandos responderam ao inquérito por questionário até ao dia 30 de Setembro de 2013. O inquérito era anónimo e todas as questões eram de resposta fechada, tendo como objectivo complementar as informações obtidas nos grupos de discussão.

O tratamento de dados obtidos no inquérito por questionário foi feito através de tratamento estatístico, sendo utilizado o SPSS (Statistical Package of Social Sciences), versão 19 para Windows.

O inquérito era composto por perguntas de escolha múltipla e perguntas com a escala de Likert, estando organizado por oito categorias:

- **Caracterização do Inquirido**
 - Sexo
 - Idade

- Habilitações académicas
- **Percepção /experiência escolar**
 - Motivos do abandono escolar
 - Dificuldades sentidas na escola
 - Importância atribuída à escola
 - Auto-avaliação como aluno
- **Situação profissional**
 - Situação face ao emprego
 - Natureza jurídica da organização empregadora
- **Participação no Curso EFA**
 - Motivos para a frequência do curso.
- **Impacto do Curso EFA**
 - Motivação para as principais competências de LC
 - Auto-avaliação de algumas competências de LC
 - Participação em actividades com o objectivo de melhorar as competências / conhecimentos
 - Motivação para aquisição de competências / conhecimentos, progressão na certificação escolar e / ou profissional
 - Relevância / utilidade das competências adquiridas
- **Mudanças na vida pessoal e profissional após a frequência do Curso EFA**
 - Mudanças na vida profissional
 - Mudanças no percurso formativo
 - Importância do curso ao nível pessoal, social e profissional
 - Participação em actividades culturais

- **As competências de Linguagem e Comunicação na profissão / trabalho**
 - Leitura
 - Escrita
 - Comunicação oral (ouvir e falar)

- **As competências de Linguagem e Comunicação na vida pessoal e social**
 - Leitura
 - Escrita
 - Comunicação oral (ouvir e falar)

4.3.2 Instrumentos qualitativos: entrevistas e grupos de discussão

4.3.2.1 Entrevistas

De acordo com Biklen & Bogdan, (1994),

“uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1998), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra, e 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.”

Para Berelson (1952), a entrevista faz parte da técnica de investigação denominada de análise de conteúdo que Krippendorff (1980) definiu como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Para a realização deste estudo foram realizadas cinco entrevistas: uma ao Director do Departamento de Formação do CENCAL, duas a dois empresários / tutores que

acompanharam os formandos ao longo da sua formação em contexto de trabalho, e duas a dois formadores de Linguagem e Comunicação.

Com a realização destas entrevistas pretendíamos ficar a conhecer a opinião dos vários entrevistados sobre as questões colocadas, tentando compreender as diferentes perspectivas. Esta pareceu-nos uma técnica adequada a esta situação, pois, segundo Colás (1999:275, citado por Lucena),

“a entrevista qualitativa é a técnica mais usual na investigação qualitativa (...) que procura encontrar o que é mais importante e significativo para os informantes e descobrir acontecimentos e dimensões subjectivas das pessoas, tais como crenças, pensamentos, valores (...) compreendendo as perspectivas e experiências das pessoas que são entrevistadas.” (tradução da autora).

As entrevistas eram semi-estruturadas, sendo as perguntas abertas, havendo a possibilidade de se realizar outras questões, redireccionando as questões, permitindo o aprofundamento de alguns assuntos em função do que o entrevistado ia dizendo. O objectivo das entrevistas era a obtenção de respostas completas, detalhadas e pormenorizadas.

As entrevistas realizadas tinham a seguinte estrutura:

Entrevista 1: Entrevista ao Director do Departamento de Formação do CENCAL

Guião de entrevista semi-estruturada

A. Preparação das condições da entrevista. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Enquadrar a entrevista
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista
- Motivar o entrevistado
- Garantir confidencialidade

B. Perfil do entrevistado

- Como se chama?
- Qual a sua profissão?

- Quais as suas habilitações literárias?
- Tem alguma formação específica?
- Qual a sua idade?

C. Oferta formativa do CENCAL

- Desde quando o CENCAL desenvolve cursos EFA?
- Actualmente, qual é a oferta de cursos EFA que o CENCAL tem (nível básico, nível secundário, modulares, formação contínua...)?
- Como tem evoluído essa oferta?
- Que balanço faz da vossa experiência na educação de adultos?
- Nesta zona geográfica, quais são as necessidades formativas actuais?
- Sendo o CENCAL uma instituição de renome, o que considera essencial para manter a qualidade da formação e a credibilidade dos cursos e da instituição?
- Como avalia a qualidade de um curso EFA? Qual o nível de exigência que considera aceitável?
- No que respeita à procura, como é que a mesma tem evoluído nesta instituição? O CENCAL tem capacidade de resposta? Considera que será necessário estimular a procura destes cursos?

D. Os cursos EFA, a Iniciativa Novas Oportunidades e a aquisição de competências

- Os principais objectivos da INO são elevar os níveis de qualificação da população; permitir o desenvolvimento e a aquisição de novas competências; estimular a Aprendizagem ao Longo da Vida e contribuir para uma maior inclusão social. Acha que os cursos EFA, fazendo parte da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), estão a ajudar a concretizar os objectivos da mesma? Porquê? Como?
- Na sua opinião, os cursos EFA são uma oferta ajustada aos objectivos da INO?
- Efectivamente, os cursos EFA permitem a certificação escolar e profissional de muitos jovens e adultos. Mas, na sua opinião, do ponto de vista das competências, estaremos a produzir mais e novas competências?
- Que tipo de competências?
- De natureza genérica ou algumas também específicas?
- Quais?
- Considera que os cursos EFA têm credibilidade para a sociedade em geral e para os empresários, em particular, uma vez que a maioria dos cursos ministrados no CENCAL é de dupla certificação?

E. Impacto dos cursos EFA

- Tem alguma ideia da percentagem de indivíduos que depois de terem frequentado um curso EFA continuaram a investir na sua formação, na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)? De que tipo?
- Na sua opinião, que outros impactos têm os cursos EFA nos adultos que os frequentaram (a nível pessoal, social e profissional)?

F. Público-alvo

- Qual a tipologia dos indivíduos que procuram estes cursos (sexo, idade, situação face ao emprego, profissão/sector de actividade, percurso de educação e formação típico...)?
- Como é que as empresas reagem ao acolhimento dos formandos destes cursos durante a Formação em Contexto de Trabalho (FCT)?
- Na sua opinião, quais as razões dessa reacção?

G. Validação da entrevista

- Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?
- O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

Entrevista 2: Entrevista aos tutores da FCT**Entrevista 1: Entrevista aos tutores da FCT****Guião de entrevista semi-estruturada****A. Preparação das condições da entrevista. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

- Enquadrar a entrevista
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista
- Motivar o entrevistado
- Garantir confidencialidade

B. Perfil do(a) entrevistado(a)

- Como se chama?
- Qual a sua profissão?
- Quais as suas habilitações literárias?
- Tem alguma formação específica?
- Qual a sua idade?

C. Experiência profissional

- Há quanto tempo trabalha nesta profissão?
- Sente-se realizado(a) com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

D. Público-alvo (formandos que realizam a FCT)

- Maioritariamente, quais são os formandos que acompanha (adultos ou jovens)?
- Há quanto tempo acompanha formandos na FCT? E os adultos?
- Gosta mais de acompanhar os adultos ou os jovens? Porquê?
- Partindo da sua experiência, considera que os formandos adultos, que frequentaram um curso EFA B3, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?
- Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3, nomeadamente no que diz respeito às competências de expressão oral e escrita, leitura e interpretação?
- Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos formandos adultos ao nível da expressão oral e escrita?

E. Competências de Linguagem e Comunicação

- No decorrer do curso EFA B3, os formandos adquirem competências de Linguagem e Comunicação. Concorda com esta afirmação?
- Tem a noção das competências de LC que os formandos adquirem na formação teórica?
- Quais as competências de LC adquiridas ao longo do curso EFA que são importantes para o bom desempenho do adulto na empresa?
- Considera que os formandos oriundos dos cursos EFA adquirem as competências necessárias para um bom desempenho nesta empresa?

- Dê exemplos de situações em que os formandos apliquem essas competências nesta empresa?
- No que diz respeito às competências de LC, quais as diferenças que encontra entre os formandos oriundos de um EFA B3 e os trabalhadores da empresa?
- Na sua opinião, os cursos EFA, além de permitirem que os adultos vejam as suas qualificações aumentar, também possibilitam que estes aumentem as suas competências?

F. Formação em Contexto de Trabalho

- Na FCT, os adultos aplicam as competências adquiridas na formação teórica? Dê exemplos concretos.
- Quais as maiores dificuldades dos adultos?
- Como os ajuda a superar essas dificuldades?

G. Impacto dos cursos EFA

- Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?
- Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.
- Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências / aprendizagens?
- Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

H. Importância atribuída aos cursos EFA

- Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos? Acha que os cursos EFA têm credibilidade?
- Qual a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhe atribui?
- Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

I. Validação da entrevista

- Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?
- O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

Entrevista 3: Entrevista aos formadores de Linguagem e Comunicação**Entrevista 1: Entrevista aos formadores de Linguagem e Comunicação****Guião de entrevista semi-estruturada****A. Preparação das condições da entrevista. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

- Enquadrar a entrevista
- Fornecer validade e fidelidade à entrevista
- Motivar o entrevistado
- Garantir confidencialidade

B. Perfil do(a) entrevistado(a)

- Como se chama?
- Qual a sua profissão?
- Quais as suas habilitações literárias?
- Tem alguma formação específica?
- Qual a sua idade?

C. Experiência profissional

- Há quanto tempo trabalha na educação de adultos?
- E nos cursos EFA?
- Quais as UFCD's que ministra/ou?
- Sente-se realizado (a) com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

D. Público-alvo

- Maioritariamente, quais são os seus públicos-alvo?
- Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?
- Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3?
- Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos seus formandos ao nível da expressão oral e escrita?

E. Competências de Linguagem e Comunicação

- No final de um curso EFA de nível B3, quais as competências de LC que um formando deve ter adquirido?
- Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para adquirir as competências de LC?
- Aproveita a experiência de vida dos formandos na evidência das competências constantes do referencial de LC? Pode dar um exemplo concreto?
- Os cursos EFA trabalham as competências das várias áreas através de Temas de Vida. Acha que desta forma é mais fácil o adulto adquirir e desenvolver competências?
- Trabalha as competências separadamente ou integra-as e inter-relaciona-as à medida que vai desenvolvendo actividades no âmbito do Tema de Vida?
- Quais as competências de LC mais difíceis de adquirir pelo formando? E as mais fáceis?
- Como faz para que os formandos superem as dificuldades diagnosticadas?
- Quais as actividades que realiza e quais as competências que pretende que os formandos desenvolvam?
- Na sua opinião, quais as competências que os formandos consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e inclusão social? E quais as que acha menos relevantes?

F. Prática formativa

- Nem sempre os formandos se encontram motivados. Quais as metodologias que utiliza para motivar os adultos?
- Sente necessidade de formação específica?
- Enquanto formador(a) de LC, considera que o referencial de LC é o adequado?
- Tendo em conta as características dos cursos EFA e a sua experiência como formador(a) de LC, quais os constrangimentos com que se depara (nº de horas de formação, adequação do referencial, hábitos de leitura e escrita dos formandos,...)?

G. Impacto dos cursos EFA

- Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?
- Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.

- Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências/aprendizagens?
- Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

H. Importância atribuída aos cursos EFA

- Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos? Acha que os cursos EFA têm credibilidade?
- Qual a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhe atribui?
- Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

I. Validação da entrevista

- Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?
- O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

As entrevistas foram realizadas a várias pessoas que, de diversas formas e em diversos contextos, contactam com os formandos que frequentam os cursos EFA B3 no CENCAL, de modo a obter várias perspectivas sobre o tema em estudo. As entrevistas foram gravadas, depois de os entrevistados autorizarem, e posteriormente foram transcritas pela autora deste trabalho.

4.3.2.2 Grupos de discussão

Esta metodologia foi utilizada como complemento aos inquéritos, de modo a complementar os dados obtidos através dos mesmos e a compreender melhor os resultados.

Segundo Morgan (1998), “grupos de discussão são entrevistas em grupo nas quais os participantes, entre seis e oito, normalmente, com qualificação similar, discutem tópicos lançados pelo moderador, um profissional qualificado para o efeito.”

Outros autores, como Fabra *et al.* (2001), consideram que nos grupos de discussão existe uma interação numa conversação entre pessoas que é o “que constitui o factor distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade”.

Os objectivos da criação destes grupos de discussão foram: (I) Conhecer as motivações dos adultos para frequentarem cursos EFA; (II) Aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos, identificando mudanças nos projectos de vida dos adultos produzidas pela frequência de cursos EFA; (III) Reconhecer as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso.

Foram realizados dois grupos de discussão, com oito adultos cada. Os adultos pertenceram a turmas diferentes, tendo frequentado cursos em diferentes áreas que, no entanto, lhes conferiram a certificação ao nível do 9º ano de escolaridade. Os grupos de discussão tiveram a duração de cerca de uma hora e meia, realizaram-se no CENCAL, numa sala reservada para o efeito, de modo a não existirem perturbações, sendo a moderadora a autora deste trabalho. Os grupos de discussão foram gravados, com a devida autorização dos intervenientes, e posteriormente transcritos. O guião utilizado nos grupos de discussão foi o seguinte:

Guião dos grupos de discussão	
Abertura	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação dos objectivos dos grupos de discussão <ul style="list-style-type: none"> • Projecto de investigação sobre a importância dos cursos EFA (educação e formação de adultos) B3 - com certificação ao nível do 9º ano de escolaridade - para os participantes • Discussão / partilha de ideias • Importância da contribuição de todos os elementos • Autorização para a colocação de excertos desta entrevista no trabalho

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Recordando situações de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • O curso EFA <ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância que o curso teve para si? • O que acha que aprendeu com este curso? • Quais as competências que adquiriu? • Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas? <ul style="list-style-type: none"> a) Apuramento das dimensões do desenvolvimento no curso mais valorizadas pelos adultos em termos simbólicos e/ou concretos. b) Captação das dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais. • Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida? <ul style="list-style-type: none"> a) Exploração dos projectos de vida dos adultos, realçando as eventuais influências e mudanças neles provocadas pelo curso. b) Captação de perspectivas de mudança em termos pessoais, familiares, profissionais, projectos futuros e/ou sociais. • Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral? • Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Balço final <ul style="list-style-type: none"> • Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida? • Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? • Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?

As entrevistas e os grupos de discussão foram alvo de uma análise de conteúdo, procedendo-se de acordo com as regras de codificação. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas, assim como os grupos de discussão, e os dados foram analisados através de grelhas de análise de conteúdos a fim de conseguirmos fazer uma análise de conteúdo sintética e sistematizada.

Primeiro efectuámos uma “leitura flutuante” do conjunto de respostas obtidas, tentando encontrar temas mais comuns e significantes. Depois definimos categorias que se desdobraram em subcategorias de acordo com os indicadores dos diferentes temas.

Segundo Berelson (1952), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Seguindo-se as etapas definidas por Bardin (2000), a realização da análise de conteúdo decorreu de acordo com os passos de pré-análise, de exploração do material e do tratamento dos dados.

Posteriormente, realizámos um processo de triangulação manual da informação obtida no inquérito, nos grupos de discussão e nas cinco entrevistas, uma vez que Cupchik (2001) considera que a investigação qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição. Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle 2001) defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados.

Assim, para além do valor, em si, dos resultados obtidos, importou ainda evidenciar os decorrentes do relacionamento efectuado com os dados do questionário. A triangulação de dados é uma forma de integrar as diferentes perspectivas do fenómeno em estudo e uma forma de conseguir um retrato mais abrangente e completo do mesmo.

Depois de recolhida, sistematizada e interpretada toda a informação obtida, confrontaram-se os resultados, verificando-se se as hipóteses foram confirmadas ou não.

Finalizando, concluímos que um estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada

de um determinado objecto de estudo, que se encontra extremamente bem definido e que visa compreender a singularidade e globalidade do caso em simultâneo.

4.4 Validade e fiabilidade dos instrumentos

A validade de um instrumento só existe se o mesmo mede realmente o que se quer medir, isto é, se o instrumento utilizado permite obter resultados coerentes e passivos de serem aceites numa determinada investigação. Actualmente, os tipos de validade mais utilizados são: validade de conteúdo, validade preditiva, validade concorrente e validade de constructo.

Para Almeida e Freire (2008), o conteúdo de um instrumento (perguntas ou itens) são amostras de diferentes situações e o grau em que os itens representam essas situações chama-se validade de conteúdo, que é estabelecida através da evidência de que os atributos incluídos no teste são uma amostra representativa do que se pretende medir. Na elaboração dos instrumentos, a investigadora tentou incluir todos os conteúdos considerados importantes para a investigação.

Por outro lado, a maioria dos autores defende que num estudo de caso a generalização não faz sentido, devido às particularidades e à especificidade de cada caso. No entanto, há autores que defendem que há estudos de caso em que os resultados obtidos podem ser generalizados, aplicando-se a outras situações.

A questão do rigor ou da validade interna deve ser contornada através das conclusões objectivas, que devem traduzir a realidade investigada. Para que isto seja possível, o investigador deve recorrer a processos de triangulação metodológica, utilizando, por exemplo, mais do que um método (entrevista, questionário, etc.) para captar informações. Ao longo deste estudo, foram utilizados três métodos de investigação: dois qualitativos (inquérito por entrevista e grupos de discussão) e um quantitativo (inquérito por questionário), fazendo-se a triangulação de dados que consiste no confronto das inferências feitas relativamente a um determinado problema.

A fiabilidade corresponde à certificação de que os dados recolhidos correspondem à realidade. “Qualquer que seja o tipo de estudo científico, seja ele um estudo quantitativo

ou um estudo qualitativo, o conceito de fiabilidade, neste contexto, relaciona-se com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega” (Vieira, 1999), ou seja, relaciona-se com a possibilidade de outros investigadores chegarem a conclusões semelhantes relativamente ao mesmo tema.

A questão da validade e da fiabilidade, neste estudo, foi resolvida através da triangulação de várias fontes de dados que analisam o mesmo fenómeno.

SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación

En un momento en que la Iniciativa Nuevas Oportunidades, de la cual forman parte los Cursos EFA, está en una fase de reestructuración, es oportuno verificar si el proyecto es una plusvalía para la cualificación de la población portuguesa y si los adultos que frecuentan estos cursos adquieren competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la nueva sociedad y del mercado de trabajo, tal como es preconizado por las políticas europeas relativas a la educación de adultos. Siendo la educación un derecho de todos, la Iniciativa Nuevas Oportunidades pretende permitir que todos aquellos que no tuvieron oportunidad de asistir a la escuela en la infancia o en la juventud retomen un camino que fue interrumpido y para el cual están motivados.

La Comisión Europea estableció como metas para 2010 que el 85% de las personas con más de 22 años en la Unión Europea hubiesen completado la enseñanza secundaria, puesto que la inversión en la educación y formación disminuye significativamente el riesgo y la duración de desempleo aumenta las posibilidades de reinserción en el mercado de trabajo. Para comprobar la relación entre educación/cualificación y el empleo están los datos de desempleo en Portugal que muestran que la personas con menos capacidades y cualificaciones son aquellas que están más tiempo en desempleo. Las metas establecidas serán cumplidas por dos vías: el reconocimiento, validación y certificación de competencias adquiridas y la asistencia a cursos EFA (de doble certificación y/o de certificación escolar). En este estudio, analizamos sólo las competencias adquiridas a

través de la asistencia a cursos EFA de nivel B3, o sea, que confieren certificación al 9º año de escolaridad.

En Portugal, aunque se haya verificado un progreso educativo notorio en los últimos años, la tasa de escolarización y de cualificación de la población aún es mucho inferior a la de otros países europeos (Carneiro, 2000).

Según los últimos censos realizados, en 2011, la tasa de analfabetismo en Portugal disminuyó en la última década, pasando de 9% en 2001 a 5,23% en 2011. No obstante, aún queda una gran inversión que hacer en educación en Portugal, pues la mayoría de la población tiene solamente la escolarización básica (55,6%) y 3,3% de la población activa no posee ninguna capacitación escolar, siendo una franja etaria más elevada la que tiene niveles de certificación más bajos.



Gráfico 73 - Población activa por nivel de escolaridad completo (2012) - %

Fuentes: INE y PORDATA

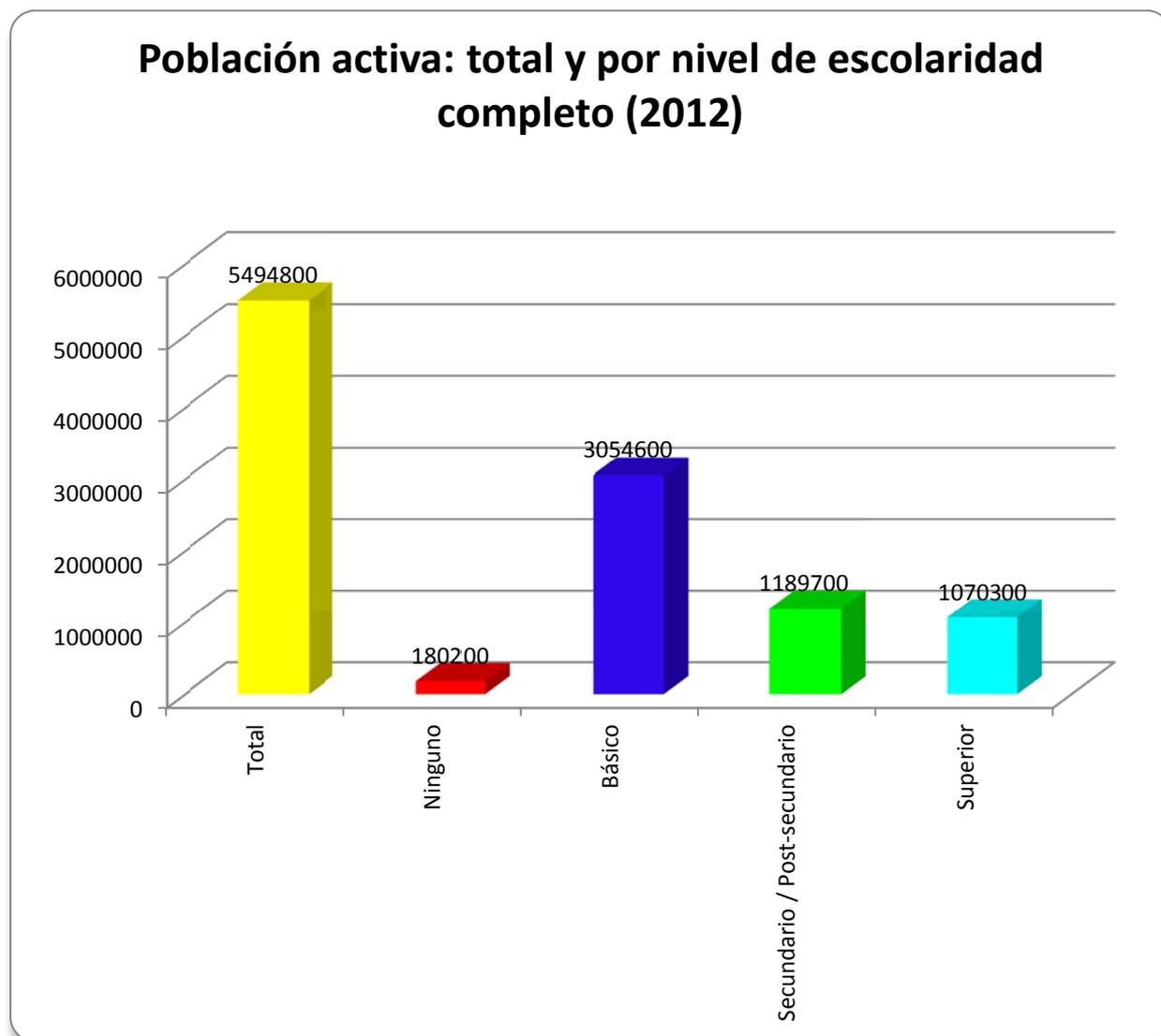


Gráfico 74- Niveles de escolaridad de la población activa en 2012

Fuentes: INE y PORDATA

Por otro lado, la población también denota pocas “capacidades de procesamiento de información escrita en la vida cotidiana”, es decir, pocas “capacidades de lectura, escritura y cálculo con base a diversos materiales escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corriente en la vida cotidiana (social, profesional y personal)” (Benavente et al. 1996:4). Es por eso apremiante que la población adquiera competencias esenciales para su participación como ciudadano en la sociedad de la que forma parte, combatiendo así la exclusión social.

Los cursos EFA dotan a los alumnos de competencias importantes para aumentar la competitividad y, muchas veces, son el “motor” para que los adultos se motiven para el aprendizaje a lo largo de la vida e inviertan en su formación personal y profesional, puesto que los alumnos desarrollan sus competencias a través del abordaje de temas de su interés (Temas de Vida) y de la resolución de problemas que les son familiares en diferentes contextos, partiendo de su experiencia personal y viendo valorados sus conocimientos y sus vivencias que les permitieron desarrollar competencias (aunque no siempre los alumnos tengan conciencia de eso). En estos casos, la vertiente práctica se sobrepone a la teórica y el aprendizaje por competencias tiene primacía sobre el aprendizaje por contenidos, a pesar de que la competencias-clave son un conjunto de representaciones, conocimientos y capacidades, comportamientos y aptitudes, es decir, de saberes (conocer, aprender, hacer, ser/estar/volverse, vivir juntos, compartir...) movilizables, combinables y transferibles en la acción/reacción resolutive de un problema concreto (Alonso, 2000; Alonso et al.,2000; Castro, 1998; Delors et al., 1996; Imaginario et al., 1998; Le Boterf,1994).

Al ser la investigadora formadora de Lenguaje y Comunicación, las competencias de esta área son la base de este estudio, considerando que las mismas le son necesarias a cualquier ciudadano, tanto en su vida personal/social como en su vida profesional, así como son necesarias para la adquisición de competencias en otras áreas. Es importante que cada individuo sepa leer e interpretar la información escrita, siendo esta competencia condicionante de la vida de las sociedades actuales a varios niveles. Por eso a lo largo de este trabajo, se intentará obtener la perspectiva de los alumnos, de los formadores, de la institución y de las entidades empleadoras, de modo que se verifique si los adultos consiguieron transferir las competencias adquiridas en la formación para otros contextos, concretamente el profesional. Es cada vez más importante que los ciudadanos tengan capacidad de comportarse, reflexionar, comunicar, reflexionar y comprender el mundo que los rodea. Este estudio pretende contribuir a la reflexión y, si es posible, para la mejoría de las prácticas de Educación y Formación de Adultos.

2. Problema de la investigación

Después de entender que la política educativa de adultos en Portugal se basa, tal como en varios países de la Unión Europea, en competencias, y que al mismo tiempo forma parte de una política europea con el objetivo de promover el aumento de la empleabilidad, de la competitividad, de la movilidad y de la cohesión social, importa ahora entender si la política de la Educación de Adultos desenvuelta, principalmente en los cursos EFA, se está desarrollando según lo previsto en los normativos que la formalizan y si las competencias adquiridas por los adultos contribuyen a introducir cambios significativos en sus proyectos de vida personal, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Intentaremos así responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el impacto que los cursos EFA tienen en los adultos a nivel personal, social y profesional?

¿Se sentirán los alumnos más aptos para desempeñar algunas funciones, después de haber asistido a un curso EFA?

¿Movilizarán las competencias adquiridas y desarrolladas durante la formación en su futuro profesional?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivos generales

- 1) Conocer las motivaciones de los adultos para asistir a los cursos EFA.
- 2) Examinar el impacto que los cursos EFA B3 tuvieron en la vida de los adultos.
- 3) Reconocer el aprendizaje efectuado y las competencias adquiridas durante la asistencia al curso.

3.2. Objetivos específicos

- 1) Enumerar las motivaciones que llevaron a los estudiantes a asistir al curso.
- 2) Evidenciar el impacto que los cursos EFA tuvieron en los cambios ocurridos en la vida personal y profesional de los adultos.
- 3) Enumerar los aprendizajes y competencias adquiridas durante el curso.
- 4) Especificar las competencias adquiridas en el área de Lenguaje y Comunicación.
- 5) Enunciar las ventajas que los cursos trajeron a los adultos que asistieron a ellos.

4. Metodología de la investigación

La metodología científica es un conjunto de enfoques, técnicas y procesos utilizados por la ciencia para formular y resolver problemas de adquisición objetiva del conocimiento, de una manera sistemática. Los métodos utilizados en la investigación en educación pueden ser variados, desde entrevistas, encuestas, investigación de campo, diarios, análisis documental, entre otros, o sea, podrán utilizarse métodos cuantitativos y métodos cualitativos.

Según Bodgan y Biklen,

“la investigación cualitativa es descriptiva. Los datos son recogidos en forma de palabras o imágenes y no en números. Los resultados escritos de la investigación contienen citas hechas en base a los datos para ilustrar y sustanciar la presentación. Los datos incluyen transcripciones de entrevistas, notas de campo, fotografías, videos, documentos personales, memorandos y otros registros oficiales” (1994:48).

Flick refiere que

“al contrario de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos encaran la interacción del investigador con el campo y sus miembros como parte explícita de la producción del saber, en lugar de excluirla a toda costa, como variable interviniente. La subjetividad del investigador y de los sujetos estudiados forma parte del proceso de investigación” (2005:6).

La investigación cuantitativa traduce los números en opiniones e informaciones para ser clasificadas y analizadas y se utilizan técnicas estadísticas. Incluso según Flick, en la investigación cuantitativa,

“(...) las situaciones en que los fenómenos y las relaciones estudiadas ocurren son controladas hasta el límite de lo posible, con el fin de determinar con el máximo de claridad las relaciones causales y su validez. Los estudios son diseñados por forma para excluir, en la medida de lo posible, la influencia del investigador (entrevistador, observador, etc.)” (2005:3).

Cupchik (2001) considera que la investigación cualitativa y cuantitativa están interrelacionadas, contribuyendo a la búsqueda cuantitativa para la identificación precisa de procesos relevantes y proporcionando la investigación cualitativa a base de su descripción. Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966, in Kelle 2001) defienden que la obtención de datos de diferentes fuentes y su análisis, recurriendo a estrategias distintas, mejora la validez de los resultados. Surge así el concepto de la triangulación que intenta eliminar la división entre varios paradigmas de investigación.

Denzin (1989) utiliza y amplía la imprecisión del concepto de “triangulación”, describiendo cuatro tipos diferentes de “triangulación” –la “triangulación de datos”, la “triangulación del investigador”, la “triangulación teórica” y la “triangulación metodológica”:

- La “triangulación de datos” se refiere a la recogida de datos, recurriendo a diferentes fuentes.
- En la “triangulación del investigador”, los investigadores recogen datos independientemente unos de otros sobre el mismo fenómeno en estudio y proceden a la comparación de resultados. El objetivo es comparar la influencia de los varios investigadores sobre los problemas y los resultados de la búsqueda.
- En la “triangulación teórica” son usadas diferentes teorías para interpretar un conjunto de datos de un estudio, verificándose su utilidad y capacidad.
- En la “triangulación metodológica” se utilizan varios métodos para estudiar un determinado problema de investigación.

La triangulación también es vista por algunos autores como forma de integrar diferentes perspectivas en el fenómeno en estudio (complementariedad) (Kelle y Erzberger, 2005), o como forma de desarrollo, en el sentido de utilizar secuencialmente los métodos para que el recurso al método inicial informe de la utilización del segundo método (Greene et al., 1989). Paul (1996) y Jick (1984, in Cox y Hassard, 2005) refieren que la "triangulación" no se ciñe únicamente a la seriedad y a la validez, pero permite un retrato más completo y holístico del fenómeno en estudio.

Frente a lo expuesto, a lo largo de este estudio, se utilizará la triangulación, es decir, se obtendrán datos a través de diferentes metodologías: la primera será una encuesta sobre la participación de los adultos en el curso y el impacto del mismo en su vida personal y profesional. La segunda metodología utilizada serán grupos de discusión⁴⁰ para verificar la importancia y el significado que el curso tuvo para los alumnos. Esta segunda metodología será utilizada para entender mejor las consecuencias venientes de la asistencia a los cursos EFA, puesto que las discusiones en grupo crean una atmósfera propicia para la formación y expresión de opiniones e ideas. Los objetivos de la creación de estos grupos de discusión serán: (I) Conocer las motivaciones de los adultos para asistir a los cursos EFA; (II) Evaluar el impacto que los cursos EFA B3 tuvieron en la vida de los adultos, identificando cambios en los proyectos de vida de los adultos producidas por la asistencia a los cursos EFA; (III) Reconocer el aprendizaje efectuado y las competencias adquiridas durante la asistencia al curso.

La tercera metodología utilizada será la realización de entrevistas al Director del departamento de formación del CENCAL, para conocer la opinión de un representante de la institución; a los empresarios que reciben a los alumnos, concretamente con la ocasión de la realización de las prácticas o formación en el contexto de trabajo, para obtener la perspectiva del mundo empresarial para el cual los alumnos fueron preparados; y la de los formadores de Lenguaje y Comunicación para entender más objetivamente cuáles son las competencias de esta área desarrolladas por los alumnos, así como sus mayores

⁴⁰ Grupos de discusión son entrevistas en grupo en las cuales los participantes, entre seis y ocho, normalmente, con cualificación similar, discuten tópicos lanzados por el moderador, un profesional cualificado para el efecto (Morgan, 1998).

dificultades/facilidades, su motivación y las metodologías utilizadas en sesión de formación.

El trabajo será un estudio de caso que “consiste en la observación detallada de un contexto, o individuo, de una única fuente de documentos o de un acontecimiento específico” (Merriam, 1988), aunque se analizan sólo las competencias de Lenguaje y Comunicación adquiridas por los alumnos que asistieron a un curso EFA de nivel B3, es decir, que consiguieron certificación al nivel de 9º año de escolaridad, en el CENCAL. La población de este estudio está compuesta por los alumnos que concluyeron un curso EFA B3 desde que el CENCAL comenzó a impartirlos, 2006, hasta final del año 2012.

4.1 Descripción de la población

Según Karmel y Polasek (1974), la palabra “población” se refiere al “universo o totalidad de las observaciones de la cual la muestra fue retirada”.

“Después de haber circunscrito su campo de análisis, el investigador se encuentra con tres posibilidades: o recoge datos y hace incidir sus análisis sobre la totalidad de la población cubierta por ese campo; o la limita a una muestra representativa de esta población; o estudia sólo algunos componentes muy típicos, aunque no estrictamente representativas de esa población. La elección es, en realidad, bastante teórica, visto que, en la mayor parte de las veces, una de las soluciones se impone, naturalmente, en función de los objetivos de la investigación” (Quivy; Campenhoudt, 1992, p.162).

En este estudio, puesto que la población es reducida, se optó por aplicar la encuesta a la totalidad de alumnos que concluyen un curso EFA B-, con certificación al nivel de 9º curso, hasta el final del año 2012, en el CENCAL –Centro de Formación Profesional para la Industria Cerámica.

Especificando un poco lo que fue referido anteriormente, la población está compuesta por 59 adultos que asistieron y concluyeron cursos EFA con equivalencia al 9º año de escolaridad, es decir, en este caso, tres cursos EFA B2+B3, tres en el área de las Prácticas Técnico-Comerciales y dos en el área de la Ebanistería, y un curso EFA B3 en el área de la Instalación y Operación de Sistemas Informáticos.

Los cursos EFA B2+B3 transcurrieron en horario laboral, y el curso EFA B3 transcurrió en horario post-laboral, habiendo tenido inicio y conclusión en fechas diferentes, conforme se puede ver en la siguiente tabla:

Curso	Código del curso	Horario	Fecha	
			Inicio	Fin
Instalación y Operación de Sistemas Informáticos - B3 - Activos	481TI151.06	Post-laboral	06-11-2006	08-04-2009
Prácticas Técnico-Comerciales (B2+B3)	341GE054.07	Laboral	17-09-2007	25-03-2009
Ebanistería (B2+B3)	543CP018.09	Laboral	16-02-2009	08-06-2010
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3)	341GE071.09	Laboral	04-05-2009	29-10-2010
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3)	341GE092.09	Laboral	05-05-2009	29-10-2010
Ebanistería (B2+B3)	453CP013.07	Laboral	16-04-2007	28-11-2008

Tabela 37- Período en que transcurrieron los cursos.

En cuanto al género, iniciaron los cursos 54 alumnos de sexo femenino y 37 de sexo masculino, habiendo una mayoría clara de adultos de sexo femenino.

Curso	Género				Total
	Masculino		Femenino		
	n	%	n	%	
Instalación y Operación de Sistemas Informáticos - B3 - Activos (TI156.06)	9	56,25	7	43,75	16
Prácticas Técnico-Comerciales (B2+B3) GE054.07	0	0	13	100	13
Ebanistería (B2+B3) CP018.09	14	93,33	1	6,67	15
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3) GE071.09	5	31,25	11	68,75	16
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3) GE092.09	1	5,88	16	94,12	17
Ebanistería (B2+B3) CP013.07	8	57,14%	6	42,85%	14

Tabela 38- Asistencia de los adultos por curso y género.

En relación a las edades, la mayor parte de los alumnos que iniciaron los cursos tenían entre 36 y 46 años, siguiendo los que tenían entre 25 y 35 años, de los cuales 54 de sexo masculino y 37 de sexo femenino.

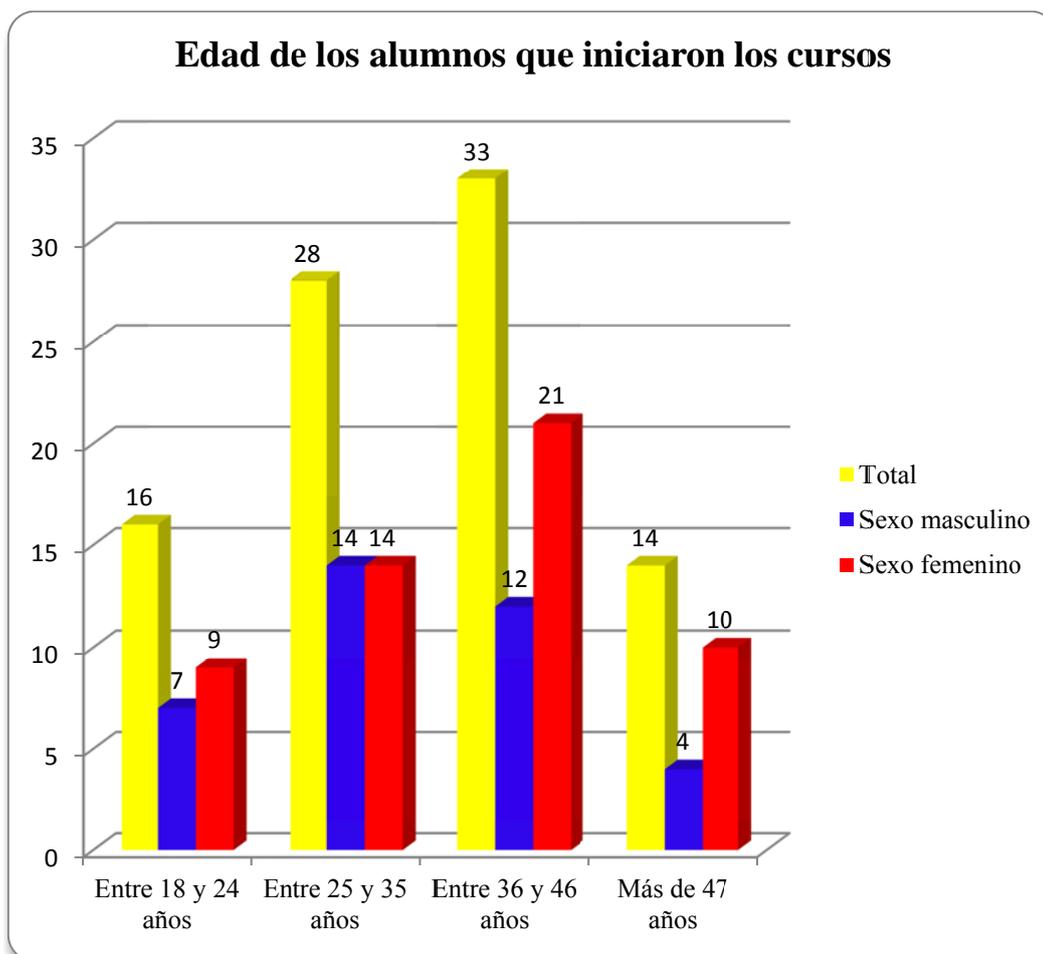


Gráfico 75- Edad de los alumnos que iniciaron los cursos de nivel básico, por género.

A pesar de esto, no todos los adultos que iniciaron el curso lo concluyeron, habiendo habido un índice elevado de desistimiento en algunos cursos. La tabla siguiente indica el número de adultos que iniciaron (I) los cursos y el número de adultos que desistieron (D) de los mismos. Los datos serán presentados bajo dos formas, en tabla y en gráfico, para que sea más fácil analizarlos.

Curso	Género				Total de alumnos que desisten
	Masculino		Femenino		
	I	D	I	D	
Instalación y Operación de Sistemas Informáticos - B3 - Activos (TI156.06)	9	2	7	3	5
Prácticas Técnico-Comerciales (B2+B3) GE054.07	0	0	13	6	6
Ebanistería (B2+B3) CP018.09	14	10	1	0	10
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3) GE071.09	5	2	11	1	3
Prácticas Técnico Comerciales (B2+B3) GE092.09	1	0	16	3	3
Ebanistería (B2+B3) CP013.07	8	3	6	2	5

Tabela 39 - Adultos que desistieron de los cursos de nivel básico, por género.

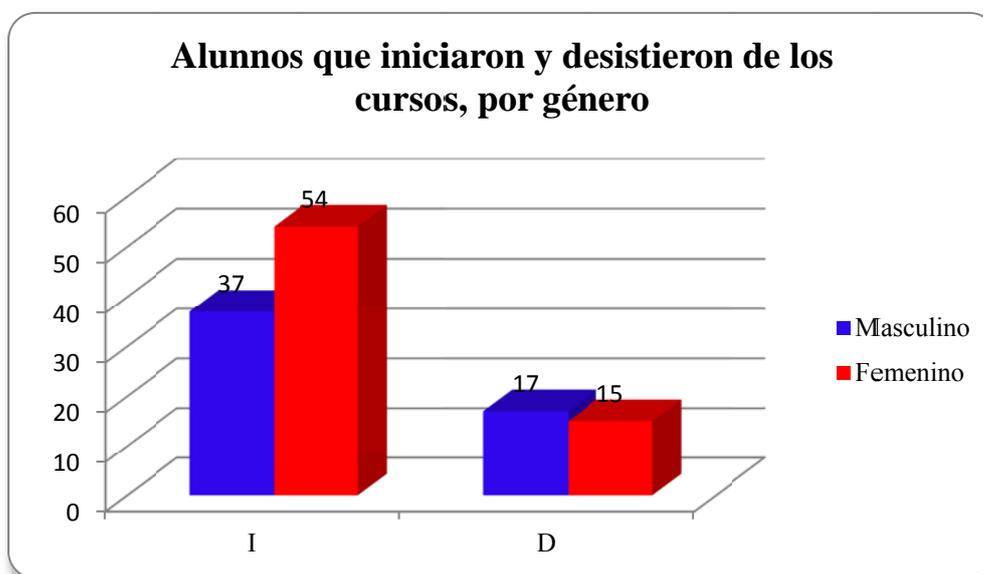


Gráfico 76 - Alumnos que iniciaron y desistieron de los cursos de nivel básico, por género.

Es posible verificar que, proporcionalmente, desistieron más alumnos de sexo masculino que de sexo femenino, es decir, desistieron 45,9% de los alumnos y 27,8% de las alumnas que iniciaron los cursos. El grupo etario en el que se verificó un mayor abandono de la formación fue en los adultos con edades comprendidas entre los 25 y los 35

años y los motivos fueron variados, mereciendo ser destacado el hecho de que los alumnos encontraron trabajo y las faltas injustificadas, dando cumplimiento al Reglamento Interno del Alumno.

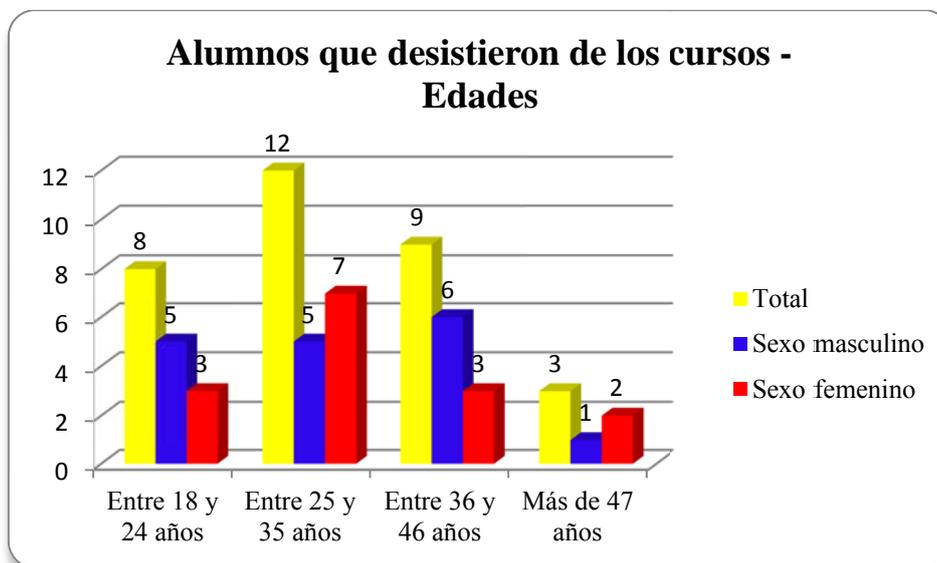


Gráfico 77 - Edades de los alumnos que desistieron de los cursos de nivel básico, por género.



Gráfico 78 - Motivos de desistencia de los cursos.

En cuanto a la situación profesional, siendo un requisito de acceso a los cursos, los alumnos que asistieron a los cursos en horario laboral estaban desempleados hacía más de un año y los alumnos que asistieron en horario post-laboral estaban, obligatoriamente, empleados.

4.2. Instrumentos de recogida y obtención de datos (cuantitativos y cualitativos)

Los instrumentos de recogida y obtención de datos utilizados serán los siguientes:

- **Instrumentos cuantitativos:** encuesta para obtener datos generales sobre la adquisición de competencias durante el curso EFA-B3 y su movilización posterior, así como para especificar las competencias de Lenguaje y Comunicación que fueron adquiridas y la utilidad de las mismas a varios niveles: personal, social y profesional.

Según Martínez Arias (1995), citado por Francisco Lucena (2006), la encuesta es uno de los métodos más utilizados para obtener datos estadísticos sobre una gran variedad de temas, en varias disciplinas, como por ejemplo en la educación. A través de la encuesta, se pretende saber lo que hacen y lo que piensan los entrevistados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del entrevistador (Buendía, 1999).

- Instrumentos cualitativos: grupos de discusión y entrevistas. Los grupos de discusión serán organizados para verificar la importancia y el significado que el curso tuvo para los alumnos, para entender mejor las consecuencias venientes de la asistencia a cursos EFA y para explorar el impacto que el curso tuvo en sus proyectos de vida, concretamente a nivel profesional. Esta segunda metodología será utilizada como complemento a la primera, a modo de complemento de los datos obtenidos en las encuestas.

El grupo de discusión es

“constituido por un conjunto reducido de personas, reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca de temas objeto de investigación, durante un período de tiempo que puede oscilar entre una hora y hora y media. Es precisamente esa interacción lo que constituye el hecho distintivo del grupo de discusión y el que proporciona su interés y potencialidad” (Fabra et al., 2001:33-34).

Incluso según los mismos autores, el grupo de discusión es una forma de

“(…) dar poder a los alumnos (…) fomentar en ellos el juicio independiente, la habilidad de tomar decisiones y, sobre todo, la capacidad de expresarse; de comunicar, no sólo lo que fue aprendido, sino también lo reflexionado, lo descubierto y lo repensado” (Fabra et al., 2001:19).

Teniendo en cuenta estas definiciones, nos parece que esta metodología será la más adecuada para que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje y las competencias adquiridas durante el curso, así como identificar las competencias adquiridas por los alumnos y su utilidad en su vida profesional, profesional y social y evaluar el impacto que los cursos EFA tuvieron en sus vidas en los diversos niveles. Al moderador, en este caso a la investigadora, cabrá el papel de “motor del grupo de discusión” (Callejo, 2001:19) y generador de un “clima de confianza y de confidencialidad que motiva a las personas participantes a intervenir” (Fabra et al., 2001:44)



Figura 31 - Proceso de triangulación de los datos obtenido.

Fuente: Elaboración propia.

También se realizarán entrevistas al Director del Departamento de Formación, para entender la perspectiva de la institución en cuanto a los cursos EFA; y a empresarios/tutores que recibieron a los alumnos provenientes de estos cursos, para obtener su opinión sobre la adquisición de competencias y su aplicación en el mundo del trabajo, y la de los formadores de Lenguaje y Comunicación para entender cuales son las competencias adquiridas por los alumnos y el impacto que las mismas tienen en sus vidas a varios niveles.

Las entrevistas eran semi-estructuradas, es decir, estaban constituidas por algunas preguntas abiertas, pero orientadas, permitiendo a los entrevistados expresar su opinión libremente. Esta flexibilidad permitirá el redireccionamiento de cuestiones y la profundización en algunos asuntos en función de lo que el entrevistado va diciendo. El objetivo de las entrevistas a realizar será la obtención de respuestas completas, detalladas y pormenorizadas. Según Berelson (1952), la entrevista forma parte de la técnica de investigación denominada de análisis de contenido que permite “la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. Krippendorff, treinta años después (1980), definió el análisis de contenido como “una técnica de investigación que permite hacer inferencias, válidas y replicables, de los datos para su contexto”.

Para la realización de la entrevista es indicado el uso de una grabadora para que sea ampliado el poder de registro y captación de elementos de comunicación de extrema importancia, como pausas de reflexión, dudas o entonación de la voz, perfeccionando la comprensión de la narrativa (Schraiber, 1995). Esta idea es corroborada por varios autores, como Patton (1990) y Rojas (1999), pues la grabadora preserva el contenido original y aumenta la exactitud de los datos recogidos, registra palabras, silencios, vacilaciones y cambios en el tono de voz, además de permitir dar más atención al entrevistado. No obstante, antes de la entrevista, el entrevistador debe tener algunos cuidados, tales como: comprobar la batería del aparato, el volumen y el funcionamiento del mismo y escoger un sitio sin ruido y donde no surjan interrupciones.

Durante la entrevista, el entrevistador debe mostrarse interesado en el discurso del entrevistado y estar atento a sus gestos, emociones, comportamientos y reacciones, haciendo nuevas preguntas y confirmando lo que oye a través del lenguaje no verbal, pero sin influenciar el discurso del entrevistado. Al final, debe ser el propio investigador el que transcriba la entrevista, escribiéndolo todo, incluso las pausas, cambios de entonación, señaladores de interrogación, silabación y otras variaciones que hayan ocurrido en la entrevista (Pretti; Urbano, 1988). Las expresiones y errores gramaticales deben ser eliminados en la transcripción, para que no haya coacción del entrevistado, en caso de que sea necesario presentarle el texto para evaluarlo (Lage, 2001).

Así, la grabadora presenta tanto algunas ventajas, como algunas desventajas. Entre las ventajas, podemos mencionar el hecho de proporcionar el registro completo de lo que el entrevistado dijo; libera al entrevistador que oye/pregunta de una forma más eficiente; permite profundizar la relación entre entrevistador/entrevistado y permite estudiar la entrevista en grupo. En cuanto a las desventajas, destacamos el hecho de poder provocar nerviosismo en el entrevistado, sintiéndose presionado y poco a gusto; la dificultad en localizar pasajes importantes en una entrevista larga; la necesidad de proceder a su transcripción y, aunque está siendo todo grabado, el entrevistado podrá menospreciar la audición activa, no dando la debida atención a las palabras pronunciadas por el entrevistado. Aún así, nos parece que es una tecnología que presenta más ventajas que desventajas.

4.3. Metodología

Nuestro trabajo se centró en un estudio efectuado junto a los adultos que asistieron a un curso EFA B3, con certificación del nivel de 9º año, en el CENCAL, siendo la población constituida por 59 exalumnos.

A lo largo de este estudio se utilizó una metodología mixta, utilizándose diferentes instrumentos de recogida de datos que fueron los siguientes: una encuesta por cuestionario constituido por preguntas cerradas que aplicamos a los exalumnos, una entrevista que realizamos al Director del Departamento de Formación del CENCAL, dos entrevistas que realizamos a dos formadores de Lenguaje y Comunicación, dos entrevistas que realizamos a dos tutores de alumnos del curso EFA, que los acompañaron en su Formación en Contexto de Trabajo, y dos grupos de discusión que se realizaron con la participación de los adultos que asistieron a los cursos EFA B3. Las entrevistas eran semi-estructuradas, o sea, estaban definidas algunas preguntas, pero podrían ser realizadas otras que fuesen pertinentes para el trabajo.

En este capítulo describiremos los procedimientos utilizados para los diversos instrumentos utilizados: encuesta por cuestionario, entrevistas y grupos de discusión, que se encuentran en apéndice.

4.3.1 Instrumentos cuantitativos: encuesta por cuestionario

Para la elaboración de la encuesta por cuestionario “Estudio y análisis de las competencias específicas de Lenguaje y Comunicación de los alumnos de los cursos de Educación y Formación de Adultos (EFA), de nivel B3, en el Centro de Formación Profesional para la Industria Cerámica (CENCAL), en el municipio de Caldas da Rainha (Portugal)” (Apéndice I), comenzamos por leer y analizar literatura sobre la elaboración de encuestas.

Según Martínez Arias (1995), citada por Francisco Lucena (2006), la encuesta por cuestionario es uno de los métodos más utilizados para obtener datos estadísticos sobre una gran variedad de temas, en varias disciplinas, como por ejemplo en la educación. A través del cuestionario, se pretende saber lo que hacen y lo que piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del entrevistador (Buendía, 1999).

También establecemos algunos contactos con formadores de Lenguaje y Comunicación para entender cuáles son los aspectos más pertinentes a abordar, es decir, para verificar cuáles son las preguntas que deberían ser elaboradas para alcanzar los objetivos de la investigación. Después de redactar las preguntas, las mismas fueron organizadas por categorías y, posteriormente, enviamos la encuesta al Orientador y para que los expertos analicen y hagan sugerencias de mejoría.

Según (1986), los instrumentos deben ser sometidos a un conjunto de expertos que debe ser constituido por un mínimo de cinco y un máximo de diez personas, en cuanto que Haynes, Richard y Kubany (1995) defienden que la encuesta deberá ser analizada por un mínimo de seis y un máximo de veinte expertos. En este caso, la encuesta fue analizada por cinco expertos, de diversas áreas, conforme se puede verificar en la tabla:

Nombre del experto	Organismo
Profesor Doctor Francisco Hinojo	Profesor del Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Profesora Doctora Pilar Cáceres Reche	Profesora del Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Profesor Doctor Juan Manuel Trujillo Torres	Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
Profesor Doctor Francisco Fernández Martín	Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada
Profesor Doctor Francisco Raso Sánchez	Profesor del Departamento de Didáctica Y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Tabela 40- Componente técnica – Juicio de Expertos. Validez del cuestionario.

El análisis efectuado pretendía verificar la claridad y la pertinencia de las preguntas, así como la relevancia de las mismas para poder conseguir los objetivos de la investigación, es decir, pretendíamos hacer una validación del contenido que, según Fox (1981), es la mejor técnica para validar encuestas, puesto que nos informa sobre la representatividad del contenido de la encuesta y si la misma mide lo que pretende medir.

Después de recibidas las sugerencias de todos los expertos, reformulamos la encuesta, la enviamos a nuestro Orientador para esclarecer algunas dudas y, por fin, hicimos un pre-test, aplicando la encuesta a diez exalumnos de cursos EFA B3, que respondieron sin dificultad a las preguntas, concluyendo que las preguntas eran claras y objetivas.

Hecho esto, después de la autorización del Director del Departamento de Formación del CENCAL, contactamos con todos los adultos que asistieron a un curso EFA B3 en el CENCAL, para solicitar su colaboración en este estudio (Carta en anexo). Los contactos se efectuaron a través de email, teléfono o correo y a veces no fueron fáciles de establecer, puesto que algunos alumnos emigraron y otros cambiaron su número de

teléfono y dirección. En los contactos establecidos por correo, además de la encuesta, se envió un sobre de Respuesta Sin Franquicia (RSF), para que los alumnos no tuvieran gastos con el envío de la encuesta y así respondiesen a la misma.

Todos los alumnos respondieron a la encuesta por cuestionario hasta el día 30 de septiembre. La encuesta era anónima y todas las preguntas eran de respuesta cerrada, teniendo como objetivo completar las informaciones obtenidas en los grupos de discusión.

El tratamiento de datos obtenidos en la encuesta por cuestionario fue hecho a través de tratamiento estadístico, siendo utilizado el SPSS (Statistical Package of Social Sciences), versión 19 para Windows.

La encuesta estaba compuesta por preguntas de elección múltiple y preguntas con la escala de Likert, estando organizada en ocho categorías:

- **Caracterización del encuestado**
 - Sexo
 - Edad
 - Habilidades académicas

- **Percepción/experiencia escolar**
 - Motivos de abandono escolar
 - Dificultades sentidas en la escuela
 - Importancia atribuida a la escuela
 - Auto-evaluación como alumno

- **Situación profesional**
 - Situación frente al empleo
 - Naturaleza jurídica de la organización empleadora

- **Participación en el Curso EFA**
 - Motivos para la asistencia al curso

- **Impacto del Curso EFA**
 - Motivación para las principales competencias de LC
 - Auto-evaluación de algunas competencias de LC
 - Participación en actividades con el objetivo de mejorar las competencias/conocimientos
 - Motivaciones para la adquisición de competencias/conocimientos, progresión en la certificación escolar y/o profesional
 - Relevancia/utilidad de las competencias adquiridas
- **Cambios en la vida personal y profesional después del Curso EFA**
 - Cambios en la vida profesional
 - Cambios en el camino formativo
 - Importancia del curso a nivel personal, social y profesional
 - Participación en actividades culturales
- **Las competencias de Lenguaje y Comunicación en la profesión/trabajo**
 - Lectura
 - Escritura
 - Comunicación oral (oír y hablar)
- **Las competencias de Lenguaje y Comunicación en la vida personal y social**
 - Lectura
 - Escritura
 - Comunicación oral (oír y hablar)

4.3.2 Instrumentos cualitativos: entrevistas y grupos de discusión

4.3.2.1 Entrevistas

De acuerdo con Biklen & Bodgan, (1994),

“una entrevista consiste en una conversación intencional, generalmente entre dos personas, aunque a veces pueda incluir más personas (Morgan, 1998), dirigida por una de las personas, con el objetivo de obtener información sobre la otra, y es utilizada para recoger datos descriptivos en el lenguaje del propio sujeto, permitiendo al investigador desarrollar, intuitivamente, una idea sobre la manera como los sujetos interpretan aspectos del mundo”.

Para Berelson (1952), la entrevista forma parte de la técnica de investigación denominada de análisis de contenido que Krippendorff (1980) definió como “una técnica de investigación que permite hacer inferencias, válidas y replicables, de los datos para su contexto”.

Para la realización de este estudio fueron realizadas cinco entrevistas: una al Director del Departamento de Formación del CENCAL, dos a dos empresarios/tutores que acompañaron a los alumnos a lo largo de su formación en contexto de trabajo, y dos a dos formadores de Lenguaje y Comunicación.

Con la realización de estas entrevistas pretendíamos conocer la opinión de los diferentes entrevistados sobre las preguntas formuladas, intentando comprender las diferentes perspectivas. Esta nos pareció una técnica adecuada para esta situación, pues, según Colás (1999:275), citado por Lucena),

“la entrevista cualitativa es la técnica más usual en la investigación cualitativa (...) que procura encontrar lo que es más importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos, valores (...) comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.” (Traducción de la autora)

Las entrevistas eran semi-estructuradas, siendo las preguntas abiertas, teniendo la posibilidad de realizarse otras preguntas, redireccionando las preguntas, permitiendo la profundización de algunos asuntos en función de lo que el entrevistado iba diciendo. El

objetivo de las entrevistas era la obtención de respuestas completas, detalladas y pormenorizadas.

Las entrevistas realizadas tenían la siguiente estructura:

Entrevista 1: Entrevista al Director del Departamento de Formación del CENCAL

Guión de entrevista semi-estructurada

A. Preparación de las condiciones de la entrevista. Legitimación de la entrevista y motivación del entrevistado

- Encuadrar la entrevista
- Proveer de validez y fidelidad a la entrevista
- Motivar al entrevistado
- Garantizar la confidencialidad

B. Perfil del entrevistado

- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Cuál es su formación literaria?
- ¿Tiene alguna formación específica?
- ¿Cuál es su edad?

C. Oferta formativa del CENCAL

- ¿Desde cuándo el CENCAL desarrolla cursos EFA?
- Actualmente, ¿Cuál es la oferta de cursos EFA que tiene el CENCAL (nivel básico, nivel secundario, modulares, formación continua...)?
- ¿Cómo ha evolucionado esa oferta?
- ¿Que balance hace de su experiencia en la educación de adultos?
- En esta zona geográfica, ¿cuáles son las necesidades formativas actuales?
- Siendo el CENCAL una institución de renombre, ¿qué considera esencial para mantener la calidad de la formación y la credibilidad de los cursos y de la institución?
- ¿Cómo valora la calidad de un curso EFA? ¿Cuál es el nivel de exigencia que considera aceptable?
- En lo que respecta a la búsqueda, ¿cómo ha evolucionado en esta institución? ¿El CENCAL tiene capacidad de respuesta? ¿Considera que será necesario estimular a búsqueda de estos cursos?

D. Los cursos EFA, la Iniciativa Nuevas Oportunidades e la adquisición de competencias

- Los principales objetivos de la INO son elevar los niveles de cualificación de la población; permitir el desarrollo y la adquisición de nuevas competencias; estimular el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir a una mayor inclusión social. ¿Cree que los cursos EFA, formando parte de la Iniciativa Nuevas Oportunidades (INO), están ayudando a concretizar los objetivos de la misma? ¿Por qué? ¿Cómo?
- En su opinión, ¿los cursos EFA son una oferta ajustada a los objetivos de la INO?
- Efectivamente, los cursos EFA permiten la certificación escolar y profesional de muchos jóvenes y adultos. Pero, en su opinión, desde el punto de vista de las competencias, ¿estaremos produciendo más y nuevas competencias?
- ¿Qué tipo de competencias?
- ¿De naturaleza genérica o algunas también específicas?
- ¿Cuáles?
- ¿Considera que los cursos EFA tiene credibilidad para la sociedad en general y para los empresarios, en particular, siendo la mayoría de los cursos impartidos en el CENCAL de doble certificación?

E. Impacto de los cursos EFA

- ¿Tiene alguna idea del porcentaje de individuos que después de haber asistido a un curso EFA continuaron invirtiendo en su formación, en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV)? ¿De qué tipo?
- En su opinión, ¿qué otros impactos tiene los cursos EFA en los adultos que asisten (a nivel personal, social y profesional)?

F. Público-objeto

- ¿Cuál es la tipología de los individuos que buscan estos cursos (sexo, edad, situación frente al empleo, profesión/sector de actividad, camino de educación e formación típico...)?
- ¿Cómo reaccionan las empresas respecto a la acogida de los alumno de estos cursos durante la Formación en Contexto de Trabajo (FCT)?
- En su opinión, ¿cuáles son las razones de esa reacción?

G. Validación de la entrevista

- ¿Le gustaría acrecentar más algún aspecto?
- ¿Qué le pareció la entrevista y el proyecto de investigación?

Entrevista 2: Entrevista a los tutores de la FCT**Entrevista 1: Entrevista a los tutores de la FCT****Guión de entrevista semi-estructurada****A. Preparación de las condiciones de la entrevista. Legitimación de la entrevista y motivación del entrevistado**

- Encuadrar la entrevista
- Proveer de validez y fidelidad a la entrevista
- Motivar al entrevistado
- Garantizar la confidencialidad

B. Perfil del entrevistado(a)

- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Cuál es su formación literaria?
- ¿Tiene alguna formación específica?
- ¿Cuál es su edad?

C. Experiencia profesional

- ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en esta profesión?
- ¿Se siente realizado(a) con las funciones que desempeña? (a nivel personal y profesional)

D. Público-objeto (alumnos que realizan la FCT)

- Mayoritariamente, ¿cuáles son los alumnos que acompaña (adultos o jóvenes)?
- ¿Hace cuánto tiempo que acompaña a alumnos en la FCT? ¿Y los adultos?
- ¿Le gusta más acompañar a adultos o a jóvenes? ¿Por qué?
- Partiendo de su experiencia, ¿considera que los alumnos adultos, que asisten a un curso EFA B3, generalmente, están motivados para la adquisición de nuevos conocimientos y para el desarrollo de competencias?
- ¿Cómo caracteriza al público que asiste a los cursos EFA B3, concretamente en lo que respecta a las competencias de expresión oral y escrita, lectura e interpretación?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que diagnostica en los alumnos adultos a nivel de expresión oral y escrita?

E. Competencias de Lenguaje y Comunicación

- En el transcurso del curso EFA B3, los alumnos adquieren competencias de Lenguaje y Comunicación. Está de acuerdo con esta afirmación?
- ¿Tiene la noción de las competencias de LC que los alumnos adquieren en la formación teórica?
- ¿Cuáles son las competencias de LC adquiridas a lo largo del curso EFA que son importantes para el buen desempeño del adulto en la empresa?
- ¿Considera que los alumnos oriundos de los cursos EFA adquieren las competencias necesarias para un buen desempeño en esta empresa?
- Dé ejemplos de situaciones en que los alumnos apliquen esas competencias en esta empresa.
- En lo que respecta a las competencias de LC, ¿cuáles son las diferencias que encuentra entre los alumnos oriundos de un EFA B3 y los trabajadores de la empresa?
- En su opinión, los cursos EFA, además de permitir que los adultos vean aumentar sus cualificaciones, también posibilitan que estos aumenten sus competencias?

F. Formación en Contexto de Trabajo

- En la FCT, ¿los adultos aplican las competencias adquiridas en la formación teórica? Dé ejemplos concretos.
- ¿Cuáles son las mayores dificultades de los adultos?
- ¿Cómo los ayuda a superar esas dificultades?

G. Impacto de los cursos EFA

- Además de la certificación, en su opinión, ¿qué gana el adulto al asistir a un curso EFA B3 (principalmente a nivel de las competencias)?
- ¿Considera que la asistencia a un curso EFA B3 tiene impacto en la vida de los adultos? ¿En qué niveles? Ejemplifique.
- Por lo que sabe, ¿los adultos que ya asistieron a un curso EFA B3, después de terminarlo, trazaron nuevos planes para su futuro, teniendo en cuenta las nuevas competencias / aprendizajes?
- Indique algunos cambios ocurridos en la vida profesional y personal de los adultos/alumnos después de un curso EFA B3.

H. Importancia atribuída a los cursos EFA

- ¿Considera que la sociedad en general valora la educación de los adultos? ¿Cree que los cursos EFA tienen credibilidad?
- ¿Cuál es su opinión personal sobre los cursos EFA y cuál es la importancia que le atribuye?
- Desde su perspectiva, ¿cuál es la importancia de los cursos EFA para los alumnos? ¿Los alumnos los consideran importantes en sus vidas? ¿En qué medida?

I. Validación de la entrevista

- ¿Le gustaría acrecentar algún aspecto?
- ¿Qué le pareció la entrevista y el proyecto de investigación ?

Entrevista 3: Entrevista a los formadores de Lenguaje y Comunicación**Entrevista 1: Entrevista a los formadores de Lenguaje y Comunicación****Guión de entrevista semi-estructurada****A. Preparación de las condiciones de la entrevista. Legitimación de la entrevista y motivación del entrevistado**

- Encuadrar la entrevista
- Proveer de validez y fidelidad a la entrevista
- Motivar al entrevistado
- Garantizar la confidencialidad

B. Perfil del entrevistado(a)

- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Cuál es su formación literaria?
- ¿Tiene alguna formación específica?
- ¿Cuál es su edad?

C. Experiencia profesional

- ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en la educación de adultos?
- ¿Y en los cursos EFA?
- ¿Cuáles son las UFCD's que imparte o impartió?

- ¿Se siente realizado (a) con las funciones que desempeña? (a nivel personal y profesional)

D. Público-Objeto

- Mayoritariamente, ¿Cuál es su público-objeto?
- ¿Considera que los alumnos, generalmente, están motivados para la adquisición de nuevos conocimientos y para el desarrollo de competencias?
- ¿Cómo caracteriza al público que asiste a los cursos EFA B3?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que diagnostica en sus alumnos a nivel de expresión oral y escrita?

E. Competencias de Lenguaje y Comunicación

- Al final de un curso EFA de nivel B3, ¿cuáles son las competencias de LC que un alumno debería haber adquirido?
- ¿Considera que los alumnos, generalmente, están motivados para adquirir las competencias de LC?
- ¿Aprovecha la experiencia de vida de los alumnos en la evidenciación de las competencias constantes del referencial de LC? ¿Puede dar un ejemplo concreto?
- Los cursos EFA trabajan las competencias de las varias áreas a través de Temas de Vida. ¿Cree que de esta forma es más fácil para el adulto adquirir y desarrollar competencias?
- ¿Trabaja las competencias separadamente o las integra y las interrelaciona a medida que va desarrollando actividades en el ámbito del Tema de Vida?
- ¿Cuáles son las competencias de LC más difíciles de adquirir por el alumno? ¿Y las más fáciles?
- ¿Cómo hace para que los alumnos superen las dificultades diagnosticadas?
- ¿Cuáles son las actividades que realiza e cuáles las competencias que pretende que los alumnos desarrollen?
- En su opinión, ¿cuáles son las competencias que los alumnos consideran más relevantes para su desarrollo personal, profesional e inclusión social? ¿Y cuáles son las que considera menos relevantes?

F. Práctica formativa

- No siempre los alumnos se encuentran motivados. ¿Cuáles son las metodologías que utiliza para motivar a los adultos?
- ¿Siente necesidad de formación específica?
- En cuanto formador(a) de LC, ¿considera que el referencial de LC es lo adecuado?
- Teniendo en cuenta las características de los cursos EFA y su experiencia como

formador(a) de LC, ¿cuáles son los constreñimientos con que se encuentra (nº de horas de formación, adecuación del referencial, hábitos de lectura y escrita de los alumnos,...)?

G. Impacto dos cursos EFA

- Además de la certificación, en su opinión, ¿qué gana el adulto al asistir a un curso EFA B3 (principalmente a nivel de competencias)?
- ¿Considera que la asistencia a un curso EFA B3 tiene impacto en la vida de los adultos? ¿En qué niveles? Ejemplifique.
- Por lo que sabe, los adultos que ya asistieron a un curso EFA B3, después de terminarlo, ¿trazaron nuevos planes para su futuro, teniendo en cuenta las nuevas competencias / aprendizajes?
- Indique algunos cambios ocurridos en la vida profesional y personal de los adultos/alumnos después de asistir a un curso EFA B3.

H. Importancia atribuída a los cursos EFA

- ¿Considera que la sociedad en general valora la educación de los adultos? ¿Cree que los cursos EFA tienen credibilidad?
- ¿Cuál es su opinión personal sobre los cursos EFA y cuál la importancia que le atribuye?
- Desde su perspectiva, ¿cuál es la importancia de los cursos EFA para los alumnos? Los alumnos nos consideran importantes en sus vidas? ¿En qué medida?

I. Validación de la entrevista

- ¿Le gustaría añadir algún aspecto más?
- ¿Qué le pareció la entrevista y el proyecto de investigación?

Las entrevistas fueron realizadas a varias personas que, de diversas formas y en diversos contextos, contactaron con los alumnos que asistieron a cursos EFA B3 en el CENCAL, de forma que pudiéramos obtener varias perspectivas sobre el tema en estudio. Las entrevistas fueron grabadas, después de autorizarlo los entrevistados, y posteriormente fueron transcritas por la autora de este trabajo.

4.3.3 Grupos de discusión

Esta metodología fue utilizada como complemento a las encuestas, para complementar los datos obtenidos a través de las mismas y comprender mejor los resultados.

Según Morgan (1998), “grupos de discusión son entrevistas en grupo en las cuales los participantes, entre seis y ocho, normalmente, con cualificación similar, discuten tópicos lanzados por el moderador, un profesional cualificado para el efecto”.

Otros autores, como Fabra et al. (2001), consideran que en los grupos de investigación existe una interacción en una conversación entre personas que es lo “que constituye el factor distintivo del grupo de discusión y el que proporciona su interés y potencialidad”.

Los objetivos de la creación de estos grupos de investigación fueron : (I) Conocer las motivaciones de los adultos para asistir a los cursos EFA; (II) Evaluar el impacto que los cursos EFA B3 tuvieron en la vida de los adultos, identificando cambios en los proyectos de vida de los adultos, producidos por la asistencia a los cursos EFA; (III) Reconocer el aprendizaje efectuado y las competencias adquiridas durante el curso.

Se realizaron dos grupos de discusión, con ocho adultos cada uno. Los adultos pertenecían a clases diferentes, habiendo asistido a cursos de diferentes áreas que, no obstante, les daban la certificación del nivel de 9º curso de escolaridad. Los grupos de discusión tuvieron una duración de cerca de una hora y media, se realizaron en el CENCAL, en una sala reservada para el efecto, para que no hubiera perturbaciones, siendo la moderadora la autora de este trabajo. Los grupos de discusión fueron grabados, con la debida autorización de los intervinientes, y posteriormente transcritos. El guión utilizado en los grupos de discusión fue el siguiente:

Guión de los grupos de discusión	
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • Breve presentación de los objetivos de los grupos de discusión <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proyecto de investigación sobre la importancia de los cursos EFA (educación y formación de adultos) B3 -con certificación del nivel de 9º curso de escolaridad - para los participantes ➤ Discusión / compartición de ideas ➤ Importancia de la contribución de todos los elementos ➤ Autorización para la colocación de extractos de esta entrevista en el trabajo
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Recordando situaciones de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Pensando en su recorrido de vida, ¿cuáles fueron las experiencias más ricas para usted en términos de aprendizaje?
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • El curso EFA <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la importancia que el curso tuvo para usted? • ¿Qué cree que aprendió con este curso? • ¿Cuáles son las competencias que adquirió? • ¿Cuál es la utilidad de los temas tratados/competencias desarrolladas y /o adquiridas? <ul style="list-style-type: none"> c) Investigación de las dimensiones del desarrollo en el curso más valoradas por los adultos en terminos simbólicos e/o concretos. d) Captación de las dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales. • ¿Cree que el curso al que asistió contribuyó o contribuirá en algunos cambios en su vida? <ul style="list-style-type: none"> c) Exploración de los proyectos de vida de los adultos, realzando las eventuales influencias y cambios provocados por el curso. d) Captación de perspectivas de cambio en terminos

	<p>personales, familiares, profesionales, proyectos futuros e /o sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree que el curso EFA es reconocido por los otros, por la sociedad en general? • ¿Después del curso EFA asistió a otras formaciones? ¿Cuáles?
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Balance final <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué balance hace de la asistencia al curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificultades sentidas)? ¿Cree que el curso al que asistió fue importante en su vida? • ¿Recomendaría un curso EFA a otras personas? • ¿Por qué? En su opinión, ¿cuáles son las ventajas de su asistencia?

Las entrevistas y los grupos de discusión fueron objeto de un análisis de contenido, procediéndose de acuerdo con las reglas de codificación. Después de realizadas, las entrevistas fueron transcritas, así como los grupos de discusión, y los datos fueron analizados a través de parrillas de análisis de contenidos con el fin de conseguir hacer un análisis de contenido sintética y sistematizada.

Primero realizamos una “lectura fluctuante” del conjunto de respuestas obtenidas, intentando encontrar los temas más comunes y significativos. Después definimos categorías que se desdoblan en subcategorías de acuerdo con los indicadores de los diferentes temas.

Según Berelson (1952), el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”.

Siguiendo las etapas definidas por Bardin (2000), la realización del análisis de contenido se desarrolló de acuerdo con los pasos de pre-análisis, de exploración material y del tratamiento de los datos.

Posteriormente, realizamos un proceso de triangulación manual de la información obtenida en la encuesta, en los grupos de discusión y en las cinco entrevistas, puesto que Cupchik (2001) considera que la investigación cualitativa y cuantitativa están interrelacionadas, contribuyendo la búsqueda cuantitativa para la identificación precisa de procesos relevantes y proporcionando la investigación cualitativa a base de su descripción. Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966, in Kelle 2001) defienden que la obtención de datos de diferentes fuentes y su análisis, recurriendo a estrategias distintas, mejora la validez de los resultados.

Así, además del valor en sí, de los resultados obtenidos, se hizo importante evidenciar los concurrentes de la relación efectuada con los datos del cuestionario. La triangulación de datos es una forma de integrar las diferentes perspectivas del fenómeno en estudio y una forma de conseguir un retrato más amplio y completo del mismo.

Después de recogida, sistematizada e interpretada toda la información obtenida, se confrontan los resultados, verificándose que las hipótesis fueran confirmadas o no.

Finalizando, concluimos que un estudio de caso representa un método de investigación relevante, sobre todo porque asienta una investigación intensiva y profunda de un determinado objeto de estudio, que se encuentra extremadamente bien definido y que viene a comprender la singularidad y globalidad del caso en simultáneo.

4.4 Validez y fiabilidad de los instrumentos

La validez de un instrumento sólo existe si el mismo mide realmente lo que quiere medir, es decir, si el instrumento utilizado permite obtener resultados coherentes y pasivos para ser aceptados en una determinada investigación. Actualmente, los tipos de validez más utilizados son: validez de contenido, validez concurrente y validez de constructo.

Para Almeida y Freire (2008), el contenido de un instrumento (preguntas o ítems) son muestras de diferentes situaciones y el grado en que los ítems representan esas situaciones se llama validez de contenido, que es establecida a través de la evidencia de que los atributos incluidos en el test son una muestra representativa de lo que se pretende medir. En la elaboración de los instrumentos, la investigadora intentó incluir todos los contenidos considerados importantes para la investigación.

Por otro lado, la mayoría de los autores defiende que en un estudio de caso la generalización no tiene sentido, debido a las particularidades y a la especificidad de cada caso. No obstante, hay autores que defienden que hay estudios de caso en que los resultados obtenidos pueden ser generalizados, aplicándose a otras situaciones.

La cuestión del rigor o de la validez interna debe ser contornada a través de las conclusiones objetivas, que deben traducir la realidad investigada. Para que esto sea posible, el investigador debe recurrir a procesos de triangulación metodológica, utilizando, por ejemplo, más de un método (entrevista, cuestionario, etc.) para captar informaciones. A lo largo de este estudio, fueron utilizados tres métodos de investigación: dos cualitativos (encuesta por cuestionario y grupos de investigación y grupos de discusión) y uno cuantitativo (encuesta por cuestionario), haciéndose la triangulación de datos que consiste en una confrontación de las inferencias hechas relativas a un determinado problema.

La fiabilidad corresponde a la certificación de que los datos recogidos corresponden a la realidad. “Cualquiera que sea el tipo de estudio científico, sea un estudio cuantitativo o un estudio cualitativo, el concepto de fiabilidad, en este contexto, se relaciona con la posibilidad de replicar las conclusiones a las que se llega” (Vieira, 1999), o sea, se relaciona con la posibilidad de que otros investigadores lleguen a conclusiones semejantes relativas al mismo tema.

La cuestión de la validez y la fiabilidad, en este estudio, fue resuelta a través de la triangulación de varias fuentes de datos que analizan el mismo fenómeno.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

I. Quantitativos

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados quantitativos obtidos através da aplicação do inquérito por questionário. Esta análise está dividida em três grandes grupos:

- **Análise descritiva** univariada e bivariada, que se consubstanciou em tabelas de frequência relativa e respectivas percentagens ou em representações gráficas; e em tabelas de contingência, isto é, em tabelas onde se cruzaram duas variáveis.
- **Análise inferencial** que consistiu na realização de diferentes testes para a diferença de médias entre dois ou mais grupos. Estes testes tornaram-se importantes para responder aos objectivos da investigação em causa. Assim sendo, ao longo deste capítulo podem ser encontrados vários testes paramétricos: teste t, One-Way ANOVA e o Qui-quadrado. Sempre que os pressupostos inerentes a cada teste não se cumpriram houve necessidade de recorrer aos testes não-paramétricos, ou seja, aos testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

Procedeu-se também à realização de algumas medidas de associação, nomeadamente ao coeficiente de correlação *Rho de Spearman* e ao coeficiente de correlação *R de Pearson*.

- **Análise multivariada**, mais propriamente a Análise Factorial, que inclui uma série de técnicas estatísticas cujo objectivo é representar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de um menor número de variáveis hipotéticas. Por outras palavras, a Análise Factorial permite identificar novas variáveis, em menor número

do que o conjunto inicial, mas sem perda significativa de informação contida neste conjunto.⁴¹

O método multivariado de Análise Factorial a que se recorreu foi o da Análise de Componentes Principais, que permite perceber quais as dimensões analíticas que estão inerentes a um conjunto de variáveis. Em termos gerais, podemos dizer que permite identificar subconjuntos de variáveis que estão muito correlacionadas entre si e pouco associadas a variáveis de outros subconjuntos. Este padrão de correlações vai ser representado através de um menor número de variáveis, que se designam por componentes principais e que são combinações lineares das variáveis iniciais.

Teve-se ainda em consideração a análise da matriz de correlações, da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de Bartlett, assim como se optou pela interpretação da matriz de componentes com rotação ortogonal (varimax). Com esta rotação obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um *loading* elevado numa única componente.

1. Análise descritiva

1.1. Caracterização dos inquiridos

O estudo tem como público-alvo os formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, que decorreram no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, no concelho de Caldas da Rainha, que perfazem um total de 59 formandos. Destes, 66,1% são do sexo feminino e 33,9% do sexo masculino; actualmente, a maioria tem entre 36 e 46 anos (54,2%), 23,7% tem 47 ou mais anos, 16,9% tem entre 25 e 35 anos e 5,1% tem entre 18 e 24 anos.

⁴¹ Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo, p.253

Sexo

	N	%
Masculino	20	33,9
Feminino	39	66,1
Total	59	100,0

Idade

	N	%
18 - 24 anos	3	5,1
25 a 35 anos	10	16,9
36 - 46 anos	32	54,2
Mais de 47 anos	14	23,7
Total	59	100,0

No que concerne à escolaridade dos inquiridos antes de frequentarem o curso EFA, a maioria (74,6%) tinha até ao 6º ano completo; (23,7% tinha a 4ª classe; 3,4%, o 5º ano completo; 3,4%, o 6º ano incompleto e 44,1%, o 6º ano completo), os restantes tinham entre o 7º e o 9º anos incompletos. Aquando da realização do curso EFA pode-se constatar um aumento das habilitações literárias de todos os formandos, ou seja, todos eles concluíram com sucesso o curso EFA, pelo que ficaram com equivalência ao 9º ano de escolaridade. Contudo, nem todos pararam o seu percurso formativo após o término do curso EFA e, neste momento, 20,3% já possui o 12º ano e 1,7% frequentou com sucesso um Curso de Especialização Tecnológica (CET).

Escolaridade dos inquiridos antes do curso EFA

	N	%
4º ano completo	14	23,7
5º ano incompleto	2	3,4
6º ano incompleto	2	3,4
6º ano completo	26	44,1
7º ano completo	4	6,8
8º ano completo	1	1,7
8º ano incompleto	3	5,1
9º ano incompleto	7	11,9
Total	59	100,0

Escolaridade dos inquiridos depois do curso EFA

	N	%
9º ano	46	78,0
12º ano	12	20,3
Curso de Especialização Tecnológica	1	1,7
Total	59	100,0

Todos os formandos que tinham a 4ª classe, 5º, 6º e 8º anos incompletos actualmente têm o 9º ano de escolaridade, nos restantes níveis escolares houve quem não ficasse pelo 9º ano, tendo prosseguido para o nível secundário e um dos formandos frequentou e concluiu um CET. Ou seja, dos que actualmente possuem o 12º ano, 58,3% tinha o 6º ano completo; 25%, o 7º ano completo; 8,3%, o 8º ano completo e 8,3%, o 9º

ano incompleto. O formando que frequentou o CET tinha o 9º ano incompleto aquando da realização do curso EFA B3.

Habilitações literárias antes do curso EFA		Habilitações literárias actuais			Total
		9º ano	12º ano	Curso de Especialização Tecnológica	
4º ano completo	N	14	0	0	14
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	30,4%	0,0%	0,0%	23,7%
5º ano incompleto	N	2	0	0	2
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	4,3%	0,0%	0,0%	3,4%
6º ano completo	N	19	7	0	26
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	73,1%	26,9%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	41,3%	58,3%	0,0%	44,1%
6º ano incompleto	N	2	0	0	2
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	4,3%	0,0%	0,0%	3,4%
7º ano completo	N	1	3	0	4
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	2,2%	25,0%	0,0%	6,8%
8º ano completo	N	0	1	0	1
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	0,0%	8,3%	0,0%	1,7%
8º ano incompleto	N	3	0	0	3
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	6,5%	0,0%	0,0%	5,1%
9º ano incompleto	N	5	1	1	7
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	71,4%	14,3%	14,3%	100,0%
	% Habilitações literárias actuais	10,9%	8,3%	100,0%	11,9%

Tendo em consideração apenas os adultos que prosseguiram os estudos, dos que prosseguiram os estudos e obtiveram o nível secundário, 58,3% são do sexo feminino e

41,7% são do sexo masculino. Apenas um adulto continuou o seu percurso escolar tendo frequentado um CET, este é do sexo masculino.

Sexo * Habilitações literárias actuais Crosstabulation

		Habilitações literárias actuais			Total
		9º ano	12º ano	Curso de Especialização Tecnológica	
Sexo	Masculino	Count 17	Count 5	Count 1	Count 23
		% within Habilitações literárias actuais 37,0%	% within Habilitações literárias actuais 41,7%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 39,0%
Sexo	Feminino	Count 29	Count 7	Count 0	Count 36
		% within Habilitações literárias actuais 63,0%	% within Habilitações literárias actuais 58,3%	% within Habilitações literárias actuais 0,0%	% within Habilitações literárias actuais 61,0%
Total		Count 46	Count 12	Count 1	Count 59
		% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%

Quanto aos escalões etários, dos que obtiveram o nível secundário 58,3% têm entre os 36 e os 46 anos, 25% mais de 47 anos e 16,7% têm entre 25 e 35 anos. O único adulto que frequentou e concluiu o CET tem mais de 47 anos.

Idade * Habilitações literárias actuais Crosstabulation

		Habilitações literárias actuais			Total
		9º ano	12º ano	Curso de Especialização Tecnológica	
Idade	18 - 24 anos	Count 3	Count 0	Count 0	Count 3
		% within Habilitações literárias actuais 6,5%	% within Habilitações literárias actuais 0,0%	% within Habilitações literárias actuais 0,0%	% within Habilitações literárias actuais 5,1%
Idade	25 - 35 anos	Count 8	Count 2	Count 0	Count 10
		% within Habilitações literárias actuais 17,4%	% within Habilitações literárias actuais 16,7%	% within Habilitações literárias actuais 0,0%	% within Habilitações literárias actuais 16,9%
Idade	36 - 46 anos	Count 25	Count 7	Count 0	Count 32
		% within Habilitações literárias actuais 54,3%	% within Habilitações literárias actuais 58,3%	% within Habilitações literárias actuais 0,0%	% within Habilitações literárias actuais 54,2%
Idade	Mais de 47 anos	Count 10	Count 3	Count 1	Count 14
		% within Habilitações literárias actuais 21,7%	% within Habilitações literárias actuais 25,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 23,7%
Total		Count 46	Count 12	Count 1	Count 59
		% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%	% within Habilitações literárias actuais 100,0%

1.1.1. Percepção/ Experiência escolar

Como se constatou anteriormente, o nível de escolaridade dos inquiridos era muito baixo, o que, segundo os mesmos, se deveu a vários motivos, isto é, 32,2% saiu da escola porque tinha necessidade de trabalhar, 20,3% tinha vontade de trabalhar, com a mesma percentagem a família não os deixou continuar a estudar, depois com percentagens menos expressivas temos 11,9% que queria autonomia financeira, 8,5% não gostava da escola, 3,4% tinha insucesso escolar, para 1,7% o acesso à escola era difícil e a mesma percentagem, 1,7%, diz ter problemas de saúde.

Motivos do abandono escolar

	N	%
Não gostava da escola	5	8,5
Tinha vontade de trabalhar	12	20,3
Queria autonomia financeira	7	11,9
Tinha problemas de saúde	1	1,7
Tinha necessidade de trabalhar	19	32,2
A sua família não o(a) deixou continuar na escola	12	20,3
O acesso à escola era difícil	1	1,7
Insucesso escolar	2	3,4
Total	59	100,0

A maioria relativa (48,1%) dos inquiridos afirmou não sentir quaisquer dificuldades quando frequentavam a escola, no entanto abandonaram o ensino pelos motivos anteriormente enumerados: 24,1% dizem ter tido dificuldades de aprendizagem, 18,5% tinham dificuldade em relacionarem-se com os colegas, 1,9% tinham dificuldade em relacionarem-se com os professores e 7,4% dizem ter existido outro tipo de dificuldades.

Dificuldades sentidas pelos indivíduos quando frequentavam a escola

	N	%
Dificuldades de aprendizagem	13	24,1
Relacionamento com os colegas	10	18,5
Relacionamento com os professores	1	1,9
Nenhuma	26	48,1
Outra	4	7,4
Total	54	100,0

Apesar de tudo isto, 61% dos inquiridos reconhece alguma importância à escola, 30,5% atribui muita importância e só 8,5% é que atribui pouca importância. Dos que atribuem alguma importância à escola, 61,1% consideravam-se alunos medianos, 36,1% avaliam-se como alunos bons e 2,8% consideravam-se alunos muito bons. Para aqueles em que a escola era muito importante, 77,8% auto-avaliaram-se como bons alunos e 22,2% como alunos médios.

Importância atribuída à escola

	N	%
Pouca	5	8,5
Alguma	36	61,0
Muita	18	30,5
Total	59	100,0

Importância atribuída à escola segundo a avaliação como aluno

			Importância atribuída à escola			Total
			Pouca	Alguma	Muita	
Avaliação como aluno	Médio	N	4	22	4	30
		% Importância atribuída à escola	80,0%	61,1%	22,2%	50,8%
	Bom	N	1	13	14	28
		% Importância atribuída à escola	20,0%	36,1%	77,8%	47,5%
	Muito Bom	N	0	1	0	1
		% Importância atribuída à escola	0,0%	2,8%	0,0%	1,7%
Total	N	5	36	18	59	
	% Importância atribuída à escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

1.1.2. Situação Profissional

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, a maioria encontra-se empregada (50,8%); 32,2% está desempregada; 5,1%, reformada, com as mesmas percentagens, 3,4% são domésticas, estudantes e possuem incapacidade permanente para trabalhar e 1,7% encontra-se noutra situação.

Situação actual face ao emprego

	N	%
Empregado/a	30	50,8
Desempregado/a	19	32,2
Reformado/a	3	5,1
Incapacitado/a permanente para o trabalho	2	3,4
Doméstico/a	2	3,4
Estudante	2	3,4
Outra	1	1,7
Total	59	100,0

Tendo em consideração apenas os adultos que se encontram a trabalhar, pode-se concluir que 66,7% são do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino; 46,7% têm entre os 36 e os 46 anos; 23,3%, mais de 47 anos; 20%, entre os 25 e os 35 anos e 10%, entre os 18 e os 24 anos; 70% têm actualmente o 9º ano; 26,7%, o 12º ano; e 3,3%, o CET; 80% trabalham por conta de outrem; 16,7% trabalham por conta própria, mas sem empregados; e 3,3% são trabalhadores independentes. Apenas quatro inquiridos empregados assumem cargos de supervisão de outros colegas, um supervisiona três colegas; outro, cinco colegas e dois supervisionam dez colegas.

Sexo

	N	%
Masculino	10	33,3%
Feminino	20	66,7%
Total	30	100,0%

Idade

	N	%
18 - 24 anos	3	10,0%
25 - 35 anos	6	20,0%
36 - 46 anos	14	46,7%
Mais de 47 anos	7	23,3%
Total	30	100,0%

Habilitações literárias actuais

	N	%
9º ano	21	70,0%
12º ano	8	26,7%
Curso de Especialização Tecnológica	1	3,3%
Total	30	100,0%

Situação profissional

	N	%
Trabalhador/a por conta própria sem empregados	5	16,7%
Trabalhador/a independente	1	3,3%
Trabalhador/a por conta de outrem	24	80,0%
Total	30	100,0%

Gere ou supervisiona outros empregados?

	N	%
Sim	4	13,3
Não	26	86,7
Total	30	100,0

Número de colegas que supervisionam

	N	%
3 colegas	1	25,0
5 colegas	1	25,0
10 colegas	2	50,0
Total	4	100,0

Independentemente da situação profissional, os inquiridos foram questionados quanto à natureza jurídica da empresa que integram ou integraram, pelo que foi possível apurar que 64,4% trabalha numa organização ou empresa/ do sector privado; 11,9%, numa organização ou empresa/ dos sectores público e privado; 1,7%, em organizações/ associações sem fins lucrativos e os restantes não responderam à questão.

Natureza jurídica da empresa onde trabalham

	N	%
Organização ou empresa/ sector privado	38	64,4
Organização ou empresa participada pelos sectores público e privado	7	11,9
Organização/ associação sem fins lucrativos	1	1,7
Não responderam	13	22,0
Total	59	100,0

Quanto à dimensão das empresas que integram, verificou-se que a esmagadora maioria dos inquiridos trabalha em micro e pequenas empresas (37,2% e 34,9% respectivamente); 23,3%, em médias empresas; e 4,7%, em empresas de grande dimensão. A maioria destas empresas pertence ao sector terciário (69%); 16,7%, ao sector secundário e 14,3% pertence ao sector primário.

Dimensão da organização onde trabalham

	N	%
Microempresa (menos de 10 trabalhadores)	16	37,2
Pequena dimensão (entre 10 a 50 trabalhadores)	15	34,9
Média dimensão (50 a 250 trabalhadores)	10	23,3
Grande dimensão (250 ou mais trabalhadores)	2	4,7
Total	43	100,0

Sector de actividade económica da empresa

	N	%
Primário	6	14,3
Secundário	7	16,7
Terciário	29	69,0
Total	42	100,0

1.2. Participação no Curso EFA

1.2.1. Motivações que levaram os formandos a frequentarem o curso

Aos inquiridos foi-lhes apresentada uma listagem de possíveis motivos pelos quais frequentaram o curso EFA, tendo que os classificar com uma escala entre os menos importantes e os muito importantes.

Ao analisarmos o quadro que abaixo se apresenta, constata-se, de um modo geral, que as opiniões dos formandos são bastante homogéneas, pois atribuem muita importância a grande parte dos itens apresentados. Querer acompanhar mais a vida dos filhos, melhorar o salário e reduzir a probabilidade de perder o emprego divide a maioria dos formandos entre o serem factores importantes e muito importantes; já os itens que mostram menor consenso entre os indivíduos são a possibilidade de ingressar no ensino superior (23,2% muito pouco importante, 28,6% pouco importante e 32,1% importante), começar um negócio próprio (24,1% pouco importante e 36,2% importante), melhorar a imagem que os outros têm de si próprio (28,1% pouco importante, 26,3% importante e 43,9% muito importante). Ter ido para o curso para obter um computador portátil ou ter ido por obrigação foram os itens a que a maioria relativa dos formandos atribuiu menos importância (43,9% e 45,6% respectivamente).

Importância atribuída aos motivos da decisão de frequentar o curso EFA

	Muito pouco importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Obter uma qualificação escolar mais elevada	0	,0	2	3,4	13	22,0	44	74,6	59	100,0
Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares	0	,0	2	3,4	8	13,8	48	82,8	58	100,0
Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares	0	,0	2	3,4	19	32,8	37	63,8	58	100,0
Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos	0	,0	2	3,4	16	27,6	40	69,0	58	100,0
Querer acompanhar mais a vida escolar dos filhos	11	20,0	0	,0	26	47,3	18	32,7	55	100,0
Possibilitar o ingresso no ensino superior	13	23,2	16	28,6	18	32,1	9	16,1	56	100,0
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu dia-a-dia, para a vida em geral	0	,0	0	,0	17	29,3	41	70,7	58	100,0
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu trabalho	2	3,4	5	8,6	16	27,6	35	60,3	58	100,0
Melhorar as perspectivas de carreira	2	3,4	3	5,1	22	37,3	32	54,2	59	100,0
Melhorar o salário	3	5,3	6	10,5	26	45,6	22	38,6	57	100,0
Reduzir a probabilidade de perder o emprego	9	15,8	5	8,8	19	33,3	24	42,1	57	100,0
Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego	2	3,4	1	1,7	18	31,0	37	63,8	58	100,0
Começar o meu próprio negócio	9	15,5	14	24,1	21	36,2	14	24,1	58	100,0
Melhorar a imagem que tenho de mim próprio	0	,0	2	3,4	25	43,1	31	53,4	58	100,0
Melhorar a imagem que os outros têm de mim	1	1,8	16	28,1	15	26,3	25	43,9	57	100,0
Abrir novos horizontes	0	,0	0	,0	19	32,8	39	67,2	58	100,0
Estar mais inserido no mundo actual	1	1,7	1	1,7	20	33,9	37	62,7	59	100,0
Conseguir obter um computador portátil	25	43,9	9	15,8	14	24,6	9	15,8	57	100,0
Fui obrigado a participar	26	45,6	11	19,3	11	19,3	9	15,8	57	100,0
Gostar de aprender	3	5,2	0	,0	14	24,1	41	70,7	58	100,0
Conhecer e conviver com pessoas	1	1,8	0	,0	16	28,1	40	70,2	57	100,0

Para uma melhor ilustração da distribuição das respostas dadas pelos formandos a cada item, procedeu-se a uma análise do nível médio de importância atribuída a cada um. Segundo o quadro que se segue, podemos verificar que atribuíram muita importância ao facto do curso lhes permitir obter uma qualificação escolar mais elevada, valorizar as experiências pessoal e profissional para obter uma qualificação escolar mais elevada, voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos, desenvolver conhecimentos/competências úteis, aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego, melhorar a imagem que tenho de mim próprio, abrir novos horizontes, estar mais inserido no mundo actual, gostar de aprender e conhecer e conviver com pessoas. Os itens que tiveram menos importância foram: possibilitar o ingresso no ensino superior, conseguir obter um computador portátil e ter sido obrigado a participar.

Média do grau de importância atribuído aos motivos da decisão de frequentar o curso

EFA

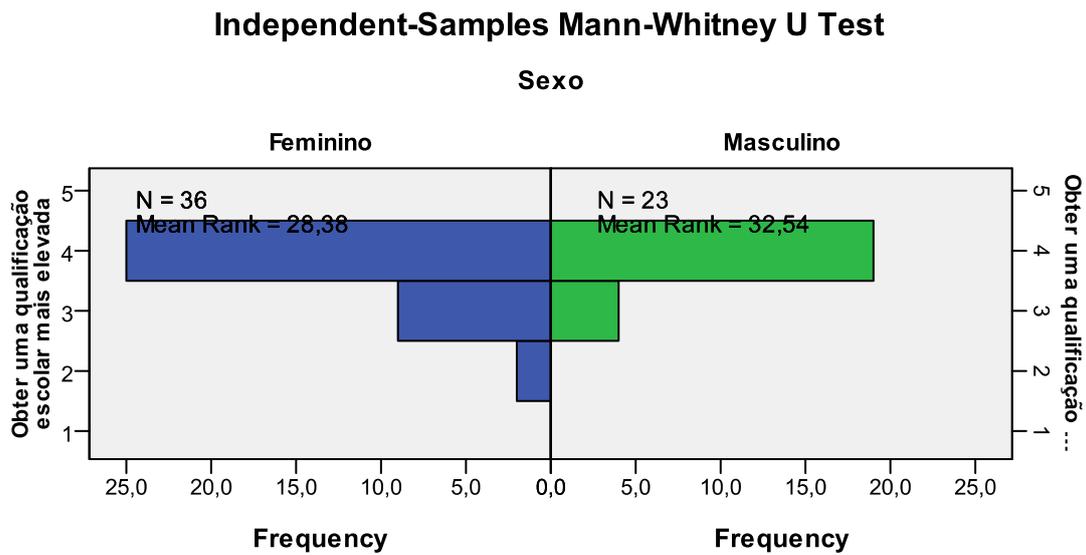
	Média	Desvio-padrão
Obter uma qualificação escolar mais elevada	3,7	,5
Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares	3,8	,5
Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares	3,6	,6
Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos	3,7	,5
Querer acompanhar mais a vida escolar dos filhos	2,9	1,1
Possibilitar o ingresso no ensino superior	2,4	1,0
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu dia-a-dia, para a vida em geral	3,7	,5
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu trabalho	3,4	,8
Melhorar as perspectivas de carreira	3,4	,7
Melhorar o salário	3,2	,8
Reduzir a probabilidade de perder o emprego	3,0	1,1
Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego	3,6	,7
Começar o meu próprio negócio	2,7	1,0
Melhorar a imagem que tenho de mim próprio	3,5	,6
Melhorar a imagem que os outros têm de mim	3,1	,9
Abrir novos horizontes	3,7	,5
Estar mais inserido no mundo actual	3,6	,6
Conseguir obter um computador portátil	2,1	1,2
Fui obrigado a participar	2,1	1,1
Gostar de aprender	3,6	,7
Conhecer e conviver com pessoas	3,7	,6

Para perceber se existiam diferenças significativas relativamente à importância atribuída aos motivos mais valorizados segundo o sexo dos adultos, procedeu-se à realização de tabelas de contingência e aos respectivos testes, sendo estes não-paramétricos.

Atendendo às diferenças entre o sexo dos adultos, verificamos que entre os adultos do sexo masculino 82,6% atribuiu muita importância em obter uma qualificação escolar mais elevada; entre o sexo feminino, 69,4% tem a mesma opinião. O sexo feminino foi o único que atribuiu pouca importância a este motivo. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os adultos do sexo masculino e feminino relativamente ao motivo elevar o nível de qualificações escolares ($Z=-1,199$, $p>0,05$).

Obter uma qualificação escolar mais elevada * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Obter uma qualificação escolar mais elevada	Pouco importante	N	0	2	2
		% Sexo	0,0%	5,6%	3,4%
	Importante	N	4	9	13
		% Sexo	17,4%	25,0%	22,0%
	Muito importante	N	19	25	44
		% Sexo	82,6%	69,4%	74,6%
Total	N	23	36	59	
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	



Total N	59
Mann-Whitney U	355,500
Wilcoxon W	1.021,500
Test Statistic	355,500
Standard Error	48,776
Standardized Test Statistic	-1,199
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,230

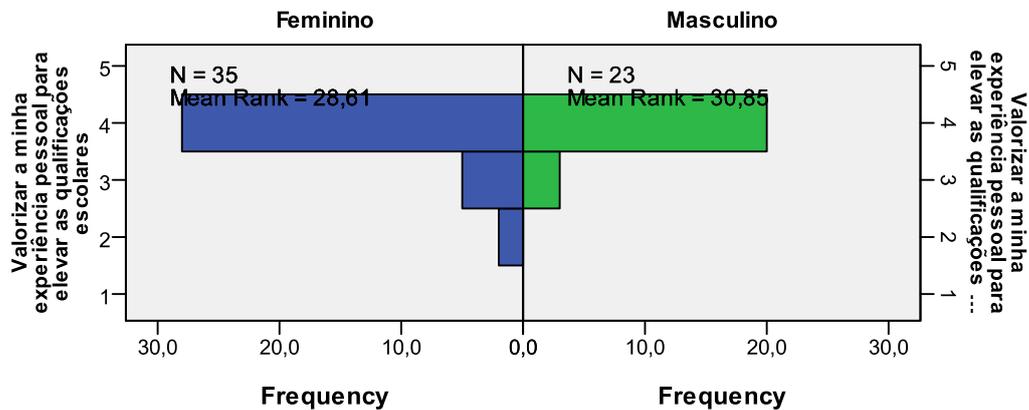
Quanto ao motivo valorizar a experiência pessoal para elevar as qualificações escolares, constatou-se que de entre os adultos do sexo masculino 87% atribuiu muita importância a este motivo, no sexo feminino 80% tem a mesma opinião. Também neste motivo não existem diferenças estatisticamente significativas entre os adultos do sexo masculino e feminino ($Z=-0,751$, $p>0,05$).

Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares	Pouco importante	Count	0	2	2
		% within Sexo	0,0%	5,7%	3,4%
	Importante	Count	3	5	8
		% within Sexo	13,0%	14,3%	13,8%
	Muito importante	Count	20	28	48
		% within Sexo	87,0%	80,0%	82,8%
Total	Count	23	35	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

Sexo



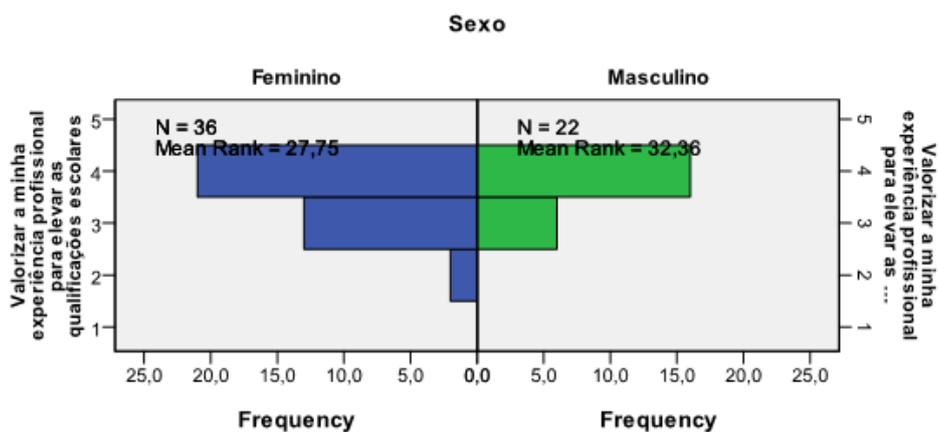
Total N	58
Mann-Whitney U	371,500
Wilcoxon W	1.001,500
Test Statistic	371,500
Standard Error	41,285
Standardized Test Statistic	-,751
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,453

Quanto à valorização da experiência profissional para elevar as qualificações escolares, verificou-se que nos adultos do sexo masculino, a esmagadora maioria (72,7%) atribuiu muita importância a este motivo. Atendendo ao sexo feminino, 58,3% considera este motivo muito importante e 36,1% apenas importante. Constatamos que também neste motivo as diferenças entre género não são significativas ($Z=-1,202$, $p>0,05$).

Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares	Pouco importante	Count	0	2	2
		% within Sexo	0,0%	5,6%	3,4%
	Importante	Count	6	13	19
		% within Sexo	27,3%	36,1%	32,8%
	Muito importante	Count	16	21	37
		% within Sexo	72,7%	58,3%	63,8%
Total	Count	22	36	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



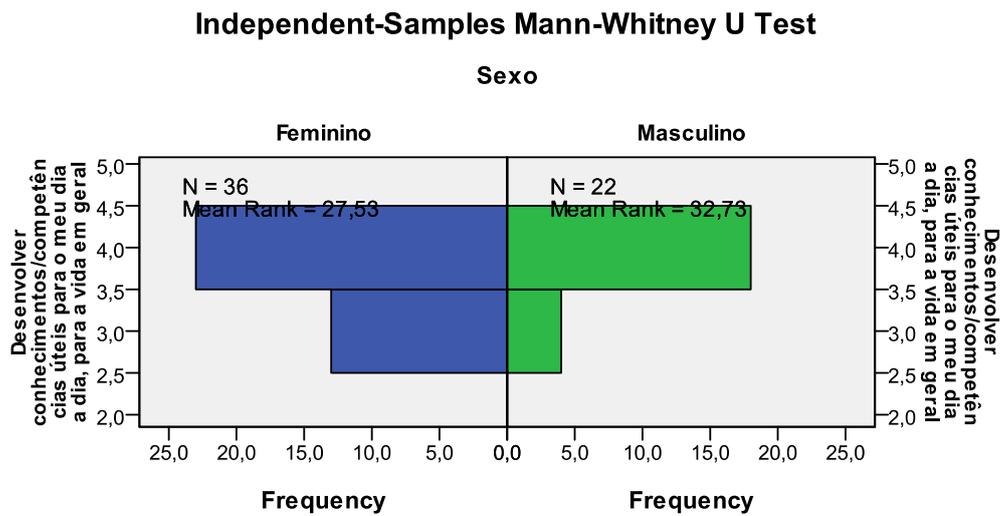
Total N	58
Mann-Whitney U	333,000
Wilcoxon W	999,000
Test Statistic	333,000
Standard Error	52,410
Standardized Test Statistic	-1,202
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,229

Relativamente ao motivo desenvolver conhecimentos /competências úteis para o dia-a-dia, verifica-se a tendência registada nos motivos anteriores. Nos adultos do sexo masculino, 81,8% atribui muita importância a este motivo; no sexo feminino, 63,9% tem a mesma opinião. Neste motivo, as diferenças entre género não são significativas ($Z=-1,443$, $p>0,05$).

Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu dia-a-dia, para a vida em geral

* Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu dia-a-dia, para a vida em geral	Importante	Count	4	13	17
		% within Sexo	18,2%	36,1%	29,3%
	Muito importante	Count	18	23	41
		% within Sexo	81,8%	63,9%	70,7%
Total		Count	22	36	58
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%



Total N	58
Mann-Whitney U	325,000
Wilcoxon W	991,000
Test Statistic	325,000
Standard Error	49,205
Standardized Test Statistic	-1,443
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,149

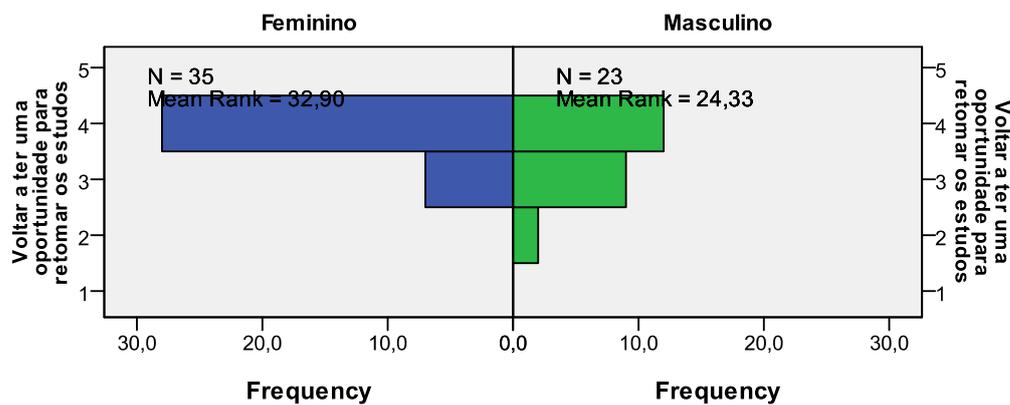
No que concerne ao motivo voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos, no sexo masculino, 52,2% dos adultos atribui muita importância a este motivo e 39,1% apenas considera o mesmo importante. No sexo feminino, a grande maioria (80%) atribui muita importância a este motivo, existindo diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($Z=2,344$, $p<0,05$).

Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos	Pouco importante	Count	2	0	2
		% within Sexo	8,7%	0,0%	3,4%
	Importante	Count	9	7	16
		% within Sexo	39,1%	20,0%	27,6%
	Muito importante	Count	12	28	40
		% within Sexo	52,2%	80,0%	69,0%
Total	Count	23	35	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

Sexo



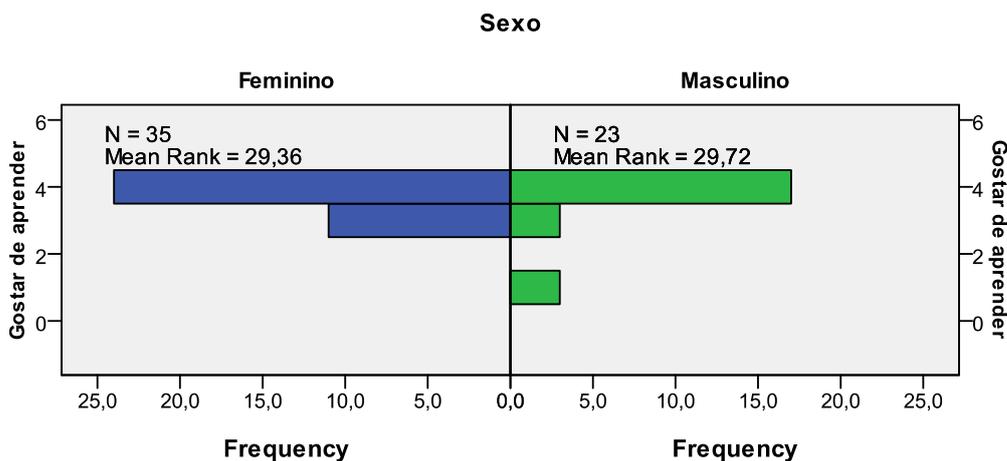
Total N	58
Mann-Whitney U	521,500
Wilcoxon W	1.151,500
Test Statistic	521,500
Standard Error	50,766
Standardized Test Statistic	2,344
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,019

No que se refere ao gosto pela aprendizagem, concluiu-se que a maioria dos adultos de ambos os sexos atribui muita importância a este motivo (73,9% do sexo masculino e 68,6% do sexo feminino).

Gostar de aprender * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Gostar de aprender	Muito pouco importante	Count	3	0	3
		% within Sexo	13,0%	0,0%	5,2%
	Importante	Count	3	11	14
		% within Sexo	13,0%	31,4%	24,1%
	Muito importante	Count	17	24	41
		% within Sexo	73,9%	68,6%	70,7%
Total	Count	23	35	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



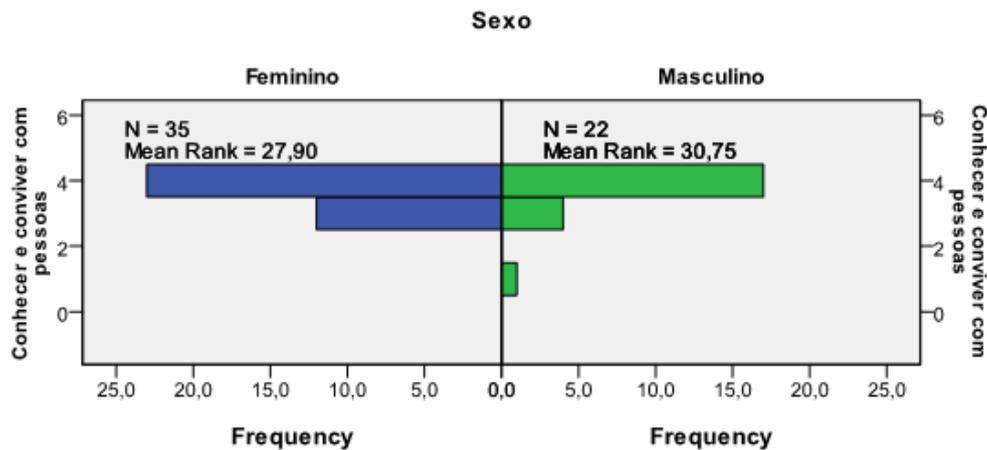
Total N	58
Mann-Whitney U	397,500
Wilcoxon W	1.027,500
Test Statistic	397,500
Standard Error	50,044
Standardized Test Statistic	-,100
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,920

No que diz respeito ao motivo conhecer e conviver com pessoas, constatou-se que de entre os adultos do sexo masculino, 77,3% atribui muita importância a este motivo e 65,7% dos adultos do sexo feminino tem a mesma opinião, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($Z=-0,794$, $p>0,05$).

Conhecer e conviver com pessoas * Sexo

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Conhecer e conviver com pessoas	Muito pouco importante	Count	1	0	1
		% within Sexo	4,5%	0,0%	1,8%
	Importante	Count	4	12	16
		% within Sexo	18,2%	34,3%	28,1%
	Muito importante	Count	17	23	40
		% within Sexo	77,3%	65,7%	70,2%
Total	Count	22	35	57	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	57
Mann-Whitney U	346,500
Wilcoxon W	976,500
Test Statistic	346,500
Standard Error	48,517
Standardized Test Statistic	-,794
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,427

1.2.2. Frequência de cursos EFA anteriormente

Para a totalidade dos formandos foi a primeira vez que realizaram um curso EFA, tendo a maioria relativa (40,7%) procurado a existência destes cursos, o que significa que o fizeram por iniciativa própria, 35,6% tomaram conhecimento do curso através do Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP, com a mesma percentagem, 11,9%, obtiveram este conhecimento através dos meios de comunicação social e através de amigos.

Frequência de cursos EFA anteriormente

	N	%
Não	59	100,0

1.2.3. Modo de conhecimento do curso

	N	%
Através da comunicação social	7	11,9
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional	21	35,6
Procurei saber onde existiam esses cursos	24	40,7
Através de amigos	7	11,9
Total	59	100,0

1.3. Impacto do curso EFA

1.3.1 Motivação para a aquisição das competências de Linguagem e Comunicação

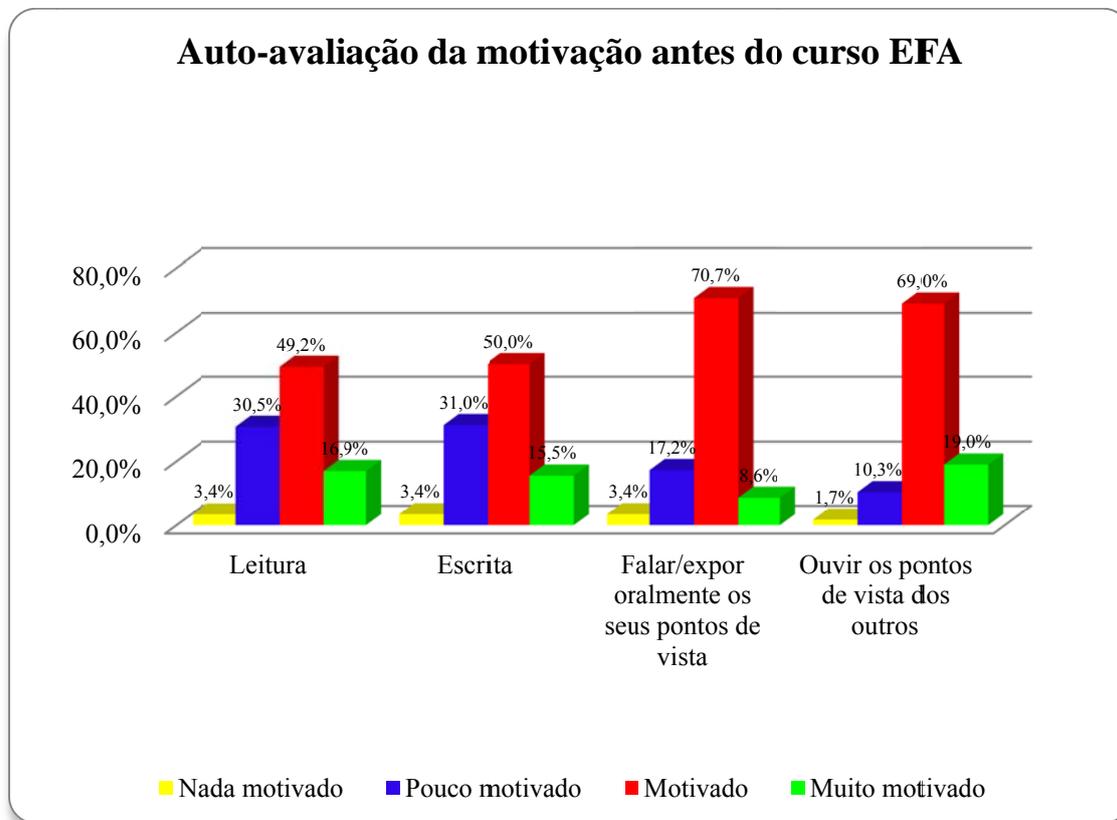


Gráfico 79 - Auto-avaliação da motivação antes do curso EFA

Para perceber quais os impactos do curso EFA nos formandos no que respeita à sua motivação para ler, escrever, expor os seus pontos de vista e ouvir os pontos de vista dos outros, foi-lhes pedido para que se auto-avaliassem do “nada motivado” ao “muito motivado” e, pelo que se percebe através do gráfico, os formandos consideravam-se motivados para expor os seus pontos de vista e para ouvir os pontos de vista dos outros, a leitura e a escrita eram os itens que reuniam menor motivação.

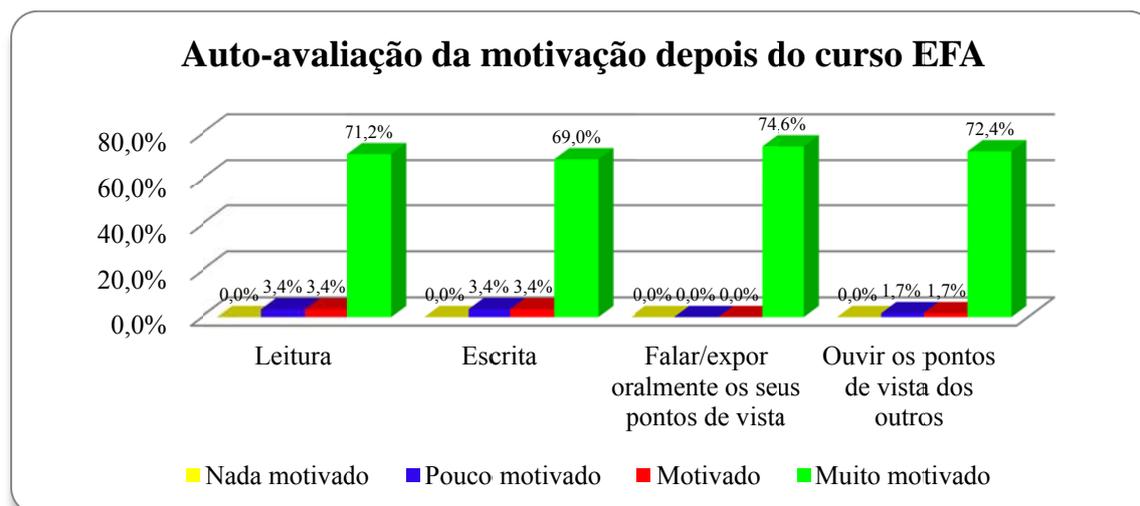


Gráfico 80 - Auto-avaliação da motivação depois do curso EFA

Após a realização do curso EFA, pode-se verificar que a motivação aumentou significativamente em todos os itens. Os que não tinham motivação para ler passaram a estar pouco motivados; 22,2% dos que tinham pouca motivação passaram a estar motivados e 77,8% passaram a estar muito motivados; 37,9% dos que estavam motivados continuam motivados e 62,1% passaram a estar muito motivados; os que já estavam muito motivados para ler antes de realizarem o curso continuaram muito motivados depois de o terminarem.

Motivação para ler antes e depois do curso EFA

			Motivação para ler depois de ter frequentado o curso EFA			Total
			Pouco motivado	Motivado	Muito motivado	
Motivação para ler antes do curso EFA	Nada motivado	N	2	0	0	2
		% Motivação para ler antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Pouco motivado	N	0	4	14	18
		% Motivação para ler antes do curso EFA	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
	Motivado	N	0	11	18	29
		% Motivação para ler antes do curso EFA	0,0%	37,9%	62,1%	100,0%
	Muito motivado	N	0	0	10	10
		% Motivação para ler antes do curso EFA	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total		N	2	15	42	59
		% Motivação para ler antes do curso EFA	3,4%	25,4%	71,2%	100,0%

No que diz respeito à motivação para escrever, constatou-se a mesma tendência que se havia verificado na motivação para ler, ou seja, os que não tinham motivação para escrever, passaram a estar pouco motivados; 27,8% dos que tinham pouca motivação passaram a estar motivados e 72,2 % muito motivados; 27,6% dos que estavam motivados continuam motivados e 72,4% passaram a estar muito motivados. Apenas se regista uma diferença nos formandos que estavam muito motivados para escrever antes do curso EFA, pois 33,3% passaram a estar apenas motivados e os restantes continuam muito motivados.

Motivação para escrever antes e depois do curso EFA

			Motivação para escrever depois de ter frequentado o curso EFA			Total
			Pouco motivado	Motivado	Muito motivado	
Motivação para escrever antes do curso EFA	Nada motivado	N	2	0	0	2
		% Motivação para escrever antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Pouco motivado	N	0	5	13	18
		% Motivação para escrever antes do curso EFA	0,0%	27,8%	72,2%	100,0%
	Motivado	N	0	8	21	29
		% Motivação para escrever antes do curso EFA	0,0%	27,6%	72,4%	100,0%
	Muito motivado	N	0	3	6	9
		% Motivação para escrever antes do curso EFA	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
Total	N	2	16	40	58	
	% Motivação para escrever antes do curso EFA	3,4%	27,6%	69,0%	100,0%	

Motivação para falar/ expor oralmente os seus pontos de vista ou para ouvir o dos outros antes e depois do curso EFA

A esmagadora maioria dos formandos afirmaram estar motivados para expor os seus pontos de vista antes de frequentarem o curso EFA, realidade que se manteve depois de o terem terminado, com a diferença de que esta motivação passou a ser ainda maior. Assim sendo, os formandos que não estavam nada motivados a expor os seus pontos de vista antes do curso passaram a estar muito motivados depois de o terminarem; os que estavam pouco motivados passaram a estar motivados e muito motivados; 24,4% dos que estavam motivados continuam a estar e 75,6% passaram a estar muito motivados; os que estavam muito motivados continuam a ter a mesma motivação.

			Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista depois do curso EFA		Total
			Motivado	Muito motivado	
Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	Nada motivado	N	0	2	2
		% Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	0,0%	100,0%	100,0%
	Pouco motivado	N	4	6	10
		% Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	40,0%	60,0%	100,0%
	Motivado	N	10	31	41
		% Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	24,4%	75,6%	100,0%
	Muito motivado	N	0	5	5
		% Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	0,0%	100,0%	100,0%
Total	N	14	44	58	
	% Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista antes do curso EFA	24,1%	75,9%	100,0%	

Quanto à motivação para ouvir os pontos de vista dos outros, os formandos não mostraram grandes alterações, uma vez que já se encontravam bastante motivados para ouvir os outros, no entanto, aqueles que não estavam nada motivados passaram a estar pouco motivados; os que estavam pouco motivados passaram a estar motivados e muito motivados; 72,5% dos que estavam motivados estão agora muito motivados e dos que já estavam muito motivados 18,2% estão agora apenas motivados.

Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes e depois do curso EFA

			Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros depois do curso EFA			Total
			Pouco motivado	Motivado	Muito motivado	
Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	Nada motivado	N	1	0	0	1
		% Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Pouco motivado	N	0	2	4	6
		% Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Motivado	N	0	11	29	40
		% Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	0,0%	27,5%	72,5%	100,0%
	Muito motivado	N	0	2	9	11
		% Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	0,0%	18,2%	81,8%	100,0%
Total	N	1	15	42	58	
	% Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros antes do curso EFA	1,7%	25,9%	72,4%	100,0%	

Os formandos antes de realizarem o curso EFA consideravam que tinham entre poucas e algumas competências para procurar e interpretar os mais variados tipos de informações, bem como a sua proveniência. Após a conclusão do curso consideram que têm muitas competências para procurar, interpretar e compreender essas mesmas informações.

Avaliação das competências antes de frequentar o curso

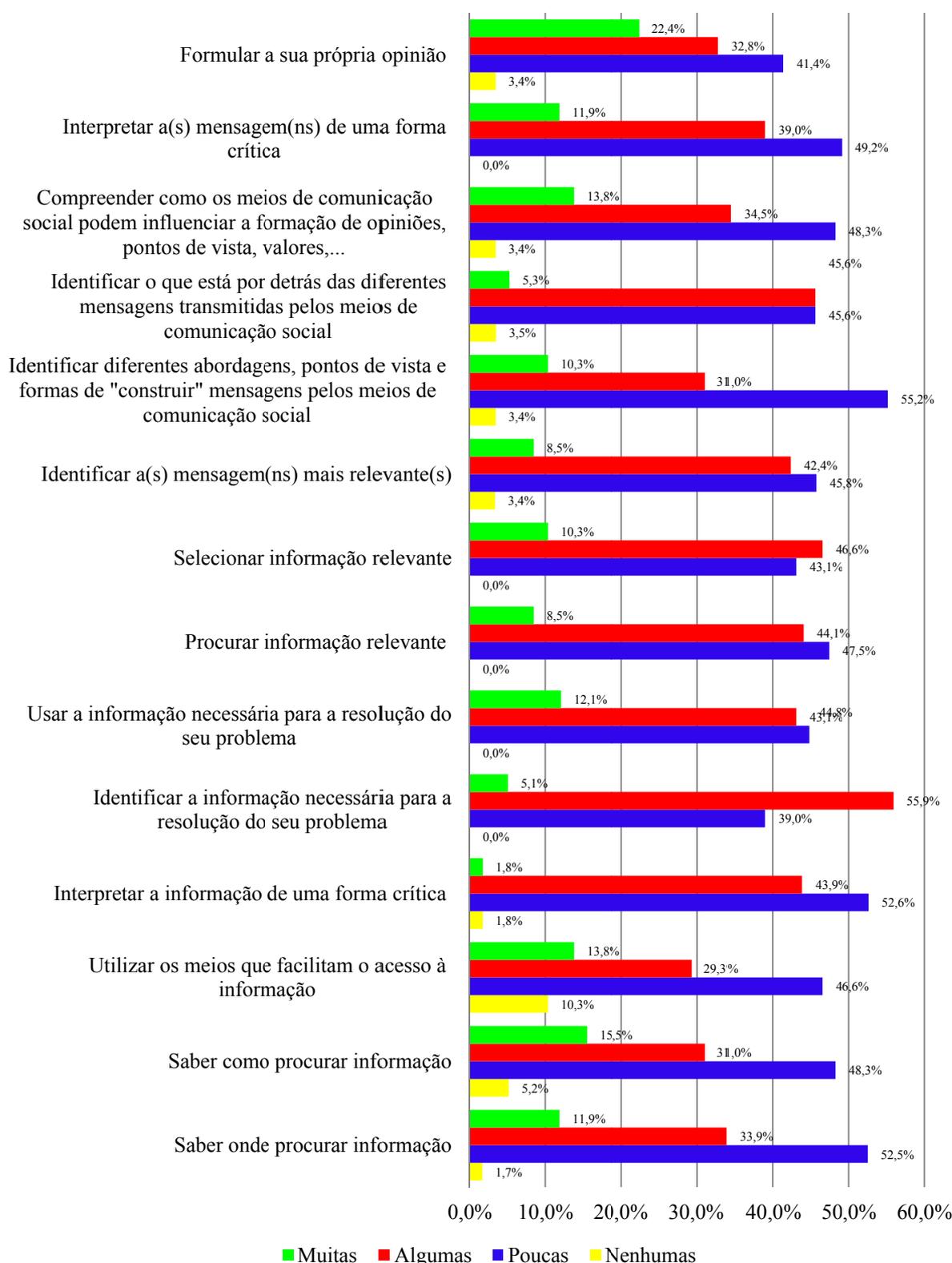


Gráfico 81 - Avaliação das competências antes de frequentar o curso

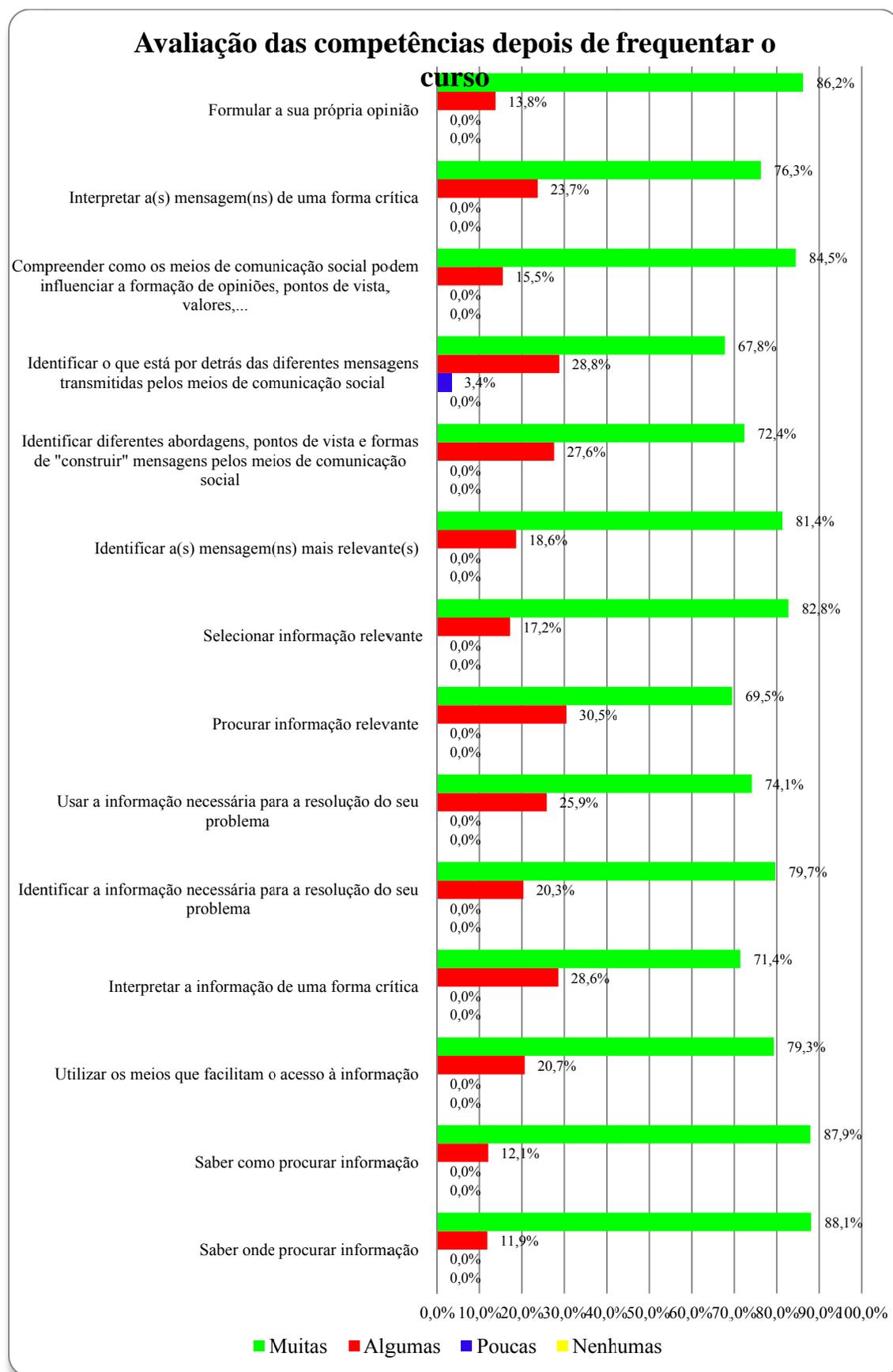


Gráfico 82 - Avaliação das competências depois de frequentar o curso

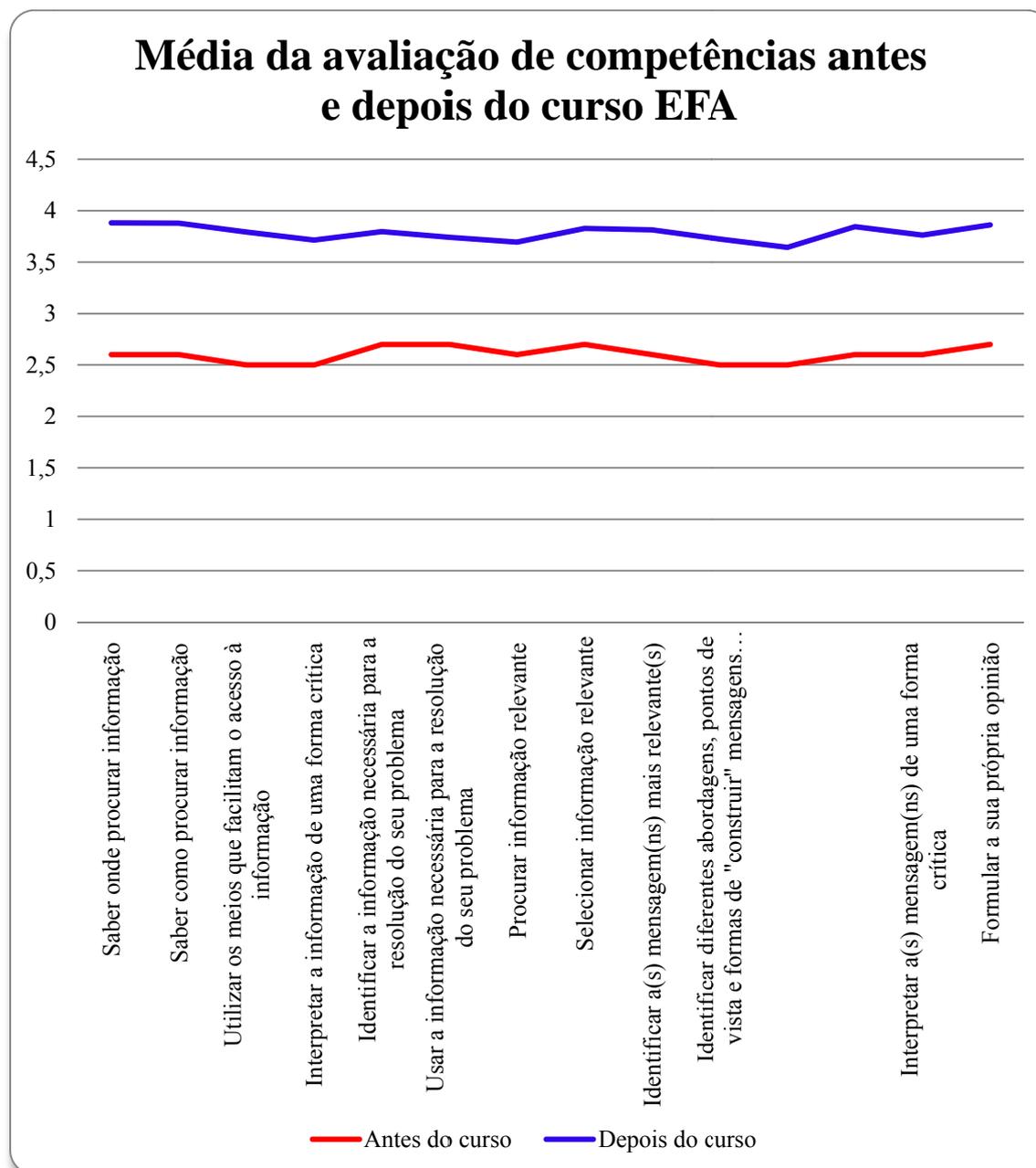


Gráfico 83 - Média da avaliação das competências antes e depois do curso EFA

1.3.2. Participação em actividades de aprendizagem

Para além do ensino formal existem outras formas de aprender, de adquirir conhecimentos e competências, por isso foi perguntado aos formandos se participavam ou participam em diversas actividades com intenção de melhorar os seus conhecimentos ou competências. Pelo que se pode observar no gráfico abaixo, poucos são os que participavam ou participam neste tipo de actividades, destacando-se apenas a

participação em cursos. A participação em seminários e *workshops* e o acompanhamento no contexto profissional fazem parte da realidade de uma minoria dos nossos formandos.

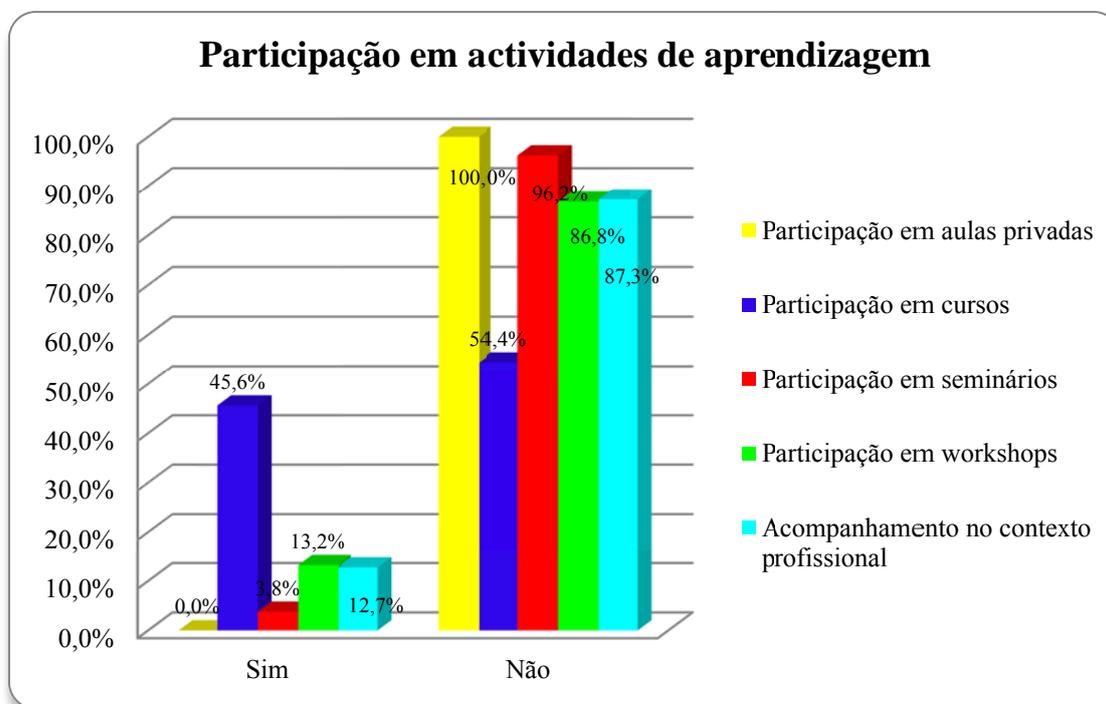


Gráfico 84 - Participação em actividades de aprendizagem

Com esta questão foi criada uma nova variável denominada por actividades de aprendizagem.

Com esta nova variável procedeu-se à realização de dois testes para a diferença de médias com a intenção de averiguar se existiam diferenças entre os sexos e os escalões etários. Assim sendo, no que concerne à diferença de médias entre homens e mulheres foi necessário recorrer ao teste não paramétrico Mann-Whitney, a partir do qual se conclui que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os formandos do sexo feminino e masculino quanto à participação em actividades capazes de melhorar e aumentar os seus conhecimentos e competências ($Z=0,381$, $p>0,05$).

Quanto aos escalões etários também não se constataram diferenças estatisticamente significativas entre eles no que respeita às actividades de aprendizagem realizadas pelos formandos (valor do teste = $0,802$, $p>0,05$).

Teste não paramétrico Mann-Whitney

Total N	29
Mann-Whitney U	109,000
Wilcoxon W	262,000
Test Statistic	109,000
Standard Error	18,396
Standardized Test Statistic	,381
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,704
Exact Sig. (2-sided test)	,777

Teste não paramétrico Kruskal-Wallis

Total N	29
Test Statistic	,802
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,670

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Tendo agora em consideração apenas os adultos que efectuaram algum tipo de aprendizagem após a conclusão do curso EFA, foi nosso interesse perceber a que meios recorreram para realizar essas mesmas aprendizagens. Deste modo concluiu-se que o meio que assume maior expressão entre os formandos como forma de aprendizagem é o computador (88,1%), seguido da televisão, rádio e vídeo (68,5%), dos materiais impressos (60%) e através de familiares, amigos ou colegas (50%). Os meios que assumem menos representatividade entre os formandos são as visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais e as visitas a centros de aprendizagem.

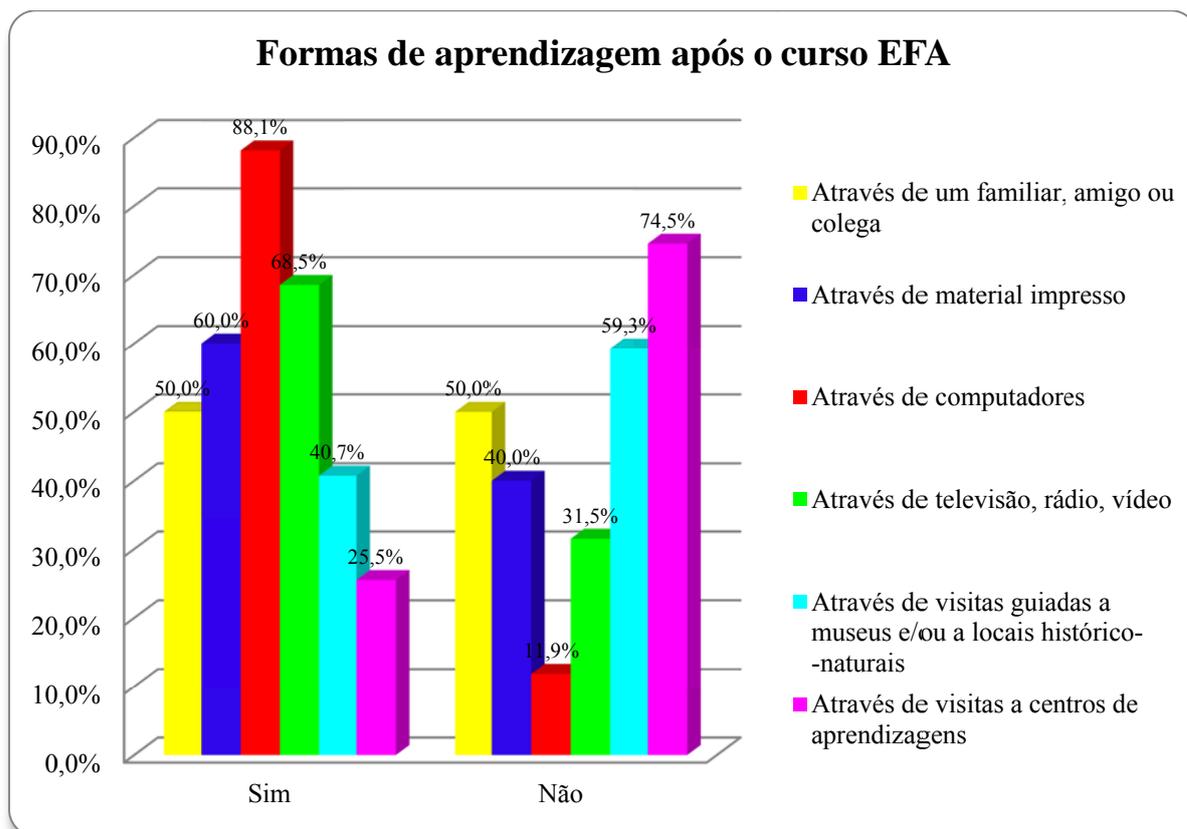


Gráfico 85 - Formas de aprendizagem após o curso EFA

Pretendeu-se ainda averiguar se existem diferenças entre homens e mulheres no que respeita aos meios a que recorreram para efectuarem as suas aprendizagens, assim como se existem diferenças entre os escalões etários dos formandos.

Relativamente à diferença entre homens e mulheres, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os formandos do sexo feminino e os formandos do sexo masculino no que respeita aos meios a que recorreram para efectuar as suas aprendizagens depois de terem terminado o curso EFA ($t_{(53)}=-1,337$, $p>0,05$). Mesmo sem haver diferenças significativas, se atendermos às médias, observa-se que são as formandas que acedem a mais meios de aprendizagem.

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Meios de aprendizagem	Masculino	23	3,0435	1,36443	,28450
	Feminino	32	3,5625	1,45774	,25769

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Meios de aprendizagem	Equal variances assumed	,000	,985	-1,337	53	,187	,51902	,38811	-1,29747	,25943
	Equal variances not assumed			-1,352	49,339	,183	-,51902	,38386	-1,29028	,25224

Quanto às diferenças entre os escalões etários dos formandos, concluiu-se que também não existem diferenças estatisticamente significativas ($F_{(2,52)}=0,021$, $p>0,05$).

Descriptives

Meios de aprendizagem

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					18 a 35 anos	11		
36 a 46 anos	32	3,3750	1,31370	,23223	2,9014	3,8486	1,00	6,00
mais de 47 anos	12	3,3333	1,55700	,44947	2,3441	4,3226	1,00	5,00
Total	55	3,3455	1,43008	,19283	2,9589	3,7321	1,00	6,00

Test of Homogeneity of Variances

Meios de aprendizagem

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,611	2	52	,210

ANOVA

Meios de aprendizagem

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,088	2	,044	,021	,980
Within Groups	110,348	52	2,122		
Total	110,436	54			

Avaliação quando se está envolvido em processos de aprendizagem antes do curso EFA

	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Razoavelmente	Com facilidade
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem	3,4%	40,7%	50,8%	5,1%
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir	0,0%	29,3%	48,3%	22,4%
Usar a lógica	3,4%	33,9%	47,5%	15,3%
Usar a criatividade	3,4%	31,0%	46,6%	19,0%
Compreender a ligação entre várias coisas	0,0%	22,0%	59,3%	18,6%
Ter curiosidade crítica	0,0%	22,4%	53,4%	24,1%
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava	0,0%	44,1%	44,1%	11,9%
Aprender coisas menos interessantes para si	0,0%	65,5%	30,9%	3,6%
Aprender coisas menos úteis para si	5,2%	41,4%	50,0%	3,4%
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso	0,0%	43,1%	50,0%	6,9%
Estar continuamente a aprender coisas novas	3,4%	32,2%	44,1%	20,3%
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender	0,0%	34,5%	50,9%	14,5%
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos	0,0%	41,4%	44,8%	13,8%
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem	0,0%	38,6%	47,4%	14,0%
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar	3,4%	37,9%	39,7%	19,0%
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem	0,0%	43,9%	38,6%	17,5%

De um modo geral, os formandos afirmaram ter capacidades razoáveis quando estão envolvidos em processos de aprendizagem, quer sejam mais ou menos formais. “Aprender coisas menos interessantes para si” foi o item em que a maioria disse que tinha dificuldades antes de ter realizado o curso EFA.

Avaliação quando se está envolvido em processos de aprendizagem depois do curso EFA

	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Razoavelmente	Com facilidade
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem	0,0%	0,0%	27,1%	72,9%
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir	0,0%	0,0%	20,7%	79,3%
Usar a lógica	0,0%	0,0%	25,4%	74,6%
Usar a criatividade	0,0%	0,0%	25,9%	74,1%
Compreender a ligação entre várias coisas	0,0%	0,0%	27,1%	72,9%
Ter curiosidade crítica	0,0%	0,0%	19,0%	81,0%
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava	0,0%	0,0%	44,1%	55,9%
Aprender coisas menos interessantes para si	0,0%	5,5%	67,3%	27,3%
Aprender coisas menos úteis para si	0,0%	10,3%	50,0%	39,7%
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava	0,0%	0,0%	34,5%	65,5%
Estar continuamente a aprender coisas novas	0,0%	0,0%	33,9%	66,1%
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender	0,0%	0,0%	33,9%	66,1%
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos	0,0%	0,0%	33,9%	66,1%
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem	0,0%	0,0%	36,2%	63,8%
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar	0,0%	0,0%	20,3%	79,7%
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem	0,0%	1,7%	29,3%	69,0%

Após a realização do curso EFA constatou-se um grande aumento das capacidades dos formandos quando estão em processos de aprendizagens mais ou menos formais. Se anteriormente a maioria se auto-avaliou como tendo uma aprendizagem razoável, depois do curso afirmaram efectuar as aprendizagens com muita facilidade. Os itens “aprender coisas menos interessantes para si” e “aprender coisas menos úteis para si” são os que apresentam uma dificuldade razoável para a maioria dos formandos.

Como se pode constatar nos gráficos abaixo, os formandos antes de frequentarem o curso EFA não tinham o hábito de participar em processos de aprendizagem, quer sejam os formais, quer informais, no entanto, após a conclusão do curso ficaram muito mais receptivos a frequentar processos de aprendizagem formal, não formal e informal. Dos que nunca tinham participado em processos de aprendizagem formal, 50% continua a não participar, 10% passou a participar com pouca frequência e 40% participa com frequência; a maioria (53,1%) dos que tinham pouco hábito de frequentar processos de aprendizagem formal, depois do curso passaram a frequentar com frequência e 28,1% com muita frequência; dos que já tinham hábito de participar nestas aprendizagens, 70.6% passou a participar com muito mais frequência.

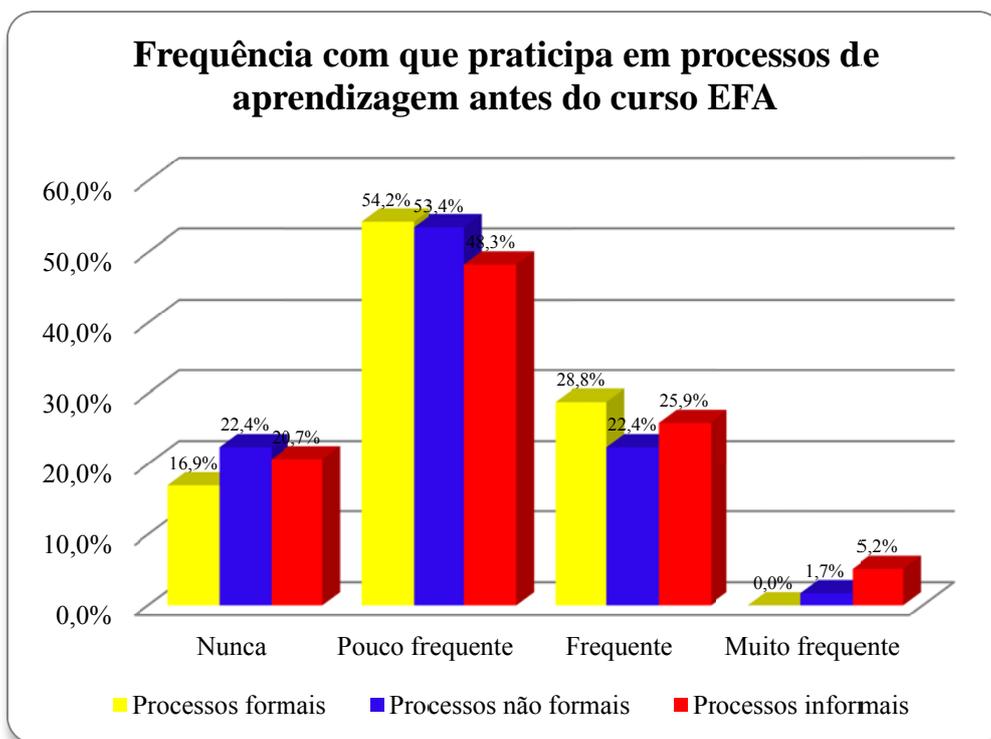


Gráfico 86 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem antes do curso EFA

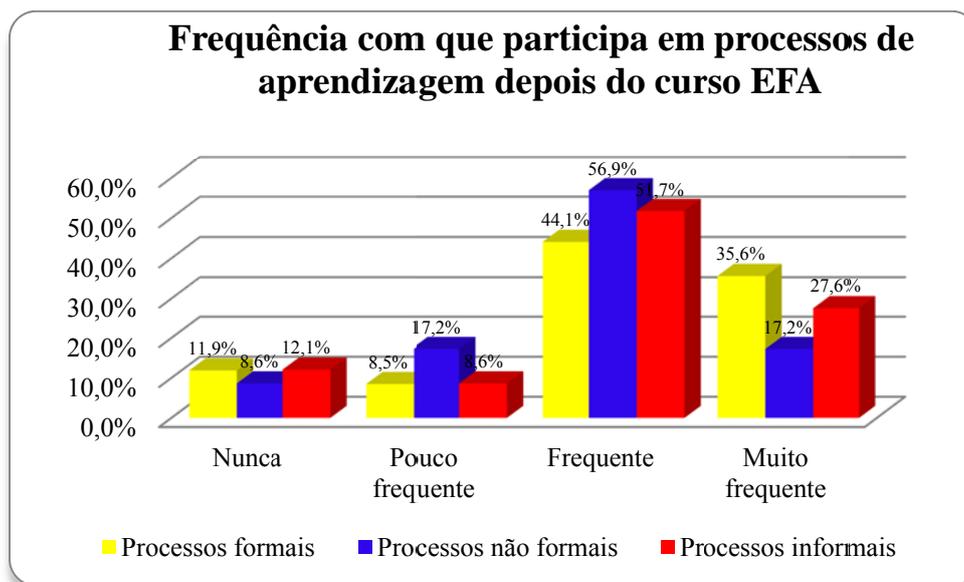


Gráfico 87 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem depois do curso EFA

Participação em processos de aprendizagem formal antes e depois do curso EFA

			Participação em processos de aprendizagem formal depois da certificação				Total
			Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	
Participação em processos de aprendizagem formal antes da certificação	Nunca	N	5	1	4	0	10
		% Participação em processos de aprendizagem formal antes da certificação	50,0%	10,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	Pouco frequente	N	2	4	17	9	32
		% Participação em processos de aprendizagem formal antes da certificação	6,3%	12,5%	53,1%	28,1%	100,0%
	Frequente	N	0	0	5	12	17
		% Participação em processos de aprendizagem formal antes da certificação	0,0%	0,0%	29,4%	70,6%	100,0%
Total	N	7	5	26	21	59	
	% Participação em processos de aprendizagem formal antes da certificação	11,9%	8,5%	44,1%	35,6%	100,0%	

No que respeita à participação em processos de aprendizagem não formais, 38,5% dos formandos que não participavam continuam a não participar, 38,5% passou a participar com pouca frequência e 23,1% com frequência; a esmagadora maioria (80,6%) dos que participavam pouco nestes processos passaram a participar com frequência após a conclusão do curso EFA; dos que já participavam nestes processos de aprendizagens, 61,5% passou a participar com muita frequência; apenas um formando já participava nestas aprendizagens com muita frequência, pelo que mantém o mesmo hábito.

Participação em processos de aprendizagem não formal antes e depois do curso EFA

			Participação em processos de aprendizagem não formal depois da certificação				Total
			Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	
Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	Nunca	N	5	5	3	0	13
		% Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	38,5%	38,5%	23,1%	0,0%	100,0%
	Pouco frequente	N	0	5	25	1	31
		% Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	0,0%	16,1%	80,6%	3,2%	100,0%
	Frequente	N	0	0	5	8	13
		% Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	0,0%	0,0%	38,5%	61,5%	100,0%
	Muito frequente	N	0	0	0	1	1
		% Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Total	N	5	10	33	10	58
		% Participação em processos de aprendizagem não formal antes da certificação	8,6%	17,2%	56,9%	17,2%	100,0%

Relativamente aos processos de aprendizagem informais, constatou-se a mesma tendência que nos processos não formais, isto é, a maioria dos que nunca frequentaram estes processos continua a não frequentar; dos que participavam com pouca frequência, a maioria (89,3%) passou a participar com frequência; dos que já participavam com regularidade, 80% passou a participar nos processos de aprendizagem informal com muita frequência e a totalidade dos formandos que já participavam com muita frequência nestes processos continua a participar com o mesmo afinco.

Participação em processos de aprendizagem informal antes e depois do curso EFA

			Participação em processos de aprendizagem informal depois da certificação				Total
			Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	
Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	Nunca	N	7	3	2	0	12
		% Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	58,3%	25,0%	16,7%	0,0%	100,0%
	Pouco frequente	N	0	2	25	1	28
		% Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	0,0%	7,1%	89,3%	3,6%	100,0%
	Frequente	N	0	0	3	12	15
		% Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	Muito frequente	N	0	0	0	3	3
		% Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Total	N	7	5	30	16	58
		% Participação em processos de aprendizagem informal antes da certificação	12,1%	8,6%	51,7%	27,6%	100,0%

1.3.3 Motivação para a aprendizagem

Quanto à motivação dos formandos para continuarem os estudos e/ou melhorarem novos conhecimentos e competências, pode-se constatar que antes de frequentarem o curso EFA a motivação centrava-se entre o “pouco motivado” e o “motivado”. Depois de terem realizado o curso EFA, a motivação aumentou em muito nos três itens em questão: 78% dos formandos estão muito motivados para voltarem aos estudos, progredir na certificação escolar; 69,1% estão muito motivados para voltarem aos estudos, progredirem ou ter uma certificação profissional e 74,6% estão muito motivados para melhorar os seus conhecimentos e competências.

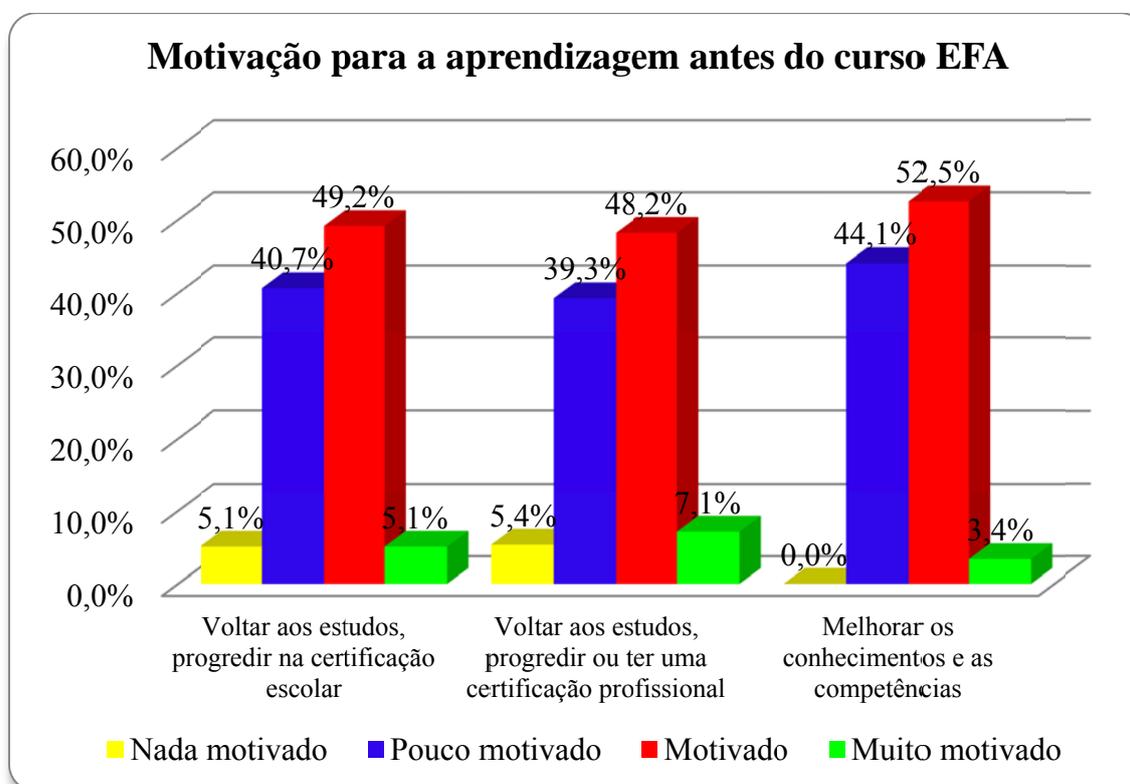


Gráfico 88 - Motivação para a aprendizagem antes do curso EFA

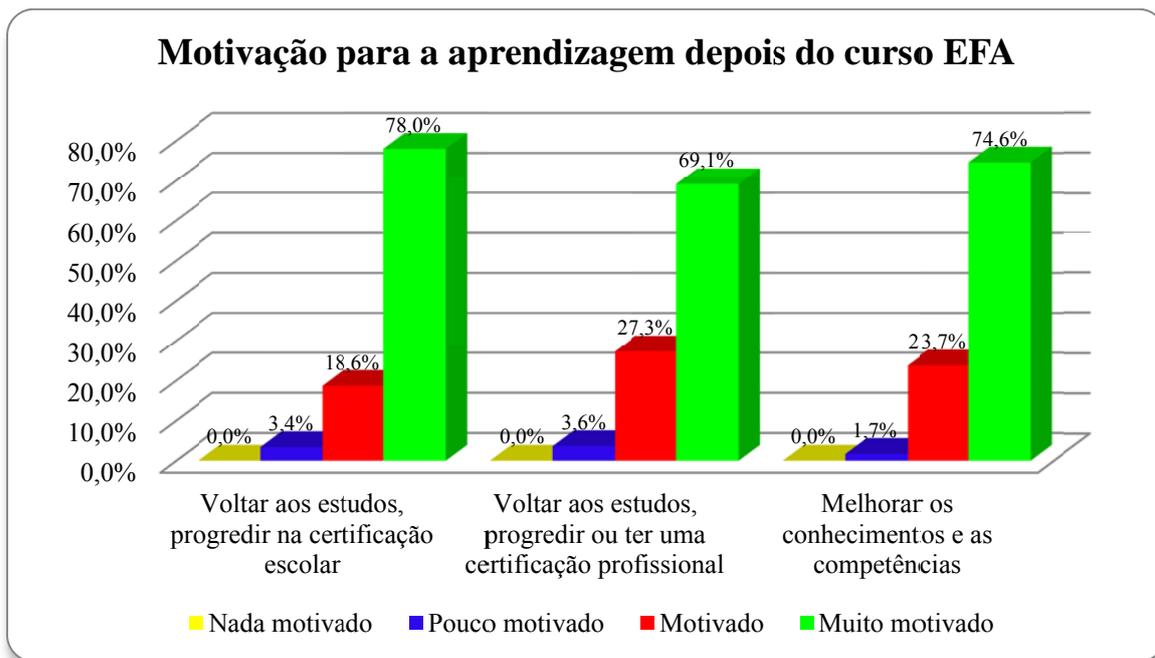


Gráfico 89 - Motivação para a aprendizagem depois do curso EFA

Apesar dos formandos afirmarem estarem muito motivados, quando questionados sobre a obtenção de algum tipo de certificação após a conclusão do curso EFA, veio a constatar-se que menos de metade já frequentou ou frequenta estudos/formações; 47,5% disseram que não frequentam, mas pensam a vir a frequentar e 11,9% afirmou que não frequenta, nem pensa vir a frequentar. Existe aqui uma grande contradição entre a vontade de participar em processos de aprendizagem e a participação efectiva.

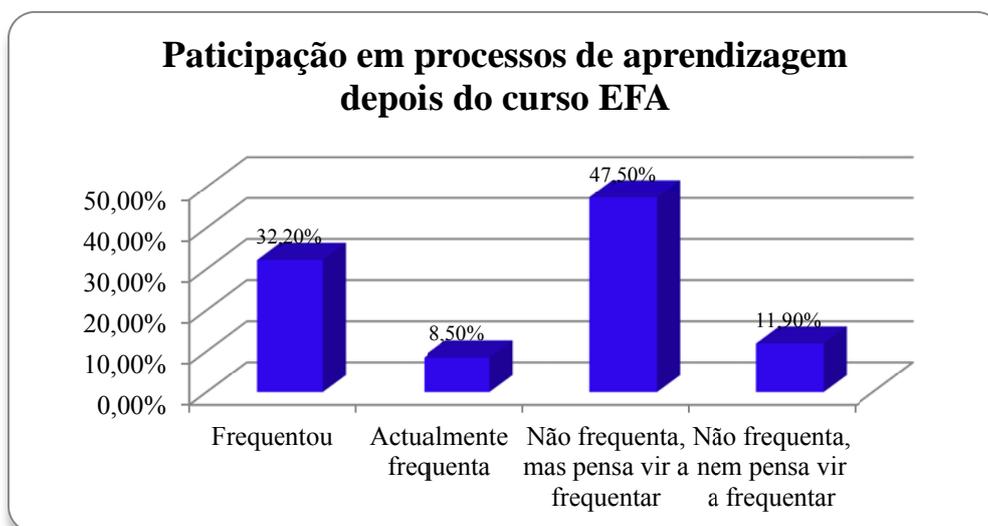


Gráfico 90 - Participação em processos de aprendizagem depois do curso EFA

Dos que afirmaram estar pouco motivados para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois do curso EFA, uns afirmaram que não frequentam, mas pensam vir a frequentar e outros disseram que não frequentam, nem pensam vir a frequentar; dos que estavam motivados, 45,5% afirmaram que já frequentaram os estudos no ensino ou cursos de formação profissional e outros 45,5% disseram que não frequentaram, mas pensam vir a frequentar, apenas 9,1% diz não vir a frequentar. Quanto aos muito motivados, 30,4% já frequentaram algum tipo de processo de aprendizagem, 10,9% estão a frequentar, 47,8% pensam vir a frequentar e 10,9% não pensam frequentar qualquer tipo de processo de aprendizagem.

Frequência do ensino ou cursos profissionais após a certificação segundo a motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação

			Frequência do ensino ou cursos profissionais após a certificação				Total
			Frequentou	Actualmente frequenta	Não frequenta, mas pensa vir a frequentar	Não frequenta, nem pensa vir a frequentar	
Motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação	Pouco motivado	N	0	0	1	1	2
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Motivado	N	5	0	5	1	11
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação	45,5%	0,0%	45,5%	9,1%	100,0%
	Muito motivado	N	14	5	22	5	46
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação	30,4%	10,9%	47,8%	10,9%	100,0%
Total		N	19	5	28	7	59
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir na certificação escolar depois da certificação	32,2%	8,5%	47,5%	11,9%	100,0%

Esta tendência repete-se no que diz respeito ao regresso aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional, pois são os motivados e muito motivados que frequentaram algum processo de aprendizagem após o curso EFA, no entanto, independentemente do nível de motivação dos formandos para voltarem aos estudos, a maioria relativa concentra-se na opção “não frequenta, mas pensa vir a frequentar”. A mesma conclusão pode ser retirada quando analisamos a motivação para melhorar os conhecimentos e competências mesmo através de meios de aprendizagem menos formais.

Frequência do ensino ou cursos profissionais após a certificação segundo a motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação

			Frequência do ensino ou cursos profissionais após a certificação				Total
			Frequentou	Actualmente frequenta	Não frequenta, mas pensa vir a frequentar	Não frequenta, nem pensa vir a frequentar	
Motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação	Pouco motivado	N	0	0	1	1	2
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Motivado	N	6	0	7	2	15
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação	40,0%	0,0%	46,7%	13,3%	100,0%
	Muito motivado	N	12	4	18	4	38
		% Motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação	31,6%	10,5%	47,4%	10,5%	100,0%
Total	N	18	4	26	7	55	
	% Motivação para voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional depois da certificação	32,7%	7,3%	47,3%	12,7%	100,0%	

			Frequência do ensino ou cursos profissionais após a certificação				Total
			Frequentou	Actualmente frequenta	Não frequenta, mas pensa vir a frequentar	Não frequenta, nem pensa vir a frequentar	
Motivação para melhorar os conhecimentos e as competências depois da certificação	Pouco motivado	N	0	0	0	1	1
		% Motivação para melhorar os conhecimentos e as competências depois da certificação	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Motivado	N	6	0	8	0	14
		% Motivação para melhorar os conhecimentos e as competências depois da certificação	42,9%	0,0%	57,1%	0,0%	100,0%
	Muito motivado	N	13	5	20	6	44
		% Motivação para melhorar os conhecimentos e as competências depois da certificação	29,5%	11,4%	45,5%	13,6%	100,0%
Total	N	19	5	28	7	59	
	% Motivação para melhorar os conhecimentos e as competências depois da certificação	32,2%	8,5%	47,5%	11,9%	100,0%	

Tendo em consideração apenas os formandos que frequentaram ou frequentam algum tipo de processo de aprendizagem, verificou-se que os cursos EFA de dupla certificação foi a opção de formação mais escolhida (52,2%), seguido da formação contínua/ modular com 17,4%.

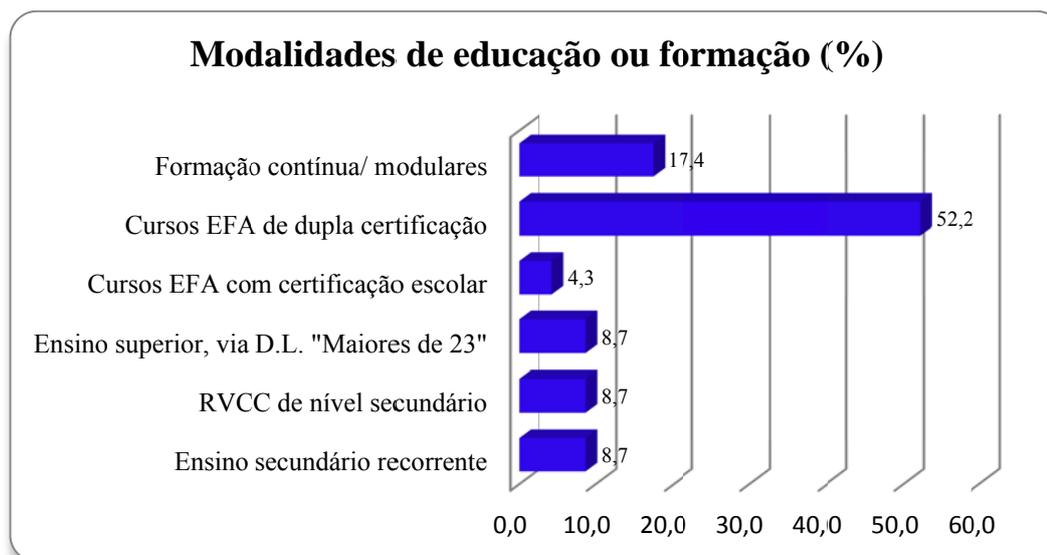


Gráfico 91 - Modalidades de educação ou formação

A maioria dos formandos (62,5%) que frequentou um destes processos de formação concluiu-o com sucesso, 20,8% continua a frequentar e 16,7% desistiu. O único formando que optou pelo ensino secundário recorrente continua a frequentá-lo; os que optaram pelo processo RVCC nível secundário já o terminaram com sucesso; os dois formandos que enveredaram pelo ensino superior via “Maiores de 23” tiveram resistências diferentes, um já desistiu, o outro continua a frequentar um curso superior; o formando que optou pelo curso EFA de certificação escolar concluiu-o com sucesso. Os cursos EFA de dupla certificação foram a escolha da maioria dos formandos, pelo que se registam diferentes trajectórias, 7 terminaram com sucesso, 3 desistiram e 2 continuam a frequentar; dos que optaram pela formação contínua/modulares, 3 já concluíram e 1 continua a frequentar a formação.

Modalidades de educação ou formação frequentadas

	N	%
Sim, com sucesso	15	62,5
Desisti	4	16,7
Continuo a frequentar	5	20,8
Total	24	100,0

Conclusão dos cursos segundo a modalidade de educação/ formação que frequenta ou frequentou

			Já concluiu esses cursos?			Total
			Sim, com sucesso	Desisti	Continuo a frequentar	
Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	Ensino secundário recorrente	N	0	0	1	1
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	RVCC de nível secundário	N	2	0	0	2
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Ensino superior, via D.L. "Maiores de 23"	N	0	1	1	2
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Cursos EFA com certificação escolar	N	1	0	0	1
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Cursos EFA de dupla certificação	N	7	3	2	12
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%
	Formação contínua/ modulares	N	3	0	1	4
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	Total	N	13	4	5	22
		% Modalidade de educação/ formação que frequentou/ frequenta	59,1%	18,2%	22,7%	100,0%

Atendendo apenas ao curso EFA nível B3, que todos os formandos frequentaram e concluíram com sucesso, foi-lhes pedido que avaliassem a relevância/utilidade das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas para a sua realização pessoal, para o reforço do seu papel em família, para o seu trabalho ou para se manter empregado e para se sentir mais integrado na sua comunidade/na sociedade actual. Como se pode confirmar no gráfico que se segue, o curso teve para os formandos uma relevância elevada em todas as dimensões das suas vidas.

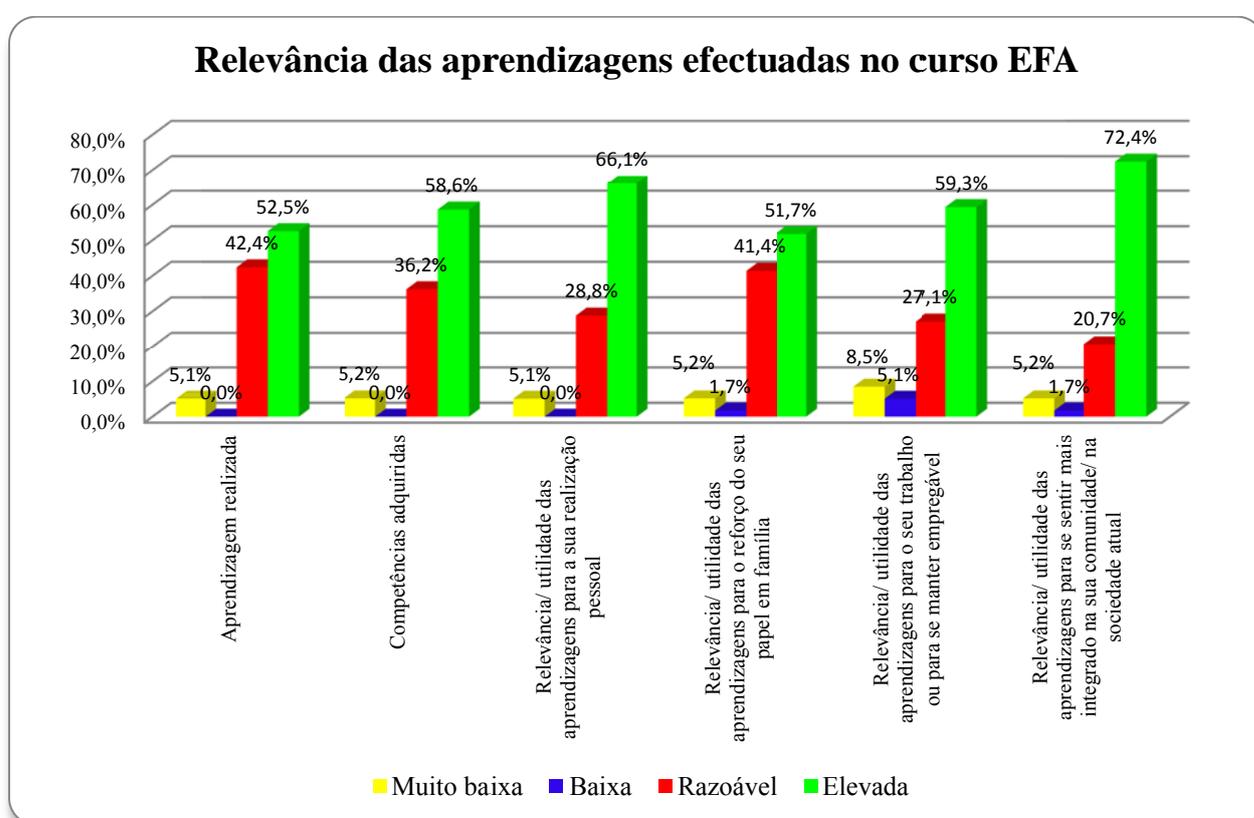


Gráfico 92 - Relevância das aprendizagens efectuadas no curso EFA

1.3.4. Impacto do curso EFA na vida profissional e pessoal



Gráfico 93 - Mudanças na vida pessoal e profissional após o curso EFA

Relativamente às mudanças ocorridas na vida dos formandos, para 66% dos formandos o curso EFA teve implicações nas suas vidas em termos profissionais e para 34% o curso não contribuiu em nada para mudar as suas vidas. Dos formandos que mencionaram que houve mudanças nas suas vidas, 41% progrediu na carreira profissional; 25,6% conseguiu integrar o mercado de trabalho; 23,1% mencionaram outras mudanças, mas não as indicaram; e 10,3% obteve mudanças no seu local de trabalho.

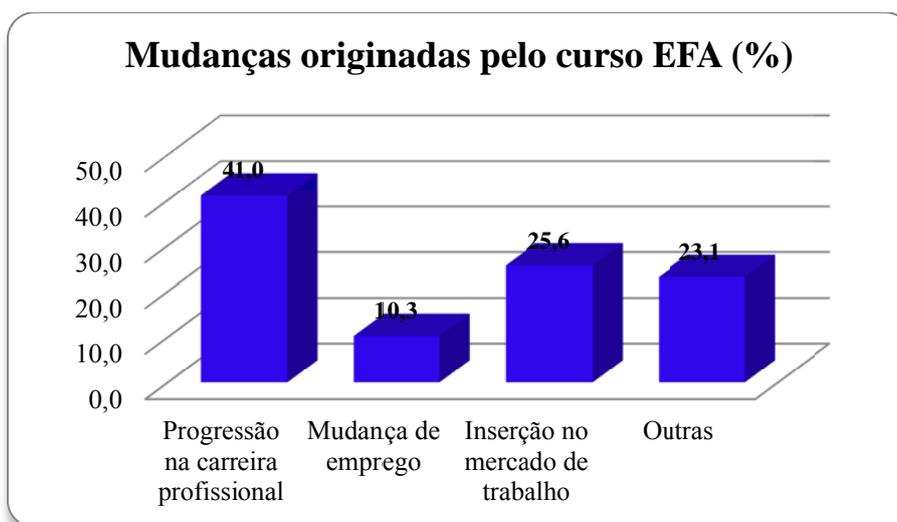


Gráfico 94 - Mudanças originadas pelo curso EFA (%)

Com o intuito de perceber se a certificação escolar obtida introduziu mudanças na vida profissional dos formandos de modo diferente entre homens e mulheres, realizou-se o teste de independência do chi-quadrado. Ao interpretar os resultados do mesmo, pode concluir-se que não existe relação entre o sexo e a ocorrência de mudanças na vida profissional dos formandos depois de terem obtido a certificação escolar ($X^2_{(1)}=0,013$, $p>0,05$).

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
A certificação provocou mudanças na vida profissional? * Sexo	59	100,0%	0	0,0%	59	100,0%

A certificação provocou mudanças na vida profissional? * Sexo

Crosstabulation

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
A certificação provocou mudanças na vida profissional?	Sim	Count	15	24	39
		% within Sexo	65,2%	66,7%	66,1%
	Não	Count	8	12	20
		% within Sexo	34,8%	33,3%	33,9%
Total	Count	23	36	59	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,013 ^a	1	,909		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,013	1	,909		
Fisher's Exact Test				1,000	,564
Linear-by-Linear Association	,013	1	,909		
N of Valid Cases	59				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,80.

b. Computed only for a 2x2 table

Os formandos também foram questionados sobre o impacto do curso EFA no seu percurso formativo, pelo que 86% dos que responderam afirmaram terem existido algumas mudanças, mas para 14% nada se alterou. Para perceber se existiam diferenças significativas entre os sexos quanto às mudanças ocorridas nos seus percursos formativos realizou-se o teste de Fisher, tendo-se concluído que não se registou qualquer relação significativa ($p > 0,05$).

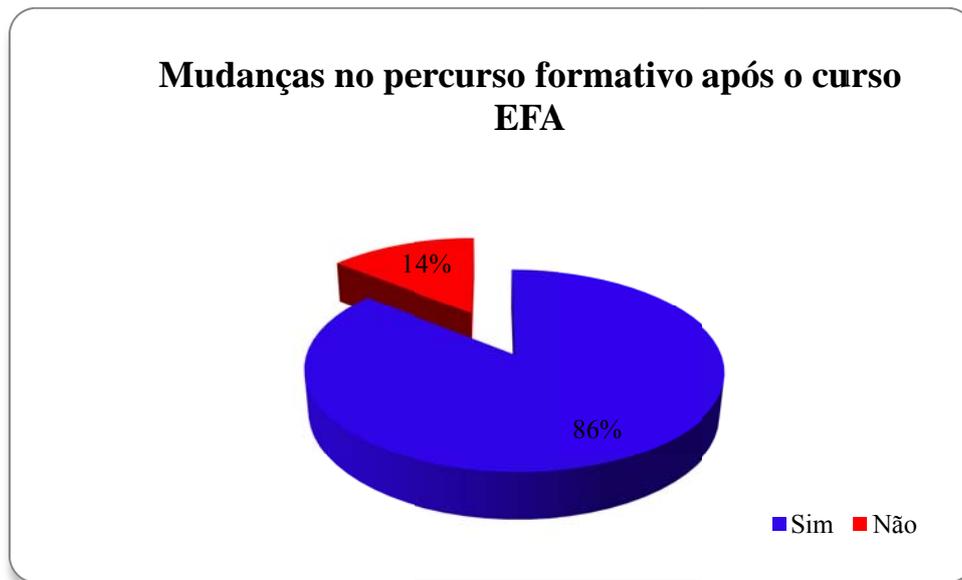


Gráfico 95 - Mudanças no percurso formativo após o curso EFA

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
A certificação provocou mudanças no seu percurso formativo? * Sexo	57	96,6%	2	3,4%	59	100,0%

A certificação provocou mudanças no seu percurso formativo? * Sexo
Crosstabulation

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
A certificação provocou mudanças no seu percurso formativo?	Sim	Count	22	27	49
		% within Sexo	95,7%	79,4%	86,0%
	Não	Count	1	7	8
		% within Sexo	4,3%	20,6%	14,0%
Total	Count	23	34	57	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,999 ^a	1	,083		
Continuity Correction ^b	1,804	1	,179		
Likelihood Ratio	3,437	1	,064		
Fisher's Exact Test				,125	,086
Linear-by-Linear Association	2,946	1	,086		
N of Valid Cases	57				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Para a maioria dos formandos (homens e mulheres), o curso EFA proporcionou-lhes um aumento de conhecimentos/competências, o aumento da auto-estima e da autovalorização, foi muito importante para a definição ou reconstrução do seu projecto pessoal, muito importante para a criação de relações de amizade e de convívio, para o aumento da participação na sociedade e para o aumento da sua capacidade de adaptação à mudança. O aumento do reconhecimento de familiares e amigos é apenas importante para a maioria dos formandos. O apoio aos trabalhos escolares dos filhos foi o item que dividiu mais as opiniões dos formandos.

	Muito pouco importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aumento de conhecimentos/competências	0	0,0%	2	3,4%	20	33,9%	37	62,7%
Aumento da auto-estima e da autovalorização	0	0,0%	2	3,4%	16	27,6%	40	69,0%
Definição ou reconstrução do seu projecto pessoal	2	3,4%	6	10,2%	21	35,6%	30	50,8%
Criação de relações de amizade e de convívio	0	0,0%	3	5,2%	20	34,5%	35	60,3%
Aumento da participação na sociedade	0	0,0%	6	10,2%	19	32,2%	34	57,6%
Aumento do reconhecimento pela família e/ou amigos	1	1,7%	7	12,1%	31	53,4%	19	32,8%
Aumento do reconhecimento pelos amigos	1	1,7%	10	17,2%	29	50,0%	18	31,0%
Melhor apoio aos trabalhos escolares dos seus filhos/netos	7	13,2%	6	11,3%	20	37,7%	20	37,7%
Aumento da sua capacidade de adaptação à mudança	0	0,0%	6	10,5%	17	29,8%	34	59,6%

Como se verificou anteriormente, muitos dos formandos afirmaram que o curso EFA lhes proporcionou algumas mudanças no domínio profissional. Deste modo, para perceber que mudanças foram essas, foi-lhes apresentada uma lista com vários itens para que os classificassem mediante a sua importância. De um modo geral todos os itens foram classificados como importantes e muito importantes para a maioria dos formandos. O aumento da motivação para trabalhar e a melhor preparação para a vida profissional foram os itens que reuniram maior importância para a maioria dos inquiridos; itens como “iniciar uma actividade por conta própria”, “assumir cargos de chefia”, “mudança de vínculo contratual”, “aumento da estabilidade no emprego” e o “aumento salarial” foram os que tiveram menor importância.

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	4	6,8%	9	15,3%	35	59,3%	11	18,6%
Aumento da sua capacidade em se empregar	2	3,4%	7	12,1%	24	41,4%	25	43,1%
Inserção no mercado de trabalho	2	3,4%	7	12,1%	23	39,7%	26	44,8%
Mudança de emprego	9	15,5%	10	17,2%	27	46,6%	12	20,7%
Mudança de profissão	11	18,6%	11	18,6%	22	37,3%	15	25,4%
Iniciar uma actividade por conta própria	15	25,9%	15	25,9%	20	34,5%	8	13,8%
Aumento da sua motivação para trabalhar	6	10,3%	3	5,2%	18	31,0%	31	53,4%
Melhor preparação para a sua vida profissional	2	3,4%	0	0,0%	24	41,4%	32	55,2%
Maior reconhecimento das funções que desempenha	6	10,2%	12	20,3%	19	32,2%	22	37,3%
Desempenho de novas funções	7	12,1%	6	10,3%	19	32,8%	26	44,8%
Assumir cargos de chefia	13	22,4%	16	27,6%	19	32,8%	10	17,2%
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	9	15,5%	10	17,2%	22	37,9%	17	29,3%
Aumento salarial	12	20,7%	14	24,1%	24	41,4%	8	13,8%
Mudança de vínculo contratual	13	22,4%	15	25,9%	22	37,9%	8	13,8%
Aumento da estabilidade no emprego	13	22,4%	8	13,8%	25	43,1%	12	20,7%
Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	8	13,8%	4	6,9%	25	43,1%	21	36,2%
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	10	17,2%	12	20,7%	24	41,4%	12	20,7%
O chefe dá-lhe mais valor	8	13,8%	13	22,4%	21	36,2%	16	27,6%
Melhor relacionamento com colegas	8	13,8%	6	10,3%	25	43,1%	19	32,8%
Melhor relacionamento com o chefe	8	13,8%	9	15,5%	25	43,1%	16	27,6%

No que concerne às práticas culturais dos formandos, constatou-se que estas não fazem parte constante do seu quotidiano, pois todas as opções dadas concentram maior percentagem no “raramente” e “nunca”. Do leque de actividades desta índole “assistir a sessões de cinema” e “visitar locais culturais” são as práticas mais frequentes para 31% e 39% dos formandos, respectivamente..

Antes da certificação	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Frequentemente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Assistir a espectáculos ao vivo	8	13,6%	36	61,0%	13	22,0%	2	3,4%
Assistir a sessões de cinema	4	6,9%	32	55,2%	18	31,0%	4	6,9%
Visitar locais culturais	11	18,6%	24	40,7%	23	39,0%	1	1,7%
Assistir a eventos desportivos ao vivo	11	19,0%	27	46,6%	16	27,6%	4	6,9%
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música	25	43,1%	25	43,1%	6	10,3%	2	3,4%
Fazer fotografia, filmes ou vídeos	31	53,4%	21	36,2%	5	8,6%	1	1,7%
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico	27	46,6%	25	43,1%	5	8,6%	1	1,7%
Escrever prosa, poesia, contos	28	49,1%	27	47,4%	1	1,8%	1	1,8%
Ler livros enquanto actividade de lazer	15	25,4%	25	42,4%	14	23,7%	5	8,5%

Depois de terem concluído o curso EFA, notou-se um aumento na frequência de realização de algumas práticas culturais, de destacar a leitura de livros, pois se antes do curso apenas 8,5% dos formandos lia frequentemente, depois do curso esta percentagem aumentou para 33,9%. A visita a locais culturais também passou a ser mais frequente para a maioria dos formandos (55,9%); “fazer parte de qualquer espectáculo público, envolvendo canto, dança, representação ou música”, “fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico” e “escrever prosa, poesia e contos” continuam a ser as práticas que menos atraem os formandos.

Depois da certificação	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Frequentemente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Assistir a espectáculos ao vivo	3	5,2%	21	36,2%	22	37,9%	12	20,7%
Assistir a sessões de cinema	4	6,9%	22	37,9%	21	36,2%	11	19,0%
Visitar locais culturais	4	6,8%	8	13,6%	33	55,9%	14	23,7%
Assistir a eventos desportivos ao vivo	8	13,8%	23	39,7%	16	27,6%	11	19,0%
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música	19	32,8%	22	37,9%	10	17,2%	7	12,1%
Fazer fotografia, filmes ou vídeos	17	29,8%	26	45,6%	6	10,5%	8	14,0%
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico	20	35,1%	20	35,1%	7	12,3%	10	17,5%
Escrever prosa, poesia, contos	22	39,3%	20	35,7%	7	12,5%	7	12,5%
Ler livros enquanto actividade de lazer	7	11,9%	11	18,6%	21	35,6%	20	33,9%

Relativamente à participação em actividades culturais, foi pedido aos formandos que avaliassem as suas competências no domínio da compreensão sobre as mesmas, ficando evidente que na maioria dos itens apresentados os inquiridos afirmaram ter poucas competências. “Ter um conhecimento básico da forma como a arte tem evoluído ao longo do tempo” e “ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências” foram os itens que reuniram maior conhecimento/competências por parte dos formandos (54,2% e 46,4%, respectivamente).

Antes da certificação	Nenhumas		Poucas		Algumas		Muitas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade	5	8,5%	28	47,5%	23	39,0%	3	5,1%
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências	4	6,9%	29	50,0%	20	34,5%	5	8,6%
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo	0	0,0%	21	35,6%	32	54,2%	6	10,2%
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências	0	0,0%	22	39,3%	26	46,4%	8	14,3%
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões	0	0,0%	29	49,2%	25	42,4%	5	8,5%
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões	0	0,0%	25	45,5%	22	40,0%	8	14,5%
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo	0	0,0%	30	50,8%	23	39,0%	6	10,2%
Respeitar a diversidade cultural e linguística	0	0,0%	28	49,1%	21	36,8%	8	14,0%
Apreciar a diversidade cultural e linguística	0	0,0%	24	41,4%	25	43,1%	9	15,5%
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua	0	0,0%	24	42,9%	24	42,9%	8	14,3%
Apreciar trabalhos e performances artísticas	0	0,0%	31	52,5%	21	35,6%	7	11,9%
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto	0	0,0%	26	44,8%	23	39,7%	9	15,5%
Expressar-se de uma forma criativa e artística	0	0,0%	34	57,6%	17	28,8%	8	13,6%

Depois de realizarem o curso EFA a maioria dos formandos afirmaram deter muitas competências em todos os itens apresentados.

Depois do curso EFA	Nenhumas		Poucas		Algumas		Muitas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade	0	0,0%	3	5,1%	24	40,7%	32	54,2%
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências	0	0,0%	3	5,2%	25	43,1%	30	51,7%
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo	0	0,0%	1	1,7%	23	39,0%	35	59,3%
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências	0	0,0%	0	0,0%	22	40,0%	33	60,0%
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões	0	0,0%	2	3,4%	24	40,7%	33	55,9%
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões	0	0,0%	2	3,5%	17	29,8%	38	66,7%
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo	0	0,0%	2	3,4%	17	28,8%	40	67,8%
Respeitar a diversidade cultural e linguística	0	0,0%	2	3,5%	17	29,8%	38	66,7%
Apreciar a diversidade cultural e linguística	2	3,4%	1	1,7%	17	29,3%	38	65,5%
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua	0	0,0%	0	0,0%	20	35,7%	36	64,3%
Apreciar trabalhos e performances artísticas	0	0,0%	3	5,1%	26	44,1%	30	50,8%
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto	0	0,0%	3	5,2%	24	41,4%	31	53,4%
Expressar-se de uma forma criativa e artística	0	0,0%	4	6,8%	25	42,4%	30	50,8%

Apesar de homogeneidade das respostas dos adultos registadas na avaliação que fizeram sobre as suas competências ao nível cultural depois do curso EFA, procedeu-se

à realização de alguns testes para a diferença de médias com o objectivo de identificar diferenças estatisticamente significativas. Estes testes foram realizados com os factores que se extraíram aquando da realização da análise factorial que mais à frente será explicada.

Assim sendo, concretizaram-se vários testes t para a igualdade de médias e ao teste Mann-Whitney. A interpretação destes testes permitiu-nos concluir que a avaliação das competências englobadas na componente conhecimentos da cultura portuguesa difere entre os formandos do sexo feminino e masculino, sendo as formandas que afirmaram ter mais competências neste domínio ($t_{(50)}=-0,647$, $p<0,05$). Quanto às componentes Apreciação e expressão artística, Diversidade cultural: respeito e apreciação e Conhecimentos de diferentes formas de arte não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os formandos de ambos os sexos. (Apreciação e expressão artística: $t_{(50)}=-0,382$, $p>0,05$; Conhecimento de diferentes formas de arte: $t_{(50)}=-0,562$, $p>0,05$; Diversidade cultural: respeito e apreciação: $Z=-1,734$, $p>0,05$).

Group Statistics					
	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conhecimento da cultura portuguesa	Masculino	21	-,4218548	,98544562	,21504187
	Feminino	31	,2857726	,91849698	,16496693
Apreciação e expressão artística	Masculino	21	,1489908	1,01827031	,22220480
	Feminino	31	-,1009293	,99130486	,17804361
Conhecimento de diferentes formas de arte	Masculino	21	-,0953285	1,15699673	,25247739
	Feminino	31	,0645774	,89269360	,16033250

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Conhecimento da cultura portuguesa	Equal variances assumed	,269	,607	-2,647	50	,011	-,70762746	,26731989	-1,24455525	-,17069966
	Equal variances not assumed			-2,611	41,000	,013	-,70762746	,27102969	-1,25498292	-,16027199

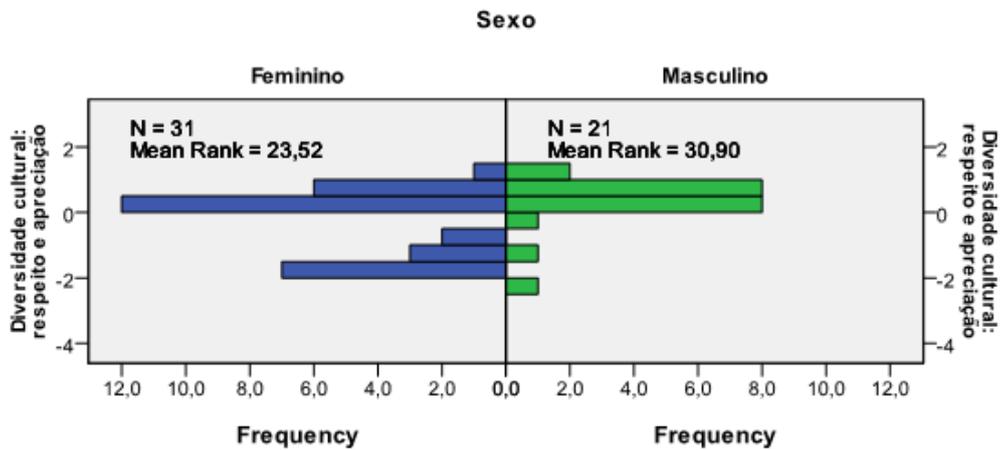
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Apreciação e expressão artística	Equal variances assumed	,352	,556	,882	50	,382	,24992013	,28324098	-,31898612	,81882638
	Equal variances not assumed			,878	42,301	,385	,24992013	,28473584	-,32457912	,82441938

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Conhecimento de diferentes formas de arte	Equal variances assumed	1,720	,196	-,562	50	,577	-,15990586	,28454043	-,73142213	,41161042
	Equal variances not assumed			-,535	35,531	,596	-,15990586	,29908417	-,76675468	,44694297

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	52
Mann-Whitney U	233,000
Wilcoxon W	729,000
Test Statistic	233,000
Standard Error	53,330
Standardized Test Statistic	-1,734
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,083

Foi ainda verificar-se se existiam diferenças significativas entre os vários escalões etários no que respeita à avaliação atribuída às componentes correspondentes à participação dos formandos em diferentes práticas culturais depois do curso EFA.

Para tal procedeu-se à realização de vários testes One-Way ANOVA e ao teste Kruskal-Wallis e, segundo a interpretação dos mesmos, foi possível concluir que a avaliação das competências englobadas nos quatro factores não se assumiram diferenciadores entre os vários escalões etários (Conhecimento da cultura portuguesa: $F_{(2)}=2,432$, $p>0,05$; Apreciação e expressão artística: $F_{(2)}=0,235$, $p>0,05$; Conhecimento de diferentes formas de arte $F_{(2)}=1,702$, $p>0,05$; Diversidade cultural: respeito e apreciação: $X^2_{kw(2)}=4,241$, $p>0,05$).

Descriptives

Conhecimento da cultura portuguesa

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					18 a 35 anos	13		
36 a 46 anos	27	-,2766051	1,05129409	,20232164	-,6924832	,1392730	-1,97444	1,10384
mais de 47 anos	12	,4143153	,93885830	,27102504	-,1822068	1,0108374	-1,40619	1,79965
Total	52	,0000000	1,00000000	,13867505	-,2784018	,2784018	-1,97444	1,79965

Test of Homogeneity of Variances**Conhecimento da cultura portuguesa**

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,405	2	49	,101

ANOVA**Conhecimento da cultura portuguesa**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,605	2	2,303	2,432	,098
Within Groups	46,395	49	,947		
Total	51,000	51			

Descriptives**Apreciação e expressão artística**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18 a 35 anos	13	,1649752	,95492236	,26484781	-,4120786	,7420290	-1,36969	1,75473
36 a 46 anos	27	-,0425196	1,05340641	,20272816	-,4592333	,3741941	-1,65970	1,95542
mais de 47 anos	12	-,0830541	,98722657	,28498776	-,7103080	,5441997	-1,65970	,87201
Total	52	,0000000	1,00000000	,13867505	-,2784018	,2784018	-1,65970	1,95542

Test of Homogeneity of Variances**Apreciação e expressão artística**

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,315	2	49	,731

ANOVA**Apreciação e expressão artística**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,485	2	,243	,235	,791
Within Groups	50,515	49	1,031		
Total	51,000	51			

Descriptives

Conhecimento de diferentes formas de arte

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18 a 35 anos	13	,2132094	,80736622	,22392310	-,2746771	,7010959	-,89165	1,37287
36 a 46 anos	27	-,2407198	1,10211650	,21210242	-,6767026	,1952630	-2,98205	1,64856
mais de 47 anos	12	,3106427	,86776887	,25050329	-,2407113	,8619967	-1,08017	1,64856
Total	52	,0000000	1,00000000	,13867505	-,2784018	,2784018	-2,98205	1,64856

Test of Homogeneity of Variances

Conhecimento de diferentes formas de arte

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,607	2	49	,549

ANOVA

Conhecimento de diferentes formas de arte

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,313	2	1,657	1,702	,193
Within Groups	47,687	49	,973		
Total	51,000	51			

Total N	52
Test Statistic	4,241
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,120

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Tal como os escalões etários, também o nível de habilitações literárias não apresenta qualquer diferenciação quanto à avaliação atribuída às componentes correspondentes à participação dos formandos em diferentes práticas culturais depois do curso EFA. (Conhecimento da cultura portuguesa: $t_{(50)}=0,332$, $p>0,05$; Apreciação e expressão artística: $Z=1,678$, $p>0,05$; Diversidade cultural: respeito e apreciação: $Z= -1,386$, $p>0,05$; Conhecimento de diferentes formas de arte: $Z=1,701$, $p>0,05$)

Group Statistics

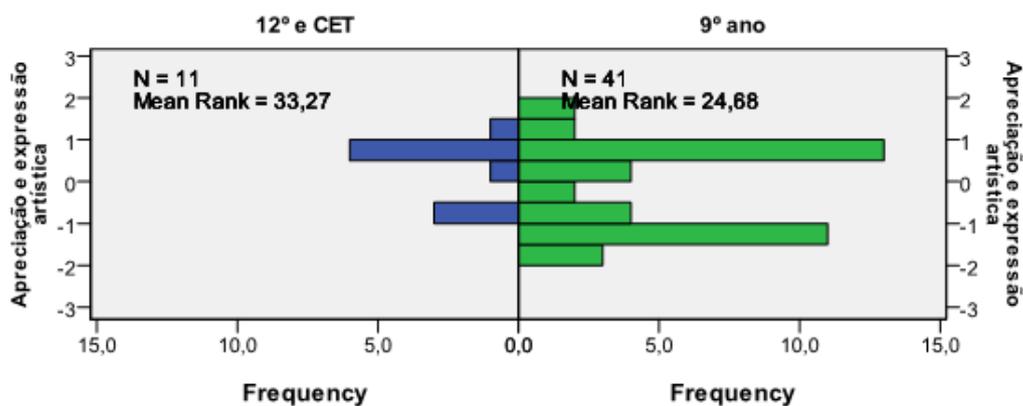
	Escolaridade actual	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conhecimento da cultura portuguesa	9º ano	41	,0240550	1,03244642	,16124104
	12º e CET	11	-,0896596	,90829641	,27386167

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Conhecimento da cultura portuguesa	Equal variances assumed	,174	,678	,332	50	,741	,11371464	,34255905	-,57433546	,80176474
	Equal variances not assumed			,358	17,606	,725	,11371464	,31780322	-,55503860	,78246787

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

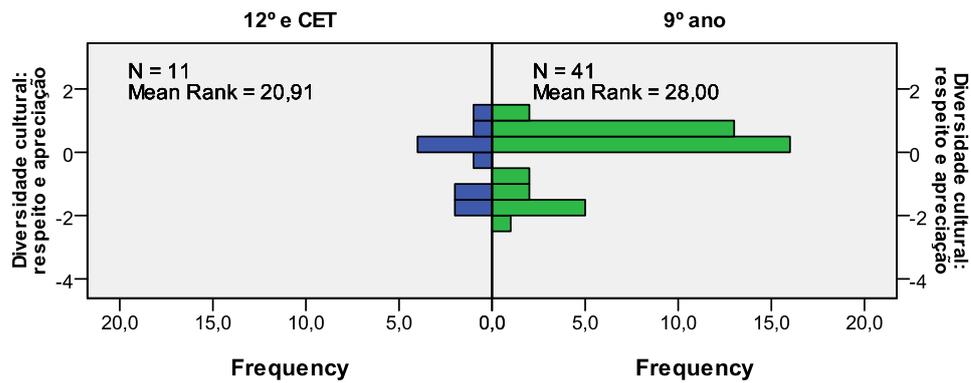
Escolaridade actual



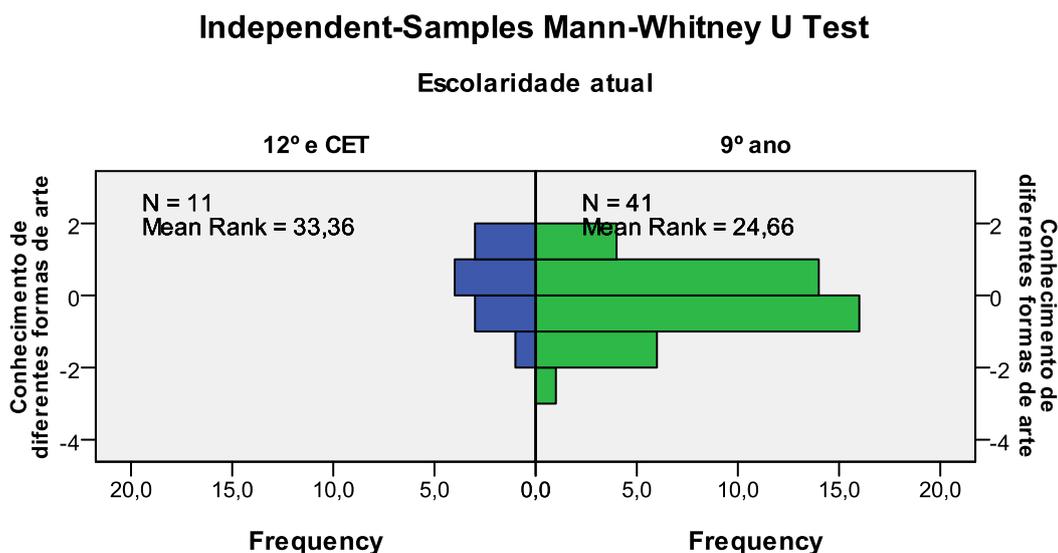
Total N	52
Mann-Whitney U	300,000
Wilcoxon W	366,000
Test Statistic	300,000
Standard Error	44,388
Standardized Test Statistic	1,678
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,093

Independent-Samples Mann-Whitney U Test

Escolaridade atual



Total N	52
Mann-Whitney U	164,000
Wilcoxon W	230,000
Test Statistic	164,000
Standard Error	44,388
Standardized Test Statistic	-1,386
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,166



Total N	52
Mann-Whitney U	301,000
Wilcoxon W	367,000
Test Statistic	301,000
Standard Error	44,388
Standardized Test Statistic	1,701
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,089

Também foi ponto de análise perceber o interesse dos formandos pelos assuntos relacionados com Portugal e o mundo, nomeadamente, a situação actual que se vive e as questões políticas. Dos vários itens apresentados, aquele que suscita mais interesse pelos formandos diz respeito ao visionamento das notícias através da televisão: 29,3% fá-lo pelo menos uma vez por semana e 34,5% todos os dias. Em contraste está a leitura da parte política num jornal, em que 11,9% dos formandos diz nunca ler e 39% lê menos de uma vez por mês. Conversar com familiares ou amigos sobre a sociedade e a actualidade em Portugal e sobre o que se passa no mundo, ouvir notícias na rádio e pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente sobre a actualidade também

não é de interesse da maioria dos formandos, pois mais de metade fá-lo pelo menos uma vez por mês ou menos.

Antes da certificação	Nunca		Menos de uma vez por mês		Pelo menos uma vez por mês		Pelo menos uma vez por semana		Todos os dias	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conversar com os familiares ou amigos sobre a sociedade e actualidade em Portugal	0	0,0%	20	33,9%	16	27,1%	15	25,4%	8	13,6%
Conversar com familiares ou amigos sobre o que se passa no mundo	0	0,0%	13	22,4%	19	32,8%	14	24,1%	12	20,7%
Ler a secção de política num jornal	7	11,9%	23	39,0%	15	25,4%	11	18,6%	3	5,1%
Ver notícias na televisão	0	0,0%	15	25,9%	6	10,3%	17	29,3%	20	34,5%
Ouvir notícias na rádio	6	10,5%	17	29,8%	8	14,0%	18	31,6%	8	14,0%
Pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente, sobre a actualidade	12	20,7%	11	19,0%	19	32,8%	10	17,2%	6	10,3%

Depois da certificação, os formandos passaram a estar muito mais interessados pelos assuntos respeitantes ao seu país e ao mundo, 80,7% passou a ver as notícias na televisão todos os dias, 47,5% passou a conversar com familiares ou amigos sobre a sociedade actual todos os dias, 48,3% fala sobre os assuntos que se passam no mundo todos os dias, 45,6% ouve todos os dias as notícias através da rádio. O que continua a ser menos apelativo são os artigos de jornais sobre política, no entanto 66,1% fá-lo no mínimo uma vez por semana.

Depois da certificação	Nunca		Menos de uma vez por mês		Pelo menos uma vez por mês		Pelo menos uma vez por semana		Todos os dias	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conversar com os familiares ou amigos sobre a sociedade e actualidade	0	0,0%	3	5,1%	6	10,2%	22	37,3%	28	47,5%
Conversar com familiares ou amigos sobre o que se passa no mundo	0	0,0%	0	0,0%	6	10,3%	24	41,4%	28	48,3%
Ler a secção de política num jornal	3	5,1%	6	10,2%	11	18,6%	22	37,3%	17	28,8%
Ver notícias na televisão	0	0,0%	3	5,3%	0	0,0%	8	14,0%	46	80,7%
Ouvir notícias na rádio	2	3,5%	9	15,8%	5	8,8%	15	26,3%	26	45,6%
Pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente sobre a actualidade	5	8,6%	0	0,0%	5	8,6%	28	48,3%	20	34,5%

1.3.5 As competências de Linguagem e Comunicação na profissão/ trabalho

Tendo em consideração o grande objectivo do trabalho de investigação, foram feitas várias questões aos formandos relativas às suas competências de Linguagem e Comunicação nos domínios profissional, pessoal e social.

Assim sendo, e considerando em primeiro lugar a esfera profissional, apresentou-se aos formandos uma lista de vários itens que nos permite verificar com que frequência os mesmos recorrem à leitura e à escrita no seu local de trabalho. Numa abordagem geral, podemos verificar que a leitura é mais frequente do que a escrita, 48,2% tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases com frequência, e 28,6% fã-lo todos os dias; 43,4% tem que ler facturas ou recibos frequentemente; 46,4% lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações escolares ou científicas com frequência; 45,6% tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência com frequência e 40% lê frequentemente livros relacionados com o seu trabalho.

Relativamente à escrita, o que é mais frequente para a maioria dos formandos prende-se com o escrever pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases, 42,1% fá-lo com frequência e 33,3% todos os dias. Preencher facturas ou recibos, escrever alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas, escrever alguma coisa que tenha pelo menos 5 páginas, ter de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou *newsletters*, escrever livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos e utilizar ou preencher algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos e memorandos são realidades que muito poucas vezes ou nunca os formandos realizam no seu local de trabalho.

	Nunca		Poucas vezes		Frequentemente		Todos os dias	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	6	10,7%	7	12,5%	27	48,2%	16	28,6%
Tem de ler facturas ou recibos	7	13,2%	14	26,4%	23	43,4%	9	17,0%
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	11	19,3%	17	29,8%	15	26,3%	14	24,6%
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	20	35,7%	13	23,2%	14	25,0%	9	16,1%
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	18	32,1%	14	25,0%	18	32,1%	6	10,7%
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	17	30,4%	8	14,3%	26	46,4%	5	8,9%
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	7	12,3%	16	28,1%	26	45,6%	8	14,0%
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	12	21,8%	16	29,1%	22	40,0%	5	9,1%
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	7	12,3%	7	12,3%	24	42,1%	19	33,3%
Preenche facturas ou recibos	23	41,1%	9	16,1%	16	28,6%	8	14,3%
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	16	28,6%	21	37,5%	12	21,4%	7	12,5%
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	27	48,2%	21	37,5%	5	8,9%	3	5,4%
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	44	77,2%	5	8,8%	4	7,0%	4	7,0%
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	46	85,2%	2	3,7%	3	5,6%	3	5,6%
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	19	33,3%	17	29,8%	11	19,3%	10	17,5%

No que diz respeito à comunicação, os formandos afirmaram que todos os dias o têm que fazer, por isso 56,6% partilha diariamente informações relacionadas com o trabalho com os seus colegas; 57,1% fala de um modo claro e eficaz; 44,6% tem que comunicar todos os dias para um grupo, no entanto a necessidade de persuadir, influenciar e motivar os outros já só é feito com frequência para a maioria relativa dos formandos.

Relativamente à pró-actividade dos formandos em se instruir e criar as suas mais-valias para a empresa que integra, constatou-se que a maioria dos formandos tem esta preocupação diariamente. Isto é, 50,4% conhece as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem; 61,1% aprende coisas novas todos os dias; 64,9% mantém-se actualizado e 64,9% está continuamente a melhorar a qualidade do seu desempenho e a progredir na aprendizagem. Ter curiosidade crítica, respeitar a diversidade e ajudar os outros na aprendizagem também são condutas muito frequentes nos formandos no seu local de trabalho.

	Nunca		Poucas vezes		Frequentemente		Todos os dias	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Partilhar informação, com os seus colegas, relacionada com trabalho	6	10,5%	2	3,5%	19	33,3%	30	52,6%
Comunicar clara e eficazmente	6	10,7%	0	0,0%	18	32,1%	32	57,1%
Comunicar para grupos	9	16,1%	10	17,9%	12	21,4%	25	44,6%
Persuadir, influenciar e motivar outros	6	10,7%	5	8,9%	26	46,4%	19	33,9%
Planear as actividades de outros	9	15,8%	14	24,6%	16	28,1%	18	31,6%
Ensinar, formar ou orientar a aprendizagem de outros, individualmente ou em grupo	12	21,4%	13	23,2%	23	41,1%	8	14,3%
Compreender diferentes códigos de conduta	6	10,5%	10	17,5%	27	47,4%	14	24,6%
Respeitar a diversidade	6	10,7%	3	5,4%	16	28,6%	31	55,4%
Conhecer as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem	6	10,5%	0	0,0%	22	38,6%	29	50,9%
Ter curiosidade crítica	6	10,7%	0	0,0%	23	41,1%	27	48,2%
Planear a sua própria aprendizagem	6	10,5%	7	12,3%	23	40,4%	21	36,8%
Aprender coisas novas	6	11,1%	0	0,0%	15	27,8%	33	61,1%
Manter-se actualizado	6	10,5%	0	0,0%	14	24,6%	37	64,9%
Ajudar outros a aprenderem	6	10,7%	5	8,9%	24	42,9%	21	37,5%
Estar continuamente a melhorar a qualidade do seu desempenho e a progredir na aprendizagem	6	10,5%	0	0,0%	14	24,6%	37	64,9%

1.3.6 As competências de Linguagem e Comunicação na vida pessoal e social

Atendendo às quatro dimensões inerentes às competências de Linguagem e Comunicação, e começando pela leitura, verificou-se uma grande homogeneidade nas respostas dos formandos, pois a maioria considera que ao nível de leitura têm bastantes competências, dado que as suas respostas ao nível de dificuldade se situaram entre o razoável e a facilidade.

	Com muita dificuldade		Com dificuldade		Razoavelmente		Com facilidade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Compreender e interpretar a informação	0	,0	0	,0	35	59,3	24	40,7
Apreender a ideia ou a mensagem principal do texto	0	,0	2	3,4	27	46,6	29	50,0
Identificar detalhes, factos e especificações importantes	0	,0	0	,0	29	49,2	30	50,8
Deduzir ou procurar o significado de palavras que não conhece	0	,0	1	1,7	23	39,7	34	58,6
Avaliar o interesse da mensagem e a adequação da forma como está transmitida	0	,0	1	1,7	25	42,4	33	55,9
Formular uma opinião	0	,0	1	1,7	24	41,4	33	56,9

No que concerne à escrita, a homogeneidade mantém-se, mas agora em torno do “razoável”, onde se obtiveram percentagens acima dos 50% em quase todos os itens em análise, com a excepção dos itens “recolher a informação que considera necessária” e “registar a informação que considera necessária”, onde as dificuldades não são nenhuma para a maioria dos formandos (53,4% em cada item).

	Com muita dificuldade		Com dificuldade		Razoavelmente		Com facilidade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Identificar a mensagem fundamental a comunicar por escrito	0	,0	1	1,7	39	66,1	19	32,2
Recolher a informação que considera necessária	0	,0	0	,0	27	46,6	31	53,4
Registar a informação que considera necessária	0	,0	0	,0	27	46,6	31	53,4
Estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto	0	,0	1	1,7	39	67,2	18	31,0
Escrever o texto com a linguagem, o estilo e a organização mais apropriados	0	,0	4	6,8	37	62,7	18	30,5
Procurar e incluir documentação de apoio e ter em conta o nível de detalhe necessário	0	,0	0	,0	39	67,2	19	32,8
Usar e elaborar gráficos, esquemas, figuras ou imagens	0	,0	5	8,6	31	53,4	22	37,9
Editar e rever o texto para corrigir a informação, para dar ênfase às mensagens fundamentais ou para melhorar a forma, a gramática, a ortografia ou a pontuação	0	,0	1	1,7	38	65,5	19	32,8

Relativamente à capacidade de compreender o que os outros dizem também não se registaram grandes alterações. A maioria dos formandos está entre a razoabilidade e a facilidade. Para a maioria dos formandos, receber, ter em atenção e interpretar o que é dito; interpretar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz; avaliar o que foi dito, o que compreendeu e o que aprendeu, e formular uma opinião não constitui qualquer problema, conseguem fazê-lo sem qualquer dificuldade. O que apresenta alguma dificuldade para a maioria dos formandos é responder a questões e identificar a mensagem fundamental.

	Com muita dificuldade		Com dificuldade		Razoavelmente		Com facilidade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Receber, ter em atenção e interpretar o que é dito	0	,0	0	,0	27	45,8	32	54,2
Interpretar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz	0	,0	1	1,7	26	44,8	31	53,4
Responder a questões	0	,0	0	,0	33	55,9	26	44,1
Fazer perguntas de forma a melhor compreender o que está a ser dito	0	,0	0	,0	22	37,9	36	62,1
Identificar a mensagem fundamental	0	,0	0	,0	30	50,8	29	49,2
Avaliar o que foi dito, o que compreendeu ou o que aprendeu	0	,0	0	,0	28	48,3	30	51,7
Formular uma opinião	0	,0	1	1,7	24	40,7	34	57,6

A dimensão da oralidade segue a mesma tendência que as restantes dimensões. Para os formandos, falar, organizar o seu discurso, escolher o meio como o faz, entre outros aspectos, não constitui qualquer problema, todos eles o fazem com razoável facilidade e com facilidade.

	Com muita dificuldade		Com dificuldade		Razoavelmente		Com facilidade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Organizar as ideias e identificar a mensagem fundamental a comunicar	0	,0	1	1,7	39	66,1	19	32,2
Seleccionar o meio de comunicação mais apropriado para fazer passar a mensagem	0	,0	0	,0	32	55,2	26	44,8
Falar claramente e de uma forma eficaz e adequada para fazer passar a mensagem	0	,0	0	,0	31	52,5	28	47,5
Usar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz, para tornar mais clara a comunicação ou reforçar a mensagem	0	,0	0	,0	28	48,3	30	51,7
Responder a questões	0	,0	1	1,7	30	50,8	28	47,5
Fazer perguntas	0	,0	1	1,7	24	41,4	33	56,9
Receber, ter em atenção e interpretar o que é expresso pelos que estão a ouvir	0	,0	1	1,7	30	50,8	28	47,5
Avaliar o que foi entendido ou aprendido	0	,0	1	1,7	29	50,0	28	48,3
Formular uma opinião	0	,0	0	,0	25	42,4	34	57,6

Para se poder analisar cada competência como uma única variável, foi criado um índice para cada uma, dado que as variáveis de input foram consideradas quantitativas. Antes de se proceder à criação das novas variáveis compósitas (índices) foi necessário medir a consistência das variáveis inerentes a cada índice através do Alpha de CronBach.

Índices	Reliability Statistics	
	Cronbach's Alpha	Nº de variáveis
Nível de dificuldade na leitura	0,900	6
Nível de dificuldade na escrita	0,930	8
Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto	0,925	7
Nível de dificuldade em expor um assunto	0,944	9

Nível de dificuldade na leitura

Group Statistics⁴²

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Leitura	Masculino	23	3,6449	,42730	,08910
	Feminino	35	3,4095	,41488	,07013

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
Leitura	Equal variances assumed	,000	,989	2,089	56	,041	,23540	,11268	,00967	,46114	
	Equal variances not assumed			2,076	46,223	,043	,23540	,11339	,00720	,46361	

Com o intuito de averiguar se existem ou não diferenças entre sexos no que respeita ao nível de dificuldade que sentem quando lêem, realizou-se o Teste t que nos permitiu concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no que respeita ao nível médio de dificuldade que sentem quando praticam esta actividade ($T_{(58)}=2,089$; $p<0,05$). Apesar das diferenças não serem muito díspares, são os do sexo masculino que dizem ter mais facilidade na leitura.

Descriptives

Nível de dificuldade na leitura

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18 a 35 anos	13	3,5641	,51612	,14315	3,2522	3,8760	2,67	4,00
36 a 46 anos	32	3,4740	,40408	,07143	3,3283	3,6196	2,67	4,00
mais de 47 anos	13	3,5128	,43812	,12151	3,2481	3,7776	3,00	4,00
Total	58	3,5029	,43202	,05673	3,3893	3,6165	2,67	4,00

⁴² Como um dos grupos é pequeno, antes de se proceder à interpretação do teste para a diferença de médias (Teste t), houve necessidade de testar a normalidade da variável quantitativa em análise em cada grupo.

Test of Homogeneity of Variances**Nível de dificuldade na leitura**

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,075	2	55	,135

ANOVA**Nível de dificuldade na leitura**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,077	2	,038	,200	,819
Within Groups	10,562	55	,192		
Total	10,638	57			

Foi ainda nosso interesse perceber se a motivação para ler depois de os formandos terem obtido a certificação escolar estava associada ao uso das competências de leitura na sua vida pessoal e social. No quadro que se segue, pode ler-se o coeficiente Rho de Spearman e concluir que a motivação para ler não está relacionada com as competências de leitura possuídas pelos formandos ($r=0,130$, $p>0,05$).

Correlations

		Motivação para ler depois de ter frequentado o curso EFA	Nível de dificuldade na leitura
Spearman's rho	Motivação para ler depois de ter frequentado o curso EFA	Correlation Coefficient	,130
		Sig. (1-tailed)	,165
		N	59
			58
	Nível de dificuldade na leitura	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (1-tailed)	,165
		N	58
			58

No que diz respeito às idades dos formandos não se constataram diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a idade não se assume como factor de diferenciação entre os formandos quanto ao nível de dificuldade na leitura ($F(2, 55)=0,200$; $p>0,05$). Segundo as médias, pode perceber-se que são muito semelhantes e, independentemente do escalão etário, todos os formandos consideraram que têm bastante facilidade na leitura.

Nível de dificuldade na escrita

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nível de dificuldade na escrita	Masculino	23	3,5109	,39871	,08314
	Feminino	34	3,2574	,41962	,07196

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Nível de dificuldade na escrita	Equal variances assumed	,359	,552	2,283	55	,026	,25352	,11107	,03094	,47610
	Equal variances not assumed			2,306	48,986	,025	,25352	,10996	,03255	,47448

No que concerne ao nível de dificuldade na escrita sentido pelo formandos, constatou-se que também nesta competência de Linguagem e Comunicação existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($T_{(55)}=2,283$; $p<0,05$). Apesar das diferenças não serem muito díspares, são os do sexo masculino que dizem ter mais facilidade na escrita.

Descriptives

Nível de dificuldade na escrita

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18 a 35 anos	13	3,5385	,36581	,10146	3,3174	3,7595	3,00	4,00
36 a 46 anos	31	3,2903	,44063	,07914	3,1287	3,4519	2,50	4,00
mais de 47 anos	13	3,3462	,42743	,11855	3,0879	3,6044	2,88	4,00
Total	57	3,3596	,42657	,05650	3,2465	3,4728	2,50	4,00

Test of Homogeneity of Variances

Nível de dificuldade na escrita

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,875	2	54	,423

ANOVA

Nível de dificuldade na escrita

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,567	2	,284	1,591	,213
Within Groups	9,623	54	,178		
Total	10,190	56			

Tal como se verificou na leitura, a idade dos formandos não se assume como factor diferenciador quanto ao nível de dificuldade na escrita ($F(2, 54)=1,591$; $p>0,05$). Mesmo não havendo diferenças estatisticamente significativas, se atendermos às médias, pode concluir-se que são os formandos com idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos os que têm mais dificuldades ao nível da escrita.

Para perceber se a motivação dos formandos para escrever depois de terem obtido a certificação escolar estava associada ao uso das competências de escrita na sua vida pessoal e social, procedeu-se à realização da medida de associação Rho de Spearman. Ao interpretar o quadro que se segue, pode concluir-se que a relação entre as variáveis em questão é média e estatisticamente significativa em sentido directo ($r=0,435$, $p<0,05$), ou seja, tendencialmente, quanto maior a motivação dos formandos para escrever menor são as dificuldades apresentadas quando têm de escrever no seu quotidiano.

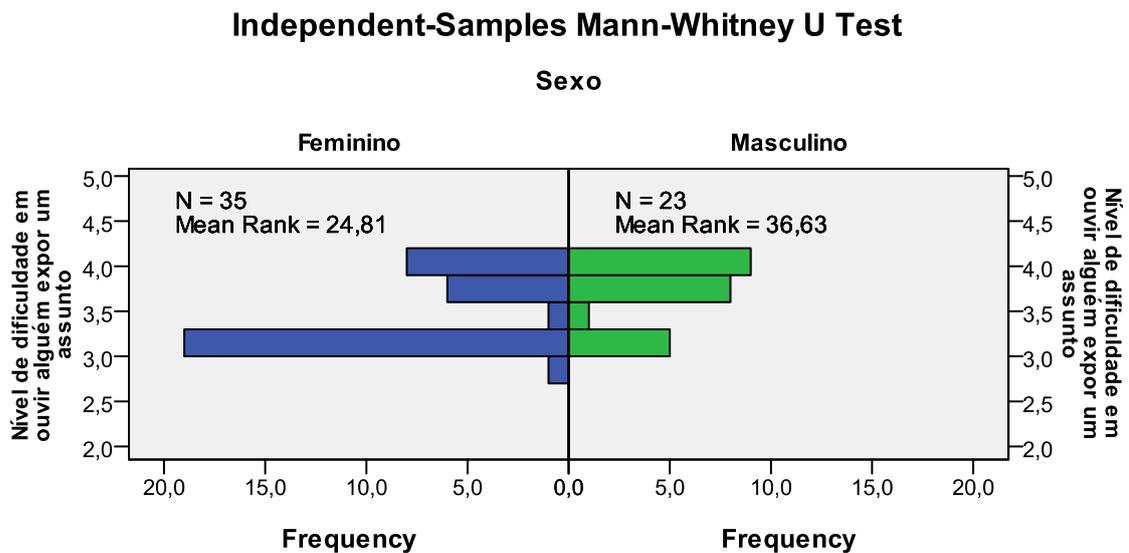
Correlations

			Motivação para escrever depois de ter frequentado o curso EFA	Nível de dificuldade na escrita
Spearman's rho	Motivação para escrever depois de ter frequentado o curso EFA	Correlation Coefficient	1,000	,435**
		Sig. (1-tailed)	.	,000
		N	58	57
	Nível de dificuldade na escrita	Correlation Coefficient	,435**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,000	.
		N	57	57

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Nível de dificuldade em ouvir alguém falar/ expor um assunto

Ao tentar verificar se existiam diferenças entre os formandos do sexo feminino e os formandos do sexo masculino no que respeita ao nível de dificuldade que sentem ao ouvir alguém a expor um assunto, não foi possível realizar o teste para as diferenças de médias Teste t, dado que os pressupostos inerentes ao mesmo não se cumpriram. Deste modo, optou-se pela alternativa não paramétrica, ou seja, pelo teste Mann-Whitney.



Total N	58
Mann-Whitney U	238,500
Wilcoxon W	868,500
Test Statistic	238,500
Standard Error	61,485
Standardized Test Statistic	-2,667
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,008

A mediana do nível de dificuldade em ouvir alguém a expor um assunto é diferente entre os formandos do sexo feminino e os do sexo masculino, ou seja, existe evidência empírica que homens e mulheres têm diferentes níveis de dificuldade quanto à capacidade para ouvir alguém a expor um assunto. Esta diferença vai no sentido dos formandos do sexo masculino terem menor dificuldade em ouvir os outros a exporem um assunto, o que se pode confirmar ao analisar as médias das ordenações representadas no gráfico acima ilustrado.

Descriptives

Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18 a 35 anos	13	3,5934	,41587	,11534	3,3421	3,8447	3,00	4,00
36 a 46 anos	32	3,4955	,42001	,07425	3,3441	3,6470	2,71	4,00
mais de 47 anos	13	3,5495	,46601	,12925	3,2678	3,8311	3,00	4,00
Total	58	3,5296	,42396	,05567	3,4181	3,6410	2,71	4,00

Test of Homogeneity of Variances

Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,026	2	55	,365

ANOVA

Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,095	2	,048	,258	,774
Within Groups	10,150	55	,185		
Total	10,245	57			

Tal como se verificou nas análises anteriores, a idade dos formandos também não se assume como factor diferenciador quanto ao nível de dificuldade em ouvir

alguém expor um assunto ($F(2, 55)=0,258$; $p>0,05$). Mesmo não havendo diferenças estatisticamente significativas, e não havendo grande diferenciação nas médias dos escalões etários, são os formandos com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos os que têm menos dificuldade em ouvir os outros a falarem sobre um assunto.

Foi ainda nosso interesse perceber se a motivação para ouvir os pontos de vista dos outros depois de os formandos terem obtido a certificação escolar estava associada às suas capacidades de ouvintes no seu quotidiano. No quadro que se segue, pode ler-se o coeficiente Rho de Spearman e concluir que a motivação para ouvir os outros não está relacionada com as competências de ouvinte ($r=-0,011$, $p>0,05$).

Correlations

			Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros depois do curso EFA	Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto
Spearman's rho	Motivação para ouvir os pontos de vista dos outros depois do curso EFA	Correlation Coefficient	1,000	-,011
		Sig. (1-tailed)	.	,467
	N		58	58
	Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto	Correlation Coefficient	-,011	1,000
Sig. (1-tailed)		,467	.	
N		58	58	

Nível de dificuldade em expor um assunto

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente	Masculino	23	3,6087	,40323	,08408
	Feminino	35	3,3905	,43149	,07293

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente	Equal variances assumed	,918	,342	1,933	56	,058	,21822	,11290	-,00795	,44439
	Equal variances not assumed			1,961	49,449	,056	,21822	,11130	-,00540	,44184

Ao contrário das outras competências de Linguagem e Comunicação, no que diz respeito ao nível de dificuldade em expor um assunto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os formandos do sexo feminino e os do sexo masculino ($t_{(56)}=1,933$; $p>0,05$). Mesmo assim, são os formandos do sexo masculino que têm menos dificuldade em expor oralmente um assunto.

Descriptives

Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					18 a 35 anos	13		
36 a 46 anos	32	3,4132	,43009	,07603	3,2581	3,5683	2,67	4,00
mais de 47 anos	13	3,5726	,43472	,12057	3,3099	3,8353	3,00	4,00
Total	58	3,4770	,43059	,05654	3,3638	3,5902	2,67	4,00

Test of Homogeneity of Variances

Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,021	2	55	,979

ANOVA

Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,298	2	,149	,799	,455
Within Groups	10,270	55	,187		
Total	10,568	57			

A idade dos formandos continua a não se assumir como factor diferenciador quanto ao nível de dificuldade em expor um assunto ($F_{(2, 55)}=0,799$; $p>0,05$). Mesmo não havendo diferenças estatisticamente significativas, e não havendo grande diferenciação nas médias dos escalões etários, são os formandos com mais de 47 anos que têm menos dificuldade em expor oralmente um assunto.

Para perceber se a motivação dos formandos para falarem/exporem oralmente os seus pontos de vista depois de terem obtido a certificação escolar estava associada ao nível de dificuldade sentido quando expõem um assunto, procedeu-se à realização da medida de associação Rho de Spearman. Ao interpretar o quadro que se segue, pode concluir-se que a relação entre as variáveis em questão é fraca, mas estatisticamente significativa em sentido directo ($r=0,242$, $p<0,05$), ou seja, tendencialmente, quanto maior a motivação dos formandos para exporem oralmente os seus pontos de vista menor são as dificuldades apresentadas quando têm de falar sobre qualquer assunto no seu quotidiano.

Correlations

		Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista depois do curso EFA	Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente
Spearman's rho	Motivação para falar/expor oralmente os seus pontos de vista depois do curso EFA	Correlation Coefficient	,242*
		Sig. (1-tailed)	,034
		N	58
	Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (1-tailed)	,034
		N	58

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Para concluir, no quadro que se apresenta abaixo podemos verificar que os coeficientes são todos estatisticamente significativos no sentido directo, apresentando correlações fortes, isto é, quanto menor o nível de dificuldade apresentada numa competência de Linguagem e Comunicação menor o nível de dificuldade nas outras competências da mesma área.

	Nível de dificuldade na escrita	Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto	Nível de dificuldade em expor um assunto oralmente
Nível de dificuldade na leitura	,738**	,765**	,730**
Nível de dificuldade na escrita		,743**	,708**
Nível de dificuldade em ouvir alguém expor um assunto			,880**

** $p<0,001$

De um modo global, os formandos consideraram que tinham poucas ou razoáveis competências nos domínios da leitura, da escrita e da comunicação oral antes da certificação. No que diz respeito à leitura, 42,4% afirmou ter competências razoáveis; 35,6%, poucas competências; 15,3%, muito poucas e apenas 6,8% disse ter elevadas competências. A maioria dos formandos (51,7%) considerava que tinha poucas competências ao nível da escrita; 39,7% tinha algumas; 5,2%, muito poucas e 3,4% tinha elevadas competências. A comunicação oral segue a mesma tendência: 49,2% disseram ter competências razoáveis; 33,9%, baixas; 10,2%, muitas competências e 6,8%, muito poucas competências.

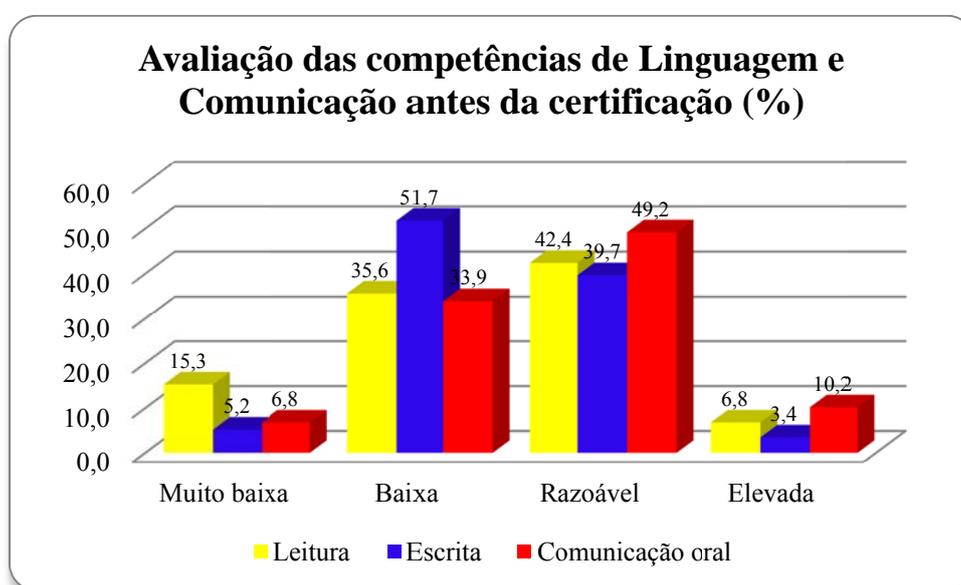


Gráfico 96 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA

Após a certificação, os formandos consideraram que têm muito mais competências na área da Linguagem e Comunicação, ninguém considera ter muito poucas competências e muito poucos são aqueles que continuam a dizer que têm poucas competências. A maioria dos formandos concentra-se na avaliação correspondente ao nível elevado nas três dimensões que caracterizam a área de Linguagem e Comunicação (61% diz ter elevadas competências na leitura, 51,7% na escrita e 61% na comunicação oral). Ter competências ao nível razoável também engloba parte dos formandos, 35,6% afirmam ter competências razoáveis na leitura, 48,3% na escrita e 39% na comunicação oral.

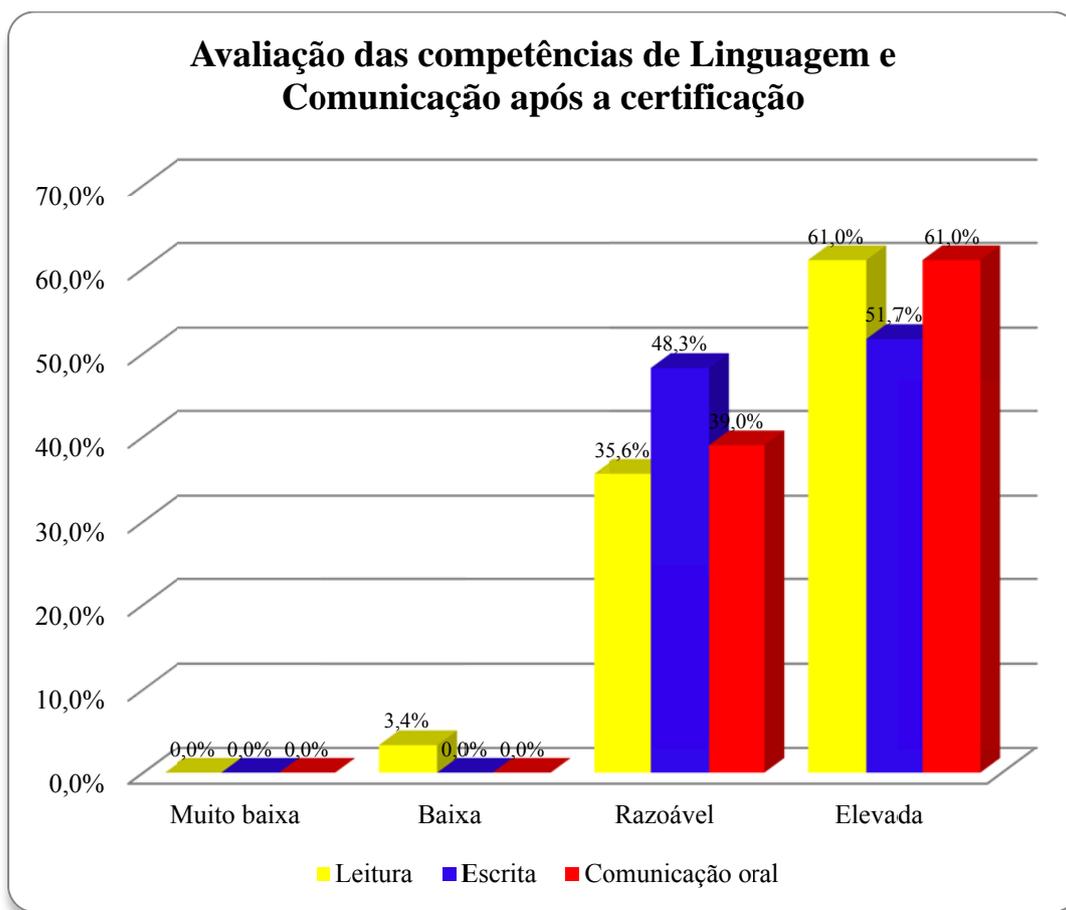


Gráfico 97 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA

Muitas vezes as competências estão associadas à frequência com que se realizam determinadas práticas, por isso foi perguntado aos formandos com que frequência liam, escreviam e expunham as suas opiniões e ouviam a dos outros antes da certificação. No que respeita à leitura, poucos eram os hábitos, uma vez que mais de metade dos formandos afirmou ler muito raramente, 32,2% liam muitas vezes e 8,5% com frequência; quanto à escrita sucede o mesmo, 53,4% raramente escreviam, 37,9% escreviam muitas vezes e 8,6% faziam-no com frequência. A comunicação oral é a prática mais frequente entre os formandos, 50,8% expunham os seus pontos de vista e ouviam os dos outros muitas vezes, 37,3% raramente e 11,9% frequentemente.

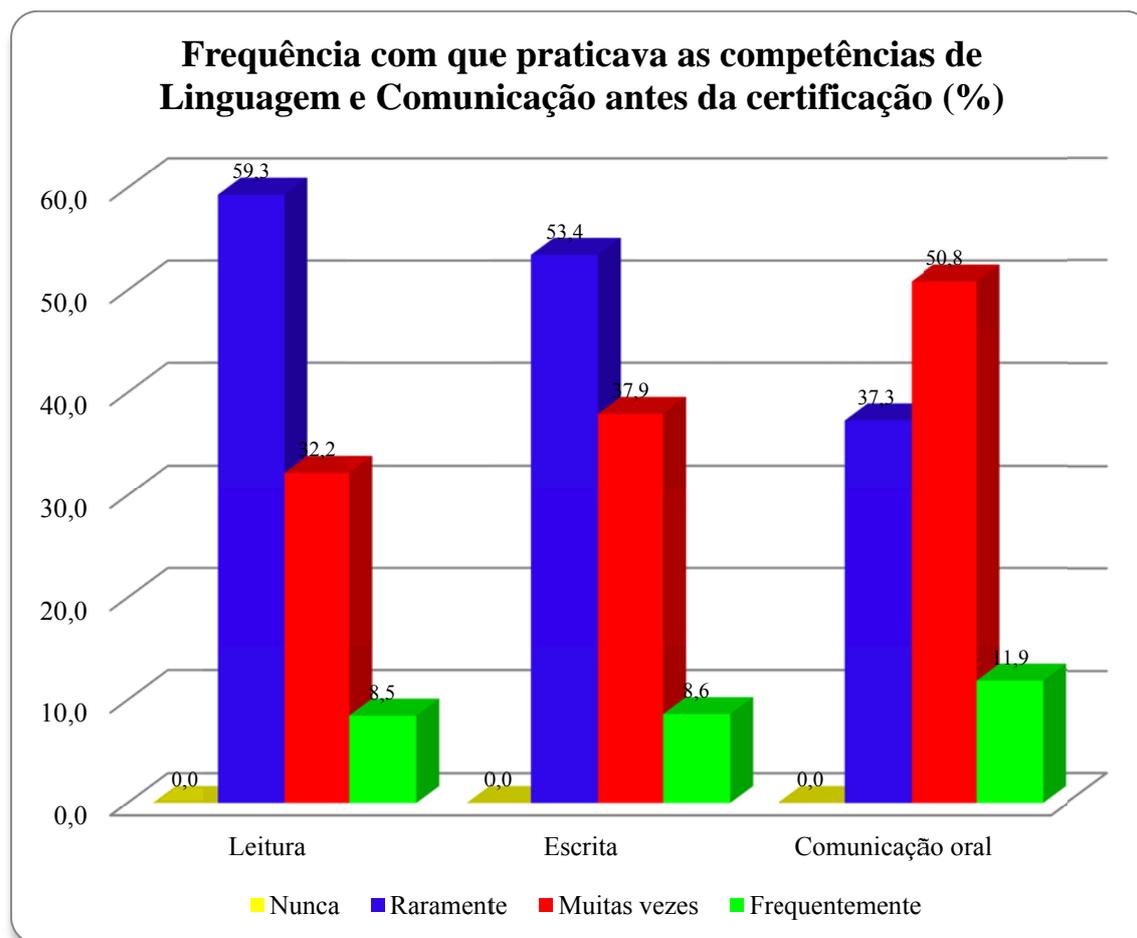


Gráfico 98 - Frequência com que praticava as competências de Linguagem e Comunicação antes da certificação (%)

Todos os formandos que tinham competências muito baixas ao nível da leitura raramente lia antes da certificação; dos que tinham baixas competências na leitura, 81% raramente lia; dos que consideravam que tinham competências razoáveis, a maioria (56%) lia muitas vezes e dos que tinham elevadas competências, 75% lia frequentemente.

**Avaliação da leitura segundo a frequência com que os formandos liam antes da
certificação**

			Frequência com que lia antes da certificação			Total	
			Raramente	Muitas vezes	Frequentemente		
Avaliação da leitura antes da certificação	Muito baixa	N	9	0	0	9	
		% Avaliação da leitura antes da certificação	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Baixa	N	17	4	0	21	
		% Avaliação da leitura antes da certificação	81,0%	19,0%	0,0%	100,0%	
	Razoável	N	9	14	2	25	
		% Avaliação da leitura antes da certificação	36,0%	56,0%	8,0%	100,0%	
	Elevada	N	0	1	3	4	
		% Avaliação da leitura antes da certificação	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%	
	Total		N	35	19	5	59
			% Avaliação da leitura antes da certificação	59,3%	32,2%	8,5%	100,0%

Na escrita, os hábitos seguem a linha da prática da leitura, ou seja, todos os formandos que afirmaram ter competências muito baixas na escrita raramente escreviam; dos que tinham baixas competências, 63,3% raramente escreviam; dos que consideravam que tinham competências razoáveis, 47,8% escreviam muitas vezes; e dos que tinham elevadas competências, 100% escrevia com frequência.

Avaliação da escrita segundo a frequência com que os formandos escreviam antes da certificação

			Frequência com que escrevia antes da certificação			Total
			Raramente	Muitas vezes	Frequentemente	
Avaliação da escrita antes da certificação	Muito baixa	N	3	0	0	3
		% Avaliação da escrita antes da certificação	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Baixa	N	19	11	0	30
		% Avaliação da escrita antes da certificação	63,3%	36,7%	0,0%	100,0%
	Razoável	N	9	11	3	23
		% Avaliação da escrita antes da certificação	39,1%	47,8%	13,0%	100,0%
	Elevada	N	0	0	2	2
		% Avaliação da escrita antes da certificação	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Total	N	31	22	5	58
		% Avaliação da escrita antes da certificação	53,4%	37,9%	8,6%	100,0%

Relativamente à comunicação oral, apenas se nota uma diferença face às práticas anteriores, pois, neste caso, dos formandos que disseram ter elevadas competências ao nível da comunicação, metade raramente expunha as suas opiniões e ouvia a dos outros.

Avaliação da comunicação oral segundo a frequência com que os formandos expunham oralmente as suas opiniões e ouvia a dos outros antes da certificação

			Frequência com que expunha oralmente as suas opiniões e ouvia as dos outros			Total
			Raramente	Muitas vezes	Frequentemente	
Avaliação da comunicação oral antes da certificação	Muito baixa	N	4	0	0	4
		% Avaliação da comunicação oral antes da certificação	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Baixa	N	11	9	0	20
		% Avaliação da comunicação oral antes da certificação	55,0%	45,0%	0,0%	100,0%
	Razoável	N	4	20	5	29
		% Avaliação da comunicação oral antes da certificação	13,8%	69,0%	17,2%	100,0%
	Elevada	N	3	1	2	6
		% Avaliação da comunicação oral antes da certificação	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
Total	N	22	30	7	59	
	% Avaliação da comunicação oral antes da certificação	37,3%	50,8%	11,9%	100,0%	

Após a certificação, os formandos mudaram completamente os seus hábitos no que respeita às práticas inerentes à área da Linguagem e Comunicação. Actualmente, ler, escrever e comunicar passou a ser uma prática corrente no seu dia-a-dia. Na leitura, 49,2% passou a ler muitas vezes e 47,5% frequentemente; na escrita, 51,7% passou a escrever muitas vezes e 44,8% frequentemente; na comunicação oral, 62,7% passou a comunicar frequentemente e 37,3% muitas vezes.

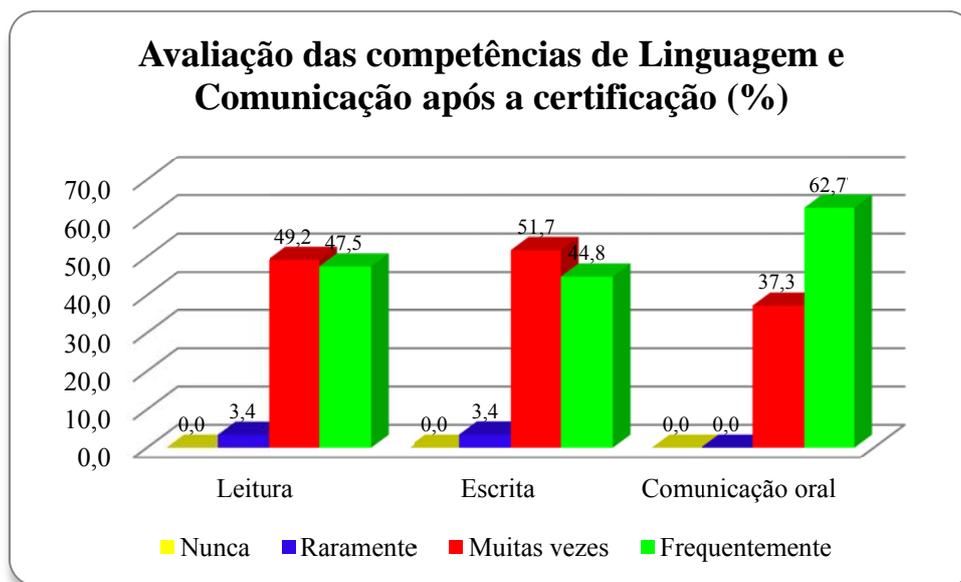


Gráfico 99 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação após a certificação

Todos os formandos que dizem ter baixas competências ao nível da leitura, raramente lêem; dos que consideram ter competências razoáveis, a maioria (57,1%) lê muitas vezes e 42,9% frequentemente; e dos que têm elevadas competências na leitura, 52,8% lê com regularidade e 47,2% lê muitas vezes.

Avaliação da leitura segundo a frequência com que os formandos liam depois da certificação

			Frequência com que passou a ler depois da certificação			Total
			Raramente	Muitas vezes	Frequentemente	
Avaliação da leitura depois da certificação	Baixa	N	2	0	0	2
		% Avaliação da leitura depois da certificação	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Razoável	N	0	12	9	21
		% Avaliação da leitura depois da certificação	0,0%	57,1%	42,9%	100,0%
	Elevada	N	0	17	19	36
		% Avaliação da leitura depois da certificação	0,0%	47,2%	52,8%	100,0%
Total	N	2	29	28	59	
	% Avaliação da leitura depois da certificação	3,4%	49,2%	47,5%	100,0%	

Na escrita, dos que consideram ter competências razoáveis, 67,9% escreve muitas vezes; e dos que têm elevadas competências, 60% escreve com frequência.

Avaliação da escrita segundo a frequência com que os formandos escreviam depois da certificação

			Frequência com que passou a escrever depois da certificação			Total
			Raramente	Muitas vezes	Frequentemente	
Avaliação da escrita depois da certificação	Razoável	N	1	19	8	28
		% Avaliação da escrita depois da certificação	3,6%	67,9%	28,6%	100,0%
	Elevada	N	1	11	18	30
		% Avaliação da escrita depois da certificação	3,3%	36,7%	60,0%	100,0%
Total		N	2	30	26	58
		% Avaliação da escrita depois da certificação	3,4%	51,7%	44,8%	100,0%

Relativamente à comunicação oral, dos formandos que afirmam ter competências razoáveis neste domínio, 69,6% expõe as suas opiniões e ouve a dos outros muitas vezes; e dos que dizem ter elevadas competências na comunicação oral, 83,3% expõe frequentemente os seus pontos de vista e ouve os dos outros.

Avaliação da comunicação oral segundo a frequência com que os formandos expunham oralmente as suas opiniões e ouvia a dos outros depois da certificação

			Frequência com que passou a expor oralmente as suas opiniões e a ouvir as dos outros		Total
			Muitas vezes	Frequentemente	
Avaliação da comunicação oral depois da certificação	Razoável	N	16	7	23
		% Avaliação da comunicação oral depois da certificação	69,6%	30,4%	100,0%
	Elevada	N	6	30	36
		% Avaliação da comunicação oral depois da certificação	16,7%	83,3%	100,0%
Total		N	22	37	59
		% Avaliação da comunicação oral depois da certificação	37,3%	62,7%	100,0%

No que concerne à cultura, pôde constatar-se que não é uma área que os formandos apreciavam e muito menos que a entendessem nas suas mais variadas dimensões antes da certificação, pois a maioria deles participava pouco nas actividades de índole cultural (57,6%); estava pouco à-vontade para conversar e discutir sobre cultura (67,2%); tinha dificuldade em reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído no que respeita às suas principais referências e tendências (67,8%); tinha dificuldade em compreender o papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e no mundo (60,3%); e tinha pouco interesse em aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões (59,3%).

Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística e o interesse/motivação pela cultura nalgumas das suas expressões são os itens em que os formandos se dividem entre o ter baixas competências e o razoável.

	Muito baixa		Baixa		Razoável		Elevada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Participar em actividades culturais	8	13,6	34	57,6	13	22,0	4	6,8
Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	0	,0	39	67,2	16	27,6	3	5,2
Reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído ao nível das suas principais referências e tendências	3	5,1	40	67,8	12	20,3	4	6,8
Compreender o papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e mundo antes da certificação	5	8,6	35	60,3	17	29,3	1	1,7
Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística	3	5,2	26	44,8	24	41,4	5	8,6
Interesse/motivação pela cultura, nalgumas das suas expressões	7	12,1	27	46,6	20	34,5	4	6,9
Interesse para aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões	4	6,8	35	59,3	17	28,8	3	5,1

Depois da certificação, notou-se um aumento de competências na participação, compreensão e interesse pela cultura, pois a maioria dos formandos considera ter competências razoáveis nesta área e muitos deles avaliam as suas competências como elevadas.

	Muito baixa		Baixa		Razoável		Elevada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Participar em actividades culturais	2	3,4	11	18,6	30	50,8	16	27,1
Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	0	,0	6	10,3	34	58,6	18	31,0
Reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído ao nível das suas principais referências e tendências	0	,0	4	6,8	42	71,2	13	22,0
Compreender o papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e mundo depois da certificação	0	,0	5	8,6	38	65,5	15	25,9
Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística	0	,0	4	6,9	33	56,9	21	36,2
Interesse/motivação pela cultura, nalgumas das suas expressões	0	,0	5	8,6	28	48,3	25	43,1
Interesse para aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões	0	,0	5	8,5	30	50,8	24	40,7

Aos formandos foi perguntado ainda qual a aplicabilidade das suas competências no seu local de trabalho e pelas suas respostas deu para perceber que as suas competências correspondem ou são suficientes para dar resposta às exigências do seu trabalho (87,3%).

	N	%
As minhas competências não correspondem ou são insuficientes face ao trabalho que exerço	2	3,6
As minhas competências correspondem ou são suficientes para as exigências do meu trabalho	48	87,3
Tenho capacidades superiores ou mais competências face às que o meu trabalho exige	5	9,1
Total	55	100,0

Para terminar, foi ainda perguntado aos formandos se recomendariam o curso EFA a outras pessoas e as respostas foram bastante unânimes, uma vez que, daqueles que responderam à questão, todos disseram que sim, que o recomendariam.

2. Análise Factorial

Esta análise tem subjacentes alguns requisitos de exequibilidade, como é o caso da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. A estatística de KMO apresenta um valor de 0,821, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é bom, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input (Reis, 1997). Em relação ao teste de Bartlett $X^2=816,073$, $p \leq 0,001$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,821
Approx. Chi-Square		816,073
Bartlett's Test of Sphericity	df	91
	Sig.	,000

Avaliação de competências antes do curso EFA

Tendo em consideração apenas as variáveis correspondentes ao modo como os formandos avaliaram globalmente as suas competências antes da qualificação escolar obtida pelo curso, foi realizada uma análise factorial com o objectivo de averiguar vários grupos correspondentes a diferentes competências.

Matriz de correlações

	Saber onde procurar informação antes do curso EFA	Saber como procurar informação antes do curso EFA	Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA
Sig. (1-tailed)					
Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Saber como procurar informação antes do curso EFA		,000	,000	,000	,001
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA			,000	,000	,000
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA				,000	,000
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA					,000
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,004	,013	,000	,001	,000
Procurar informação relevante antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,000	,001	,001	,003	,002
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

		Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	Procurar informação relevante antes do curso EFA	Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA
Sig. (1- tailed)	Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,004	,000	,000	,000	,000
	Saber como procurar informação antes do curso EFA	,013	,000	,000	,000	,000
	Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
	Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000	,000
	Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
	Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA		,000	,000	,000	,001
	Procurar informação relevante antes do curso EFA	,000		,000	,000	,000
	Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	,000	,000			,000
	Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	,000	,000	,000		,000
	Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000	
	Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
	Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
	Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000	,000
	Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	,000	,000	,000		,000

Matriz de correlações (continuação)

	Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	Formular a sua própria opinião antes do curso EFA
<small>Sig. (1-tailed)</small> Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Saber como procurar informação antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	,003	,000	,000	,000
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,002	,000	,000	,000
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Procurar informação relevante antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA		,000	,000	,000
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	,000		,000	,000
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	,000	,000		,000
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	,000	,000	,000	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Saber onde procurar informação antes do curso EFA	1,000	,795
Saber como procurar informação antes do curso EFA	1,000	,860
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	1,000	,754
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	1,000	,600
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	1,000	,629
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	1,000	,734
Procurar informação relevante antes do curso EFA	1,000	,754
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	1,000	,775
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	1,000	,839
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	1,000	,798
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	1,000	,563
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	1,000	,765
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	1,000	,734
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	1,000	,774

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A tabela das comunalidades para as 14 variáveis de input originais não apresenta qualquer valor inferior a 0,3, pelo que não houve necessidade de retirar qualquer variável.

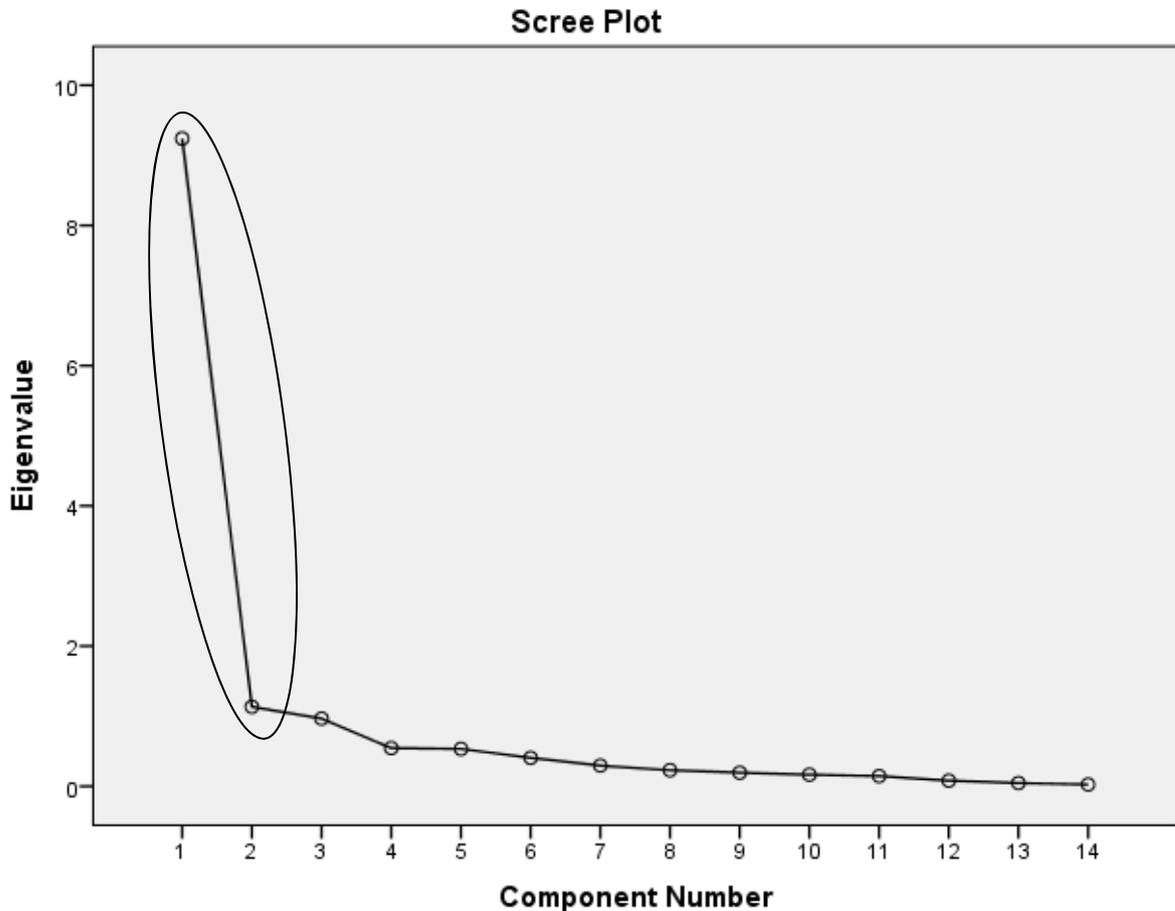
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada, iremos extrair 2 componentes que explicam mais de 74,093% da variância total de todas as variáveis de input.

Total de variância explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,240	65,998	65,998	9,240	65,998	65,998	5,775	41,248	41,248
2	1,133	8,096	74,093	1,133	8,096	74,093	4,598	32,846	74,093
3	,965	6,894	80,987						
4	,545	3,890	84,877						
5	,533	3,808	88,685						
6	,406	2,896	91,581						
7	,295	2,106	93,687						
8	,229	1,634	95,321						
9	,194	1,387	96,708						
10	,165	1,177	97,884						
11	,145	1,038	98,922						
12	,079	,566	99,488						
13	,046	,332	99,820						
14	,025	,180	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Recorreu-se ainda ao critério do Scree plot de Cattell que nos demonstra que das 14 variáveis de input originais o número de componentes principais a ser extraído é dois.



Nos quadros que se seguem podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 2 componentes principais extraídas.

Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	,909	-,110
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,884	,130
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	,877	-,075
Procurar informação relevante antes do curso EFA	,867	-,043
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	,866	-,125
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	,855	-,049
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	,853	-,214
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	,827	,265
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	,757	,161
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,751	-,257
Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,747	,486
Saber como procurar informação antes do curso EFA	,732	,569
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,719	-,216
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,685	-,514

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
		2
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,855	,059
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	,785	,396
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	,760	,511
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	,737	,471
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	,736	,297
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	,712	,517
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,685	,307
Procurar informação relevante antes do curso EFA	,685	,534
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	,679	,523
Saber como procurar informação antes do curso EFA	,181	,909
Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,248	,856
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	,453	,741
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,584	,676
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	,468	,617

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Interpretação dos factores

Informação pertinente

Factor 1- Usar a informação necessária para a resolução do seu problema, formular a sua própria opinião, identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s), compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,..., identificar a informação necessária para a resolução do seu problema, seleccionar informação relevante, identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social, procurar informação relevante e interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica.

Meios de acesso à informação / meios da comunicação social

Factor 2- Saber como procurar informação, saber onde procurar informação, utilizar os meios que facilitam o acesso à informação, identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social e interpretar a informação de uma forma crítica.

Avaliação de competências depois do curso EFA

Tendo agora em consideração apenas as variáveis correspondentes ao modo como os formandos avaliam globalmente as suas competências depois da qualificação escolar obtida pelo curso, procedeu-se a nova análise factorial.

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,683, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input (Reis, 1997). Em relação ao teste de Bartlett $X^2=654,201$, $p \leq 0,001$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,683
Approx. Chi-Square		654,201
Bartlett's Test of Sphericity	df	91
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Saber onde procurar informação depois do curso EFA	Saber como procurar informação depois do curso EFA	Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA
Sig. (1-tailed)					
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	,000	,000	,002	,004	,325
Saber como procurar informação depois do curso EFA	,000	,000	,002	,487	,325
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	,002	,002	,002	,205	,008
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	,004	,487	,205	,004	,000
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,325	,325	,008	,000	,000
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,030	,002	,005	,000	,000
Procurar informação relevante depois do curso EFA	,000	,001	,002	,000	,002
Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	,002	,000	,000	,001	,000
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	,004	,000	,000	,002	,000
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,000	,041	,000	,000	,000
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,047	,047	,004	,000	,004
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	,180	,180	,001	,003	,003
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	,001	,133	,002	,000	,001
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	,056	,056	,000	,000	,002

Matriz de correlações (continuação)

	Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	Procurar informação relevante depois do curso EFA	Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA
Sig. (1-tailed)					
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	,030	,000	,002	,004	,000
Saber como procurar informação depois do curso EFA	,002	,001	,000	,000	,041
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	,005	,002	,000	,000	,000
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	,000	,000	,001	,002	,000
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,000	,002	,000	,000	,000
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA		,000	,000	,000	,001
Procurar informação relevante depois do curso EFA	,000		,000	,000	,000
Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	,000	,000		,000	,000
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	,000	,000	,000		,000
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,001	,000	,000	,000	
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,002	,000	,023	,046	,000
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	,002	,009	,013	,023	,000
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	,000	,000	,002	,006	,000
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	,000	,000	,000	,001	,016

Matriz de correlações (continuação)

	Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	Formular a sua própria opinião depois do curso EFA
	,047	,180	,001	,056
	,047	,180	,133	,056
	,004	,001	,002	,000
	,000	,003	,000	,000
	,004	,003	,001	,002
	,002	,002	,000	,000
Sig. (1-tailed)	,000	,009	,000	,000
	,023	,013	,002	,000
	,046	,023	,006	,001
	,000	,000	,000	,016
		,000	,000	,000
	,000		,000	,000
	,000	,000		,000
	,000	,000		,000
	,000	,000		,000
	,000	,000		,000

Comunalidades

	Initial	Extraction
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	1,000	,859
Saber como procurar informação depois do curso EFA	1,000	,718
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	1,000	,656
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	1,000	,905
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	1,000	,763
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	1,000	,826
Procurar informação relevante depois do curso EFA	1,000	,715
Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	1,000	,913
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	1,000	,912
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	1,000	,659
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	1,000	,739
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	1,000	,866
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	1,000	,749
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	1,000	,789

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A tabela das comunalidades para as 14 variáveis de input originais não apresenta qualquer valor inferior a 0,3, pelo que não houve necessidade de retirar qualquer variável.

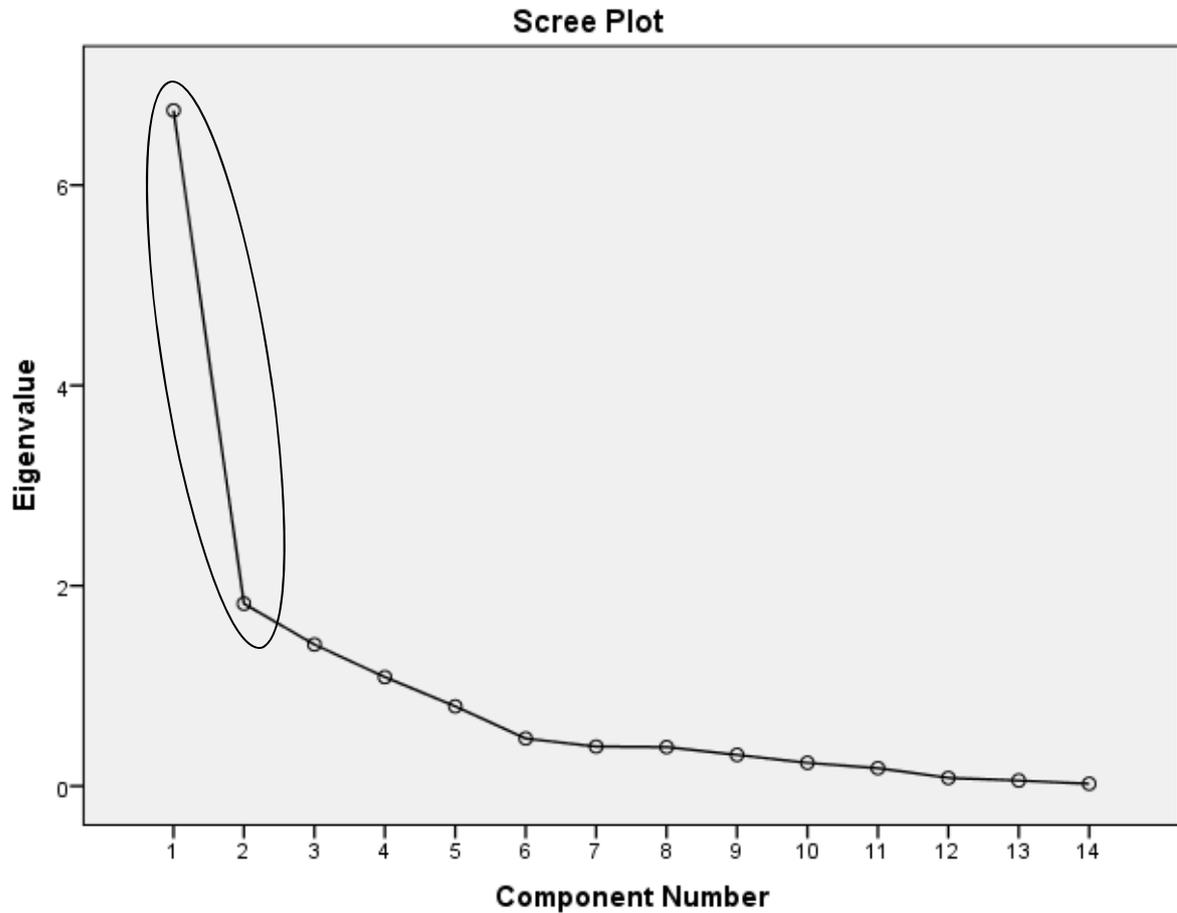
Segundo o quadro correspondente ao total de variância explicada que se apresenta abaixo, irão ser extraídas 4 componentes que explicam 79,063% da variância total de todas as variáveis de input, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada.

Total de variância explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,747	48,190	48,190	6,747	48,190	48,190	3,382	24,159	24,159
2	1,821	13,006	61,196	1,821	13,006	61,196	3,082	22,017	46,176
3	1,413	10,094	71,290	1,413	10,094	71,290	2,498	17,843	64,019
4	1,088	7,773	79,063	1,088	7,773	79,063	2,106	15,045	79,063
5	,796	5,684	84,747						
6	,474	3,388	88,135						
7	,394	2,813	90,948						
8	,389	2,776	93,724						
9	,311	2,220	95,944						
10	,232	1,655	97,599						
11	,178	1,272	98,871						
12	,081	,577	99,448						
13	,055	,392	99,841						
14	,022	,159	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Recorreu-se ainda ao critério do Scree plot de Cattell onde é feita uma representação gráfica dos valores próprios para as componentes principais, que nos demonstra que, das 14 variáveis de input originais, o número de componentes principais a ser extraído é dois, no entanto não foi tido em consideração.



Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,802	,079	-,419	,032
Selecionar informação relevante depois do curso EFA	,796	,437	-,262	,144
Procurar informação relevante depois do curso EFA	,781	,130	,124	-,271
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	,767	,453	-,316	,135
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	,735	-,359	,181	-,216
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,730	,044	,253	-,246
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	,729	-,392	,050	,319
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	,710	-,324	-,285	-,463
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,665	-,464	,278	,061
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,661	-,101	-,561	-,019
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	,636	-,510	,193	,405
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	,610	,183	,303	,397
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	,539	,367	,505	-,422
Saber como procurar informação depois do curso EFA	,463	,599	,310	,220

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,827	,263	,077	-,056
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	,824	,273	,191	,193
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	,768	,064	,187	,532
Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	,740	,109	,215	,554
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	,630	,342	,527	-,336
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... depois do curso EFA	,148	,908	,032	,137
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	,336	,803	,093	,155
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,120	,777	,346	,026
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	,265	,605	,556	-,058
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	,000	,003	,842	,386
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,261	,331	,655	,230
Procurar informação relevante depois do curso EFA	,406	,253	,651	,249
Saber como procurar informação depois do curso EFA	,109	,004	,268	,796
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	,140	,441	,155	,646

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Interpretação dos factores

Informação relevante - identificação

Factor 1- Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema, usar a informação necessária para a resolução do seu problema, identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s), seleccionar informação relevante e interpretar a informação de uma forma crítica.

A influência dos meios de comunicação social

Factor 2- Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,..., formular a sua própria opinião, identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social e interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica.

Informação relevante – pesquisa e análise

Factor 3- Saber onde procurar informação, identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social e procurar informação relevante.

Pesquisa de informação em diferentes meios

Factor 4- Saber como procurar informação e utilizar os meios que facilitam o acesso à informação.

Análise factorial

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,866, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é bom, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=839,904$, $p \leq 0,001$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,866
Approx. Chi-Square		839,904
Bartlett's Test of Sphericity	df	120
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	Usar a lógica antes do curso EFA	Usar a criatividade antes do curso EFA
Sig. (1-tailed)				
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA		,000	,000	,000
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,000		,000	,000
Usar a lógica antes do curso EFA	,000	,000		,000
Usar a criatividade antes do curso EFA	,000	,000	,000	
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,000	,001	,000	,001
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,001	,020	,007	,028
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,000	,037	,000	,000
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,003

Matriz de correlações (continuação)

	Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA
Sig. (1-tailed) Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,000	,000	,000	,001
Usar a lógica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Usar a criatividade antes do curso EFA	,000	,000	,000	,001
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA		,000	,000	,000
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,000		,000	,000
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,000	,000		,000
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,000	,000	,000	
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,001	,001	,002	,000
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,003	,000	,000	,000
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

	Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso	Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA
Sig. (1-tailed)				
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,020	,037	,000	,000
Usar a lógica antes do curso EFA	,007	,000	,000	,000
Usar a criatividade antes do curso EFA	,028	,000	,000	,000
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,001	,003	,000	,000
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,001	,000	,000	,000
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,002	,000	,000	,000
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA		,001	,026	,087
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,001		,000	,000
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,026	,000		,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,087	,000	,000	
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,002	,000	,000	,000
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,011	,005	,000	,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,000	,020	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

	Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA
Sig. (1-tailed)				
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Usar a lógica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Usar a criatividade antes do curso EFA	,000	,000	,000	,003
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,000	,002	,011	,000
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,000	,000	,005	,020
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA		,000	,000	,000
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,000		,000	,000
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,000	,000		,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,000	,000	,000	

Communalities

	Initial	Extraction
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	1,000	,594
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	1,000	,640
Usar a lógica antes do curso EFA	1,000	,843
Usar a criatividade antes do curso EFA	1,000	,756
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	1,000	,825
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	1,000	,741
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	1,000	,815
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	1,000	,832
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	1,000	,902
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	1,000	,887
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	1,000	,722
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	1,000	,788
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	1,000	,813
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	1,000	,721
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	1,000	,715
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	1,000	,821

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A tabela das comunalidades para as 16 variáveis de input originais não apresenta qualquer valor inferior a 0,3, pelo que não houve necessidade de retirar qualquer variável.

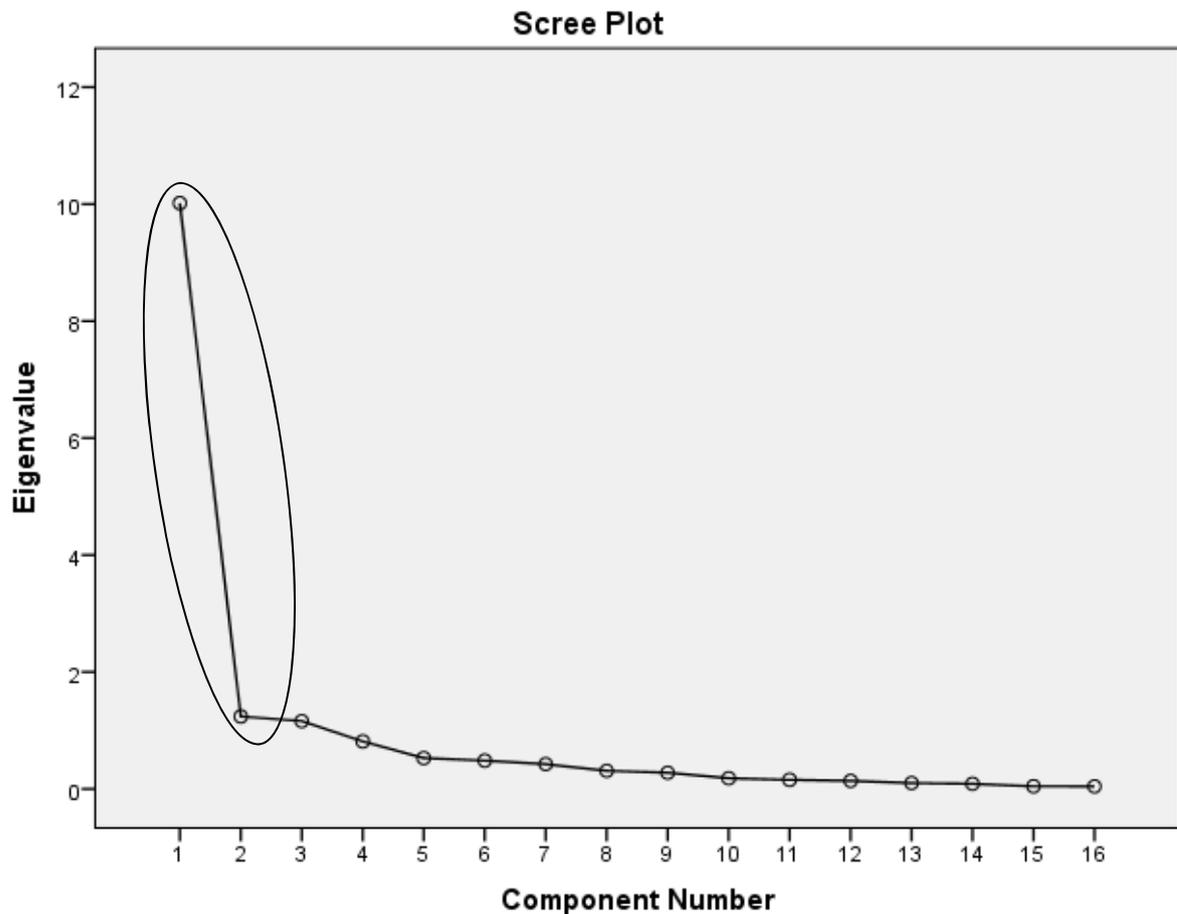
Segundo o quadro correspondente ao total de variância explicada que se apresenta abaixo, irão ser extraídas 3 componentes que explicam 77,595% da variância total de todas as variáveis de input, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada.

Total de Variância Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,017	62,604	62,604	10,017	62,604	62,604	5,277	32,982	32,982
2	1,239	7,744	70,347	1,239	7,744	70,347	4,780	29,878	62,860
3	1,160	7,248	77,595	1,160	7,248	77,595	2,358	14,735	77,595
4	,812	5,078	82,673						
5	,527	3,293	85,966						
6	,484	3,027	88,994						
7	,424	2,647	91,641						
8	,310	1,935	93,576						
9	,276	1,727	95,303						
10	,181	1,134	96,437						
11	,156	,974	97,410						
12	,138	,860	98,270						
13	,100	,623	98,894						
14	,088	,550	99,443						
15	,045	,284	99,728						
16	,044	,272	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Recorreu-se ainda ao critério do Scree plot de Cattell que nos demonstra que, das 16 variáveis de input originais, o número de componentes principais a ser extraído é dois, no entanto não foi tido em consideração, tendo-se seguido os critérios anteriores.



Nos quadros que se seguem podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 3 componentes principais extraídas.

Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,902	-,026	,013
Usar a lógica antes do curso EFA	,891	-,220	-,027
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	,858	,000	,278
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,855	,070	-,300
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,850	-,121	,068
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,843	-,033	,096
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,824	-,200	-,051
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,824	-,327	,052
Usar a criatividade antes do curso EFA	,793	-,337	,115
Apreziar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,787	,002	-,309
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,767	,301	-,376
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,753	,481	,184
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,747	,138	-,132
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,688	-,151	,625
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,670	,022	-,437
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,518	,738	,298

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava antes do curso EFA	,866	-,051	,365
Usar a criatividade antes do curso EFA	,776	,390	,045
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	,759	,460	,040
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	,725	,336	,418
Usar a lógica antes do curso EFA	,708	,572	,123
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	,676	,481	,230
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	,640	,463	,313
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	,639	,549	,107
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	,634	,565	,307
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,171	,804	,382
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,391	,781	,248
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,221	,764	,086
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,377	,739	,162
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,368	,590	,333
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,116	,167	,928
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,353	,382	,750

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Interpretação dos factores

Aprendizagem

Factor 1- Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava, usar a criatividade, estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender, planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos, usar a lógica, ter curiosidade crítica, reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem, estar continuamente a aprender coisas novas e aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava.

Auto-avaliação de conhecimentos e competências

Factor 2- Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem, compreender a ligação entre várias coisas, acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir, apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar e avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem.

Utilidade / interesse das aprendizagens

Factor 3- Aprender coisas menos úteis para si e aprender coisas menos interessantes para si.

Análise Factorial

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,624, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=711,299$, $p \leq 0,001$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,624
Approx. Chi-Square		711,299
Bartlett's Test of Sphericity	Df	120
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	Usar a lógica depois do curso EFA	Usar a criatividade depois do curso EFA
		,000	,000	,033
	,000		,061	,061
	,000	,061		,000
	,033	,061	,000	
	,000	,018	,000	,133
	,009	,344	,000	,036
	,001	,001	,004	,000
	,034	,050	,009	,009
	,008	,003	,108	,011
Sig. (1-tailed)	,031	,008	,077	,000
	,031	,046	,000	,000
	,005	,005	,000	,000
	,001	,049	,000	,000
	,000	,005	,000	,002
	,031	,076	,000	,107
	,000	,000	,008	,304

Matriz de correlações (continuação)

	Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA
	,000	,009	,001	,034
	,018	,344	,001	,050
	,000	,000	,004	,009
	,133	,036	,000	,009
		,000	,050	,008
	,000		,088	,014
	,050	,088		,000
	,008	,014	,000	
	,029	,173	,010	,000
Sig. (1-tailed)	,304	,409	,000	,005
	,005	,003	,051	,005
	,000	,016	,005	,002
	,001	,000	,000	,001
	,000	,000	,000	,040
	,000	,000	,154	,209
	,000	,010	,243	,007

Matriz de correlações (continuação)

	Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA
Sig. (1-tailed)				
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,008	,031	,031	,005
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,003	,008	,046	,005
Usar a lógica depois do curso EFA	,108	,077	,000	,000
Usar a criatividade depois do curso EFA	,011	,000	,000	,000
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	,029	,304	,005	,000
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,173	,409	,003	,016
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	,010	,000	,051	,005
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	,000	,005	,005	,002
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA		,001	,015	,000
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	,001		,000	,000
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	,015	,000		,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	,000	,000	,000	
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	,041	,000	,000	,000
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,001	,000	,004	,000
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,006	,231	,000	,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	,005	,139	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

	Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA
Sig. (1-tailed)				
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,001	,000	,031	,000
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,049	,005	,076	,000
Usar a lógica depois do curso EFA	,000	,000	,000	,008
Usar a criatividade depois do curso EFA	,000	,002	,107	,304
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	,001	,000	,000	,000
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,000	,000	,000	,010
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	,000	,000	,154	,243
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	,001	,040	,209	,007
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	,041	,001	,006	,005
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	,000	,000	,231	,139
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	,000	,004	,000	,000
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	,000	,000	,000	,000
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA		,000	,000	,001
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,000		,000	,002
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,000	,000		,000
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	,001	,002	,000	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	1,000	,722
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	1,000	,706
Usar a lógica depois do curso EFA	1,000	,837
Usar a criatividade depois do curso EFA	1,000	,722
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	1,000	,808
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	1,000	,912
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	1,000	,782
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	1,000	,364
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	1,000	,523
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	1,000	,864
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	1,000	,789
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	1,000	,852
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	1,000	,721
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	1,000	,649
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	1,000	,701
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	1,000	,836

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A tabela das comunalidades para as 16 variáveis de input originais não apresenta qualquer valor inferior a 0,3, pelo que não houve necessidade de retirar qualquer variável.

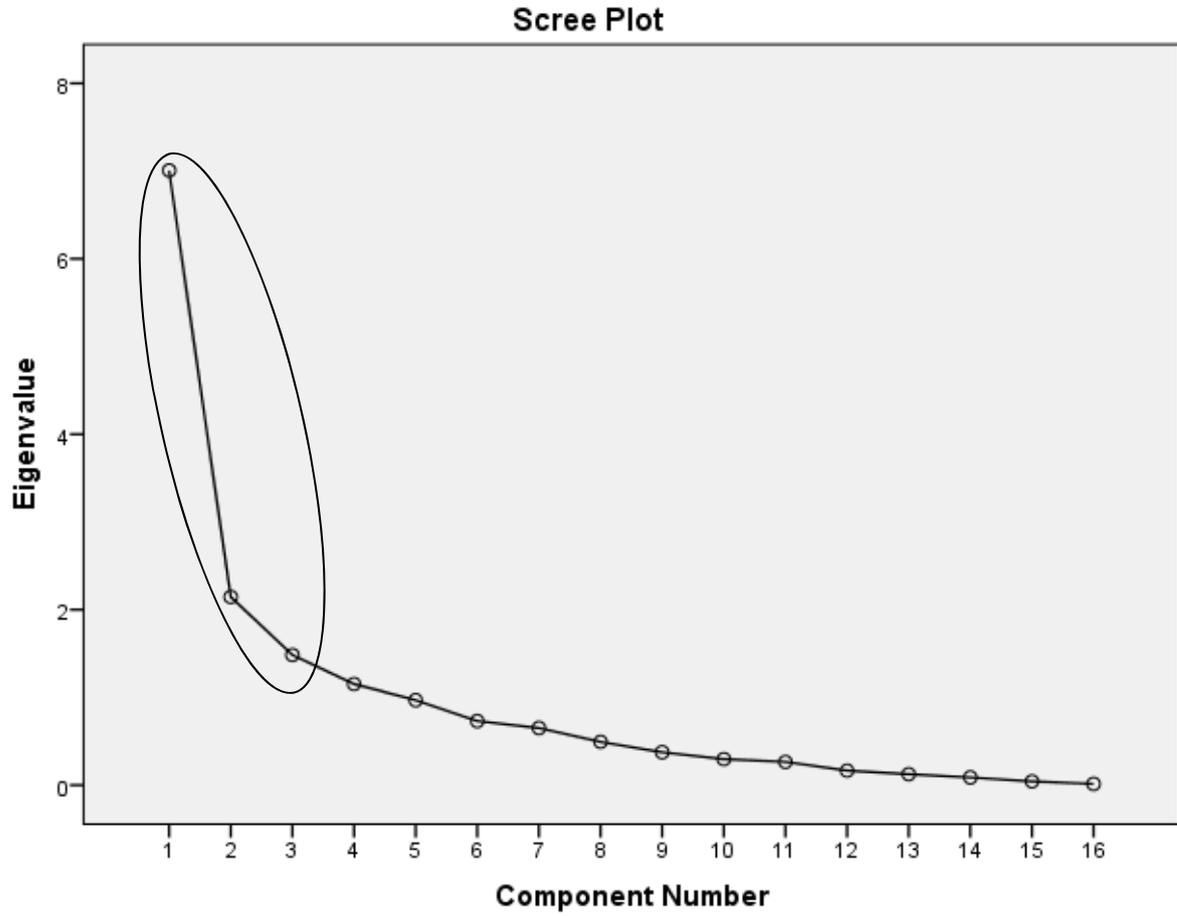
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 4 componentes que explicam mais de 73,680% da variância total de todas as variáveis de input.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,007	43,796	43,796	7,007	43,796	43,796	3,730	23,312	23,312
2	2,145	13,407	57,203	2,145	13,407	57,203	3,554	22,215	45,527
3	1,484	9,272	66,476	1,484	9,272	66,476	2,599	16,243	61,770
4	1,153	7,205	73,680	1,153	7,205	73,680	1,906	11,910	73,680
5	,968	6,052	79,732						
6	,730	4,565	84,298						
7	,650	4,065	88,363						
8	,493	3,080	91,443						
9	,374	2,340	93,783						
10	,296	1,851	95,634						
11	,265	1,654	97,289						
12	,165	1,029	98,318						
13	,125	,779	99,096						
14	,088	,549	99,645						
15	,043	,269	99,914						
16	,014	,086	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis

Se seguissemos o critério do Scree plot de Cattell, das 16 variáveis de input originais, o número de componentes principais a ser extraído era de três.



Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	,822	,251	-,134	-,310
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	,809	,026	-,255	,027
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,793	-,039	-,007	,139
Usar a lógica depois do curso EFA	,759	-,342	-,295	,239
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	,724	,065	-,300	-,413
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	,685	-,548	,108	,160
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,633	-,084	,509	,235
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,630	-,418	-,070	-,354
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	,626	-,267	,432	-,432
Usar a criatividade depois do curso EFA	,609	,449	-,373	,099
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	,579	,398	,061	,534
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	,545	,278	,336	-,189
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	,542	,204	,106	,132
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	,596	,696	-,139	-,075
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,623	-,638	-,238	,244
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,499	,186	,647	,061

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	,883	-,124	,241	,103
Usar a criatividade depois do curso EFA	,830	,177	,038	-,005
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	,708	,217	,236	,498
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	,609	,522	,152	,236
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	,600	,248	,469	-,375
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	,594	,291	,001	,593
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	,417	,195	,389	,025
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,046	,944	,021	,132
Usar a lógica depois do curso EFA	,352	,833	,077	,111
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	-,008	,798	,345	,226
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,450	,535	,368	,156
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,143	,017	,821	,107
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,104	,379	,752	,052
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	,361	-,035	,542	,311
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	-,008	,265	,534	,693
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,112	,528	,095	,634

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Interpretação dos factores

Aprendizagem

Factor 1- Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava, usar a criatividade, estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender, planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos, aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava, estar continuamente a aprender coisas novas e aprender coisas menos interessantes para si.

Autodidactismo

Factor 2- Ter curiosidade crítica, usar a lógica, compreender a ligação entre várias coisas, reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem.

Auto-avaliação de conhecimentos e competências

Factor 3- Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir, avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem e aprender coisas menos úteis para si.

Auto-avaliação e melhoria das aprendizagens

Factor 4- Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem, apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar.

Análise factorial

Na tentativa de averiguar se estas variáveis estão a analisar conteúdos distintos capazes de formar vários grupos, procedeu-se a nova análise factorial.

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,719, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input (Reis, 1997). Em relação ao teste de Bartlett

$X^2=1469,375$, $p=0,000$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,719
Approx. Chi-Square		1469,375
Bartlett's Test of Sphericity	df	190
	Sig.	,000

Matriz de correlações

		Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	Aumento da sua capacidade em se empregar	Inserção no mercado de trabalho	Mudança de emprego	Mudança de profissão
Sig. (1-tailed)	Definição ou reconstrução do seu projecto profissional		,000	,001	,000	,000
	Aumento da sua capacidade em se empregar	,000		,000	,001	,000
	Inserção no mercado de trabalho	,001	,000		,000	,000
	Mudança de emprego	,000	,001	,000		,000
	Mudança de profissão	,000	,000	,000	,000	
	Iniciar uma actividade por conta própria	,000	,026	,003	,000	,000
	Aumento da sua motivação para trabalhar	,004	,001	,000	,000	,000
	Melhor preparação para a sua vida profissional	,001	,000	,000	,002	,000
	Maior reconhecimento das funções que desempenha	,000	,004	,002	,000	,000
	Desempenho de novas funções	,000	,002	,000	,000	,000
	Assumir cargos de chefia	,000	,002	,001	,000	,000
	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,000	,003	,000	,000	,000
	Aumento salarial	,000	,000	,000	,000	,000
	Mudança de vínculo contratual	,000	,000	,000	,000	,000
	Aumento da estabilidade no emprego	,000	,003	,001	,000	,000
	Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,004	,000	,000	,000	,000
	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,000	,000	,000	,000	,000
	O chefe dá-lhe mais valor	,004	,000	,000	,009	,004
	Melhor relacionamento com colegas	,000	,000	,000	,000	,000
	Melhor relacionamento com o chefe	,001	,000	,000	,001	,002

Matriz de correlações (continuação)

		Iniciar uma actividade por conta própria	Aumento da sua motivação para trabalhar	Melhor preparação para a sua vida profissional	Maior reconhecimento das funções que desempenha	Desempenho de novas funções
Sig. (1- tailed)	Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	,000	,004	,001	,000	,000
	Aumento da sua capacidade em se empregar	,026	,001	,000	,004	,002
	Inserção no mercado de trabalho	,003	,000	,000	,002	,000
	Mudança de emprego	,000	,000	,002	,000	,000
	Mudança de profissão	,000	,000	,000	,000	,000
	Iniciar uma actividade por conta própria		,010	,019	,000	,000
	Aumento da sua motivação para trabalhar	,010		,000	,000	,000
	Melhor preparação para a sua vida profissional	,019	,000		,000	,000
	Maior reconhecimento das funções que desempenha	,000	,000	,000		,000
	Desempenho de novas funções	,000	,000	,000	,000	
	Assumir cargos de chefia	,000	,001	,056	,000	,000
	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,000	,001	,003	,000	,000
	Aumento salarial	,001	,007	,001	,000	,000
	Mudança de vínculo contratual	,000	,001	,005	,000	,000
	Aumento da estabilidade no emprego	,000	,000	,002	,000	,000
	Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,002	,000	,000	,003	,000
	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,002	,000	,000	,012	,009
	O chefe dá-lhe mais valor	,001	,000	,000	,015	,008
	Melhor relacionamento com colegas	,000	,000	,000	,012	,001
	Melhor relacionamento com o chefe	,000	,000	,000	,006	,001

Matriz de correlações (continuação)

		Assumir cargos de chefia	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	Aumento salarial	Mudança de vínculo contratual	Aumento da estabilidade no emprego
Sig. (1-tailed)	Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	,000	,000	,000	,000	,000
	Aumento da sua capacidade em se empregar	,002	,003	,000	,000	,003
	Inserção no mercado de trabalho	,001	,000	,000	,000	,001
	Mudança de emprego	,000	,000	,000	,000	,000
	Mudança de profissão	,000	,000	,000	,000	,000
	Iniciar uma actividade por conta própria	,000	,000	,001	,000	,000
	Aumento da sua motivação para trabalhar	,001	,001	,007	,001	,000
	Melhor preparação para a sua vida profissional	,056	,003	,001	,005	,002
	Maior reconhecimento das funções que desempenha	,000	,000	,000	,000	,000
	Desempenho de novas funções	,000	,000	,000	,000	,000
	Assumir cargos de chefia		,000	,000	,000	,000
	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,000		,000	,000	,000
	Aumento salarial	,000	,000		,000	,000
	Mudança de vínculo contratual	,000	,000	,000		,000
	Aumento da estabilidade no emprego	,000	,000	,000	,000	
	Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,000	,000	,000	,000	,000
	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,000	,000	,000	,000	,000
	O chefe dá-lhe mais valor	,000	,003	,000	,000	,001
	Melhor relacionamento com colegas	,000	,000	,000	,000	,000
	Melhor relacionamento com o chefe	,000	,001	,000	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

		Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	O chefe dá-lhe mais valor	Melhor relacionamento com colegas	Melhor relacionamento com o chefe
Sig. (1- tailed)	Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	,004	,000	,004	,000	,001
	Aumento da sua capacidade em se empregar	,000	,000	,000	,000	,000
	Inserção no mercado de trabalho	,000	,000	,000	,000	,000
	Mudança de emprego	,000	,000	,009	,000	,001
	Mudança de profissão	,000	,000	,004	,000	,002
	Iniciar uma actividade por conta própria	,002	,002	,001	,000	,000
	Aumento da sua motivação para trabalhar	,000	,000	,000	,000	,000
	Melhor preparação para a sua vida profissional	,000	,000	,000	,000	,000
	Maior reconhecimento das funções que desempenha	,003	,012	,015	,012	,006
	Desempenho de novas funções	,000	,009	,008	,001	,001
	Assumir cargos de chefia	,000	,000	,000	,000	,000
	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,000	,000	,003	,000	,001
	Aumento salarial	,000	,000	,000	,000	,000
	Mudança de vínculo contratual	,000	,000	,000	,000	,000
	Aumento da estabilidade no emprego	,000	,000	,001	,000	,000
	Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional		,000	,000	,000	,000
	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,000		,000	,000	,000
	O chefe dá-lhe mais valor	,000	,000		,000	,000
	Melhor relacionamento com colegas	,000	,000	,000		,000
	Melhor relacionamento com o chefe	,000	,000	,000	,000	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	1,000	,567
Aumento da sua capacidade em se empregar	1,000	,666
Inserção no mercado de trabalho	1,000	,775
Mudança de emprego	1,000	,787
Mudança de profissão	1,000	,754
Iniciar uma actividade por conta própria	1,000	,515
Aumento da sua motivação para trabalhar	1,000	,670
Melhor preparação para a sua vida profissional	1,000	,829
Maior reconhecimento das funções que desempenha	1,000	,764
Desempenho de novas funções	1,000	,877
Assumir cargos de chefia	1,000	,867
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	1,000	,736
Aumento salarial	1,000	,698
Mudança de vínculo contratual	1,000	,918
Aumento da estabilidade no emprego	1,000	,715
Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	1,000	,742
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	1,000	,790
O chefe dá-lhe mais valor	1,000	,896
Melhor relacionamento com colegas	1,000	,865
Melhor relacionamento com o chefe	1,000	,874

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Como nenhuma variável de input original apresenta qualquer valor inferior a 0,3, mantêm-se todas em análise.

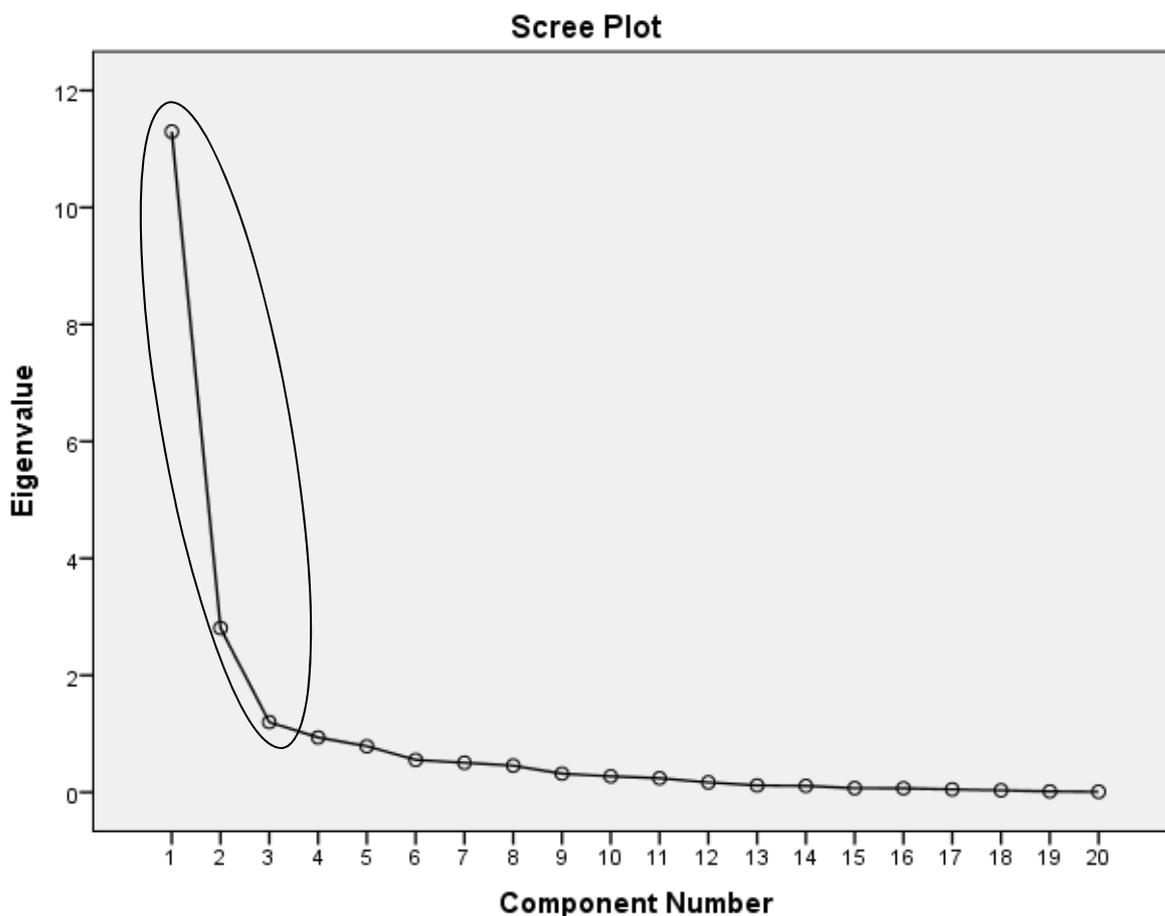
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 3 componentes que explicam 76,515% da variância total de todas as variáveis de input.

Total de Variância Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,297	56,485	56,485	11,297	56,485	56,485	6,829	34,147	34,147
2	2,807	14,034	70,519	2,807	14,034	70,519	6,123	30,616	64,763
3	1,199	5,996	76,515	1,199	5,996	76,515	2,350	11,752	76,515
4	,937	4,687	81,202						
5	,787	3,933	85,135						
6	,552	2,762	87,897						
7	,504	2,519	90,416						
8	,456	2,278	92,694						
9	,318	1,588	94,282						
10	,272	1,362	95,644						
11	,239	1,195	96,838						
12	,168	,841	97,679						
13	,116	,581	98,259						
14	,108	,542	98,802						
15	,070	,349	99,150						
16	,067	,334	99,485						
17	,049	,243	99,727						
18	,033	,163	99,890						
19	,014	,070	99,960						
20	,008	,040	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Recorreu-se ainda ao critério do Scree plot de Cattell que confirma as 3 componentes a serem extraídas.



Nos quadros que se seguem podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 6 componentes principais extraídas. O valor ideal a ter como referência para seleccionar as variáveis que mais explicam em cada componente é 0,5, no entanto há autores que defendem 0,3 como um valor aceitável.

Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Mudança de vínculo contratual	,849	-,324	-,305
Melhor relacionamento com colegas	,799	,449	-,160
Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,793	,324	,086
Assumir cargos de chefia	,780	-,371	-,347
Mudança de emprego	,780	-,389	,162
Mudança de profissão	,779	-,306	,232
Aumento salarial	,777	-,158	-,261
Melhor relacionamento com o chefe	,777	,482	-,195
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,771	-,376	,009
Desempenho de novas funções	,769	-,418	,334
Inserção no mercado de trabalho	,766	,410	,140
Aumento da estabilidade no emprego	,764	-,301	-,199
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,747	,438	-,197
O chefe dá-lhe mais valor	,740	,534	-,251
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	,703	-,266	-,052
Aumento da sua capacidade em se empregar	,699	,400	,130
Maior reconhecimento das funções que desempenha	,698	-,431	,302
Aumento da sua motivação para trabalhar	,687	,254	,365
Melhor preparação para a sua vida profissional	,673	,380	,480
Iniciar uma actividade por conta própria	,647	-,279	-,137

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Mudança de vínculo contratual	,892	,348	,015
Assumir cargos de chefia	,888	,277	-,045
Aumento da estabilidade no emprego	,789	,292	,085
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	,783	,201	,287
Mudança de emprego	,755	,168	,435
Aumento salarial	,722	,420	,024
Desempenho de novas funções	,717	,108	,594
Maior reconhecimento das funções que desempenha	,684	,058	,541
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	,680	,252	,201
Mudança de profissão	,679	,217	,496
Iniciar uma actividade por conta própria	,674	,224	,103
O chefe dá-lhe mais valor	,239	,916	-,013
Melhor relacionamento com o chefe	,283	,890	,055
Melhor relacionamento com colegas	,310	,872	,097
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,292	,838	,045
Inserção no mercado de trabalho	,227	,765	,370
Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,318	,728	,332
Aumento da sua capacidade em se empregar	,190	,718	,338
Melhor preparação para a sua vida profissional	,085	,621	,660
Aumento da sua motivação para trabalhar	,210	,556	,562

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Interpretação dos factores**Impacto do curso EFA na profissão**

Factor 1- Mudança de vínculo contratual, assumir cargos de chefia, aumento da estabilidade no emprego, progressão na carreira, mudança de categoria profissional, mudança de emprego, aumento salarial, desempenho de novas funções, maior reconhecimento das funções que desempenha, definição ou reconstrução do seu projecto profissional, mudança de profissão e iniciar uma actividade por conta própria.

Mudanças no trabalho

Factor 2- O chefe dá-lhe mais valor, melhor relacionamento com o chefe, melhor relacionamento com colegas, os colegas de trabalho dão-lhe mais valor, inserção no mercado de trabalho, obtenção de uma qualificação/ carteira profissional e aumento da sua capacidade em se empregar.

Preparação e motivação para a profissão

Factor 3- Melhor preparação para a sua vida profissional e aumento da sua motivação para trabalhar.

Análise Factorial

Em seguida procedeu-se à análise factorial na perspectiva de encontrar vários grupos correspondentes a temáticas diferentes no que respeita à participação em actividades culturais antes do curso EFA.

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,841, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é bom, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=690,218$, $p=0,000$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,841
Approx. Chi-Square		690,218
Bartlett's Test of Sphericity	df	78
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação
Sig. (1-tailed)				
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação		,000	,000	,000
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000		,000	,000
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,000	,000		,000
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000	,000	,000	
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	,003	,000	,000	,000
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias antes da certificação	,003	,000	,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	,001	,000	,004	,000
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	,001	,000	,000	,000
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	,004	,000	,000	,000

Matriz de correlações

	Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias antes da certificação	Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação
Sig. (1-tailed)				
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	,003	,003	,000	,000
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação		,000	,000	,000
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias antes da certificação	,000		,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,000	,000		,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,000	,000	,000	
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	,000	,005	,000	,000
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	,000	,000	,000	,000
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

	Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação
Sig. (1-tailed)					
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	,000	,000	,001	,001	,004
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000	,000	,000	,000	,000
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,000	,000	,004	,000	,000
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,000	,000	,000	,000	,000
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	,000	,000	,000	,000	,000
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões antes da certificação	,000	,000	,005	,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,000	,000	,000	,000	,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,000	,000	,000	,000	,000
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação		,000	,000	,000	,000
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	,000		,000	,000	,000
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	,000	,000		,000	,000
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	,000	,000	,000		,000
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	,000	,000	,000	,000	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	1,000	,604
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	1,000	,782
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	1,000	,873
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	1,000	,734
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	1,000	,594
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões antes da certificação	1,000	,666
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	1,000	,786
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	1,000	,739
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	1,000	,793
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	1,000	,841
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	1,000	,778
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	1,000	,756
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	1,000	,845

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Segundo o quadro das comunalidades podemos constatar que todas as variáveis têm valores acima dos 0,3, o que significa que todas têm validade para se manter na análise.

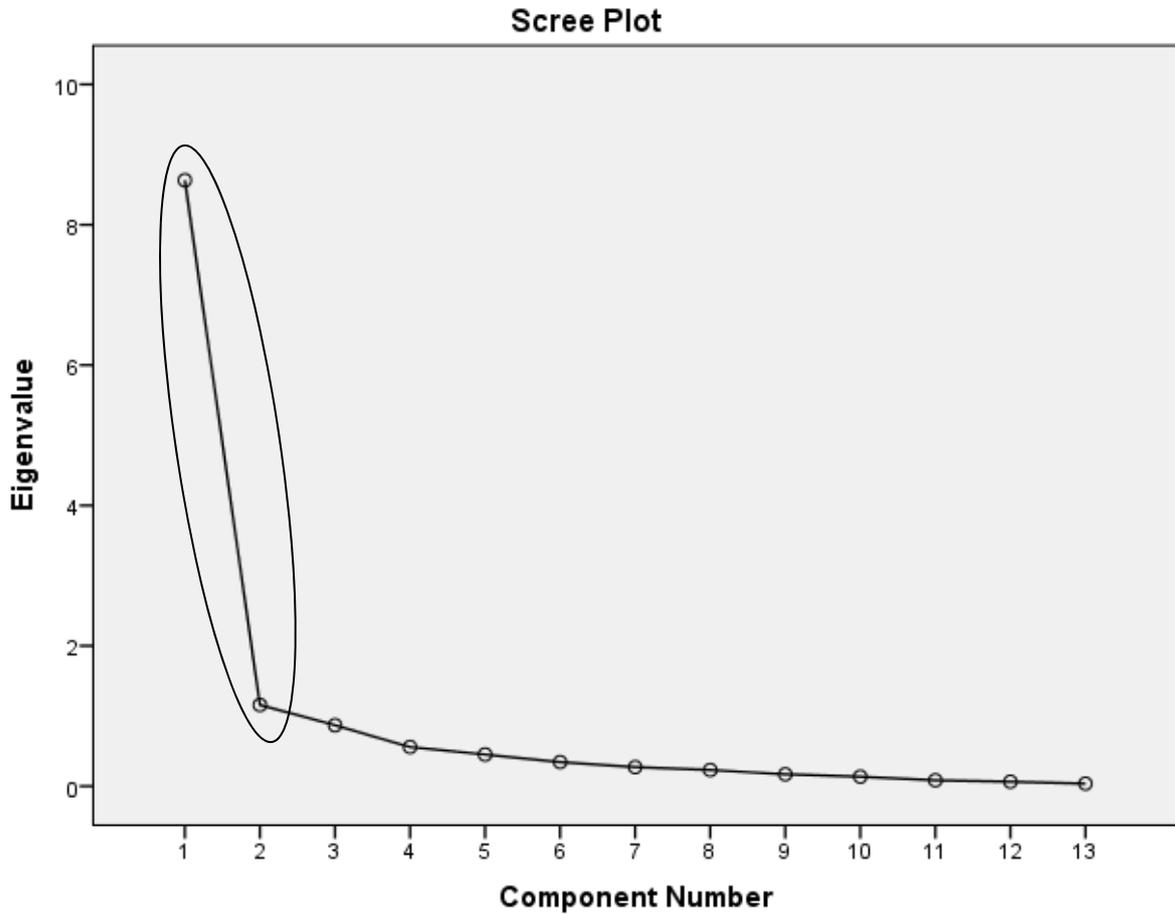
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, irão ser extraídas 2 componentes que explicam mais de 75,317% da variância total de todas as variáveis de input.

Total de Variância Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,634	66,417	66,417	8,634	66,417	66,417	5,104	39,259	39,259
2	1,157	8,900	75,317	1,157	8,900	75,317	4,688	36,058	75,317
3	,869	6,683	81,999						
4	,558	4,290	86,289						
5	,451	3,473	89,762						
6	,343	2,636	92,399						
7	,271	2,085	94,484						
8	,230	1,767	96,251						
9	,169	1,301	97,552						
10	,135	1,040	98,591						
11	,083	,640	99,231						
12	,063	,486	99,717						
13	,037	,283	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

O critério de Scree Plot de Cattell também indica que se devem reter duas componentes.



Nos quadros que se seguem podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas duas componentes principais extraídas. Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,883	,079
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	,874	-,279
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,855	,055
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,854	-,253
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,851	,119
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	,846	-,359
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	,842	-,217
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,820	,447
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	,809	,356
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões antes da certificação	,784	,227
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	,769	-,041
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	,735	-,488
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	,637	,446

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	,869	,150
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	,861	,321
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	,826	,398
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,794	,403
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	,761	,421
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	,587	,499
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,289	,888
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências antes da certificação	,343	,815
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	,157	,762
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões antes da certificação	,413	,704
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,536	,672
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,587	,664
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,583	,628

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Análise factorial

Procedeu-se também à análise factorial com o objectivo de averiguar a existência de grupos com diferentes temáticas no que respeita à participação em actividades culturais depois do curso EFA.

A estatística de KMO apresenta um valor de 0,737, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=580,970$, $p=0,000$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,737
Approx. Chi-Square		580,970
Bartlett's Test of Sphericity	df	78
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação
Sig. (1-tailed)				
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação		,000	,001	,215
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	,000		,000	,001
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	,001	,000		,000
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	,215	,001	,000	
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	,073	,000	,000	,000
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias depois da certificação	,065	,000	,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	,006	,000	,000	,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,009	,001	,000	,052
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,233	,001	,000	,011
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	,028	,003	,008	,023
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,490	,010	,010	,001
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,073	,000	,002	,008
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,058	,000	,001	,000

Matriz de correlações

	Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação
Sig. (1-tailed) Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	,073	,065	,006	,009
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	,000	,000	,000	,001
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	,000	,000	,000	,000
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	,000	,000	,000	,052
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação		,000	,000	,000
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	,000		,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	,000	,000		,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,000	,000	,000	
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,000	,000	,000	,000
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	,000	,014	,005	,000
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,052	,024	,003	,010
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,000	,000	,000	,003
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,001	,000	,000	,002

Matriz de correlações (continuação)

	Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação
Sig. (1-tailed)					
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	,233	,028	,490	,073	,058
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	,001	,003	,010	,000	,000
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	,000	,008	,010	,002	,001
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	,011	,023	,001	,008	,000
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	,000	,000	,052	,000	,001
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	,000	,014	,024	,000	,000
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	,000	,005	,003	,000	,000
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,000	,000	,010	,003	,002
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação		,000	,000	,000	,000
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	,000		,005	,000	,000
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,000	,005		,000	,000
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,000	,000	,000		,000
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,000	,000	,000	,000	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	1,000	,858
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	1,000	,810
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	1,000	,767
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	1,000	,761
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	1,000	,888
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	1,000	,751
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	1,000	,771
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	1,000	,919
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	1,000	,869
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	1,000	,822
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	1,000	,735
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	1,000	,831
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	1,000	,856

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Todas as variáveis de input apresentam boas comunalidades pelo que não houve necessidade de retirar qualquer uma da análise.

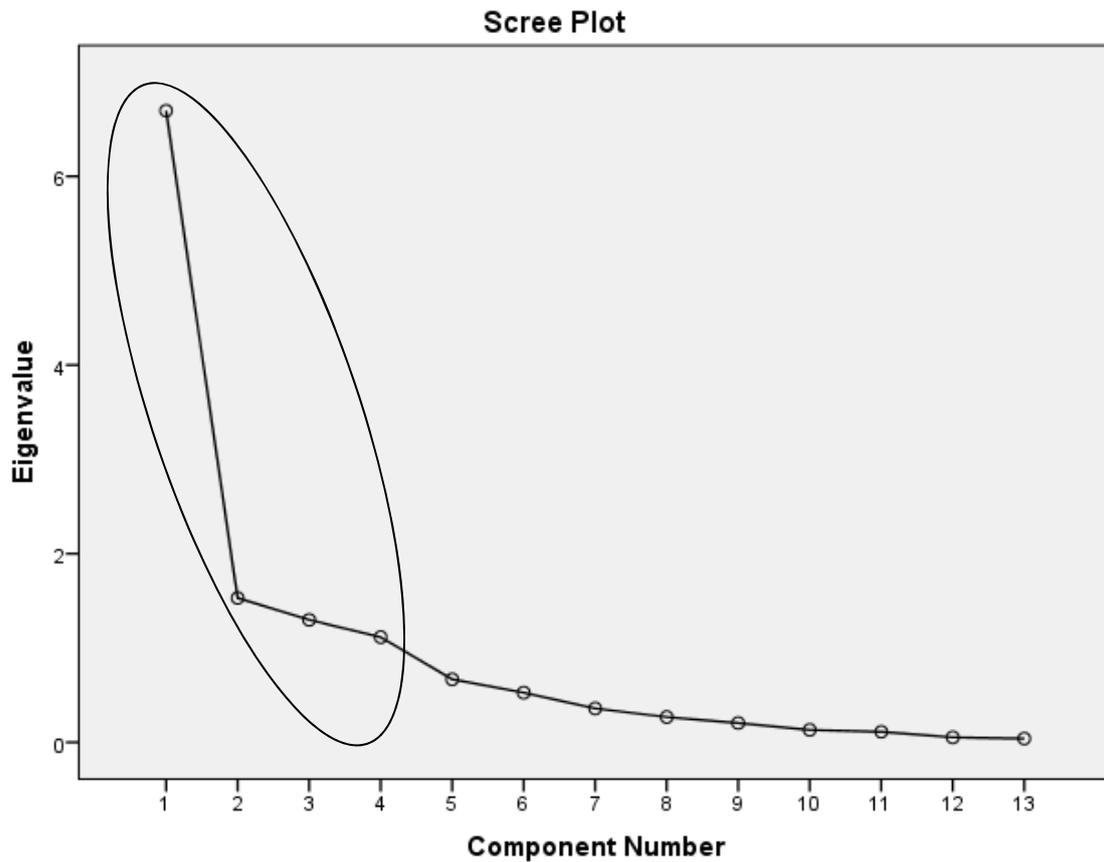
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 4 componentes que explicam mais de 79,276% da variância total de todas as variáveis de input.

Total de Variância Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,697	51,512	51,512	6,697	51,512	51,512	3,534	27,184	27,184
2	1,530	11,769	63,281	1,530	11,769	63,281	2,646	20,354	47,538
3	1,299	9,990	73,271	1,299	9,990	73,271	2,628	20,218	67,756
4	1,115	8,575	81,846	1,115	8,575	81,846	1,832	14,090	81,846
5	,668	5,136	86,982						
6	,526	4,048	91,030						
7	,359	2,760	93,790						
8	,268	2,060	95,850						
9	,204	1,570	97,420						
10	,132	1,012	98,433						
11	,112	,859	99,292						
12	,052	,402	99,694						
13	,040	,306	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Segundo o critério de Scree Plot Cattell, constatou-se que também se devem extrair as quatro componentes.



Nos quadros que se seguem, podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 4 componentes principais extraídas, recorrendo-se à matriz de rotação das componentes.

Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	,835	-,232	-,105	,090
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	,791	-,309	-,057	-,406
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	,790	-,258	-,059	-,238
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	,768	-,411	,087	-,009
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,766	,414	,169	-,288
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	,763	-,295	,164	,336
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,763	,219	-,323	,348
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,748	,315	-,258	,326
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,702	,358	,497	-,226
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	,671	,489	,343	-,121
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	,652	-,338	-,375	-,283
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,567	,401	-,462	,197
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	,394	-,312	,572	,527

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	,877	,098	,322	,080
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	,831	,258	,020	-,050
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	,773	,202	,290	,169
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	,709	,154	,186	,454
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	,653	,423	,182	,364
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,288	,830	,196	,212
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,216	,816	,287	,192
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,160	,816	,185	-,099
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,216	,108	,901	,220
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua depois da certificação	,113	,288	,840	,143
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,335	,321	,809	-,004
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	,053	-,005	,131	,916
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências depois da certificação	,466	,327	,167	,676

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Interpretação dos factores

Conhecimento da cultura portuguesa

Factor 1- Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões, ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências, reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões, ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo e compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo.

Apreciação e expressão artística

Factor 2- Expressar-se de uma forma criativa e artística, formular a sua opinião, "formar" o seu gosto e apreciar trabalhos e performances artísticas.

Diversidade cultural: respeito e apreciação

Factor 3- Respeitar a diversidade cultural e linguística, estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua e apreciar a diversidade cultural e linguística.

Conhecimento de diferentes formas de arte

Factor 4- Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade e ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências.

Análise factorial

Considerando os critérios para a realização da análise factorial, concluiu-se que existem condições para a interpretar; isto é, segundo a estatística de KMO, que apresenta um valor de 0,785, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=709,527$, $p=0,000$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,785
	Approx. Chi-Square	709,527
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	,000

Matriz de correlações

	Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	Tem de ler facturas ou recibos	Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>
Sig. (1-tailed)					
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases		,000	,000	,001	,002
Tem de ler facturas ou recibos	,000		,000	,001	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	,000	,000		,000	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,001	,001	,000		,000
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,002	,000	,000	,000	
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	,000	,005	,000	,000	,000
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	,000	,000	,000	,001	,000
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	,000	,000	,000	,000	,000
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,000	,000	,000	,000	,000
Preenche facturas ou recibos	,000	,000	,000	,004	,008
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	,000	,000	,000	,000	,000
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,004	,005	,000	,000	,000
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,011	,001	,000	,033	,000
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	,215	,101	,003	,001	,001
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	,000	,000	,000	,001	,002

Matriz de correlações (continuação)

	Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	Preenche facturas ou recibos
Sig. (1-tailed)					
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,000	,000	,000	,000	,000
Tem de ler facturas ou recibos	,005	,000	,000	,000	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	,000	,000	,000	,000	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,000	,001	,000	,000	,004
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,000	,000	,000	,000	,008
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas		,000	,004	,000	,017
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	,000		,000	,000	,012
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	,004	,000		,000	,002
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,000	,000	,000		,000
Preenche facturas ou recibos	,017	,012	,002	,000	
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	,000	,000	,000	,000	,000
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,000	,007	,000	,000	,000
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,002	,003	,000	,001	,000
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	,008	,009	,000	,056	,027
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	,019	,001	,000	,000	,000

Matriz de correlações (continuação)

	Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos
Sig. (1-tailed)					
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,000	,004	,011	,215	,000
Tem de ler facturas ou recibos	,000	,005	,001	,101	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	,000	,000	,000	,003	,000
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,000	,000	,033	,001	,001
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,000	,000	,000	,001	,002
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	,000	,000	,002	,008	,019
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	,000	,007	,003	,009	,001
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	,000	,000	,000	,000	,000
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,000	,000	,001	,056	,000
Preenche facturas ou recibos	,000	,000	,000	,027	,000
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas		,000	,000	,000	,000
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,000		,000	,000	,001
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,000	,000		,000	,001
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	,000	,000	,000		,013
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	,000	,001	,001	,013	

Comunalidades

	Initial	Extraction
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	1,000	,829
Tem de ler facturas ou recibos	1,000	,794
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	1,000	,780
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	1,000	,692
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	1,000	,791
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	1,000	,768
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	1,000	,589
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	1,000	,666
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	1,000	,886
Preenche facturas ou recibos	1,000	,671
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	1,000	,854
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	1,000	,866
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	1,000	,758
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	1,000	,883
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	1,000	,576

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Irão manter-se todas as variáveis originais, pois todas apresentam comunalidades superiores a 0,3.

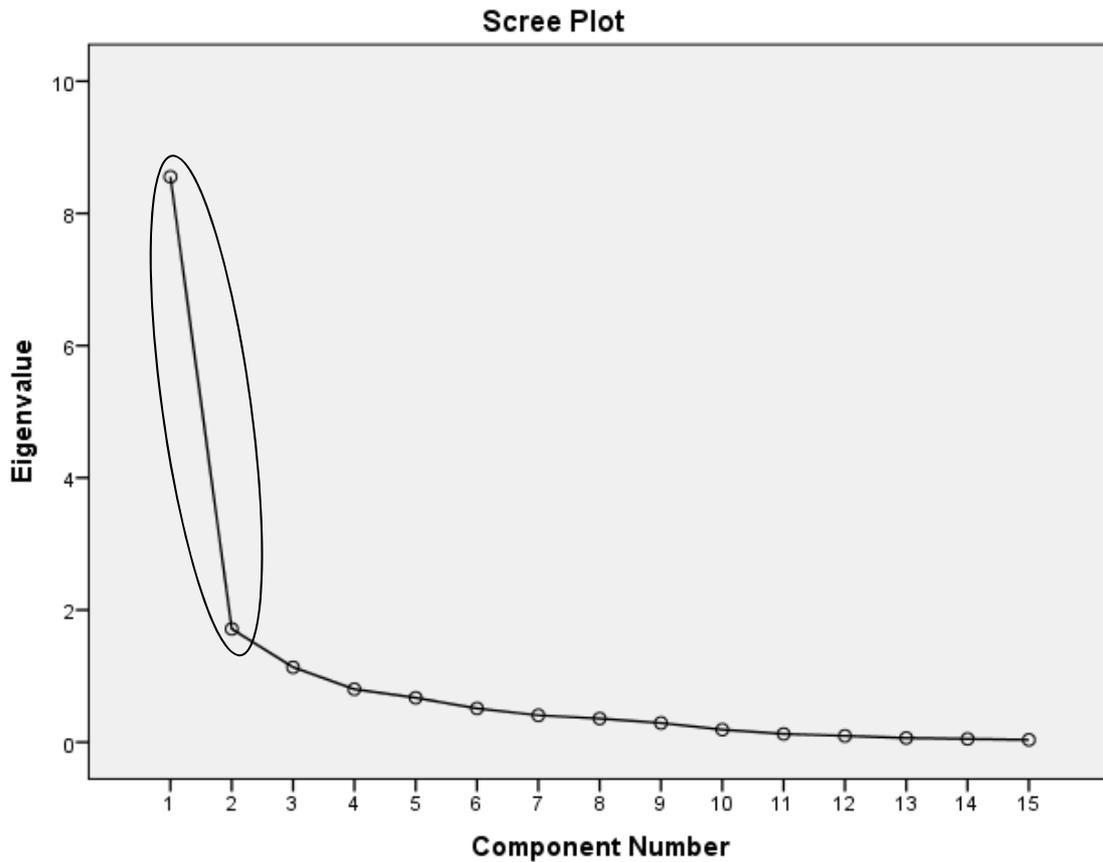
No quadro que se segue, conseguimos perceber que deverão ser extraídas 3 componentes principais segundo o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 3 componentes que explicam 76,011% da variância total de todas as variáveis de input.

Total de Variância Explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,554	57,027	57,027	8,554	57,027	57,027	4,957	33,045	33,045
2	1,714	11,425	68,451	1,714	11,425	68,451	3,472	23,143	56,188
3	1,134	7,559	76,011	1,134	7,559	76,011	2,973	19,822	76,011
4	,801	5,338	81,349						
5	,672	4,482	85,831						
6	,511	3,409	89,241						
7	,406	2,709	91,950						
8	,357	2,383	94,333						
9	,291	1,939	96,272						
10	,189	1,260	97,532						
11	,125	,832	98,365						
12	,096	,641	99,006						
13	,064	,427	99,433						
14	,050	,335	99,767						
15	,035	,233	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Segundo o critério de Scree Plotde Cattell, dever-se-iam extrair apenas 2 componentes.



Nos quadros que se seguem, podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 3 componentes principais extraídas. Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	,913	,144	,005
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	,877	-,082	-,068
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,867	-,354	-,097
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	,798	-,092	,141
Tem de ler facturas ou recibos	,774	-,437	,063
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,770	,207	-,394
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,758	,538	,044
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,752	-,513	,016
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,723	,200	-,360
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	,719	-,241	-,120
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	,691	,164	-,513
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	,681	-,164	,293
Preenche facturas ou recibos	,680	-,159	,428
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,678	,308	,451
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	,574	,703	,243

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,868	,274	-,005
Tem de ler facturas ou recibos	,845	,269	,084
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	,811	,468	,096
Preenche facturas ou recibos	,694	-,001	,435
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	,661	,105	,358
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	,653	,309	,379
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	,644	,521	,307
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	,626	,433	,095
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	,230	,832	,149
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,289	,793	,281
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,269	,738	,273
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	,538	,541	,521
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	-,006	,308	,888
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,387	,100	,774
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,179	,524	,747

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Interpretação dos factores

Leitura e escrita no trabalho

Factor 1- Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases, tem de ler facturas ou recibos, alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases, preenche facturas ou recibos; utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos, alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho, lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas e tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência.

Leitura

Factor 2- Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas; tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou *newsletters*; lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas e escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas.

Escrita

Factor 3- Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas; tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou *newsletters* e escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas.

Considerando os critérios para a realização da análise factorial, concluiu-se que existem condições para a interpretar; isto é, segundo a estatística de KMO, que apresenta um valor de 0,704, ou seja, o nível de intercorrelações entre as variáveis é médio, o que nos permite afirmar que existe adequabilidade na matriz de input. Em relação ao teste de Bartlett $X^2=248,086$, $p=0,000$, constatou-se que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, existindo correlações significativas.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,704
Approx. Chi-Square		248,086
Bartlett's Test of Sphericity	df	36
	Sig.	,000

Matriz de correlações

Sig. (1-tailed)		Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	Assistir a sessões de cinema antes da certificação	Visitar locais culturais antes da certificação	Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação
	Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação		,000	,000	,000	,000
	Assistir a sessões de cinema antes da certificação	,000		,000	,000	,001
	Visitar locais culturais antes da certificação	,000	,000		,000	,000
	Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	,000	,000	,000		,020
	Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	,000	,001	,000	,020	
	Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	,006	,003	,001	,025	,004
	Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	,002	,009	,003	,039	,000
	Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	,000	,033	,037	,482	,001
	Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	,001	,000	,000	,030	,000

Matriz de correlações (continuação)

		Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação
Sig. (1- tailed)	Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	,006	,002	,000	,001
	Assistir a sessões de cinema antes da certificação	,003	,009	,033	,000
	Visitar locais culturais antes da certificação	,001	,003	,037	,000
	Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	,025	,039	,482	,030
	Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	,004	,000	,001	,000
	Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação		,000	,000	,000
	Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	,000		,000	,173
	Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	,000	,000		,001
	Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	,000	,173	,001	

Communalities

	Initial	Extraction
Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	1,000	,553
Assistir a sessões de cinema antes da certificação	1,000	,681
Visitar locais culturais antes da certificação	1,000	,699
Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	1,000	,639
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	1,000	,503
Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	1,000	,669
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	1,000	,610
Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	1,000	,808
Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	1,000	,543

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Irão manter-se todas as variáveis originais, pois todas apresentam comunalidades superiores a 0,3.

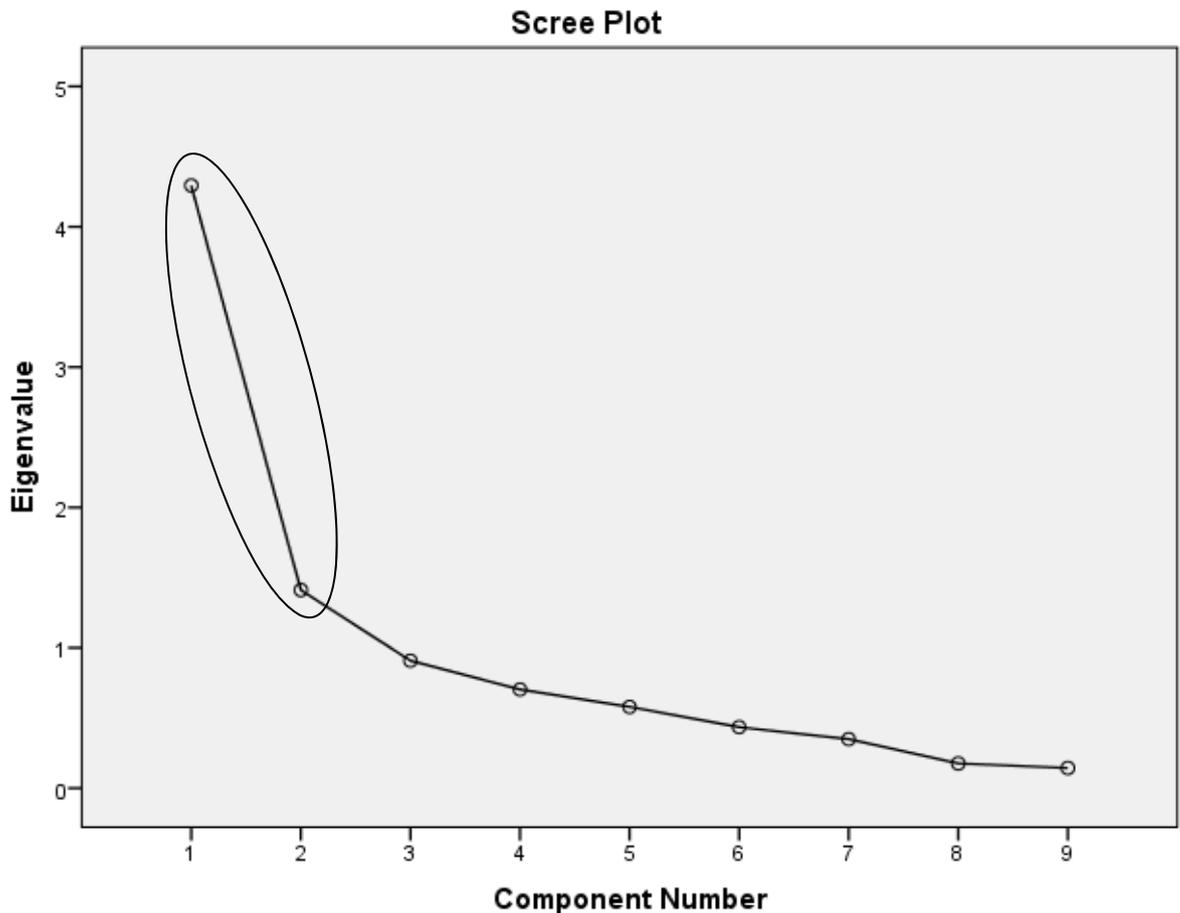
No quadro que se segue, conseguimos perceber que deverão ser extraídas 2 componentes principais segundo o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 2 componentes que explicam 63,399% da variância total de todas as variáveis de input.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,294	47,715	47,715	4,294	47,715	47,715	3,117	34,630	34,630
2	1,412	15,684	63,399	1,412	15,684	63,399	2,589	28,769	63,399
3	,908	10,092	73,490						
4	,703	7,812	81,302						
5	,579	6,434	87,736						
6	,435	4,832	92,568						
7	,349	3,880	96,448						
8	,176	1,959	98,407						
9	,143	1,593	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Segundo o critério de Scree Plot de Cattell, dever-se-iam extrair apenas 2 componentes.



Nos quadros que se seguem, podemos verificar quais as variáveis de input incluídas nas 2 componentes principais extraídas. Atendendo ao facto de termos uma matriz correspondente à rotação das componentes é essa que vamos interpretar, pois tem por objectivo maximizar a contribuição de uma variável numa única componente e, por consequência, minimizar essa contribuição nas restantes. Deste modo obtém-se uma estrutura mais simplificada, uma vez que cada variável tende a ter um peso elevado numa única componente.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Visitar locais culturais antes da certificação	,784	-,289
Assistir a sessões de cinema antes da certificação	,735	-,376
Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	,729	-,150
Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	,722	-,148
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	,706	,068
Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	,700	,424
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	,632	,459
Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	,566	-,564
Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	,616	,655

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Assistir a sessões de cinema antes da certificação	,805	,180
Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	,796	-,072
Visitar locais culturais antes da certificação	,788	,279
Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	,656	,351
Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	,650	,347
Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	,055	,897
Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	,267	,773
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	,193	,757
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	,499	,504

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Interpretação dos factores

Participação em actividades culturais

Factor 1- Assistir a sessões de cinema antes da certificação, assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação, visitar locais culturais antes da certificação, assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação e ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação.

Realização de actividades culturais

Factor 2- Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação, fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação, fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação e fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação.

II. Qualitativos

Para a apresentação e análise dos resultados qualitativos, procedeu-se à análise do conteúdo das cinco entrevistas e dos grupos de discussão. As entrevistas foram realizadas aos empresários/tutores da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) que receberam os formandos provindos destes cursos, para obter a sua opinião sobre a aquisição de competências e a sua aplicação no mundo do trabalho; aos Formadores de Linguagem e Comunicação, para perceber quais as competências adquiridas pelos formandos e o impacto que as mesmas têm nas suas vidas a vários níveis; e ao Director do Departamento de Formação do CENCAL para conhecer a perspectiva da instituição quanto aos cursos EFA. Os grupos de discussão foram constituídos por formandos que concluíram um curso EFA B3 naquela instituição e pretenderam conhecer as suas motivações para frequentarem cursos EFA; aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos formandos, identificando algumas mudanças ocorridas nos projectos de vida dos adultos produzidas pela frequência de cursos EFA e reconhecer as

aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas pelos formandos durante a frequência do curso.

As entrevistas e os grupos de discussão foram alvo de uma análise de conteúdo, procedendo de acordo com as regras de codificação. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas (protocolos de entrevistas) assim como os grupos de discussão (protocolos dos grupos de discussão) e os dados foram analisados através de grelhas de análise de conteúdos a fim de conseguirmos fazer uma análise de conteúdo sintética e sistematizada.

Primeiro efectuámos uma “leitura flutuante” do conjunto de respostas obtidas, tentando encontrar temas mais comuns e significantes. Depois definimos categorias que se desdobraram em subcategorias de acordo com os indicadores dos diferentes temas.

Segundo Berelson (1952), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Seguindo-se as etapas definidas por Bardin (2000), a realização da análise de conteúdo decorreu de acordo com os passos de pré-análise, de exploração do material e do tratamento dos dados.

1. Entrevistas

De seguida, apresentam-se os resultados mais relevantes para este estudo obtidos nas cinco entrevistas que se realizaram ao Director do Centro de Formação, aos Tutores da Formação em Contexto de Trabalho e aos Formadores de Linguagem e Comunicação (Apêndice IV). As entrevistas foram categorizadas e analisadas manualmente, conforme se pode verificar seguidamente.

As entrevistas aos Tutores da FCT foram analisadas mediante três categorias. Na primeira categoria “Dados pessoais e profissionais”, encontramos cinco subcategorias: profissão, habilitações literárias, formação específica e experiência e realização profissional. A segunda categoria “Público-Alvo” subdivide-se em seis subcategorias: caracterização, motivação, competências, competências de Linguagem e Comunicação,

competências adquiridas no curso e utilizadas na FCT e dificuldades. Na terceira categoria, “Impacto dos cursos EFA”, podemos encontrar sete subcategorias: as mais-valias dos cursos EFA, o impacto a nível pessoal/social, o impacto a nível profissional, mudanças nos projectos de vida dos adultos, valorização dos cursos EFA pela sociedade, valorização dos cursos EFA pelo (a) Tutor (a) e valorização dos cursos EFA pelo formando.

Entrevistas aos Tutores

CATEGORIA: “DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”		
Subcategorias	Tutor 1	Tutor 2
Profissão	Empresário	Comerciante
Habilitações Literárias	Licenciatura em Marketing	12º ano
Formação específica	Mestrando em Marketing	Não tem
Experiência	17 anos de experiência	43 anos de experiência
Realização profissional	Plena realização pessoal e profissional	Plena realização pessoal e profissional

CATEGORIA: “PÚBLICO-ALVO”		
Subcategorias	Tutor 1	Tutor 2
Caracterização	Adultos. Vocação para o balcão e à-vontade à frente do cliente.	Jovens-adultos, até aos 35 anos. São dóceis, aprendem com facilidade, não trazem vícios e maus hábitos.
Motivação	Muito interesse e dedicação, motivação para a formação e para a aprendizagem, isto é, para a aquisição de conhecimentos e competências.	Nem sempre estão motivados, mas acabam por aprender e fazem aquilo que lhes é pedido.
Competências	Nível de desempenho acima da média.	Poucas competências e falta de bases/falta de preparação.
Competências de Linguagem e Comunicação	Na oralidade, têm cuidado na forma como falam.	Atendimento ao público.

Competências adquiridas no curso e utilizadas na FCT	No atendimento ao público, na contabilidade, competências ao nível do <i>stock</i> , das encomendas....	Pontualidade. Competências da oralidade. Profissionalismo, saber-estar. Aplicação na prática do que aprenderam na teoria e aquisição de novos conhecimentos.
Dificuldades	Ligação entre a teoria e a prática.	Dificuldades na expressão oral - utilização incorrecta de algumas palavras – e na escrita - ortografia e construção frásica. Algumas dificuldades de interpretação. Dificuldades na emissão de facturas e guias de remessa.

CATEGORIA: “IMPACTO DOS CURSOS EFA”

Subcategorias	Tutor 1	Tutor 2
As mais-valias dos cursos EFA	Aquisição de novas competências. Aquisição de conhecimentos práticos e teóricos. Desenvolvimento de competências de atendimento e nas várias áreas. Reorientação pessoal e profissional.	Aumento das habilitações escolares. Aumento da facilidade em arranjar emprego. Aquisição de novos conhecimentos e competências. Descoberta de uma nova profissão. Aumento da motivação.
Impacto a nível pessoal/social	Elevação da auto-estima. Maior valorização pessoal. Obtenção do 9º ano. Aumento da motivação para a aprendizagem ao longo da vida. Prosseguimento dos estudos e investimento na formação. Aumento da socialização. Reconhecimento das próprias capacidades e também das dificuldades.	Aumento de responsabilidades. Convívio. Aquisição de conhecimentos e competências. Aumento da auto-estima e da valorização pessoal. Aumento da autonomia. Contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação. Aumento da motivação. Motivação para o investimento na própria formação.

Impacto a nível profissional	Conhecimento mais aprofundado e melhor de uma profissão. Investimento em formação profissional. Obtenção de emprego.	Aumento de conhecimentos e competências técnicas. Aumento da motivação para a aprendizagem e para enfrentarem a vida e o mercado de trabalho. Abertura de estabelecimentos por conta própria.
Mudanças nos projectos de vida dos adultos	Definição de objectivos pessoais e profissionais.	Reorientação e definição de objectivos.
Valorização dos cursos EFA pela sociedade	A sociedade não valoriza a formação e os cursos EFA.	A maioria dos cursos EFA tem credibilidade.
Valorização dos cursos EFA pelo (a) Tutor (a)	A formação é uma mais-valia. A aprendizagem é um processo contínuo. A formação é imprescindível para o aperfeiçoamento das competências que se vão adquirindo ao longo do tempo. Os cursos EFA têm muita credibilidade. Os cursos são muito práticos e adequados.	A formação é muito importante, uma mais-valia.
Valorização dos cursos EFA pelo formando	Os cursos EFA são fundamentais para os formandos. São importantes na reorientação, na aquisição de novas competências, na aquisição de conhecimentos práticos e teóricos.	Os cursos EFA são muito importantes para os formandos, são um incentivo para comunicarem, para conhecerem novas pessoas, novas tecnologias, novas maneiras de estar.

Nas entrevistas realizadas aos tutores da FCT, podemos concluir que as opiniões divergem em alguns aspectos. Assim, constatamos que os tutores são de sexos diferentes, pertencem a gerações distintas, possuem diferentes experiências profissionais e escolares e ambos se sentem plenamente realizados profissionalmente, fazendo o que gostam.

“Adoro aquilo que faço. Acredito que nem sempre seja possível, que há pessoas que não conseguem fazer aquilo que gostariam de fazer, mas eu tenho essa felicidade, mas também trabalho para isso.” (Tutor 1)

“Muito. Gosto muito daquilo que faço.” (Tutor 2)

Relativamente aos formandos que recebem na FCT, ambos os tutores receberam adultos que frequentaram cursos EFA B3, no CENCAL, mas têm opiniões diferentes quanto às suas características e às suas competências. Desta forma, o Tutor 1 considera que os formandos que acompanhou na FCT estavam muito motivados, tendo demonstrado muito interesse e dedicação no desempenho das suas funções e na aquisição de novos conhecimentos e novas competências, assim como algum à-vontade no atendimento ao cliente, fruto da vocação que tinham para a função, enquanto o Tutor 2 revelou uma maior apetência para acompanhar jovens-adultos, até aos 35 anos, uma vez que os mesmos são mais dóceis, aprendem melhor, não trazem vícios e maus hábitos, sendo mais flexíveis e estando mais disponíveis para a aprendizagem. Por outro lado, o Tutor 2 considera que os formandos que acompanhou nem sempre estavam motivados para a aprendizagem e para a FCT, mas que acabaram por aprender e fazerem aquilo que lhes era pedido.

“Os formandos que vêm de um curso EFA estão motivados para a formação e para a aprendizagem, isto é, para a aquisição de conhecimentos e competências.” (Tutor 1)

“(…) Eu acho que este tipo de apoio é para quem estuda poder ter contacto com as empresas, mas também é um apoio para as empresas poderem ter pessoas com interesse. Foi o caso nos três estágios: pessoas com muito interesse, pessoas muito dedicadas àquilo que estavam a fazer. Foi uma experiência ótima, acho eu, para todos. Os três formandos escolheram o meu estabelecimento para fazer os seus estágios, o que também acredito que seja uma forma do interesse ser maior naquilo que estão a fazer. Foram eles que escolheram e não eu.” (Tutor 1)

“Tinham vocação para o balcão e estavam muito à-vontade à frente do cliente.” (Tutor 1)

“Costumo acompanhar mais jovens, até aos 35 anos, quer dizer, já não são bem jovens. Gosto mais de acompanhar os jovens porque são mais dóceis, porque aprendem melhor, porque não trazem vícios e maus hábitos (…)

Por outro lado, os adultos, muitas vezes, não gostam de ser ensinados, pensam que já sabem tudo, e quando nós os tentamos ensinar acham-nos “chatos”. Os jovens normalmente aceitam melhor, são mais flexíveis.” (Tutor 2)

No que se refere às competências, as opiniões também divergem. Enquanto o Tutor 1 considera que os formandos que acompanhou possuíam competências acima da média, o Tutor 2 refere que os formandos tinham falta de competências, algumas básicas, revelando alguma falta de preparação. Justificando a sua opinião, o Tutor 1 refere que os formandos que acompanhou tinham cuidado na forma como falavam e aplicavam as competências que adquiriram na formação, nomeadamente nas áreas do atendimento ao público, da contabilidade, do *stock*, das encomendas.... Algumas das competências demonstradas pelos adultos do Tutor 1 foram aquelas em que os formandos acompanhados pelo Tutor 2 revelaram algumas dificuldades, nomeadamente, na expressão oral - utilização incorrecta de algumas palavras – e na escrita - ortografia e construção frásica; e também algumas dificuldades de interpretação e na emissão de facturas e guias de remessa. Para o Tutor 1, a maior dificuldade dos formandos é a ligação entre o que aprenderam na teoria, em sala de formação, e a realidade, a prática.

“(...) para a tarefa que temos designada para essas pessoas, pareceram-me com um nível bom. Na oralidade, têm cuidado na forma como falam. Quanto à escrita, escrevem muito pouco, não consigo analisar essa questão. (...) Considero que o nível de desempenho dos formandos que acompanhei era acima da média.” (Tutor 1)

“Os formandos que tenho acompanhado têm dificuldades em expressar-se oralmente e também na escrita. Às vezes têm dificuldades em perceber o que lhes é pedido para fazerem, embora não revelem muitas dificuldades de interpretação. Têm algumas dificuldades na expressão oral, no contacto com o público, e algumas dificuldades na escrita, embora não tenham de escrever muito.” (Tutor 2)

“As maiores dificuldades são a ligação entre a parte teórica e prática, mas esse é também o objectivo do estágio: aproximá-los da realidade empresarial. Tanto na oralidade como na escrita, os formandos que tive não demonstraram muitas dificuldades.” (Tutor 1)

“As maiores dificuldades são na ortografia e na construção frásica. Às vezes não se sabem expressar bem, utilizam algumas palavras menos correctas, menos adequadas, como por exemplo o “você”. (...) Ao nível dos conhecimentos e competências trazem muitas bases, principalmente na oralidade, embora pudessem vir melhor preparados. No vocabulário, por exemplo, não conhecem alguns nomes técnicos.” (Tutor 2)

No que concerne ao impacto dos cursos EFA, ambos são da opinião que os mesmos são uma mais-valia pelo facto de conferirem uma certificação escolar, pela aquisição de conhecimentos e competências, pelo aumento da motivação e da auto-estima e pelo traçar de novos objectivos, tanto pessoais como profissionais, pois estes adultos estavam um pouco desorientados na vida e o curso acabou por ser um incentivo e uma “bússola” para retomarem o caminho.

“Para além da aquisição de conhecimentos, para além da aquisição de competências técnicas, para além do desenvolvimento de competências de atendimento e nas várias áreas, é uma maneira do adulto estar mais motivado, pelo treino, é o quebrar da barreira e a motivação com que sai do curso para querer saber mais, para querer aprender mais, para ser melhor profissional. Eu acho que é tudo bom, o adulto só ganha em frequentar o curso.” (Tutor 1)

“Eu acho que eles não tinham percurso nenhum traçado, andavam completamente perdidos e o curso ajuda-os a traçar um caminho.” (Tutor 1)

“Uma das coisas que o adulto ganha é o facto de aumentar as suas habilitações escolares, pois assim com mais facilidade arranja emprego. Essa é a principal vantagem. Depois também aprendem muitas coisas novas e muitas vezes descobrem uma nova profissão, além de estarem ocupados.” (Tutor 2)

“Eu acho que estes cursos são uma motivação e um incentivo para estes adultos levantarem a cabeça e irem mais longe, além do aumento da certificação escolar que lhes abre outras portas no mercado de trabalho.” (Tutor 2)

O impacto do curso EFA verifica-se a vários níveis: pessoal, social e profissional. A nível pessoal, os formandos aumentam a sua auto-estima e passam a valorizar-se muito mais, o que se reflecte nas relações sociais. Os adultos passam a reconhecer as suas capacidades e também as suas dificuldades, ao mesmo tempo que

ganham mais confiança e segurança nas suas capacidades, mais autonomia e também, um aspecto muito importante, contactam com as novas tecnologias que lhes abrem novos horizontes, lhes permitem adquirir novos conhecimentos e conhecer o mundo à sua volta.

“Acho que a frequência de um curso tem impacto na vida dos adultos em todos os níveis, porque a partir do momento em que elevamos a auto-estima de uma pessoa, o impacto que vai ter é em todas as áreas em que ele tem interesse, em todas as áreas em que ele desenvolve actividades, seja a nível pessoal, profissional, seja a nível social, familiar, em tudo...” (Tutor 1)

“Acho que eles melhoram muito a vários níveis: ao nível dos conhecimentos e competências; ao nível do “astral”, da auto-estima, da valorização pessoal... Penso que estes cursos são muito bons para estes adultos, mesmo no que diz respeito à autonomia e às novas tecnologias de informação e comunicação.” (Tutor 2)

Por outro lado, com o aumento da certificação escolar, os adultos ganham mais oportunidades de emprego, uma vez que a escolaridade mínima obrigatória é o 9º ano de escolaridade. Outro facto interessante é que, como ao longo do curso EFA os formandos ficam motivados para a formação, após terminarem o 9ºano investem na formação técnica da profissão que acabaram de descobrir ou acabaram por redescobrir, pois a formação dos cursos EFA, como é de dupla certificação, permite-lhes conhecer aprofundadamente a vertente tecnológica do curso que frequentam. Este facto traz algumas mudanças na vida dos formandos, nomeadamente, a reorientação profissional, o investimento na formação da área da nova profissão, uma nova visão sobre a profissão que já conheciam e que aprofundaram no curso e alguns conseguiram colocação no mercado de trabalho.

“Estes cursos abrem novos horizontes a estes adultos. Alguns abrem estabelecimentos por conta própria (...) Outros investem na sua própria formação, que lhes pode dar certificação escolar ou não, porque ficaram motivados para a formação depois de frequentarem o curso EFA B3. (...)

Passaram a ter mais conhecimentos e competências; elevaram a sua auto-estima, passando a valorizar-se mais; passaram a ter mais habilitações escolares, o

que os facilita na procura de emprego; ficaram mais motivados para a aprendizagem e para enfrentarem a vida e o mercado de trabalho.” (Tutor 2)

“Estes adultos mudaram muitas coisas nas suas vidas. Em primeiro lugar, ficaram com o 9º ano e com muito mais motivação para a aprendizagem ao longo da vida; depois passaram a conhecer muito mais e melhor uma profissão; alguns continuaram os seus estudos e investiram na sua formação, alguma com equivalência escolar outra não; houve outros que arranjam emprego e continuaram a investir apenas na sua formação na área profissional e todos passaram a valorizar-se muito mais, a socializar mais, a reconhecerem as suas próprias capacidades e também as suas dificuldades, tentando superá-las. Todos estes adultos mudaram as suas rotinas e passaram a valorizar muito mais a formação, passando a ter um novo projecto de vida.” (Tutor 1)

Sendo os cursos EFA tão importantes na vida destes adultos, verificamos que, na opinião dos tutores entrevistados, a credibilidade dos mesmos nem sempre é boa, isto é, enquanto o Tutor 1 considera que a maior parte da sociedade não lhes dá o devido valor, o Tutor 2 considera que a maioria dos cursos EFA tem credibilidade.

“A sociedade, infelizmente, não valoriza a formação e os cursos EFA, porque a sociedade é muito pouco dada à formação, ao ensino e à aprendizagem e não se dá o devido valor àquilo que se devia dar. (...) Eu acho que a sociedade não valoriza os cursos EFA o suficiente, devia valorizar muito mais.” (Tutor 1)

“A maioria dos cursos EFA tem credibilidade.” (Tutor 2)

Todavia, os tutores entrevistados valorizam os cursos EFA e a formação em geral, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo, que a formação é imprescindível para o aperfeiçoamento das competências que se vão adquirindo ao longo do tempo e que estes cursos são muito práticos e adequados a este público-alvo.

“A formação é uma mais-valia. Estou perfeitamente de acordo que a aprendizagem é um processo contínuo, e não haja dúvida absolutamente nenhuma que a formação é imprescindível para o aperfeiçoamento das competências que se vão adquirindo ao longo do tempo.” (Tutor 1)

“A formação é muito importante, uma mais-valia.” (Tutor 2)

Na opinião dos tutores, esta formação também é muito importante para os formandos.

“Os cursos EFA são muito importantes para os formandos. (...) Estes cursos são um incentivo para eles comunicarem, para conhecerem novas pessoas, novas tecnologias, novas maneiras de estar.” (Tutor 2)

“Os cursos EFA são fundamentais para os formandos.” (Tutor 1)

Entrevistas aos formadores de Linguagem e Comunicação

CATEGORIA: “DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”		
Subcategorias	Formador 1	Formador 2
Profissão	Formadora / Professora de Português, Inglês e Educação Especial	Formador de Português e Inglês
Habilitações Literárias	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses
Formação específica	Pós-graduação em Educação Especial e acções de formação no âmbito da Educação de Adultos	Pós-graduação em Ciências da Educação; Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Portugueses, na Universidade Livre
Experiência como formador	Desde 2004	Desde 2001
Realização profissional	Totalmente	Moderadamente

CATEGORIA: “Público-Alvo”		
Subcategorias	Formador 1	Formador 2
Caracterização	<p>Desempregados que consideram o curso a última oportunidade para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho.</p> <p>Formandos que ingressam no curso porque recebem uma bolsa.</p> <p>Formandos que optaram por fazer o curso e acham que o mesmo é uma mais-valia.</p>	<p>Adultos jovens ou desempregados de longa duração.</p> <p>Adultos que querem evoluir e aprender mais.</p> <p>Adultos resignados – passivos.</p> <p>Adultos resignados que mudaram a sua atitude.</p> <p>A maior parte das pessoas são interessadas.</p>
Motivação	<p>Estão motivados e querem aprender, principalmente se essas competências estiverem relacionadas com o seu dia-a-dia.</p>	<p>Estão motivados.</p> <p>Têm consciência que quanto mais formação tiverem, maior facilidade têm em entrar no mercado de trabalho.</p> <p>O curso é visto como uma última oportunidade académica e profissional.</p>
Dificuldades	<p>Em perceber que estão em contexto de formação.</p> <p>Ao nível da expressão escrita, em transcreverem as ideias, em organizar o seu pensamento, em escrever com correcção ortográfica e sintáctica.</p> <p>Ao nível da oralidade, em colocarem um pouco de lado a vergonha e a organização das ideias.</p>	<p>Na organização de texto e na aplicação das regras básicas de escrita.</p> <p>Na utilização de vocabulário mais elaborado.</p>
Competências de LC a adquirir no curso	<p>Ler qualquer tipo de texto; interpretar textos; expressar as suas ideias; comunicar de forma razoável, por escrito.</p>	<p>Produzir, organizar e interpretar textos; pesquisar, seleccionar e organizar informação; conhecer e aplicar as regras básicas de escrita (pontuação, acentuação, ortografia).</p>

Grau de dificuldade das competências de Linguagem e Comunicação – na perspectiva dos formandos	<p>As mais difíceis são todas as que estejam relacionadas com a escrita: fazer resumos, escrever correctamente, proceder à correcção dos seus textos, fazer sínteses, redigir textos funcionais, pontuação e ortografia.</p> <p>As competências mais fáceis de adquirir são as da oralidade e as competências da unidade D.</p>	<p>As maiores dificuldades são reflectir e transpor para o papel as ideias. As dificuldades na ortografia estão relacionadas com as dificuldades cognitivas.</p> <p>As competências mais fáceis para os formandos são as da oralidade e as competências basilares de escrita: ortografia, acentuação, pontuação.</p>
Relevância das competências de LC	<p>As mais importantes são as competências da oralidade.</p> <p>Na escrita, valorizam principalmente a correcta utilização da escrita e a elaboração de textos de utilidade para o seu dia-a-dia.</p> <p>Menos relevantes- unidade D (linguagem não-verbal), e fazer resumos.</p>	<p>As mais importantes são ao nível da oralidade, pois a vertente oral está muito ligada à Cidadania, no domínio da intervenção e do debate</p> <p>Em relação à escrita, é a produção de textos, nomeadamente a elaboração de documentos de diversas tipologias.</p> <p>Dão menos valor à compreensão do subtexto.</p>

CATEGORIA: “Prática Formativa”

Subcategorias	Formador 1	Formador 2
Actividades realizadas	<p>Actividades variadas: análise de vários anúncios e textos; debate; elaboração de folhetos informativos; realização de entrevistas; sínteses; actas; roteiro para as entrevistas e simulações.</p>	<p>Actividades múltiplas: interpretação em grupo; interpretação individual para posterior debate sobre os mesmos textos; organização da expressão oral e da expressão escrita para a intervenção oral ou para a intervenção escrita.</p>
Metodologias utilizadas	<p>Não é possível trabalhar as competências isoladas.</p> <p>Revisão dos próprios textos, actividades que foquem o conteúdo onde têm mais dificuldades. Actividades muito práticas e relacionadas com o dia-a-dia dos adultos.</p>	<p>Estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura com os formandos.</p> <p>Valorização do próprio formando enquanto indivíduo.</p> <p>Os formandos dizem e o formador escreve, ensina-os a organizarem um guião de</p>

		escrita. Dinamização de sessões construtivas e interactivas.
Experiências de Vida e Temas de Vida na aquisição de Competências de LC	Obrigatoriamente. Se não utilizar as experiências de vida, os formandos não se motivam. Trabalha as competências através dos Temas de Vida.	Utiliza sempre a experiência de vida dos formandos, sendo uma forma de cativar o formando. Não utiliza sempre os Temas de Vida, pois normalmente não são adaptados a todos os elementos do grupo.
Adequação do Referencial de Competências-Chave	Por vezes, o referencial do B3 não se adapta muito bem a determinados adultos. Existe um fosso muito grande entre o B2 e o B3.	Pode ser melhorado em vários aspectos, por exemplo, na organização dos módulos.
Constrangimentos na prática formativa	Número de horas; a forma como os cronogramas são feitos; a forma como os formandos têm acesso à informação e àquilo que os rodeia; hábitos de leitura; os próprios gostos dos formandos e a motivação.	As horas são insuficientes.

CATEGORIA: “Impacto dos cursos EFA”

Subcategorias	Formador 1	Formador 2
As mais-valias dos cursos EFA	Aumento da auto-estima; aquisição de competências e conhecimentos; obtenção de mais à-vontade e segurança; alteração da forma como estão na vida e como a enfrentam.	Aquisição de competências.
Impacto a nível pessoal / social	Nas relações familiares, na valorização pessoal; no aumento da auto-estima. Criação de rotinas; alteração na forma como os outros o vêem; mais convívio e mais à-vontade para debater alguns assuntos com outras	Desde o nível de sociabilidade até ao nível de espírito crítico, de desenvolvimento de espírito crítico, de capacidade de intervenção social, e o aumento da sua “autoconsciência de si”.

	<p>peessoas...</p> <p>Vontade de continuar a fazer formação. Sentem-se mais valorizados.</p>	
Impacto a nível profissional	Valorização do percurso profissional.	Reorientações profissionais.
Mudanças nos projectos de vida dos adultos	<p>Separação conjugal; a criação do próprio emprego; descoberta de uma nova vocação e mudança de profissão; continuação no investimento na formação.</p>	Ao nível dos estudos e ao nível da profissão.
Valorização dos cursos EFA pela sociedade	Pouco valorizados pela sociedade civil.	Cada vez mais valorizados.
Valorização dos cursos EFA pelo (a) Formador (a)	Muito importantes.	Muito importantes.
Valorização dos cursos EFA pelo formando	Sentem que é uma oportunidade única de serem certificados ao nível do nono ano.	Os formandos sentem-se mais valorizados, não só pelo reconhecimento de um grau académico, mas também pelas competências que adquiriram e por aumentarem a auto-estima.

As entrevistas aos Formadores de Linguagem e Comunicação foram analisadas mediante quatro categorias. Na primeira categoria, “Dados pessoais e profissionais”, encontramos cinco subcategorias: profissão, habilitações literárias, formação específica, experiência como formador e realização profissional. A segunda categoria “Público-Alvo” subdivide-se em seis subcategorias: caracterização; motivação; dificuldades; competências de LC a adquirir no curso; grau de dificuldade das competências de Linguagem e Comunicação na perspectiva dos formandos e relevância das competências de LC. Na terceira categoria, “Prática Formativa”, foram abordadas cinco subcategorias: actividades realizadas; metodologias utilizadas; experiências de vida e temas de vida na aquisição de competências de LC; adequação do Referencial de Competências-Chave e constrangimentos na prática formativa. Na quarta categoria, “Impacto dos cursos EFA”, podemos encontrar sete subcategorias: as mais-valias dos cursos EFA, o impacto a nível pessoal / social, o impacto a nível profissional, mudanças

nos projectos de vida dos adultos, valorização dos cursos EFA pela sociedade, valorização dos cursos EFA pelo (a) Formador (a) e valorização dos cursos EFA pelo formando.

Nas entrevistas realizadas aos formadores de LC, podemos concluir que as opiniões convergem na maioria dos aspectos abordados, existindo poucas divergências de opinião. Assim, constatamos que os formadores são de sexos diferentes, pertencem a gerações relativamente próximas, possuem experiências profissionais semelhantes e ambos se sentem realizados profissionalmente, fazendo o que gostam.

“Sinto-me realizada tanto a nível pessoal como a nível profissional, pois esta profissão permite-nos preparar coisas novas e leccionar coisas diferentes todos os dias e em cada curso.” (Formador 1)

“Moderadamente (realizado), porque o mercado de trabalho é muito instável. Hoje, os projectos estão praticamente parados, estagnados, o que influencia a minha realização pessoal e profissional. No entanto, quando estou ocupado, sinto-me completamente realizado, é isso que me leva a manter no mundo da formação.” (Formador 2)

Relativamente ao Público-alvo, os formandos são adultos desempregados, muitas vezes desempregados de longa duração, que se podem subdividir em vários grupos. Há formandos que vêm estes cursos como a última oportunidade que têm para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho; há formandos que ingressam no curso porque recebem uma bolsa, há alguns que se sentem coagidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e pela Segurança Social, e há ainda um número muito reduzido de formandos que frequentaram o curso porque optaram por fazê-lo por o considerarem uma mais-valia. Quanto às atitudes, há adultos que querem evoluir e aprender mais; há os resignados – passivos e existem os resignados que mudaram a sua atitude ao longo do curso, passando de uma atitude resignada, passiva, para uma atitude activa e participativa. A maior parte das pessoas são interessadas. Alguns formandos são exigentes quanto às suas aprendizagens, há os que dominam as novas tecnologias de informação e comunicação e existem outros que embora não as dominem querem aprender, estão motivados e gostam de tudo o que é novo nas suas aprendizagens.

“Maioritariamente, formandos que estão desempregados e que acham que este curso será a última oportunidade que têm para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho; outros que vão para o curso porque recebem uma bolsa, e depois temos um número muito reduzido de formandos que estão ali porque optaram por fazer o curso e acham que o mesmo é uma mais-valia”. (Formador 1)

“Eu acho que são pessoas que são exigentes, porque estão no curso e querem aprender alguma coisa (...) estas pessoas têm muita vontade de receber informação, de aprenderem coisas novas... (...) Depois temos um outro tipo de público que deixou de estudar há pouco tempo, um público mais novo. Também é um público exigente, mas não tem uma apetência para achar tudo novidade, para achar tudo muito bom. São exigentes a um outro nível, porque deixaram há pouco tempo de estudar, já frequentaram outras acções de formação, têm acesso e dominam as novas tecnologias de informação e podem comparar as ofertas formativas de diferentes entidades.” (Formador 1)

“São adultos jovens ou desempregados de longa duração. (...) Os formandos mais jovens vêem nos cursos uma oportunidade, muitas vezes a última oportunidade, em termos académicos e em termos profissionais.(...) Há aqueles que querem evoluir e aprender mais, há aqueles que são os resignados, ou seja, aqueles que vêm para os cursos EFA porque estão condicionados pelas próprias condições que o Centro de Emprego lhes impõe, o IEFP e sobretudo a Segurança Social, porque têm de optar entre frequentar o curso ou verem os subsídios cortados. (...) No subgrupo dos resignados, alguns também mudam a sua atitude, entusiasmando-se ao longo do curso. (Formador 2)

No que diz respeito à motivação, o público-alvo é um público interessado e motivado para a aprendizagem, tanto para a aquisição de novos conhecimentos como para a aquisição de novas competências, principalmente se as mesmas estiverem relacionadas com o seu dia-a-dia e se reconhecerem que as mesmas lhes são úteis no seu quotidiano. Além disso, os formandos têm consciência que quanto mais formação tiverem maior facilidade têm em entrar no mercado de trabalho, vendo o curso como uma última oportunidade, tanto académica como profissional e, por vezes, social.

“Eu acho que sim, que estão motivados e querem. São adultos que se não forem para ali para aprender alguma coisa também acham que não devem estar ali. São exigentes a esse nível. Estão ali porque querem realmente aprender alguma coisa.” (Formador 1)

“Sim. Em geral acho que os formandos estão motivados, porque as pessoas começam a ter consciência que se não tiverem formação não têm possibilidade ou têm muito menos possibilidade de acesso ao mercado de trabalho que é cada vez mais restrito. Portanto, os adultos pensam: “ou eu faço e apresento alguma coisa em termos de competências, e aí poderei eventualmente ter um trabalho, ou então, não tendo, sou completamente colocado à parte.” Isto acontece com os formandos mais velhos. Os formandos mais jovens vêem nos cursos uma oportunidade, muitas vezes a última oportunidade, em termos académicos e em termos profissionais.” (Formador 2)

Quanto às dificuldades diagnosticadas nos formandos, os formadores detectaram dificuldades ao nível do saber, isto é, ao nível dos conhecimentos e das competências, e ao nível do saber-estar, pois alguns destes formandos já não frequentam a escola há muitos anos, sendo pessoas activas até há bem pouco tempo e sentem alguma dificuldade em estar confinados numa sala de aula, cumprindo algumas regras. Ao nível da expressão escrita, os formandos revelam dificuldade em transcrever para o papel as suas ideias, em organizar o seu pensamento e em registar essas ideias com correcção ortográfica e sintáctica, utilizando um vocabulário muito simples e elementar. Ao nível da oralidade, as dificuldades prendem-se com a falta de segurança e à-vontade, sentindo vergonha de se exporem, e também se verificam dificuldades na organização de ideias.

“Ao nível da expressão escrita, são pessoas que já não escreviam há muito tempo, não têm por hábito escrever, muitos deles também não têm o hábito de ler e como tal têm muita dificuldade em colocar no papel as suas ideias, em organizar o seu pensamento, em registar as suas ideias com correcção ortográfica e sintáctica. (...) Ao nível da oralidade, a maior dificuldade tem a ver com o colocarem um pouco de lado a vergonha e começarem a participar de uma forma activa e em organizarem as suas ideias.” (Formador 1)

“Ao nível da organização de texto e a nível de regras básicas de escrita, porque muitas vezes são pessoas que tiveram um percurso em que não tinham necessidade de escrita, não escreviam para outros, não escreviam para si, e ao não escreverem para outros não tinham necessidade de escrever textos e de expressar as suas ideias, de verificarem se as suas ideias estavam bem organizadas ou não, se o texto tinha ou não tinha erros, etc.. Como não tinham essa necessidade de escrever, foram perdendo essas capacidades. (...) Ao nível da oralidade, as pessoas que são mais tímidas, introvertidas, têm menos capacidade de se exporem.” (Formador 2)

Depois de diagnosticadas as dificuldades, os formadores identificaram as principais competências que os formandos devem adquirir ao longo do curso EFA B3 que dizem respeito às competências de leitura, interpretação, escrita e competências comunicacionais. Assim, os formadores consideram que os formandos no final do curso devem saber ler e interpretar qualquer tipo de texto; devem comunicar de forma razoável tanto oralmente como por escrito; devem escrever correctamente diferentes tipologias de textos com diferentes objectivos; devem saber organizar e expressar as suas ideias de forma correcta; devem pesquisar, seleccionar e organizar informação e devem utilizar correctamente as regras básicas de escrita (pontuação, acentuação e ortografia). Na óptica dos formadores entrevistados, as principais competências a adquirir dizem respeito ao seu quotidiano, às necessidades dos adultos no seu dia-a-dia, às competências que o tornam autónomo.

“Eu acho que devem conseguir ler qualquer tipo de texto, principalmente aqueles com os quais eles se deparam no seu dia-a-dia, e conseguir interpretar esses textos. Depois, devem conseguir expressar as suas ideias e aquilo que pretendem e também comunicar de forma razoável, por escrito, coisas muito práticas que eles fazem no dia-a-dia: desde o seu currículo, uma carta de apresentação, uma reclamação... aquilo que eles vão ter que fazer no seu quotidiano.” (Formador 1)

“As principais competências de Linguagem e Comunicação que um formando deve adquirir e desenvolver são: produzir, organizar e interpretar textos, antes de mais nada, e também pesquisar, seleccionar e organizar informação. Acho que a partir do momento em que a pessoa tem noções básicas e sólidas sob o ponto de vista de estrutura de texto, organização de texto e produção de texto, ao nível de regras básicas de escrita, nomeadamente, pontuação, acentuação, ortografia, etc.;

que é capaz de produzir textos segundo tipologias e objectivos definidos; que é capaz de interpretar aquilo que lê e aquilo que ouve; e depois é capaz de pesquisar informação (seja numa biblioteca, seja na internet), seleccionar informação (que é muitas vezes um aspecto difícil), pois há muito o “corta” e “cola”, e produzir uma nova informação que no fim é o resultado dessa pesquisa e de uma selecção sobre aquilo que pesquisou, é ótimo. É sinal que o adulto se tornou autónomo.”
(Formador 2)

Muitas das competências consideradas essenciais são aquelas em que os formandos revelam mais dificuldade, principalmente as competências da Unidade C – Escrita -, nomeadamente: fazer resumos, escrever correctamente, proceder à correcção dos seus textos, fazer sínteses e redigir textos funcionais. Relativamente às regras básicas da escrita, pontuação e ortografia, os formadores têm opiniões diferentes. Enquanto o Formador 1 considera que os formandos têm dificuldades nestas competências, o Formador 2 julga que os formandos revelam facilidade nas competências basilares de escrita: ortografia, acentuação e pontuação, referindo que os adultos têm estas competências adormecidas, mas que depois de as lembrarem são capazes de as utilizar. Por outro lado, atribui às dificuldades cognitivas de alguns formandos a origem de algumas dificuldades ortográficas.

Outra dificuldade verificada pelos formadores é na organização das ideias e na sua transposição para a escrita.

Na perspectiva dos formadores, as competências em que os formandos demonstram mais facilidade são nas competências da Unidade A – Oralidade -, uma vez que é uma competência usada diariamente, e também as competências da Unidade D – Linguagem Não-Verbal.

“As mais difíceis são todas as que estejam relacionadas com a escrita, a unidade C, principalmente fazer resumos, escrever correctamente e, mais do que isso, proceder depois à correcção dos seus textos, que é uma competência do B3, porque eles não conseguem identificar os erros e só depois de o identificarem é que lhes é sugerido que façam essa correcção. (...) Têm dificuldades, também, em fazer sínteses, em redigir textos funcionais, embora os consigam escrever se forem muito direccionados, desde que lhes dêmos exemplos. A pontuação e a ortografia

são outras das grandes dificuldades, e o resumo, pois eles não conseguem perceber que um resumo não é só cortar palavras.

As competências mais fáceis de adquirir são as da oralidade, pois mais ou menos os formandos conseguem opinar sobre os assuntos, conseguem descrever imagens... E as competências da unidade D também. Eles acham-nas as mais fáceis, embora possam não ter excelentes resultados. Para os formandos, é muito mais fácil falar do que escrever, pois a maior parte deles, principalmente os mais velhos, dizem que já não escreviam há muito tempo.” (Formador 1)

“Sobretudo há dificuldades na reflexão, em colocar de forma escrita essa mesma reflexão. As competências mais fáceis são as competências basilares, portanto, as regras básicas de escrita. Por exemplo, ortografia, acentuação, pontuação..., porque muitas vezes são regras que foram dadas na escola e foram esquecidas durante muitos anos, mas quando nós os colocamos a trabalhar, os próprios formandos vão readquirindo essas regras. As dificuldades que noto na ortografia estão relacionadas com outro factor que são as dificuldades cognitivas de alguns formandos. (...)

As competências mais fáceis para os formandos são as da oralidade, o que acho que está ligado à própria operacionalidade da língua, pois as pessoas falam todos os dias, mas se calhar não escrevem todos os dias.” (Formador 2)

No entanto, na opinião dos formadores, os formandos consideram as competências da oralidade mais importantes para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e inclusão social, assim como algumas competências de escrita, como por exemplo, escrever correctamente e redigir textos de diferentes tipologias úteis para o seu dia-a-dia. As competências que os formandos julgam menos importantes dizem respeito à Unidade D – Linguagem Não-Verbal -, porque as julgam mais fáceis de adquirir, algumas competências no âmbito da escrita, nomeadamente fazer resumos e sínteses, uma vez que são competências que os adultos têm mais dificuldade em desenvolver, e a compreensão do subtexto, porque muitas vezes não o reconhecem nem o compreendem.

“Eu acho que eles consideram mais importantes as competências da oralidade, porque é o primeiro impacto que causam na outra pessoa (...) Na escrita,

valorizam principalmente o escrever correctamente e elaborar textos de utilidade para o seu dia-a-dia.

Quanto às competências que eles consideram menos relevantes, são as que eles acham que já têm, aquilo que eles acham que já sabem – a unidade D (linguagem não-verbal), talvez porque é a mais fácil. Também não gostam de fazer resumos e por isso acham menos relevante.” (Formador 1)

“Há duas vertentes. Há a vertente oral que está muito ligada à Cidadania, portanto, competências de Cidadania, por exemplo, no domínio da intervenção e do debate. Estas são as competências que os formandos acham mais importantes ao nível da oralidade, até porque muitas vezes reconhecem que em termos sociais, por vezes, são muito bruscos a falar, mas que não pretendiam ser agressivos ou mal-educados.

Em relação à escrita é a produção de textos, nomeadamente a elaboração de documentos de diversas tipologias. A pessoa tem necessidade de se sentir segura quando vai fazer, por exemplo, um requerimento, precisa de se sentir segura, de saber que sabe as regras da sua redacção, que sabe organizar um requerimento, que sabe organizar as ideias; que sabe fazer uma carta de apresentação; que sabe fazer um currículo; que sabe fazer uma carta de reclamação. São aquilo que eles chamam de instrumentos operacionais e aos quais eles dão mais valor.

Por outro lado, eles dão menos valor (...) ao aspecto de discussão, ou seja, os formandos muitas vezes não dão tanto valor e não reconhecem a necessidade de entender o subtexto, ou seja, perante uma crítica, perante uma notícia, portanto, perante qualquer coisa que esteja à sua frente, eles dão muita importância àquilo que está lá escrito, não àquilo que está implícito na escrita, o que também se pode ligar, talvez, a uma incapacidade de fazer essa transposição entre os dois níveis de texto que ali estão presentes. Como não percebem, não questionam. É nesse processo de reflexão que eu encontro mais dificuldades nos formandos, e como é mais difícil, eles também lhes dão menos importância.” (Formador 2)

Na categoria Prática Formativa abordaram-se questões pedagógicas, concluindo-se que os formadores têm a mesma opinião relativamente às questões essenciais. Assim, ambos os formadores realizam actividades diversas e muito diferentes, desde a análise de vários anúncios e textos; realização de debates; elaboração de folhetos

informativos; realização de entrevistas, sínteses, actas; redacção do roteiro para as entrevistas e simulações das mesmas; interpretação em grupo; interpretação individual para posterior debate sobre os mesmos textos e organização da expressão oral e da expressão escrita para a intervenção oral ou para a intervenção escrita.

“Faço actividades muito diferentes, porque estão todas relacionadas com o Tema de Vida. Por exemplo, uma turma analisou vários anúncios e vários textos - desde textos jornalísticos a poemas - sobre questões relacionadas com a Saúde, porque o Tema de Vida dizia respeito à saúde e à velhice, pois era um curso de geriatria. Os formandos trabalharam esses textos sobre os cuidados de saúde a ter com os idosos e a forma como os idosos eram tratados. Depois de trabalhados os textos, acabámos por fazer um debate, onde abordámos os articuladores de discurso. Os formandos prepararam o debate e realizaram-no, e a partir daí elaboraram alguns folhetos informativos sobre algumas questões relacionadas com os idosos, fizeram entrevistas... e com estas actividades acabámos por trabalhar várias competências. Também fizemos a síntese e a acta do debate, fizemos o roteiro para as entrevistas e as respectivas simulações. Com estas actividades, os formandos conseguiram evidenciar competências das várias UFCD.” (Formador 1)

“As actividades são múltiplas. Desde interpretação em grupo, interpretação individual para posterior debate sobre os mesmos textos, organização da expressão oral e da expressão escrita para a intervenção oral ou para a intervenção escrita. No fim, o objectivo principal é que as competências ao nível da oralidade e da escrita sejam o mais desenvolvidas possíveis. (Formador 2)

No entanto, no que se refere às metodologias utilizadas, os formadores têm diferentes práticas formativas. Foram abordadas duas questões consideradas fundamentais. A primeira diz respeito ao modo como se trabalham as várias competências. Neste aspecto, o Formador 1 inter-relaciona todas as competências e trabalha-as sempre em contexto do Tema de Vida, enquanto o Formador 2 nem sempre inter-relaciona as competências, uma vez que por vezes não ministra as várias unidades de competência, embora refira que é impossível trabalhar apenas uma competência.

“Não acho que seja possível trabalhar as competências isoladas. Não acho que seja possível trabalhar a oralidade sem trabalhar a escrita e a interpretação e vice-versa. É impossível trabalhar apenas uma competência.” (Formador 1)

“Depende. Se eu estou encarregue do grupo com as quatro unidades, tento integrá-las umas nas outras. Se eu estou num grupo em que vou dar, por exemplo, duas unidades, tenho um programa a seguir, tento dar o programa, mas isso não quer dizer que não vá buscar tudo o que ache que seja útil para os formandos às outras unidades, mesmo que seja uma unidade que eu sei que não vou dar.” (Formador 2)

A segunda questão abordada diz respeito à utilização dos Temas de Vida para se abordar e desenvolver as diferentes competências. Relativamente a esta questão, os formadores têm opiniões muito distintas decorrentes das várias experiências que já tiveram. Desta forma, é de salientar que o Formador 1 propõe sempre a realização de actividades no âmbito do Tema de Vida, considerando-o essencial neste tipo de cursos; enquanto o Formador 2 nem sempre realiza actividades enquadradas num Tema de Vida, pois considera que o mesmo, por vezes, não facilita a aquisição de competências, uma vez que nem sempre o Tema de Vida é de interesse dos formandos, sendo fundamental o papel do mediador para que o Tema de Vida seja útil e interessante na aquisição das várias competências, tanto de Linguagem e Comunicação como nas outras áreas de competências-chave.

“Sim [utilizo os Temas de Vida], porque nos Temas de Vida os formandos envolvem-se de uma outra forma, até porque todas as áreas de competências-chave contribuem para o Tema de Vida, logo eles estão mais motivados, pois vêem articulação entre todas as áreas. Por outro lado, o Tema de Vida é escolhido pelos formandos, pelo que à partida eles gostarão de trabalhar aquele tema.” (Formador 1)

“Não. Muitas vezes, os Temas de Vida propostos não são adaptados a todos os elementos do grupo e isso causa algum embaraço. É o que tenho verificado nos grupos com os quais tenho trabalhado.” (Formador 2)

“Acho que os Temas de Vida podiam ser desenvolvidos, mas deveriam ser suficientemente abrangentes para se proporcionarem diferentes perspectivas sobre o mesmo. O mediador aqui tem um papel importante, pois faz com que o Tema de Vida sirva para alguma coisa e facilite, ou de alguma maneira influencie, de uma forma positiva, o trabalho dos próprios formadores, mas também pode acontecer exactamente o contrário.” (Formador 2)

Todavia, ambos os formadores aproveitam as experiências de vida dos formandos para os motivarem para a aprendizagem, sendo esta uma forma de os valorizar como indivíduos e de estabelecer uma relação de confiança e de abertura com os formandos.

“Obrigatoriamente. Porque se eu não utilizar as experiências de vida deles, eles não me “ligam” nenhuma.” (Formador 1)

“Sempre. Sempre. Porque isso é uma forma de cativar o formando e de lhe dar a noção de que aquilo que nós lhe estamos a transmitir em termos de processo ensino-aprendizagem tem ou teve uma importância na sua vida pessoal, na sua vida profissional, na sua vida familiar.” (Formador 2)

Desta forma, são realizadas actividades muito práticas e relacionadas com o dia-a-dia dos adultos, fazendo com que as sessões de formação sejam construtivas e interactivas. O Formador 1 recorre frequentemente à revisão dos próprios textos e a actividades que foquem o conteúdo onde se verificam mais dificuldades e o Formador 2 apoia individualmente cada formando, escrevendo o que os adultos dizem e ensinando-os a organizarem um guião de escrita.

“Eu tento sempre ir ao encontro das experiências de vida deles e daquilo que eles gostam, daquilo que me vou apercebendo que eles gostam. Depois tento fazer actividades muito práticas e que eles sintam que de alguma forma aquilo está relacionado com o dia-a-dia deles” (Formador 1)

“Eu trabalho muito com a revisão dos próprios textos, ou seja, eles fazem um trabalho, eu assinalo o tipo de erros que o trabalho tem (...) e depois devolvo os textos para eles os reescreverem, tendo em conta o que eu assinalei. (Formador 1)

“Quando vejo que eles têm mais dificuldade em determinada área ou em determinada competência, faço actividades que foquem esse conteúdo onde eles têm mais dificuldades.” (Formador 1)

Tendo em conta as características dos adultos, as suas dificuldades e as competências com que ingressam nos cursos, os formadores constataam que o

Referencial de Competências-Chave não se adapta a alguns grupos, existindo um fosso muito grande entre o nível B2 (confere equivalência ao sexto ano de escolaridade) e o nível B3 (confere equivalência ao 9º ano de escolaridade), assim como a organização das unidades de competência poderia ser melhorada.

“Acho que por vezes temos alguns formandos que querem mais do que aquilo que o referencial nos pede, e temos de ir ao encontro daquilo que nos é pedido. Outras vezes, temos adultos que não têm as competências mínimas para aquele referencial, o que se torna muito complicado. Eu acho que entre o referencial do B2 e o referencial do B3 há uma distância muito grande. (...)Acho que o B2 exige, às vezes, coisas muito simples para um B2; e o referencial do B3 já é muito exigente para alguns formandos que não têm a capacidade de chegar lá, de evidenciar aquelas competências. Acho que deveria de haver um nível intermédio entre o B2 e o B3”. (Formador 1)

“Acho que pode ser melhorado em vários aspectos. Por exemplo, na organização dos módulos, pelo facto de os módulos estarem separados e também, por exemplo, como é que o módulo C pode ser dado depois do módulo B, como é que um indivíduo sabe interpretar um texto, se não o sabe produzir? Podiam dividir a UFCD em unidades, uma vez que há situações em que os módulos não são dados todos pelo mesmo formador, ou então mudar a forma de contratação de formadores.” (Formador 2)

Além das críticas feitas anteriormente ao Referencial de Competências-Chave, os formadores apontam outros constrangimentos, nomeadamente: o reduzido número de horas atribuídas a cada unidade de competência; a forma como os cronogramas são feitos, que por vezes impedem que o formador observe a evolução do formando, pois a área de Linguagem e Comunicação é desenvolvida em todos os outros módulos e por vezes o módulo de LC é ministrado no início, num curto espaço de tempo; a forma como os formandos têm acesso à informação e àquilo que os rodeia, uma vez que nem todos têm acesso à Internet e por conseguinte à informação; os hábitos de leitura dos formandos, os seus próprios gostos e a sua motivação.

“Eu acho que o número de horas é um constrangimento. São poucas. 50 horas para cada UC é muito pouco. Depois temos um outro problema que tem a ver

com a forma como os cronogramas muitas vezes são feitos (...) Os próprios constrangimentos da forma como os formandos têm acesso à informação e àquilo que os rodeia. Há formandos, por exemplo, que não têm acesso ao computador, à internet... Os hábitos de leitura são muito poucos, os próprios gostos dos formandos - há formandos que não gostam de ler, não gostam de ver o Telejornal, estão muito direccionados para determinado tipo de programas e de gostos... - e depois temos um outro constrangimento que é: alguns formandos estão na formação obrigados pelo Centro de Emprego, e então estão lá mas nem sequer querem usufruir da formação, e este é o pior constrangimento que nós temos. Não querem estar, não querem fazer e acham que não devem fazer, nem sequer têm proveito daquilo que têm. Este é o maior constrangimento.” (Formador 1)

“As horas são insuficientes para as competências que os formandos têm de adquirir e, principalmente, quando não são dadas pelo mesmo formador.” (Formador 2)

No que concerne ao impacto dos cursos EFA, os formadores são da opinião de que os cursos EFA são uma mais-valia para os formandos, pois os adultos aumentam a sua auto-estima; passam a valorizar-se muito mais; ganham mais à-vontade e segurança, adquirem novas competências e conhecimentos e mudam a sua perspectiva perante a vida, verificando-se um impacto a nível pessoal, social e profissional. A nível pessoal e social, os adultos passam a ter mais segurança e à-vontade para conviverem, começam a participar nas conversas sobre vários assuntos emitindo a sua opinião; em casa sentem-se mais próximos dos filhos, ajudando-os nos trabalhos de casa, e também dos cônjuges, por quem se sentem mais valorizados. A nível profissional, os adultos vêem o seu percurso profissional valorizado e algumas vezes fazem reorientações profissionais ou criam o seu próprio emprego com algum sucesso.

“Eu acho que estas competências lhes permitem principalmente aumentar a auto-estima, (...) adquirir algumas competências e alguns conhecimentos (...), sentem-se mais à-vontade para procurar um emprego, para se pronunciarem sobre determinados assuntos, para darem a sua opinião. Eu acho que todas estas competências as fazem sentir mais seguras. (...) Estas competências e o curso permitem que as formandas, neste caso, façam algumas alterações na sua própria vida e na forma como estão nas coisas: o gostarem mais delas, o se cuidarem, o conviver, o ter rotinas e até a relação com os filhos, pois sentem que podem ajudar

os filhos a fazerem os trabalhos de casa, cria-se uma proximidade entre pais e filhos.” (Formador 1)

“Ao nível pessoal, pela relação que se tem com o marido ou a mulher e os filhos; na valorização pessoal; o sentir-se melhor; a auto-estima. A nível social, o facto de ter rotinas e a forma como as outras pessoas as olham, o convívio, o ter à-vontade para debater alguns assuntos com outras pessoas... A nível profissional, (...) os cursos são de dupla certificação e as competências de LC foram trabalhadas na perspectiva da área do curso, valorizando o percurso profissional do adulto.” (Formador 1)

“Sim, os cursos EFA têm impacto na vida dos adultos em todos os níveis. Desde o nível de sociabilidade até ao nível de espírito crítico, de desenvolvimento de espírito crítico, de capacidade de intervenção social.” (Formador 2)

“O que o adulto ganha é adquirir competências”. (Formador 2)

“Por exemplo, houve pessoas que fizeram reorientações profissionais e que tiveram resultados positivos nessa área.” (Formador 2)

Pelo exposto, podemos concluir que depois da frequência de um curso EFA B3 ocorrem algumas mudanças nos projectos de vida destes formandos a vários níveis. Os adultos tomam consciência dos seus direitos e deveres, assim como passam a valorizar-se muito mais, adoptando atitudes pró-activas na sua vida. Há formandos que descobriram uma nova vocação e mudaram de profissão, há outros que continuam a investir na sua formação, frequentando formação na área do curso e também formação num nível académico superior ao frequentado, e há outros, principalmente nos meios mais rurais, que repensaram os seus trajectos pessoais e familiares, optando algumas vezes pela separação conjugal.

“Além dos casos que já referi de separação conjugal, também a criação do próprio emprego (...), outros descobriram a sua nova vocação e mudaram de profissão. (...) Há formandos que terminaram o curso e que continuaram a ter formação, não pararam.” (Formador 1)

“Como disse anteriormente, houve situações dessas, tanto ao nível dos estudos como ao nível da profissão. (...) Por exemplo, houve pessoas que fizeram

reorientações profissionais e que tiveram resultados positivos nessa área. (...), havendo um aumento da sua “autoconsciência de si”. (Formador 2)

Finalmente, quanto à valorização dos cursos EFA, ambos os formadores consideram os cursos EFA muito importantes, assim como são unânimes quanto à valorização dos mesmos pelos formandos, referindo que os formandos vêm estes cursos como a última oportunidade de serem certificados ao nível do nono ano, sentindo-se mais valorizados pelo facto de serem certificados assim como pelo aumento das suas competências, conhecimentos e auto-estima.

No entanto, a perspectiva que os formadores têm da valorização dos mesmos pela sociedade é diferente. O formador 1 considera que os cursos EFA são pouco valorizados pela sociedade, enquanto o Formador 2 acha que estes cursos são cada vez mais valorizados.

“Eu acho que, infelizmente, os cursos EFA são vistos pela sociedade no geral como um facilitismo, como apenas uma ocupação para os adultos. Não se valoriza realmente este tipo de formação, porque as pessoas ainda estão muito habituadas à escola e aos graus normais de escolaridade. Acho que os cursos EFA são pouco valorizados pela sociedade civil e, muitas vezes, quando os formandos dizem que frequentaram um curso EFA, são um pouco vítimas de preconceito.” (Formador 2)

“Eu acho que a sociedade, em geral, cada vez mais valoriza os cursos EFA.” (Formador 2)

“Acho que para grande parte dos formandos é a única possibilidade que eles têm de serem certificados ao nível do nono ano e sentem que é uma oportunidade única.” (Formador 1)

“Os formandos sentem-se mais valorizados, não só pelo reconhecimento de um grau académico que é muito importante, não temos que negligenciar isso, mas também pelas competências que adquiriram. E a partir do momento em que são capazes de realizar coisas que anteriormente julgariam que era do outro mundo, isso faz-lhes aumentar a auto-estima e a consciência da sua própria importância individual como ser humano, ou seja, eles são alguém que podem evoluir e são alguém que têm valor, e isso é um dos aspectos mais importantes.” (Formador 2)

Entrevista ao Director do Departamento de Formação do CENCAL

CATEGORIA: “DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”	
Subcategorias	
Profissão	Técnico Superior de Formação
Habilitações Literárias	Licenciatura em Psicologia
Formação específica	Especializado em Comportamento Organizacional e Formação Profissional
Experiência como director de formação	25 anos
Realização profissional	Plena

CATEGORIA: “Oferta formativa do CENCAL”	
Subcategorias	
Os cursos EFA no CENCAL	<p>O primeiro curso EFA que o CENCAL desenvolveu foi em 2006, na área de operadores de informática, para activos de empresas, em horário pós-laboral.</p> <p>Evolução positiva até 2010. A partir de 2011, começa a haver uma diminuição dos cursos EFA.</p>
Oferta formativa na educação e formação de adultos	<p>Muitas formações modulares.</p> <p>Percursos modulares escolares de nível B2.</p> <p>Percursos mistos.</p>
Experiência do CENCAL na educação e formação de adultos	<p>Em 2008/2009, houve muitos cursos EFA.</p> <p>Em 2011, o CENCAL teve cerca de 90% de volume de formação em educação e formação de adultos.</p> <p>Em 2012, iniciaram dois cursos EFA NS: um de dupla certificação e outro de qualificação profissional e término de um curso de Multimédia, um de Cerâmica Criativa e um de Redes.</p>
Necessidades formativas da região	<p>Qualificação de desempregados e de activos.</p> <p>Na área da cerâmica, as necessidades de qualificação são reduzidas.</p> <p>Alguma formação no aperfeiçoamento de activos, por exemplo, na formação de ceramistas; na área do comércio; de aperfeiçoamento e reciclagem.</p>

	<p>Desenvolvimento de competências transversais.</p> <p>Algumas acções no sector do vidro.</p> <p>A formação técnica para empresas continua a ser feita apenas por solicitação directa do cliente.</p>
--	--

CATEGORIA: “Os cursos EFA, a Iniciativa Novas Oportunidades e a aquisição de competências”	
Subcategorias	
Os objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades e os cursos EFA	<p>Aumento da qualificação dos portugueses, tanto a nível escolar como profissional.</p> <p>Lançamento da dupla certificação ao nível dos adultos.</p> <p>O Catálogo Nacional de Qualificações permite um sistema de créditos, torna a formação muito mais flexível e permite um reconhecimento e certificação das competências que vão sendo adquiridas.</p> <p>A qualificação escolar reforçou bastante a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida e serviu também para incrementar a própria progressão ou continuidade das pessoas dentro de um processo de aprendizagem.</p>
Os cursos EFA e a aquisição de competências	<p>Os cursos EFA trabalham competências mais adaptadas aos adultos.</p> <p>Os cursos EFA têm uma qualificação escolar mais vocacionada para o desenvolvimento de competências transversais (cidadania, comunicação...) que são muito importantes, e uma qualificação profissional que desenvolve competências técnicas inerentes à parte profissional de cada curso EFA.</p>
Importância atribuída aos cursos EFA pela sociedade e pelos empresários da região	<p>A Iniciativa Novas Oportunidades entrou em descrédito.</p> <p>Neste momento, há empresas que recusam os diplomas das Novas Oportunidades.</p>

CATEGORIA: “ O Público-Alvo e o Impacto dos cursos EFA”	
Subcategorias	
Caracterização do público-alvo.	São desempregados e mais mulheres, entre os 30, 40 anos, em predominância. Alguns adultos são muito problemáticos, com percursos profissionais e familiares complicados, muito fragilizados, com uma situação emocional bastante debilitada, muitos até com depressões associadas. São pessoas desconfiadas e revoltadas. Têm expectativas negativas em termos de emprego, não estão disponíveis para as empresas.
Integração no mercado de trabalho	A integração deste tipo de pessoas nas empresas nem sempre é fácil. Índices de empregabilidade razoáveis, tendo em conta as características destes grupos e o contexto actual.
Impacto dos cursos EFA na vida dos adultos nos vários níveis: pessoal, profissional e social	Elevação da auto-estima. Estímulo para um contínuo no investimento na qualificação escolar e profissional. Contribuição para o aumento da empregabilidade.
Projectos de vida dos adultos	Continuidade no investimento da formação. Emprego.

A entrevista ao Director da Formação do CENCAL foi analisada mediante quatro categorias. Na primeira categoria, “Dados pessoais e profissionais”, encontramos cinco subcategorias: profissão, habilitações literárias, formação específica, experiência como director de formação e realização profissional. A segunda categoria, “Oferta formativa do CENCAL”, subdivide-se em quatro subcategorias: os cursos EFA no CENCAL; oferta formativa na educação e formação de adultos; experiência do CENCAL na educação e formação de adultos e necessidades formativas da região. Na terceira categoria, “Os cursos EFA, a Iniciativa Novas Oportunidades e a aquisição de competências”, foram abordadas três subcategorias: os objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades e os cursos EFA; os cursos EFA e a aquisição de competências e a importância atribuída aos cursos EFA pela sociedade e pelos empresários da região. Na quarta categoria, “ O Público-Alvo e o Impacto dos cursos EFA”, podemos encontrar

quatro subcategorias: caracterização do público-alvo; integração no mercado de trabalho; impacto dos cursos EFA na vida dos adultos nos vários níveis: pessoal, profissional e social e projectos de vida dos adultos.

Na entrevista realizada ao Director do Departamento de Formação do CENCAL, concluímos que o mesmo possui uma vasta experiência nestas funções nas quais se sente realizado.

O CENCAL começou a ministrar cursos EFA em 2006, tendo desenvolvido um total de vinte cursos EFA até ao final de 2012. Entre 2006 e 2010 assistiu-se a um desenvolvimento de acções contínuo e em 2011 começou a verificar-se um decréscimo dos cursos EFA, devido às novas orientações do IEFP que passa a investir mais na formação contínua e na formação de jovens.

Em 2008/2009 houve muitos cursos EFA no CENCAL e em 2011 o CENCAL teve cerca de 90% de volume de formação em educação e formação de adultos. Em 2012, o CENCAL deu início a dois cursos EFA NS: um de dupla certificação e outro de qualificação profissional e terminou um curso EFA-NS na área da Multimédia, um na área da Cerâmica Criativa e um na área de Redes. As áreas dos cursos EFA que decorreram até ao momento foram na área comercial, na área cerâmica e na área da informática – redes, operador de informática e multimédia.

Neste momento, as políticas e prioridades estratégicas do IEFP reforçam as unidades de formação de curta duração e a formação de jovens, embora seja cada vez mais difícil recrutar jovens, porque as escolas também já oferecem cursos profissionais e a área da cerâmica está em declínio.

“O primeiro curso EFA que o CENCAL desenvolveu foi em 2006 (...) na área de operadores de informática, para activos de empresas, portanto de dupla certificação, e decorria em horário pós-laboral. A partir daí começámos sempre a desenvolver cursos EFA que ao longo destes últimos anos tiveram um acréscimo, uma evolução positiva até 2010. A partir de 2011, começa a haver uma diminuição dos cursos EFA porque começam a ser dadas outro tipo de orientações da parte do IEFP que têm a ver com políticas e prioridades estratégicas do IEFP. (...)

Em 2011, o CENCAL teve cerca de 90% de volume de formação em educação e formação de adultos, o que é uma evolução natural. Há dez anos tínhamos mais formação inicial de jovens, depois esta formação começa a diminuir, não só com o declínio da indústria cerâmica aqui na zona, mas também devido ao papel mais activo da escola na formação profissional, e fomos, naturalmente, evoluindo para a educação e formação de adultos.”

Acompanhando as necessidades da população e do mercado de trabalho e seguindo as orientações do IEF, em 2012 o CENCAL desenvolveu principalmente unidades de formação de curta duração (UFCD), alguns percursos modulares escolares de nível B2 e alguns percursos mistos para dar resposta ao público que provinha do RVCC com certificações parciais. As UFCD dão equivalência profissional e as UFCD de nível IV podem dar equivalência ao 12º ano de escolaridade, se os adultos frequentarem várias UFCD e preencherem os requisitos do DL357/2007. Os percursos modulares de nível B2 certificam os adultos ao nível do 6º ano.

Actualmente a procura de formação diminuiu principalmente devido ao contexto económico que se vive, pois o valor da bolsa é muito pequeno, não dando para as despesas de um agregado familiar. Há adultos que não têm dinheiro para fazer face às despesas de deslocação, por exemplo, há outros que fazem alguns biscates, estando por essa razão impedidos de cumprir os horários da formação, e há outros que se inscrevem nos cursos mas depois não os frequentam, utilizando a formação como procura activa de emprego.

“Hoje em dia (...) é difícil, ao nível financeiro, alguém respeitar os compromissos financeiros e familiares com o valor da bolsa (146€), cujo valor total, com todos os apoios (transporte, alimentação), não pode ultrapassar mensalmente os 293€, o que não é suficiente para quem tem responsabilidades familiares e financeiras. É praticamente impossível as pessoas aguentarem durante ano e meio, conseguirem viver, com este valor.”

“(…) as pessoas têm dificuldades económicas e não conseguem aceder à formação, pois não têm dinheiro para as deslocações, por esta razão a procura também tem diminuído um pouco. (...) há outras questões associadas, pois muitas vezes essas pessoas que estão desempregadas têm alguns biscates, não podendo

cumprir os horários da formação. Por estas razões está a haver uma diminuição da procura. (...) Algumas pessoas, por exemplo, também utilizam a formação profissional para gerirem a obrigatoriedade da procura activa de emprego.”

Pese embora a procura e a oferta de formação tenha diminuído, a região de Caldas da Rainha ainda tem algumas necessidades formativas. O CENCAL tem a preocupação de ministrar formação que possa ser uma mais-valia para as pessoas que a procuram, fazendo uma avaliação prospectiva a curto / médio prazo, ajustando a oferta formativa à procura e às necessidades. Neste momento, há a necessidade de qualificar desempregados e activos; de alguma formação no aperfeiçoamento e reciclagem de activos, por exemplo, na formação de ceramistas; de alguma formação na área do comércio; de formação para o desenvolvimento de competências transversais e de algumas acções no sector do vidro. Na área da cerâmica, as necessidades de qualificação são reduzidas, mas a formação técnica para empresas continua a ser feita, embora apenas por solicitação directa do cliente.

“Há a perspectiva de que é necessário qualificar desempregados e os activos, porque se a população tiver baixas qualificações não há evolução em termos de competitividade. (...) Na área da cerâmica, as necessidades de qualificação neste momento a nível local / regional são reduzidas, pelo que o CENCAL investe mais no aperfeiçoamento de activos, por exemplo, na formação de ceramistas. (...) A área do comércio também sempre foi uma área com algumas necessidades e com alguma importância, que tem um sector muito desenvolvido, embora este sector tenha sido afectado com esta crise. A nossa preocupação neste momento é ter uma oferta formativa dirigida às pessoas, no sentido de aperfeiçoamento e reciclagem, sobretudo para pessoas que estão no activo. Temos investido muito também no desenvolvimento de competências transversais. (...) A partir de 2011 também desenvolvemos acções no sector do vidro. (...) A formação técnica para empresas continua a ser feita apenas por solicitação directa do cliente. (...) ajustamos a oferta formativa à procura e às necessidades.”

No que diz respeito aos cursos EFA, à Iniciativa Novas Oportunidades e à aquisição de competências, o Director do Departamento de Formação do CENCAL considera que esta iniciativa concretizou alguns dos seus objectivos, aumentando a qualificação escolar e profissional de muitos adultos e, ao mesmo tempo, introduzindo

uma novidade, isto é, introduziu a dupla certificação escolar nos cursos de adultos, algo que só existia na formação de jovens. Até esta Iniciativa, os adultos frequentavam a formação profissional e a formação escolar em instituições diferentes, o que nem sempre era motivador. Outro aspecto positivo a realçar é a criação do Catálogo Nacional de Qualificações que veio permitir um sistema de créditos, tornando a formação muito mais flexível e permitindo um reconhecimento e certificação das competências que vão sendo adquiridas. Este instrumento permite que os adultos vão frequentando formação que lhes vai sendo creditada na sua carteira de competências, uma vez que uniformizou as UFCD. O facto de as pessoas obterem a qualificação escolar através destes cursos incentivou-as a continuarem a investir na sua formação, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, que até esta data não existia. Muitos adultos frequentaram outros cursos após terem concluído um curso EFA B3, pois para poderem frequentar as UFCD de nível IV necessitavam de ter o 9º ano de escolaridade.

“Os cursos EFA ajudaram a concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades porque a Iniciativa Novas Oportunidades tinha como grande objectivo aumentar, em termos gerais, a qualificação dos portugueses, tanto a nível escolar como profissional. Os cursos EFA vieram lançar a dupla certificação ao nível dos adultos, coisa que não havia, só havia a dupla certificação ao nível dos jovens. (...) O Catálogo Nacional de Qualificações veio permitir um sistema de créditos, torna a formação muito mais flexível e permite um reconhecimento e certificação das competências que vão sendo adquiridas. (...) Durante anos e anos, o país fez formação profissional que não tinha qualquer possibilidade de reconhecimento, porque cada um fazia os currículos à sua maneira, e a maior parte nem sequer está registada. Pela primeira vez, o país ficou com um instrumento que permite gerir toda a complexidade curricular e toda esta diversidade que existe.(...)”

Já se falava na qualificação profissional há muito tempo, mas a qualificação escolar reforçou bastante a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, porque de repente surge algo que traduz a aprendizagem de uma forma muito mais abrangente e, sobretudo, veio permitir às tais pessoas que estavam excluídas do sistema, que não tinham hipótese, que retomassem os seus estudos.”

Os cursos EFA conseguiram captar e motivar muitos adultos porque a maioria eram cursos de dupla certificação, escolar e profissional, e trabalhavam competências adaptadas aos adultos e competências transversais.

“Os cursos EFA têm uma qualificação escolar mais vocacionada para o desenvolvimento de competências transversais (cidadania, comunicação...) que são muito importantes, e uma qualificação profissional que desenvolve competências técnicas inerentes à parte profissional de cada curso EFA. (...) Os cursos EFA trabalham competências mais adaptadas aos adultos.”

Fazendo parte da Iniciativa Novas Oportunidades, os cursos EFA são diferentes de outras modalidades de conclusão dos diferentes níveis de escolaridade. No entanto, a população em geral não distingue as várias modalidades e a Iniciativa Novas Oportunidades acabou por entrar em descrédito, havendo empresas que recusam os diplomas das Novas Oportunidades. O CENCAL sempre tentou desenvolver um trabalho credível e de qualidade, agindo com alguma prudência, embora também possa ter cometido alguns erros, e por essa razão o Director da Formação continua a acreditar e a valorizar os cursos EFA, considerando-os válidos e sendo da opinião que os mesmos deveriam continuar a desenvolver-se, pois são uma oferta formativa ajustada aos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades.

“Os cursos EFA aumentam o potencial de empregabilidade, mas há um problema grave, que é a descredibilização que foi feita do sistema que acabou com a iniciativa que foi associada negativamente a um conjunto de situações. “A marca morreu”, não tenho dúvidas. Neste momento, é perfeitamente lamentável que, com aquilo que se fez, haja empresas, por exemplo, que recusam os diplomas das Novas Oportunidades. Há situações deste género. Nunca aconteceu com os cursos do CENCAL, pelo menos não tenho conhecimento, mas já aconteceu no país. Sempre tivemos alguma prudência, sempre procurámos fazer um trabalho credível e de qualidade, mas o problema é que às tantas “é tudo metido no mesmo saco. (...) A Iniciativa Novas Oportunidades entrou em descrédito. (...) Neste momento tenho uma perspectiva um pouco pessimista sobre o futuro da INO.”

Na última categoria pretendia-se caracterizar o público dos cursos EFA, concluindo-se que na sua maioria são desempregados ou desempregados de longa duração, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos e predominantemente mulheres. Alguns destes adultos são muito problemáticos, com percursos profissionais e familiares complicados, muito fragilizados, com uma situação emocional bastante debilitada, muitos até com depressões associadas e devido a todas as experiências negativas que já vivenciaram são pessoas desconfiadas e revoltadas.

“São desempregados e mais mulheres. Em termos de idades, são os 30, 40 anos, em predominância, que estão numa fase mais complicada. (...)”

Nós temos alguns adultos muito problemáticos (...) com percursos profissionais e familiares complicados, muito fragilizados, que devido ao desemprego estão numa situação emocional bastante debilitada, muitos até vêm já com depressões associadas, etc.. (...) As pessoas ou estão amarguradas com o desemprego ou tiveram experiências em que não foram muito bem tratadas, portanto são desconfiadas, são revoltadas devido às experiências que tiveram. Já vêm com expectativas negativas em termos de emprego, não estão disponíveis para o que as empresas querem e gostam.”

Relativamente à empregabilidade, estes adultos têm expectativas negativas e não estão disponíveis para trabalharem com as condições que as empresas lhes oferecem. Por todas estas razões, a integração deste tipo de pessoas nas empresas nem sempre é fácil. No entanto, os índices de empregabilidade são razoáveis, uma vez que a maioria dos cursos apresenta um índice de empregabilidade superior a 50%, tendo em conta as características destes adultos e a conjuntura actual.

“A integração deste tipo de pessoas nas empresas nem sempre é fácil. (...) Ao nível do B3, o primeiro EFA para desempregados foi na área das técnicas comerciais e teve 66% de empregabilidade, o segundo decorreu em Alcobça e teve 55% de empregabilidade, o primeiro EFA de nível secundário teve 38% de empregabilidade e o último EFA B3 teve cerca de 50% de empregabilidade, o que são índices de empregabilidade razoáveis, tendo em conta as características destes grupos.”

Face aos índices de empregabilidade, podemos constatar que um dos impactos dos cursos EFA é o aumento da probabilidade de empregabilidade, pois a escolaridade obrigatória é um factor muito importante na procura de emprego; além de se verificar um aumento da auto-estima e uma valorização pessoal destes adultos, o que os incentiva a continuarem a investir na sua qualificação escolar e profissional, pois cada vez mais os adultos têm consciência que quantos mais estudos tiverem mais facilmente arranjarão emprego e melhor podem enfrentar a crise que atravessamos.

“A elevação da auto-estima, o estímulo para os adultos continuarem a investir na sua qualificação escolar e profissional contribuiu também para aumentar a empregabilidade, pois as pessoas adquiriram mais qualificações e estão muito mais capazes para enfrentar o mercado de trabalho. A dupla certificação é um incentivo em que a pessoa faz as duas vertentes ao mesmo tempo e as pessoas valorizam muito mais as qualificações escolares do que aqui há uns anos, mesmo em termos legais, pois para obter uma carteira profissional é preciso ter o 9º ano, para tirar a carta é preciso o 9º ano.”

Assim, quanto aos projectos de vida, estes adultos muitas vezes continuam a investir na formação para prosseguirem estudos ou para aprofundarem alguns assuntos abordados no curso, algo que não fazia parte dos seus objectivos antes de iniciarem o curso EFA. Existem ainda outros adultos que acabaram por mudar de profissão, arranjanho trabalho numa área diferente.

“Há muitos adultos que querem continuar a investir na sua formação, a aprofundar os assuntos. (...) O mesmo acontece na formação de base, como por exemplo dos cursos B2 para os cursos B3, em que as pessoas têm uma forte tendência para continuarem.

O grande mérito desta iniciativa foi incentivar, de facto, a população a aumentar as suas qualificações, sejam elas de nível escolar ou profissional.”

2. Grupos de discussão

De seguida, apresentam-se os resultados mais relevantes para este estudo obtidos nos grupos de discussão (Apêndice V) que se realizaram com um total de 16 adultos que frequentaram um curso EFA B3 no CENCAL. Os grupos de discussão foram categorizados e analisados manualmente, conforme se pode verificar seguidamente, tendo sido analisados mediante quatro categorias que se subdividiram em onze subcategorias. Assim, a primeira categoria, “Importância do curso”, subdivide-se em três subcategorias: Experiências mais ricas em termos de aprendizagem, A importância do curso e Recomendação da frequência de um curso EFA. A segunda categoria, “Competências e conhecimentos adquiridos”, subdivide-se nas subcategorias: Aprendizagens no curso; Competências adquiridas no curso e Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas. A terceira categoria, “Impacto dos cursos EFA”, contém as subcategorias: Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto e Frequência de outras formações após o curso. A última categoria, “Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade”, subdivide-se nas subcategorias: Balanço da frequência do curso EFA B3, Vantagens do curso EFA e Reconhecimento do curso pela sociedade em geral.

Categorias	Subcategorias	Adulto 1	Adulto 2
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	O curso.	No trabalho, quando andava a fazer mercados, e no curso.
	A importância do curso	Muito importante.	Muito importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Aprendeu a falar e a escrever melhor, a dar menos erros, a lidar com o computador – a escrever, a procurar informação na internet - a saber ouvir os outros, a esperar que os outros falem e depois então responder, a passar facturas e cheques. Também já consegue perceber	Aprendeu a falar melhor com as pessoas, a escolher melhor as palavras para a situação, a passar cheques e facturas, e também outros documentos contabilísticos; aprendeu a expressar melhor a opinião. Começou a ler mais, tem mais facilidade na interpretação de

		melhor o que lê e o que ouve.	textos e menos receio de se expor em público.
	Competências adquiridas no curso	Oralidade, escrita, interpretação e leitura.	Oralidade.
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas	Utilidade para o dia-a-dia e para um futuro trabalho. Compreensão de enunciados escritos e orais; fundamentação de opiniões; exposição oral.	Mais à-vontade; mais facilidade em organizar as ideias; escrita com menos erros, dando mais atenção à pontuação, acentuação e escolha adequada de palavras. Mais hábitos de leitura; melhoria da capacidade de interpretação e aquisição de vocabulário.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Aumento das qualificações escolares; possibilidade de entrar no mercado de trabalho, melhoria do nível de vida. Possibilidade de frequentar um curso que confira certificação escolar ao nível do 12º ano.	Possibilidade de frequentar um curso que confira certificação escolar ao nível do 12º ano. Possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Mudança na postura, na forma de estar e ser, na forma como convive com as pessoas.
	Frequência de outras formações após o curso	Não.	Inglês e curso EFA-NS de Contabilidade.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	Muito positivo. Aspectos negativos: algumas discussões no grupo.	Muito positivo. Aspectos negativos: o valor da bolsa. Aspectos positivos: concluir o 9º ano e poder frequentar outros cursos.
	Vantagens do curso EFA	A vários níveis: académico e pessoal. Aumento de conhecimentos e competências.	Aumento da qualificação escolar, aumento de conhecimentos e competências. Possibilidade de prosseguir estudos.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Há pessoas (amigos e vizinhos) que acham que valeu a pena.	As pessoas que o rodeiam reconhecem o valor do curso e por isso apoiaram-no aquando da inscrição no curso EFA-NS.

Categories	Subcategorias	Adulto 3	Adulto 4
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	Nos vários trabalhos e no curso.	Nos vários trabalhos e no curso.
	A importância do curso	Muito importante.	Muito importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Desenvolveu a oralidade e ganhou mais à-vontade. Adquiriu hábitos de leitura e mais facilidade na leitura e na escrita.	Adquiriu mais à-vontade na oralidade, desenvolveu a capacidade de leitura e interpretação, aperfeiçoou a expressão escrita. Aprendeu a passar cheques e facturas.
	Competências adquiridas no curso	Oralidade, aquisição de vocabulário e à-vontade a lidar com o público.	Oralidade e expressão escrita.
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas	Para o trabalho.	Para o dia-a-dia, para perceber melhor a realidade circundante.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Possibilidade de frequentar outros cursos. Nova profissão.	Perspectiva de arranjar emprego.
	Frequência de outras formações após o curso	Curso de estética, tratamento de rosto, maquilhagem, pedicura, manicura.	Não.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	Muito positivo. Aspectos negativos: dificuldades financeiras.	Muito positivo. Aspectos negativos: algumas dificuldades de aprendizagem.
	Vantagens do curso EFA	Aumento de conhecimentos e competências. Aumento da qualificação escolar e da motivação para frequentar outros cursos.	Aumento de conhecimentos e competências. Aumento da motivação para frequentar outros cursos.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Reconhecem. Notam que houve uma evolução na aprendizagem.	Reconhecem. Vale sempre a pena estudar e aprender.

Categorias	Subcategorias	Adulto 5	Adulto 6
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	No curso EFA, no curso de atendimento comercial e com a filha.	Nos cursos, com o casamento e com a paternidade.
	A importância do curso	Muito importante.	Muito importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Aprendeu a mexer nos computadores, a escrever melhor, a dar menos erros e a ter mais à-vontade a falar.	Aprendeu a comunicar melhor, tanto ao nível escrito como ao nível oral. Aprendeu a escrever melhor. Na formação tecnológica, aprendeu a mexer com todas as ferramentas utilizadas em marcenaria e a fazer muitas coisas.
	Competências adquiridas no curso	Principalmente competências de TIC e de Linguagem e Comunicação. Desenvolvimento da competência comunicativa, mais à-vontade a falar.	Competências de oralidade e escrita, de Matemática e informáticas. Aprendeu a fazer uma carta de reclamação, um currículo ou uma carta de resposta a anúncio.
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e/ou adquiridas	O curso foi útil na procura de emprego na Internet, para responder a um anúncio de jornal, para atender o público, para passar uma factura ou uma guia...	Muito mais à-vontade a falar com qualquer pessoa, mais confiança e mais à-vontade, mais auto-estima.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Na vida pessoal e na vida profissional. Ouve as notícias, lê o jornal, olha para a nossa sociedade de uma forma diferente.	Alteração da postura na procura de emprego, vai à net à procura de emprego e não se limita apenas aos jornais. Aumento da auto-estima, confiança e valorização pessoal. Mais e melhor preparação para

			<p>as oportunidades de emprego.</p> <p>Possibilidade de frequentar UFCD's de nível 4.</p> <p>Aumento da capacidade de percepção do discurso das pessoas.</p> <p>Desenvolvimento do hábito de pesquisa.</p>
	Frequência de outras formações após o curso	Algumas modulares: saúde infantil e atendimento comercial.	Curso EFA-NS, na área da climatização e refrigeração; curso de empreendedorismo e curso de atendimento comercial.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	<p>Positivo.</p> <p>Aspectos negativos: existência de algumas pessoas na turma que perturbavam o grupo em alguns momentos.</p> <p>Aspectos positivos: existência de pessoas agradáveis. Muitas aprendizagens.</p>	<p>O curso foi enriquecedor.</p> <p>Aspectos positivos: conhecimento de pessoas novas, formadores novos, colegas novos e aquisição de muitos conhecimentos e competências.</p>
	Vantagens do curso EFA	<p>Certificação ao nível do 9º ano.</p> <p>Possibilidade de estagiar num supermercado.</p> <p>Mais confiança; convívio.</p>	<p>Aquisição de muitos conhecimentos em vários módulos, relativamente a muitos assuntos, tanto na formação de base, como na formação tecnológica.</p> <p>Certificação ao nível do 9º ano.</p> <p>Possibilidade de frequentar um curso EFA-NS de dupla certificação.</p> <p>Gosto pelo estudo e pelo convívio.</p>
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	A maior parte das pessoas não dá valor aos cursos EFA, pois confundem-nos com o RVCC.	<p>O Governo não reconhece valor aos cursos EFA.</p> <p>No círculo de amigos, o curso é reconhecido, mas também há quem não reconheça o seu valor.</p>

Categorias	Subcategorias	Adulto 7	Adulto 8
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	Com os vários trabalhos, com a toxicodependência, com o curso e com o estágio.	Com o percurso escolar e com o curso EFA.
	A importância do curso	Muito importante.	Muito importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Aprendeu a trabalhar com o computador e adquiriu muitos conhecimentos a Matemática e a Linguagem e Comunicação.	Ganhou mais autonomia e mais confiança, e aprendeu a tomar mais decisões em relação à sua vida. Passou a não ter medo de arriscar e a ser mais comunicativa. Aprendeu a valorizar tudo aquilo que tinha aprendido ao longo da vida; a interpretar melhor alguns textos, a escrever com menos erros, a ler com mais facilidade, a compreender melhor o que lê, a não ter receio em se relacionar com as pessoas, a utilizar uma linguagem mais adequada às situações e a não ter medo de falar. Aprendeu também a fazer um relatório, a utilizar um programa de facturação; a emitir facturas manuais; a fazer as contas com e sem percentagens; a preencher cheques, notas de crédito e débito.
	Competências adquiridas no curso	Na oralidade, na escrita e competências informáticas. Treinou a escrita e aprendeu a mexer no computador.	Adquiriu mais conhecimentos, aprendeu a ajustar o comportamento a diversas situações, a planificar tarefas e a realizá-las, a resolver uma situação mais complicada; a resolver contas, a passar facturas.

			Desenvolveu o gosto pela leitura e começou a ter mais facilidade na compreensão de textos.
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas	Para a vida pessoal e para a vida profissional.	Para a vida pessoal e para a vida profissional.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	A nível profissional, espera que no futuro seja útil. A nível pessoal: aumento da valorização e auto-estima.	Mais facilidade na comunicação, mais facilidade em arranjar emprego e diminuição do receio de arriscar. Alteração da maneira de ser, ficou mais comunicativa.
	Frequência de outras formações após o curso	Não.	Legislação Laboral; Código de Contas e Normas Contabilísticas; Higiene e Segurança Alimentar e Sensibilização Projecto Melhorias – Trabalhadores.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	Aspectos positivos: as aprendizagens e os colegas.	Muito positivo. Aspectos positivos: muitas aprendizagens e aquisição de muitas competências. Passou a poder ajudar a filha nos trabalhos de casa, a ter mais facilidade em compreender e explicar. Mais oportunidades de emprego.
	Vantagens do curso EFA	Aquisição de conhecimentos, no saber-saber e no saber-estar. Reorientação e redefinição de objectivos na vida. O convívio.	Mais oportunidades no mercado de trabalho. A nível pessoal, ajudou-a na educação da filha.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Os amigos e familiares valorizam os cursos EFA.	A sociedade reconhece o valor do curso.

Categories	Subcategorias	Adulto 9	Adulto 10
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	Com o trabalho, com a experiência de ter perdido a filha e com a experiência da doença do filho.	Com o nascimento dos filhos, com o trabalho, com as várias formações e com o curso EFA.
	A importância do curso	Muito importante.	Foi ótimo.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Tornou-se uma pessoa diferente, mais pró-activa e lutadora. Tomou contacto com o mundo, com a realidade; aprendeu a falar em público, a estar à-vontade, a ter mais cuidado na linguagem que utiliza; desenvolveu a capacidade de escrita e interpretação; aprendeu a mexer no computador, a ir à Internet; aprendeu a reclamar e mudou a forma de atender o público.	Aprendeu a estar, a ter um comportamento mais adequado a diversas situações; a ter cuidado com a linguagem; a alterar, mudar e melhorar a imagem; a preparar um currículo; a escrever uma carta de apresentação ou um <i>email</i> com ortografia, pontuação e estrutura correctas; a escrever cartas de reclamação; a emitir facturas e guias de remessa, a estar numa entrevista de emprego. Na informática aprendeu a trabalhar com o <i>Word</i> , <i>Powerpoint</i> , <i>Excel</i> e com o programa Primavera.
	Competências adquiridas no curso	Melhoria da comunicação oral e escrita, desenvolvimento da capacidade de interpretação, aquisição de competências informáticas. Aquisição de competências pessoais e sociais.	Aquisição de motivação e brio profissionais. Maior preparação para o mercado de trabalho. Aquisição de competências de comunicação escrita e oral, assim como competências de informática. Aquisição de competências de grupo e sociais.
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e/ou	Para a melhoria da auto-estima e na procura de emprego.	Despertou a análise crítica e a reflexão, assim como deu a conhecer os direitos e deveres do cidadão.

	adquiridas		Os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados na vida pessoal e profissional.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Alteração na maneira de ser e de ver a realidade. Aumento da valorização pessoal e da exigência.	Aumento da exigência com ela e com as pessoas que a rodeiam. Melhoria da auto-estima e mudança na perspectiva sobre o que a rodeia. Motivação para frequentar outras formações.
	Frequência de outras formações após o curso	Cuidados Básicos do Idoso e Primeiros Socorros.	Código do Trabalho, Sociologia do Comportamento Humano em Grupo, Legislação Laboral, RVCC de nível secundário e início do curso de Solicitadoria.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	Foi um curso muito enriquecedor. Aspectos positivos: aprendizagens e aumento da auto-estima. Aspectos negativos: o relacionamento interpessoal, e algumas dificuldades a TIC.	Foi um curso muito enriquecedor a nível pessoal e profissional. Aspectos positivos: mais conhecimento. Aspectos negativos: alguns conflitos no grupo.
	Vantagens do curso EFA	Aumento da auto-estima, ganho de orientação, aquisição de conhecimentos e competências, mudança de atitude na vida, principalmente perante as adversidades.	Aquisição de conhecimentos. Mais autonomia, mais segurança, mais à-vontade, maior sentido crítico, mais capacidade de introspecção. Aquisição de regras. Aquisição de capacidades de autodidactismo. Enriquecimento pessoal e profissional.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Os familiares reconhecem o valor do curso, mas alguns amigos não.	Há muitas pessoas que não valorizam os cursos EFA.

Categories	Subcategorias	Adulto 11	Adulto 12
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	Com a experiência de ter ido viver para o Brasil, com os trabalhos que teve, com o curso EFA B3 e com o curso EFA-NS.	Com a própria vida e com a experiência de emigração em Andorra.
	A importância do curso	Muito importante.	Muito gratificante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Adquiriu mais vocabulário, desenvolveu a leitura e a interpretação. Na Internet aprendeu a fazer pesquisas e compras, a ler notícias.	Aprendeu a atender clientes, a trabalhar com o computador, a escrever um pouco melhor e adquiriu alguns conhecimentos de Inglês.
	Competências adquiridas no curso	Aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e informáticas. Aumento da responsabilidade e do autodidactismo.	Aquisição de competências linguísticas, técnicas de vendas e aprovisionamento de <i>stock</i> .
	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas	Na procura de emprego.	Toda a formação, no geral, foi muito gratificante.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Aumento das perspectivas de empregabilidade. Aumento da autoconfiança e do à-vontade.	Mais preparação para o mercado de trabalho.
	Frequência de outras formações após o curso	Ação de Técnicas de Vendas e curso EFA-NS na área da Contabilidade.	Curso EFA-NS de Técnico de Contabilidade.

Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	O balanço é positivo. Aspectos positivos: os conhecimentos e as competências adquiridas, o convívio com os colegas e formadores.	Foi muito gratificante. Aspectos positivos: empenho dos formadores, conhecer colegas e dividir experiências de vida. Aspectos negativos: a durabilidade do curso e os confrontos entre colegas.
	Vantagens do curso EFA	Aquisição de conhecimentos e competências. Abertura de portas no mercado de trabalho. Motivação para continuar a estudar. Aumento da auto-estima e da valorização pessoal. Foi uma forma de estar ocupada, de estar organizada, de ter rotinas, de aprender a gerir o tempo.	Aprendizagem técnica e aprendizagem em geral.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	O próprio Governo confunde cursos EFA com RVCC. Na entidade patronal valorizam o curso EFA, mas há empresas que não vêem validade nos mesmos. Os amigos valorizam, pois encaram a formação como um investimento no futuro.	Os cursos de dupla certificação são, no geral, bem aceites pela sociedade.

Categorias	Subcategorias	Adulto 13	Adulto 14
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	Com o trabalho e com algumas formações em computadores.	Com os pais e com o curso EFA.
	A importância do curso	Muito importante.	Bastante importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Adquiriu muitos conhecimentos de informática. Melhorou a escrita e a capacidade de interpretação. Ganhou mais à-vontade quando fala e aprendeu a lidar melhor com o público. Aprendeu a organizar as ideias, a procurar informação, a procurar trabalho, a fazer um CV e a redigir uma carta de resposta a um anúncio de emprego.	Adquiriu método de estudo e de organização, aprendeu a não dar o adquirido como correcto. Aprendeu a pesquisar e a escrever, assim como a aprimorar/lapidar aspectos menos correctos nas relações interpessoais.
	Competências adquiridas no curso	Na área tecnológica – aprendeu a emitir facturas, a preencher guias de remessa, a falar com o público e técnicas de <i>merchandising</i> . Na formação de base, aprendeu a mexer no computador; a pesquisar, seleccionar e resumir informação; a escrever com menos erros; a fazer contas e a ter mais à-vontade na oralidade, na leitura, na escrita, na argumentação, na emissão de opiniões sobre os diferentes assuntos.	Na área da informática, na língua estrangeira, em Linguagem e Comunicação, na Matemática e na área da Marcenaria.

	Utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas	A nível pessoal e profissional.	A utilidade é elevada em vários contextos.
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Aumento de à-vontade para falar sobre alguns assuntos e para acompanhar e dar apoio nos trabalhos de casa da filha; contacto com outras pessoas. Alteração dos seus projectos para o futuro, pois o curso abriu-lhe novos horizontes.	Aumento do seu panorama linguístico e artístico. Possibilidade de obter a carta de condução e de se inscrever nos M23. Aumento da sua auto-estima.
	Frequência de outras formações após o curso	Curso EFA de nível secundário na área comercial.	Prova M23 na Universidade Lusófona.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	O balanço é positivo. Aspectos negativos: dificuldades em retomar o treino do pensamento e a dificuldade de integração num grupo.	Foi muito positivo. Aspectos negativos: dificuldades de adaptação e integração no grupo. Aspectos positivos: as aprendizagens.
	Vantagens do curso EFA	Evolução como pessoa. Aumento de competências para integrar o mercado de trabalho.	Motivação para a escrita e aquisição do gosto pelo estudo. Ingresso na universidade. Redescoberta e conhecimento pessoal. Aquisição de conhecimentos e competências. Certificação ao nível da escolaridade obrigatória.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Sim. As pessoas reconhecem, por exemplo, que quem frequenta um curso EFA tem mais flexibilidade mental, que tem conhecimentos mais frescos, mais recentes, e que tem mais competências ao nível geral.	Sim, mas há muitas pessoas que confundem os cursos EFA com o RVCC.

Categories	Subcategorias	Adulto 15	Adulto 16
Importância do curso	Experiências mais ricas em termos de aprendizagem	No trabalho e com o curso.	Com o casamento, com a maternidade, com os vários trabalhos e com o curso.
	A importância do curso	Muito importante.	Bastante importante.
	Recomendação da frequência de um curso EFA	Sim.	Sim.
Competências e conhecimentos adquiridos	Aprendizagens no curso	Melhorou na escrita, na ortografia e na pontuação. Aprendeu a redigir um texto; a fazer resumos, currículos, cartas de apresentação, cartas de reclamação, apresentações orais; a expor o seu ponto de vista, a argumentar, a respeitar a opinião dos outros. Aprendeu a pesquisar, a trabalhar no <i>Excel</i> , no <i>Word</i> , no <i>Powerpoint</i> , a trabalhar imagens... Na área da marcenaria, aprendeu a mexer na máquina de serrar, a fazer colagens, a trabalhar a madeira de diversas formas.	Aprendeu muito em todas as áreas de competências-chave. Aprendeu a fazer pesquisas e a enviar <i>email's</i> ; a ir ao <i>Facebook</i> , a procurar emprego e a pesquisar sobre vários assuntos. Melhorou na escrita e aprendeu a analisar criticamente o que escreve. Aprendeu a ler, a interpretar e a pontuar. Desenvolveu a capacidade de comunicar e de persuadir. Aprendeu a redigir resumos, relatórios, e cartas de reclamação. Aprendeu a fazer atendimento ao telefone e presencialmente; a passar guias de remessa; a saber ouvir; a saber estar; a aceitar diferentes feitios de diferentes pessoas e a comunicar melhor.
	Competências adquiridas no curso	Na escrita, na oralidade, na informática e na área da marcenaria.	Na leitura e interpretação, na comunicação oral e escrita, na área tecnológica do curso.
	Utilidade dos temas tratados/das competências	As competências desenvolvidas são úteis para a vida pessoal e profissional.	As competências desenvolvidas são úteis para a vida pessoal, social e profissional.

	desenvolvidas e /ou adquiridas		
Impacto dos cursos EFA	Contributo do curso para algumas mudanças na vida do adulto	Aumento da capacidade comunicativa e da autoconfiança. Possibilidade de arranjar trabalho, porque o 9º ano é a escolaridade obrigatória actualmente.	Aumento da auto-estima, confiança e valorização pessoal. Integração no mercado de trabalho. Desenvolvimento da capacidade comunicativa.
	Frequência de outras formações após o curso	Não.	Não.
Reconhecimento dos cursos EFA pelo formando e pela sociedade	Balanço da frequência do curso EFA B3	O balanço é muito positivo. Aspectos negativos: alguns conflitos no grupo, as dificuldades de aprendizagem a TIC e Inglês. Aspectos positivos: as aprendizagens, o convívio com os colegas e formadores.	O curso foi muito bom. Aspectos positivos: as aprendizagens. Aspectos negativos: alguns conflitos no grupo.
	Vantagens do curso EFA	Aprendizagem de uma profissão. Certificação ao nível do 9º ano. Aumento das qualificações escolares e profissionais. Aumento da possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.	Aquisição de aprendizagens e aumento das oportunidades de trabalho.
	Reconhecimento do curso pela sociedade em geral	Algumas pessoas reconhecem o valor do curso, outras não.	Sim, as pessoas reconhecem que os cursos são bons e que se aprende muito nos mesmos.

Foram realizados dois grupos de discussão, constituídos por oito formandos cada um, pertencentes a turmas diferentes, tendo frequentado cursos EFA B3 de dupla certificação de áreas distintas e, conseqüentemente, tendo tido diferentes equipas formativas. Os objectivos destes grupos de discussão eram: perceber a motivação dos adultos para frequentar o curso EFA e a importância que lhes atribuíram; avaliar o impacto que o curso teve nas suas vidas, nomeadamente através da identificação de algumas mudanças ocorridas nas suas vidas e nos seus projectos de vida; e identificar as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas pelos adultos durante a frequência do curso.

Depois de analisado o conteúdo dos grupos de discussão, podemos concluir que o curso EFA foi muito importante para todos os adultos, sendo um marco nas suas vidas, pois para a maioria o curso foi uma das experiências mais enriquecedoras ao nível das aprendizagens, permitindo-lhes frequentar novas formações e continuar os estudos; ingressar no mercado de trabalho e alterar a sua maneira de estar na vida a vários níveis.

“Aprendi muito no curso. Não tenho dúvidas de que foi a situação em que aprendi mais.” (Adulto 1)

“O curso foi muito importante para mim. Se não fosse o curso EFA B3 não estava agora a frequentar o curso de contabilidade (EFA NS). Sem dúvida que o curso foi muito importante na minha vida, mesmo no que diz respeito à minha maneira de ser e de estar. Hoje tenho uma postura completamente diferente da que tinha, mesmo a falar com as pessoas.” (Adulto 2)

“Tudo o que sou hoje, devo ao curso. O curso foi muito importante para mim. Se não fosse o curso, hoje não estava a trabalhar, pois foi o curso EFA B3 que me motivou a tirar o curso de estética, profissão que hoje exerço com muito gosto e na qual faço uso de muitas competências adquiridas no curso.” (Adulto 3)

“ O curso foi bastante importante. Foi graças ao curso EFA que eu despertei para a escrita e que pude abrir as portas da universidade, pois quero aprender mais e continuar a estudar.” (Adulto 14)

“Para mim o curso também foi muito importante, pois aprendi muitas coisas em vários módulos, relativamente a muitos assuntos, tanto na formação de base, como na formação tecnológica. Foi muito, muito bom. Além de ter ficado com o 9º ano, depois pude inscrever-me num curso EFA-NS, também de dupla certificação.” (Adulto 6)

Além do curso EFA, os formandos destacaram outras experiências enriquecedoras para a sua aprendizagem, nomeadamente, o percurso profissional, a FCT, a maternidade / paternidade, o casamento, o percurso escolar e a frequência de outros cursos e formações, os ensinamentos familiares e as experiências de vida, sendo algumas destas experiências negativas, nomeadamente, a toxicodependência, a perda de uma filha e a doença de um filho. Outra experiência considerada rica em aprendizagens por alguns formandos foi a emigração.

“Comecei a trabalhar muito cedo e desde sempre que fui aprendendo nos vários trabalhos que tive. Também não tenho dúvidas de que aprendi muito no curso e se não fosse o curso hoje não era a pessoa que sou.” (Adulto 3)

“Aprendi muito com os cursos que frequentei; aprendi a ter o sentido de responsabilidade quando me casei, pois tive de mudar muito o meu estilo de vida, pois passei a ter uma responsabilidade, e quando nasceu a minha filha. (...) O meu percurso de vida tem sido uma aprendizagem constante.” (Adulto 6)

“Aprendi muito com os trabalhos que fui tendo e também com uma experiência negativa da minha vida, com a toxicodependência. Com as experiências negativas também aprendemos muito. Também aprendi muito com o curso e principalmente com o estágio.” (Adulto7)

“A nível pessoal, a experiência de ter perdido a minha filha e a experiência da doença do meu filho (anorexia e diabetes) ensinaram-me muito.” (Adulto 9)

“No momento em que fui viver para o Brasil, tive uma grande mudança na minha vida, pois não há dúvidas de que fui aprender novas coisas com outros povos. (...) Esta foi a primeira parte de uma grande transformação em mim. A segunda foi quando comecei a trabalhar, pois tive várias experiências, todas elas

diferentes. (...) Depois fui frequentar o curso EFA B3, onde também aprendi bastante” (Adulto 11)

“Com quem eu aprendi mais foi com os meus pais. O pilar das minhas aprendizagens, a base de tudo são os meus pais.” (Adulto 14)

“A própria vida é a experiência mais rica que um ser humano pode ter. A aprendizagem é constante. (...) Mas a experiência mais marcante em questão de trabalho foi a de emigrar para Andorra.” (Adulto 12)

Como o curso foi considerado uma experiência muito enriquecedora e gratificante, todos os formandos asseveraram recomendar um curso EFA a outras pessoas, tendo já aconselhado e incentivado amigos e colegas a frequentarem um curso EFA. Verificamos que os formandos consideram o curso uma mais-valia em vários aspectos, pois sentem que aprenderam, reconhecem que mudaram a sua maneira de ser e a forma de estar perante a vida, ficando, a maior parte, motivados e com o gosto pela aprendizagem. Os formandos reconhecem que hoje em dia é necessário estar cada vez mais preparados para o mercado de trabalho, assim como para a sua vida familiar e social, referindo que o curso lhes permitiu acompanhar os filhos nas tarefas escolares, ensinar o cônjuge (principalmente nas competências informáticas) e a serem cidadãos mais activos e participativos. Além disso, a frequência de um curso EFA permite-lhes aprender; aumentar as habilitações escolares e conseqüentemente ingressarem no mercado de trabalho mais facilmente; estar ocupados; reorientarem as suas vidas; valorizarem-se mais como seres humanos e conhecerem-se melhor.

“Claro que recomendaria! Tendo em conta a minha experiência, aconselho todas as pessoas a frequentarem um curso, porque acho que é uma mais-valia. Ganhamos orientação na nossa vida.” (Adulto 9)

“Já recomendei e já houve quem se viesse inscrever e frequentar um curso EFA. As razões são muitas: para estar activa, para aprender algumas regras, pelo enriquecimento pessoal e profissional e porque cada vez mais é necessário, benéfico e importante o ser humano estar cada vez mais preparado, sermos

diferentes, sermos cada vez melhores em todos os níveis: familiar, social e profissional.” (Adulto 10)

“Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas, pois na altura não damos o devido valor àquilo que aprendemos, mas depois constatamos que aprendemos muito. Vale a pena.” (Adulto 3)

“Sim, por vários motivos. É uma forma de estar ocupada. Se não estivesse no curso, estava em casa a lavar tachos e a ganhar depressões; é uma forma de estar organizada, de ter rotinas, de aprender a gerir o tempo. A pessoa está a aprender, está ocupada, tem um ritmo de vida, os dias não são todos iguais. É uma forma de nos valorizarmos, de gostarmos de nós.” (Adulto 11)

“Recomendaria, porque acho que se aprende muito (...). No curso aprende-se muita coisa, aprendemos a contornar muitos obstáculos na nossa vida, em situações posteriores ao curso, como por exemplo, aprendemos a procurar trabalho, a fazer um CV, a redigir uma carta de resposta a um anúncio de emprego.... Sem dúvida que recomendaria a frequência de um curso EFA.” (Adulto 13)

“Sim, porque aprende-se muito sobre nós mesmos, redescobrimo-nos. (...) Além das aprendizagens e das competências que adquirimos, passamos a conhecer-nos muito melhor e a reflectir sobre as nossas aprendizagens / competências.” (Adulto 14)

“Sim, porque o saber não ocupa lugar e as vantagens são muitas. Ao frequentar um curso de dupla certificação existe muita aprendizagem técnica, mas a formação no seu geral é muito útil para a nossa vida pessoal e é uma grande mais-valia para nós, formandos.” (Adulto12)

“Sim. Porque penso que as pessoas devem aprender sempre algo mais, pois não há idade para ir para a escola e para aprender. O curso EFA abre portas para o emprego e aumentamos as nossas qualificações, ficando com a certificação escolar e profissional.” (Adulto 15)

“Sem dúvida alguma. Já recomendei, pois não interessa a idade, o que interessa é aprendermos sempre mais e o curso EFA permite-nos progredir sempre na vida. Tanto na vida pessoal, como na nossa vida profissional, tenhamos a idade que tivermos.” (Adulto 16)

“Aconselhava porque é uma experiência que recomendo a quem não tenha habilitações literárias e também porque nos dá mais confiança.” (Adulto 5)

“Eu recomendo vivamente. Além da mais-valia que é para pessoas que não têm habilitações literárias e precisam delas (pois neste momento a escolaridade obrigatória já é o 12º ano), também é uma experiência enriquecedora pelas aprendizagens, por tudo aquilo que aprendemos que nos é útil para o nosso dia-a-dia. Aprendemos coisas que não nos passavam pela cabeça, o que, na minha opinião, nos torna viciados no aprender.” (Adulto 6)

Relativamente às competências e conhecimentos adquiridos, podemos concluir que os adultos consideram que realizaram muitas aprendizagens e que adquiriram muitas competências úteis para o seu dia-a-dia pessoal, social e profissional. Deste modo, as aprendizagens efectuadas pelos formandos dizem respeito à formação de base, à formação tecnológica de cada curso e à formação pessoal e social.

Na formação de base, os adultos referem que adquiriram muitos conhecimentos relativos, principalmente, às competências da oralidade, escrita, leitura, interpretação, informática, matemática, língua estrangeira (inglês) e também às competências pessoais e sociais.

“As competências mais importantes e mais úteis que adquiri foram a TIC e a Linguagem e Comunicação, pois aprendi a mexer nos computadores e a escrever melhor, a dar menos erros e a ter mais à-vontade a falar.” (Adulto 5)

“Aprendi também a falar em público, aprendi a estar à-vontade, já tenho mais cuidado na linguagem que utilizo, desenvolvi a minha capacidade de escrita, quando leio já tenho mais facilidade na interpretação, aprendi a mexer no computador, a ir à Internet.” (Adulto 9)

“As principais competências que adquiri foram na área tecnológica – a emitir facturas, a preencher guias de remessa, a falar com o público, técnicas de *merchandising* -, e na formação de base aprendi a mexer no computador; a pesquisar, seleccionar e resumir informação; a escrever com menos erros; a fazer contas e a ter mais à-vontade quando falo com as pessoas.” (Adulto 13)

“Adquiri competências a nível de informática, língua estrangeira, Linguagem e Comunicação, mas principalmente ao nível da Matemática” (Adulto 14)

“Aprendi a interpretar melhor alguns textos, a escrever com menos erros, a ler com mais facilidade e a compreender melhor o que leio, a não ter receio em me relacionar com as pessoas, ou seja, aprendi a utilizar uma linguagem mais adequada às situações e a não ter medo de falar. Aprendi também a fazer um relatório (...)” (Adulto8)

“(...) aprendi a falar e a escrever melhor, pois eu dava muitos erros; aprendi a lidar com o computador – a escrever, a procurar informação na internet.” (Adulto 1)

Assim, no que concerne à oralidade, os adultos reconhecem que aprenderam a falar melhor, escolhendo melhor as palavras para cada situação e expressando as suas opiniões com mais facilidade e à-vontade; aprenderam a saber ouvir os outros, a falar em público, a ter mais cuidado na linguagem que utilizam, isto é, desenvolveram a capacidade comunicativa, de persuasão e argumentação, passando a comunicar mais e melhor.

“(...) e aprendi, principalmente, a saber ouvir os outros, a esperar que os outros falem e depois então responder, pois eu não tinha paciência nenhuma para isso, atropelava sempre os outros.” (Adulto 1)

“Aprendi a falar melhor com as pessoas, a escolher melhor as palavras para a situação aprendi a expressar melhor a minha opinião. (...)”

As competências que mais desenvolvi foram na oralidade e na escrita. Na oralidade, porque era muito tímida e agora tenho muito mais à-vontade, também porque aprendi algumas estratégias e simulei algumas situações orais que me permitiram desenvolver esta competência. Até no meu grupo de amigos estou mais à-vontade e participo mais. (...) Evoluí muito nestas competências.” (Adulto 2)

“A Cidadania aprendi a expor o meu ponto de vista, a argumentar, respeitando a opinião dos outros. Aprendi principalmente a comunicar, a respeitar a opinião dos outros” (Adulto 15)

Nas competências de escrita, é de salientar que todos os formandos reconhecem que agora escrevem melhor e com menos erros ortográficos, aplicando as regras de acentuação, pontuação e ortografia, e aprenderam a redigir vários tipos de textos úteis para o seu dia-a-dia pessoal e profissional, nomeadamente: cartas de reclamação; currículos, cartas de resposta a anúncios, relatórios e *emails* com ortografia, pontuação e estrutura correctas; a fazer resumos e a organizar as ideias. Os formandos consideram que melhoraram muito a sua competência escrita, aprendendo inclusivamente a analisar criticamente o que escrevem.

“Por exemplo, é muito útil saber fazer uma carta de reclamação, um currículo ou uma carta de resposta a anúncio. Eu, por exemplo, tenho vários currículos, adaptados a várias áreas, porque estou a tentar concorrer a várias áreas: electricidade, carpintaria...” (Adulto 6)

“Aprendi a escrever melhor, a dar menos erros e a falar melhor. Também já consigo perceber melhor o que leio e o que ouço.” (Adulto 1)

“Na escrita, tenho mais facilidade em organizar as minhas ideias, escrevo com menos erros, tenho mais atenção à pontuação e acentuação, escolho melhor as palavras a utilizar...” (Adulto 2)

“Aprendi, por exemplo, a escrever uma carta ou um email com ortografia e pontuação correctas, e quando não sei vou procurar (...).

Agora analiso criticamente aquilo que escrevo e faço sempre um exercício de autocorreção.” (Adulto 10)

“A Português aprendi muito, principalmente na escrita, pois dava muitos erros e melhorei muito, pois no curso escrevíamos muito. Agora sou mais exigente comigo própria, tanto ao nível da ortografia como ao nível da pontuação. Na escrita aprendi a pontuar correctamente os textos, a redigir um texto, a fazer resumos, currículos, cartas de apresentação, cartas de reclamação....” (Adulto 15)

“Dava muitos erros e aprendi muito a Português, evolui bastante na escrita e hoje analiso criticamente aquilo que escrevo. (Adulto 16)

Na leitura, alguns adultos também referiram que passaram a ler mais depois da frequência do curso e, por essa razão, têm agora mais facilidade na interpretação de textos e menos receio da exposição ao público, além de terem adquirido mais vocabulário e de perceberem melhor o que lêem e o que ouvem.

“Comecei a ler mais, tenho mais facilidade na interpretação de textos e tenho menos receio de me expor em público (...).

Também desenvolvi muito a minha capacidade de interpretação, pois passei a ler mais e com isso adquiri muito vocabulário novo e melhorei a minha interpretação.” (Adulto 2)

Aprendi a saber ler, a interpretar, a pontuar – o que para mim antes do curso não tinha grande importância.” (Adulto 16)

“Com a disciplina de Linguagem e Comunicação, desenvolvi o gosto pela leitura e comecei a ter mais facilidade na compreensão de textos.” (Adulto 8)

Alguns formandos adquiriram também conhecimentos de Inglês, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo de destacar as aprendizagens realizadas na área da informática que estão relacionadas com as competências da área da Linguagem e Comunicação, como por exemplo: a fazer pesquisas, nomeadamente a procurar informação e a procurar trabalho; a enviar *email's*, a ir ao *Facebook* e a pesquisar sobre vários assuntos. Quanto a programas específicos, os formandos aprenderam a trabalhar com o *Word*, *Powerpoint*, *Excel* e com o programa Primavera.

“Aquilo que aprendi também me é muito útil, como por exemplo, a procurar emprego na Internet, a responder a um anúncio de jornal, a atender o público, a passar uma factura ou uma guia...” (Adulto 5)

“Na informática aprendi muito: *Word*, *Powerpoint*, *Excel*...” (Adulto 10)

“Também aprendi muito ao nível da Internet: hoje faço pesquisas, vejo o tempo, faço compras, leio notícias... faço tudo o que é possível fazer com a Internet.” (Adulto 11)

“A TIC não sabia nada e aprendi a pesquisar, a trabalhar no *Excel*, no *Word*, no *Powerpoint*, a trabalhar imagens...aprendi de tudo um pouco.” (Adulto 15)

“A TIC também aprendi muito. (...) faço pesquisas, envio email's, vou ao *Facebook*, procuro emprego, pesquiso sobre assuntos que quero saber .” (Adulto 16)

No que concerne às competências sociais e pessoais, a satisfação dos formandos é enorme, pois todos sentem que desenvolveram as suas competências nesta área. Assim, os formandos referiram que ganharam mais autonomia e confiança; aprenderam a ajustar o comportamento a diversas situações; a planificar tarefas e a realizá-las; a resolver uma situação mais complicada; aprenderam a tomar mais decisões em relação à sua vida, passaram a não ter medo de arriscar; aprenderam a aceitar diferentes feitios de diferentes pessoas; passaram a ter mais cuidado com a imagem e a estar em contacto com o mundo, com a realidade. Todas estas competências lhes permitem serem pessoas diferentes e mais comunicativas, com uma postura diferente perante as diversas facetas da vida: pessoal, social e profissional. Segundo os próprios adultos, adquiriram mais motivação e brio profissionais; passaram a ser mais responsáveis e autodidactas e aperfeiçoaram aspectos menos correctos nas relações interpessoais.

“(...) a minha postura na procura de emprego já é diferente, vou à net à procura de emprego e não me limito apenas aos jornais. Ao frequentar um curso destes, a nossa própria auto-estima aumenta, aprendemos a valorizar-nos muito mais. (...) Como ganhei muito mais confiança, sinto-me muito mais preparado para a vida, mesmo para fazer face ao mercado de trabalho.” (Adulto 6)

“O curso EFA foi uma grande lição de vida para mim. Aprendi muita coisa. Aprendi que não se devia ficar parada, que tem de se ir à luta, aprendi a ser uma pessoa diferente daquilo que era. Este curso mudou a minha maneira de ser em muitos aspectos. Aprendi a ver coisas que eu não via, tomei contacto com o mundo, com a realidade (...).

A minha auto-estima melhorou muito, o que é útil para a forma como encaro a vida. Para a procura de emprego este curso também foi muito útil.” (Adulto 9)

“Depois do curso estamos muito mais bem preparados para a concorrência do mercado de trabalho. (...) A motivação para o nosso brio profissional também é uma competência que desenvolvi, pois estou muito mais bem preparada do que estava antes (...).

O curso abre-nos muito a perspectiva de vermos as coisas, faz-nos pensar, faz-nos ficar mais despertos para os nossos direitos e deveres (...).

No curso, aprendemos a estar, a ter um comportamento mais adequado a diversas situações, a ter cuidado com a nossa linguagem; a alterar, mudar e melhorar a nossa imagem; a preparar um currículo; a escrever uma carta de apresentação; a estar numa entrevista de emprego – são coisas que são muito enriquecedoras para toda a gente. (...)

Estas formações fortalecem-nos.” (Adulto 10)

“Com o curso ganhei um pouco mais de responsabilidade, cresci como pessoa, já sou mais autodidacta.” (Adulto 11)

“Aprendi essencialmente a não dar o adquirido como correcto; a ter um método de estudo, de pesquisa e redacção, assim como aprimorar/lapidar aspectos menos correctos nas relações interpessoais.” (Adulto 14)

“Hoje o meu marido mexe no computador porque fui eu que o ensinei.” (Adulto 16)

“Adquiri mais conhecimentos, aprendi a ver e a avaliar de modo diferente, a ajustar o meu comportamento a diversas situações, a planificar tarefas e a realizá-las, a resolver uma situação mais complicada.” (Adulto 8)

Na área tecnológica, os formandos também adquiriram muitos conhecimentos e competências relacionadas com a área do curso. Os adultos que fizeram parte dos grupos de discussão frequentaram cursos na área da Marcenaria, na área das Técnicas Comerciais e na área da Informática (apenas um). Desta forma, os adultos que

frequentaram o curso na área da Marcenaria aprenderam a mexer com todas as ferramentas utilizadas em marcenaria; a mexer na máquina de serrar, a fazer colagens, a trabalhar a madeira de diversas formas e a fazer muitas coisas. Os adultos que frequentaram o curso de Técnicas Comerciais aprenderam a preencher vários documentos contabilísticos, nomeadamente, a emitir facturas e guias de remessa; a preencher notas de crédito, notas de débito e cheques. Aprenderam ainda a utilizar um programa de facturação; a fazer as contas com e sem percentagens e a fazer atendimento ao telefone e presencialmente.

“Aprendi a passar cheques e facturas, e também outros documentos contabilísticos; (...). (Adulto 2)

“Na formação tecnológica tinha umas luzes de pregar um prego e de fazer umas gaiolas, e aprendi a mexer com todas as ferramentas utilizadas em marcenaria e a fazer muitas coisas: bancos e objectos que exigem mais minúcia, mais pormenor.” (Adulto 6)

“(…) Aprendi a fazer cartas de reclamação, a emitir facturas e guias de remessa, a utilizar o programa Primavera” (Adulto 10)

“(…) desde a postura de um atendedor, utilizar correctamente o português no atendimento, a pôr em prática técnicas de venda, a aprender como se faz o aprovisionamento de *stock*, etc...” (Adulto 12)

“Na área da marcenaria aprendi a mexer na máquina de serrar, aprendi a fazer colagens, a trabalhar a madeira de diversas formas.” (Adulto 15)

“Aprendi a fazer cartas de reclamação, a fazer atendimento ao telefone e presencialmente, a passar guias de remessa.” (Adulto 16)

“(…) aprendi a utilizar um programa de facturação; a emitir facturas manuais; a fazer as contas com e sem percentagens; a preencher cheques, notas de crédito e débito, entre outras coisas.” (Adulto 8)

Todas as aprendizagens realizadas e competências adquiridas são úteis para os formandos, tanto para o seu dia-a-dia como para o seu trabalho actual ou futuro. No seu quotidiano, estão muito mais à-vontade a falar com qualquer pessoa, sentem mais confiança e melhoraram a auto-estima, além de perceberem melhor a realidade que os rodeia. Na sua vida social, compreendem melhor o que ouvem e o que lêem, emitem e fundamentam as suas opiniões sobre vários assuntos, têm mais facilidade em organizar as ideias e menos receio em se exporem. Além disso, o curso despertou-os para a análise crítica e para a reflexão, assim como lhes deu a conhecer os seus direitos e deveres como cidadãos.

“Tudo o que aprendi no curso é-me útil para o meu dia-a-dia e também para um futuro trabalho. Consigo perceber melhor as notícias, por exemplo; consigo expor as minhas ideias melhor, com mais facilidade e clareza; consigo fundamentar melhor a minha opinião sobre vários assuntos.” (Adulto 1)

“ (...) foi bastante útil voltar a treinar a escrita, aprender a mexer no computador e principalmente a ter um rumo na minha vida, pois voltei a ter objectivos na minha vida. O convívio também me fez muito bem.” (Adulto 7)

“O que aprendi foi muito útil, porque me ajudou na altura a arranjar trabalho. (...) Além disso, o curso abriu-me as portas do mercado de trabalho.” (Adulto 11)

“No meu trabalho, por exemplo, sou eu que faço a gestão de *stocks*, que insiro os códigos dos produtos no computador (...).

Tudo o que aprendi é muito útil, tanto no trabalho como em minha casa e na relação com as outras pessoas.” (Adulto 16)

No que diz respeito ao impacto dos cursos EFA na vida dos adultos, podemos constatar que o mesmo contribuiu para algumas mudanças significativas nas suas vidas, a vários níveis. Por conseguinte, verificamos que a maior mudança tem a ver com o aumento das qualificações escolares que lhes permite mais facilmente ingressar no mercado de trabalho, uma vez que o 9º ano é a escolaridade obrigatória, e, consequentemente, ter uma melhoria na qualidade de vida.

Relativamente à profissão, a maioria dos formandos considera que ficaram com mais e melhor preparação para as oportunidades de emprego, sendo agora mais fácil arranjar trabalho, uma vez que adquiriram mais competências e conhecimentos. Muitas vezes, os formandos arranjam trabalho numa nova área para a qual se sentiram despertados durante o curso.

“Se não tivesse feito o 9º ano, não estaria a frequentar o curso de Contabilidade de nível secundário que me vai permitir ficar com o 12º ano. Depois de terminar o curso que estou a frequentar, espero conseguir trabalho.” (Adulto 2)

“Graças a ter frequentado o curso que me deu equivalência ao 9º ano, pude frequentar outros cursos que me permitiram ter o trabalho que tenho agora e do qual gosto muito. Depois de ter o 9º ano, tive a oportunidade de ter uma nova profissão, pois fiquei motivada para frequentar outros cursos.” (Adulto 3)

“Neste momento não há trabalho, nem para os licenciados. Eu nunca mais arranjei trabalho, embora acredite que quanto mais habilitações temos mais fácil é arranjar trabalho.” (Adulto 4)

“Também acho que o curso me vai ser muito útil, tanto na vida pessoal como na vida profissional. Na minha vida profissional ainda não houve mudanças por causa da crise, pois por essa razão é que ainda não arranjei trabalho. Mas na minha vida pessoal sinto que melhorei muito em todos os aspectos.” (Adulto 5)

“Embora não tenha tido mais oportunidades de trabalho desde que acabei o curso, sinto-me muito mais preparado, pois, se as oportunidades surgirem, eu poderei concorrer de igual para igual com outras pessoas para um lugar.” (Adulto 6)

“O curso contribuiu principalmente para eu arranjar trabalho e para me libertar um pouco mais.” (Adulto 11)

“O curso veio alterar os meus projectos para o futuro, pois eu não tinha previsto trabalhar por conta própria e se o fiz foi porque o curso me abriu novos horizontes. Além disso, hoje em dia as empresas já não fazem contratos de trabalho e depois dos 40 anos ainda é mais complicado. O facto de ter o 9º ano permite-me fazer outros trabalhos que na altura não me passavam pela cabeça. Por exemplo, há a possibilidade de trabalhar com uma pessoa numa loja *on line*, algo que antes do

curso era impensável. Portanto, há aqui novas perspectivas que surgiram devido a alguns conhecimentos adquiridos no curso, neste caso, na área da informática e do *marketing*.” (Adulto 4)

“Além de ter concluído o 9º ano, pude desenvolver a minha competência da escrita, que era algo que estava bloqueado, adormecido. Aumentei o meu panorama linguístico e artístico também. (...) Também tirei a carta e inscrevi-me nos M23, algo que nunca tinha pensado antes.” (Adulto 14)

“Contribuiu para estar mais preparado para o mercado de trabalho.” (Adulto 12)

“Ao nível profissional, espero vir a conseguir arranjar trabalho, até porque o 9º ano é a escolaridade obrigatória actualmente, que é essencial para arranjarmos trabalho hoje em dia.” (Adulto 15)

“Contribuiu, a vários níveis. Se não fosse o curso não estava a trabalhar neste momento.” (Adulto 16)

O facto de possuírem o 9º ano também lhes permite frequentar outras acções de formação e cursos, tanto na área profissional como com o objectivo de prosseguir os estudos. Há formandos que prosseguiram o seu percurso académico, tendo frequentado acções de formação na área profissional, tendo frequentado e concluído o 12º ano e até o ensino superior, pois o EFA B3 motivou-os para a aprendizagem ao longo da vida.

No âmbito do prosseguimento de estudos, alguns formandos frequentaram cursos EFA NS, outros concluíram o 12º ano através do RVCC e alguns realizaram a Prova para Maiores de 23. No entanto, podemos verificar que a maioria dos formandos frequentou acções de formação relacionadas com a sua profissão ou com os seus interesses e necessidades, nomeadamente: inglês; curso de estética, tratamento de rosto, maquilhagem, pedicura, manicura; saúde infantil; atendimento comercial; empreendedorismo; legislação laboral; código de contas e normas contabilísticas; higiene e segurança alimentar; sensibilização projecto melhorias – trabalhadores; cuidados básicos do idoso; primeiros socorros; código do trabalho, sociologia do comportamento humano em grupo.

“Agora com o 9º ano quero tentar entrar num curso que me dê o 12º ano numa área que eu goste.” (Adulto 1)

“Sim, a minha maneira de ver a formação mudou muito, além disso sou muito mais comunicativa e muito mais autoconfiante.” (Adulto 15)

“O facto de ter concluído o B3 também me dá a oportunidade de frequentar UFCD’s de nível 4, algo que não podia fazer se não tivesse o 9º ano.” (Adulto 6)

“Além disso, fiquei motivada para frequentar outras formações.” (Adulto 10)

As novas oportunidades de emprego surgem também porque a atitude dos adultos sofreu algumas alterações, nomeadamente na procura de emprego, pois ganharam mais confiança, aumentaram a sua auto-estima e valorização pessoal, não tendo medo de arriscar e tendo uma postura mais pró-activa.

“A nível pessoal mudei muito. Mudei a minha postura, a minha forma de estar e ser, mudei a forma como convivo com as pessoas... Mudei muita coisa.” (Adulto 2)

“Como ganhei muito mais confiança, sinto-me muito mais preparado para a vida, mesmo para fazer face ao mercado de trabalho.” (Adulto 6)

“Sim, contribui em alguns aspectos. A nível profissional tenho de esperar. A nível pessoal, sinto-me muito mais valorizado, tanto por mim como pelos outros.” (Adulto 7)

“Sim. Contribuiu para eu mudar a minha maneira de ser e de ver a realidade. Passei a valorizar-me muito mais, a ter força e coragem para seguir em frente. Se não tivesse o curso seria mais difícil arranjar trabalho.” (Adulto 9)

“Eu senti-me muito orgulhosa desta formação. Aprendemos a respeitar-nos umas às outras, a estar em grupo. Eu agora sou muito exigente comigo e com as pessoas que me rodeiam. O curso também contribuiu para melhorar a minha auto-estima e para ter outra perspectiva sobre o que me rodeia..” (Adulto 10)

“Além disso, sinto-me muito mais realizada pessoalmente, pois concretizei um sonho e já ensinei o meu marido a utilizar o computador. Pessoalmente, tenho

muito mais confiança em mim e a minha auto-estima também aumentou. Agora já converso sobre diversos assuntos com as pessoas e quando não sei alguma coisa vou pesquisar sobre esse assunto. Ou seja, acabo por comunicar muito mais com as pessoas, pois sinto que evolui muito ao nível da capacidade de comunicação.” (Adulto 16)

“Sim... em muitos aspectos. A ter mais facilidade de comunicação, a ter mais facilidade em arranjar emprego, a não ter medo de arriscar... Com este curso eu própria mudei a minha maneira de ser, fiquei mais comunicativa.” (Adulto 8)

Esta alteração na postura também se verifica a nível familiar e social, uma vez que os adultos mudaram a sua forma de estar e ser, nomeadamente na forma como convivem com as pessoas, na maneira de ver a realidade, na exigência de si e dos outros, pois aumentaram a capacidade de percepção do discurso das pessoas, passaram a ter mais facilidade de comunicação e mais à-vontade para falar sobre alguns assuntos. A nível familiar e pessoal, os adultos salientaram o facto de terem desenvolvido hábitos de pesquisa e aumentado os seus conhecimentos e a sua confiança, o que lhes permite acompanhar e dar apoio nos trabalhos de casa dos filhos.

“Além disso, a minha maneira de ser mudou muito. Agora sou muito mais exigente e até em casa já reclamo mais.” (Adulto 9)

“A nível pessoal, por exemplo, noto que hoje em dia tenho algumas conversas que até aqui não tinha; e até com a minha filha, que neste momento está no terceiro ano, pude acompanhar o seu desenvolvimento nos seus estudos na primária, o que só me foi possível porque adquiri conhecimentos no curso que me permitiram dar-lhe apoio nos trabalhos de casa.” (Adulto 13)

“ A nível pessoal, mudou tudo na minha vida. Encontrei aqui a minha cara-metade e isso mudou completamente a minha vida. Ao nível da auto-estima sabe bem concretizar um objectivo, até porque no início custou um pouco, pois tínhamos de escrever muito com a nossa mediadora, o que não era nada motivador.” (Adulto 14)

“Agora, quando oiço algumas pessoas a falar, já as entendo melhor e quando não percebo alguma palavra vou ver o seu significado. Este hábito de

pesquisa, tanto no computador como em livros, para pesquisar assuntos do meu interesse, ganhei-o com o curso.” (Adulto 6)

Por fim, tentámos perceber se os cursos EFA eram reconhecidos pela sociedade e pelos próprios formandos, concluindo-se que todos os adultos valorizam estes cursos, não se verificando o mesmo quanto à sociedade.

Segundo os adultos, a opinião da sociedade não é consensual neste assunto por várias razões, a primeira é porque há quem confunda os cursos EFA com o processo de RVCC (o próprio Governo faz esta confusão), uma vez que são duas modalidades de conclusão de estudos que fazem parte da Iniciativa Novas Oportunidades. Por outro lado, há também quem não conheça o modo de funcionamento dos cursos EFA e desconheça os conhecimentos e as competências que se adquirem nos mesmos, além de não estarem sensibilizados para a aprendizagem ao longo da vida.

“Eu acho que há certas pessoas que não sabem dar valor aos cursos EFA, porque pensam que as pessoas não aprendem nada, uma vez que confundem os cursos EFA com o RVCC. Pensam que nós vimos para aqui e que não aprendemos nada, por isso é que acham que não vale a pena frequentar um curso EFA, pois também nunca frequentaram e não sabem como funciona e o que nós aprendemos. Portanto, a maior parte das pessoas que conheço não dão valor, o que é pena, pois têm quase todas a quarta classe ou o sexto ano e não estão sensibilizadas e alertadas para muitas coisas, nomeadamente para os nossos direitos e deveres.” (Adulto 5)

“O Governo parece que não reconhece valor aos cursos EFA, tanto que está a acabar com eles e cada vez há menos cursos, menos oferta. No meu círculo de amigos, o curso é reconhecido, mas também tenho conhecidos que dizem que os cursos EFA são para gastar dinheiro dos contribuintes, que os cursos EFA não prestam para nada.” (Adulto 6)

“Eu acho que as pessoas às vezes falam sem conhecimento. Pensam que vimos para aqui passear os livros.” (Adulto 9)

“Achei que havia muitas pessoas que não valorizavam os cursos EFA porque os confundiam com o RVCC, o que para mim foi muito revoltante. O que dá muita credibilidade ao curso que tirei é a instituição, o CENCAL, que é um

valor acrescido, pois as pessoas dão valor ao facto de ter frequentado o curso no CENCAL, os formadores são qualificados e o CENCAL tem uma boa reputação.” (Adulto 10)

“O próprio Governo confunde cursos EFA com RVCC. Na minha entidade patronal valorizaram o curso EFA, mas há empresas que não vêem validade nos cursos EFA.” (Adulto 11)

No entanto, a maior parte das pessoas que tem um conhecimento sobre os cursos EFA, seja porque o frequentaram, seja porque conhecem quem os tenha frequentado, reconhecem o valor dos mesmos e são da opinião que o Governo deveria continuar a investir na educação e formação de adultos, pois consideram que se aprende muito nos mesmos, que as pessoas que os frequentam têm mais flexibilidade mental, que têm conhecimentos mais frescos, mais recentes, e que têm mais competências ao nível geral, sendo a sua frequência um investimento no futuro.

Há também adultos que diferenciam os cursos EFA de dupla certificação dos cursos EFA escolares, considerando que os cursos de dupla certificação são, no geral, bem aceites pela sociedade.

“As pessoas que me rodeiam reconhecem o valor do curso e por isso apoiaram-me quando me inscrevi neste curso EFA-NS.” (Adulto 2)

“Os meus amigos e os meus familiares valorizam os cursos EFA, pois reparam que eu evolui bastante.” (Adulto 7)

“Sim, eu acho que sim. Pelo menos as pessoas com as quais eu contacto acham que os cursos EFA são importantes, que se aprende e que têm sido uma grande oportunidade para muita gente que não teve oportunidade de estudar na altura certa. Os comentários que tenho ouvido de alguns amigos relativamente aos cursos EFA são positivos. As pessoas reconhecem, por exemplo, que quem frequenta um curso EFA tem mais flexibilidade mental, que tem conhecimentos mais frescos, mais recentes, e que tem mais competências ao nível geral.” (Adulto 13)

“Os meus pais, que são pessoas mais velhas e que me apoiam muito, vêem que este curso me fez bem, pois eu era uma pessoa deprimida, sem trabalho, e viram que eu fiquei uma pessoa diferente pelo facto de estar ocupado e a aprender alguma coisa. E o meu pai já tem 73 anos e a minha mãe 70.” (Adulto 6)

“Os familiares valorizam, porque sabem aquilo que nós fizemos, mas alguns amigos pensam que vínhamos para aqui passar o tempo, que o curso não nos serve de nada.” (Adulto 9)

“Os meus amigos valorizam, pois encaram a formação como um investimento no futuro.” (Adulto 11)

“Os cursos de dupla certificação são, no geral, bem aceites pela sociedade.” (Adulto 12)

Embora a sociedade se encontre dividida quanto ao valor dos cursos EFA, todos os formandos reconhecem o seu valor, fazendo um balanço muito positivo dos mesmos, conquanto apontem alguns aspectos negativos.

Assim, nos aspectos negativos, é de salientar o valor da bolsa; a durabilidade dos cursos; os conflitos existentes, por vezes, nas turmas e a dificuldade de integração no grupo; e algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente no início.

“O aspecto negativo foi o valor da bolsa, pois é muito difícil suportar as despesas do dia-a-dia com o valor da nossa bolsa.” (Adulto 2)

“Gostei de frequentar o curso, embora tenha tido algumas dificuldades, pois não estudava há muito tempo.” (Adulto 4)

“Quanto a aspectos negativos, só tenho a referir a existência de algumas pessoas na turma que perturbavam o grupo em alguns momentos.” (Adulto 5)

“O mais complicado foi o relacionamento interpessoal, pois foi um curso muito longo e existiram alguns conflitos. A disciplina onde senti mais dificuldades foi a TIC, pois não sabia nada, mas consegui superar.” (Adulto 9)

“O balanço é positivo. No início do curso não foi fácil por duas razões: porque já não estudava há muitos anos e porque a integração num grupo também

não é fácil, principalmente porque as personalidades eram muito diferentes. Mas depois acabámos por nos adaptar.” (Adulto 13)

“O aspecto negativo para mim foi a durabilidade do curso, foi muito tempo e isso dá direito a confrontos entre colegas.” (Adulto 12)

“O único aspecto negativo foram os conflitos que existiram, por vezes sem nexo nenhum. Não imaginava que era possível pessoas adultas terem atitudes incompreensíveis. Eu pensava que os adultos se ajudassem uns aos outros, mas não ajudam, são piores do que as crianças. Têm atitudes mesquinhas. Os adultos são pouco tolerantes uns com os outros.” (Adulto 16)

Nos aspectos positivos, os adultos realçaram o aumento da certificação e a possibilidade de poderem frequentar outros cursos; a existência de pessoas agradáveis; a aquisição de muitos conhecimentos e competências; as aprendizagens realizadas; o facto de conhecerem pessoas novas (formadores e colegas); o aumento de oportunidades de emprego; o empenho dos formadores e a partilha de experiências de vida.

“O balanço que faço é muito positivo. Além de ter ficado com o 9º ano, pude agora frequentar o curso de Contabilidade. (...) Aprendemos muito, aumentámos os nossos conhecimentos e competências e quanto mais estudos tivermos melhor. Se não fosse esse curso, hoje não estava no curso de Contabilidade e eu estou a gostar muito.” (Adulto 2)

“Foi um curso muito importante na minha vida e impulsionou-me para outros caminhos que percorri até chegar onde estou agora.” (Adulto 3)

“Não tenho aspectos negativos a apontar, só aspectos positivos. Conheci pessoas novas, formadores novos, colegas novos, o que para nós foi uma mais-valia, pois são todas pessoas com percursos de vida diferentes e que nos ensinam sempre algo.” (Adulto 6)

“Quanto a aspectos positivos, aprendi muito e às vezes nem dei conta de que aprendi. Os conhecimentos e as competências adquiridas foi o melhor do curso, assim como o convívio com os colegas e formadores. Adorei!” (Adulto 11)

“Os aspectos positivos foram muitos: formadores que fizeram de tudo para nós aprendermos a matéria, conhecer colegas e dividir experiências de vida.”
(Adulto 12)

“Nos aspectos positivos, é de realçar as aprendizagens que efectuei, pois aprendi muito: aprendi a saber ouvir, a saber estar, a aceitar diferentes feitios de diferentes pessoas, a saber comunicar melhor.” (Adulto16)

O balanço final do curso é bastante positivo, pois os adultos consideram que os aspectos positivos são muito superiores aos negativos. Quando confrontados com as vantagens dos cursos EFA, os adultos enumeraram-nos: aumento da qualificação escolar e profissional; aumento de conhecimentos e competências; possibilidade de prosseguirem os estudos; aumento da motivação para frequentar outros cursos; aumento da confiança, auto-estima e valorização pessoal; aumento da autonomia, do sentido crítico e da capacidade de introspecção; aumento de oportunidades no mercado de trabalho; mudança de atitude perante a vida, principalmente perante as adversidades; redefinição de objectivos e reorientação da vida pessoal e profissional; convívio e enriquecimento pessoal e profissional.

“Se houve alguma coisa menos boa, também pudemos aprender com ela, mas as boas foram tantas que nem nos lembramos das más, com as quais também aprendemos. Esta é a minha maneira de ver, por isso acho que o curso foi enriquecedor. (...)

Eu recomendo vivamente. Além da mais-valia que é para pessoas que não têm habilitações literárias e precisam delas (pois neste momento a escolaridade obrigatória já é o 12º ano), também é uma experiência enriquecedora pelas aprendizagens, por tudo aquilo que aprendemos que nos é útil para o nosso dia-a-dia. Aprendemos coisas que não nos passavam pela cabeça, o que, na minha opinião, nos torna viciados no aprender.” (Adulto 6)

“Ficamos mais autodidactas, mais críticos em relação àquilo que ouvimos, ganhamos mais autonomia, mais segurança, mais à-vontade. Foi um curso muito enriquecedor a nível pessoal e profissional (...).

Já recomendei e já houve quem se viesse inscrever e frequentar um curso EFA. As razões são muitas: para estar activa, para aprender algumas regras, pelo

enriquecimento pessoal e profissional e porque cada vez mais é necessário, benéfico e importante o ser humano estar cada vez mais preparado, sermos diferentes, sermos cada vez melhores em todos os níveis: familiar, social e profissional.” (Adulto 10)

“Sempre! Claro que recomendaria! Tendo em conta a minha experiência, aconselho todas as pessoas a frequentarem um curso, porque acho que é uma mais-valia. Ganhamos orientação na nossa vida.” (Adulto 9)

“Sim, por vários motivos. É uma forma de estar ocupada. Se não estivesse no curso, estava em casa a lavar tachos e a ganhar depressões; é uma forma de estar organizada, de ter rotinas, de aprender a gerir o tempo. A pessoa está a aprender, está ocupada, tem um ritmo de vida, os dias não são todos iguais. É uma forma de nos valorizarmos, de gostarmos de nós.” (Adulto 11)

“Recomendaria, porque acho que se aprende muito, tanto ao nível da área do curso, como na leitura, na escrita, no saber argumentar, no saber transmitir a nossa opinião sobre os diferentes assuntos. No curso aprende-se muita coisa, aprendemos a contornar muitos obstáculos na nossa vida, em situações posteriores ao curso, como por exemplo, aprendemos a procurar trabalho, a fazer um CV, a redigir uma carta de resposta a um anúncio de emprego.... Sem dúvida que recomendaria a frequência de um curso EFA.” (Adulto 13)

“O curso EFA abre portas para o emprego e aumentamos as nossas qualificações, ficando com a certificação escolar e profissional.” (Adulto 15)

III. Triangulação de resultados

Ao longo deste trabalho foram utilizados vários instrumentos de investigação, pertencentes a várias metodologias, de forma a obter diferentes perspectivas do fenómeno em estudo, permitindo obter uma descrição mais completa e holística do mesmo. De seguida far-se-á a triangulação dos resultados obtidos, com o objectivo de realizar uma comparação entre os mesmos e podermos chegar a conclusões reais sobre a aquisição, impacto e utilidade das competências específicas de Linguagem e Comunicação adquiridas pelos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível B3 no CENCAL, em Caldas da Rainha.

Deste modo, confrontando os resultados obtidos nas entrevistas, nos grupos de discussão e nos inquéritos por questionário, tentaremos retirar conclusões, tendo em conta a coincidência das respostas que serão agrupadas por categorias, realizando-se posteriormente uma síntese das mesmas.

Nas páginas seguintes, apresentaremos uma tabela-síntese com os diferentes aspectos analisados em cada um dos instrumentos utilizados, à qual se seguem as conclusões realizadas em cada categoria, tendo em conta a informação obtida nos diferentes instrumentos, de forma a conferir mais validade aos resultados da investigação.

Categorias	Inquéritos por questionário	Entrevistas	Grupos de discussão
<p>Público-alvo: caracterização / motivação / importância do curso</p>	<p>61% dos adultos são do sexo feminino e 39% são do sexo masculino; a maioria tem entre 36 e 46 anos (55,2%), 22,4% tem 47 ou mais anos, 17,2% tem entre 25 e 35 anos e 5,2% tem entre 18 e 24 anos.</p> <p>No que concerne à escolaridade dos inquiridos antes de frequentarem o curso EFA, a maioria (74,6%) tinha até ao 6º ano completo (23,7% tinha a 4ª classe; 3,4%, o 5º ano completo; 3,4%, o 6º ano incompleto e 44,1%, o 6º ano completo), os restantes tinham entre o 7º e o 9º anos incompletos.</p> <p>Os motivos pelos quais frequentaram o curso EFA foram: obter uma qualificação escolar mais elevada (74,6%); valorizar a experiência pessoal (82,8%) e profissional (63,8%) para elevar as qualificações escolares; voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos (69%); desenvolver conhecimentos/competências úteis para o dia-a-dia, para a vida em geral (70,7%); o gosto de aprender (70,7%) e o gosto por conhecer e conviver com</p>	<p>Alguns são adultos com vocação para o balcão e com à-vontade à frente do cliente; com muito interesse e dedicação; e com motivação para a formação e para a aprendizagem, isto é, para a aquisição de conhecimentos e competências. Outros nem sempre estão motivados, mas acabam por aprender e fazem aquilo que lhes é pedido.</p> <p>São adultos ou jovens, desempregados, mais mulheres, entre os 30 e os 40 anos, em predominância. Muitos são desempregados de longa duração que consideram o curso a última oportunidade, académica e profissional, para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho; ou formandos que ingressam no curso</p>	<p>O curso foi muito importante para todos os formandos, sendo uma experiência rica em aprendizagens. Todos os adultos recomendam a realização de um curso EFA, mostrando-se muito satisfeitos com o mesmo, uma vez que o curso os motivou para a aprendizagem ao longo da vida e lhes é / será útil sob vários aspectos.</p>

	<p>peçoas (70,2%). Querer acompanhar mais a vida dos filhos, melhorar o salário e reduzir a probabilidade de perder o emprego são factores que dividem a maioria dos formandos entre serem factores importantes, 47,3%, 45,6% e 33,3%, e muito importantes 32,7%, 38,6% e 42,1%, respectivamente.</p> <p>Atendendo às diferenças entre o sexo dos adultos, verificamos que entre os adultos do sexo masculino 82,6% atribuiu muita importância em obter uma qualificação escolar mais elevada; entre o sexo feminino, 69,4% tem a mesma opinião. O sexo feminino foi o único que atribuiu pouca importância a este motivo. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os adultos do sexo masculino e feminino relativamente ao motivo elevar o nível de qualificações escolares ($Z=-1,199$, $p>0,05$).</p> <p>Quanto ao motivo valorizar a experiência pessoal para elevar as qualificações escolares, constatou-se que de entre os adultos do sexo masculino, 87% atribuiu muita importância a este motivo, no sexo feminino 80% tem a mesma opinião. Também neste motivo não existem</p>	<p>porque recebem uma bolsa; ou ainda formandos que optaram por fazer o curso e acham que o mesmo é uma mais-valia.</p> <p>Alguns querem evoluir e aprender mais, outros são adultos resignados passivos e alguns são adultos resignados que mudaram a sua atitude, mas a maior parte das pessoas são interessadas, estão motivadas e querem aprender e adquirir competências, principalmente se essas competências estiverem relacionadas com o seu dia-a-dia.</p> <p>Estes adultos têm consciência que quanto mais formação tiverem, maior facilidade têm em entrar no mercado de trabalho.</p> <p>Alguns adultos são muito problemáticos, com percursos profissionais e familiares complicados,</p>	
--	--	--	--

	<p>diferenças estatisticamente significativas entre os adultos do sexo masculino e feminino ($Z=-0,751$, $p>0,05$).</p> <p>Quanto à valorização da experiência profissional para elevar as qualificações escolares, verificou-se que nos adultos do sexo masculino, a esmagadora maioria (72,7%) atribuiu muita importância a este motivo. Atendendo ao sexo feminino, 58,3% considerou este motivo muito importante e 36,1% apenas importante. Constatamos que também neste motivo, as diferenças entre gênero não são significativas ($Z=-1,202$, $p>0,05$).</p> <p>Relativamente ao motivo desenvolver conhecimentos/competências úteis para o dia-a-dia, verificou-se a tendência registada nos motivos anteriores. Nos adultos do sexo masculino, 81,8% atribuiu muita importância a este motivo; no sexo feminino, 63,9% tem a mesma opinião. Neste motivo, as diferenças entre gênero não são significativas ($Z=-1,443$, $p>0,05$).</p> <p>No que concerne ao motivo voltar a ter uma</p>	<p>muito fragilizados, com uma situação emocional bastante debilitada, muitos até com depressões associadas. São pessoas desconfiadas e revoltadas, que têm expectativas negativas em termos de emprego.</p>	
--	--	--	--

	<p>oportunidade para retomar os estudos, no sexo masculino, 52,2% dos adultos atribuiu muita importância a este motivo e 39,1% apenas considerou o mesmo importante. No sexo feminino, a grande maioria (80%) atribuiu muita importância a este motivo, existindo diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($Z=2,344$, $p<0,05$).</p> <p>No que se refere ao gosto pela aprendizagem, concluiu-se que a maioria dos adultos de ambos os sexos atribuiu muita importância a este motivo (73,9% do sexo masculino e 68,6% do sexo feminino).</p> <p>No que diz respeito ao motivo conhecer e conviver com pessoas, constatou-se que de entre os adultos do sexo masculino, 77,3% atribuiu muita importância a este motivo e 65,7% dos adultos do sexo feminino tem a mesma opinião, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($Z=-0,794$, $p>0,05$).</p> <p>Quanto à motivação dos formandos para continuarem os estudos e/ou adquirirem novos conhecimentos e</p>		
--	--	--	--

	<p>competências, podemos constatar que antes de frequentarem o curso EFA a motivação centrava-se entre o “pouco motivado” e o “motivado”, isto é, relativamente ao item voltar aos estudos, progredir na certificação escolar, 40,7% afirmaram estar pouco motivados e 49,2% apenas motivados; quanto ao voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional, 39,3% dos formandos estavam pouco motivados e 48,2% apenas motivados; quanto à intenção de melhorar os conhecimentos e as competências, 44,1% dos formandos estavam pouco motivados e 52,5% estavam motivados. Depois de terem realizado o curso EFA, a motivação aumentou em muito nos três itens em questão: 78% dos formandos estão muito motivados para voltarem aos estudos, progredirem na certificação escolar; 69,1% estão muito motivados para voltarem aos estudos, progredirem ou ter uma certificação profissional e 74,6% estão muito motivados para melhorar os seus conhecimentos e competências.</p> <p>Dos adultos que estavam motivados, 45,5% afirmaram</p>		
--	---	--	--

	<p>que já frequentaram os estudos no ensino ou cursos de formação profissional e outros 45,5% disseram que não frequentaram, mas pensam vir a frequentar, apenas 9,1% diz não ter essa intenção. Quanto aos muito motivados, 30,4% já frequentaram algum tipo de processo de aprendizagem, 10,9% estão a frequentar, 47,8% pensam vir a frequentar e 10,9% não pensam frequentar qualquer tipo de processo de aprendizagem. Tendo em consideração apenas os formandos que frequentaram ou frequentam algum tipo de processo de aprendizagem, verificámos também que os cursos EFA de dupla certificação foi a opção de formação mais escolhida (52,2%), seguido da formação contínua/modular com 17,4%.</p>		
<p>Aquisição de competências, conhecimentos e aprendizagens (relevância, utilidade)</p>	<p>Podemos verificar que as competências adquiridas em Linguagem e Comunicação são úteis para o quotidiano dos adultos, nomeadamente no seu local de trabalho. Assim, numa abordagem geral, podemos verificar que a leitura é mais frequente do que a escrita, 48,2% tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases com</p>	<p>Quanto às competências que os formandos possuem, há opiniões diferentes. Há quem considere que os formandos têm um nível de desempenho acima da média e há quem refira que os adultos têm poucas competências e falta de bases / falta de</p>	<p>Os formandos adquiriram múltiplos conhecimentos e competências em diversas áreas – específicas e transversais. Competências de informática: aprenderam a trabalhar com o <i>Word</i>, <i>Powerpoint</i>, <i>Excel</i> e com o programa Primavera; com a</p>

	<p>frequência, e 28,6% fá-lo todos os dias; 43,4% tem que ler facturas ou recibos frequentemente; 46,4% lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações escolares ou científicas com frequência; 45,6% tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência com frequência e 40% lê frequentemente livros relacionados com o seu trabalho.</p> <p>Relativamente à escrita, o que é mais frequente para a maioria dos formandos é escrever pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases, 42,1% fá-lo com frequência e 33,3% todos os dias. Preencher facturas ou recibos, escrever alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas, escrever alguma coisa que tenha pelo menos 5 páginas, ter de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>, escrever livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos e utilizar ou preencher algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos e memorandos são realidades que muito poucas vezes ou nunca os</p>	<p>preparação.</p> <p>As competências que os adultos demonstram possuir são na área tecnológica, na área da Linguagem e Comunicação e na área das competências pessoais e sociais. Os adultos revelam possuir competências na contabilidade, ao nível do <i>stock</i> e das encomendas, embora por vezes revelem dificuldades em aplicar o que aprenderam na teoria e em adquirir novos conhecimentos. O destaque na área tecnológica deve-se ao facto de os cursos EFA terem uma qualificação escolar mais vocacionada para o desenvolvimento de competências transversais (cidadania, comunicação...) que são muito importantes, e uma qualificação profissional que desenvolve competências técnicas inerentes à parte</p>	<p>Internet aprenderam a fazer pesquisas e compras, a ler notícias; a enviar <i>email's</i>, a ir ao <i>Facebook</i>, a procurar emprego e a pesquisar sobre vários assuntos.</p> <p>Na área das técnicas comerciais, aprenderam a preencher documentos contabilísticos (facturas, cheques, guias de remessa, notas de crédito, notas de débito); aprenderam a fazer atendimento ao público, a utilizar um programa de facturação, técnicas de vendas, aprovisionamento de <i>stock</i> e técnicas de <i>merchandising</i>.</p> <p>Na área da Matemática, adquiriram muitos conhecimentos, aprenderam a fazer as contas com e sem percentagens.</p> <p>Na área da Marcenaria, aprenderam</p>
--	---	---	--

	<p>formandos realizam no seu local de trabalho.</p> <p>No que diz respeito à comunicação, os formandos afirmaram que todos os dias o têm que fazer, por isso 56,6% partilha diariamente informações relacionadas com o trabalho com os seus colegas; 57,1% fala de um modo claro e eficaz; 44,6% tem que comunicar todos os dias para um grupo, no entanto a necessidade de persuadir, influenciar e motivar os outros já só é feito com frequência para a maioria relativa dos formandos.</p>	<p>profissional de cada curso EFA.</p> <p>As competências pessoais realçadas foram a pontualidade, o profissionalismo e o saber-estar.</p>	<p>a mexer com todas as ferramentas utilizadas, nomeadamente, a mexer na máquina de serrar, a fazer colagens e a trabalhar a madeira de diversas formas.</p> <p>Na língua estrangeira, adquiriram alguns conhecimentos de Inglês.</p> <p>Nas competências transversais, adquiriram competências pessoais e sociais, como por exemplo: aprenderam a valorizar tudo aquilo que tinham aprendido ao longo da vida; a não ter receio em se relacionarem com as pessoas; a ajustar o comportamento a diversas situações; a planificar tarefas e a realizá-las; a gerirem conflitos; a serem mais responsáveis e autodidactas; a serem mais autónomos, confiantes e pró-activos; aprenderam a estar e a</p>
--	--	--	---

			cuidar da imagem; tomaram contacto com o mundo e com a realidade e também adquiriram motivação e brio profissionais. Todas estas competências fazem-nos sentir mais bem preparados para o mercado de trabalho.
Competências de Linguagem e Comunicação	<p>Antes da frequência do curso EFA, os formandos, no que respeita à sua motivação para ler, escrever, expor os seus pontos de vista e ouvir os pontos de vista dos outros, pareciam pouco motivados ou apenas motivados. No que respeita à leitura, 30,5% estavam pouco motivados e 49,2% estavam motivados; quanto à escrita, 31% estavam pouco motivados e 50% motivados; a motivação aumentava quando tinham de falar/ expor oralmente os seus pontos de vista (70,7% estavam motivados) e quando ouviam os pontos de vista dos outros (69% estavam motivados).</p> <p>Após a realização do curso EFA, podemos verificar que a motivação dos adultos aumentou significativamente em todos os itens. Na leitura, a</p>	<p>Na oralidade, têm cuidado na forma como falam, pois fazem atendimento ao público, mas por vezes têm dificuldades na expressão oral, utilizando incorrectamente algumas palavras. Também revelam algum receio em se exporem e alguma dificuldade na organização das ideias. Estas competências também são consideradas pelos formandos como as mais fáceis de adquirir e as mais importantes, pois a vertente oral está muito ligada à Cidadania, no domínio da intervenção e do debate.</p>	<p>As competências de Linguagem e Comunicação desenvolvidas dizem respeito à oralidade, escrita, leitura e interpretação.</p> <p>Na oralidade, aprenderam a falar melhor e com mais à-vontade, a escolher melhor as palavras para cada situação, a expressar melhor as opiniões, a ouvir os outros, a perceber melhor o que ouvem, a organizar as ideias, a expor o seu ponto de vista, a argumentar, a respeitar a opinião dos outros, a fazer atendimento ao telefone e</p>

	<p>maioria relativa (49,2%) apenas estava motivado para ler, depois do curso passaram a estar muito motivados (71,2%); na escrita, antes da frequência do curso, 50% estavam motivados para a prática desta competência, enquanto após o curso 69% encontrava-se muito motivado.</p> <p>A esmagadora maioria dos formandos afirmaram estar motivados para expor os seus pontos de vista antes de frequentarem o curso EFA (70,7%), realidade que se manteve depois de o terem terminado, com a diferença de que esta motivação passou a ser ainda maior (74,6%).</p> <p>Quanto à motivação para ouvir os pontos de vista dos outros, os formandos não mostraram grandes alterações, uma vez que já se encontravam bastante motivados para ouvir os outros (69% estavam motivados antes e 72,4% muito motivados depois).</p> <p>Os formandos antes de realizarem o curso EFA consideravam que tinha entre poucas e algumas competências para procurar e interpretar os mais</p>	<p>Ao nível da expressão escrita, por vezes os adultos demonstram dificuldades na ortografia e construção frásica, na emissão de facturas e guias de remessa; na organização e transposição das ideias para o papel; na aplicação das regras básicas de escrita e na utilização de vocabulário mais elaborado. Estas competências são também aquelas que os formadores consideram que os adultos devem adquirir ao longo do curso, embora reconheçam que todas as competências que estejam relacionadas com a escrita são as mais difíceis de adquirir: fazer resumos, escrever correctamente, proceder à correcção dos seus textos, fazer sínteses, redigir textos funcionais, reflectir e transpor para o papel as ideias e aplicar as regras de pontuação e ortografia. No entanto, os</p>	<p>presencialmente, a estar numa entrevista de emprego; adquiriram vocabulário e desenvolveram a capacidade de comunicar e de persuadir, ou seja, desenvolveram a sua fluência linguística e a competência comunicativa oral.</p> <p>Na escrita, aprenderam a escrever melhor, com menos erros; a redigir uma carta de reclamação, um currículo, uma carta de resposta a anúncio, um relatório ou um <i>email</i> com ortografia, pontuação e estrutura correctas; a fazer resumos e a analisar criticamente o que escrevem. Em suma, desenvolveram a competência comunicativa escrita e aperfeiçoaram a expressão escrita.</p> <p>Na leitura e interpretação, aprenderam a pesquisar, seleccionar</p>
--	--	---	--

	<p>variados tipos de informação, bem como a sua proveniência, pois se somarmos as percentagens destas duas opções de resposta verificamos que estas estão acima dos 80% em todos os itens. Após a conclusão do curso, consideram que têm muitas competências para procurar, interpretar e compreender essas mesmas informações, uma vez que todos os itens assumem valores acima dos 70% na opção “muitas competências”.</p> <p>Relativamente às capacidades dos formandos quando estão em processos de aprendizagens mais ou menos formais, verificou-se um aumento das mesmas após a realização do curso EFA. Se anteriormente a maioria se auto-avaliou como tendo uma aprendizagem razoável, já que as percentagens rondam os 50% em praticamente todos os itens, depois do curso afirmaram efectuar as aprendizagens com muita facilidade, dado que as percentagens se encontram muito acima dos 50% em quase todos os itens. Os itens “aprender coisas menos interessantes para si” e “aprender coisas menos úteis para si” são os que apresentam uma dificuldade</p>	<p>formandos, embora reconheçam as suas dificuldades, também valorizam estas competências, principalmente a correcta utilização da escrita e a elaboração de textos de diversas tipologias e de utilidade para o seu dia-a-dia.</p> <p>No que se refere às competências de leitura e interpretação, os adultos no final do curso devem saber ler qualquer tipo de texto; interpretar textos de natureza variada e pesquisar, seleccionar e organizar informação. No entanto, alguns revelam algumas dificuldades de interpretação e por essa razão dão menos valor à compreensão do subtexto.</p>	<p>e resumir informação; a procurar trabalho e a perceber melhor o que lêem.</p>
--	---	---	--

	<p>razoável para a maioria dos formandos (67,3% e 50%, respectivamente).</p> <p>Na leitura, a maioria, independentemente do escalão etário, considera que ao nível de leitura têm bastantes competências, dado que as suas respostas ao nível de dificuldade se situaram entre o razoável e a facilidade.</p> <p>Apesar das diferenças não serem muito díspares, são os adultos do sexo masculino que dizem ter mais facilidade na leitura.</p> <p>No que concerne à escrita, a homogeneidade mantém-se, mas agora em torno do “razoável”, onde se obtiveram percentagens acima dos 50% em quase todos os itens em análise, com a exceção dos itens “recolher a informação que considera necessária” e “registar a informação que considera necessária”, onde não existem dificuldades para a maioria dos formandos (53,4% em cada item).</p> <p>Mesmo não havendo diferenças estatisticamente significativas, se atendermos às médias, podemos concluir que são os formandos com idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos os que têm</p>		
--	--	--	--

	<p>mais dificuldades ao nível da escrita. Tendencialmente, quanto maior a motivação dos formandos para escrever menor são as dificuldades apresentadas quando têm de escrever no seu quotidiano.</p> <p>Relativamente à capacidade de compreender o que os outros dizem, a maioria dos formandos está entre a razoabilidade e a facilidade.</p> <p>Quanto à oralidade, para os formandos, falar, organizar o seu discurso, escolher o meio como o faz, entre outros aspectos, não constitui qualquer problema, todos eles o fazem com razoável facilidade e com facilidade.</p> <p>Segundo o resultado do coeficiente Rho-Spearman, é possível verificar que quanto maior a motivação dos formandos para exporem oralmente os seus pontos de vista, menor são as dificuldades apresentadas quando têm de falar sobre qualquer assunto no seu quotidiano.</p> <p>De um modo global, os formandos consideraram que tinham poucas ou razoáveis competências nos domínios da leitura, da escrita e da comunicação oral antes da certificação. No que diz respeito à leitura,</p>		
--	--	--	--

	<p>42,4% afirmou ter competências razoáveis; 35,6%, poucas competências; 15,3%, muito poucas e apenas 6,8% disse ter elevadas competências. A maioria dos formandos (51,7%) considerava que tinha poucas competências ao nível da escrita; 39,7% tinha algumas; 5,2%, muito poucas e 3,4% tinha elevadas competências. Na comunicação oral, 49,2% disseram ter competências razoáveis; 33,9%, baixas; 10,2%, muitas competências e 6,8%, muito poucas competências.</p> <p>Após a certificação, os formandos consideram que têm muito mais competências na área da Linguagem e Comunicação, ninguém considera ter muito poucas competências e muitos poucos são aqueles que continuam a dizer que têm poucas competências (3,4%). A maioria dos formandos concentra-se na avaliação correspondente ao nível elevado nas três dimensões que caracterizam a área de Linguagem e Comunicação (61% diz ter elevadas competências na leitura; 51,7%, na escrita e 61%, na comunicação oral). Ter competências ao nível razoável também engloba</p>		
--	---	--	--

	parte dos formandos, 35,6% afirmam ter competências razoáveis na leitura; 48,3%, na escrita e 39%, na comunicação oral.		
As mais-valias dos cursos EFA / vantagens	<p>Verificou-se um aumento das habilitações literárias de todos os formandos, ou seja, todos eles ficaram com o 9º ano de escolaridade. Houve alguns adultos que continuaram o seu percurso académico após o término do curso EFA e, neste momento, 20,3% já possui o 12º ano e 1,7% frequentou com sucesso um Curso de Especialização Tecnológica (CET).</p> <p>Todos os formandos que tinham a 4ª classe, 5º, 6º e 8º anos incompletos, actualmente têm o 9º ano de escolaridade, nos restantes níveis escolares houve quem não ficasse pelo 9º ano, tendo prosseguido para o nível secundário e um dos formandos frequentou e concluiu um CET. Ou seja, dos que actualmente possuem o 12º ano, 58,3% tinha o 6º ano completo; 25%, o 7º ano completo; 8,3%, o 8º ano completo e 8,3%, o 9º ano incompleto.</p>	<p>Aumento das habilitações escolares.</p> <p>Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de várias competências.</p> <p>Aquisição de conhecimentos práticos e teóricos.</p> <p>Reorientação pessoal e profissional.</p> <p>Aumento da possibilidade de inserção no mercado de trabalho.</p> <p>Aumento da motivação para a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>Aumento da auto-estima; à-vontade e segurança.</p> <p>Mudança de atitude perante a vida.</p>	<p>Aumento das qualificações escolares e profissionais, ficando com a escolaridade obrigatória e com mais possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.</p> <p>Possibilidade de frequentar outros cursos e de prosseguir estudos.</p> <p>Aumento da motivação para frequentar outros cursos.</p> <p>Aumento de conhecimentos e competências.</p> <p>Aprendizagem de uma profissão.</p> <p>Mais oportunidades de emprego.</p> <p>Conhecimento de pessoas novas, convívio.</p> <p>Aumento da auto-estima, confiança, autonomia, segurança, à-vontade, sentido crítico e capacidade de</p>

			<p>introspecção e de autodidactismo. Mudança de atitude na vida, principalmente perante as adversidades, reorientação pessoal e redefinição de objectivos. Aquisição de regras. Enriquecimento pessoal e profissional.</p>
Impacto a nível pessoal / social	<p>Os adultos atribuíram muita importância ao facto do curso lhes permitir obter uma qualificação escolar mais elevada (74,6%), valorizar as experiências pessoal e profissional para obter uma qualificação escolar mais elevada (82,8%), voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos (69%), desenvolver conhecimentos/competências úteis (70,7%), aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego (63,8%), melhorar a imagem que têm de si próprios (53,4%), abrir novos horizontes (67,2%), estar mais inseridos no mundo actual (62,7%), gostar de aprender (70,7%) e conhecer e conviver com pessoas (70,2%).</p>	<p>Aumento das qualificações escolares (9º ano). Aquisição de conhecimentos e competências. Aumento da motivação para a aprendizagem ao longo da vida; prosseguimento dos estudos e investimento na formação escolar e profissional. Reconhecimento das próprias capacidades e também das dificuldades. Aumento da auto-estima e da</p>	<p>Aumento das qualificações escolares; possibilidade de frequentar um curso que confira certificação escolar ao nível do 12º ano, UFCD's de nível 4 e/ou cursos superiores. Motivação para frequentar outras formações. Obtenção da carta de condução. Melhoria do nível de vida. Mudança na postura, na forma de estar e ser, na maneira de ver a realidade, na forma como convivem</p>

	<p>Os formandos antes de frequentarem o curso EFA não tinham o hábito de participar em processos de aprendizagem, quer sejam formais, quer informais, no entanto, após a conclusão do curso ficaram muito mais receptivos a frequentar processos de aprendizagem formal, não formal e informal. Antes da frequência do curso EFA, era pouco frequente os adultos participarem em processos de aprendizagem formais (54,2%), não formais (53,4%) e informais (48,3%). Após a frequência do curso EFA, a participação em processos de aprendizagem aumentou, sendo frequente os adultos participarem em processos de aprendizagem formais (44,1%), não formais (56,9%) e informais (51,7%).</p> <p>Para a maioria dos formandos, o curso EFA foi muito importante, pois proporcionou-lhes um aumento de conhecimentos/competências (62,7%), o aumento da auto-estima e da autovalorização (69%), a definição ou reconstrução do seu projecto pessoal (50,8%), a criação de relações de amizade e de convívio (60,3%), o aumento da participação na sociedade (57,6%) e o</p>	<p>valorização pessoal.</p> <p>Aumento da socialização, das responsabilidades, da autonomia.</p> <p>Criação de rotinas; alteração na forma como os outros os vêem; mais à-vontade para debater alguns assuntos com outras pessoas.</p> <p>Desenvolvimento de espírito crítico e de capacidade de intervenção social.</p> <p>Contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>Nas relações familiares, a separação conjugal.</p>	<p>com as pessoas.</p> <p>Aumento da auto-estima, confiança e valorização pessoal.</p> <p>Mudança de interesses e hábitos: ouvem as notícias, lêem o jornal, olham para a sociedade de uma forma diferente.</p> <p>Desenvolvimento do hábito de pesquisa, aumento da capacidade de percepção do discurso das pessoas, mais facilidade de comunicação, menos receio de arriscar.</p> <p>Mais à-vontade para falar sobre alguns assuntos.</p> <p>Aumento da capacidade para acompanhar e dar apoio nos trabalhos de casa dos filhos.</p> <p>Estabelecimento de contactos com outras pessoas.</p> <p>Mudança de projectos para o futuro.</p>
--	--	--	---

	<p>aumento da sua capacidade de adaptação à mudança (59,6%). O aumento do reconhecimento de familiares e amigos é apenas importante para a maioria dos formandos (53,4%).</p> <p>Depois da certificação, os formandos passaram a estar muito mais interessados pelos assuntos respeitantes ao seu país e ao mundo, 80,7% passou a ver as notícias na televisão todos os dias (eram 34,5%); 47,5% passou a conversar com familiares ou amigos sobre a sociedade actual todos os dias (eram 13,6%), 48,3% fala sobre os assuntos que se passam no mundo todos os dias (eram 20,7%) e 45,6% ouve todos os dias as notícias através da rádio (eram 14%). O que continua a ser menos apelativo são os artigos de jornais sobre política, no entanto 66,1% fá-lo no mínimo uma vez por semana (11,9% dos formandos nunca lia e 39% lia menos de uma vez por mês).</p> <p>Os hábitos dos adultos sofreram algumas alterações. Actualmente, ler, escrever e comunicar passou a ser uma prática corrente no seu dia-a-dia. Na leitura, antes da certificação, 32,2% dos adultos lia muitas vezes e</p>		Abertura de novos horizontes.
--	---	--	-------------------------------

	<p>8,5% lia frequentemente; após a certificação, 49,2% passou a ler muitas vezes e 47,5% frequentemente. Na escrita, antes da certificação, 37,9% dos adultos escrevia muitas vezes e 8,6% escrevia frequentemente. Depois do curso, 51,7% dos adultos passou a escrever muitas vezes e 44,8% frequentemente. Na comunicação oral, 11,9% comunicava frequentemente e 50,8 muitas vezes. Após o curso, 62,7% dos adultos passou a comunicar frequentemente e 37,3% muitas vezes.</p> <p>Os níveis de competências que os adultos possuíam correspondiam aos seus hábitos relativamente às práticas inerentes à área da Linguagem e Comunicação, isto é, os formandos que tinham competências muito baixas ao nível da leitura raramente liam antes da certificação e dos que tinham elevadas competências, 75% lia frequentemente; os formandos que afirmaram ter competências muito baixas na escrita raramente escreviam e dos que tinham elevadas competências, 100% escrevia com frequência. Relativamente à comunicação oral,</p>		
--	---	--	--

	<p>verifica-se uma diferença nesta relação, pois metade dos formandos que disseram ter elevadas competências nesta área raramente expunha as suas opiniões e ouvia a dos outros e, actualmente, dos formandos que afirmam ter competências razoáveis neste domínio, 69,6% expõe as suas opiniões e ouve a dos outros muitas vezes; e dos que dizem ter elevadas competências na comunicação oral, 83,3% expõe frequentemente os seus pontos de vista e ouve os dos outros.</p> <p>No que concerne à cultura, pôde constatar-se que não é uma área que os formandos apreciassem e muito menos que a entendessem nas suas mais variadas dimensões antes da certificação, pois a maioria deles participava pouco nas actividades de índole cultural (57,6%); estava pouco à-vontade para conversar e discutir sobre cultura (67,2%); tinha dificuldade em reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído no que respeita às suas principais referências e tendências (67,8%); tinha dificuldade em compreender o papel da herança cultural e linguística</p>		
--	--	--	--

	<p>de Portugal na Europa e no mundo (60,3%); e tinha pouco interesse em aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões (59,3%). Depois da certificação, notou-se um aumento de competências na participação, compreensão e interesse pela cultura, pois a maioria dos formandos considera ter competências razoáveis nesta área e muitos deles avaliam as suas competências como elevadas. A avaliação das competências englobadas na componente conhecimentos da cultura portuguesa difere entre os formandos do sexo feminino e masculino, sendo as formandas que afirmaram ter mais competências neste domínio.</p>		
Impacto a nível profissional	<p>Relativamente às mudanças ocorridas na vida profissional dos formandos, para 66% dos formandos o curso EFA teve implicações. Dos formandos que mencionaram que houve mudanças nas suas vidas, 41% progrediu na carreira profissional; 25,6% conseguiu integrar o mercado de trabalho; 23,1% mencionaram outras mudanças, mas não as indicaram; e 10,3% obteve mudanças no seu local de trabalho.</p>	<p>Aumento de conhecimentos e competências técnicas. Conhecimento mais aprofundado e melhor de uma profissão. Investimento em formação profissional. Valorização do percurso profissional. Aumento da motivação para a</p>	<p>Mudança de profissão. Perspectiva de empregabilidade. A postura na procura de emprego é diferente, muito mais pró-activa. Mais e melhor preparação para as oportunidades de emprego.</p>

	<p>No que diz respeito à situação profissional, a maioria encontra-se empregada (50,8%); 32,2% está desempregada; 5,1%, reformada, com as mesmas percentagens, 3,4%, são domésticas, estudantes e possuem incapacidade permanente para trabalhar; e 1,7% encontra-se noutra situação. Dos que estão empregados, 80% trabalham por conta de outrem; 16,7% trabalham por conta própria, mas sem empregados; e 3,3% são trabalhadores independentes. O aumento da motivação para trabalhar (53,4%) e a melhor preparação para a vida profissional (55,2%) foram os aspectos profissionais em que o curso foi mais importante para a maioria dos inquiridos.</p>	<p>aprendizagem e para enfrentarem a vida e o mercado de trabalho.</p> <p>Abertura de estabelecimentos por conta própria.</p> <p>Reorientação e definição de objectivos pessoais e profissionais.</p> <p>Reorientações profissionais: criação do próprio emprego; descoberta de uma nova vocação e mudança de profissão.</p> <p>Contribuição para o aumento da empregabilidade.</p>	
--	--	---	--

<p>Valorização dos cursos EFA (pela sociedade, pelos intervenientes no processo - tutores, formadores, director da formação e formandos)</p>		<p>As opiniões quanto à valorização dos cursos EFA pela sociedade civil dividem-se. Há quem considere que a sociedade não valoriza a formação e os cursos EFA e há quem considere o oposto, referindo que os cursos são cada vez mais reconhecidos e que a maioria dos cursos EFA tem credibilidade.</p> <p>Os entrevistados consideram que a formação é uma mais-valia, devendo a aprendizagem ser um processo contínuo, pois a formação é imprescindível para o aperfeiçoamento das competências que se vão adquirindo ao longo do tempo.</p> <p>Os cursos EFA são considerados muito práticos e adequados aos adultos.</p> <p>Para os formandos, os cursos EFA são fundamentais, uma vez que são importantes na reorientação, na</p>	<p>Há quem confunda os cursos EFA com o processo de RVCC e por essa razão não dão valor aos mesmos; o próprio Governo não reconhece valor aos cursos EFA, investindo cada vez menos nos mesmos.</p> <p>Normalmente, no círculo de amigos, o curso é reconhecido, mas também há quem não reconheça o seu valor.</p> <p>Os amigos e familiares valorizam os cursos EFA, pois encaram a formação como um investimento no futuro e verificaram a evolução dos formandos e as alterações que ocorreram nas suas vidas em vários aspectos.</p> <p>Há entidades patronais que valorizam os cursos EFA, mas há empresas que não lhes conferem</p>
--	--	---	---

		<p>aquisição de novas competências, na aquisição de conhecimentos práticos e teóricos, sendo um incentivo para comunicarem, para conhecerem novas pessoas, para contactarem com as novas tecnologias e com novas maneiras de estar. Para além disso, sentem que é uma oportunidade única de serem certificados ao nível do nono ano e sentem-se mais valorizados, não só pelo reconhecimento de um grau académico, mas também pelas competências que adquiriram e por aumentarem a auto-estima.</p> <p>No entanto, a Iniciativa Novas Oportunidades entrou em descrédito e neste momento há empresas que recusam os diplomas das Novas Oportunidades.</p>	<p>validade.</p> <p>Os cursos de dupla certificação são, no geral, bem aceites pela sociedade.</p> <p>Os formandos valorizam os cursos, considerando-os uma mais-valia e um investimento no futuro, por todas as vantagens enunciadas e pelo impacto que o mesmo teve nas suas vidas a vários níveis.</p>
--	--	---	---

De seguida, apresentaremos as características comuns encontradas na análise dos vários instrumentos utilizados: inquérito por questionário, entrevistas e grupos de discussão, embora também possamos encontrar algumas informações que não são totalmente coincidentes. Assim, podemos concluir que:

- A maioria dos formandos era do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos.
- Quando iniciaram o curso EFA B3, a maioria dos formandos tinha até ao 6º ano completo.
- Os cursos foram muito importantes para os adultos e os mesmos estavam motivados para a sua frequência, o que foi possível verificar durante o seu percurso formativo, inclusivamente na Formação em Contexto de Trabalho (FCT).
- Antes da frequência do curso EFA, as motivações dos adultos eram obter uma qualificação escolar e profissional mais elevada; adquirir conhecimentos e competências, valorizar a experiência pessoal e profissional, poder ter uma oportunidade de voltar a estudar e o gosto em aprender e em conviver.
- Como ficaram satisfeitos com o curso, os adultos recomendam a sua frequência a outras pessoas e continuam a investir na sua formação, tanto a nível escolar como a nível profissional, pois querem adquirir conhecimentos e competências e aumentar as suas certificações a nível escolar e profissional.
- Depois do curso EFA B3, os adultos que continuaram a investir na sua formação optaram pelos cursos EFA-NS de dupla certificação e pela formação contínua / modular.
- Os adultos viam o curso como a última oportunidade para concluírem a escolaridade obrigatória e para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho, tendo consciência que quanto mais habilitações tiverem mais facilmente ingressam no mercado de trabalho, embora alguns tenham baixas expectativas em termos de emprego devido à conjuntura actual.
- A maioria dos adultos tem vocação para a área profissional do curso e motivação para a formação e para a aprendizagem, ou seja, para a aquisição de

conhecimentos e competências, principalmente se lhes reconhecerem utilidade para o seu dia-a-dia pessoal e profissional.

- Relativamente ao desempenho dos adultos na FCT, por vezes verifica-se alguma falta de preparação para o desempenho da função, evidenciando-se alguma dificuldade na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação teórica.
- É notória a aquisição de conhecimentos e competências de diferente natureza, isto é, os adultos adquirem competências inerentes à área profissional do curso e também competências nas diferentes áreas de competências-chave e competências pessoais e sociais, úteis em vários contextos, nomeadamente na FCT, na sua vida profissional, social e pessoal.
- Os adultos adquirem várias competências, específicas e transversais, que fazem com que os adultos se sintam mais bem preparados para o mercado de trabalho. As competências específicas são as inerentes à área profissional do curso e as competências transversais são da área da formação de base e do saber-estar/ser (competências pessoais e sociais).
- Na área da formação de base, merecem destaque as competências de informática, matemática, língua estrangeira e linguagem e comunicação.
- As competências de LC são frequentemente utilizadas no dia-a-dia profissional dos adultos. A oralidade é a competência utilizada com mais frequência, seguindo-se a competência da leitura.
- Na formação, os adultos realizam muitas actividades com o objectivo de desenvolverem a sua competência comunicativa oral, a sua fluência linguística, a sua competência comunicativa escrita e a competência leitora e interpretativa.
- As competências da oralidade são consideradas pelos formandos as mais fáceis de adquirir e as mais importantes, uma vez que necessitam delas no seu quotidiano. No entanto, por vezes, na prática, revelam algum receio de se exporem e alguma dificuldade na organização de ideias e na expressão oral, nomeadamente na escolha adequada das palavras.

- As competências da escrita são as mais difíceis de adquirir pelo formando, tanto na opinião dos formadores como na opinião dos próprios formandos. No entanto, também são estas competências que os formandos valorizam mais, nomeadamente a correcta utilização da escrita e a redacção de textos de diversas tipologias úteis para o seu dia-a-dia pessoal e profissional.
- As maiores dificuldades encontradas na escrita são a ortografia, a construção frásica, a utilização de vocabulário mais elaborado e adequado a diversas situações, a aplicação das regras básicas da escrita, a organização de ideias e a sua transposição para a escrita.
- Na leitura, os formandos revelam algumas dificuldades de interpretação, não compreendendo por vezes a mensagem implícita, dando menos valor à compreensão do subtexto.
- A motivação para o desenvolvimento das competências de LC aumentou depois da frequência do curso EFA B3, em todas as áreas que a integram: oralidade, escrita e leitura e interpretação.
- Os níveis de competências de LC que os formandos apresentavam antes da frequência do curso EFA correspondiam às práticas inerentes na mesma área, isto é, quem lia menos apresentava mais dificuldades na leitura e interpretação, quem tinha o hábito de ler apresentava mais facilidade nesta competência, verificando-se o mesmo na competência da escrita.
- Os formandos consideram que aumentaram as suas capacidades de aprendizagem depois de frequentarem o curso EFA, pois antes da frequência do curso consideravam que tinham capacidades de aprendizagem razoáveis e depois da frequência do curso afirmam efectuar aprendizagens com muita facilidade.
- A maior vantagem dos cursos EFA é a aquisição de conhecimentos e competências e o aumento das habilitações literárias que permite aos adultos o aumento de possibilidade de ingressarem no mundo do trabalho e a continuidade no investimento na formação profissional e académica.
- A frequência do curso EFA motivou os adultos para a aprendizagem ao longo da vida. Antes da frequência do curso EFA, os adultos não tinham o hábito de

participar em processos de aprendizagem, ficando muito mais receptivos para os mesmos após a sua conclusão.

- Os cursos EFA tiveram um grande impacto na vida pessoal e social dos formandos, aumentando a sua auto-estima, segurança e à-vontade; mudando muito a sua maneira de ser e a sua atitude perante a vida, o que resultou na reorientação pessoal e na redefinição de objectivos pessoais, profissionais e académicos. Os adultos aumentaram a sua capacidade de adaptação à mudança e a sua participação na sociedade.
- Os formandos consideram que o curso lhes permitiu um enriquecimento pessoal e profissional, pois aprenderam uma profissão, permite-lhes ter mais oportunidades de emprego e permitiu-lhes conhecer e conviver com outras pessoas.
- Os interesses e os hábitos dos adultos sofreram alterações depois da frequência do curso, estando mais despertos para a realidade que os rodeia, para os assuntos relativos ao seu país e ao mundo. Actualmente ouvem notícias todos os dias, lêem o jornal e olham para a sociedade de uma forma diferente, de uma forma mais crítica, e debatem com os seus amigos os assuntos da actualidade.
- O curso EFA permitiu que os adultos tivessem contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação e, conseqüentemente, com outras realidades, desenvolvendo o hábito de pesquisa e a capacidade de autodidactismo.
- Antes da certificação, os adultos estavam pouco despertos para a participação, compreensão e interesse em actividades culturais e pela cultura portuguesa, aumentando as suas competências nesta área após a certificação, principalmente os formandos do sexo feminino.
- As principais mudanças ocorridas na vida profissional dos adultos foram a progressão na carreira e o ingresso no mercado de trabalho, o que também se deve à sua mudança de atitude na procura de emprego que se tornou mais pró-activa e ao aumento da motivação para trabalhar.
- Mais de metade dos adultos encontram-se a trabalhar neste momento, a maioria por conta de outrem, sentindo-se mais motivados para trabalhar e com uma

melhor preparação para a vida profissional, pois consideram que adquiriram muitas competências ao longo do curso que lhes são úteis no seu trabalho.

- A criação do próprio emprego, a descoberta de uma nova vocação e a mudança de profissão foram algumas das reorientações profissionais dos adultos.
- Os cursos EFA foram muito importantes para os adultos, pois permitiram-lhes obter certificação ao nível da escolaridade obrigatória, adquirir novas competências e conhecimentos teóricos e práticos e, como consequência, ingressar no mercado de trabalho, melhorar a sua qualidade de vida, aumentar a auto-estima e a sua valorização pessoal e profissional. O curso permitiu-lhes ainda abrir os horizontes e criar novos projectos para o futuro, tanto a nível pessoal como a nível profissional.
- Há quem não valorize os cursos EFA porque os confunde com o processo de RVCC ou porque não conhecem o seu funcionamento. Os amigos e familiares dos adultos reconhecem o seu valor porque constataram a evolução dos formandos e verificaram as mudanças ocorridas nas suas vidas, assim como têm a noção das aprendizagens efectuadas e das competências adquiridas, considerando-os um investimento no futuro e uma mais-valia.
- Os cursos EFA de dupla certificação são, geralmente, bem aceites pela sociedade, pois são considerados práticos e adequados aos adultos, permitindo-lhes adquirir conhecimentos teóricos e práticos, aperfeiçoar as competências já adquiridas e reorientar os adultos que têm nestes cursos a oportunidade de concluírem a escolaridade obrigatória, sendo certificados ao nível do 9º ano de escolaridade.
- Neste momento, a Iniciativa Novas Oportunidades entrou em descrédito, estando a ser reestruturada.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E PROSPECTIVA

Ao longo deste trabalho investigaram-se as aprendizagens realizadas pelos formandos dos cursos EFA B3 e principalmente as competências de Linguagem e Comunicação adquiridas pelos mesmos, bem como a sua utilidade e o impacto destas nas suas vidas a nível pessoal, social e profissional. Nas páginas seguintes, sintetizaremos as principais conclusões obtidas, tendo em conta o cumprimento dos objectivos do trabalho e as diferentes categorias estabelecidas nos vários instrumentos utilizados.

Assim, este capítulo divide-se em três partes:

Na primeira parte, apresentam-se algumas conclusões gerais que se obtiveram ao longo deste estudo e as conclusões específicas que nos permitem verificar o cumprimento dos objectivos propostos.

Na segunda parte, faremos uma reflexão pessoal sobre as competências de Linguagem e Comunicação e sobre a educação e formação de adultos em Portugal, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, num terceiro momento, apresentaremos algumas possíveis linhas de investigação que seriam interessantes realizar, aprofundando e dando continuidade ao tema abordado ao longo deste trabalho.

1. Conclusões

1.1. Conclusões gerais

Desta forma, em termos gerais, podemos referir que as conclusões mais relevantes são as seguintes:

- ❖ Entre as principais motivações dos adultos que frequentaram os cursos EFA B3, podemos destacar o aumento das habilitações escolares e a inserção no mercado de trabalho, uma vez que se encontravam em situação de desemprego.
- ❖ Os adultos que frequentaram os cursos EFA B3 estavam motivados para a aprendizagem e para a aquisição de competências.
- ❖ Os adultos consideram que o aumento das certificações escolares lhes permitirá integrar o mercado de trabalho mais facilmente.
- ❖ A frequência do curso EFA B3 motivou os adultos para a aprendizagem ao longo da vida.
- ❖ Após a conclusão do curso EFA B3, os adultos continuaram a investir na sua formação académica e profissional.
- ❖ A conclusão do curso EFA B3 causou impacto na vida dos adultos a vários níveis: pessoal, social e profissional.
- ❖ Os projectos de vida dos adultos sofreram alterações devido às competências adquiridas e às aprendizagens realizadas ao longo do curso EFA que lhes abriu novas perspectivas.
- ❖ Os adultos realizaram várias aprendizagens e adquiriram muitas competências úteis para a sua vida em vários contextos.
- ❖ Além das competências técnicas e específicas, os adultos também adquiriram competências pessoais e sociais.

- ❖ As competências de Linguagem e Comunicação, referentes à oralidade, à escrita e à leitura e interpretação, são úteis para a vida pessoal, social e profissional dos formandos.
- ❖ Os formandos consideram que melhoraram significativamente as suas competências de Linguagem e Comunicação após a frequência do curso EFA B3.
- ❖ Os adultos que frequentaram um curso EFA B3 reconhecem o valor dos cursos EFA, bem como julgam que a maioria das pessoas os considera uma mais-valia, tendo consciência que a formação é um investimento no futuro.

1.2 Conclusões específicas

Tendo em conta os objectivos específicos do nosso estudo, de seguida apresentamos de forma mais concreta as conclusões obtidas nas diferentes categorias estabelecidas nos vários instrumentos utilizados.

Nesta sequência, dando cumprimento ao primeiro objectivo específico - **Enumerar as motivações que levaram os formandos a frequentarem o curso** – podemos concluir que:

- ❖ As principais motivações dos adultos para frequentarem um curso EFA B3 são: obter uma qualificação escolar mais elevada, valorizar a experiência pessoal e profissional, adquirir conhecimentos e desenvolver competências úteis para o dia-a-dia, voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos, o gosto pela aprendizagem e o gosto pelo convívio e pelo conhecimento de pessoas.
- ❖ Não existem diferenças significativas entre os adultos do sexo masculino e feminino relativamente aos motivos, pois ambos os sexos pretendem obter uma qualificação escolar mais elevada, valorizar a experiência pessoal e profissional, adquirir conhecimentos e desenvolver competências úteis para o dia-a-dia, o gosto pela aprendizagem e o gosto pelo convívio e pelo conhecimento de pessoas. Apenas no motivo voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos se apresentam diferenças significativas entre os sexos, sendo os

formandos do sexo feminino que atribuem mais importância a este motivo (80% das formandas atribuí muita importância a este motivo, enquanto apenas 52,2% dos formandos do sexo masculino o considera muito importante).

- ❖ A motivação para a frequência do curso e para a aprendizagem deve-se ao facto de os adultos encararem o curso EFA B3 como a sua última oportunidade, tanto académica como profissional, pois acreditam que quanto mais formação possuírem mais facilmente ingressam no mercado de trabalho.
- ❖ Relativamente à aquisição de competências, verificamos que a motivação dos adultos é maior quando se trata de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências úteis para o seu dia-a-dia e aumentou após a frequência do curso EFA.
- ❖ A frequência do curso EFA motivou os adultos para a aprendizagem ao longo da vida. Além de ficarem despertos para a aprendizagem, os adultos reconhecem a utilidade das aprendizagens realizadas no curso assim como a necessidade de formação para fazer face ao mercado de trabalho e acompanhar a evolução das exigências profissionais.
- ❖ Após a conclusão do curso EFA B3, os adultos aumentaram a sua motivação no que diz respeito à melhoria e aquisição de conhecimentos e competências, à progressão na certificação escolar e à progressão da certificação profissional, optando por frequentar cursos EFA-NS e formação contínua ou modular após a obtenção da escolaridade obrigatória.

Quanto ao impacto dos cursos EFA, tendo em conta o objectivo - **Evidenciar o impacto que os cursos EFA tiveram nas mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional dos adultos** – as conclusões obtidas são as seguintes:

- ❖ As maiores vantagens reconhecidas nos cursos EFA vão ao encontro das motivações dos formandos para frequentarem os mesmos. Assim, as maiores vantagens são o aumento das habilitações escolares e profissionais; a aquisição de conhecimentos e competências; o aumento das possibilidades de inserção no mercado de trabalho; o aumento da motivação para a aprendizagem ao longo da

vida; o aumento da auto-estima, à-vontade e segurança e a reorientação pessoal e profissional dos adultos que mudaram a sua atitude perante a vida.

- ❖ Relativamente à formação, com a conclusão da escolaridade obrigatória, os adultos tiveram a oportunidade de continuar a investir nos seus estudos e na sua formação profissional, aprofundando os seus conhecimentos e as suas competências.

Nesta sequência, a nível pessoal, também é possível concluir que:

- ❖ Com o aumento das habilitações escolares, isto é, com a conclusão da escolaridade obrigatória, os adultos puderam ter acesso a outras realidades que até este momento lhes eram vedadas, como a frequência de acções de formação de nível 4, a frequência de um curso com equivalência ao 12º ano ou até a frequência do ensino superior.
- ❖ A escolaridade obrigatória, assim como o real aumento de conhecimentos e competências, permite aos adultos candidatarem-se a novos empregos, melhorando assim o seu nível de vida.
- ❖ A aquisição de competências pessoais e sociais, como o aumento da auto-estima, da confiança e da valorização pessoal, alterou a atitude dos adultos perante a vida que passaram a sociabilizar mais e a intervir socialmente.
- ❖ Os hábitos dos adultos sofreram alterações. Depois do curso, os adultos começaram a estar mais atentos e mais interessados na realidade que os rodeia, ouvindo ou lendo as notícias com frequência e sentindo-se mais à-vontade para debater assuntos que até esta data não lhes despertavam muito interesse, pois passaram a olhar a sociedade de uma forma diferente.
- ❖ O contacto com as novas tecnologias de informação permitiu que os adultos tivessem acesso a informação e a realidades até aqui desconhecidas. Este facto desenvolveu o hábito de pesquisa nos formandos, que alargaram os seus horizontes, adquiriram novos conhecimentos e desenvolveram o espírito crítico, ao mesmo tempo que desenvolveram a sua competência comunicativa.

Por outro lado, a nível profissional, também é possível concluir que os cursos EFA tiveram um grande impacto na vida dos adultos que alteraram alguns dos seus projectos de vida e a sua situação profissional. Assim, podemos concluir que:

- ❖ O curso EFA B3 teve implicações na vida profissional de mais de metade dos formandos. As implicações foram: a inserção no mercado de trabalho, a progressão na carreira profissional e mudanças no seu local de trabalho.
- ❖ Não esquecendo que a maioria dos formandos estava desempregada antes de frequentar o curso EFA, e tendo em conta a conjuntura actual, neste momento cerca de metade dos adultos estão a trabalhar, destes a maioria trabalha por conta de outrem, o que nos leva a concluir que o facto de os adultos obterem a escolaridade obrigatória os ajudou a integrarem-se no mercado de trabalho.
- ❖ O curso foi muito importante para a maioria dos adultos, uma vez que os mesmos ficaram com uma melhor preparação para a vida profissional e mais motivados para trabalhar. Ao longo do curso, os adultos adquiriram conhecimentos e competências técnicas, ficando a conhecer mais aprofundadamente uma profissão.
- ❖ As competências pessoais e sociais que os adultos adquiriram e desenvolveram tiveram um impacto muito positivo na vida profissional dos adultos que se tornaram mais pró-activos na procura de emprego e reorientaram e (re)definiram os seus objectivos profissionais. Alguns destes formandos criaram o seu próprio emprego, outros descobriram a vocação para uma nova profissão e outros ainda mudaram de profissão, ou seja, o curso contribuiu para o aumento da empregabilidade.
- ❖ O aumento de conhecimentos e competências, assim como o aumento da motivação para a aprendizagem e para enfrentarem o mercado de trabalho, levaram a que os adultos valorizassem mais o seu percurso profissional e investissem em formação profissional, de modo a estarem mais e melhor preparados para as oportunidades de emprego.

Relativamente às aprendizagens efectuadas e às competências adquiridas durante a frequência do curso, cumprindo o objectivo - **Elencar as aprendizagens e competências adquiridas durante o curso** – conclui-se que:

- ❖ Quanto às competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso, as opiniões não são consensuais. Há quem considere que as competências adquiridas são suficientes e há quem considere que são insuficientes. No entanto, para as funções actualmente desempenhadas pelos adultos, as competências são suficientes.
- ❖ Além de adquirirem competências na área da Linguagem e Comunicação, os adultos também adquirem muitas competências na área profissional do curso, a matemática, a informática, na língua estrangeira e na área das competências pessoais e sociais. Todas estas competências fazem com que os adultos se sintam mais e melhor preparados para o mercado de trabalho.
- ❖ As competências pessoais e sociais são uma mais-valia para os adultos e consideradas tão importantes como as restantes, pois alteram a sua maneira de encarar a vida, os outros e o mundo que os rodeia; mudam a sua maneira de ser e também a forma como se vêem e como os outros os vêem. Estas competências são ferramentas que utilizam na sua vida futura em vários contextos e que os ajudam a delinear novos projectos para o futuro pessoal e profissional.

Dando cumprimento ao objectivo - **Especificar as competências adquiridas na área de Linguagem e Comunicação** – concluímos que:

- ❖ As competências da escrita são as mais difíceis de adquirir, embora também sejam aquelas que os formandos valorizam mais, pois reconhecem que é importante escrever correctamente e redigir textos de diversas tipologias de utilidade para o seu dia-a-dia. Os formandos revelam dificuldade na organização de ideias e na sua transposição para o papel, na construção frásica, na aplicação das regras de pontuação e ortografia e na utilização do vocabulário mais adequado a cada situação.

- ❖ As competências da escrita são utilizadas principalmente no contexto pessoal e profissional, quando, por exemplo, redigem um requerimento, um currículo, uma carta de apresentação ou de resposta a um anúncio, uma carta de candidatura espontânea, um *email*, uma carta de reclamação ou um relatório. Quando têm de escrever textos de maior dimensão revelam alguma dificuldade, assim como quando têm de fazer sínteses ou resumos.
- ❖ Relativamente à escrita, o que é mais frequente para a maioria dos formandos é escrever pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases, 42,1% fá-lo com frequência e 33,3% todos os dias, ou seja, no seu quotidiano os formandos não escrevem textos de grande dimensão.
- ❖ Na leitura e interpretação, os adultos revelam, por vezes, algumas dificuldades de interpretação, uma vez que não compreendem o subtexto. No entanto, aprenderam a pesquisar, seleccionar e resumir informação e melhoraram a capacidade de interpretação, uma vez que começaram a ter hábitos de leitura.
- ❖ No dia-a-dia, os adultos aplicam as competências de leitura quando lêem o jornal, quando fazem pesquisas sobre vários assuntos de interesse pessoal e quando procuram emprego.
- ❖ No trabalho, quanto à competência da leitura, quase metade dos adultos utiliza esta competência com frequência, pois tem de ler alguma coisa no seu dia-a-dia profissional, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases; lêem artigos em jornais profissionais ou outras publicações escolares ou científicas e têm de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência.
- ❖ As competências de Linguagem e Comunicação mais utilizadas dizem respeito à oralidade e também são estas que são consideradas mais fáceis de adquirir.
- ❖ As competências da oralidade são as que são mais utilizadas pelos adultos também no seu local de trabalho. Mais de metade dos adultos partilha diariamente informações relacionadas com o trabalho com os seus colegas e a mesma percentagem considera que fala de um modo claro e eficaz.
- ❖ No que se refere à comunicação oral, os adultos utilizam estas competências quando fazem atendimento ao público, quando vão a uma entrevista de emprego, quando estão no seu grupo de amigos ou noutra situação social.

- ❖ Na oralidade, a maior dificuldade prende-se com o receio da exposição, a organização de ideias e a escolha do vocabulário adequado a cada situação.

Relativamente aos cursos EFA, e dando cumprimento ao objectivo - **Enunciar as vantagens que os cursos trouxeram aos adultos que os frequentaram** – conclui-se que:

- ❖ As vantagens dos cursos EFA abrangem vários domínios: pessoal, social, académico e profissional. A nível privado, houve um aumento de competências pessoais, como o aumento de auto-estima, de segurança e de valorização que os fez mudar a atitude perante a vida. Os adultos passaram a ter consciência das suas capacidades e das suas dificuldades.
- ❖ A nível social, os adultos puderam conhecer novas pessoas e novas maneiras de pensar, assim como lidaram com a diversidade que lhes permitiu abrir novos horizontes. Além disso, o aumento da auto-estima permitiu-lhes socializarem mais, uma vez que se tornaram pessoas mais confiantes, e o aumento da sociabilização fez com que alterassem os seus hábitos e passassem a ter novos interesses. Actualmente, ouvem as notícias, lêem o jornal, interessam-se pelo mundo que os rodeia e olham para a sociedade de uma forma diferente.
- ❖ A nível académico, os formandos aumentaram as suas habilitações escolares para um nível que lhes permite continuar a investir na formação escolar e profissional, assim como ficaram motivados para a aprendizagem ao longo da vida, investindo mais na sua formação, participando mais em processos de aprendizagem e passando a ser mais autodidactas.
- ❖ A nível profissional, os adultos aumentaram as suas qualificações profissionais, desenvolveram e adquiriram novas competências, aumentando as possibilidades de integrar o mercado de trabalho e reorientando a sua vida profissional. Este facto também lhes trouxe uma melhoria no nível de vida.
- ❖ Os cursos EFA são vistos sob diferentes perspectivas pela sociedade em geral. Há quem os valorize, considerando que são um investimento no futuro e há quem não lhes reconheça o devido valor.

- ❖ As razões apontadas para a desvalorização dos cursos EFA são a confusão que se gerou entre os cursos EFA e o processo de RVCC, assim como o desconhecimento da forma de funcionamento dos mesmos, das aprendizagens efectuadas e das competências adquiridas.
- ❖ Todos os que colaboraram neste estudo, ou seja, os formandos, os formadores, os tutores e o director do departamento de formação, consideram a formação uma mais-valia, sendo a mesma muito importante para a aquisição e o aperfeiçoamento de competências (transversais e técnicas).
- ❖ Os cursos EFA de dupla certificação vieram permitir que muitos adultos investissem na sua formação e concluíssem o nono ano de escolaridade, ao mesmo tempo que receberam formação prática que lhes possibilitou reorientarem profissionalmente e ingressarem no mercado de trabalho. O carácter prático dos cursos EFA adapta-se a este público-alvo que de outra forma não conseguiria concluir os seus estudos nem se motivava para a aprendizagem.

2. Reflexão Pessoal

Hoje como ontem, neste como nos outros séculos, o Homem para viver tem necessidade de aprender. A educação, enquanto pilar fundamental do desenvolvimento da sociedade, teve, como anteriormente pudemos constatar, muitos paradigmas, muitos avanços e recuos, e só nos idos anos 70, com a eclosão da liberdade, no movimento que ficou conhecido em Portugal como a Revolução dos Cravos, se tornou uma realidade para todos.

Emerge da Constituição da República de 1976, no art.º 73 (Educação, cultura e ciência), que:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de

compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, de forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.”

Todavia, apesar do plasmado na lei fundamental, apesar da intenção dos preceitos, a realidade é que durante muitas décadas a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino não passou de uma igualdade intencional, pois, efectivamente, as pessoas, na maior parte das vezes por razões de ordem económica, abandonaram a escola antes de completar a escolaridade obrigatória.

Em 2001, data em que iniciaram os cursos EFA, a taxa de analfabetismo em Portugal era de 9 %. Desde essa altura, muitos adultos viram renovada a esperança, aproveitaram a oportunidade e, através da frequência de cursos EFA e do processo de RVCC, obtiveram um nível de certificação que lhes permite uma maior igualdade de oportunidades.

Nos últimos censos, em 2011, a taxa de analfabetismo era de 5.2%, o que significa que cerca de meio milhão de portugueses não sabe ler nem escrever. No entanto, embora se tenha verificado um acentuado progresso ao nível das qualificações dos portugueses, uma vez que desde 2001 o número de portugueses com mais de 23 anos com o ensino superior passou de 9% para 15% e metade da população com 15 anos ou mais concluiu, pelo menos, o 9º ano de escolaridade, Portugal continua muito mal posicionado a nível europeu.

As competências de Linguagem e Comunicação são utilizadas em vários contextos e são essenciais para a compreensão da sociedade e do mundo onde nos

inserimos. Estas competências são transversais a vários contextos e podem condicionar a inserção socioprofissional dos adultos, o acesso à cultura e à informação e até o pleno exercício de cidadania. Por outro lado, as competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para que outras competências sejam desenvolvidas e adquiridas (relacionais, sociais, pessoais, tecnológicas, técnicas...).

As práticas da leitura, da escrita e da oralidade estão presentes em várias situações quotidianas, podendo ser desenvolvidas em vários contextos (pessoal, social ou profissional). No entanto, nem todos os adultos têm as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas competências, tendo a Educação e Formação de Adultos um papel fundamental para o esbatimento das desigualdades sociais.

O Referencial de Competências-Chave de nível básico especifica um conjunto de competências consideradas essenciais perante as exigências das sociedades contemporâneas. A aquisição de competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para os adultos em diferentes dimensões, seja no acesso ao emprego, no contacto com as várias instituições, nas relações sociais, na capacidade de enfrentar e resolver um conjunto de problemas, no acesso ao conhecimento ou na própria valorização pessoal.

3. Prospectiva

Os cursos EFA foram implementados em Portugal no início do novo milénio e enquadram-se nas grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa, tendo como principais objectivos aumentar a competitividade, promover a empregabilidade, reforçar a coesão social e elevar os níveis de educação e qualificação da população.

Este estudo permitiu-nos compreender o impacto das competências específicas de Linguagem e Comunicação nos vários contextos de vida dos formandos (pessoal, social e profissional) e perceber se os adultos que frequentaram cursos EFA de nível B3 adquiriram competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho. Esperemos ter contribuído de alguma forma para a análise e percepção das mais-valias dos cursos de educação e formação de adultos na sociedade

moderna, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências que lhes permitam dar resposta às exigências hodiernas da sociedade do conhecimento, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Assim, na sequência deste estudo, surgem possíveis linhas de investigação que seriam interessantes realizar no âmbito desta temática que consideramos actual, interessante e pertinente, nomeadamente:

- ❖ Identificar as competências adquiridas pelos adultos nas áreas de competências-chave de Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação e Matemática para a Vida nos cursos EFA B3 e o impacto das mesmas nos vários contextos de vida dos formandos.
- ❖ Relacionar o aumento das habilitações escolares através dos cursos EFA com o índice de empregabilidade.
- ❖ Reconhecer as competências adquiridas pelos adultos na área de formação de base nos cursos EFA-NS e o impacto das mesmas nos vários contextos de vida dos formandos, tendo em conta que a escolaridade obrigatória actual é o 12º ano.
- ❖ Reconhecer as metodologias utilizadas na educação e formação de adultos, em concreto nos cursos EFA, comparando a andragogia e a pedagogia, bem como o ensino por competências com o ensino por conteúdos.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A lo largo de este trabajo se investigó el aprendizaje realizado por los alumnos de los cursos EFA B3 y principalmente las competencias de Lenguaje y Comunicación adquiridas por los mismos, así como su utilidad y el impacto de estas en sus vidas a nivel personal, social y profesional. En las páginas siguientes, sintetizaremos las principales conclusiones obtenidas, teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos de trabajo y las diferentes categorías establecidas en los varios instrumentos utilizados.

Así, este capítulo se divide en tres partes:

En la primera parte, se presentan algunas conclusiones generales que se obtuvieron a lo largo de este estudio y las conclusiones específicas que nos permiten verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En la segunda parte, haremos una reflexión personal sobre las competencias de Lenguaje y Comunicación y sobre la educación y formación de adultos en Portugal, en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, en un tercer momento, presentaremos algunas posibles líneas de investigación que serían interesantes realizar, profundizando y dando continuidad al tema abordado a lo largo de este trabajo.

1. Conclusões

1.1. Conclusões gerais

De esta forma, em termos gerais, podemos referir que as conclusões mais relevantes são as seguintes:

- ❖ Entre as principais motivações de os adultos que assistem a os cursos EFA B3, podemos destacar o aumento de as habilitações escolares e a inserção em o mercado de trabalho, já que se encontraban em situação de desemprego.
- ❖ Os adultos que assistem a os cursos EFA B3 estaban motivados para o aprendizado e para a aquisição de competências.
- ❖ Os adultos consideram que o aumento de as certificações escolares les permitirá integrar-se em o mercado de trabalho mais facilmente.
- ❖ A assistência a o curso EFA B3 motivó a os adultos para o aprendizado a lo largo de la vida.
- ❖ Después de la conclusión del curso EFA B3, los adultos continuaron invirtiendo en su formación académica y profesional.
- ❖ La conclusión del curso EFA B3 causó impacto en la vida de los adultos a varios niveles: personal, social y profesional.
- ❖ Los proyectos de vida de los adultos sufrieron alteraciones debido a las competencias adquiridas y al aprendizaje realizadas a lo largo del curso EFA que les abrió nuevas perspectivas.
- ❖ Los adultos realizaron varios aprendizajes y adquirieron muchas competencias útiles para su vida en varios contextos.

- ❖ Además de las competencias técnicas y específicas, los adultos también adquirieron competencias personales y sociales.
- ❖ Las competencias de Lenguaje y Comunicación, referentes a la oralidad, a la escritura y a la lectura y interpretación, son útiles para la vida personal, social y profesional de los alumnos.
- ❖ Los alumnos consideran que mejoraron significativamente sus competencias de Lenguaje y Comunicación después de asistir al curso EFA B3.
- ❖ Los adultos que asistieron a un curso EFA B3 reconocen el valor de los cursos EFA, así como piensan que la mayoría de las personas los considera una plusvalía, teniendo consciencia de que la formación es una inversión de futuro.

1.2 Conclusiones específicas

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de nuestro estudio, en seguida presentamos de forma más concreta las conclusiones obtenidas en las diferentes categorías establecidas en los varios instrumentos utilizados.

En esta secuencia, dando cumplimiento al primer objetivo específico - **Enumerar las motivaciones que llevaron a los alumnos a asistir al curso** – podemos concluir que:

- ❖ Las principales motivaciones de los adultos para asistir a un curso EFA B3 son: obtener una cualificación escolar más elevada, valorar la experiencia personal y profesional, adquirir conocimientos y desarrollar competencias útiles para el día a día, volver a tener una oportunidad para retomar los estudios, el gusto por el aprendizaje y el gusto por la convivencia y por conocer personas.
- ❖ No existe diferencias significativas entre los adultos de sexo masculino y femenino en lo relativo a los motivos, pues ambos sexos pretenden obtener

una cualificación escolar más elevada, valorar la experiencia personal y profesional, adquirir conocimientos y desarrollar competencias útiles para el día a día, el gusto por el aprendizaje y el gusto por la convivencia y por conocer personas. Sólo en el motivo por volver a tener una oportunidad para retomar los estudios se presentan diferencias significativas entre los sexos, siendo los alumnos de sexo femenino los que atribuyen más importancia a este motivo (80% de las alumnas atribuye mucha importancia a este motivo, mientras que sólo el 52,2% de los alumnos de sexo masculino lo considera muy importante).

- ❖ La motivación para la asistencia al curso y para el aprendizaje se debe al hecho de que los adultos encaren el curso EFA B3 como su última oportunidad, tanto académica como profesional, pues consideran que cuanto más formación poseen más fácilmente ingresan en el mercado de trabajo.
- ❖ En lo relativo a la adquisición de competencias, verificamos que la motivación de los adultos es mayor cuando se trata de adquirir conocimientos y desarrollar competencias útiles para su día a día y aumentó después la asistencia al curso EFA.
- ❖ La asistencia al curso EFA motivó a los adultos para el aprendizaje a lo largo de la vida. Además de quedar despiertos para el aprendizaje, los adultos reconocen la utilidad del aprendizaje realizado en el curso así como la necesidad de formación para hacer frente al mercado de trabajo y acompañar la evolución de las exigencias profesionales.
- ❖ Después de la conclusión del curso EFA B3, los adultos aumentaron su motivación en lo que respecta a la mejoría y adquisición de conocimientos y competencias, a la progresión en la certificación escolar y a la progresión de la certificación profesional, optando por asistir a cursos EFA-NS y formación continua o modular después de obtener la escolaridad obligatoria.

En cuanto al impacto de los cursos EFA, teniendo en cuenta el objetivo - **Evidenciar el impacto que los cursos EFA tuvieron en los cambios ocurridos en la**

vida personal y profesional de los adultos – las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- ❖ Las mayores ventajas reconocidas en los cursos EFA van al encuentro de las motivaciones de los alumnos para asistir a los mismos. Así, las mayores ventajas son el aumento de las habilitaciones escolares y profesionales; la adquisición de conocimientos y competencias; el aumento de las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo; el aumento de la motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida; el aumento de la autoestima, las ganas y la seguridad y la reorientación personal y profesional de los adultos que cambiaron su actitud ante la vida.
- ❖ En lo relativo a la formación, con la conclusión de la escolaridad obligatoria, los adultos tuvieron la oportunidad de continuar invirtiendo en sus estudios y en su formación profesional, profundizando seus conocimientos y sus competencias.
- ❖ En esta secuencia, a nivel personal, también es posible concluir que:
- ❖ Con el aumento de las habilitaciones escolares, es decir, con la conclusión de la escolaridad obligatoria, los adultos pudieron tener acceso a otras realidades que hasta este momento les estaban vedadas, como la asistencia de acciones de formación de nivel 4, la asistencia a un curso con equivalencia al 12º año o hasta la asistencia a la enseñanza superior.
- ❖ La escolaridad obligatoria, así como el aumento real de conocimientos y competencias, permite a los adultos optar a nuevos empleos, mejorando así su nivel de vida.
- ❖ La adquisición de competencias personales y sociales, como el aumento de la autoestima, de la confianza y de la valorización personal, alteró la actitud de los adultos ante la vida que pasaron a sociabilizar más y a intervenir socialmente.

- ❖ Los hábitos de los adultos sufrieran alteraciones. Después del curso, los adultos comenzaron a estar más atentos y más interesados en la realidad que los rodea, oyendo o leyendo las noticias con frecuencia y sintiéndose más a gusto para debatir asuntos que hasta la fecha no les despertaba mucho interés, pues pasaron a mirar a la sociedad de una forma diferente.
- ❖ El contacto con las nuevas tecnologías de información permitió que los adultos tuviesen acceso a la información y a realidades hasta aquí desconocidas. Este hecho desarrolló el hábito de búsqueda en los alumnos, que ampliaron sus horizontes, adquirieron nuevos conocimientos y desarrollaron el espíritu crítico, al mismo tiempo que desarrollaron su competencia comunicativa.

Por otro lado, a nivel profesional, también es posible concluir que los cursos EFA tuvieron un gran impacto en la vida de los adultos que alteraron algunos de sus proyectos de vida y su situación profesional. Así, podemos concluir que:

- ❖ El curso EFA B3 tuvo implicaciones en la vida profesional de más de la mitad de los alumnos. Las implicaciones fueron: la inserción en el mercado de trabajo, la progresión en la carrera profesional y cambios en su lugar de trabajo.
- ❖ Sin olvidar que la mayoría de los alumnos estana desempleada antes de asistir al curso EFA, y teniendo en cuenta la coyuntura actual, en este momento cerca de la mitad de los adultos están trabajando, de estos la mayoría trabaja por cuenta de ajena, lo que nos lleva a concluir que el hecho de que los adultos obtuvieran la escolaridad obligatoria los ayudó a integrarse en el mercado de trabajo.
- ❖ El curso fue muy importante para la mayoría de los adultos, ya que los mismos terminaron con una mejor preparación para la vida profesional y más motivados para trabajar. A lo largo del curso, los adultos adquirieron

conocimientos y competencias técnicas, conociendo más profundamente una profesión.

- ❖ Las competencias personales y sociales que los adultos adquirieron y desarrollaron tuvieron un impacto muy positivo en la vida profesional de los adultos que se volvieron más proactivos en la búsqueda de empleo y reorientaron y (re)definieron sus objetivos profesionales. Algunos de estos alumnos crearon su propio empleo, otros descubrieron la vocación para una nueva profesión y otros incluso cambiaron de profesión, o sea, el curso contribuyó al aumento de la empleabilidad.
- ❖ El aumento de conocimientos y competencias, así como el aumento de la motivación para el aprendizaje y para enfrentarse al mercado de trabajo, llevaron a que los adultos valorasen más su recorrido profesional e invirtieran en formación profesional, para estar más y mejor preparados para las oportunidades de empleo.

En lo relativo al aprendizaje efectuado y a las competencias adquiridas durante la asistencia al curso, cumpliendo el objetivo - **Enumerar los aprendizajes y competencias adquiridos durante el curso** – se concluye que:

- ❖ En cuanto a las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo del curso, las opiniones no están consensadas. Hay quien considera que las competencias adquiridas son suficientes y hay quien considera que son insuficientes. No obstante, para las funciones actualmente desempeñadas por los adultos, las competencias son suficientes.
- ❖ Además de adquirir competencias en el área del Lenguaje y la Comunicación, los adultos también adquieren muchas competencias en el área profesional del curso, las matemáticas, la informática, en lengua extranjera y en el área de las competencias personales y sociales. Todas estas competencias hacen que los adultos se sientan más y mejor preparados para el mercado de trabajo.

- ❖ Las competencias personales y sociales son una pluralidad para los adultos y consideradas tan importantes como las restantes, pues alteran su manera de encarar la vida, a los otros y al mundo que los rodea; cambian a su manera de ser y también la forma como se ven y como los otros los ven. Estas competencias son herramientas que utilizan en su vida futura en varios contextos y que los ayudan a delinear nuevos proyectos para el futuro personal y profesional.

Dando cumplimiento al objetivo - **Especificar las competencias adquiridas en el área de Lenguaje y Comunicación** – concluimos que:

- ❖ Las competencias en la escritura son las más difíciles de adquirir, aunque también sean aquellas que los alumnos valoran más, pues reconocen que es importante escribir correctamente y redactar textos de diversas tipologías de utilidad para su día a día. Los alumnos revelan dificultad en la organización de ideas y en su puesta en papel, en la construcción de frases, en la aplicación de las reglas de puntuación y ortografía y en la utilización del vocabulario más adecuado a cada situación.
- ❖ Las competencias en la escritura se utilizan principalmente en el contexto personal y profesional, cuando, por ejemplo, redactan una petición, un currículum, una carta de presentación o de respuesta a un anuncio, una carta de candidatura espontánea, un email, una carta de reclamación o un informe. Cuando tienen que escribir textos de mayor dimensión revelan alguna dificultad, así como cuando tienen que hacer síntesis o resúmenes.
- ❖ En lo relativo a la escritura, lo que es más frecuente para la mayoría de los alumnos es escribir pequeñas notas o instrucciones que sólo tengan algunas frases, el 42,1% lo hacen con frecuencia y el 33,3% todos los días, o sea, en su vida cotidiana los alumnos no escriben textos de grande dimensión.
- ❖ En la lectura e interpretación, los adultos revelan, a veces, algunas dificultades de interpretación, ya que no comprenden el subtexto. No obstante, aprendieron a buscar, seleccionar y resumir información y

mejoraron la capacidad de interpretación, ya que comenzaron a tener hábitos de lectura.

- ❖ En el día a día, los adultos aplican las competencias de lectura cuando leen el periodico, cuando hacen búsquedas sobre varios asuntos de interés personal y cuando buscan empleo.
- ❖ En el trabajo, en cuanto a la competencia en lectura, casi la mitad de los adultos utiliza esta competencia con frecuencia, pues tiene que leer alguna cosa en su día a día profesional, igual pequeñas notas o instrucciones que sólo tengan algunas frases; leen artículos en periodicos profesionales u otras publicaciones escolares o científicas y tienen que leer manuales de instrucciones u otros materiales de referencia.
- ❖ Las competencias de Lenguaje y Comunicación más utilizadas hablan respecto a la oralidad y también son las consideradas más fáciles de adquirir.
- ❖ Las competencias en oralidad son las más utilizadas por los adultos también en su lugar de trabajo. Más de la mitad de los adultos comparte diariamente informaciones relacionadas con el trabajo con sus colegas y el mismo porcentaje considera que habla de un modo claro y eficaz.
- ❖ En lo que se refiere a la comunicación oral, los adultos utilizan estas competencias cuando atienden al público, cuando van a una entrevista de trabajo, cuando están en su grupo de amigos o en otra situación social.
- ❖ En la oralidad, la mayor dificultad está el recelo de la exposición, la organización de ideas y la elección del vocabulario adecuado a cada situación.

En lo relativo a los cursos EFA, y dando cumplimiento al objetivo - **Enunciar las ventajas que los cursos trajeron a los adultos que asistieron** – se concluye que:

- ❖ Las ventajas de los cursos EFA abarcan varios dominios: personal, social, académico y profesional. A nivel privado, hubo un aumento de competencias personales, como el aumento de autoestima, de seguridad y de valorización

que los hizo cambiar la actitud ante la vida. Los adultos pasaron a tener consciencia de sus capacidades y de sus dificultades.

- ❖ A nivel social, los adultos pudieron conocer nuevas personas y nuevas maneras de pensar, así como lidiar con la diversidad que les permitió abrir nuevos horizontes. Además de eso, el aumento de la autoestima les permitió socializar más, ya que se volvieron personas más confiadas, y el aumento de la sociabilidad hizo que alterasen sus hábitos y pasasen a tener nuevos intereses. Actualmente, ven las noticias, leen el periodico, se interesan por el mundo que los rodea y miran a la sociedad de una forma diferente.
- ❖ A nivel académico, los alumnos aumentaron sus habilitaciones escolares a un nivel que les permite continuar invirtiendo en la formación escolar y profesional, así como también quedaron motivados para el aprendizaje a lo largo de la vida, invirtiendo más en su formación, participando más en procesos de aprendizaje y pasando a ser más autodidactas.
- ❖ A nivel profesional, los adultos aumentaron sus cualificaciones profesionales, desarrollaron y adquirieron nuevas competencias, aumentando las posibilidades de integrar el mercado de trabajo y reorientando su vida profesional. Este hecho también les trajo una mejoría en el nivel de vida.
- ❖ Los cursos EFA son vistos bajo diferentes perspectivas por la sociedad en general. Hay quien los valora, considerando que son una inversión de futuro y hay quien no les reconoce el debido valor.
- ❖ Las razones apuntadas para la desvalorización de los cursos EFA son la confusión que se generó entre los cursos EFA y el proceso de RVCC, así como el desconocimiento de la forma de funcionamiento de los mismos, del aprendizaje efectuado y de las competencias adquiridas.
- ❖ Todos los que colaboraron en este estudio, o sea, los alumnos, los formadores, los tutores y el director del departamento de formación, consideran la formación una plusvalía, siendo la misma muy importante para la adquisición y el perfeccionamiento de competencias (transversales y técnicas).

- ❖ Los cursos EFA de doble certificación vinieron a permitir que muchos adultos invirtiesen en su formación y concluyesen el noveno año de escolaridad, al mismo tiempo que recibieron formación práctica que les permitió reorientarse profesionalmente e introducirse en el mercado de trabajo. El carácter práctico de los cursos EFA se adapta a este público-objetivo que de otra forma no conseguiría concluir sus estudios ni se motivaría para el aprendizaje.

2. Reflexión Personal

Hoy como ayer, en este como en otros siglos, el Hombre para vivir tiene necesidad de aprender. La educación, en cuanto pilar fundamental del desarrollo de la sociedad, tuvo, como anteriormente pudimos constatar, muchos paradigmas, muchos avances y retrocesos, y sólo en los pasados años 70, con la eclosión de la libertad, en el movimiento que se conoció en Portugal como la Revolución de los Claveles, se volvió una realidad para todos.

Emerge de la Constitución de la República de 1976, en el art.º 73 (Educación, cultura y ciencia), que:

“1. Todos tienen derecho a la educación y a la cultura.

2. El Estado promueve la democratización de la educación y las demás condiciones para que la educación, realizada a través de la escuela y de otros medios formativos, contribuya a la igualdad de oportunidades, la superación de las desigualdades económicas, sociales y culturales, el desarrollo de la personalidad y del espíritu de tolerancia, de comprensión mutua, de solidaridad y de responsabilidad, para el progreso social y para la participación democrática en la vida colectiva.

3. El Estado promueve la democratización de la cultura, incentivando y asegurando el acceso de todos los ciudadanos a la fruición y creación cultural, en colaboración con los órganos de comunicación social, las asociaciones y fundaciones de fines culturales, las colectividades de cultura y recreo, las asociaciones de defensa del patrimonio cultural, las organizaciones de moradores y otros agentes culturales.

4. La creación y la investigación científicas, así como la innovación tecnológica, son incentivadas y apoyadas por el Estado, para asegurar la respectiva libertad y autonomía, el refuerzo de la competitividad y la articulación entre las instituciones científicas y las empresas.”

Todavía, a pesar de lo plasmado en la ley fundamental, a pesar de la intención de los preceptos, la realidad es que durante muchas décadas la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza no pasó de una igualdad intencional, pues, efectivamente, las personas, la mayor parte de las veces por razones de orden económica, abandonaron la escuela antes de completar la escolaridad obligatoria.

En 2001, fecha en que se iniciaron los cursos EFA, la tasa de analfabetismo en Portugal era del 9 %. Desde esa altura, muchos adultos vieron renovada la esperanza, aprovecharon la oportunidad y, a través de la asistencia a los cursos EFA y del proceso de RVCC, obtuvieron un nivel de certificación que les permite una mayor igualdad de oportunidades.

En los últimos censos, en 2011, la tasa de analfabetismo era del 5.2%, lo que significa que cerca de medio millón de portugueses no sabe leer ni escribir. No obstante, aunque se haya verificado un acentuado progreso en el nivel de las cualificaciones de los portugueses, ya que desde 2001 el número de portugueses con más de 23 años con la enseñanza superior pasó del 9% al 15% y la mitad de la población con 15 años o más concluyó, por lo menos, el 9º año de escolaridad, Portugal continua muy mal posicionado a nivel europeo.

Las competencias en Lenguaje y Comunicación se utilizan en varios contextos y son esenciales para la comprensión de la sociedad y del mundo donde vivimos. Estas competencias son transversales a varios contextos y pueden condicionar la inserción socio profesional de los adultos, el acceso a la cultura y a la información y hasta el pleno ejercicio de ciudadanía. Por otro lado, las competencias de Lenguaje y Comunicación son fundamentales para que otras competencias sean desarrolladas y adquiridas (relacionales, sociales, personales, tecnológicas, técnicas...).

Las prácticas de la lectura, de la escritura y de la oralidad están presentes en varias situaciones cotidianas, pudiendo ser desarrolladas en varios contextos (personal, social o profesional). No obstante, ni todos los adultos tienen las mismas posibilidades de desarrollar sus competencias, teniendo la Educación y Formación de Adultos un papel fundamental para la atenuación de las desigualdades sociales.

El Referencial de Competencias-Clave de nivel básico especifica un conjunto de competencias consideradas esenciales ante las exigencias de las sociedades contemporáneas. La adquisición de competencias de Lenguaje y Comunicación son fundamentales para los adultos en diferentes dimensiones, ya sea en el acceso al empleo, en el contacto con varias instituciones, en las relaciones sociales, en la capacidad de enfrentar y resolver un conjunto de problemas, en el acceso al conocimiento o en la propia valorización personal.

3. Prospectiva

Los cursos EFA fueron implementados en Portugal en el inicio del nuevo milenio y se encuadran en las grandes líneas orientadoras del aprendizaje a lo largo de la vida seguidas en Europa, teniendo como principales objetivos aumentar la competitividad, promover la empleabilidad, reforzar la cohesión social y elevar los niveles de educación y cualificación de la población.

Este estudio nos permitió comprender el impacto de las competencias específicas de Lenguaje y Comunicación en los varios contextos de vida de los alumnos (personal, social y profesional) y percibir si los adultos que asistieron a los cursos EFA de nivel B3 adquirieron competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la nueva sociedad y del mercado de trabajo. Esperemos haber contribuido de alguna forma al análisis y percepción de las plusvalías de los cursos de educación y formación de adultos en la sociedad moderna, principalmente en lo que respecta al desarrollo de competencias que les permitan dar respuesta a las exigencias modernas de la sociedad del conocimiento, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Así, en la secuencia de este estudio, surgen posibles líneas de investigación que serían interesantes realizar en el ámbito de esta temática que consideramos actual, interesante y pertinente, concretamente:

- ❖ Identificar las competencias adquiridas por los adultos en las áreas de competencias-clave de Ciudadanía y Empleabilidad, Tecnologías de Información y Comunicación y Matemáticas para la Vida en los cursos EFA B3 y el impacto de las mismas en los varios contextos de vida de los alumnos.
- ❖ Relacionar el aumento de las habilitaciones escolares a través de los cursos EFA con el índice de empleabilidad.
- ❖ Reconocer las competencias adquiridas por los adultos en el área de formación de base en los cursos EFA-NS y el impacto de las mismas en los varios contextos de vida de los alumnos, teniendo en cuenta que la escolaridad obligatoria actual es hasta el 12º año.
- ❖ Reconocer las metodologías utilizadas en la educación y formación de adultos, en concreto en los cursos EFA, comparando la andragogía y la pedagogía, así como la enseñanza por competencias con la enseñanza por contenidos.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

ACHTENHAGEN, F. (2005). *Competence and their development: cognition, motivation, meta-cognition*. In Nijhof, W. J.; Nieuwenhuis, L.F.M. (eds). *The learning potential of the workplace*. Enschede: Universidade de Twente.

AFONSO, M., & Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal - Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000a). *Materiais de Balanço de Competências para os Cursos EFA*. Lisboa: ANEFA.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (1999). *Saber+: revista para o desenvolvimento da educação e formação de adultos*. Lisboa: G.M.D.E.F.A.

ALCOFORADO, J.L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho - Dissertação de Mestrado*. Coimbra: FPCEUC.

ALMEIDA, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

ALONSO, L.; IMAGINÁRIO, L.; MAGALHÃES, J. e outros (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.

ALONSO, L. (2000). *A construção de um referencial de competência-chave para a cidadania e a empregabilidade*. Saber mais, 5 (Abril-Junho), 20-27.

ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L. & MAGALHÃES, J. (com a colaboração de Guilhermina BARROS, José Manuel CASTRO, António OSÓRIO & Fátima SEQUEIRA) (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho*. Vol. I. Lisboa: ANEFA.

ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L. (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.

AMORIM, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – a metamorfose das borboletas. *Cadernos de Emprego e Relações no Trabalho* Nº 5.

AMORIM, J. P. & IMAGINÁRIO, L. (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In VÁRIOS AA, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.

ANASTASI, A. (1996). *Psychological testing* (7th ed.). New York: Macmillian.

ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (ed.). *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: Ertelsmann.

ÁVILA, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

ÁVILA, P. (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.

BAUER, M. W.; AARTS, B. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BENAVENTE, A. (Coord.), ROSA, A., COSTA, A. & ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nova Iorque: Free Press.

BERNABEU RICO, J. L. (2005). Educación y dimensiones de la educación. Em A. J. Colom (coord.), J. L. Bernabeu, E. Domínguez & J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (4.^a ed. ampliada e actualizada, pp. 19-40). Barcelona: Ariel.

BHOLA,, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BROOKFIELD, S.; PRESKIL, S. (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

BUENDÍA, L. (1999). La investigación por encuesta. En L. Buendía *et al. Métodos de investigación en psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill.

CALLEJO, J. (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*. Barcelona: Ariel.

CARDIM, J. (2005). *Do ensino Industrial à Formação Profissional – As políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Políticas e Sociais.

CARNEIRO, R. (2009). Políticas Públicas. *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

CARNEIRO, R. (2000). 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo. In CARNEIRO, R. (Dir. e Coord.) *et al.*, *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. Tomo I - *Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução* (pp. 26-77). Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (online).

CASTRO, J. (1998a). *Manual de Apoio à Realização do Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos*. Associação Industrial Portuense - Programa de Formação PME.

CASTRO, J. (1998). Do diploma à carteira pessoal de competências — Uma nova cartografia de oportunidades para itinerários profissionais imprevisíveis. In Vários Autores, *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências* (pp. 11-27). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

CASTRO, J. (2000). Reconhecimento e validação de competências de educação e formação de adultos. *Saber Mais*, 5 (Abril-Junho), 4-7.

CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Consultado em [Dezembro, 2008] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Processos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CEDEFOP (2002). *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*, Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

CEDEFOP, Di Francesco (1999). *G. Identification, assessment and recognition of non-formal learning*. Italy: Thessaloniki.

CEDEFOP (2004). *Terminology of vocational training policy*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

CNE (1997). A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações (Parecer nº 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias). In CNE, *Pareceres e Recomendações*, 1996. Lisboa: CNE/ME.

COLARDYN, D. (1996) *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France.

COLÁS, M. P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogia. En L. Buendia *et al.*: Métodos de investigación en psicopedagogia. Madrid: McGraw-Hill. PP 251-286.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível em: www.eu.int/comm/education/lll/life/memo.pdf

Comissão Europeia (1995). *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Livro Branco de Educação e Formação: Bruxelas.

Comissão Europeia (1996). *Crescimento, Competitividade e Emprego*. Livro Branco: Bruxelas.

Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2002a). *Educação e Formação para 2010. A urgência das reformas para fazer triunfar a estratégia de Lisboa*: Página Oficial da União Europeia.

Comissão Europeia (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Comissão Europeia (2006). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*. Página Oficial da União Europeia.

Comissão Europeia (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* (QEQ). Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2010). *Europa 2020 – Estratégia para um Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo*. Versão Digital (Consultado em Julho de 2011). Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). *Terminologia de formação profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998). *Carta Magna. Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/MTS.

CORREIA, A. & MESQUITA, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

COUCEIRO, M. (2002). Um olhar sobre o reconhecimento de competências, in *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

COX, J. W., HASSARD J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation, em *Organization*, 12: 1, AB/INFORM Global, pp. 109-133.

CRSE (1986). *Projecto global de actividades*. Lisboa: MEC/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

CRSE (1988). *Projecto global de reforma*. Lisboa: MEC/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

CUPCHIK, G. (2001). Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences, em *Forum Qualitative*.

DE NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

-
- DELAMARE Le Deist, F.; WINTERTON, J. (2005). *What is competence?* Human Resource Development International, Vol. 8, Nº 1, p. 27-46.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DENZIN, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- DGEA (1986). *A Educação de Adultos 1980/1985. Actividades da DGEA. Ponto da Situação*. Lisboa.
- DIAS, J. R. (1978). Introdução Histórica. In M. J. Gusmão e A. J. G. Marques. *Curso sobre Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- DUBAR, C. (1996)., La sociologie du travail face à la qualification et la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, pp. 179-193.
- ELLSTRÖM, P. E. (1997). *The many meanings of occupational competence and qualification. Journal of European Industrial Training*, Vol. 21, Nº 6/7, p. 266-273.
- ERASMIE, T., LIMA, L., CHAINHO, L. (1984). Adult education and community development: experiences from programs in Northern Portugal. *Convergence*, nº4, pp.17-26.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- FABRA, M. L., DOMÈNECH, M. (2001). *Hablar y Escuchar, Relatos de Profesores y Estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDES, R. (1989). Notas sobre a situação educativa em Portugal no século XVIII, in *O Professor*, nº 121.
- FERREIRA, M. (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo: Cedefop.
- FLECHA GARCÍA, R.; LOPES PALMA, F.; COYA, R. (1994). *Dos Siglos de educación de adultos: De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*, 2ª ed. Barcelona: El Roure.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, 2.^a ed., Ed. Monitor.

FLUIXA, F., GARCIA, J., (2007). O Sistema de Qualificação Profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados, In *Revista Europeia de Formação Profissional* Nº 42/43, CEDEFOP.

FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

GADOTTI, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35-1.

GOMES, J. (1986). *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra: Edições Almedina.

GOMES, M. e SIMÕES, F. (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ. Consultado em [Dezembro, 2008] em <http://www.anq.gov.pt>

GOMES, M. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.

GOODOLPHIM, C. (1974). *A Associação*. Lisboa. Seara Nova (1^a ed. de 1876).

GOODY, J. (2001). Competencies and education: contextual diversity. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H., eds. *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

GRANT, JS, DAVIS, LL. (1997). *Selection and use of content experts for instrument development*. Res Nurs Health; 203: 269-274.

GREENE, J. C., CARACELLI, V. J., GRAHAM W, F. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, em *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, pp. 255-274.

GRIFFIN, C. (1999). Lifelong learning and social welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, Vol.18, nº6, pp. 431-452.

GUIMARÃES, P. & SANCHO, A. (2005). Popular organisations and popular education in Portugal, in Jim Crowther, Vernon Galloway, Ian Martin (Eds.). *Popular Education: Engaging the Academy. International Perspectives*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, pp. 53-62.

GUIMARÃES, P. (2004). Inovations outside the formal system: new forms of promoting adult learning, in Licínio Lima & Paula Guimarães (Eds.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga.: University of Minho, Unit for Adult Education, pp. 91-104.

HAYNES SN, RICHARD DCS, KUBANY ES. (1995). *Content validity in psychological assessment: a functional approach to concepts and methods*. Psychol Assess; 73: 238-247.

IMAGINÁRIO, L. (2001). *Balanço de competências - discursos e práticas*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

IMAGINÁRIO, L. *et al.* (1998). *Um ensaio do balanço de competências em Portugal*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

IMAGINÁRIO, L. (Coord.), CAVACO, C., FAUSTINO, F. & AMORIM, M. (com a colaboração de CORREIA, C., BRANDÃO, M. & AZEVEDO, R.) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional (Sistemas nacionais de qualificações e formação profissional)*. Madrid: INEM.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO — Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

JOSSO, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

KARMEL, P.H.; POLASEK, M. (1974). *Estatística Geral e Aplicada para Economistas*. 2ª edição. São Paulo/SP: Editora Atlas/MEC.

KELLE, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods, em *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

KELLE, U., ERZBERGER, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, em Flick, U., E. V. Kardorff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 172-177.

KNOWLES, M. (1984). *Andragogy in Action — Applying the Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris.: Editions d'Organisation.

KRIPPENDORF, K. (1980). *Content Analysis, an Introduction to its Methodology*. Londres: Sage.

LAGE, N. (2001). *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions 'Organisation.

LE BOTERF, G. (1998). Évaluer compétences. Quels jugements? Quel critères? Quels instances? In *Éducation Permanente*, nº 135.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Éditions d'organisation.

LEITÃO, J. (Coord.) (2002). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

LIMA, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito

(Org.) *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA, pp. 31-60.

LIMA, L. (1986). *Associações para o Desenvolvimento no Alto Minho*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

LIMA, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró, in AAVV. *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa.: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 129-148.

LIMA, L. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas, in Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 19-43.

LYNN, MR. (1986). *Determination and quantification of content validity*. Nurs Res; 356:382-385.

LONGWORTH, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la practica*. Barcelona: Paidós.

LOPES, H., SULEMAN F. (2000). *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

LUCENA, F. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

MACHADO, J. (1982). A Louça das Caldas, in *À Descoberta de Portugal*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

MANDON, N., SULZER, E. (1998). *Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, Vol. 33, p. 1-4.

MARTINEZ ARIAS, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos, en M^a T. Anguera *et al.* *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

MARTINS, G. O. (2000, Julho). A educação como um espelho, em R. Carneiro (Dir.), *O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospetiva* (pp. 13-24). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

MATA, J. T. (2009). *50 Anos de Estatística da Educação* (Vol. I). Lisboa: GEPE / INE, I. P

MEBAUT, P., (1997). Le diplome, une norme multivalent, in Möbus, M. e Verdier, E., *Les diplomes professionells en France et en Allemagne*, L'Harmattan, Paris.

MELO, A. (Coord), MATOS, L., SILVA, A. (2001). *S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e da Formação de Adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.

MELO, A., LIMA, L. ALMEIDA, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação português*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal, 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizontes.

MELO, A. (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas, in Manuela SILVA e M. Isabel TAMEN (coords.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Gulbenkian, pp.355-382.

MELO, A. (1988). O desenvolvimento local como processo educativo, em *Cadernos A Rede*, nº 2, pp. 58-63.

MELO, A. (2000). Educação de Adultos, in *Saber Mais*, nº4 / Jan./Mar.2000.

MELO, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form social control and some processes of resistance, in Licínio C. Lima & Paula Guimarães (Eds.).

Perspectives on Adult Education in Portugal. Braga.: University of Minho, Unit for Adult Education, pp. 39-63.

MELO, A. *et al.* (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

MÉRIOT, S.A. (2005). *One or several models for competence descriptions: does it matter?* *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 16, Nº 2, p. 285-292.

MERRIAM, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho (1993). *Programa Nacional para a Formação Profissional*. Espanha.

Ministério do Trabalho (1997). *Programa Nacional para a Formação Profissional*. Espanha.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000). *Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*. Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento.

MORENO MARTINEZ, Pedro L.; VIÑAO FRAGO, Antonio (1997). La educación de adultos en España (Siglos XIX - XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme, in: GARCIA CARRASCO, Joaquin (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, pp. 23-46.

MORGAN, D. (1998). *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: SAGA Publications.

MULDER, M. (2006). UE-level competence development projects in agri-food-environment: the involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, Nº 2.

MULDER, M. (2007). Competência – essência e utilização do conceito em ICVT, Universidade de Wageningen, *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 40.

MULDER, M. *et al.* (2005). Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, Vol. 9, No 3, p. 185-204.

MULDER, M., WEIGEL, T., COLLINGS, K. (2006). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados Miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (on line) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

NOGUEIRA, A.I. (2002). Projecto EFA. Enquadramento(s), centralidade(s) e reflexões em torno do seu modelo teórico. *Educação e Formação de Adultos. Factor para o Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

NORRIS, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, Nº 3, p. 331-341.

O'DWYER, T. (1996). A acção da União Europeia em educação de adultos, em Maria Trindade e Maria Mendes (orgs.), *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta.

OCDE (1996). *Lifelong learning for all*. Paris. OECD.

OCDE (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OCDE.

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000*. Paris: OCDE.

OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico e Instituto de Estatística do Canadá (Statistics Canada) (1995). *Literacy, economy and society. Results of the first international adult literacy survey*. Paris: OCDE & Statistics Canada.

- OSÓRIO, A. R. (2004). Animação sociocultural e educação de adultos. In: TRILLA, Jaume, (Coord.). *Animação sociocultural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PARENTE, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia*, Vol. XIV, pp. 299-343.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- PAUL, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *International Journal of Organizational Diagnosis*, 4, pp. 135-153.
- PEDROSA, J. (2006). Educação e formação profissional: os contextos e as inter-relações. M. F. Patrício (Org.), *Educação e formação profissional: as perspectivas do movimento da escola cultural* (pp. 29-33). Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PINTO, J., MATOS, L., ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PIRES, A. (2007b). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20 Consultado em [Dezembro, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- 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 e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- PRETTI, D.; URBANO, H. (1988). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: Queroz.
- PRODEP III (2000-2006). Ministério da Educação.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMALHO, G. (2004). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Resolução de Problemas*. Lisboa: GAVE / Ministério da Educação.

RAUNER, F.; BREMER, DIE, R. (2004). Berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 50, Nº 2, p. 149-161.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas, 5.09.2006.

REIS, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo, p.253

REY, B. (2002). *As Competências Transversais em Questão*. Porto Alegre: Artmed.

ROCHA, M. (2000). *Novos Espaços em Educação Popular. A Formação de Animadores Infanto-Juvenis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).

ROJAS, J. E. A. (1999). “O indivisível e o divisível na história oral”. In: MARTINELLI, M. L. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras.

ROPÉ, F. (1994). Des savoirs aux compétences? Le cas du français, em Lucie Tanguy e Françoise Ropé (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.

ROPÉ, F., TANGUY, L. (1994). Introduction, em Françoise Ropé e Lucie Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.

ROSAS, F.; BRITO, J. (1996). Analfabetismo, in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I. Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 46-48.

RYCHEN, D., SALGANIK, L. (2003). A holistic model of competence, em Dominique Simone Rychen e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful a Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.

-
- RYCHEN, D., TIANA, A., (2005). *Desenvolver competências-chave em educação – Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Edições Asa.
- SALGADO, L. (1987). Culturas Populares, Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, in VÁRIOS, pp 75-79.
- SANTOS, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente*. Porto: Afrontamento.
- SARRAMONA, J. (2006). El futuro de la teoría de la Educación en perspectiva tecnológica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-42, 185-199.
- SCHRAIBER, L. B. (1995). Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, Vol. 29, n. 1, p. 63-74.
- SERRA, J. (1987). *Cerâmica e Ceramistas Caldenses da 2.ª Metade do Século XIX*. Caldas da Rainha: Centro Protocolar de Formação Profissional de Caldas da Rainha.
- SERRA, J. (1988). Arte e indústria na transição para o século XX: a fábrica dos Bordalos, in *Análise Social*. Vol. XXIV. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- SILVA, A., PINTO, J. (Orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, J. (2006). www.rotasdaceramica.pt – *Turismo industrial, científico e cultural – Narrativa do Projecto*. Caldas da Rainha: Cencal.
- SIMÕES, M., SILVA, M. (2008). *A Operacionalização de Processos de RVCC Profissional – Guia de Apoio*. Agência Nacional para a Qualificação, ANQ, IP.
- SLOANE, P.; DILGER, B. (2005). The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche

Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Vol. 8. Disponível na Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [cited 12.1.2006].

SMITHERS, A. (1999). A critique of NVQs and GNVQs. In Flude, M.; Sieminski, S. (eds.). *Education, training and the future of work II. Developments in vocational education and training*. Londres: Routledge.

STRAKA, G. (2004). Measurement and evaluation of competence. In Descy, P.; Tessaring, M. (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

STROOBANTS, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, pp. 10-21.

UNESCO (1976). *Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation – Évaluation Critique*. Paris: Les Presses de l'Unesco.

UNESCO (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos*. Braga: UM.

UNESCO (1986). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos – Recomendações*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos.

UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo. 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

VIEIRA, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, pp. 89-11.

WEIGEL, T.; MULDER, M. (2006). *The competence concept in the development of vocational education and training*. Universidade de Wageningen, chair group of Education and Competence Studies, the Neetherlands.

WEINERT, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe and Huber Publications.

WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

ZARIFIAN, P. (1999). *Objective Compétence: Pour une Nouvelle Logique*. Paris: Éditions Liaisons.

WEBGRAFIA

http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (consultado em 24.06.2011).

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_pt_mulder.pdf (consultado em 28.08.2011).

<http://www.anq.gov.pt/default.aspx> (consultado em 28.08.2011).

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm (consultado em 27.06. 2011)

<http://www.unesco.org/pt> VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, Brasil, 2009. (consultado em 25.11. 2011).

http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm - Europa 2020 – Estratégia para um Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo”. (Consultado em 23.07.2011).

Portal da União Europeia (2007). Sínteses da legislação – Aprendizagem ao longo da vida. Disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11054.htm> (Consultado em 15.01.2011).

<http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/crp.html#art73><http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/crp.html#art73> (consultado em 14/09/2011)

[http://www.infopedia.pt/\\$caldas-da-rainha](http://www.infopedia.pt/$caldas-da-rainha) *Caldas da Rainha*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011 (consultado em 05.10.2011)

<http://www.cm-caldas-rainha.pt/>

<http://www.guiadacidade.pt>

<http://www.chcrainha.min-saude.pt>

<http://www.obidos.pt>

LEGISLAÇÃO

Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772

Decreto de 18 de Junho de 1896

Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901

Decreto de 29 de Março de 1911

Decreto 4847, de 23 de Setembro de 1918

Decreto-Lei de 10.05.1919

Decreto-Lei nº 13619 de 17.05.1927

Decreto nº 16 782, de 27 de Abril de 1929

Decreto-Lei nº 18140 de 3.1930

Lei nº 1960, de 1937

Lei nº 1961 de 1937

Decreto-Lei nº 38968/52 e 38969/52, de 27 de Outubro

Decreto-Lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956

Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960

Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964

Decreto-Lei nº 47 587/67, de 10 de Março

Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro

Lei nº 5/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de Maio

Portaria nº 419, de 13 de Julho de 1976

Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de Junho

Lei nº3/79, de 10 de Janeiro

Despacho Normativo nº 135-A/79, de 20 de Junho

Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de Dezembro

Decreto-Lei nº 534/79, de 31 de Dezembro

Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho

Recomendação nº (81)17 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa

Portaria nº 684/81, de 11 de Agosto

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho

Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro

Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de Março

Decreto-Lei nº 165/85, de 16 de Maio

Decreto de 23 de Agosto de 1985 (França)

Lei 46/86, de 14 de Outubro

Portaria nº 750/87, de 1 de Setembro

Portaria nº 243/88, de 19 de Abril

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Outubro. Ley Orgánica General del Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro

Lei nº. 91-1405, de 31 de Dezembro de 1991 (França)

Lei de 20 de Julho de 1992 (França)

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março

Resolução de Conselho de Ministros nº 15/96, de 22 de Fevereiro

Despacho nº 10 534/97, de 5 de Novembro

“Lei da Promoção do Emprego”, de 1996/1997 (Itália)

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro

Resolução de Conselho de Ministros nº 59/98, de 6 de Maio

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Despacho nº 9663-A/99, de 14 de Maio

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro

Despacho Conjunto nº. 1083/2000, de 20 de Novembro de 2000

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

Lei de Modernização Social, 17 de Janeiro de 2002

Portaria nº 286-A/02, de 15 de Março

Ley Orgânica 5/2002, de 19 de Junho. Ley Orgânica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Lei Orgânica das Qualificações e da Formação Profissional)

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março

Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro

Portaria nº 86/07, de 12 de Janeiro

Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro

Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho

Lei 85/2009, de 27 de Outubro

Portaria 135-A/2013, de 28 de Março

ANEXOS

ANEXO I

Legislação

- b) A análise rigorosa, pelas instituições de segurança social, dos pedidos dos respectivos beneficiários ou de quem os substitua, formulados nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Abril.

8 — Mantém-se em vigor o Despacho Normativo n.º 4/84 em tudo o que não seja contrariado pelo presente despacho.

9 — O presente despacho produz efeitos a partir de 1 de Janeiro de 1985.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social, 24 de Abril de 1985. — O Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação, *António de Almeida Costa*. — A Secretária de Estado da Segurança Social, *Maria Leonor Couceiro Pizarro Beleza de Mendonça Tavares*.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL

Decreto-Lei n.º 165/85

de 16 de Maio

Com o presente diploma, o Ministério do Trabalho e Segurança Social pretende dar enquadramento jurídico a uma das grandes linhas orientadoras da actual política de formação profissional, que consiste na obrigação que o Estado pretende assumir de prestar apoio técnico, pedagógico e financeiro a quaisquer entidades dos sectores público, cooperativo ou privado que desenvolvam ou venham a desenvolver acções de formação profissional.

Os normativos até agora existentes, com destaque para o despacho do Secretário de Estado do Emprego de 9 de Outubro de 1979, nunca foram assumidos na integralidade do seu alcance e dimensão, não tendo passado de instrumentos ao serviço de apoios casuísticos e pontuais, não se tendo por isso reflectido significativamente ao nível da elaboração dos orçamentos e programas de actividades do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Assim, não tem havido neste domínio uma política que pelas suas características estruturantes e agressivas contrarie a tendência para a actuação denominadamente casuística.

O plano de modernização da economia portuguesa e a próxima adesão de Portugal à CEE são projectos que por si impõem a necessidade de adequação da nossa legislação e prática profissional às exigências e dinâmica de uma economia onde é altamente excedentária a mão-de-obra não qualificada e se detectam grandes défices de trabalhadores semiqualeificados, qualificados e altamente qualificados, além de quadros médios, chefias intermédias e quadros e chefias superiores.

Tal situação impõe que o aparelho de formação profissional extra-escolar tutelado pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social dinamize e apoie a curto prazo programas ambiciosos de semiqualeificação de mão-de-obra, em simultâneo com programas de reconversão profissional e de formação nos domínios das novas tecnologias, nomeadamente no contexto da sua introdução nas unidades empresariais.

Encarada assim a formação profissional como agente essencial ao desenvolvimento e não como simples factor de ajustamento entre a oferta e a procura de emprego, ela apresenta-se como uma tarefa a ser participada por todos os agentes sociais e económicos, já que esta perspectiva envolve, além de um aumento notável na capacidade e produtividade do sistema de formação, alterações de natureza qualitativa, capazes de assegurar a resposta a situações concretas.

O presente diploma procura, pois, responder ao conjunto destas preocupações, disciplinando e normalizando o apoio técnico-financeiro do Estado através da celebração de protocolos e acordos, respondendo os primeiros a necessidades permanentes de formação profissional e originando a criação de centros protocolares e os segundos ao desenvolvimento de acções específicas de formação profissional.

Finalmente, este diploma aponta para a ligação estreita da formação profissional a uma política global de emprego, impõe a adopção de orçamentos-programa como metodologia de planeamento e atende às disposições regulamentares do Fundo Social Europeu, permitindo, face aos problemas da conjuntura, a definição anual de novos programas e ou de prioridades dentro do conjunto dos programas nele previstos.

Nestes termos:

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o seguinte:

CAPÍTULO I

Objecto e formas de cooperação

Artigo 1.º — 1 — O presente diploma define o regime jurídico dos apoios técnico-financeiros por parte do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) à formação profissional em cooperação com outras entidades.

2 — A formação profissional em cooperação estabelece-se através da celebração de acordos e protocolos.

Art. 2.º Para efeitos do presente diploma considere-se:

- a) Acordo, o contrato celebrado entre o IEFP e quaisquer entidades do sector público, cooperativo ou privado com o objectivo de desenvolver acções específicas de formação profissional;
- b) Protocolo, o contrato celebrado entre o IEFP e quaisquer entidades do sector público, cooperativo ou privado com a finalidade de responder às necessidades permanentes de formação profissional de um ou vários sectores da economia.

Art. 3.º A cooperação emergente da celebração de acordos será prosseguida com o apoio das estruturas públicas estaduais, privadas, cooperativas ou protocolares existentes.

Art. 4.º — 1 — A cooperação emergente da celebração de protocolos será prosseguida através de centros protocolares sectoriais, intersectoriais, regionais, inter-regionais e interempresas.

2 — Para suporte técnico-pedagógico da rede de centros protocolares deverá ser criado um centro proto-

colar de formação de formadores e de desenvolvimento curricular com os seguintes objectivos:

- Estudo e investigação aplicada e respectiva difusão;
- Formação de formadores, monitores, conceptores de programas, técnicos de orientação profissional e de agentes de desenvolvimento;
- Desenvolvimento curricular;
- Banco de programas;
- Tecnologia da formação.

Art. 5.º — 1 — A formação profissional, a promover através da celebração de acordos e protocolos, será prosseguida através dos seguintes programas:

- a) Formação inicial de jovens, incluindo designadamente a aprendizagem, os programas de emprego/formação e as bolsas de formação;
- b) Acções de qualificação profissional;
- c) Acções de aperfeiçoamento e reciclagem;
- d) Reconversão de trabalhadores, provocada pela introdução de novas tecnologias ou situação de crise do sector;
- e) Formação relacionada com planos de desenvolvimento regional e local, visando a criação de novas actividades e empregos;
- f) Acções de formação para a criação de novos empregos;
- g) Formação visando o desenvolvimento do artesanato;
- h) Formação e integração de quadros recém-diplomados;
- i) Formação em gestão;
- j) Projectos experimentais e inovadores no domínio da formação profissional;
- l) Acções de formação visando as mulheres que desejam retomar uma actividade profissional;
- m) Acções de formação visando a inserção dos deficientes no mercado do trabalho;
- n) Acções de formação visando os trabalhadores migrantes;
- o) Acções de formação visando promover a igualdade no acesso ao emprego de homens e mulheres;
- p) Acções de formação de formadores, conceptores de programas, agentes de desenvolvimento e técnicos de orientação profissional;
- q) Programas de investigação aplicada no domínio da formação profissional;
- r) Outras acções superiormente consideradas relevantes para o desenvolvimento da formação profissional.

2 — O IEFP exerce o controle pedagógico, técnico e financeiro, sem prejuízo da competência da Inspeção-Geral do Trabalho.

Art. 6.º — 1 — As entidades que pretendam candidatar-se ao apoio técnico-financeiro do IEFP devem reunir, cumulativamente, as seguintes condições:

- a) Terem capacidade e idoneidade para desenvolver, em cooperação, os programas a que concorrem;
- b) Terem cumprido as obrigações assumidas nos termos de eventuais apoios do Ministério do Trabalho e Segurança Social nos últimos 3 anos, nomeadamente a apresentação do relatório de execução e de contas;

- c) Não serem devedores ao Estado, ao IEFP, ao Fundo de Desemprego e à Segurança Social de quaisquer contribuições, reembolsos ou quotizações.

2 — Por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social poderão ser dispensadas as condições previstas nas alíneas b) e c) do número anterior desde que as entidades candidatas acordem num plano de regularização das obrigações aí referidas.

Art. 7.º — 1 — As entidades que pretendam candidatar-se ao apoio técnico-financeiro deverão apresentar um pedido ao IEFP, com menção expressa dos seguintes elementos:

- a) Identificação completa do requerente, com indicação da sua natureza jurídica;
- b) Indicação do(s) programa(s) a que concorrem;
- c) Caracterização da acção de formação, nomeadamente quanto à finalidade, duração, conteúdos, objectivos, modalidades, número e qualificação das pessoas envolvidas, instalações e outros meios a utilizar, custos previsionais, apoios técnicos e financeiros pretendidos e demais elementos julgados relevantes para a apreciação do pedido;
- d) Apresentação dos formulários fornecidos pelo IEFP devidamente preenchidos, de acordo com os programas escolhidos.

2 — Os pedidos de apoio devem ser apresentados ao IEFP até 15 de Julho do ano anterior ao do início de execução do(s) respectivo(s) programa(s).

Art. 8.º — 1 — Até 20 de Julho, o IEFP aprecia os pedidos que lhe forem apresentados e elabora proposta fundamentada, sobre a qual recairá decisão no prazo de 30 dias.

2 — A apreciação das propostas deve ter em conta os seguintes elementos:

- a) Situação do mercado de emprego nas profissões em causa, nos aspectos quantitativos e qualitativos e perspectivas de evolução;
- b) Acções de formação a realizar em regiões, sectores e profissões consideradas prioritárias no sentido da redução das assimetrias regionais;
- c) Utilidade económica e social da acção;
- d) Melhor e mais rápida promoção profissional dos beneficiários da formação;
- e) Áreas de formação não abrangidas pelo IEFP, directamente ou em cooperação, ou que o sejam de forma insuficiente;
- f) Urgência imposta por razões de ordem tecnológica ou social;
- g) Iniciativas de agrupamentos de empresas ou outras entidades tendo em vista o melhor aproveitamento colectivo dos recursos a empregar;
- h) Importância relativa da empresa ou entidade requerente na região ou sector em que estiver inserida.

Art. 9.º — 1 — A decisão sobre os pedidos é proferida no prazo de 30 dias a contar da apresentação da proposta referida no n.º 1 do artigo anterior.

2 — Nos 15 dias a seguir à decisão referida no n.º 1 serão celebrados acordos tipificados entre o IEFP e as diversas entidades beneficiárias.

CAPÍTULO II

Do protocolo e centros protocolares

Art. 10.º — 1 — Os centros protocolares são organismos dotados de personalidade jurídica de direito público com autonomia administrativa e financeira e património próprio.

2 — Os centros protocolares são criados pelo protocolo que os institui, adquirindo personalidade jurídica pela respectiva homologação por portaria do Ministro do Trabalho e Segurança Social.

3 — O protocolo será publicado em anexo à portaria referida no número anterior.

Art. 11.º São órgãos dos centros protocolares:

- a) O conselho de administração;
- b) O director;
- c) O conselho técnico-pedagógico;
- d) A comissão de fiscalização e verificação de contas.

Art. 12.º Os membros dos órgãos referidos no artigo anterior são nomeados e exonerados por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social, sob proposta das entidades outorgantes do protocolo.

Art. 13.º — 1 — A composição dos órgãos e as respectivas competências são definidas no protocolo que institui o centro protocolar.

2 — O IEFP terá no conselho de administração do centro protocolar um número de representantes igual a metade do total dos membros do respectivo órgão.

3 — Nos demais órgãos colegiais a composição será proporcional ao número de grupos outorgantes do protocolo.

4 — Os presidentes do conselho de administração e da Comissão de Fiscalização e Verificação de Contas serão sempre representantes do IEFP.

Art. 14.º O funcionamento dos centros protocolares fica sujeito às regras aplicáveis às empresas em tudo quanto não estiver especialmente previsto em contrário no protocolo que os institui.

Art. 15.º — 1 — O pessoal dos centros protocolares, incluindo o director, fica sujeito ao regime do contrato individual de trabalho.

2 — É proibido o exercício pelos trabalhadores dos centros protocolares de quaisquer outras funções remuneradas, salvo autorização especial nos termos da legislação em vigor.

3 — As remunerações, incluindo as dos membros dos órgãos referidos no artigo 11.º, estão sujeitas a tributação, nos termos legais.

4 — Na fixação e actualização das remunerações referidas no número anterior atender-se-á ao nível e condições praticado no sector empresarial público na área dos serviços.

5 — O conselho de administração estabelecerá, de acordo com o regime previsto no n.º 1, os regulamentos do pessoal dos centros protocolares.

Art. 16.º — 1 — Os funcionários e agentes do Estado, dos institutos públicos e das autarquias locais, bem como os trabalhadores das empresas públicas, podem ser chamados a desempenhar funções nos centros protocolares em regime de requisição ou de comissão de serviço com as garantias do seu lugar de origem e dos direitos nele adquiridos.

2 — Os trabalhadores dos quadros dos centros protocolares serão inscritos na respectiva instituição de

segurança social, salvo se, à data da admissão, estiverem inscritos na Caixa Geral de Aposentações e na ADSE, caso em que poderão optar pela manutenção do regime destas.

3 — Os membros dos órgãos referidos no artigo 11.º ficam sujeitos ao regime de segurança social dos trabalhadores independentes, salvo se exercerem as suas funções em regime de requisição ou comissão de serviço, caso em que poderão optar pelo regime que tinham na entidade requisitada.

Art. 17.º — 1 — O IEFP e demais entidades outorgantes participam no orçamento dos centros protocolares nos termos a definir em cada protocolo.

2 — A participação financeira do IEFP não poderá ultrapassar 95 % das despesas correntes e 100 % das despesas de capital.

3 — Além das participações referidas no número anterior, poderão constituir receitas dos centros protocolares quaisquer outras, previstas no respectivo protocolo.

Art. 18.º Em caso de resolução unilateral do protocolo por qualquer das entidades outorgantes não há direito a qualquer indemnização, sem prejuízo do direito ao ressarcimento de eventuais danos quando a resolução seja injustificada.

Art. 19.º — 1 — Os centros protocolares são extintos por portaria do Ministro do Trabalho e Segurança Social, nos termos a definir em cada protocolo.

2 — Em caso de extinção, o respectivo património será rateado em partes proporcionais às participações financeiras dos respectivos outorgantes.

CAPÍTULO III

Dos acordos

Art. 20.º Os acordos de cooperação referidos no n.º 2 do artigo 9.º devem conter:

- a) Identificação dos outorgantes e seus representantes;
- b) Justificação e finalidades dos programas;
- c) Acções a desenvolver, seu início e termo;
- d) Meios técnicos, humanos e financeiros envolvidos e sua repartição pelos outorgantes;
- e) Formas de reembolso, em caso de empréstimo;
- f) Deveres das entidades beneficiárias, no que se refere a formas de acompanhamento e controlo das acções;
- g) Prazo de validade;
- h) Responsabilidade das entidades beneficiárias em caso de incumprimento.

Art. 21.º No quadro dos acordos, os apoios a conceder pelo IEFP podem revestir as seguintes modalidades:

- a) Apoio técnico, consistindo em assessoria de natureza promocional e organizacional, documentação pedagógica e acções formativas directas e indirectas;
- b) Apoio financeiro, sob a forma de subsídios e empréstimos.

Art. 22.º — 1 — Os subsídios a conceder pelo IEFP são fixados em 45 %, 60 % ou 75 % das despesas de funcionamento efectivas, de acordo com as prioridades estabelecidas nos termos do artigo 31.º e tendo em conta as disponibilidades financeiras daquele Instituto.

2 — As despesas referidas no n.º 1 cobrem exclusivamente o pagamento de:

- a) Remunerações de estagiários;
- b) Encargos com preparação, funcionamento e gestão das acções de formação profissional, designadamente:

Trabalhos preparatórios das acções de formação, estudos preparatórios, divulgação da acção;

Custos com a selecção, recrutamento e orientação de estagiários;

Matérias-primas, energia e despesas correntes de administração;

Formação de formadores, incluindo a monitoragem;

Despesas com pessoal docente, técnico não docente, administrativo e auxiliar;

Seguro com os estagiários;

Deslocações, alojamento e alimentação de estagiários;

Adaptação dos postos de trabalho em caso de inserção profissional dos trabalhadores deficientes;

Amortização das instalações e equipamento correspondente ao período de formação;

Avaliação de resultados.

3 — Os subsídios do IEFP podem excepcionalmente ser superiores a 75 % e incluir despesas de investimento em instalações e equipamento, designadamente em três situações:

- a) Quando as acções sejam desenvolvidas por instituições de investigação ou de formação consideradas de utilidade pública e sem fins lucrativos que, completando o papel do Estado, actuem em áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento da formação profissional;
- b) No caso de projectos experimentais e inovadores;
- c) Em acções de iniciativa do IEFP tendentes a avaliar ou a inovar o sistema de formação.

4 — Os subsídios são atribuídos em duas fracções:

- a) 50 % após a aprovação da acção;
- b) A parte restante após a apresentação pela entidade beneficiária de um relatório final de exercício, justificativo das despesas efectuadas.

5 — O relatório referido na alínea b) do número anterior deverá ser apresentado até 120 dias após o termo da acção correspondente.

Art. 23.º — 1 — As despesas de investimento em instalações e equipamento para actividades de formação serão objecto de apoio financeiro através de empréstimos a amortizar em prazo não superior a 6 anos.

2 — O IEFP poderá ceder, a título gratuito e por tempo determinado, instalações ou equipamento para actividades de formação.

Art. 24.º — 1 — As entidades beneficiárias de apoio técnico-financeiro ficam obrigadas a:

- a) Cumprir adequadamente todos os compromissos resultantes do acordo;
- b) Formalizar com os estagiários, antes de iniciar as acções, os instrumentos de contratação adequados, quando necessário;

c) Comunicar por escrito ao IEFP qualquer ocorrência no desenvolvimento de acções susceptível de influir na aplicação do acordo;

d) Facultar aos serviços competentes do IEFP, dentro do prazo referido no n.º 5 do artigo 22.º, um relatório final englobando contas e demais elementos técnico-financeiros respeitantes à aplicação do apoio recebido.

2 — No caso de apoio financeiro as entidades beneficiárias obrigam-se a:

- a) Contabilizar os valores que lhes forem atribuídos, em conta separada;
- b) Não desviar os apoios obtidos para fins diferentes dos que determinarem a sua concessão;
- c) Arquivar em processo próprio os documentos comprovativos das despesas efectuadas;
- d) Prestar contas no final das acções, nos termos do n.º 4 do artigo 22.º

Art. 25.º — 1 — O incumprimento do estabelecido nos acordos de cooperação, por causas imputáveis ao IEFP ou às entidades beneficiárias, pode determinar a resolução do acordo, bem como o pagamento ao lesado de uma indemnização pelos danos que daí resultarem.

2 — A resolução do acordo é homologada por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social.

3 — A resolução do acordo só produzirá efeitos depois da respectiva notificação às entidades outorgantes.

4 — Sempre que as causas forem imputáveis à entidade beneficiária, a resolução implica o vencimento imediato dos empréstimos, salvo acordo em contrário.

Art. 26.º — 1 — As entidades beneficiárias podem denunciar o acordo com pré-aviso de 3 meses.

2 — A denúncia implica o vencimento imediato dos empréstimos sempre que os fundamentos de denúncia não forem justificativos de tal procedimento.

CAPITULO IV

Sanções

Art. 27.º Sem prejuízo de outras sanções aplicáveis:

- a) A produção de falsas declarações ou utilização de qualquer outro meio fraudulento por parte das entidades beneficiárias no sentido de obter ou manter os apoios previstos neste diploma serão punidas com a coima de 50 000\$ a 1 000 000\$;
- b) A aplicação dos apoios financeiros em fins diferentes dos que os determinaram é punida com coima de 100 000\$ a 3 000 000\$.

Art. 28.º As coimas previstas no artigo anterior são aplicadas pelo IEFP, revertendo o respectivo montante a seu favor.

Art. 29.º — 1 — Sempre que as entidades obrigadas ao reembolso dos empréstimos o não façam voluntariamente no prazo para o efeito indicado, será o mesmo obtido através de execução fiscal.

2 — O pedido de execução fiscal, a promover pelo Ministério Público em representação do IEFP, será

instruído com os seguintes documentos, que servirão de título executivo para todos os efeitos legais:

- a) Cópia autenticada do acordo de cooperação;
- b) Cópia autenticada do despacho referido no n.º 2 do artigo 25.º ou da denúncia referida no artigo 26.º

Art. 30.º Os créditos do IIEFP resultantes da aplicação deste diploma gozam das seguintes garantias especiais:

- a) Privilégio mobiliário geral sobre os bens móveis do devedor, graduando-se logo após os créditos referidos na alínea a) do artigo 747.º do Código Civil;
- b) Privilégio imobiliário sobre os bens imóveis do devedor, graduando-se logo após os créditos referidos no artigo 748.º do Código Civil;
- c) Hipoteca legal sobre os bens imóveis do devedor, graduando-se nos mesmos termos da alínea a) do artigo 705.º do Código Civil.

Art. 31.º Até ao dia 15 de Maio de cada ano o IIEFP fixará e divulgará:

- a) As linhas de orientação a seguir no ano seguinte no domínio da formação profissional;
- b) Os níveis de prioridade de cada programa referidos no artigo 5.º;
- c) Os montantes globais a atribuir à formação profissional em cooperação;
- d) As verbas previsíveis a atribuir a cada um dos programas ou a cada conjunto de programas.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

Art. 32.º — 1 — Os acordos de cooperação em vigor à data da publicação deste diploma serão adaptados obrigatoriamente ao regime jurídico ora instruído logo que terminado o prazo da sua validade ou sempre que haja renegociação ou qualquer alteração aos textos dos respectivos acordos, sem prejuízo da adaptação imediata, desde que voluntária.

2 — Os programas de protocolos de cooperação em vigor à data da publicação deste diploma serão adaptados obrigatoriamente ao regime jurídico ora instituído até final do ano em curso.

Art. 33.º — 1 — No ano em curso, os prazos referidos nos artigos 7.º, 8.º, 9.º e 31.º serão, respectivamente, os seguintes:

Definição e divulgação de linhas de orientação, níveis de prioridade e montantes a atribuir à formação em cooperação — até 30 de Abril;
Apresentação dos processos — até 15 de Julho;
Apreciação — até 15 de Setembro;
Decisão — até 15 de Outubro.

2 — Para o ano de 1986, os prazos referidos nos artigos 7.º, 8.º, 9.º e 31.º serão, respectivamente, os seguintes:

Definição e divulgação de linhas de orientação, níveis de prioridade e montante a atribuir à formação em cooperação — até 31 de Maio de 1985;
Apresentação dos processos — até 1 de Setembro de 1985;
Apreciação — até 31 de Outubro de 1985;
Decisão — até 30 de Novembro de 1985.

Art. 34.º O disposto no artigo 22.º aplica-se igualmente ao programa de formação inicial de jovens em regime de aprendizagem.

Art. 35.º O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, com as alterações decorrentes das transferências de competências do Governo da República para os governos regionais, sem prejuízo das adaptações que lhe venham a ser introduzidas por diploma regional.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 21 de Março de 1985. — *Mário Soares* — *Rui Manuel Parente Chancerelle de Machete* — *António de Almeida Santos* — *Amândio Anes de Azevedo*.

Promulgado em 2 de Maio de 1985.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

Referendado em 6 de Maio de 1985.

O Primeiro-Ministro, *Mário Soares*.

Irlanda — rheumatology;
 Itália — reumatologia;
 Luxemburgo — rhumatologie;
 Países Baixos — reumatologie;
 Reino Unido — rheumatology;
 Grécia — ρευματολογία;
 Espanha — reumatología;
 Portugal — reumatologia;

Urologia:

Alemanha — Urologie;
 Bélgica — urologie;
 Grécia — ουρολογία;
 Espanha — urologia;
 Portugal — urologia;

Medicina tropical:

Bélgica — médecine tropicale/tropische geneeskunde;
 Dinamarca — tropemedicin;
 Irlanda — tropical medicine;
 Itália — medicina tropicale;
 Reino Unido — tropical medicine;
 Portugal — medicina tropical.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL

Portaria n.º 750/87

de 1 de Setembro

O Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio, instituiu o novo regime de formação profissional em cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional e as diversas entidades do sector público, privado ou cooperativo que pretendam desenvolver acções de formação profissional.

Uma das formas de promoção da formação profissional em cooperação consiste na celebração de protocolos através dos quais são criados centros de formação profissional com a finalidade de responder às necessidades permanentes de formação num ou vários sectores da economia.

Considerando o disposto no artigo 32.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio, procedeu-se à adaptação do respectivo protocolo ao regime jurídico instituído por aquele diploma legal.

Por força das referidas disposições legais, torna-se agora necessário dotar o Centro de personalidade jurídica, mediante a respectiva homologação.

Nestes termos, ao abrigo do disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro do Trabalho e Segurança Social, o seguinte:
 1.º É homologado o protocolo que criou o Centro de Formação Profissional para o Sector da Indústria de Cerâmica (CENCAL), outorgado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional, a Associação Portuguesa de Cerâmica e a Associação Industrial da Região Oeste.

2.º O texto do protocolo, devidamente adaptado ao regime do Decreto-Lei n.º 165/85, por força do disposto no seu artigo 32.º, é publicado em anexo a esta portaria.

Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Assinada em 10 de Agosto de 1987.

O Ministro do Trabalho e Segurança Social, *Luís Fernando Mira Amaral*.

Adaptação do protocolo do Centro de Formação Profissional para o Sector da Indústria de Cerâmica (CENCAL)

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Associação Portuguesa de Cerâmica (APC) e a Associação Industrial da Região Oeste (AIRO) adaptam o protocolo que criou o Centro de Formação Profissional de harmonia com as cláusulas seguintes:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

I

Denominação

O centro protocolar adopta a designação de Centro de Formação Profissional para a Indústria de Cerâmica (CENCAL).

II

Natureza e atribuições

1 — O Centro de Formação Profissional para a Indústria de Cerâmica, doravante designado por Centro, é um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio.

2 — São atribuições do Centro promover actividades de formação profissional para valorização dos recursos humanos no sector.

III

Destinatários

A frequência do Centro é facultada, por ordem de prioridades:

- Aos empresários e trabalhadores das empresas associadas da APC e da AIRO;
- Aos candidatos às profissões que se enquadrem no âmbito dos sectores de actividade dos segundos outorgantes;
- Aos empresários e trabalhadores do sector da cerâmica ainda que não membros das Associações outorgantes;
- Aos dirigentes e trabalhadores das entidades outorgantes ou indicados pelo IEFP.

IV

Âmbito e duração

O Centro exerce a sua competência no território continental e durará por tempo indeterminado.

V

Sede e delegações

O Centro tem a sua sede nas Caldas da Rainha e pode criar as delegações que se mostrarem comprovadamente necessárias.

CAPÍTULO II

Estrutura orgânica

VI

Órgãos

A estrutura orgânica do Centro compreende os seguintes órgãos:

- O conselho de administração (CA);
- O director;
- O conselho técnico-pedagógico (CTP);
- A comissão de fiscalização (CF).

SECÇÃO I

Do conselho de administração

VII

Composição

1 — O CA é constituído por quatro elementos, sendo dois em representação dos segundos outorgantes.

2 — O presidente do CA do Centro é, necessariamente, um dos representantes do primeiro outorgante e, nas suas faltas ou impedimentos, será substituído pelo seu outro representante.

3 — O mandato dos membros do CA tem a duração de três anos, renováveis.

4 — Os membros do CA são nomeados e exonerados por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social, sob proposta dos outorgantes.

VIII

Competência

Compete ao CA exercer os poderes de administração, praticando todos os actos tendentes à realização das atribuições do Centro, cabendo-lhe, nomeadamente:

- Admitir, promover ou despedir o pessoal necessário ao funcionamento do organismo, sob proposta do director;
- Analisar e aprovar o plano de actividades, o orçamento ordinário e o relatório e contas do exercício;
- Aprovar e fazer cumprir os regulamentos internos;
- Delegar no director as competências que entender necessárias para o bom funcionamento do Centro e fiscalizar o exercício dessas competências;
- Definir as linhas de orientação que deverão pautar as acções do Centro;
- Responder pela gestão financeira das verbas concedidas para a instalação e equipamento, bem como para o funcionamento do Centro.

IX

Funcionamento

1 — O CA reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convocar, por iniciativa própria ou a pedido de qualquer dos seus membros ou do director do Centro.

2 — As reuniões do CA serão dirigidas pelo presidente ou, na falta ou impedimento deste, pelo respectivo substituto, que serão sempre representantes do IEFP.

3 — O IEFP terá no CA do Centro protocolar um número de votos correspondente a 50% do total.

4 — O CA só reúne validamente desde que esteja presente, pelo menos, um representante do primeiro outorgante e um representante dos restantes.

5 — As deliberações do CA são tomadas por maioria de votos. Nas deliberações referentes à aprovação do programa de actividades e do orçamento, o presidente goza de voto de qualidade.

6 — O CA ou qualquer dos seus membros pode solicitar a assistência e o exame às actividades do Centro que entender necessários, nomeadamente o IEFP.

7 — De cada reunião será lavrada acta, a submeter à aprovação e assinatura do CA na reunião seguinte.

SECÇÃO II

Do director

X

Designação

Sob proposta conjunta dos outorgantes, e ouvido o CA do Centro, o director será nomeado e exonerado por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social ou de quem tiver competência por ele delegada.

XI

Competência

1 — O director é o superior hierárquico de todo o pessoal do Centro e é o responsável pela execução das deliberações do CA, a cujas reuniões deve assistir, embora sem direito de voto quando para tal

for convocado. A convocação será feita pelo presidente, por sua iniciativa ou a pedido de algum dos membros do CA.

2 — O director terá a seu cargo a gestão corrente do Centro, cabendo-lhe, designadamente:

- Organizar os serviços;
- Elaborar e submeter à apreciação do CA, até ao dia 15 de Maio do ano anterior, o plano de actividades e o orçamento;
- Despachar e assinar o expediente corrente;
- Propor ao CA a admissão, promoção e exoneração do pessoal;
- Exercer a acção disciplinar sobre o pessoal do Centro e seus utentes;
- Elaborar e submeter à apreciação do CA, até ao dia 1 de Março, o relatório e contas do exercício anterior;
- Manter o CA regularmente informado sobre o ritmo de execução do plano de actividades e da situação financeira do Centro, bem como dos eventuais desvios às previsões e objectivos daquele plano;
- Propor ao CA todas as iniciativas que entenda úteis para o bom funcionamento e desenvolvimento do Centro, ainda que não constem do plano de actividades;
- Responder e responsabilizar-se perante o CA pela correcta utilização das verbas postas à disposição do Centro;
- Presidir às reuniões do CTP.

3 — O pessoal a admitir pelo Centro nos termos da alínea d) do número anterior será preferencialmente seleccionado através da rede dos centros de emprego do primeiro outorgante.

SECÇÃO III

Do conselho técnico-pedagógico

XII

Composição

1 — O CTP é constituído pelo director e por um representante de cada outorgante.

2 — Os membros do CTP, cujo mandato é de três anos, renováveis, são nomeados e exonerados por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social ou de quem tiver competência por ele delegada, mediante proposta dos outorgantes que representam.

XIII

Competência

O CTP é um órgão consultivo, ao qual compete pronunciar-se sobre os planos e programas dos cursos a ministrar, bem como proceder à elaboração de estudos, pareceres e relatórios sobre as actividades do Centro, podendo fazê-lo por sua própria iniciativa ou a pedido do CA.

XIV

Funcionamento

1 — O CTP reunirá trimestralmente e por iniciativa do seu presidente ou a pedido de qualquer dos seus membros.

2 — Das reuniões do conselho será lavrada acta.

3 — Os membros do CTP poderão fazer-se acompanhar por qualquer técnico nacional ou estrangeiro, quando tal se justifique em função da complexidade ou especificidade das matérias a tratar.

SECÇÃO IV

Da comissão de fiscalização

XV

Composição

1 — A CF é constituída por um representante de cada um dos outorgantes.

2 — A presidência da CF cabe ao representante do IEFP.

3 — O mandato dos membros da CF tem a duração de três anos, renováveis.

4 — Os membros da CF são nomeados e exonerados por despacho do Ministro do Trabalho e Segurança Social, sob proposta do outorgante que representam.

XVI

Competência

Compete à CF:

- a) Apreciar e dar parecer sobre os orçamentos e contas do Centro;
- b) Apreciar os relatórios de actividades e dar parecer sobre o mérito da gestão financeira desenvolvida;
- c) Examinar a contabilidade do Centro;
- d) Pronunciar-se sobre qualquer assunto de interesse que seja submetido à sua apreciação pelo CA.

XVII

Funcionamento

- 1 — A CF reunirá ordinariamente de três em três meses e extraordinariamente sempre que o presidente a convocar, por sua iniciativa ou a pedido de qualquer dos seus membros.
- 2 — A CF só poderá deliberar quando se encontrar presente a maioria dos seus membros, cabendo ao presidente voto de qualidade.
- 3 — De todas as reuniões será lavrada acta.
- 4 — A CF poderá fazer-se assistir, se o entender conveniente, por auditores internos ou externos.
- 5 — No exercício da sua actividade, poderá a CF solicitar todos os elementos de informação que entenda necessários.
- 6 — A convite do CA poderão os membros da CF assistir, individual ou conjuntamente, às reuniões daquele conselho, embora sem direito a voto.

CAPÍTULO III

Disposições financeiras

XVIII

Princípios de gestão económico-financeira

- 1 — O Centro adoptará uma organização financeira e contabilística do tipo empresarial, tomando como referencial o Plano Oficial de Contabilidade e aplicando a legislação referente às empresas públicas para amortizações, reintegrações e reavaliações do activo.
- 2 — O Centro implementará um sistema de contabilidade analítica que permita o apuramento do custo da formação, por especialidade e ou por formando.
- 3 — O Instituto, por um lado, e os restantes outorgantes do protocolo, por outro, pagarão a comparticipação financeira que lhes competir para a cobertura das actividades do Centro, de acordo com as necessidades deste, devidamente comprovadas.
- 4 — Para efeitos do disposto no número anterior o Centro elaborará mensalmente o orçamento de tesouraria, subdividido em despesas de funcionamento e capital, que enviará ao Instituto e aos restantes outorgantes.

XIX

Instrumentos de gestão previsional e de controle de gestão

- A gestão do Centro será disciplinada pelos seguintes instrumentos:
- a) Planos de actividades e financeiros plurianuais;
 - b) Plano de actividades e orçamentos anuais, individualizando pelo menos as despesas de funcionamento e as despesas de capital, financeiro e cambial e suas actualizações;
 - c) Relatórios trimestrais de controle orçamental abrangendo os aspectos financeiros e técnicos.

XX

Planos de actividades e financeiros plurianuais

- 1 — Os planos de actividades plurianuais estabelecerão a estratégia a seguir pelo Centro, sendo reformulados sempre que as circunstâncias o justifiquem.
- 2 — Os planos financeiros plurianuais incluirão o programa de investimento e respectiva(s) fonte(s) de financiamento.

XXI

Plano de actividades e orçamentos anuais e relatórios de controle orçamental

- 1 — O Centro preparará, por cada ano económico, o plano de actividades e os orçamentos anuais, os quais deverão ser completados

com os desdobramentos necessários para permitir a descentralização de responsabilidade e adequado controle, bem como a apreciação de indicadores respeitantes aos resultados atingidos pelas acções de formação implementadas.

2 — As propostas de planos de actividades e os orçamentos anuais deverão ser enviados aos outorgantes até 31 de Maio do ano anterior, devendo os mesmos dar a sua aprovação de princípio no prazo de 90 dias.

3 — O plano de actividades e orçamento, acompanhados do parecer da CF, serão aprovados em definitivo no prazo de 30 dias após a aprovação do plano e orçamento do IEFP.

4 — Os relatórios de controle orçamental devem ser apresentados ao CA do Centro no prazo de quinze dias após o término do período a que se referem e remetidos aos outorgantes nos quinze dias subsequentes.

XXII

Documentos de prestação de contas

1 — Anualmente, com referência a 31 de Dezembro, serão elaborados os documentos de prestação de contas, que compreenderão:

- a) Relatório do CA sobre as actividades e situação do Centro;
- b) Balanço analítico;
- c) Demonstração de resultados;
- d) Parecer da CF.

2 — Os documentos referidos no número anterior serão complementados com outros elementos de interesse para apreciação da situação do Centro, nomeadamente:

- a) Anexo ao balanço e à demonstração de resultados;
- b) Mapa de origem e aplicação de fundos;
- c) Mapas sintéticos relativos ao grau de execução do programa anual de actividades e do orçamento anual;
- d) Outros indicadores significativos das actividades do Centro directamente relacionados com os programas de formação realizados durante o exercício.

3 — Os elementos de prestação de contas deverão ser enviados, para parecer, à CF até fins de Fevereiro do ano seguinte e enviados pelo CA do Centro à comissão executiva do IEFP até 31 de Março.

4 — Os saldos apurados no fim do exercício transitarão para o ano seguinte.

XXIII

Receitas e despesas

1 — As despesas com instalações e equipamento do Centro poderão ser suportadas até 100 % pelo IEFP.

2 — A cobertura das despesas de funcionamento do Centro, a suportar pelo IEFP, não poderá exceder 95 %, competindo aos demais elementos outorgantes assumir a restante comparticipação.

3 — Para as acções de formação profissional a desenvolver no Centro e que o IEFP considere elegíveis para apresentação ao Fundo Social Europeu ou de interesse nacional, a comparticipação do IEFP será de molde a cobrir a totalidade das despesas de funcionamento co-financiadas por aquele Fundo comunitário, deduzidas eventuais receitas das acções.

4 — As importâncias pagas pelas entidades referidas na cláusula III a título de inscrição nos cursos integram a comparticipação dos segundos outorgantes.

5 — As receitas provenientes da venda de produtos ou da prestação de serviços constituem receitas do Centro, que serão deduzidas na devida proporção da comparticipação dos outorgantes referida no n.º 2.

CAPÍTULO IV

Disposições diversas

XXIV

Representação

O Centro obrigar-se-á pelas assinaturas de dois membros do CA, devendo uma delas ser obrigatoriamente a do presidente efectivo ou substituto e a outra de um dos representantes dos outros outorgantes.

XXV

Resolução unilateral

A resolução unilateral do protocolo por qualquer das entidades outorgantes não confere direito a qualquer indemnização, sem pre-

juízo do dever de ressarcir eventuais danos quando a resolução seja injustificada.

XXVI

Incumprimento

O incumprimento não justificado, por qualquer dos outorgantes, das obrigações assumidas no âmbito do presente protocolo pode determinar a sua exclusão por deliberação do CA do IIEFP sujeita a homologação do Ministro do Trabalho e Segurança Social.

XXVII

Extinção

1 — Em caso de manifesta impossibilidade de realização dos fins essenciais do Centro, o Ministro do Trabalho e Segurança Social poderá determinar a cessação da sua actividade e consequente extinção, mediante proposta de qualquer outorgante, aprovada pelo CA do IIEFP.

2 — Em caso de extinção, o património do Centro será rateado pelos outorgantes em partes proporcionais às respectivas participações financeiras.

XXVIII

Alterações ao protocolo

O CA do IIEFP poderá propor aos outorgantes as necessárias alterações e aditamentos a este protocolo, devendo, em caso de acordo, celebrar-se o respectivo adicional, a homologar e publicar nos mesmos termos deste protocolo.

XXIX

Adesão ao protocolo

Mediante proposta fundamentada do CA do Centro poderão os outorgantes autorizar futuras adesões de outras entidades a este protocolo.

XXX

Legislação aplicável

Em tudo o omissis neste protocolo aplicar-se-á o disposto no Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio.

XXXI

Entrada em vigor

O presente protocolo entra em vigor depois de assinado pelas entidades outorgantes e homologado pelo Ministro do Trabalho e Segurança Social.

Lisboa, 31 de Março de 1987. — O Ministro do Trabalho e Segurança Social, *Luís Fernando Mira Amaral*. — Pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, (*Assinatura ilegível*). — Pela Associação Portuguesa de Cerâmica, (*Assinaturas ilegíveis*). — Pela Associação Industrial da Região Oeste, (*Assinaturas ilegíveis*).

Portaria n.º 751/87

de 1 de Setembro

O Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio, instituiu o novo regime de formação profissional em cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional e as diversas entidades do sector público, privado ou cooperativo que pretendam desenvolver acções de formação profissional.

Uma das formas de promoção da formação profissional em cooperação consiste na celebração de protocolos através dos quais são criados centros de formação profissional com a finalidade de responder às necessidades permanentes de formação num ou vários sectores da economia.

Considerando o disposto no artigo 32.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio, procedeu-se à adaptação do respectivo protocolo ao regime jurídico instituído por aquele diploma legal.

Por força das referidas disposições legais, torna-se agora necessário dotar o Centro de personalidade jurídica, mediante a respectiva homologação.

Nestes termos, ao abrigo do disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro do Trabalho e Segurança Social, o seguinte:

1.º É homologado o protocolo que criou o Centro de Formação Profissional para o Sector Informático (CESAI), outorgado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IIEFP) e a Associação Industrial Portuguesa (AIP).

2.º O texto do protocolo, devidamente adaptado ao regime do Decreto-Lei n.º 165/85, por força do disposto no seu artigo 32.º, é publicado em anexo a esta portaria.

Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Assinada em 10 de Agosto de 1987.

O Ministro do Trabalho e Segurança Social, *Luís Fernando Mira Amaral*.

Adaptação do protocolo do Centro de Formação Profissional para o Sector Informático (CESAI)

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IIEFP) e a Associação Industrial Portuguesa (AIP) adaptam o protocolo que criou o Centro de Formação Profissional de harmonia com as cláusulas seguintes:

CAPÍTULO I**Disposições gerais****I****Denominação**

O centro protocolar mantém a designação de Centro de Formação Profissional de Informática (CESAI).

II**Natureza e atribuições**

1 — O Centro de Formação Profissional de Informática, doravante designado por Centro, é um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio.

2 — São atribuições do Centro promover actividades de formação profissional para valorização dos recursos humanos no sector.

III**Destinatários**

A frequência do Centro é facultada, por ordem de prioridades:

- a) Aos empresários e trabalhadores das empresas associadas da AIP;
- b) Aos candidatos às profissões que se enquadrem no âmbito do sector de actividades do segundo outorgante;
- c) Aos empresários e trabalhadores do sector de informática ainda que não membros da Associação outorgante;
- d) Aos dirigentes e trabalhadores da entidade outorgante ou indicados pelo IIEFP.

especialista de 1.ª classe da mesma carreira e quadro, escalão 1, índice 300, com efeitos a partir de 26 de Março de 1997. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

14 de Outubro de 1997. — O Director Regional, *Miguel João Piseiro de Freitas*.

Despacho (extracto) n.º 10 533/97 (2.ª série). — Por despacho de 30 de Abril de 1997 do director regional de Agricultura do Algarve:

Maria Elisabete Lopes Correia Luís e Maria América Piseiro de Freitas, detentoras da categoria de segundo-oficial da carreira de oficial administrativo do quadro de pessoal da Direcção Regional de Agricultura do Algarve — nomeadas definitivamente, mediante concurso, por urgente conveniência de serviço, na categoria de primeiro-oficial da mesma carreira e quadro, escalão 4, índice 250, e escalão 5, índice 260, respectivamente com efeitos a 30 de Abril de 1997. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

14 de Outubro de 1997. — O Director Regional, *Miguel João Piseiro de Freitas*.

Instituto Nacional de Investigação Agrária

Direcção de Serviços de Gestão e Administração

Aviso n.º 8651/97 (2.ª série). — Nos termos do artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 498/88, de 30 de Dezembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 215/95, de 22 de Agosto, informa-se que, para efeitos de consulta, se encontra afixada no INIA, no Largo de Santos, 3, 3.º, esquerdo, e na Repartição Administrativa da Estação Agronómica Nacional a lista de classificação final do concurso interno geral de acesso para o provimento de dois lugares de técnico-adjunto especialista de 1.ª classe da carreira de agente técnico-agrícola do quadro de pessoal do INIA, a que se refere o aviso de abertura publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 187, de 13 de Agosto de 1996.

21 de Outubro de 1997. — A Directora de Serviços de Gestão e Administração, *Maria del Carmen Pastor*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação

Despacho n.º 10 534/97 (2.ª série). — A educação e a formação global dos cidadãos constituem condição necessária para o desenvolvimento económico e social, razão pela qual a educação de adultos, na perspectiva da educação e da formação ao longo da vida, faz parte das prioridades de acção do Governo, designadamente do Ministério da Educação, constituindo, por outro lado, motivo de preocupação o progressivo apagamento que a educação de adultos sofreu.

São, ainda hoje, muito baixos os níveis de escolarização da população adulta portuguesa. O Estudo Nacional de Literacia confirmou sérias dificuldades na utilização prática da leitura e da escrita, o que autoriza a afirmação de que uma parte importante dos nossos cidadãos não dispõe dos instrumentos que lhes permitiriam participar plenamente na vida social em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura.

A reorganização geral das formações no âmbito da educação de adultos, numa óptica de articulação dos vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação e de formação profissional, bem como o conseqüente desenvolvimento concertado de oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância é pois uma tarefa premente, a que só é possível dar resposta mediante a promoção de quadros de educação compensatória adequados às necessidades das populações adultas.

A falta de conhecimento actualizado sobre realizações e actividades de educação de adultos dificulta a elaboração de uma intervenção consistente e integrada, pelo que se justifica o lançamento de iniciativas centradas na análise sistemática deste domínio.

Considerando que a reorganização das formações no âmbito da educação de adultos implica, entre outros, o desenvolvimento concertado de oportunidades e ofertas de formação inicial e contínua, determino:

1 — É constituído, no âmbito do meu Gabinete, um grupo de trabalho para o desenvolvimento da educação de adultos, integrado por especialistas independentes.

2 — O grupo de trabalho criado pelo presente despacho deverá elaborar, até 31 de Dezembro de 1997, um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, do qual deverá constar:

- Uma definição operacional deste sector;
- Um balanço da situação actual em Portugal;
- Propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo;
- Proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares, com particular impacte na educação de adultos.

3 — O grupo de trabalho acima referido terá a seguinte constituição:

- Alberto Eduardo da Silva Melo, que coordenará;
- Augusto Ernesto Santos Silva;
- Ana Maria Oliveira Viana de Queirós;
- Luís Maria Fernandes Areal Rothes;
- Lucília Maria Cardoso Salgado Mexia Alves;
- Mário Luís Lima Ribeiro.

4 — Os encargos resultantes da execução do presente despacho são suportados pelo orçamento da Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

16 de Outubro de 1997. — A Secretária de Estado da Educação e Inovação, *Ana Benavente*.

Departamento da Educação Básica

Aviso n.º 8652/97 (2.ª série). — Em cumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, publica-se a classificação profissional, que mereceu homologação por meu despacho de hoje, relativa à formanda do ensino secundário a seguir indicada, a qual concluiu a profissionalização em serviço no biénio de 1992-1994.

Escola Superior de Educação de Portalegre

Ensinos secundário	Classificação profissional
	— Valores
8.º grupo B:	
Ana Bela Correia Pereira	13,5

16 de Outubro de 1997. — A Coordenadora do Núcleo de Organização Curricular e Formação, *Maria Idália Páscoa Emílio da Silva*.

Aviso n.º 8653/97 (2.ª série). — Em cumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, publica-se a classificação profissional, que mereceu homologação por meu despacho de hoje, relativa à formanda do ensino secundário a seguir indicada, a qual concluiu com aproveitamento, no ano lectivo de 1992-1993, o 1.º ano da profissionalização em serviço, através da Universidade Aberta, e dispensou do 2.º ano ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 43.º do decreto-lei acima referido, com a nova redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro:

Universidade Aberta

Ensinos secundário	Classificação profissional
	— Valores
8.º grupo B:	
Ilda Lisa Gerturdes Anastácio Pereira Nina Ferreira	11,5

16 de Outubro de 1997. — A Coordenadora do Núcleo de Organização Curricular e Formação, *Maria Idália Páscoa Emílio da Silva*.

Aviso n.º 8654/97 (2.ª série). — Em cumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, publica-se a classificação profissional, que mereceu homologação por meu despacho de hoje, relativa à professora do ensino secundário a seguir indicada, a qual concluiu com aproveitamento, no ano lectivo de 1991-1992, o curso de qualificação em Ciências da Educação, em

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

Despacho n.º 9663-A/99 (2.ª série). — Ao abrigo da alínea *h*) do n.º 2 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, e no uso das competências delegadas através do despacho conjunto n.º 824/98, de 27 de Novembro, é lançado, no âmbito do projecto de sociedade «S bER+», o concurso nacional de boas práticas de educação e formação de adultos, relativo ao ano de 1999, e aprovado o respectivo regulamento, o qual constitui anexo ao presente despacho.

14 de Maio de 1999. — O Encarregado de Missão, *Alberto Eduardo da Silva e Melo*.

ANEXO

Regulamento do concurso nacional de boas práticas de educação e formação de adultos

1 — Com o objectivo de consolidar a implementação da educação e formação de adultos, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade criaram, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, adiante designado por Grupo de Missão, incumbido do lançamento e execução do projecto de sociedade «S bER+».

2 — No âmbito do referido projecto de sociedade «S bER+», o Grupo de Missão lança o concurso nacional de boas práticas de educação e formação de adultos, para o ano de 1999, nos termos do presente regulamento.

3 — O objectivo do concurso centra-se no conhecimento e divulgação de boas práticas no domínio da educação e formação de adultos, que revistam carácter inovador em termos de estruturas, conteúdos, instrumentos e metodologias, preferencialmente desenvolvidas em contexto de parcerias entre entidades públicas, privadas ou cooperativas.

4 — O concurso é de âmbito nacional e a ele se pode candidatar qualquer instituição pública, privada (de natureza solidária ou comercial) ou cooperativa que desenvolva uma ou mais actividades na área da educação e formação de adultos.

5 — A população alvo circunscreve-se aos adultos de nacionalidade portuguesa residentes em Portugal e também a estrangeiros que tenham residência fixa, devidamente comprovada, em Portugal.

5.1 — A título excepcional, podem ser abrangidas pessoas de outros países comunitários, desde que o projecto revista carácter transnacional e abranja destinatários portugueses.

6 — Consideram-se «adultos» todos os indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, podendo o limite inferior situar-se nos 16 anos, desde que os destinatários se encontrem legalmente inseridos no mercado de trabalho.

7 — A formalização da candidatura ao concurso faz-se através de formulário próprio, a disponibilizar pelo Grupo de Missão, a solicitação, e obedece aos seguintes requisitos:

7.1 — Cada formulário reporta-se a uma única iniciativa, podendo a entidade candidata apresentar mais de uma iniciativa a concurso;

7.2 — A entidade candidata pode, caso o entenda, anexar memória descritiva do projecto, da qual deve constar a identificação da eventual entidade que tenha financiado ou esteja a financiar o projecto, bem como do respectivo programa de financiamento;

7.3 — O processo de candidatura deverá ser, ainda, completado, quando tal se justifique, através de cópias de materiais concebidos e utilizados na prossecução dos projectos apresentados;

7.4 — Cada projecto, independentemente do número de parcerias que envolve, só pode ser proposto a concurso uma única vez, não podendo ser de novo apresentado por qualquer das restantes entidades parceiras;

7.5 — A designação que identifica o projecto deve manter-se constante e ser utilizada sempre que a ele se faça referência, não podendo a mesma entidade apresentar ao concurso duas candidaturas com a mesma designação;

7.6 — Do *dossier* de candidatura deve, ainda, constar uma declaração da entidade candidata, assinada por quem tenha poderes para o acto, atestando que não é devedora de qualquer importância à

Fazenda Pública, à segurança social ou a qualquer outra entidade pública, portuguesa ou comunitária;

7.7 — Sempre que um projecto se desenvolve em parceria, a entidade candidata deverá ser aquela que tenha maior peso para o desenvolvimento da acção ou, em alternativa, a que for eleita pelas restantes para esse efeito;

7.8 — Para efeitos de admissão ao concurso, é necessário que a iniciativa tenha decorrido ou esteja a decorrer aquando da formalização do processo de candidatura, independentemente do facto de se ter iniciado no ano transacto ou de se prolongar para o ano seguinte; no caso de projectos já finalizados, será dada particular atenção à produção material deles resultante: suportes pedagógicos, apresentação e análise de metodologias, processos de motivação e instrumentos de avaliação, entre outros;

7.9 — Qualquer alteração aos termos iniciais da candidatura a concurso deve ser comunicada nos prazos indicados para a admissão de projectos, cabendo à entidade candidata remeter ao Grupo de Missão toda a informação tida por pertinente;

7.10 — As candidaturas devem ser remetidas para o Apartado 24 140, 1250-999 Lisboa, através de correio registado e com aviso de recepção, a partir da data de publicação do presente regulamento e até ao dia 30 de Julho de 1999, contando, para o efeito, a data de entrada nos CTT, em envelope branco e lacrado, não identificando o remetente.

8 — A análise e seriação das candidaturas ao concurso fica a cargo de uma comissão técnica constituída por cinco elementos nomeados de entre personalidades com reconhecida competência na área da educação e formação de adultos pelo Grupo de Missão.

8.1 — A comissão técnica procede à análise e seriação das candidaturas com base nos seguintes itens de apreciação:

- O carácter inovador da iniciativa, no que concerne as metodologias, materiais, métodos ou conteúdos;
- A efectiva existência de parcerias relevantes, diversificadas e activas;
- O carácter mobilizador da iniciativa ao nível da comunidade local;
- O grau de participação dos adultos, nos processos e nas estruturas adoptados, designadamente em tomadas de decisão;
- O grau de consistência e de adequação aos respectivos contextos da iniciativa;
- A incidência em áreas temáticas ou populações alvo em que se verifiquem maiores défices de participação ou de intervenção;
- A capacidade de elaboração de outras iniciativas, a partir dos seus resultados finais;
- A possibilidade de se efectuar a difusão e transferência da iniciativa;
- A qualidade geral do projecto, incluindo a apresentação da candidatura.

8.2 — O processo de análise das candidaturas, a cargo da comissão técnica, decorre até ao dia 30 de Setembro de 1999, data em que aquela entregará os resultados da sua avaliação ao Grupo de Missão.

8.3 — O Grupo de Missão elabora a lista final dos projectos premiados e respectivas entidades, no prazo de 15 dias úteis, notificando todos os interessados e procedendo à respectiva publicitação no *Diário da República*.

9 — O concurso nacional de boas práticas de educação e formação de adultos, relativo ao ano de 1999, premiará, no máximo, 50 projectos.

9.1 — O valor pecuniário a atribuir a cada um dos projectos premiados corresponde a 1 000 000\$ (aproximadamente 4987,979 euros).

10 — A concessão do prémio implica, para cada entidade premiada, a tácita autorização de livre reprodução ou disseminação de metodologias, conteúdos, materiais ou métodos por ela produzidos ou desenvolvidos, por parte do Grupo de Missão.

11 — Aos projectos premiados e a outras entidades candidatas seleccionadas para o efeito é dada a possibilidade de apresentar os seus trabalhos numa feira de projectos, a realizar em data a anunciar após a finalização do concurso, sendo as respectivas despesas participadas pelo Grupo de Missão, dentro de limites a fixar.

12 — O Grupo de Missão pode promover a entrega de prémios em sessão pública, inserida em campanhas de informação e de divulgação no domínio da educação e formação de adultos, bem como a publicitação dos resultados do concurso em órgãos de comunicação social.

13 — Nos casos omissos do presente regulamento, cabe ao Grupo de Missão prestar os necessários esclarecimentos, desde que para tal seja solicitado.

ANEXO

Lista das entidades a que se refere o artigo 5.º

Pais	Entidade/rede
Bélgica	CPTE — Sociéte pour la coordination de la production et du transport d'énergie électrique.
Dinamarca	Eltra.
Alemanha	Elkraft. Bayernwerk, AG. Berliner Kraft. und Licht (Bewag), AG. EnBW Transportnetze, AG. Hamburgische Electricitats-Werke, AG (HEW). PreussenElektra Aktiengesellschaft. RWE Energie, AG. Vereingte elektricitatswerke Westfalen, AG (VEW). VEAG Vereingte Energiewerke, AG.
Grécia	Public Power Corporation (PPC).
Espanha	Red Eléctrica de España, S. A.
França	Electricité de France.
Irlanda	Electricity Supply Board.
Itália	Edison. Edison Termoelettrica.
Luxemburgo	Enel. Cegeedel.
Países Baixos	Sotel.
Áustria	SEP. Osterreichische Elektrizitätswirtschaft, AG. Tiroler Wasserkraftwerke, AG. Vorarlberger Kraftwerke, AG. Vorarlberger Illwerke, AG.
Portugal	Rede Eléctrica Nacional, S. A. (REN).
Finlândia	Suomen Kantaverkko Oyj (Finnish Power Grid P. L. C.).
Suécia	Affarsverket svenska Kraftnat.
Reino Unido	National Grid Company. Scottish Power. Scottish Hydro-Electric. Northern Ireland Electricity.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 387/99

de 28 de Setembro

O desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como «condição para a plena participação na sociedade», assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo.

Uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento.

Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e de grupos, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades, privilegiando para isso a dimensão local e regional e mobilizando a sociedade civil. Assim, a acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.

Neste enquadramento, foi constituído o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, incumbido, desde logo, de desencadear o processo tendente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Assim, o presente diploma vem criar a ANEFA, com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objecto, natureza e atribuições

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma define a natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, adiante designada por ANEFA.

Artigo 2.º

Natureza

A ANEFA é um instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa.

Artigo 3.º

Tutela e superintendência

A ANEFA fica sujeita à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Artigo 4.º

Atribuições

São atribuições da ANEFA:

- Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desen-

- volver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;
- c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino a distância e *multimedia*, com acompanhamento presencial;
 - d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;
 - e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
 - f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa;
 - g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;
 - h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

CAPÍTULO II

Órgãos

Artigo 5.º

Órgãos

São órgãos da ANEFA:

- a) A comissão directiva;
- b) O conselho consultivo;
- c) O conselho administrativo.

Artigo 6.º

Comissão directiva

1 — A comissão directiva é o órgão que dirige a ANEFA, competindo-lhe:

- a) Submeter a aprovação dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade o plano e relatório de actividades, bem como o projecto de orçamento e relatório de contas e balanço de cada exercício da ANEFA;
- b) Assegurar a gestão e o funcionamento da ANEFA, a administração do seu património e a sua representação, em juízo ou fora dele;
- c) Elaborar e aprovar os regulamentos e as instruções necessárias ao bom funcionamento da ANEFA.

2 — A comissão directiva é constituída por um presidente e dois vice-presidentes, equiparados, para todos os efeitos legais, a director-geral e a subdirector-geral, respectivamente.

3 — A comissão directiva reúne ordinariamente uma vez por semana e extraordinariamente sempre que convocada pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de qualquer dos seus membros.

4 — A comissão directiva pode delegar no presidente ou em qualquer dos seus membros as competências que lhe estão cometidas.

Artigo 7.º

Conselho consultivo

1 — O conselho consultivo é um órgão de natureza consultiva, competindo-lhe pronunciar-se obrigatoriamente sobre:

- a) Planos e relatórios de actividades;
- b) Programas de acção a desenvolver pela ANEFA.

2 — Compete ainda ao conselho consultivo pronunciar-se sobre quaisquer assuntos que lhe forem submetidos pelo presidente da comissão directiva.

3 — São membros permanentes do conselho consultivo:

- a) O presidente da comissão directiva, que a ele preside;
- b) Três representantes do Ministério da Educação, a designar pelo respectivo Ministro;
- c) Três representantes do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, a designar pelo respectivo Ministro;
- d) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- e) Um representante da Associação Nacional das Freguesias;
- f) Um representante da União Geral de Trabalhadores;
- g) Um representante da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses;
- h) Um representante da Confederação dos Agricultores de Portugal;
- i) Um representante da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal;
- j) Um representante da Confederação da Indústria Portuguesa;
- l) Um representante da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social;
- m) Um representante da União das Misericórdias Portuguesas;
- n) Um representante da União das Mutualidades Portuguesas.

4 — São membros não permanentes do conselho consultivo representantes de outros organismos públicos e de entidades de natureza privada envolvidos na educação e formação de adultos e ainda personalidades de reconhecido mérito científico e pedagógico, até um número máximo de seis, a propor pelos membros permanentes.

5 — Os membros não permanentes são nomeados por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, com mandatos de um ano, renováveis por períodos iguais e sucessivos.

6 — O conselho consultivo reúne ordinariamente de dois em dois meses e extraordinariamente sempre que convocado pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de um terço dos seus membros.

Artigo 8.º

Conselho administrativo

1 — O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria financeira, ao qual compete:

- a) Promover a elaboração do orçamento da ANEFA e acompanhar a sua execução;
- b) Promover a elaboração e aprovar a conta de gerência a remeter ao Tribunal de Contas;
- c) Assegurar a arrecadação de receitas;
- d) Verificar e controlar a legalidade da realização das despesas e autorizar o respectivo pagamento;
- e) Fixar o montante do fundo de maneiço;
- f) Fixar o preço dos produtos e serviços;
- g) Autorizar a venda de material, equipamento e outros bens móveis considerados não operacionais;
- h) Pronunciar-se sobre assuntos da sua competência que lhe sejam submetidos pelo presidente da comissão directiva.

2 — Tendo em vista o adequado desempenho das suas funções, o conselho administrativo terá a faculdade de:

- a) Solicitar aos outros órgãos e aos vários serviços da ANEFA todas as informações, esclarecimentos ou elementos que considere necessários;
- b) Solicitar ao presidente da comissão directiva reuniões conjuntas dos dois órgãos para apreciação de questões compreendidas no âmbito das suas competências.

3 — São membros do conselho administrativo:

- a) O presidente da comissão directiva, que preside;
- b) O responsável pelos serviços de gestão administrativa e financeira;
- c) Um elemento a nomear por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

4 — O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de qualquer dos seus membros.

5 — O conselho administrativo pode delegar no presidente ou em qualquer dos seus membros as competências que lhe estão cometidas.

Artigo 9.º

Disposições comuns

1 — Os órgãos colegiais da ANEFA só podem deliberar validamente com a presença da maioria dos seus membros.

2 — As deliberações dos órgãos da ANEFA são tomadas pela maioria dos membros presentes nas respectivas reuniões, tendo o presidente ou quem devidamente o substituir voto de qualidade.

Artigo 10.º

Serviços e regime de pessoal

1 — Os serviços e o funcionamento da ANEFA são estabelecidos por decreto regulamentar.

2 — O regime do pessoal da ANEFA é fixado em decreto-lei.

CAPÍTULO III

Regime financeiro

Artigo 11.º

Receitas e despesas

1 — Constituem receitas da ANEFA:

- a) As dotações que lhe sejam atribuídas no Orçamento do Estado, através dos ministérios da tutela;
- b) As participações, dotações, transferências e subsídios concedidos por quaisquer entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras;
- c) As doações, heranças ou legados de que for beneficiária;
- d) O produto da venda de bens e serviços prestados, nomeadamente através da realização de estudos, inquéritos e outros trabalhos de carácter técnico;
- e) As receitas provenientes de contratos-programa celebrados com o Estado, autarquias, empresas, associações e confederações empresariais e sindicais;
- f) Os juros e valores depositados;
- g) Quaisquer outras receitas que por lei, contrato ou título lhe sejam atribuídas e, bem assim, o produto da aplicação ou cedência a qualquer título de bens e direitos do seu património.

2 — Constituem encargos da ANEFA as despesas inerentes ao funcionamento e às actividades resultantes das atribuições previstas neste diploma.

Artigo 12.º

Gestão económica e financeira

1 — A gestão económica e financeira da ANEFA é disciplinada pelos seguintes instrumentos de gestão e controlo:

- a) Plano anual de actividades;
- b) Orçamento de tesouraria;
- c) Relatório anual de actividades;
- d) Conta de gerência.

2 — A ANEFA utiliza um sistema de contabilidade enquadrado no Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP).

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 13.º

Regime de instalação

A ANEFA entra em regime de instalação, nos termos do Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, por um período de dois anos.

Artigo 14.º

Comissão instaladora

1 — Na pendência do regime de instalação, a ANEFA é dirigida por uma comissão instaladora, composta por três membros.

2 — O presidente e os vogais da comissão instaladora são equiparados, para todos os efeitos legais, a director-geral e a subdirector-geral, respectivamente.

Artigo 15.º

Competências

1 — À comissão instaladora e ao respectivo presidente cabem as competências fixadas no Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, incluindo a elaboração do projecto de diploma a que se refere o artigo 10.º deste decreto-lei.

2 — Compete, em especial, ao presidente da comissão instaladora coordenar a actividade da ANEFA no desenvolvimento das atribuições fixadas no artigo 4.º do presente diploma, para o que pode propor a constituição de equipas de projecto.

Artigo 16.º

Equipas de projecto

1 — Por despacho conjunto dos Ministros das Finanças, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e do membro do Governo responsável pela Administração Pública, podem ser criadas equipas de projecto, até ao máximo de quatro, nomeadamente no âmbito da organização da oferta educativa e formativa e da construção de um sistema de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos.

2 — O despacho referido no número anterior deve prever a constituição das equipas, a nomeação dos respectivos coordenadores e o período de duração, bem como os objectivos a prosseguir.

3 — Os coordenadores das equipas de projecto auferem uma remuneração de valor igual à atribuída a chefe de divisão.

4 — As estruturas mencionadas no presente artigo podem ser integradas, nomeadamente, por pessoal des-

tacado ou requisitado aos serviços e organismos da Administração Pública, mantendo, nestes casos, o estatuto laboral de origem.

Artigo 17.º

Actividade regional e local

1 — A actividade da ANEFA é desenvolvida em articulação com as estruturas regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

2 — A dinamização de iniciativas de educação e formação de adultos a nível local pode ser promovida por organizadores locais.

3 — O organizador local é um agente da ANEFA, a recrutar de entre pessoal afecto aos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Artigo 18.º

Extinção do Grupo de Missão

1 — É extinto o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho.

2 — Todos os direitos e responsabilidades assumidos pelo Grupo de Missão referido no número anterior transitam para a ANEFA, constituindo o presente diploma título bastante para todos os efeitos legais.

3 — Consideram-se reportadas à ANEFA todas as referências feitas ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

Artigo 19.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 22 de Julho de 1999. — *Jaime José Matos da Gama* — *António Luciano Pacheco de Sousa Franco* — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho* — *João Cardona Gomes Cravinho* — *Joaquim Augusto Nunes de Pina Moura* — *Luis Manuel Capoulas Santos* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Fernando Lopes Ribeiro Mendes*.

Promulgado em 17 de Setembro de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 20 de Setembro de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

Portaria n.º 1082-A/2001

de 5 de Setembro

O Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida, resultante do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, ao lançar um debate às escalas europeia e nacional sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida, aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada, evidencia o facto de a Europa se encontrar num processo de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação.

Neste quadro, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, a motivação e as competências para utilizar esses recursos de forma inteligente, em benefício de si mesmo e da comunidade, na perspectiva do exercício de uma cidadania activa, constituem a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da sua força de trabalho.

Apesar de Portugal se encontrar numa situação positiva, quer do ponto de vista do desemprego, quer do ponto de vista da capacidade de criação de emprego, o mercado de trabalho no nosso país continua a apresentar um conjunto de debilidades estruturais, que coloca problemas à competitividade nacional e à qualidade do emprego, bem como à sua sustentabilidade no médio prazo.

Também em matéria de habilitações escolares, a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus é ainda grande, estimando-se que em 4 700 000 activos cerca de 2 400 000 não possuem a escolaridade de nove anos. Esta situação justifica que, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, consequentemente, das oportunidades de obtenção de certificação escolar e qualificação profissional por via formal, deva também ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, e, ainda, em inúmeras acções de formação realizadas nos mais diversos domínios e com as mais diversas durações, designadamente no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio I e II.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Esta necessidade foi reiterada no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e os parceiros sociais em Fevereiro de 2001, quando acordaram que a dinamização da educação e formação de adultos, enquanto sistema que possibilita o acesso generalizado destes à

progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, deve ser conduzida através da valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida, devendo ser considerada a sua inserção nas comunidades local e regional e nos espaços nacional e europeu.

Este novo serviço, que se desenvolverá como complementar ao Sistema Nacional de Certificação Profissional, vai ser prestado por entidades públicas ou privadas, acreditadas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Assim, em reforço das iniciativas já implementadas, que efectivam a articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, no domínio das ofertas de educação e formação de adultos, da iniciativa de múltiplos promotores e, ainda, em cumprimento das competências próprias estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, que cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente o artigo 4.º, alínea e), e o disposto no n.º 5 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro:

Manda o Governo, pelos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, o seguinte:

1.º

Âmbito

1 — É criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes.

2 — O Sistema Nacional de RVCC estrutura-se a partir:

- a) Do referencial de competências chave de educação e formação de adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo quatro áreas de competências chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), referido no n.º 2.1 do despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro;
- b) Do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros RVCC, constante do anexo 1 à presente portaria e dela fazendo parte integrante.

2.º

Criação dos centros RVCC

1 — São criados centros RVCC, no sentido de acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

2 — Os centros RVCC são promovidos por entidades públicas ou privadas com significativa implantação, a nível local, regional ou nacional, constituindo-se como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional.

3 — As entidades promotoras dos centros RVCC são, para o efeito, acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA.

4 — A direcção da ANEFA, ouvido o conselho consultivo, apresentará a despacho dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade a lista nominal das entidades que, tendo sido acreditadas, forem seleccionadas para a criação de um centro RVCC.

3.º

Rede de centros RVCC

1 — O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretiza-se numa rede de centros articulados entre si.

2 — Esta rede é constituída, desde Novembro de 2000, por seis centros em observação, tendo como principal objectivo a aplicação do modelo de intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a concepção e arquitectura do Sistema.

3 — Os centros que integram a rede em observação são promovidos pelas seguintes entidades, já acreditadas:

- a) Associação Industrial do Minho (AIMinho), Associação Comercial de Braga (ACB) e Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP), da região do Norte;
- b) Escola Nacional de Bombeiros (ENB) e Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) — Centro de Formação Profissional do Seixal, da região de Lisboa e Vale do Tejo;
- c) Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME), da região do Alentejo.

4 — Até 2006, esta rede será constituída por mais 78 % centros, a um ritmo de 14 centros por ano, com excepção do ano de 2001 em que serão criados 22 centros.

5 — Cada centro RVCC corresponde a um determinado território/comunidade, devendo assegurar para esse território um modelo de itinerância, ou outras estratégias de intervenção mais adequadas, que permita o acesso de todos os adultos aos serviços do centro.

6 — As entidades promotoras de centros RVCC integram, obrigatoriamente, o registo nacional de entidades promotoras de educação e formação de adultos.

4.º

Financiamento

1 — A rede nacional, que será constituída por 84 centros, é co-financiada, até 2006, pela medida n.º 4, acção n.º 4.1, «Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida», da Intervenção Operacional da Educação (PRO-

DEP III), nos termos do regulamento aprovado pelo despacho conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março.

2 — Por proposta da direcção da ANEFA, ouvido o conselho consultivo, a rede de centros co-financiada pela acção n.º 4.1 poderá ser alargada, por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, a centros autofinanciados por entidades, públicas ou privadas, previamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA.

3 — O disposto no número anterior pode aplicar-se, a partir de 2003, nomeadamente a entidades já acreditadas pela ANEFA, com centros RVCC em funcionamento, desde que se proponham intervir noutros territórios.

5.º

Eixos de intervenção dos centros

Em cumprimento dos objectivos para que foram criados, os centros RVCC organizam-se a partir de três eixos fundamentais de intervenção:

- a) Eixo de reconhecimento de competências;
- b) Eixo de validação de competências;
- c) Eixo de certificação de competências.

6.º

Eixo de reconhecimento de competências

1 — O eixo de reconhecimento de competências é o processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências, utilizando para o efeito uma diversidade de instrumentos que permitem ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida e profissional.

2 — O processo referido no número anterior não tem um tempo previamente determinado e decorre de acordo com a situação concreta de cada adulto ou grupo de adultos.

3 — Um adulto que revele, na fase de informação e aconselhamento, condições de autonomia individual pode, com o auxílio dos documentos e suportes de informação disponibilizados, construir o seu *dossier* pessoal, sendo dispensado da fase do reconhecimento.

7.º

Eixo de validação de competências

1 — O eixo de validação de competências é o acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada e que se consubstancia no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às quatro áreas de competências chave e aos três níveis de certificação escolar, conforme o estabelecido no referencial de competências chave de educação e formação de adultos da ANEFA.

2 — O acto formal de validação de competências faz-se perante um júri de validação, a constituir pela entidade acreditada como centro RVCC e formado pelo profissional de RVCC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento de competências, por formador ou formadores de cada uma das quatro áreas de competências chave e por um avaliador externo devidamente acreditado pela ANEFA.

3 — O processo de validação de competências centra-se na avaliação, por parte do júri de validação, do *dossier* pessoal apresentado pelo formando e construído com o apoio do profissional de RVCC, durante o processo de reconhecimento, ou de forma autónoma se for o caso de se apresentar directamente ao júri de validação.

4 — São definidos pela ANEFA o perfil, habilitações, formação, funções e responsabilidades de cada um dos intervenientes no processo de reconhecimento e validação de competências, indicados nos números anteriores.

8.º

Eixo de certificação de competências

1 — O eixo de certificação de competências é o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo das competências.

2 — As competências são validadas na carteira pessoal de competências chave e, sempre que for caso disso, por decisão do júri de validação, haverá lugar à emissão de certificados de nível básico 3, 2 ou 1, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3.º, 2.º ou 1.º ciclos do ensino básico.

3 — As competências validadas e as certificações adquiridas poderão também ser registadas em cartão electrónico, a ser criado pela ANEFA, que funcione como suporte do currículo pessoal do adulto.

9.º

Funções dos centros RVCC

1 — Tendo em consideração os seus três eixos de intervenção, os centros RVCC asseguram uma oferta diversificada de serviços a partir de seis funções fundamentais e críticas: animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

2 — As funções enunciadas no número anterior são definidas pela ANEFA e asseguradas pelos centros e visam sustentar e consolidar o desenvolvimento dos eixos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

3 — Para dar cumprimento às funções de informação e aconselhamento, cada centro RVCC integrará um Clube S bER+, como um dispositivo de animação local, nos termos a definir pela ANEFA.

4 — Um centro RVCC deve ainda assegurar directamente, ou através de uma parceria consolidada, a oferta permanente de cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), possibilitando uma melhor orientação dos adultos para percursos mais longos de formação ou directamente para o processo de reconhecimento de competências.

10.º

Suportes que formalizam o processo de RVCC

Os impressos necessários à formalização das diferentes fases do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências são os seguintes modelos, exclusivos da Imprensa Nacional-Casa da Moeda:

- a) Ficha de inscrição no centro RVCC — modelo n.º 1709;
- b) Pedido de validação — modelo n.º 1712;

- c) Termo das formações complementares — modelo n.º 1711;
- d) Termo de validação — modelo n.º 1710;
- e) Carteira pessoal de competências chave — modelo n.º 1705;
- f) Certificado de educação e formação de adultos básico 1 — modelo n.º 1706 (anexo II à presente portaria);
- g) Certificado de educação e formação de adultos básico 2 — modelo n.º 1707 (anexo III à presente portaria);
- h) Certificado de educação e formação de adultos básico 3 — modelo n.º 1708 (anexo IV à presente portaria).

11.º

Modelo organizacional e de gestão dos centros RVCC

1 — O plano estratégico de intervenção consubstancia, em cada ano, a planificação da intervenção de cada centro e a sua programação temporal, tendo por suporte um orçamento que estabelece as despesas previsíveis para cada actividade e para os custos de gestão e funcionamento, de acordo com a programação financeira acordada entre a ANEFA e o gestor nacional do PRODEP.

2 — O plano referido no número anterior define claramente os indicadores de verificação que permitem a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas, possibilitando demonstrar claramente os resultados da intervenção realizada, a partir do referencial, pressupostos e critérios definidos pela ANEFA.

3 — O plano estratégico deverá contemplar a dinamização de parcerias e redes locais de funcionamento, bem como as acções de informação e divulgação que se propõe desenvolver.

4 — A equipa de cada centro é constituída por elementos permanentes e não permanentes, em número a definir, de acordo com o respectivo plano estratégico de intervenção, número de utilizadores e financiamento disponível em cada ano.

5 — A equipa permanente é constituída por um director ou por um coordenador, profissionais de RVCC e pessoal de apoio à gestão financeira e administrativa.

6 — A equipa não permanente é constituída por formadores nas diferentes áreas de competências chave e por avaliador ou por avaliadores externos.

7 — A formação da equipa é da competência do próprio centro RVCC, em articulação com a ANEFA, em conformidade com o disposto no n.º 4 do n.º 7.º da presente portaria.

12.º

Carta de qualidade

1 — A organização, funcionamento e gestão dos centros tem como referencial a carta de qualidade dos centros RVCC, aprovada pela direcção da ANEFA, onde se estabelecem os valores e princípios que devem orientar e balizar as suas actividades e a sua articulação em rede, tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados aos utilizadores do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

2 — A partir da carta de qualidade, cada centro deverá produzir, actualizar e manter em local acessível aos seus colaboradores e aos seus clientes, utilizadores e destinatários, a respectiva declaração de qualidade.

3 — A declaração de qualidade enuncia e precisa os seus compromissos quanto aos padrões de qualidade dos serviços a prestar.

13.º

Acompanhamento e monitorização

1 — O acompanhamento e a monitorização do Sistema Nacional e dos respectivos centros RVCC compete à ANEFA, a partir da sua organização a nível nacional e regional.

2 — A nível regional, o acompanhamento e a monitorização do referido Sistema e da respectiva rede são da competência da equipa a que se referem os n.ºs 5.2., 5.3 e 5.4 do despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro.

14.º

Divulgação de resultados

1 — São da responsabilidade de todas as entidades envolvidas a divulgação dos resultados, com vista à melhoria contínua do Sistema Nacional, a disseminação de boas práticas e a troca de informação e de experiências.

2 — Neste âmbito, incumbe à ANEFA:

- a) Consolidar uma linha programática de actuação que confira coerência aos princípios e objectivos de todas as entidades promotoras dos centros RVCC;
- b) Elaborar orientações técnicas indispensáveis à garantia da qualidade organizacional e pedagógica, ao reconhecimento social do Sistema Nacional de RVCC e ao funcionamento dos respectivos centros;
- c) Conceber, implementar e manter actualizado um sistema de informação quantitativa e qualitativa, que se constitua como um instrumento de regulação e avaliação do cumprimento das metas, do desempenho do Sistema e dos respectivos centros RVCC;
- d) Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informação entre a rede de centros e divulgar os seus resultados, a nível nacional e internacional.

15.º

Disposições finais

1 — Enquanto não estiverem em funcionamento os 84 centros previstos no n.º 4.º, n.º 1, cada um dos centros criados responderá, dentro do seu quadro financeiro e organizacional, às solicitações dos adultos provenientes de territórios que ainda não disponham de um centro RVCC.

2 — Ainda durante a vigência do presente Quadro Comunitário de Apoio e tendo em conta os resultados obtidos através do processo de acompanhamento e monitorização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e do funcionamento dos respectivos centros até 2003, a direcção da ANEFA promoverá o alargamento deste modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12.º ano de escolaridade.

3 — A concepção, organização e funcionamento desta nova resposta às necessidades dos adultos com vista a obter e melhorar a sua certificação escolar e qualificação profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao

longo da vida, que consubstancia a missão para que foi criada a ANEFA, será objecto de regulamentação a aprovar pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

16.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir de 1 de Janeiro de 2001.

Em 30 de Agosto de 2001.

Pelo Ministro da Educação, *João José Félix Marmoto Praia*, Secretário de Estado da Educação. — Pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade, *António Maria Bursorff Dornelas Cysneiros*, Secretário de Estado do Trabalho e Formação.

ANEXO I

REGULAMENTO DO PROCESSO DE ACREDITAÇÃO DAS ENTIDADES PROMOTORAS DOS CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente Regulamento estabelece o processo de acreditação das entidades promotoras de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados abreviadamente por centros RVCC.

2 — Podem candidatar-se à acreditação como entidades promotoras de centros RVCC, nos termos do presente Regulamento, entidades com o estatuto jurídico de pessoa colectiva de direito público ou de direito privado, pertencentes aos sectores público, privado ou cooperativo.

Artigo 2.º

Enquadramento

1 — A acreditação constitui o reconhecimento da capacidade efectiva ou do potencial demonstrado pela entidade, fundamentado na avaliação da sua vocação, funções, estrutura, competências e recursos, para acolher, implementar e gerir adequadamente o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2 — O processo de acreditação das entidades promotoras de centros RVCC tem como referenciais:

- a) O despacho conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 69;
- b) A carta de qualidade dos centros RVCC;
- c) O roteiro estruturante dos centros RVCC da ANEFA.

Artigo 3.º

Período de validade

A acreditação tem um período de validade de três anos, contados a partir da data da notificação da decisão de acreditação, renovável por iguais períodos.

CAPÍTULO II

Candidatura

Artigo 4.º

Requisitos

1 — As entidades candidatas a promotoras de centros RVCC devem reunir os requisitos definidos nos números seguintes.

2 — A entidade deve:

- a) Estar regularmente constituída e devidamente registada;
- b) Ter a situação regularizada em matéria de impostos, de contribuições para a segurança social e de restituições no âmbito dos financiamentos do FSE;
- c) Não ter sido condenada por violação da legislação sobre trabalho de menores, discriminação no trabalho e no emprego e defesa do ambiente;
- d) Tratar-se de entidade idónea, reconhecida e prestigiada na comunidade em que se encontra inserida;
- e) Prosseguir actividades e objectivos, nomeadamente nas áreas da formação, da educação, do emprego, da investigação, do desenvolvimento ou da solidariedade social, convergentes, afins ou compatíveis com a missão dos centros RVCC;
- f) Oferecer garantias de sustentabilidade e estabilidade a prazo, bem como recursos para implementar e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nomeadamente ao nível das estruturas de direcção e coordenação, equipa técnica, infra-estrutura organizativa e tecnológica e instalações;
- g) Possuir uma adequada estratégia de prevenção e gestão de riscos, por forma a garantir a segurança física dos clientes e colaboradores;
- h) Possuir localização e acessibilidade adequadas, por forma a garantir-se, no conjunto dos centros RVCC acreditados, a proximidade dos públicos alvo, designadamente cidadãos com necessidades específicas, e uma cobertura territorial nacional equilibrada;
- i) Estar integrada em redes e parcerias de âmbito local, regional, nacional e ou transnacional;
- j) Tratar-se de entidade formadora acreditada pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) ou instância competente, nos termos da legislação em vigor, e não o sendo demonstrar capacidade quer para contratar a realização da formação inerente às funções do centro RVCC a entidades formadoras acreditadas quer para orientar e encaminhar os formandos para a oferta formativa adequada.

3 — A entidade deve possuir uma equipa técnica que possua conhecimentos sobre:

- a) O sistema de educação-formação;
- b) O sistema de certificação escolar e profissional;
- c) O sistema empresarial;
- d) Os processos e metodologias de acolhimento, aconselhamento, balanço de competências e orientação, no quadro do desenvolvimento de percursos de educação-formação;

- e) Os processos formativos, nomeadamente ao nível do diagnóstico de necessidades de formação, planeamento, concepção e desenvolvimento de acções e avaliação de resultados;
- f) Os processos de aprendizagem dos adultos, nomeadamente das metodologias activas adequadas aos públicos com baixas qualificações escolar e profissional.

4 — A equipa técnica deve ainda possuir capacidade de:

- a) Autodiagnóstico das necessidades de competências e disponibilidade para participar em acções de formação;
- b) Comunicação e relação interpessoal em contexto de aprendizagem;
- c) Identificação, incorporação e transferência de boas práticas, assim como de práticas inovadoras, nas suas áreas de intervenção;
- d) Diálogo e negociação adequada às especificidades das comunidades, contextos sociais e públicos alvo envolvidos;
- e) Envolvimento e dinamização dos públicos alvo, dos potenciais parceiros e da comunidade onde o centro RVCC está inserido.

Artigo 5.º

Apresentação

A candidatura a acreditação formaliza-se mediante a apresentação à ANEFA de um processo, a elaborar nos termos do guião de candidatura a acreditação, elaborado pela ANEFA, no qual a entidade faz prova dos requisitos necessários à acreditação como entidade promotora de um centro RVCC.

Artigo 6.º

Prazos

1 — As datas de início e de termo dos períodos de recepção de candidaturas a acreditação são estabelecidas pela ANEFA e publicadas em, pelo menos, dois jornais diários de maior tiragem.

2 — O intervalo de tempo compreendido entre a data de início e a data de termo de cada período de recepção de candidaturas a acreditação não pode ser inferior a um mês.

3 — Sempre que o planeamento e o desenvolvimento do projecto o permitam, a ANEFA deve publicitar, com a antecedência mínima de três meses, através dos meios de comunicação social adequados, as datas de início e de termo dos períodos de recepção de candidaturas, com excepção do ano de 2001, em que os prazos serão estabelecidos de forma a não comprometer os objectivos e as metas de instalação dos novos centros RVCC.

CAPÍTULO III

Apreciação, decisão e publicitação

Artigo 7.º

Apreciação

1 — A apreciação das candidaturas a acreditação é efectuada por uma comissão constituída para o efeito no âmbito da ANEFA, da qual poderão fazer parte,

a título pessoal, individualidades de reconhecida competência e idoneidade que exerçam ou tenham exercido funções ou investigação nas áreas da educação, da formação, da certificação ou do emprego.

2 — A comissão referida no número anterior pode determinar a exclusão liminar das candidaturas que não satisfaçam os critérios de organização e de demonstração dos requisitos estabelecidos no guião de apreciação das candidaturas a acreditação.

3 — Na apreciação das candidaturas a acreditação são considerados os requisitos estabelecidos nos artigos 4.º e 11.º do presente Regulamento, de acordo com a metodologia de análise e critérios de avaliação estabelecidos no guião de apreciação das candidaturas a acreditação.

4 — A apreciação das candidaturas a acreditação pode incluir a solicitação de informações adicionais às entidades, visitas aos locais de trabalho e auscultação de parceiros, clientes e ou destinatários.

5 — A comissão de apreciação poderá condicionar a emissão dos pareceres técnicos de acreditação à demonstração prévia de determinados requisitos ou condições pelas entidades candidatas.

6 — O incumprimento injustificado pelas entidades candidatas das diligências ou prazos que lhes venham a ser solicitados, no âmbito do disposto nos números anteriores, determina o arquivamento das respectivas candidaturas.

7 — Os pareceres de acreditação revestem duas formas de ordenação das entidades candidatas: lista ordenada das candidaturas, tendo em conta a classificação obtida e lista ordenada das candidaturas por cada NUT III, tendo em conta a classificação obtida, bem como a sua localização territorial.

Artigo 8.º

Decisão

1 — A decisão de acreditação das entidades promotoras de um centro RVCC é da competência da direcção da ANEFA sobre parecer da comissão referida no n.º 1 do artigo 7.º, ouvido o conselho consultivo.

2 — As decisões de acreditação são comunicadas pela ANEFA, às entidades candidatas, em carta registada com aviso de recepção, nos 15 dias subsequentes à data da decisão, podendo estas apresentar reclamação por escrito no prazo máximo de 15 dias a contar da data de recepção da notificação.

3 — Findo o prazo referido no número anterior, a ANEFA emite decisão final relativa aos resultados do processo de acreditação.

Artigo 9.º

Publicitação

A lista das entidades acreditadas é publicitada:

- No *Diário da República*;
- Em, pelo menos, dois jornais diários de maior tiragem;
- Na página electrónica da ANEFA;
- Por outros meios considerados adequados e convenientes.

CAPÍTULO IV

Criação dos centros RVCC

Artigo 10.º

Criação dos centros RVCC

Só podem ser criados centros RVCC por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade, sob proposta da ANEFA e mediante a apresentação de lista de entidades por ela previamente acreditadas.

Artigo 11.º

Crítérios de selecção dos centros RVCC

A selecção dos centros RVCC será efectuada de acordo com os seguintes critérios:

- Capacidade própria instalada para desenvolver as actividades inerentes a um centro RVCC, designadamente recursos físicos, tecnológicos, humanos e financeiros;
- Existência de públicos próprios com baixos níveis de escolaridade já abrangidos por outras actividades desenvolvidas pela entidade;
- Experiência comprovada na área da certificação de competências adquiridas em situações de trabalho e de vida;
- Experiência comprovada na utilização da metodologia de balanço de competências;
- Capacidade de certificação no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional ou com competência própria de certificação;
- Parcerias territoriais consolidadas, designadamente para privilegiar os públicos considerados prioritários e desenvolver estratégias de itinerância que abrangem o seu território de intervenção;
- Implantação nacional da instituição com capacidade de intervenção territorial.

Artigo 12.º

Rede de centros RVCC

1 — A rede, a financiar nos termos do regulamento aprovado pelo despacho conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março, será constituída por 84 centros até 2006, criados a um ritmo de 14 por ano.

2 — No que respeita à sua distribuição territorial, deverá ser assegurado, no mínimo, um centro RVCC em cada NUT III até 2002, promovidos por entidades públicas e privadas.

Artigo 13.º

Financiamento

Os custos de instalação e funcionamento da valência centro RVCC poderão ser apoiados financeiramente no âmbito e nos termos da acção n.º 4.1, «Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida», da medida n.º 4, «Educação e formação ao longo da vida», do PRODEP III, aprovado pelo despacho conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março.

CAPÍTULO V

Acompanhamento e monitorização dos centros RVCC

Artigo 14.º

Acompanhamento e monitorização dos centros RVCC

1 — Consequentemente à decisão de criação dos centros, segue-se um processo de acompanhamento das entidades, tendo como objectivo monitorar o desempenho e os resultados quantificados da actividade dos centros RVCC e avaliar a sua adequação aos valores e princípios identificados na carta de qualidade dos centros RVCC.

2 — O acompanhamento e a avaliação do desempenho e dos resultados dos centros RVCC compete à ANEFA, através dos critérios que vierem a ser estabelecidos no Sistema de Acompanhamento e Monitorização dos Centros RVCC, sem prejuízo das acções de acompanhamento e controlo realizadas no âmbito da Intervenção Operacional de Educação (PRODEP III).

3 — Para efeitos do acompanhamento e avaliação levados a cabo pela ANEFA poderão ser celebrados protocolos de colaboração ou estabelecidas parcerias com organismos da Administração Pública e entidades de reconhecida idoneidade e competência técnica e pedagógica.

CAPÍTULO VI

Renovação e suspensão da acreditação

Artigo 15.º

Renovação

1 — A renovação da acreditação deverá ser solicitada em candidatura apresentada à ANEFA, com a antecedência mínima de seis meses relativamente ao termo da anterior acreditação, acompanhada de informação sobre as alterações eventualmente ocorridas ao nível do estatuto, vocação, actividade, estrutura, competên-

cias e recursos da entidade, nos termos do guião de candidatura a acreditação.

2 — Na apreciação da candidatura a renovação da acreditação serão consideradas:

- a) A avaliação, no âmbito do Sistema de Acompanhamento e Monitorização dos Centros RVCC, do desempenho e dos resultados qualitativos e quantitativos da actividade do centro RVCC durante o período de acreditação, nomeadamente a sua adequação aos valores e princípios identificados na carta de qualidade dos centros RVCC;
- b) As informações resultantes de acções de acompanhamento e controlo no quadro da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III);
- c) As alterações verificadas ao nível da estrutura, das competências e dos recursos da entidade.

3 — As decisões sobre a renovação da acreditação e correspondente publicitação obedecem ao disposto, respectivamente, nos artigos 8.º e 9.º do presente Regulamento.

Artigo 16.º

Suspensão

1 — A acreditação pode ser suspensa em resultado da avaliação efectuada no âmbito do Sistema de Acompanhamento e Monitorização dos Centros RVCC ou de acções de acompanhamento e controlo realizadas no quadro da Intervenção Operacional da Educação.

2 — As decisões sobre a suspensão da acreditação e correspondente publicitação obedecem ao disposto, respectivamente, nos artigos 8.º e 9.º do presente Regulamento.

3 — A decisão de suspensão da acreditação, assim como os motivos que a fundamentam, são notificados à entidade candidata, em carta registada com aviso de recepção, nos sete dias subsequentes à data da decisão.

ANEXO II

B1

aneza
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Ministério da Educação

SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Nível Básico 1

Certifica-se que (nome completo) _____
natural de _____ nascido em _____
portador do B. L. n.º _____ emitido a ____/____/____, passado em _____ demonstrou possuir as
competências correspondentes ao Nível Básico 1 definidas no Referencial de Competências-Chave da ANEFA, equivalentes ao 1.º Ciclo
do Ensino Básico.

Lisboa, de _____ de _____

Validado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Emissão Promotora do Centro de Reconhecimento,
Validação e Certificação de Competências

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura (legível) do Presidente do este Centro

Assinatura (legível) do Responsável do Estado e do Instituto do Centro

Ministério da Educação e da Formação de Adultos

O Certificado de Educação e Formação de Adultos - Certificado EFA - é emitido pela ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, instituto público tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.

O Certificado EFA compreende três níveis:

- Certificado EFA - Básico 1, equivalente ao 1.º ciclo (4 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Básico 2, equivalente ao 2.º ciclo (5 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Básico 3, equivalente ao 3.º ciclo (3 anos de escolaridade) do Ensino Básico.

O Certificado EFA é atribuído a todas as pessoas adultas, maiores de dezasseis anos, que validem as suas competências adquiridas ao longo da vida num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em diferentes contextos e ao longo da vida do adulto baseia-se no referencial de Competências-Chave da ANEFA que integra quatro áreas: Matemática para a Vida; Tecnologias da Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade.

Le Certificat d'Education et Formation des Adultes - Certificat EFA - est délivré par l'ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Agence Nationale pour l'Education et la Formation des Adultes) un institut public soumis à la double tutelle du Ministère de l'Education et du Ministère du Travail et de la Solidarité.

Le Certificat EFA comprend trois niveaux:

- Le Certificat EFA - Niveau 1, équivalent au 1er cycle (4 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 2, équivalent au 2ème cycle (5 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 3, équivalent au 3ème cycle (3 années de scolarité) de l'Enseignement de Base.

Le Certificat EFA est délivré à toute personne adulte, âgée de plus de 16 ans, qui voit ses acquis formels ou non formels reconnus et validés par un Centre de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences.

Le processus de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences acquises dans différents contextes tout au long de la vie de l'adulte repose sur le Référentiel de Compétences Clés développé par l'ANEFA, lequel est structuré d'après quatre domaines de Compétences-Clés à savoir: Langage et Communication; Mathématiques pour la Vie; Technologies de l'Information et de la Communication; Citoyenneté et Employabilité.

The Adult Education and Training Certificate - Certificado EFA - is issued by ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (the National Agency for Adult Education and Training), a public institute subject to the joint supervision of the Ministry for Education and the Ministry for Labour and Welfare.

The EFA Certificate comprehends three levels:

- EFA Certificate - Level 1, equivalent to the 1st cycle (4 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 2, equivalent to the 2nd cycle (5 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 3, equivalent to the 3rd cycle (3 schooling years) of Basic Education.

The EFA Certificate is awarded to every adult person, aged over 16, whose prior acquired skills and knowledge have been recognised and validated by a Centre for the Recognition, Validation and Certification of Competencies.

The procedure for Recognising, Validating and Certifying adults' prior experiential learning is based upon the Key Competencies Guideline developed by ANEFA, which is organised according to four Key Competencies areas: Language and Communication; Mathematics for Everyday Life; Information and Communication Technologies; Citizenship and Employability.

ANEXO III

82 **aneza**
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Ministério da Educação

SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Nível Básico 2

Certifica-se que (nome completo) _____
natural de _____ nascido em _____
portador do B. I. n.º _____ emitido a ____/____/____, passado em _____ demonstrou possuir as
competências correspondentes ao Nível Básico 2 definidas no Referencial de Competências-Chave da ANEFA, equivalentes ao 2º Ciclo
do Ensino Básico.

Lisboa, ____ de ____ de ____

Validado pela Agência Nacional de Educação e
Formação de Adultos

Entidade Promotora do Centro de Reconhecimento,
Validação e Certificação de Competências

Assinatura _____
Assinatura _____

Assinatura e Selo do Presidente do Conselho de Administração do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

prodepro

O Certificado de Educação e Formação de Adultos - Certificado EFA - é emitido pela ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Instituto público sublecionado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e de Educação.

O Certificado EFA compreende três níveis:

- Certificado EFA - Nível 1, equivalente ao 1º ciclo (4 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Nível 2, equivalente ao 2º ciclo (6 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Nível 3, equivalente ao 3º ciclo (9 anos de escolaridade) do Ensino Básico.

O Certificado EFA é atribuído a todos os pessoas adultas, maiores de dezoito anos, que tenham as suas competências adquiridas ao longo da vida num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em diferentes contextos é ao longo da vida do adulto baseado no referencial de Competências-Chave da ANEFA que integra quatro áreas de Competências-Chave: Língua e Comunicação; Matemática para a Vida; Tecnologias da Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade.

Le Certificat d'Éducation et Formation des Adultes - Certificat EFA - est délivré par l'ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Instituto público sublecionado pelo Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade) à la double tutelle du Ministère de l'Éducation et du Ministère du Travail et de la Solidarité.

Le Certificat EFA comprend trois niveaux:

- Le Certificat EFA - Niveau 1, équivalent au 1er cycle (4 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 2, équivalent au 2ème cycle (6 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 3, équivalent au 3ème cycle (9 années de scolarité) de l'Enseignement de Base.

Le Certificat EFA est délivré à toute personne adulte âgée de plus de 18 ans, qui voit ses acquis formels ou non formels reconnus et validés par un Centre de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences.

Le processus de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences acquises dans différents contextes tout au long de la vie de l'adulte repose sur le Référentiel de Compétences-Chave développé par l'ANEFA, lequel est structuré d'après quatre domaines de Compétences-Chave à savoir: Langage et Communication; Mathématique pour la Vie; Technologies de l'Information et de la Communication; Citoyenneté et Employabilité.

The Adult Education and Training Certificate - Certificat EFA - is issued by ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (the National Agency for Adult Education and Training), a public institute subject to the joint supervision of the Ministry for Education and the Ministry for Labour and Welfare.

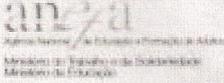
The EFA Certificate comprises three levels:

- EFA Certificate - Level 1, equivalent to the 1st cycle (4 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 2, equivalent to the 2nd cycle (6 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 3, equivalent to the 3rd cycle (9 schooling years) of Basic Education.

The EFA Certificate is awarded to every adult person, aged over 18, whose prior acquired skills and knowledge have been recognised and validated by a Centre for the Recognition, Validation and Certification of Competences.

The procedure for Recognising, Validating and Certifying adults' prior experiential learning is based upon the Key Competences Guidance developed by ANEFA, which is organised according to four Key Competences areas: Language and Communication; Mathematics for Everyday Life; Information and Communication Technologies; Citizenship and Employability.

ANEXO IV



ANEFA
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
Ministério do Trabalho e Solidariedade
Ministério da Educação



Reconhecimento
Validação e
Certificação de Competências

SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Nível Básico 3

Certifica-se que (nome completo) _____

natural de _____ nascido em _____

portador do B. I. n.º _____ emitido a ____/____/____ passado em _____ demonstrou possuir as

competências correspondentes ao Nível Básico 3 definidas no Referencial de Competências-Chave da ANEFA, equivalentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Lisboa, de _____ de _____

Validado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Assinatura

Assinatura legível do Presidente e seu termo

Entidade Promotora do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Assinatura

Assinatura legível do Representante da Entidade e seu termo de validade




O Certificado de Educação e Formação de Adultos - Certificado EFA - é emitido pela ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Instituto público, tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.

O Certificado EFA compreende três níveis:

- Certificado EFA - Básico 1, equivalente ao 1º ciclo (4 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Básico 2, equivalente ao 2º ciclo (4 anos de escolaridade) do Ensino Básico;
- Certificado EFA - Básico 3, equivalente ao 3º ciclo (4 anos de escolaridade) do Ensino Básico.

O Certificado EFA é atribuído a todas as pessoas adultas, maiores de dezoito anos, que validem as suas competências adquiridas ao longo da vida num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em diferentes contextos e ao longo da vida de adultos baseiam-se no referencial de Competências-Chave da ANEFA que integra quatro áreas de Competências-Chave: Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Tecnologias da Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade.

Le Certificat d'Éducation et Formation des Adultes - Certificat EFA - est délivré par l'ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Instituto público, tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação e da Formação de Adultos.

Le Certificat EFA comporte trois niveaux:

- Le Certificat EFA - Niveau 1, équivalent au 1er cycle (4 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 2, équivalent au 2ème cycle (4 années de scolarité) de l'Enseignement de Base;
- Le Certificat EFA - Niveau 3, équivalent au 3ème cycle (4 années de scolarité) de l'Enseignement de Base.

Le Certificat EFA est délivré à toute personne adulte, âgée de plus de 18 ans, qui voit ses acquis formels ou non formels reconnus et validés par un Centre de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences.

Le processus de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences acquises dans différents contextes tout au long de la vie de l'adulte, repose sur le Référentiel de Compétences-Chave développé par l'ANEFA, lequel est structuré à partir quatre domaines de Compétences-Chave à savoir: Langage et Communication; Mathématiques pour la Vie; Technologies de l'Information et de la Communication; Citoyenneté et Employabilité.

The Adult Education and Training Certificate - Certificado EFA - is issued by ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (the National Agency for Adult Education and Training), a public institute subject to the joint supervision of the Ministry for Education and the Ministry for Labour and Welfare.

The EFA Certificate comprehends three levels:

- EFA Certificate - Level 1, equivalent to the 1st cycle (4 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 2, equivalent to the 2nd cycle (4 schooling years) of Basic Education;
- EFA Certificate - Level 3, equivalent to the 3rd cycle (4 schooling years) of Basic Education.

The EFA Certificate is awarded to every adult person, aged over 18, whose prior acquired skills and knowledge have been recognised and validated by a Centre for the Recognition, Validation and Certification of Competences.

The procedure for Recognising, Validating and Certifying adults prior experiential learning is based upon the Key Competences Guideline developed by ANEFA, which is organised according to four Key Competences areas: Language and Communication; Mathematics for Everyday Life; Information and Communication Technologies; Citizenship and Employability.



MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

Portaria n.º 286-A/2002

de 15 de Março

A Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, aprova o Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC), a partir do qual se realizou o primeiro concurso de acreditação de entidades em 2001.

Considerando a experiência adquirida no processo de análise e decisão então realizado, torna-se indispensável fazer alguns ajustamentos ao referido Regulamento, tendo em consideração a abertura de um novo concurso em 2002.

Nestes termos, e ao abrigo do disposto na alínea e) do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, e nos n.ºs 2, 3 e 4 do n.º 2.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro:

Manda o Governo, pelos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, que os artigos 4.º e 11.º do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, publicado no anexo I à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 4.º

Requisitos

- 1 —
- 2 —
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- i) Ter capacidade própria instalada para desenvolver as actividades inerentes a um centro RVCC, designadamente recursos físicos, técnicos, humanos e financeiros;
- j) Identificar, na sua área de influência, públicos com baixos níveis de escolaridade para quem já desenvolve outras actividades formativas;
- k) Possuir capacidade de intervenção, numa relação de proximidade com as populações e suas organizações, na sequência da realização de um diagnóstico prévio de necessidades, em termos de certificação escolar e qualificação profissional;
- l) Possuir localização e acessibilidade adequadas, por forma a garantir a proximidade dos públicos-alvo, designadamente cidadãos com necessidades especiais;
- m) Possuir uma adequada estratégia de prevenção e gestão de riscos, por forma a garantir a segurança física dos clientes e colaboradores;

- n) Estar integrada em redes e parcerias de âmbito local, regional, nacional ou transnacional;
- o) Desenvolver iniciativas, no âmbito da educação e formação de adultos, com competência própria de certificação ou assegurada através de parcerias territoriais consolidadas, dirigidas aos públicos considerados prioritários por esta intervenção;
- p) Possuir capacidade demonstrada para definir, para o seu espaço de intervenção, estratégias adequadas que permitam o acesso de todos os adultos aos serviços do centro;
- q) Ser entidade formadora acreditada pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) ou instância competente, nos termos da legislação em vigor;
- r) Ter experiência comprovada na área do reconhecimento e validação de competências adquiridas em situações de trabalho e de vida e no domínio das respectivas metodologias.

3 —

4 —

Artigo 11.º

CrITÉRIOS de ordenação das candidaturas

1 — Os critérios de ordenação, de natureza técnica, organizacional e pedagógica, a utilizar na análise das candidaturas constam do guião de candidatura, editado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e baseiam-se nos seguintes parâmetros e ponderações:

- a) Vocação e projecto (25%) — adequação da vocação do público-alvo e do projecto da entidade à missão e funções dos centros RVCC;
- b) Estrutura e recursos (25%) — adequação da estrutura e recursos existentes à missão e funções dos centros RVCC, identificando pontos fortes, dificuldades e problemas;
- c) Qualificações e competências (30%) — adequação das qualificações, competências e experiência da equipa técnica à missão e funções dos centros RVCC, identificando pontos fortes, dificuldades e problemas;
- d) Redes e parcerias (10%) — papel e contribuição das redes e parcerias para o reforço da capacidade de intervenção da entidade e da qualidade dos serviços prestados como centro RVCC;
- e) Desenvolvimento (10%) — contribuição das acções planeadas ou em preparação para o reforço da capacidade de intervenção da entidade e da qualidade dos serviços prestados como centro RVCC.

2 — Quando uma entidade acreditada e identificada para abrir um centro RVCC desistir ou for suspensa em resultado do processo de monitorização e avaliação, devem adotar-se os seguintes procedimentos:

- a) A entidade desistente ou suspensa será substituída pela entidade acreditada em 2.º lugar na respectiva NUT III;

- b) Sempre que na NUT referida na alínea anterior não exista mais nenhuma entidade acreditada, fica a direcção da ANEFA autorizada a abrir um concurso excepcional, a realizar na NUT III da entidade desistente ou suspensa;
- c) O concurso referido na alínea anterior será precedido por um período de mobilização das diferentes entidades públicas e privadas que operam

naquele território nos domínios da educação e formação de adultos.»

Em 27 de Fevereiro de 2002.

Pelo Ministro da Educação, *João José Félix Marnoto Praia*, Secretário de Estado da Educação. — Pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade, *António Maria Bursorff Dornelas Cysneiros*, Secretário de Estado do Trabalho e Formação.

Nos termos do artigo 33.º, a Convenção entra em vigor em 1 de Outubro de 2002.

2 de Outubro de 2002. — O Director do Serviço de Assuntos Jurídicos, *Luís Inez Fernandes*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 208/2002

de 17 de Outubro

1 — O presente diploma aprova a nova orgânica do Ministério da Educação, assim correspondendo a um conjunto de objectivos urgentes, da maior importância para o sistema educativo português.

A anterior orgânica do Ministério da Educação data de 1993, revelando-se inadequada perante os desafios que se colocam hoje ao sistema educativo e à política educativa e de formação. Por outro lado, tendo alguns dos órgãos e serviços do Ministério da Educação sido objecto de intervenções legislativas, que retiraram consistência àquela lei, existem imperativos de consolidação normativa que importa acautelar.

Acresce que a estrutura orgânica do XV Governo Constitucional foi concebida com a atribuição da responsabilidade governativa pelo ensino superior ao Ministro da Ciência e do Ensino Superior, situação que se repercute na organização do Ministério da Educação e que, pelo presente diploma, se estabiliza.

São, no entanto, os objectivos de reforma estrutural no âmbito do sistema educativo, com a consequente necessidade de criação dos meios orgânicos e de procedimentos relativos à administração educativa, capazes de darem resposta à política educativa e de formação, que mais determinam a aprovação desta estrutura orgânica do Ministério da Educação e o seu carácter inovatório.

Os objectivos mais importantes da reforma estrutural da educação foram já anunciados, quer no Programa do XV Governo Constitucional, que erigiu as políticas de qualificação dos recursos humanos do País e de promoção da qualidade da educação e da formação a desígnio estratégico nacional, quer em momentos posteriores. De entre aqueles objectivos da reforma estrutural, alguns deles apelam mais directamente à reestruturação do Ministério da Educação.

2 — Refira-se, desde logo, a institucionalização de um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, que se suporte numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados. Este novo modelo de avaliação, objecto de legislação própria, visa permitir a efectiva gestão do sistema educativo, directamente orientada para níveis crescentes de qualidade da educação e da formação, na base de uma identificação clara dos constrangimentos. Está-se, assim, perante uma nova cultura de exigência e de responsabilidade, com a adequada tutela jurídica. Só nestes termos as escolas, hoje titulares de uma crescente e desejável autonomia, a que se pretende aliar uma nova autoridade social, podem dar resposta sustentada e competente aos anseios, às aspirações e à confiança que as famílias nelas têm de depositar.

A reforma estrutural da educação passa, em segundo lugar, pela devolução de novas e efectivas atribuições às autarquias locais na área da educação, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial de uma estratégia de subsidiariedade e que o modelo de descentralização administrativa, objectivo fundamental do Programa do Governo, enforma uma dinâmica de modernização do Estado e de melhoria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. O reconhecimento, já inequívoco no espaço cultural em que Portugal se situa, de que os municípios são parceiros insubstituíveis no desenvolvimento da educação, constitui uma nova visão estrutural do sistema educativo português, conforme com uma lógica de autonomia e inovação dos projectos educativos das escolas e das comunidades locais.

É assim que, a par das suas atribuições actuais relativas ao pessoal não docente e às instalações e equipamentos, no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a alguns apoios e complementos educativos, os municípios desenvolverão competências inerentes aos conselhos municipais de educação, um órgão fundamental de institucionalização da intervenção das comunidades educativas, e à elaboração das cartas educativas, um instrumento essencial, de âmbito municipal e intermunicipal, de ordenamento da rede de ofertas educativas e de definição das responsabilidades pela sua concretização.

Um terceiro objectivo da reforma estrutural da educação, directamente reclamado pelo desafio da qualificação dos recursos humanos em termos conformes ao papel de Portugal na União Europeia e no mundo e às necessidades da competitividade da economia global, é a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida. Esta integração visa prosseguir objectivos, quer de qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida.

A integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos. Este novo organismo sucede, por efeito da presente lei, à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que é extinta.

Um quarto objectivo da reforma estrutural da educação passa pela concretização de uma nova visão para as políticas de desenvolvimento e de gestão dos recursos humanos das escolas, docentes e não docentes. Essa visão implica novas competências, novos processos e novos sistemas de informação, aptos a colaborarem na concepção das políticas de desenvolvimento de recursos humanos, em particular as políticas de recrutamento e selecção, de carreiras, de remunerações, de formação e reconversão profissionais, disciplinar e de avaliação do desempenho, e a assegurarem uma gestão eficiente e eficaz desses recursos. Pretende-se que os objectivos

de valorização e qualificação sócio-profissional dos professores e funcionários não docentes das escolas tenham como contrapartida real melhores níveis de exigência e de responsabilização nos desempenhos profissionais.

Em coerência com esta nova visão das políticas de desenvolvimento dos recursos humanos da educação, a formação inicial, contínua e especializada de professores deverá ser objecto de uma atenção especial, pela importância estruturante que tem na qualidade e na modernização do sistema educativo. Nestes termos, o serviço do Ministério da Educação responsável pela concepção e execução dessas políticas assume as competências do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, extinto pelo n.º 2 do artigo 2.º da Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio.

3 — Esta mesma disposição da Lei n.º 16-A/2002 extinguiu igualmente o Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira e o Instituto Histórico da Educação. Fê-lo por razões diferentes. Se a extinção do Instituto Histórico da Educação é justificada por razões de modelo organizativo e de racionalidade de gestão no exercício das atribuições que lhe estavam cometidas, a extinção do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira é determinada sobretudo pela convicção de que a inovação educacional, sendo um processo do maior mérito, deve percorrer transversalmente todo o sistema educativo e toda a comunidade científica; carecendo de fomento e incentivo público, não pode, ainda assim, estar sujeita a qualquer tipo de dirigismo.

Neste sentido, a nova estrutura orgânica do Ministério da Educação, além de acautelar a sucessão do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira e do Instituto Histórico da Educação, acolhe uma concepção horizontal, contínua e autónoma de inovação educacional e de desenvolvimento curricular. São áreas onde se desenvolverá, em permanência, a reflexão técnica e científica independente, numa lógica reformista contínua, de acordo com um modelo de administração de missão. Pretende evitar-se quer o desenvolvimento curricular politicamente direccionado quer os momentos de ruptura, inerentes às revisões curriculares globais.

4 — O objectivo imperioso de modernizar a administração educativa constitui-se num outro momento de reforma estrutural na educação. A administração educativa tem de atingir padrões mais elevados de eficiência, desburocratização e estabilidade na utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e de eficácia na prossecução dos objectivos que são reclamados do sistema educativo, em especial os objectivos de qualidade do ensino e das aprendizagens.

Importa reconhecer que a preservação de uma administração educativa suportada numa estrutura orgânica e em processos de funcionamento ineficientes e ineficazes tem desaproveitado o empenho e a qualidade da grande maioria dos recursos humanos que servem o sistema educativo e tem desperdiçado grande parte do aumento do investimento público na educação. Assim se explicam, em grande parte, os efeitos demasiado modestos sobre a qualidade das aprendizagens, apesar do esforço financeiro do País no sector da educação.

A modernização da administração educativa pressupõe a definição prévia de uma filosofia de actuação, órgãos e serviços coerentemente estruturados numa

organização concebida para agir em função de resultados, um redesenho detalhado dos processos de actuação, bem como a disponibilidade dos adequados sistemas de informação de gestão.

Em termos de filosofia de actuação, a nova orgânica do Ministério da Educação pressupõe o desenvolvimento da autonomia das escolas, enquanto espaço concreto das aprendizagens individuais, através da concretização dos objectivos do sistema educativo por intermédio de projectos educativos próprios. Na escola confluem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e é a escola que transforma essas intervenções em serviços educativos vários às crianças e alunos e suas famílias. Nestes termos, é a escola que executa as políticas educativas e é na escola que o sucesso ou insucesso das mesmas se traça, e assim não pode deixar de ser.

Por isso, os órgãos e serviços centrais e regionais do Ministério da Educação passam agora a orientar a sua actuação em coerência com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Tal significa uma clarificação do conteúdo funcional da administração educativa que compete ao Ministério da Educação. É assim que se estatui expressamente que esta compreende, para além da função de gestão de recursos, em coerência com o regime de autonomia das escolas, cinco outras funções de enquadramento e controlo do funcionamento de todo o sistema educativo: concepção, planeamento, regulação, avaliação e inspecção.

Clarifica-se igualmente que as referidas funções de administração educativa, visando em conjunto a preparação e execução da política nacional relativa ao sistema educativo não superior, integram duas componentes: uma componente de orientação pedagógica e didáctica e uma componente de administração do sistema educativo. O modelo de concretização de ambas é, por outro lado, expressa e coerentemente definido, num novo desenho de procedimentos da administração educativa.

Este novo desenho de procedimentos exige que as orientações pedagógicas e didácticas de política educativa e de formação sejam, uma vez concebidas, avaliadas pelos serviços de administração do sistema educativo, para aferição das necessidades de recursos humanos, materiais e financeiros que implicam. Feita a avaliação e assumida a concretização dessas orientações, compete às direcções regionais de educação assegurar a sua execução, por si ou nas escolas, com coordenação e acompanhamento pelos serviços responsáveis pela concepção das mesmas.

A extrema relevância do papel da escola, se implica a preservação da sua autonomia, implica igualmente, por isso mesmo, quer uma maior responsabilização de todos quantos compõem as comunidades educativas quer uma intervenção de modernização da administração do sistema educativo. Esta intervenção aponta, desde logo, para uma maior especialização na gestão que as direcções das escolas fazem dos recursos que lhes são atribuídos, em termos de exercício mais profissionalizado das funções respectivas. Aponta igualmente para processos de gestão normalizados e desburocratizados e para sistemas de informação de gestão padronizados que permitam à administração educativa recolher automaticamente informação, a qual lhe é essencial para avaliar o desempenho do sistema educativo e para o gerir globalmente.

A modernização da administração do sistema educativo aponta, por fim, para o ordenamento célere e adequado da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário e para o desenvolvimento eficaz do processo de agrupamento de escolas e de celebração com elas de contratos de autonomia.

5 — A nova estrutura orgânica do Ministério da Educação foi idealizada em termos coerentes com a consecução dos objectivos de reforma estrutural no âmbito do sistema educativo que se enunciaram.

Na medida em que a administração educativa desempenha também funções de cariz integrador, foram criadas estruturas de coordenação central e regional. Essas funções integradoras dizem respeito, por um lado, à articulação, como se referiu já, de uma componente de orientação pedagógica e didáctica e de uma componente de administração do sistema educativo; dizem respeito, por outro lado, à articulação do exercício de competências centrais e do exercício de competências desconcentradas. Foi, por isso, criado o Conselho Coordenador da Administração Educativa e, no seu seio, o Conselho de Directores Regionais de Educação, o Conselho de Avaliação de Recursos e o Conselho da Acção Social Escolar.

A Secretaria-Geral competem funções tradicionais, nas áreas da inovação, qualidade, caracterização e normalização relativamente à construção das escolas, do património histórico da educação, sucedendo, quanto a estas, ao Instituto Histórico da Educação, da documentação, publicações e arquivo, da informação e relações públicas, bem como dos recursos humanos e do património afectos ao funcionamento dos demais órgãos e serviços. Desempenha ainda funções de apoio técnico, administrativo e logístico a outros órgãos e estruturas do Ministério da Educação e do sistema educativo.

A componente de orientação pedagógica e didáctica da administração educativa compete predominantemente à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, à Direcção-Geral de Formação Vocacional e ao Gabinete de Avaliação Educacional. À primeira compete a concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo não superior, com a extensão que a este é dada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, incluindo a definição dos conteúdos e modelo de concretização dos apoios e complementos educativos. À segunda compete a concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo quanto à política de formação vocacional, a cargo do Ministério da Educação, nos termos atrás referidos. Ao Gabinete de Avaliação Educacional compete o planeamento, a concepção, a coordenação, a elaboração, a validação, a aplicação e o controlo dos instrumentos de avaliação externa de aprendizagens.

A componente de administração do sistema educativo fica a cargo da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, do Gabinete de Gestão Financeira e, quanto ao desenvolvimento organizacional e aos sistemas de informação e comunicação, do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, resultando a primeira da reestruturação da anterior Direcção-Geral da Administração Educativa, num sentido de especialização na gestão estratégica do pessoal docente e não docente das escolas, incluindo do pessoal afecto à segurança das mesmas.

As direcções regionais de educação desempenham funções de administração desconcentrada do sistema educativo, assegurando a orientação e coordenação do

funcionamento das escolas e a articulação com as autarquias locais. Prevê-se que no seu âmbito se organizem, a nível de agrupamentos de estabelecimentos de educação e de ensino e com estes funcionalmente coordenados, centros de apoio social escolar, que exercem, em termos integrados e pluridisciplinares, competências na área dos apoios e complementos educativos.

As funções de planeamento estratégico e de avaliação relativamente ao sistema educativo competem especialmente ao Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, com o apoio dos demais órgãos e serviços, em particular da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação e do Gabinete de Gestão Financeira.

A Inspecção-Geral da Educação competem as funções de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, prosseguindo os objectivos primordiais de garantia da qualidade do sistema e de salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram.

A par desta estrutura de carácter departamental prevê-se que os órgãos e serviços do Ministério da Educação possam desempenhar as suas competências através de um modelo de funcionamento matricial, adequado à prossecução de objectivos de administração de missão. Este modelo pode revelar-se especialmente adequado nas áreas da inovação educacional e do desenvolvimento curricular.

6 — A amplitude da reestruturação orgânica do Ministério da Educação consagrada nesta lei justifica o detalhe com que nela se elencam as competências dos órgãos e serviços e com que expressamente se estabelece a correspondência entre os anteriores e os novos serviços, a preocupação de acautelar a regulação dos procedimentos de coordenação interna da administração educativa, o desenvolvimento bem visível das disposições finais e transitórias e a previsão da existência de uma estrutura de coordenação e acompanhamento da sua aplicação.

Refira-se, para terminar, que este novo diploma orgânico do Ministério da Educação constitui-se num instrumento de racionalização de recursos. Isso resulta sobretudo da integração na nova estrutura das atribuições de organismos que se extinguem — o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, o Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira, o Instituto Histórico da Educação e a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos —, mas também do redimensionamento que se prevê para os actuais centros de área educativa, que se substituem por coordenadores educativos, da feição integradora dos já referidos centros de apoio social escolar e, em geral, do novo ordenamento de competências e de processos de funcionamento que se estabelece.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Natureza, objectivos e atribuições

Artigo 1.º

Natureza e objectivos

1 — O Ministério da Educação (ME) é o departamento governamental responsável, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, pela política nacional

relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

2 — No âmbito da responsabilidade referida no número anterior, o ME prepara e executa a política nacional de educação, exercendo a administração educativa na componente de orientação pedagógica e didáctica e na componente de administração do sistema educativo.

3 — A administração educativa compreende, para além da função de gestão de recursos, em coerência com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, as funções de concepção, de planeamento, de regulação, de avaliação e de inspecção do sistema educativo.

4 — As funções referidas no número anterior são exercidas promovendo o desenvolvimento e a modernização do sistema educativo e da autonomia de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e tendo em vista melhores níveis de eficiência no funcionamento do sistema educativo e na utilização dos recursos a ele afectos e de eficácia na prossecução dos objectivos estabelecidos, em especial os objectivos de qualidade do ensino e das aprendizagens.

5 — No âmbito da política nacional relativa ao sistema educativo, o ME é responsável, sem prejuízo das competências de outros departamentos governamentais, pela articulação entre a política nacional de educação e a política nacional de formação vocacional, preparando e executando ambas de forma integrada, com o objectivo de assegurar aos alunos e formandos, ao longo da vida, uma formação plena e a obtenção das aprendizagens e competências necessárias, quer ao prosseguimento dos estudos quer à integração estável na vida activa.

Artigo 2.º

Atribuições

1 — São atribuições do ME, em especial:

- a) Promover a definição articulada das políticas de educação e de formação vocacional;
- b) Fixar os objectivos, anuais e plurianuais, das políticas de educação e de formação vocacional e definir e caracterizar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à prossecução dos mesmos;
- c) Assegurar a execução, de forma articulada e coerente, das políticas de educação e de formação vocacional;
- d) Promover a regulação do sistema educativo;
- e) Assegurar, em permanência, as condições para o desenvolvimento dos processos inerentes ao ensino, à aprendizagem, ao desenvolvimento dos currículos e programas e à organização pedagógica do sistema educativo, bem como da inovação educacional;
- f) Administrar os recursos humanos, materiais e financeiros atribuídos ao sistema educativo, assegurando o desenvolvimento da sua organização e do seu funcionamento;
- g) Avaliar, em permanência, a concretização dos objectivos das políticas de educação e de formação vocacional, das actividades do sistema educativo e do funcionamento dos órgãos e serviços que integram o ME;

- h) Promover e apoiar estudos de diagnóstico e prospectiva sobre os objectivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo;
- i) Inspeccionar o funcionamento do sistema educativo, acompanhando, auditando e controlando a actividade dos órgãos e serviços e demais estruturas que o integram, em termos de cumprimento da lei, eficiência de procedimentos e eficácia na prossecução dos objectivos fixados, com vista à garantia da qualidade do sistema e à salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram;
- j) Organizar a produção, tratamento e difusão da informação relativa ao sistema educativo e ao seu funcionamento;
- l) Desenvolver as relações externas, multilaterais e bilaterais, incluindo no âmbito da União Europeia, e de cooperação, inerentes ao sistema educativo e colaborar no ensino português no estrangeiro, no respeito pela política externa do Estado Português e pelas competências do Ministério dos Negócios Estrangeiros;
- m) Participar, em conjunto com os demais departamentos governamentais, na coordenação das políticas de educação e de formação vocacional com as políticas nacionais, em especial com as políticas de defesa nacional, de investigação, científica e tecnológica, cultural e de preservação e difusão da língua portuguesa, da família, de combate à toxic dependência, do ambiente, de promoção da saúde, de desporto e de administração pública;
- n) Apoiar o financiamento de acções de relevante interesse para o sistema educativo, através da atribuição de subsídios e da efectivação de transferências no âmbito dos programas que lhe sejam cometidos.

2 — As atribuições do ME são prosseguidas de acordo com os princípios, os objectivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo, estatuídos na Lei de Bases do Sistema Educativo, abrangendo a educação pré-escolar, a educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, e a educação extra-escolar.

3 — As atribuições do ME são exercidas promovendo uma lógica de subsidiariedade, através da descentralização de competências nas autarquias locais e da efectiva participação das comunidades educativas na gestão do sistema educativo, e tendo em vista a adopção generalizada das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem e no planeamento, administração e avaliação das políticas educativas e de formação vocacional e do sistema educativo.

CAPÍTULO II

Estrutura orgânica

SECÇÃO I

Estrutura geral

Artigo 3.º

Estrutura

1 — O ME integra:

- a) Os órgãos e serviços da administração directa, centrais e regionais;

- b) A rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino não superior, adiante igualmente designados por escolas, incluindo os respectivos agrupamentos, horizontais e verticais, e centros de formação de associações de escolas.

2 — Junto do ME funcionam, nos termos da lei, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo, sendo a articulação relativa ao primeiro coordenada entre o Ministro da Educação e o Ministro da Ciência e do Ensino Superior.

3 — Junto do ME desempenha funções, nos termos do Estatuto do Ministério Público, um procurador-geral-adjunto, com a categoria de auditor jurídico, a quem compete prestar consulta e apoio jurídicos a solicitação dos membros do Governo.

Artigo 4.º

Órgãos de coordenação

No âmbito do ME funciona o Conselho Coordenador da Administração Educativa (CCAÉ) e, no seu seio, o Conselho de Directores Regionais de Educação (CDRE), o Conselho de Avaliação de Recursos (CAR) e o Conselho da Acção Social Escolar (CASE), com funções de coordenação do exercício das competências dos diversos serviços centrais e regionais e das atribuições das entidades sujeitas à tutela ou superintendência do Ministro da Educação.

Artigo 5.º

Serviços centrais

O ME integra os seguintes serviços centrais:

- a) A Secretaria-Geral (SG);
- b) A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC);
- c) O Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE);
- d) A Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV);
- e) A Inspeção-Geral da Educação (IGE);
- f) A Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE);
- g) O Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE);
- h) O Gabinete de Gestão Financeira (GGF);
- i) O Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI).

Artigo 6.º

Serviços regionais

O ME integra os seguintes serviços regionais:

- a) A Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE);
- b) A Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG);
- c) A Direcção Regional de Educação do Centro (DREC);
- d) A Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL);
- e) A Direcção Regional de Educação do Norte (DREN).

Artigo 7.º

Entidades sujeitas à tutela ou superintendência do Ministro da Educação

Estão sujeitas à tutela ou superintendência do Ministro da Educação, nos termos de legislação própria:

- a) Os Serviços Sociais do Ministério da Educação (SSME);
- b) A Caixa de Previdência do Ministério da Educação (CPME);
- c) A Editorial do Ministério da Educação (EME).

SECÇÃO II

Competências

SUBSECÇÃO I

Órgãos de coordenação

Artigo 8.º

Conselho Coordenador da Administração Educativa

1 — O CCAÉ desempenha funções de coordenação do funcionamento dos serviços centrais e regionais do ME, com vista à harmonização e conjugação do exercício das competências respectivas, ao prosseguimento de tarefas e missões de carácter horizontal e ao funcionamento integrado e coerente do sistema educativo, de acordo com as orientações de política educativa e de formação vocacional.

2 — Ao CCAÉ compete, em especial:

- a) Preparar e acompanhar o lançamento de cada ano escolar, elaborando anualmente um programa de lançamento, a ser aprovado pelo Ministro da Educação;
- b) Coordenar o funcionamento das direcções regionais de educação, entre si e com os demais serviços do ME, com vista à harmonização, respectivamente, do exercício das competências próprias ou delegadas e do exercício de competências comuns ou complementares;
- c) Avaliar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à prossecução das orientações pedagógicas e didácticas de política educativa e de formação vocacional e quanto a apoios e complementos educativos, concebidas pela DGIDC e pela DGFV, nos termos do n.º 4 do artigo 14.º e do n.º 6 do artigo 16.º;
- d) Coordenar e acompanhar a execução das medidas de acção social escolar, nomeadamente analisando as condições sócio-económicas das crianças e alunos, propondo a definição de critérios orientadores para a concessão e controlo dos apoios sócio-educativos e para a avaliação dos respectivos resultados, bem como velando pela eficiência e eficácia dos serviços de acção social escolar e pela sua qualidade;
- e) Desenvolver o processo de gestão centralizada de compras conjuntas, no seguimento da competência da SG, referida na alínea i) do n.º 3 do artigo 13.º;
- f) Coordenar a intervenção do ME no âmbito dos assuntos da União Europeia e das relações internacionais e de cooperação em matéria de educação e de formação vocacional;

- g) Analisar questões que digam respeito a vários aspectos do sistema educativo e formular propostas de enquadramento normativo ou de actuação administrativa suscitadas por aquela análise;
- h) Emitir pareceres sobre diplomas normativos, programas de actuação ou outras questões que abranjam vários aspectos do sistema educativo que lhe sejam submetidos pelos membros do Governo.

3 — O CCAE é constituído pelos dirigentes máximos dos serviços centrais e regionais do ME e é presidido pelo Ministro da Educação, com possibilidade de delegação noutro membro do Governo, podendo participar nas reuniões, de acordo com as matérias a tratar, os responsáveis máximos pelas entidades referidas no artigo 7.º

Artigo 9.º

Conselho de Directores Regionais de Educação

1 — No seio do CCAE funciona, para tratamento das matérias referidas na alínea b) do n.º 2 do artigo anterior, o CDRE, constituído pelos directores regionais de educação, sem prejuízo da participação nas reuniões, de acordo com as matérias a tratar, de outros membros do CCAE.

2 — O CDRE é presidido, rotativamente, por cada ano escolar, por um director regional de educação, de acordo com a ordem estabelecida no artigo 6.º

Artigo 10.º

Conselho de Avaliação de Recursos

1 — No seio do CCAE funciona, para tratamento das matérias referidas na alínea c) do n.º 2 do artigo 8.º, o CAR, constituído pelos dirigentes máximos do GGF, da DGRHE, da DGIDC e da DGFV, bem como pelos directores regionais de educação, sem prejuízo da colaboração nos trabalhos, de acordo com as matérias a tratar, de outros membros do CCAE.

2 — O CAR é presidido pelo director do GGF.

Artigo 11.º

Conselho de Acção Social Escolar

1 — No seio do CCAE funciona, para tratamento das matérias referidas na alínea d) do n.º 2 do artigo 8.º, o CASE, constituído pelos dirigentes máximos do GGF, da DGRHE e da DGIDC, bem como pelos directores regionais de educação, sem prejuízo da colaboração nos trabalhos, de acordo com as matérias a tratar, de outros membros do CCAE.

2 — O CASE é presidido pelo director do GGF.

Artigo 12.º

Funcionamento dos órgãos de coordenação

1 — Os conselhos referidos nesta subsecção reúnem ordinariamente de três em três meses e sempre que convocados pelo Ministro da Educação ou pelos respectivos presidentes, com excepção do CDRE, que reúne ordinariamente todos os meses.

2 — A convocação das reuniões dos conselhos é feita pelos respectivos presidentes, contendo a ordem de trabalhos, e das reuniões são lavradas actas, subscritas pelos membros presentes na reunião, sendo ambos os documentos dados a conhecer aos membros do Governo.

3 — O apoio técnico e logístico ao funcionamento dos conselhos é prestado pela SG.

4 — Sempre que um dos membros do Governo estiver presente nas reuniões do CDRE, do CAR ou do CASE, assume a presidência respectiva.

SUBSECÇÃO II

Serviços centrais

Artigo 13.º

Secretaria-Geral

1 — A SG desempenha funções de concepção, execução e coordenação nas áreas da inovação, qualidade, caracterização e normalização da arquitectura, especialidades, materiais e equipamentos dos estabelecimentos de educação e de ensino, do património histórico da educação, da documentação, publicações e arquivo, da informação e relações públicas, bem como dos recursos humanos e do património afectos ao funcionamento dos órgãos e serviços do ME.

2 — A SG desempenha ainda funções de apoio técnico, administrativo e logístico a outros órgãos e estruturas do ME e do sistema educativo.

3 — À SG compete, em especial:

- a) Conceber e documentar os termos de referência da inovação, qualidade, caracterização e normalização da arquitectura, especialidades e equipamentos básicos e do mobiliário dos estabelecimentos de educação e de ensino, bem como dos respectivos processos de contratação, articulando com as direcções regionais de educação e com as autarquias locais a concretização desses termos de referência, com vista quer à melhoria permanente dos padrões de qualidade e segurança, técnicas e custos de construção e de adequação dos edifícios e dos espaços à sua função educativa quer ao apuramento ergonómico e funcional do mobiliário escolar e à sua certificação, sem prejuízo da necessidade de garantir a diversidade, complementaridade e flexibilidade, necessárias à racionalidade da oferta educativa;
- b) Preservar e valorizar, de forma sistemática e planeada e de acordo com as orientações da política do património cultural da educação, directamente ou mediante coordenação e apoio de iniciativas e projectos específicos, o património histórico do ensino e da educação, de natureza arquivística, bibliográfica, museológica e arquitectónica, sob responsabilidade do ME ou, nos termos acordados, de outras entidades, prosseguindo funções de recolha, tratamento, recuperação, conservação, divulgação e apoio à investigação, em estreita articulação com as entidades nacionais responsáveis pelo património arquivístico, bibliográfico, museológico e arquitectónico;

- c) Organizar e gerir a documentação do ME, mantendo-a actualizada e disponível e integrando, através dos adequados sistemas de informação, a estrutura central de documentação com os núcleos documentais necessários ao funcionamento dos demais órgãos e serviços;
- d) Coordenar, numa perspectiva de racionalização de informação e de meios, as publicações do ME;
- e) Conceber e desenvolver o modelo de organização e gestão dos arquivos, correntes e intermédio, do ME, coordenando e apoiando a concretização do mesmo, com os objectivos de garantir o respeito pelas regras de arquivística e de contribuir para a obtenção de melhores padrões de eficiência, eficácia e qualidade na prestação do serviço público da educação;
- f) Assegurar e coordenar, sem prejuízo das orientações funcionais dadas pelos membros do Governo, as actividades inerentes à política de informação, comunicação, relações públicas e protocolo do ME, bem como à prestação de informações acerca do acesso ao sistema de ensino superior;
- g) Coordenar a gestão dos recursos humanos do ME, com excepção do pessoal docente e não docente das escolas, articulando a aplicação das políticas de recrutamento e selecção, de carreiras, de remunerações, de formação e reconversão profissionais, de produtividade, disciplinar e de avaliação de desempenho, uniformizando os instrumentos de planeamento e gestão provisional, racionalizando os procedimentos de gestão e consolidando a informação global do Ministério e a documentação da mesma, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos e serviços e das entidades sujeitas à tutela ou superintendência do Ministro da Educação;
- h) Assegurar, em estreita colaboração com os demais órgãos e serviços do ME, e nos termos da lei, a gestão patrimonial dos imóveis do ME que se mostrem desnecessários ao seu próprio funcionamento e ao funcionamento das escolas, de acordo com critérios de racionalização de utilização e de valorização económica do referido património;
- i) Conceber, organizar e gerir o sistema de compras conjuntas de materiais e equipamentos, destinados aos órgãos e serviços e às escolas, nomeadamente identificando as necessidades globais de aprovisionamento, acreditando fornecedores e negociando contratos tipo, sem prejuízo do disposto na alínea l) do n.º 3 do artigo 14.º;
- j) Coordenar, nos termos da lei, a aquisição de veículos e garantir a gestão racional da frota do ME;
- l) Apoiar, em termos administrativos e logísticos, os gabinetes dos membros do Governo;
- m) Apoiar, em termos técnicos, administrativos e logísticos, os órgãos de coordenação;
- n) Apoiar, em termos técnicos, administrativos e logísticos, o auditor jurídico;
- o) Apoiar, nos termos da lei, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo.

4 — As competências referidas na alínea a) do número anterior são desenvolvidas através do CDRE; concebidos os termos de referência, são os mesmos concretizados pelas direcções regionais de educação.

5 — A SG é dirigida por um secretário-geral, coadjuvado por dois secretários-gerais-adjuntos.

Artigo 14.º

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

1 — A DGIDC desempenha funções de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, abrangendo, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação especial, de ensino recorrente, de ensino a distância e de ensino português no estrangeiro, bem como a educação extra-escolar, contribuindo para a formulação da componente pedagógica e didáctica da política educativa e coordenando e acompanhando a concretização da mesma.

2 — A DGIDC desempenha igualmente funções de concepção quanto à definição dos conteúdos e modelo de concretização dos apoios e complementos educativos, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, contribuindo para a formulação da política de apoios e complementos educativos e coordenando e acompanhando a sua concretização.

3 — À DGIDC compete, em especial:

- a) Desenvolver o estudo continuado sobre os planos curriculares e os programas das disciplinas, formulando as adequadas propostas de revisão dos currículos e dos programas existentes, em coerência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo;
- b) Desenvolver, em permanência, o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo as medidas de reorganização adequadas;
- c) Promover, preferencialmente nos termos do artigo 23.º, a investigação científica e os estudos técnicos no âmbito do desenvolvimento curricular, da organização e da avaliação pedagógica e didáctica do sistema educativo, da inovação educacional e da qualidade do ensino e das aprendizagens;
- d) Conceber, coordenar e acompanhar, em termos pedagógicos e didácticos, o funcionamento da educação pré-escolar;
- e) Conceber, coordenar e acompanhar, em termos pedagógicos e didácticos, o funcionamento da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação especial, de ensino recorrente, de ensino a distância e, sob articulação do GAERI, de ensino português no estrangeiro;
- f) Conceber, coordenar e acompanhar, em termos pedagógicos e didácticos, o desenvolvimento da educação extra-escolar;
- g) Conceber, coordenar e acompanhar, em coerência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo, as actividades e medidas de apoio e complemento educativos, garantindo a igualdade de oportunidades, para a promoção do acesso e do sucesso escolares, as actividades de acompanhamento e comple-

- mento pedagógico a alunos com necessidades escolares específicas, os serviços de psicologia e orientação escolar e profissional, os serviços de acção social escolar, o apoio de saúde escolar e o apoio a trabalhadores-estudantes;
- h) Colaborar na concepção, coordenação e acompanhamento das actividades e medidas de educação para a saúde, bem como de outras áreas de formação pessoal, social e cultural, em coe-rência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo;
- i) Conceber, coordenar e acompanhar o desen-volvimento da educação física e do desporto escolar;
- j) Conceber, coordenar e acompanhar, em termos pedagógicos e didácticos, o desenvolvimento da educação artística genérica e o funcionamento do ensino artístico especializado;
- l) Conceber, coordenar e acompanhar, em coe-rência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo, o desenvol-vimento das actividades de ocupação dos tempos livres das crianças e jovens;
- m) Identificar as necessidades de material didác-tico, incluindo manuais escolares, e de apoio requeridas pela componente pedagógica do sis-tema educativo, definir os termos da certificação de qualidade deste material, identificar as neces-sidades globais de aprovisionamento e acreditar fornecedores, assegurando, em articulação com a SG, o sistema de compras conjuntas referido na alínea i) do n.º 3 do artigo 13.º;
- n) Colaborar com a DGFV na articulação peda-gógica entre as políticas educativa e de formação vocacional;
- o) Colaborar com a DGRHE na análise, em termos prospectivos, das necessidades de habilitações para a docência, contribuindo para a definição de prioridades nacionais de formação inicial, contínua e especializada de professores, na identificação dos perfis de desempenho profissional, das condições habilitacionais e das qualificações profissionais para a docência, bem como na defi-nição quer dos padrões de qualidade da for-mação inicial de professores e do processo de acreditação da formação inicial, contínua e especializada destes quer do processo de cer-tificação externa da qualificação profissional para o exercício das funções docentes;
- p) Colaborar com o GIASE na avaliação do sis-tema educativo em termos pedagógicos e didác-ticos, incluindo na concepção e execução dos adequados instrumentos e processos de avalia-ção do sistema educativo e na análise dos res-pectivos resultados;
- q) Colaborar com o GIASE no estudo relativo ao desenvolvimento das redes da educação pré-es-colar e da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, de acordo com as estra-tégias definidas de delimitação territorial das políticas e práticas educativas;
- r) Colaborar com a SG e com as direcções regio-nais de educação na concepção dos termos de referência da inovação, qualidade, caracteriza-ção e normalização da arquitectura, especiali-

dades e equipamentos básicos e do mobiliário dos estabelecimentos de educação e ensino, com vista à melhoria permanente da adequação dos edifícios, dos espaços e do mobiliário à sua fun-ção educativa;

- s) Assegurar o apoio documental e informativo à prossecução das suas competências e à divul-gação dos respectivos resultados, bem como o tratamento e conservação do seu acervo docu-mental e informativo.

4 — As orientações pedagógicas e didácticas de polí-tica educativa e quanto a apoios e complementos educativos concebidas pela DGIDC devem, com a cola-boração desta, ser avaliadas pelos serviços de admini-stração do sistema educativo relativamente às neces-sidades de recursos humanos, materiais e financeiros que implicam, competindo às direcções regionais de edu-cação assegurar a concretização das referidas orienta-ções, por si ou nas escolas, com coordenação e acom-panhamento da DGIDC.

5 — As orientações pedagógicas e didácticas de política educativa concebidas pela DGIDC produzem igual-mente efeitos nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário das redes pri-vida, cooperativa e solidária, incluindo o ensino artístico e a educação extra-escolar, competindo-lhe, em especial:

- a) Definir critérios relativos à autorização e con-dições de funcionamento, bem como à auto-nomia e paralelismo pedagógico, dos estabele-cimentos de ensino e respectivos cursos;
- b) Definir critérios de funcionamento dos estabe-lecimentos e cursos de educação extra-escolar;
- c) Decidir matérias de ordem pedagógica relati-vamente a escolas e cursos particulares no estrangeiro com currículo português;
- d) Propor critérios relativos à concessão de apoios financeiros;
- e) Definir os planos de estudo, objectivos e con-teúdos curriculares essenciais, acompanhando e avaliando os planos de estudo autorizados;
- f) Certificar habilitações e decidir os processos de equivalências de habilitações dos alunos;
- g) Elaborar estudos e pareceres e propor critérios e normas de actuação relativos ao ensino par-ticular, cooperativo e solidário.

6 — A DGIDC é dirigida por um director-geral, coad-juvado por quatro subdirectores-gerais.

Artigo 15.º

Gabinete de Avaliação Educacional

1 — O GAVE desempenha, no âmbito da compo-nente de orientação pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, concepção, coor-denação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens.

2 — Ao GAVE compete, em especial:

- a) Planear o processo de elaboração e validação dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens, produzindo-os com recurso à colaboração de especialistas nas áreas de saber adequadas;

- b) Organizar, em colaboração com as escolas, através das direcções regionais da educação, os sistemas de informação necessários à produção dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens;
- c) Colaborar com a DGIDC no processo de realização das provas de avaliação externa das aprendizagens;
- d) Supervisionar a correcção das provas de avaliação externa das aprendizagens;
- e) Participar em estudos e projectos internacionais relativos à avaliação das aprendizagens;
- f) Colaborar com os restantes serviços do ME na produção de informação, estudos e avaliações sobre os resultados das aprendizagens;
- g) Participar na definição de critérios relativos à formação de professores no domínio da avaliação das aprendizagens.

3 — O GAVE é dirigido por um director, coadjuvado por dois directores-adjuntos.

Artigo 16.º

Direcção-Geral de Formação Vocacional

1 — A DGFV desempenha funções de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME, incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma.

2 — A política de formação a cargo do ME, a formação vocacional, abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10.º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar.

3 — A DGFV orienta o desempenho das suas funções pelos objectivos seguintes:

- a) Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa;
- b) Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida.

4 — No exercício das suas competências, a DGFV articula-se com os demais órgãos e serviços da Administração Pública responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de formação.

5 — A DGFV articula o exercício das suas competências com a DGIDC, de forma a, sem prejuízo da integridade e coerência do sistema de formação vocacional, garantir o funcionamento sistémico da educação escolar, regular e recorrente e extra-escolar.

6 — As orientações relativas à componente pedagógica e didáctica do sistema de formação vocacional, concebidas pela DGFV, devem, com a colaboração desta, ser avaliadas pelos serviços de administração do sistema educativo relativamente às necessidades de recursos humanos, materiais e financeiros que implicam, competindo primordialmente às direcções regionais de educação assegurar a concretização das referidas orientações, por si ou nas escolas e outras estruturas incumbidas da formação vocacional, com coordenação e acompanhamento da DGFV.

7 — A DGFV exerce, relativamente ao ensino das escolas profissionais e do demais sistema de formação a cargo do ME, as competências referidas no n.º 5 do artigo 14.º, quanto às redes aí referidas.

8 — A DGFV é dirigida por um director-geral, coadjuvado por um subdirector-geral.

Artigo 17.º

Inspecção-Geral da Educação

1 — A IGE desempenha, com autonomia administrativa e técnica, funções de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo no âmbito do ensino não superior, prosseguindo os objectivos primordiais de garantia da qualidade do sistema e de salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram.

2 — A IGE exerce a sua actividade no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, e da educação extra-escolar, conforme definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

3 — A IGE exerce a sua actividade junto dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, incluindo os respectivos agrupamentos e centros de formação das associações de escolas, e das redes privada, cooperativa e solidária.

4 — Relativamente aos estabelecimentos das redes privada, cooperativa e solidária, a IGE exerce funções de auditoria e controlo da legalidade, excepto se esses estabelecimentos, em resultado de relações contratuais com o ME ou com o Estado, integrarem a oferta pública de educação pré-escolar e de ensino, caso em que a IGE exerce funções, de acordo com o objecto dessas relações contratuais, com amplitude idêntica à que dispõe relativamente aos estabelecimentos da rede pública.

5 — A IGE exerce a sua actividade, nos termos dos números anteriores, junto das estruturas de coordenação, das escolas portuguesas e dos estabelecimentos de ensino do ensino português no estrangeiro.

6 — A IGE exerce a sua actividade, nos termos da lei, no âmbito do regime jurídico da formação contínua de professores.

7 — A IGE exerce a sua actividade junto dos órgãos e serviços, centrais e regionais, do ME, bem como das entidades referidas no artigo 7.º

8 — Cabe à IGE, nos termos dos números anteriores, exercer a auditoria e controlo nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos de aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização dos recursos, bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo.

9 — Compete à IGE salvaguardar os interesses legítimos dos utentes, agentes e beneficiários do sistema educativo no âmbito do ensino não superior, atendendo e tratando as suas queixas, procedendo a averiguações e inquéritos, bem como instruindo, nos termos legais, processos disciplinares instaurados pelas entidades competentes, em consequência de acções de inspecção realizadas pela IGE ou a pedido de outras entidades.

10 — Os processos disciplinares referidos no número anterior incidem sobre o pessoal docente e não docente das escolas da rede pública e das redes privada, cooperativa e solidária e sobre as entidades proprietárias destas.

11 — A IGE presta, no âmbito exclusivo das suas competências, apoio técnico às escolas.

12 — As intervenções da IGE contribuem, nos termos do enquadramento normativo da avaliação do ensino não superior, para o processo de avaliação externa das escolas.

13 — Compete à IGE representar o ME nas estruturas de inspecção das escolas europeias e das escolas portuguesas no estrangeiro.

14 — A IGE deve, no exercício das suas funções, articular as suas intervenções com outras inspecções-gerais ou outros serviços de inspecção, sem prejuízo da colaboração a prestar, nos termos da lei, às autoridades policiais, ao Ministério Público e aos tribunais.

15 — Do desempenho das funções da IGE deve resultar informação, devidamente trabalhada em relatórios, contendo recomendações e propostas, que contribua para a formulação das políticas de educação e de formação e que possibilite a revisão ou a adopção de acções de melhoria do funcionamento do sistema educativo, nomeadamente através da identificação de indicadores e termos de referência.

16 — A IGE é dirigida por um inspector-geral, coadjuvado por dois subinspectores-gerais.

17 — A lei orgânica da IGE consta de decreto-lei, o qual, para além das competências, organização e funcionamento, regula o regime do pessoal.

Artigo 18.º

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

1 — A DGRHE desempenha funções de concepção das políticas de desenvolvimento dos recursos humanos, docentes e não docentes, das escolas e de apoio técnico-normativo à formulação das mesmas, bem como funções de coordenação da execução dessas políticas e de gestão do pessoal docente e não docente das escolas, sem prejuízo das competências atribuídas por lei nesta matéria às autarquias locais e aos órgãos de direcção das escolas.

2 — À DGRHE compete, em especial:

- a) Harmonizar as políticas de desenvolvimento dos recursos humanos do sistema educativo público com a política geral da função pública, prosseguindo objectivos de valorização e qualificação sócio-profissional;
- b) Conceber as políticas de desenvolvimento de recursos humanos relativas ao pessoal docente e não docente das escolas, em particular as políticas de recrutamento e selecção, de carreiras, de remunerações, de formação e reconversão profissionais, disciplinar e de avaliação do desempenho;

- c) Identificar, em termos prospectivos, as necessidades de habilitações para a docência e os perfis de formação para o exercício de cargos, actividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas, promovendo a definição de prioridades nacionais de formação inicial, contínua e especializada de professores;
- d) Identificar os perfis de desempenho profissional, as condições habilitacionais e as qualificações profissionais para a docência, requeridos pela dinâmica da acção educativa na escola;
- e) Definir os padrões de qualidade da formação inicial de professores e o processo de acreditação da formação inicial, contínua e especializada destes, bem como o processo de certificação externa da qualificação profissional para o exercício de funções docentes;
- f) Identificar as necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal não docente das escolas, elaborar programas orientadores dessa formação e acreditar as acções de formação;
- g) Definir, em cada momento, as necessidades dos quadros de pessoal docente e não docente das escolas, com objectivos de gestão previsional dos recursos humanos;
- h) Promover e assegurar o recrutamento e a mobilidade do pessoal docente e não docente das escolas, gerindo os processos de concurso adequados;
- i) Promover e assegurar o recrutamento e a mobilidade do pessoal docente para o ensino português no estrangeiro;
- j) Promover e assegurar a gestão das acções de formação, incluindo, em articulação com o GGF, dos respectivos financiamentos, do pessoal docente e não docente das escolas, designadamente as acções relativas à profissionalização em serviço dos docentes;
- l) Promover e assegurar a gestão das acções de avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente das escolas;
- m) Promover e assegurar, nos termos legais e estatutários, a execução das demais componentes das políticas de desenvolvimento de recursos humanos relativas ao pessoal docente e não docente das escolas, bem como a gestão administrativa e de processamentos, que não compita às escolas, relativa ao mesmo pessoal;
- n) Promover e assegurar, em consonância com as orientações políticas recebidas, o relacionamento com as organizações representativas do pessoal docente e não docente das escolas e o desenvolvimento dos processos de negociação colectiva;
- o) Dar execução à componente da política de segurança nas escolas da responsabilidade do ME, de forma articulada com as demais componentes dessa política, gerindo os recursos humanos necessários à mesma, através da contratação de prestação de serviços, a pessoas colectivas ou, sem sujeição ao regime da actividade de segurança privada e mediante despacho de autorização dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação, a pessoas singulares;

- p) Coordenar e desenvolver estudos, elaborar projectos de diplomas normativos, elaborar pareceres, formular propostas, instruir processos administrativos, graciosos ou contenciosos, de natureza não disciplinar, e realizar acções de coordenação e acompanhamento da aplicação de medidas de política de recursos humanos ou de disposições normativas no âmbito das suas competências;
- q) Garantir o apoio logístico, administrativo e financeiro aos cargos e ao funcionamento dos órgãos responsáveis, em cada momento, pela formação contínua de professores;
- r) Assegurar o apoio documental e informativo à prossecução das suas competências e à divulgação dos respectivos resultados, bem como o tratamento e conservação do seu acervo documental e informativo.

3 — Para efeitos da competência referida na alínea f) do número anterior, a DGRHE é considerada centro de acreditação das acções de formação profissional para o pessoal não docente das escolas.

4 — A DGRHE é dirigida por um director-geral, coadjuvado por dois subdirectores-gerais.

Artigo 19.º

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

1 — O GIASE desempenha funções de produção e análise estatística, de avaliação, de elaboração de estudos prospectivos e de planeamento estratégico relativamente ao sistema educativo e de concepção, execução e coordenação na área do desenvolvimento organizacional e dos sistemas de informação e comunicação, com o objectivo de apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e de formação vocacional e de assegurar a disponibilidade de informação de gestão do sistema educativo.

2 — Ao GIASE compete, em especial:

- a) Produzir e analisar a informação estatística da educação e da formação vocacional, assegurando a sua disponibilidade nos adequados suportes;
- b) Desempenhar as funções de órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística;
- c) Assegurar, no quadro do sistema estatístico nacional, sem prejuízo das competências do GAERI, a articulação com os departamentos e organismos congéneres, a nível nacional e internacional, tendo em vista a harmonização estatística e a partilha de informação não classificada, bem como o desempenho eficiente e eficaz da unidade nacional da rede de informação europeia sobre política de educação Eurydice;
- d) Promover o aperfeiçoamento dos instrumentos e processos inerentes à recolha, produção e análise da informação estatística, contribuindo para a modernização e racionalização da organização e dos procedimentos de gestão do sistema educativo;
- e) Coordenar as acções de recolha, tratamento e análise de informação estatística ou análoga por parte dos órgãos e serviços centrais e regionais

e das entidades referidas no artigo 7.º, de modo a garantir a racionalização dessas acções e a coerência global da informação a tornar disponível;

- f) Apoiar, no respeito pelo enquadramento normativo da avaliação do ensino não superior, o processo de caracterização e avaliação global e continuada do sistema educativo, coordenando as avaliações especializadas, a cargo dos órgãos e serviços centrais e regionais e das entidades referidas no artigo 7.º, articulando a avaliação externa com a auto-avaliação das escolas e tratando de forma consolidada a informação, a análise e os resultados respectivos;
- g) Propor o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das áreas de avaliação do sistema educativo, dos parâmetros de avaliação, das metodologias de avaliação, da interpretação integrada e contextualizada dos respectivos resultados e da identificação de termos de referência para melhores níveis de exigência e responsabilidade no desempenho das várias estruturas do sistema, bem como de boas práticas que se constituam como incentivo de processos de melhoria do funcionamento dessas estruturas e dos resultados do sistema educativo;
- h) Elaborar estudos prospectivos, de carácter geral ou parcelar, sobre a evolução do sistema educativo, articulando com os demais serviços a elaboração dos estudos prospectivos especializados;
- i) Dirigir a realização do planeamento estratégico do ME, mantendo actualizada a identificação das grandes linhas de desenvolvimento da educação e da formação vocacional e apoiando a definição de prioridades, a fixação de objectivos e a avaliação de impactes no desenvolvimento do sistema educativo;
- j) Participar na elaboração das Grandes Opções do Plano e, em colaboração com o GGF, do Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central (PIDDAC), bem como noutros instrumentos de planeamento estratégico do Estado Português;
- l) Desenvolver programas de modernização dos processos de funcionamento e da organização do ME, prosseguindo, em permanência, objectivos de racionalização administrativa, eficiência de gestão e eficácia e qualidade quanto aos resultados a atingir;
- m) Coordenar o desenvolvimento dos sistemas de informação e comunicação no âmbito dos órgãos e serviços do ME e das escolas, de acordo com as orientações de modernização dos processos de ensino e aprendizagem, de gestão, de controlo de gestão e de recolha e tratamento da informação, coordenando a aplicação e manutenção desses sistemas, sem prejuízo da salvaguarda das necessidades de funcionamento específicas dos serviços;
- n) Desenvolver estratégias de delimitação territorial das políticas e práticas educativas e monitorizar os processos da respectiva concretização, nomeadamente quanto ao ordenamento, em permanência, da rede de ofertas de educação

e de formação vocacional, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão das escolas e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas;

- o) Apoiar, em termos técnicos e logísticos, a estrutura orgânica do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

3 — O GIASE é dirigido por um director, coadjuvado por dois directores-adjuntos.

Artigo 20.º

Gabinete de Gestão Financeira

1 — O GGF desempenha funções de programação e gestão financeira do ME.

2 — Ao GGF compete, em especial:

- a) Assegurar a coordenação financeira e a gestão orçamental do ME;
- b) Coordenar a preparação do projecto de orçamento anual e dos planos financeiros plurianuais, assegurar o acompanhamento da respectiva execução e coordenar a elaboração dos relatórios de execução;
- c) Preparar o PIDDAC, em colaboração com o GIASE, acompanhar a respectiva execução e elaborar os relatórios de execução;
- d) Proceder à distribuição de verbas pelos órgãos e serviços, centrais e regionais, pelas entidades referidas no artigo 7.º e pelas escolas, propondo as acções de compatibilização das orientações da política sectorial de educação e de formação com a disponibilidade global dos recursos financeiros;
- e) Coordenar a elaboração de projectos, planos e programas, gerais ou sectoriais, apoiados por fundos comunitários e acompanhar a respectiva execução;
- f) Assegurar a disponibilidade dos meios necessários à gestão, execução e reporte de todos os instrumentos de planeamento financeiro, garantindo a recolha, o tratamento e, de acordo com as orientações de política educativa e de formação vocacional, a difusão da informação financeira do sistema educativo;
- g) Elaborar estudos económico-financeiros necessários à correcta gestão previsional do orçamento e que possibilitem a análise financeira consolidada de todo o sistema educativo, contribuindo para a formulação das políticas educativas e de formação vocacional;
- h) Desenvolver e executar metodologias de avaliação financeira das orientações, acções e programas a cargo dos órgãos e serviços, relatando os resultados da análise das variáveis de interesse para a avaliação, global e sectorial, do sistema educativo;
- i) Conceber, actualizar e aplicar o sistema de indicadores económico-financeiros de gestão do sistema educativo e do ME, assegurando o reporte

periódico dos mesmos, de acordo com as orientações de política educativa e de formação vocacional;

- j) Apoiar os órgãos e serviços, centrais e regionais, as entidades referidas no artigo 7.º e as escolas, nas tarefas de elaboração, execução e reporte orçamental e financeiro;
- l) Preparar projectos de relatórios e de respostas a inquéritos orçamentais e financeiros, relativos ao sistema educativo e ao ME, destinados a entidades e organizações nacionais, internacionais e comunitárias.

3 — Ao GGF, enquanto gestor de projectos do PIDDAC co-financiados por verbas comunitárias, é atribuído, para além da autonomia administrativa, o regime de autonomia financeira.

4 — O GGF é dirigido por um director, coadjuvado por um director-adjunto.

Artigo 21.º

Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais

1 — O GAERI desempenha funções de planeamento, coordenação, informação e apoio técnico em matéria de educação e de formação vocacional, no âmbito dos assuntos europeus e das relações internacionais e de cooperação, no respeito pelas orientações de política externa e das competências do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

2 — Ao GAERI compete, em especial:

- a) Contribuir, no âmbito de actuação do ME, para a formulação das políticas de assuntos europeus e de relações internacionais e de cooperação;
- b) Coordenar a intervenção do ME no âmbito das relações com a União Europeia, incluindo o acompanhamento da execução de acções e programas comunitários, e com entidades e organismos internacionais, em matéria de educação e de formação vocacional, em particular a participação dos seus representantes nos trabalhos respectivos;
- c) Desenvolver a participação do ME nas relações externas de cooperação, coordenando a intervenção dos seus órgãos e serviços e respectivos representantes no âmbito dessas relações;
- d) Coordenar a intervenção do ME relativa ao ensino português e às escolas portuguesas no estrangeiro, articulando com a DGIDC e a DGRHE a definição do contributo do ME para a organização da respectiva rede de ofertas e a conjugação entre a componente pedagógica e a componente de recrutamento e mobilidade do pessoal docente e com a IGE a intervenção na área de inspecção;
- e) Apoiar, em termos técnicos, os membros do Governo e os seus representantes quanto aos assuntos europeus e das relações internacionais e de cooperação, em matéria de educação e de formação vocacional;
- f) Dar parecer e realizar estudos sobre os assuntos europeus, em particular sobre projectos de legislação comunitária, e as relações internacionais e de cooperação, em matéria de educação e de formação vocacional;

- g) Assegurar a disponibilidade, o tratamento e a divulgação da informação relativa aos assuntos europeus e às relações internacionais e de cooperação, em matéria de educação e de formação vocacional;
- h) Assegurar a articulação, no âmbito das suas competências, com os órgãos e serviços dos demais departamentos da Administração Pública, em particular no âmbito da definição e execução da política externa.

3 — O GAERI articula-se, quanto às matérias comuns ao ME e ao Ministério da Ciência e do Ensino Superior, com o Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior, no domínio da representação internacional, sendo as representações nacionais designadas por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Ciência e do Ensino Superior.

4 — As competências de coordenação referidas nas alíneas b), c) e d) do n.º 2 são preferencialmente exercidas através do CCAE.

5 — O GAERI é dirigido por um director, coadjuvado por um director-adjunto.

SUBSECÇÃO III

Serviços regionais

Artigo 22.º

Direcções regionais de educação

1 — As direcções regionais de educação, identificadas no artigo 6.º, desempenham, no âmbito das circunscrições territoriais respectivas, funções de administração descentralizada, relativas às atribuições do ME e às competências dos seus serviços centrais, assegurando o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio às mesmas, bem como a articulação com as autarquias locais no exercício das competências atribuídas a estas na área do sistema educativo.

2 — No âmbito de cada direcção regional de educação podem existir, a nível intermunicipal, coordenadores educativos, que exercem as competências delegadas ou subdelegadas pelo director regional de educação e que dispõem dos serviços de apoio indispensáveis.

3 — No âmbito de cada direcção regional de educação organizam-se, a nível de agrupamentos de estabelecimentos de educação e de ensino e com estes funcionalmente coordenados, centros de apoio social escolar, que exercem, em termos integrados e pluridisciplinares, competências na área dos apoios e complementos educativos.

4 — Às direcções regionais de educação compete, no âmbito das circunscrições territoriais respectivas, em especial:

- a) Prestar apoio e informação aos utentes do sistema educativo, em particular às crianças e alunos e respectivos encarregados de educação, propondo, de forma articulada entre todas as direcções regionais de educação, a adopção de regras de funcionamento relativas ao ingresso nas escolas e à transferência entre escolas, bem como quanto a equivalências, avaliação dos alunos e acesso aos apoios e complementos edu-

cativos, analisando e decidindo os assuntos que não caibam nas competências dos demais serviços do ME;

- b) Coordenar as várias áreas do funcionamento do sistema educativo, assegurando a execução, de forma articulada, das orientações de política educativa e de formação vocacional;
- c) Orientar e coordenar o funcionamento das escolas e apoiá-las, promovendo o desenvolvimento e a consolidação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a correcta utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- d) Assegurar, por si ou nas escolas, a concretização das orientações pedagógicas e didácticas de política educativa e de formação, incluindo, entre outras vertentes, no âmbito dos programas de formação vocacional pessoal e social, da educação física e do desporto escolar, da educação e ensino artístico, da ocupação dos tempos livres e da rede de bibliotecas escolares, bem como quanto a apoios e complementos educativos;
- e) Analisar os factores de insucesso escolar e promover, em articulação com os serviços centrais competentes, medidas tendentes à melhoria do acesso e sucesso escolares e da qualidade do ensino e das aprendizagens;
- f) Apoiar o GAVE no desempenho das suas competências;
- g) Articular o desempenho das atribuições do ME com o desempenho das atribuições das autarquias locais na área do sistema educativo, com vista à prossecução plena dos objectivos das políticas educativas e de formação vocacional;
- h) Promover o levantamento das necessidades do sistema educativo, quanto a orientações de política educativa e de formação vocacional e quanto a recursos humanos, materiais e financeiros, garantindo uma utilização racional dos mesmos;
- i) Promover, em articulação com o GIASE e com a colaboração das autarquias locais, todas as acções de planeamento e execução do ordenamento das redes da educação pré-escolar e da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, de acordo com as estratégias definidas de delimitação territorial das políticas e práticas educativas e com os objectivos fixados para a concretização de agrupamentos de escolas;
- j) Gerir o pessoal docente e não docente das escolas, nos termos da desconcentração das competências da DGRHE em cada momento em vigor e das delegações de competências no director regional de educação respectivo, sem prejuízo das competências dos órgãos de gestão das escolas e das autarquias locais;
- l) Elaborar e executar, em articulação com os serviços centrais competentes, os planos anuais e plurianuais de aquisição e construção, ampliação, remodelação e conservação de instalações escolares e de aquisição de equipamentos educativos;
- m) Promover, em colaboração com a SG, através do CDRE e de acordo com a experiência recolhida, a análise, com vista à sua concretização, dos termos de referência da inovação, qualidade, caracterização e normalização da arqui-

itectura, especialidades e equipamentos básicos e do mobiliário das escolas, bem como dos respectivos processos de contratação e de gestão centralizada de compras conjuntas, incluindo, neste caso, de material didáctico e de apoio;

- n) Recolher e trabalhar a informação necessária à gestão do sistema educativo e à sua avaliação;
- o) Desempenhar as funções determinadas por lei ou pelas orientações de política educativa e de formação vocacional junto dos estabelecimentos de educação e de ensino das redes privada, cooperativa e solidária;
- p) Apoiar, nos termos das orientações em cada momento em vigor, o processo de ingresso no ensino superior.

5 — Compete ainda às direcções regionais de educação, no âmbito do ensino particular, cooperativo e solidário, incluindo os ensinos profissional e artístico e a educação extra-escolar:

- a) Analisar e decidir requerimentos de autorizações, provisórias ou definitivas, de funcionamento ou de alteração das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e acompanhar as condições de funcionamento e a organização pedagógica e administrativa dos mesmos;
- b) Analisar e decidir requerimentos relativos à concessão de autonomia e paralelismo pedagógico e decidir sobre a alteração ou extinção dessa concessão;
- c) Analisar e decidir questões relativas ao pessoal docente, designadamente a autorização provisória de leccionação, a acumulação de funções docentes exercidas exclusivamente no âmbito do ensino particular, cooperativo e solidário, a certificação do tempo de serviço prestado e a inscrição na Caixa Geral de Aposentações;
- d) Apoiar as direcções pedagógicas das escolas;
- e) Analisar e decidir assuntos relativos a matrículas e avaliação dos alunos que não caibam nas competências dos demais serviços do ME;
- f) Propor a concessão de apoios financeiros, nos termos da lei;
- g) Assegurar a coordenação das práticas curriculares e complementos dos planos de estudo;
- h) Executar as demais orientações e definição de critérios que, nos termos da lei, sejam definidos pelos demais órgãos e serviços do ME.

6 — Cada direcção regional de educação é dirigida por um director regional de educação, coadjuvado, no caso da DREALE e da DREALG, por um director regional de educação adjunto, e no caso da DREC, da DREL e da DREN, por três directores regionais de educação adjuntos.

SUBSECÇÃO IV

Estrutura matricial

Artigo 23.º

Administração de missão

1 — Para além do funcionamento da sua estrutura orgânica departamental, identificada nos artigos anteriores, o ME pode desempenhar as suas competências

através de um modelo de funcionamento matricial, nos termos dos números seguintes.

2 — Para o desempenho das suas competências, o ME, através dos seus serviços centrais e regionais, pode conceber e realizar, ou apoiar e contratar a sua realização, estudos, projectos de investigação, programas de formação, edições e publicações e congressos, colóquios, seminários e outras reuniões científicas, bem como conceber e gerir sistemas de incentivos e de atribuição de bolsas de estudo na área das ciências da educação e da inovação educacional.

3 — Para o desempenho das competências dos serviços centrais e regionais do ME, podem, nos termos da lei, ser constituídos grupos de trabalho ou comissões, bem como ser prosseguidos objectivos de administração de missão, através de estruturas de projectos, dispondo qualquer deles da autonomia científica e técnica que se revele adequada à prossecução dos seus objectivos.

CAPÍTULO III

Recursos humanos

Artigo 24.º

Pessoal dirigente

1 — O pessoal dirigente dos serviços centrais e regionais, que desempenha cargos de director-geral e sub-director-geral, e cargos a estes equiparados, incluindo o identificado no n.º 16 do artigo 17.º, consta do mapa anexo ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

2 — Os lugares do pessoal dirigente não referidos no número anterior constam dos respectivos diplomas orgânicos, sem prejuízo do disposto no n.º 17 do artigo 17.º

3 — Os lugares de pessoal dirigente podem ser providos por docentes, de acordo com o disposto no artigo 70.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e sem prejuízo da posse de licenciatura ou curso superior equiparado.

Artigo 25.º

Quadros de pessoal

Os serviços centrais e regionais são dotados de quadros privativos de pessoal, aprovados por portaria conjunta dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação.

CAPÍTULO IV

Recursos financeiros

Artigo 26.º

Receitas

1 — Constituem receitas dos serviços centrais e regionais as dotações anuais respectivas provenientes do Orçamento do Estado.

2 — São consignadas aos serviços centrais e regionais, de acordo com a arrecadação por cada um feita, as seguintes receitas:

- a) Os subsídios, subvenções, participações, quotas, doações e legados concedidos por quaisquer entidades;

- b) O produto da venda de publicações, impressos e materiais educativos;
- c) As quantias cobradas por actividades ou serviços prestados, incluindo a gestão de processos de acreditação e de certificação, bem como as resultantes da exploração da propriedade intelectual;
- d) As quantias atribuídas, nos termos da alínea a), para o desenvolvimento de programas específicos;
- e) O produto da venda, nos termos da lei, de bens patrimoniais que se revelem desnecessários ao funcionamento dos serviços;
- f) Os rendimentos de bens que, a qualquer título, se encontrem na sua posse;
- g) Quaisquer outras receitas que lhes sejam atribuídas por lei, contrato ou outro título;
- h) Os saldos das receitas consignadas.

3 — As receitas referidas no número anterior são afectas ao pagamento de despesas dos serviços que as arrecadam.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

SECÇÃO I

Dinâmica dos recursos humanos

Artigo 27.º

Preenchimento dos quadros privativos

1 — Os funcionários do quadro único dos serviços centrais e regionais do ME, com excepção das entidades referidas no artigo 7.º, transitam, à data da entrada em vigor das portarias referidas no artigo 25.º, para os quadros privativos de pessoal, nos termos seguintes:

- a) Os funcionários em exercício de funções nos serviços centrais e regionais são integrados, de acordo com as funções que vinham desempenhando e com as necessidades dos serviços, por lista nominativa, aprovada por despacho do Ministro da Educação, nas carreiras, categorias e escalões que detêm, nos quadros privativos dos serviços onde exercem funções;
- b) Os funcionários em exercício de funções fora dos serviços centrais e regionais, designadamente em regime de destacamento, requisição ou comissão de serviço, são integrados, nos termos referidos na alínea anterior, nos quadros privativos dos serviços onde exerciam funções à data do início da situação de mobilidade;
- c) Os funcionários não abrangidos pelas alíneas anteriores são integrados, de acordo com as necessidades dos serviços, por lista nominativa, aprovada por despacho do Ministro da Educação, nas carreiras, categorias e escalões que detêm, nos quadros privativos dos serviços que deles carecerem;
- d) Os funcionários não abrangidos pelas alíneas anteriores constam de lista nominativa, aprovada por despacho do Ministro da Educação, mantendo-se integrados no quadro único, nos

termos do regime relativo à racionalização de efectivos da função pública e mediante gestão da SG, considerando-se, para todos os efeitos legais, aquele quadro como de supranumerários para afectação do pessoal.

2 — Os quadros privativos podem prever a carreira de jurista, como carreira técnica superior, nela sendo integrados, nos termos referidos nas alíneas a), b) e c) do número anterior, os técnicos superiores licenciados em Direito, desde que o declarem por escrito, fazendo-se a integração no escalão e categoria correspondentes da carreira técnica superior, relevando, para efeitos de promoção, o tempo de serviço prestado na categoria e carreira de origem.

3 — As portarias referidas no artigo 25.º fixam, de entre o número dos lugares do quadro, as dotações para desempenho de funções nos termos do n.º 1 do artigo 67.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

4 — O disposto nos n.ºs 1 e 2 não prejudica a aplicação da transição estatuída no n.º 4 do artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 120/2002, de 3 de Maio, que aprovou a orgânica do XV Governo Constitucional.

5 — As portarias referidas no artigo 25.º podem regular a intercomunicabilidade de carreiras prevista no artigo 58.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

6 — Com a publicação das portarias referidas no artigo 25.º, são transferidas do orçamento da SG para os orçamentos dos serviços respectivos as verbas necessárias ao cumprimento do disposto nos n.ºs 1 e 2.

8 — Com a transição prevista nos n.ºs 1 e 2, extinguem-se os correspondentes lugares do quadro único, bem como os lugares que neste se encontrem vagos, extinguindo-se o quadro único com a vacatura de todos os seus lugares.

9 — Para efeitos de regresso da situação de licença que tenha dado lugar à abertura de vaga, nos termos do n.º 1 do artigo 80.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, considera-se serviço de origem a SG.

10 — O preenchimento dos quadros privativos pode fazer-se por funcionários não docentes das escolas, aplicando-se o disposto no artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro, ou no Decreto-Lei n.º 497/99, de 19 de Novembro, desde que não existam funcionários integrados no quadro único que possam desempenhar as respectivas funções.

Artigo 28.º

Cessação das comissões de serviço

1 — Com a entrada em vigor do presente diploma cessam todas as comissões de serviço dos directores-gerais e subdirectores-gerais, ou equiparados, que exercam funções nos serviços centrais e regionais, incluindo na IGE e nos SSME, mantendo-se os mesmos em exercício até à nomeação dos novos dirigentes, a qual pode ocorrer antes da entrada em vigor dos diplomas regulamentares previstos no artigo 35.º

2 — Às comissões de serviço dos directores de serviço e chefes de divisão, ou equiparados, que exerçam funções nos serviços centrais e regionais, aplica-se o disposto na alínea *b*) do n.º 1 do artigo 20.º da Lei n.º 49/99, de 22 de Junho.

Artigo 29.º

Concursos pendentes e estágios

1 — Mantêm-se válidos os concursos abertos à data da entrada em vigor do presente diploma, observando-se, para o quadro único do ME, o seguinte:

- a*) Os concursos abrangendo vagas a ocorrer são válidos apenas para os lugares que ficarem disponíveis até à data da publicação das portarias referidas no artigo 25.º, caso o respectivo prazo de validade exceda aquela data;
- b*) O provimento resultante do concurso opera-se no quadro privativo para o qual tenha transitado o funcionário, de acordo com o disposto nas alíneas *a*), *b*) e *c*) do n.º 1 do artigo 27.º;
- c*) O provimento de candidatos não pertencentes ao quadro único opera-se em lugar vago dos quadros a que se referem as alíneas *a*), *b*) e *c*) do n.º 1 do artigo 27.º

2 — O pessoal que se encontre em regime de estágio à data da entrada em vigor deste diploma mantém-se nessa situação até à conclusão do mesmo, devendo, consoante os casos e se necessário, ser nomeado, total ou parcialmente, novo júri, o qual fará a respectiva avaliação e classificação final.

Artigo 30.º

Caixa de Previdência do Ministério da Educação

Aos beneficiários da CPME à data da entrada em vigor do presente diploma é garantida a manutenção dos respectivos direitos, independentemente da transição daqueles para o Ministério da Ciência e do Ensino Superior, de acordo com o n.º 4 do artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 120/2002, de 3 de Maio.

SECÇÃO II

Dinâmica dos serviços

Artigo 31.º

Regime de instalação da DGFV

1 — A DGFV entra em regime de instalação, nos termos e para os efeitos do Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, sendo articulada entre os Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, enquanto durar este regime, a determinação das linhas de orientação e dos domínios prioritários da sua actuação.

2 — Durante o período de instalação, o financiamento da DGFV é assegurado pelo ME e pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, bem como pelas receitas consignadas, nos termos dos n.ºs 2 e 3 do artigo 26.º

3 — Sem prejuízo do período máximo de instalação fixado no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 215/97, de 18

de Agosto, o regime de instalação da DGFV cessa com a entrada em vigor do decreto-lei referido no n.º 5.

4 — A comissão instaladora é constituída por um presidente e dois vogais, com o estatuto de encarregados de missão, nos termos do artigo 37.º da Lei n.º 49/99, de 22 de junho, equiparados, para os demais efeitos legais, respectivamente, a director-geral e a subdirectores-gerais.

5 — A comissão instaladora exerce, de acordo com as atribuições referidas no artigo 16.º, as competências previstas nos artigos 5.º e 6.º do Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, incumbindo-lhe, em especial, a preparação do projecto de lei orgânica da DGFV, a aprovar por decreto-lei.

6 — A comissão instaladora da DGFV assegura, em resultado exclusivo deste diploma, a prossecução das atribuições da ANEFA, com efeitos a partir da data da cessação do regime de instalação desta entidade, que é extinta.

7 — O regime de instalação da ANEFA, previsto no Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, cessa automaticamente e sem mais formalidades com a entrada em vigor do presente diploma, competindo à comissão instaladora a preparação e desenvolvimento de todos os procedimentos inerentes à extinção da Agência decorrente daquela cessação, sendo que o Estado sucede na esfera jurídica e patrimonial da ANEFA, através da DGFV, que promove as diligências necessárias à elaboração do cadastro do património e ao registo dos bens, constituindo o presente diploma título suficiente para todos os efeitos, incluindo os registrais, e sem dependência de quaisquer outras formalidades, para além da discriminação dos bens, direitos e obrigações em despacho conjunto dos Ministros de Estado e das Finanças, da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

8 — A comissão instaladora assegura ainda a prossecução pela DGFV, desde o momento da entrada em vigor do presente diploma, das atribuições do ME relativas ao ensino profissional.

9 — Compete igualmente à comissão instaladora assegurar a coordenação entre a prossecução das atribuições da DGFV e a gestão dos programas objecto da Resolução do Conselho de Ministros n.º 77/2000, de 6 de Julho, devendo, para o efeito, desenvolver a articulação com o funcionamento do grupo de missão constituído pela mesma resolução do Conselho de Ministros.

10 — Durante o regime de instalação da DGFV pode aplicar-se o disposto no artigo 23.º

Artigo 32.º

Organismos extintos

1 — As atribuições e competências do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira, criado pelo Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril, e do Instituto Histórico da Educação, criado pelo Decreto-Lei n.º 206/98, de 13 de Julho, ambos extintos pelo n.º 2 do artigo 2.º da Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio, passam, considerando o disposto no n.º 3 deste mesmo artigo 2.º, a ser exercidas, respectivamente, pela DGIDC, nos termos do artigo 14.º, e pela SG, nos termos do n.º 1 e das alíneas *b*) e *e*) do n.º 3 do artigo 13.º

2 — Com a entrada em vigor do presente diploma cessam as comissões de serviço do presidente e do vice-

-presidente do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira e da comissão instaladora do Instituto Histórico da Educação.

3 — Até à entrada em vigor dos diplomas regulamentares referidos no artigo 35.º relativos à DGIDC e à SG, as atribuições e competências do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira e do Instituto Histórico da Educação são, transitória e exercidas, respectivamente, pelo Departamento da Educação Básica e pela Secretaria-Geral, sendo afectos a estes serviços, sem prejuízo da possibilidade de aplicação das demais regras de mobilidade, as pessoas em funções naqueles Institutos, com excepção das referidas no n.º 2, até à concretização do que se prevê nos n.ºs 4 e 5.

4 — O pessoal, docente e não docente vinculado aos quadros do ME que, à data da entrada em vigor dos diplomas regulamentares referidos no artigo 35.º, desempenhe funções nos termos do número anterior cessa, nessa mesma data, as funções que vinha desempenhando, de acordo, respectivamente, com o regime do n.º 1 do artigo 67.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e com o regime do quadro único do pessoal do ME, constante dos artigos 15.º e 16.º do Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, sem prejuízo da posterior integração nos quadros privativos, nos termos do artigo 27.º

5 — Os funcionários não referidos no número anterior que, à data da entrada em vigor dos diplomas regulamentares referidos no artigo 35.º, desempenhem funções nos termos do n.º 3, em regime de requisição ou de destacamento, cessam, nessa mesma data, as funções que vinham desempenhando, sem prejuízo da possibilidade de renovação desse regime junto da DGIDC ou da SG.

6 — O Estado sucede na esfera jurídica e patrimonial do Instituto de Inovação Educacional de António Aurélio da Costa Ferreira e do Instituto Histórico da Educação, através do Departamento da Educação Básica e da Secretaria-Geral, respectivamente, que promovem as diligências necessárias à elaboração do cadastro do património e ao registo dos bens, constituindo o presente diploma título suficiente para todos os efeitos, incluindo os registrais, e sem dependência de quaisquer outras formalidades, para além da discriminação dos bens, direitos e obrigações em despacho do Ministro da Educação.

Artigo 33.º

Correspondência entre serviços

1 — Para além do disposto nos n.ºs 6 e 7 do artigo 31.º e no artigo anterior, a sucessão, a partir do início da vigência dos diplomas regulamentares referidos no artigo 35.º, para todos os efeitos, nas competências dos serviços existentes à data da entrada em vigor do presente diploma, opera-se nos termos seguintes:

- a) A SG assume, nos termos do artigo 13.º, competências da Direcção de Serviços para a Qualidade dos Equipamentos Educativos da Direcção-Geral da Administração Educativa;
- b) A DGIDC assume, nos termos do artigo 14.º, as competências do Departamento da Educação Básica e do Departamento do Ensino Secun-

dário, bem como competências do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e da Direcção de Serviços para a Qualidade dos Equipamentos Educativos da Direcção-Geral da Administração Educativa;

- c) A DGRHE assume, nos termos do artigo 18.º, as competências da Direcção de Serviços de Gestão dos Recursos Humanos, da Direcção de Serviços de Recrutamento do Pessoal Docente e da Direcção de Serviços de Assuntos Jurídicos e Contencioso, bem como competências da Direcção de Serviços para a Modernização da Gestão das Escolas da Direcção-Geral da Administração Educativa, sucedendo, ainda, ao Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores nas competências deste relativas ao sistema de acreditação da formação inicial de professores, regulado pelo Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, passando as referências aí feitas àquele Instituto a considerar-se feitas à DGRHE;
- d) O GIASE assume, nos termos do artigo 19.º, as competências do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento e, relativamente à Direcção-Geral da Administração Educativa, competências da Direcção de Serviços para a Modernização da Gestão das Escolas e as competências do Gabinete para o Movimento Anual da Rede Escolar.

2 — De acordo com o disposto no número anterior, o Departamento da Educação Básica, o Departamento do Ensino Secundário e o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar são fundidos e reestruturados, assumindo a designação de Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a Direcção-Geral da Administração Educativa é reestruturada, assumindo a designação de Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), e o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento é reestruturado, assumindo a designação de Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE).

3 — De acordo com as sucessões de competências referidas no n.º 1, os bens, direitos e obrigações, incluindo as posições contratuais, dos serviços, existentes à data da entrada em vigor do presente diploma, transmitem-se para os serviços que assumem as competências daqueles, constituindo este mesmo diploma título suficiente para todos os efeitos decorrentes da transmissão, incluindo os registrais, e sem dependência de quaisquer outras formalidades, para além da discriminação dos bens, direitos e obrigações em despacho do Ministro da Educação.

SECÇÃO III

Dinâmica orçamental

Artigo 34.º

Providências orçamentais

1 — A assunção de competências e de pessoal pelos serviços identificados nos artigos 5.º e 6.º, em resultado da atribuição ou transferência de competências nos termos dos artigos 31.º a 33.º, é acompanhada das adequadas alterações orçamentais, a serem efectuadas nos termos da legislação em vigor.

2 — Os serviços prestados pelo ME ao Ministério da Ciência e do Ensino Superior, nos termos da alínea f) do n.º 3 do artigo 13.º e da alínea o) do n.º 4 do artigo 22.º, bem como no âmbito dos SSME, são remunerados, de acordo com protocolo a celebrar entre os dois ministérios.

3 — Na elaboração do orçamento anual do ME são consideradas as competências do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, extinto pelo n.º 2 do artigo 2.º da Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio, que passaram a ser exercidas, nos termos do artigo 18.º, pela DGRHE; para este serviço transita, sem dependência de quaisquer outras formalidades, para além da discriminação dos bens em despacho do Ministro da Educação, o património documental daquele Instituto.

4 — Os saldos apurados e os veículos dos organismos extintos, referidos no artigo 32.º, reverterem, nos termos do n.º 5 do artigo 2.º da Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio, para a dotação provisional do Ministério das Finanças.

SECÇÃO IV

Dinâmica normativa

Artigo 35.º

Regulamentação

1 — Sem prejuízo do disposto no n.º 17 do artigo 17.º e no n.º 5 do artigo 31.º, a organização e competências dos serviços centrais e regionais, referidos nos artigos 5.º e 6.º, constam de decretos regulamentares, a aprovar no prazo de 120 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

2 — Até à entrada em vigor dos diplomas regulamentares previstos no número anterior, os órgãos e serviços do ME continuam a reger-se pelas disposições normativas actualmente em vigor.

3 — O CCAE, o CDRE, o CAR e o CASE entram em funcionamento, nos termos dos artigos 8.º a 12.º, com a entrada em vigor do presente diploma, sendo que a sua composição, até à data de início da vigência dos diplomas regulamentares previstos no n.º 1, resulta dos serviços existentes até essa data, nos termos das correspondências referidas no artigo 33.º

Artigo 36.º

Coordenação da reestruturação do Ministério da Educação

A coordenação da reestruturação do ME, resultante da aplicação do presente diploma, pode ser atribuída a uma estrutura de projecto, nos termos do n.º 3 do artigo 23.º

Artigo 37.º

Norma revogatória

São revogados, sem prejuízo do disposto no n.º 2 do artigo 35.º:

- a) O Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril;
- b) O Decreto-Lei n.º 137/93, de 26 de Abril;
- c) O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril;
- d) O Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril;
- e) O Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril;
- f) O Decreto-Lei n.º 56/96, de 22 de Maio;
- g) O Decreto-Lei n.º 143/96, de 26 de Agosto, com excepção do seu artigo 32.º;

- h) O Decreto-Lei n.º 165/96, de 5 de Setembro;
- i) O Decreto-Lei n.º 201/96, de 23 de Outubro;
- j) O Decreto-Lei n.º 47/97, de 25 de Fevereiro;
- l) O Decreto-Lei n.º 47-A/97, de 25 de Fevereiro;
- m) O Decreto-Lei n.º 206/98, de 13 de Julho;
- n) O Decreto-Lei n.º 71/99, de 12 de Março;
- o) O Decreto-Lei n.º 122/99, de 19 de Abril;
- p) O Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, sem prejuízo do disposto no n.º 6 do artigo 31.º do presente diploma;
- q) O Decreto-Lei n.º 508/99, de 23 de Novembro;
- r) O Decreto-Lei n.º 542/99, de 13 de Dezembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 6 de Agosto de 2002. — *José Manuel Durão Barroso* — *Norberto Emílio Sequeira da Rosa* — *António Manuel de Mendonça Martins da Cruz* — *António Jorge de Figueiredo Lopes* — *José David Gomes Justino* — *Pedro Lynce de Faria* — *Pedro Manuel da Cruz Roseta* — *Luís Filipe Pereira* — *António José de Castro Bagão Félix* — *Isaltino Afonso de Morais*.

Promulgado em 25 de Setembro de 2002.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 4 de Outubro de 2002.

O Primeiro-Ministro, *José Manuel Durão Barroso*.

MAPA

Quadro de pessoal dirigente dos serviços centrais e regionais que desempenha cargos de director-geral e subdirector-geral ou equiparados.

Pessoal dirigente	Número de lugares
Secretário-geral	1
Secretário-geral-adjunto	2
Director-geral	3
Subdirector-geral	7
Director	4
Director-adjunto	6
Inspector-geral	1
Subinspector-geral	2
Director regional de educação	5
Director regional de educação-adjunto	11

Decreto-Lei n.º 209/2002

de 17 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, aprovou a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Nos termos do referido diploma, foram aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, constantes dos anexos I, II e III, os quais integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

Sendo uma preocupação do Governo rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação

2 — Até à entrada em vigor dos diplomas orgânicos a que se refere o número anterior, os serviços e organismos do MS continuam a reger-se pelas disposições normativas que lhes são aplicáveis.

Artigo 31.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 10/93, de 15 de Janeiro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Julho de 2006. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *António Luís Santos Costa* — *Luís Filipe Marques Amado* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Manuel Pedro Cunha da Silva Pereira* — *Henrique Nuno Pires Severiano Teixeira* — *Alberto Bernardes Costa* — *Francisco Carlos da Graça Nunes Correia* — *Manuel António Gomes de Almeida de Pinho* — *Jaime de Jesus Lopes Silva* — *Mário Lino Soares Correia* — *José António Fonseca Vieira da Silva* — *António Fernando Correia de Campos* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues* — *José Mariano Rebelo Pires Gago* — *Maria Isabel da Silva Pires de Lima* — *Augusto Ernesto Santos Silva*.

Promulgado em 19 de Outubro de 2006.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 23 de Outubro de 2006.

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

ANEXO I

Cargos de direcção superior da administração directa (¹)

	Número de lugares
Cargos de direcção superior de 1.º grau	4
Cargos de direcção superior de 2.º grau	8

(¹) Não inclui o Alto-Comissariado da Saúde.

ANEXO II

Dirigentes de organismos da administração indirecta

	Número de lugares
Presidentes	11
Vice-presidentes	7
Vogais	24

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 213/2006

de 27 de Outubro

O Programa de Governo consagra a modernização da Administração Pública como um dos instrumentos essenciais da estratégia de desenvolvimento do País.

Com esse objectivo, no domínio da reorganização estrutural da Administração, o Governo aprovou, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto, o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado, abreviadamente designado por PRACE, tendo como objectivo a promoção da cidadania, do desenvolvimento económico e da qualidade dos serviços públicos, com ganhos de eficiência pela simplificação, racionalização e automatização, que permitam a diminuição do número de serviços e dos recursos a eles afectos.

Na sequência da aprovação do PRACE, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 30 de Março, veio definir as orientações, gerais e especiais, para a reestruturação dos ministérios.

As orientações gerais definidas, relativas quer à reorganização dos serviços centrais dos Ministérios para o exercício de funções de apoio à governação, de gestão de recursos, de natureza consultiva e coordenação interministerial e de natureza operacional, quer à reorganização dos serviços desconcentrados de nível regional, sub-regional e local e à descentralização de funções, determinam, desde logo, a introdução de um novo modelo organizacional que tem por base a racionalização de estruturas, o reforço e a homogeneização das funções estratégicas de suporte à governação, a aproximação da Administração Central dos cidadãos e a devolução de poderes para o nível local ou regional.

Nessa esteira, as orientações especiais definidas reflectem não só a prossecução dos objectivos em que assenta o PRACE, como concretizam os objectivos estabelecidos no Programa de Governo para o movimento de modernização administrativa, preconizando a melhoria da qualidade dos serviços públicos, nos termos acima referidos.

Pretende-se, em consonância com os imperativos constitucionais, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o Programa do XVII Governo Constitucional, dotar o Ministério da Educação, enquanto departamento responsável pela política nacional de educação e formação vocacional relativa ao sistema educativo no âmbito do ensino pré-escolar, básico e secundário, de uma estrutura orgânica capaz de cumprir os objectivos traçados e de responder aos desafios que, em permanência, são lançados.

Em matéria de organização, é de sublinhar a simplificação da estrutura do ministério, a qual passa a ser constituída pelos serviços, centrais e periféricos, integrados na administração directa do Estado, pela rede pública de estabelecimentos de educação e de ensino, pelos órgãos consultivos indispensáveis, avultando neste caso a criação do Conselho das Escolas, bem como pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., instituto público de tutela repartida com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Quanto ao funcionamento dos serviços, adopta-se o modelo da partilha de actividades comuns, de forma a otimizar e racionalizar os meios afectos ao Ministério da Educação.

Com a nova orgânica visa-se ainda a consolidação da educação pré-escolar, o desenvolvimento dos ensinos básico e secundário, de forma a melhorar os resultados e a diversificar a oferta educativa, o desenvolvimento das funções de acompanhamento, controlo e avaliação através de aperfeiçoados sistemas de informação e estatística e a evolução no sentido do reforço da autonomia pedagógica e de gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas.

Assim:
Nos termos do n.º 2 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

LEI ORGÂNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

Missão e atribuições

Artigo 1.º

Missão

O Ministério da Educação, abreviadamente designado por ME, é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional.

Artigo 2.º

Atribuições

1 — Na prossecução da sua missão, são atribuições do ME:

a) Definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário, bem como às modalidades especiais e à educação extra-escolar;

b) Definir e promover a execução das políticas de educação e formação profissional, em conjunto com o departamento governamental responsável pelas áreas do Emprego e da Formação Profissional;

c) Participar, em conjunto com os demais departamentos governamentais, na coordenação das políticas de educação e de formação vocacional com as políticas nacionais, em particular com as relativas à promoção e difusão da língua portuguesa, ao apoio à família, à inclusão social, à promoção da cidadania, à preservação do ambiente e à promoção da saúde;

d) Assegurar o direito ao ensino e a observância da escolaridade obrigatória, prevenir o abandono escolar precoce e promover a qualificação da população em geral, numa perspectiva de fomento da educação ao longo da vida;

e) Assegurar as condições de ensino e aprendizagem, tendo em vista a promoção do sucesso escolar e a realização da igualdade de oportunidades;

f) Promover a inovação educacional;

g) Definir as competências do currículo nacional e o regime de avaliação dos alunos e aprovar os programas de ensino e as orientações programáticas para a sua concretização, incluindo no ensino português no estrangeiro;

h) Planear e administrar a rede de estabelecimentos públicos de ensino, tendo em consideração as iniciativas no âmbito do ensino particular e cooperativo;

i) Proceder à regulação do sistema educativo, designadamente através da orientação, acompanhamento e fiscalização das actividades dos estabelecimentos de ensino;

j) Promover a autonomia das escolas, apoiar a execução dos seus projectos educativos e a sua organização pedagógica;

l) Planear e administrar os recursos humanos, materiais e financeiros afectos ao sistema educativo;

m) Estabelecer os regimes de recrutamento e de desenvolvimento para as carreiras do pessoal docente e não docente dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

n) Promover a formação e qualificação dos recursos humanos afectos ao sistema educativo;

o) Realizar, promover e apoiar a realização de estudos e a produção, tratamento e difusão da informação sobre a organização e o funcionamento do sistema educativo;

p) Promover e apoiar acções de relevante interesse para o sistema educativo;

q) Desenvolver as relações internacionais, multilaterais e bilaterais, designadamente no âmbito da União Europeia, e as actividades de cooperação inerentes ao sistema educativo, nos termos da política externa do Estado Português e sem prejuízo das atribuições do Ministério dos Negócios Estrangeiros;

r) Avaliar a concretização dos objectivos das políticas de educação e de formação vocacional, as actividades do sistema educativo, os recursos pedagógicos e o funcionamento dos órgãos, serviços e demais estruturas que integram o ME;

s) Inspeccionar o funcionamento do sistema educativo, acompanhando, fiscalizando e controlando a actividade das escolas, órgãos e serviços que o integram.

2 — As atribuições do ME são exercidas segundo o princípio da subsidiariedade, através da descentralização de atribuições nas autarquias locais e da efectiva participação das comunidades educativas na gestão do sistema educativo.

CAPÍTULO II

Estrutura orgânica

Artigo 3.º

Estrutura geral

1 — O ME prossegue as suas atribuições através de serviços integrados na administração directa do Estado, de organismos integrados na administração indirecta do Estado, de órgãos consultivos e de outras estruturas.

2 — Integram ainda o ME os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário e os respectivos agrupamentos, adiante designados por escolas, cujo regime de administração, gestão e autonomia consta de diploma próprio.

Artigo 4.º

Administração directa do Estado

1 — Integram a administração directa do Estado, no âmbito do ME, os seguintes serviços centrais:

a) O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;

b) A Inspeção-Geral da Educação;

c) A Secretaria-Geral;

d) O Gabinete de Gestão Financeira;

e) A Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação;

f) A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

g) O Gabinete de Avaliação Educacional.

2 — Integram ainda a administração directa do Estado, no âmbito do ME, os seguintes serviços periféricos:

a) A Direcção Regional de Educação do Norte;

b) A Direcção Regional de Educação do Centro;

- c) A Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo;
- d) A Direcção Regional de Educação do Alentejo;
- e) A Direcção Regional de Educação do Algarve.

Artigo 5.º

Administração indirecta do Estado

Prossegue atribuições do ME a Agência Nacional para a Qualificação, I. P., organismo sob superintendência e tutela conjuntas dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional.

Artigo 6.º

Órgãos consultivos

São órgãos consultivos do ME:

- a) O Conselho Nacional de Educação;
- b) O Conselho das Escolas.

Artigo 7.º

Outras estruturas

No âmbito do ME funciona ainda o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação.

Artigo 8.º

Controlador financeiro

No âmbito do ME pode ainda actuar um controlador financeiro, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 33/2006, de 17 de Janeiro.

CAPÍTULO III

Serviços, organismos, órgãos consultivos e outras estruturas

SECÇÃO I

Serviços da administração directa do Estado

Artigo 9.º

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

1 — O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, abreviadamente designado por GEPE, tem por missão garantir a produção e análise estatística da educação, tendo em vista o apoio técnico à formulação de políticas, ao planeamento estratégico e operacional, e uma adequada articulação com a programação financeira, bem como a observação e avaliação global de resultados obtidos pelo sistema educativo, cabendo-lhe ainda assegurar o apoio às relações internacionais e à cooperação nos sectores de actuação do ministério.

2 — O GEPE prossegue as seguintes atribuições:

- a) Garantir a produção de informação adequada, em particular de natureza estatística, no quadro do sistema estatístico nacional, nas áreas de intervenção do ME;
- b) Prestar apoio técnico em matéria de definição e estruturação das políticas, prioridades e objectivos do ME;
- c) Elaborar, difundir e apoiar a criação de instrumentos de planeamento e de avaliação das políticas e programas do ME;

- d) Coordenar o planeamento da rede escolar;
- e) Coordenar a actividade do ME de âmbito internacional, garantindo a coerência das intervenções e a sua articulação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros no âmbito das suas atribuições próprias.

3 — O GEPE integra um departamento que tem por missão apoiar a política de relações internacionais, designadamente no âmbito da União Europeia, bem como de cooperação nas matérias de tutela do ME, no respeito pelas orientações gerais de política externa e salvaguardadas as atribuições do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

4 — O GEPE é dirigido por um director-geral, coadjuvado por um director, cargos de direcção superior de primeiro e segundo grau, respectivamente.

Artigo 10.º

Inspecção-Geral da Educação

1 — A Inspecção-Geral da Educação, abreviadamente designada por IGE, tem por missão assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão.

2 — A IGE prossegue as seguintes atribuições:

- a) Assegurar a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, e salvaguardar os interesses legítimos de todos os que o integram e dos respectivos utentes;
- b) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspecção e de auditoria;
- c) Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos serviços e organismos do ME, no quadro das responsabilidades cometidas ao Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado pela Lei de Enquadramento Orçamental;
- d) Controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos nos termos da lei e de acordo com os objectivos definidos pelo Governo e avaliar os resultados obtidos em função dos meios disponíveis;
- e) Desenvolver a acção disciplinar em serviços e organismos do ME, quando tal competência lhe seja cometida;
- f) Exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME.

3 — A IGE é dirigida por um inspector-geral, coadjuvado por dois subinspectores-gerais.

Artigo 11.º

Secretaria-Geral

1 — A Secretaria-Geral, abreviadamente designada por SG, tem por missão prestar apoio técnico, administrativo e logístico aos gabinetes dos membros do Governo integrados no ME e aos demais órgãos e serviços nele integrados, nos domínios da gestão de recursos humanos, financeiros, materiais e patrimoniais, do apoio técnico jurídico e contencioso, da documentação e infor-

mação e da comunicação e relações públicas, cabendo-lhe ainda assegurar a partilha de actividades comuns entre os vários serviços do ME.

2 — A SG prossegue as seguintes atribuições:

a) Apoiar administrativa, técnica e juridicamente os gabinetes dos membros do Governo integrados no ME, bem como os órgãos, serviços, comissões e grupos de trabalho que não disponham de meios apropriados, bem como assegurar os serviços de apoio jurídico e contencioso dos serviços do ME cuja orgânica não contemple estruturas de apoio jurídico e contencioso próprios;

b) Preservar e valorizar o património histórico do ensino e da educação, de natureza arquivística, bibliográfica, museológica e arquitectónica sob responsabilidade do ME;

c) Assegurar a partilha de actividades comuns de forma centralizada, designadamente as actividades comuns de natureza administrativa e logística, a definir por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das Finanças e da Educação, nos domínios da aquisição de bens e serviços, dos sistemas de informação e comunicação, da gestão de edifícios, dos serviços de segurança e limpeza, da gestão da frota automóvel e da gestão de recursos humanos e contabilidade, sem prejuízo das competências próprias e delegadas dos dirigentes máximos dos serviços, sendo o seu funcionamento enquadrado por protocolos com vista à definição das regras e dos procedimentos necessários à actuação de cada uma das partes;

d) Assegurar as actividades do ME no âmbito da comunicação e relações públicas;

e) Promover a aplicação das medidas de política de organização e de recursos humanos definidas para a Administração Pública, coordenando e apoiando os serviços e organismos do ME na respectiva implementação, bem como emitir pareceres em matéria de organização, recursos humanos e criação ou alteração de quadros de pessoal;

f) Estudar, programar e coordenar a aplicação de medidas tendentes a promover, de forma permanente e sistemática, a inovação, a modernização e a política de qualidade, no âmbito do ME, sem prejuízo das atribuições cometidas por lei a outros serviços, bem como assegurar a articulação com os organismos com atribuições interministeriais nestas áreas;

g) Assegurar o normal funcionamento do ME nas áreas que não sejam da competência específica de outros serviços;

h) Assegurar as funções de unidade ministerial de compras;

i) Promover boas práticas de gestão de documentos nos serviços e organismos do ME e proceder à recolha, tratamento, conservação e comunicação dos arquivos que deixaram de ser de uso corrente por parte dos organismos produtores.

3 — A SG integra o Gabinete Coordenador da Segurança nas Escolas, que tem por missão conceber, coordenar e executar as medidas de prevenção do risco e controlo da violência nas escolas, incluindo a formação de professores nesta área.

4 — A SG é dirigida por um secretário-geral, coadjuvado por um secretário-geral adjunto.

Artigo 12.º

Gabinete de Gestão Financeira

1 — O Gabinete de Gestão Financeira, abreviadamente designado por GGF, tem por missão garantir a programação e gestão financeira do ME através da correcta identificação da execução orçamental e da gestão previsional fiável e sustentada do Orçamento do Estado afecto ao ME.

2 — O GGF prossegue as seguintes atribuições:

a) Apoiar a definição das principais opções em matéria orçamental;

b) Assegurar a articulação entre os instrumentos de planeamento, de previsão orçamental, de reporte e de prestação de contas;

c) Elaborar, difundir e apoiar a criação de instrumentos de planeamento e programação financeira do ministério;

d) Assegurar a elaboração do orçamento de funcionamento do ME, bem como acompanhar a respectiva execução e a do orçamento de investimento;

e) Gerir e apoiar a gestão de projectos do PIDDAC co-financiados por verbas comunitárias.

3 — O GGF é dirigido por um director-geral, coadjuvado por um subdirector-geral.

Artigo 13.º

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

1 — A Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, abreviadamente designada por DGRHE, tem por missão garantir a concretização das políticas de desenvolvimento dos recursos humanos, docentes e não docentes, das escolas e prestar apoio técnico-normativo à formulação das mesmas, cabendo-lhe ainda exercer funções de gestão do pessoal docente e não docente das escolas, sem prejuízo das competências atribuídas por lei às autarquias locais e aos órgãos de gestão e administração das escolas, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão.

2 — A DGRHE prossegue as seguintes atribuições:

a) Concretizar as políticas de desenvolvimento de recursos humanos relativas ao pessoal docente e não docente das escolas, em particular as políticas relativas a recrutamento e selecção, carreiras, remunerações e formação;

b) Definir as necessidades dos quadros do pessoal docente e do pessoal não docente das escolas;

c) Promover e assegurar o recrutamento do pessoal docente e não docente das escolas;

d) Promover a formação do pessoal docente e não docente das escolas.

3 — A DGRHE é dirigida por um director-geral, coadjuvado por um subdirector-geral.

Artigo 14.º

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

1 — A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, abreviadamente designada por DGIDC, tem por missão assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didáctica

da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como assegurar a organização e realização dos exames, cabendo-lhe ainda prestar apoio técnico-normativo à formulação daquelas políticas, designadamente nas áreas de inovação e desenvolvimento do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos, bem como acompanhar e avaliar a respectiva efectivação.

2 — A DGIDC prossegue as seguintes atribuições:

a) Desenvolver o estudo sobre os currículos, os programas das disciplinas e as orientações relativas às áreas curriculares não disciplinares e propor a respectiva revisão em coerência com os objectivos do sistema educativo;

b) Desenvolver o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo as medidas de reorganização;

c) Promover a investigação científica e os estudos técnicos no âmbito do desenvolvimento e da inovação curricular, da organização e da avaliação pedagógica e didáctica do sistema educativo, da inovação educacional e da qualidade do ensino e das aprendizagens;

d) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para as actividades da educação pré-escolar e escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação especial, de ensino a distância e de ensino português no estrangeiro, em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respectiva rede;

e) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, designadamente actividades e medidas de apoio, recuperação e complemento educativos, designadamente as destinadas a alunos com necessidades educativas especiais;

f) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para as actividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar;

g) Identificar as necessidades de material didáctico, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respectiva avaliação e certificação;

h) Contribuir, em conjunto com o GEPE e a DGRHE, para o planeamento das necessidades de formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente;

3 — A DGIDC integra o Júri Nacional de Exames, abreviadamente designado por JNE, que tem por missão, em matéria de avaliação das aprendizagens, coordenar a planificação dos exames nacionais e equivalentes, provas de equivalência à frequência e provas de aferição, bem como elaborar os relatórios decorrentes da realização de exames e provas.

4 — A DGIDC é dirigida por um director-geral, coadjuvado por três subdirectores-gerais, sendo o JNE dirigido por um presidente, cargo de direcção superior de segundo grau.

Artigo 15.º

Gabinete de Avaliação Educacional

1 — O Gabinete de Avaliação Educacional, abreviadamente designado por GAVE, tem por missão desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, coorde-

nação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens.

2 — O GAVE prossegue as seguintes atribuições:

a) Planear o processo de elaboração e validação dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens;

b) Organizar, em colaboração com as escolas, através das direcções regionais da educação, os sistemas de informação necessários à produção dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens;

c) Colaborar com a DGIDC no processo de realização das provas de avaliação externa das aprendizagens;

d) Supervisionar a correcção das provas de avaliação externa das aprendizagens;

e) Participar em estudos e projectos internacionais relativos à avaliação das aprendizagens.

3 — O GAVE é dirigido por um director, coadjuvado por um director-adjunto, cargos de direcção superior de primeiro e segundo graus, respectivamente.

Artigo 16.º

Direcções regionais de educação

1 — As direcções regionais de educação, abreviadamente designadas por DRE, têm por missão desempenhar, no âmbito das circunscrições territoriais respectivas, funções de administração periférica relativas às atribuições do ME e dos seus serviços centrais, assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas e o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, cabendo-lhes ainda assegurar a articulação com as autarquias locais no exercício das atribuições destas na área do sistema educativo, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão.

2 — As DRE prosseguem, no âmbito das circunscrições territoriais respectivas, as seguintes atribuições:

a) Assegurar a execução, de forma articulada das orientações da política relativa ao sistema educativo;

b) Coordenar, acompanhar e apoiar a organização e funcionamento das escolas e a gestão dos respectivos recursos humanos e materiais, promovendo o desenvolvimento e consolidação da sua autonomia;

c) Participar no planeamento da rede escolar;

d) Promover a recolha de informações necessárias à concepção e execução das políticas de educação e formação;

e) Assegurar a divulgação de orientações dos serviços centrais e de informação técnica às escolas;

f) Cooperar com outros serviços, organismos e entidades, tendo em vista a realização de acções conjuntas em matéria de educação e formação profissional.

3 — As DRE são dirigidas por um director regional, coadjuvado por um director regional adjunto nos casos das DRE do Alentejo e do Algarve, e por dois directores regionais adjuntos nos casos das DRE do Norte, do Centro e de Lisboa e Vale do Tejo, cargos de direcção superior de primeiro e segundo graus, respectivamente.

SECÇÃO II

Organismo de administração indirecta do Estado

Artigo 17.º

Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

1 — A Agência Nacional para a Qualificação, I. P., abreviadamente designada por ANQ, I. P., tem por mis-

são coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2 — São atribuições da ANQ, I. P.:

a) Coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como, os correspondentes dispositivos de informação e orientação;

b) Dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados;

c) Desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências;

d) Coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional.

3 — Os membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional exercem conjuntamente a tutela e superintendência sobre a ANQ, I. P.

4 — A ANQ, I. P., é dirigida por um presidente e dois vice-presidentes, cargos de direcção superior de primeiro e segundo graus, respectivamente.

SECÇÃO III

Órgãos consultivos

Artigo 18.º

Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas relativamente à política educativa, cuja missão, competências, composição e modo de funcionamento constam de diploma próprio.

Artigo 19.º

Conselho das Escolas

1 — O Conselho das Escolas tem por missão representar junto do Ministério da Educação os estabelecimentos de educação no tocante à definição das políticas pertinentes para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

2 — A composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas são definidos em diploma próprio.

SECÇÃO IV

Outras estruturas

Artigo 20.º

Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

1 — O Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, abreviadamente designado por MISI, tem por missão criar, manter e garantir o bom funcionamento do sistema integrado de informação do ME.

2 — A composição, as competências e o modo de funcionamento da MISI são definidos em diploma próprio.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias e finais

Artigo 21.º

Quadro de pessoal dirigente

São aprovados os mapas de dirigentes superiores da administração directa e indirecta do ME, constantes dos anexos I e II ao presente decreto-lei, respectivamente, do qual fazem parte integrante.

Artigo 22.º

Criação, extinção, fusão e reestruturação de serviços e organismos

1 — São criados:

a) O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;

b) O Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação;

c) O Conselho das Escolas.

2 — É extinto, sem qualquer transferência de competências, o Conselho Coordenador da Administração Educativa.

3 — São extintos, sendo objecto de fusão, os seguintes serviços e organismos:

a) O Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais, sendo as suas atribuições integradas no Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;

b) O Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, sendo as suas atribuições integradas no Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;

c) O Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo, sendo as suas atribuições integradas no Conselho Nacional de Educação;

d) Os Serviços Sociais do ME, sendo as suas atribuições integradas nos Serviços Sociais da Administração Pública, no âmbito do Ministério das Finanças e da Administração Pública;

e) A Equipa de Missão para o Sistema de Informação do Ministério da Educação, sendo os seus objectivos integrados no Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação;

f) A Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola, sendo os seus objectivos integrados na Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4 — São objecto de reestruturação os seguintes serviços e organismos:

a) A Direcção-Geral de Formação Vocacional, que passa a integrar a administração indirecta do Estado, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação, I. P.;

b) A Direcção Regional de Educação de Lisboa, que passa a denominar-se Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

5 — São ainda objecto de reestruturação os demais serviços e organismos referidos no artigo 4.º

Artigo 23.º

Referências legais

As referências legais feitas aos serviços e organismos objecto de extinção, fusão e reestruturação referidos

no artigo anterior consideram-se feitas aos serviços ou organismos que passam a integrar as respectivas atribuições.

Artigo 24.º

Editorial do Ministério da Educação

Até à redefinição do respectivo estatuto jurídico, a Editorial do Ministério da Educação continua a reger-se pelas disposições normativas que lhe são aplicáveis.

Artigo 25.º

Produção de efeitos

1 — As criações, fusões e reestruturações de serviços e organismos previstas no presente decreto-lei apenas produzem efeitos com a entrada em vigor dos respectivos diplomas orgânicos.

2 — Exceptua-se do disposto no número anterior, a nomeação dos titulares dos cargos de direcção superior e dos órgãos de direcção dos organismos previstos nos mapas anexos ao presente decreto-lei, a qual pode ter lugar após a sua entrada em vigor.

3 — Nos casos de fusões, a nomeação prevista no número anterior depende da prévia cessação de funções, designadamente nos termos do número seguinte, de um número pelo menos igual de dirigentes, assegurando os dirigentes nomeados a direcção dos serviços e organismos objecto de fusão até à entrada em vigor dos novos diplomas orgânicos.

4 — As comissões de serviço dos titulares de cargos de direcção superior de serviços cuja reestruturação ou fusão tenha sido determinada pelo presente decreto-lei podem cessar, independentemente do disposto no n.º 1, por despacho fundamentado, quando, por efeito da reestruturação ou fusão, exista necessidade de imprimir nova orientação à gestão dos serviços.

Artigo 26.º

Diplomas orgânicos complementares

1 — Os diplomas orgânicos pelos quais se procede à criação, fusão e reestruturação dos serviços e organismos do ME devem ser aprovados no prazo de 90 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei.

2 — Até à entrada em vigor dos diplomas orgânicos a que se refere o número anterior, os serviços e organismos do ME continuam a reger-se pelas disposições normativas que lhes são aplicáveis.

Artigo 27.º

Quadros de pessoal

1 — Os serviços centrais e periféricos são dotados de quadros privativos de pessoal, aprovados por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das Finanças e da Educação.

2 — A transição dos funcionários do quadro único dos serviços centrais e regionais do ME para os quadros privativos de pessoal a que se refere o número anterior faz-se nos termos do regime legal de colocação e afectação de funcionários e agentes integrados em serviços que sejam objecto de extinção, fusão ou reestruturação.

3 — Até à entrada em vigor das portarias que aprovam os quadros de pessoal dos serviços criados e objecto de reestruturação mantém-se o quadro único de pessoal dos serviços centrais e regionais do ME.

4 — Mantêm-se válidos os concursos abertos à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, observando-se, para o quadro único do ME, o seguinte:

a) Os concursos abrangendo vagas a ocorrer são válidos apenas para os lugares que ficarem disponíveis até à data da publicação das portarias referidas no n.º 1, caso o respectivo prazo de validade exceda aquela data;

b) O provimento resultante do concurso opera-se no quadro privativo para o qual tenha transitado o funcionário, de acordo com o disposto nos n.ºs 2 e 3;

c) O provimento de candidatos não pertencentes ao quadro único opera-se em lugar vago dos quadros a que se refere o artigo anterior.

Artigo 28.º

Norma revogatória

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

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Julho de 2006. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *António Luís Santos Costa* — *Luís Filipe Marques Amado* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Manuel Pedro Cunha da Silva Pereira* — *Henrique Nuno Pires Severiano Teixeira* — *Alberto Bernardes Costa* — *Francisco Carlos da Graça Nunes Correia* — *Manuel António Gomes de Almeida de Pinho* — *Jaime de Jesus Lopes Silva* — *Mário Lino Soares Correia* — *José António Fonseca Vieira da Silva* — *António Fernando Correia de Campos* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues* — *José Mariano Rebelo Pires Gago* — *Maria Isabel da Silva Pires de Lima* — *Augusto Ernesto Santos Silva*.

Promulgado em 19 de Outubro de 2006.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 23 de Outubro de 2006.

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

ANEXO I

Cargos de direcção superior da administração directa

	Número de lugares
Cargos de direcção superior de 1.º grau	12
Cargos de direcção superior de 2.º grau	19

ANEXO II

Dirigentes de organismos da administração indirecta

	Número de lugares
Cargos de direcção superior de 1.º grau	1
Cargos de direcção superior de 2.º grau	2

Sendo de comércio a retalho não alimentar, dispõem de uma área de venda contínua igual ou superior a 4000 m²;

Sendo de comércio a retalho alimentar ou misto, pertencentes a empresa ou grupo que tenha, a nível nacional, uma área de venda acumulada de comércio a retalho alimentar igual ou superior a 15 000 m²;

Sendo de comércio a retalho não alimentar, pertencentes a empresa ou grupo que tenha, a nível nacional, uma área de venda acumulada igual ou superior a 25 000 m².

Artigo 2.º

1 — A presente portaria entra em vigor no 5.º dia após a sua publicação no *Diário da República*.

2 — As tabelas salariais e as cláusulas de conteúdo pecuniário que a convenção determina que produzam efeitos a partir de 1 de Março de 2004, 1 de Março de 2005 e 1 de Março de 2006, respectivamente, retroagem, no âmbito da presente extensão, a partir das mesmas datas.

3 — Os encargos resultantes da retroactividade podem ser satisfeitos em prestações mensais de igual valor, com início no mês seguinte ao da entrada em vigor da presente portaria, correspondendo cada prestação a dois meses de retroactividade ou fracção e até ao limite de seis.

O Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *José António Fonseca Vieira da Silva*, em 6 de Dezembro de 2006.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 86/2007

de 12 de Janeiro

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem assumido um papel determinante no esforço de qualificação da população activa portuguesa, contribuindo decisiva e progressivamente para minorar ou mesmo ultrapassar algumas das sérias debilidades que se fazem sentir, de forma incisiva, em matéria de habilitações escolares dos cidadãos adultos nacionais. Não obstante, importa, neste momento, actualizar o sistema em face da experiência adquirida e da evolução entretanto verificada, cerca de cinco anos após a implementação definitiva deste dispositivo de educação e formação de adultos.

As finalidades, objectivos e metas definidos pelo XVII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população encontram-se hoje claramente evidenciados na iniciativa «Novas oportunidades», enquanto programa de acção governativa com implicações sobretudo ao nível das políticas de educação, emprego e formação profissional, reflectindo-se, assim, na presente revisão normativa. Neste contexto, é de realçar o alargamento ao nível secundário, de forma gradual e nos demais termos regulamentados pela presente portaria, da aplicação de um referencial de competências chave nos processos de reconhecimento, validação e certificação de

competências, assim como a expansão da rede de centros correspondente, ora designados por Centros Novas Oportunidades, através de agentes privilegiados, nomeadamente em face da sua capacidade instalada, como sejam os estabelecimentos de ensino e os centros de formação.

A adopção de soluções de simplificação do processo, visível, desde logo, na supressão do concurso de acreditação das entidades promotoras, de flexibilização, desburocratização e desconcentração administrativa coincide com uma regulação mais detalhada no que respeita à gestão, organização e extinção dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Nestes termos, atento o disposto nos Decretos-Leis n.ºs 213/2006 e 211/2006, ambos de 27 de Outubro, nos artigos 2.º, 3.º, 7.º e 9.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na alínea a) do n.º 2 e no n.º 3 do artigo 1.º e no n.º 5 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, e no Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro:

Manda o Governo, pela Ministra da Educação e pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, o seguinte:

Artigo 1.º

Alteração à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

1 — Os n.ºs 1.º, 2.º, 6.º, 7.º, 8.º, 10.º, 11.º, 13.º e 15.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março, passam a ter a seguinte redacção:

«1.º

[...]

- 1 —
- 2 —

a) Do referencial de competências chave de educação e formação de adultos, de nível básico, abrangendo quatro áreas de competências chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE);

b) Do referencial de competências chave de educação e formação de adultos de nível secundário, abrangendo três áreas de competências chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua, Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

2.º

[...]

1 — Os centros RVCC destinam-se a assegurar aos adultos maiores de 18 anos de idade que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade a orientação, consoante o caso, para a realização de um processo de RVCC, para um curso de educação e formação de adultos (curso EFA) ou para outro percurso educativo e formativo que se revele mais adequado, nos termos e condições em que tais ofertas de educação e formação se encontram regulamentadas.

2 — Os centros RVCC são promovidos por entidades públicas ou privadas com significativa implantação e capacidade técnica instalada, aos níveis local, regional e nacional, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações.

3 — A proposta de criação de centro RVCC é efectuada pela entidade promotora, em formulário próprio, por via electrónica.

4 — Compete ao responsável máximo do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor, autorizar a criação de centros RVCC, tendo em conta a resposta da rede existente, bem como as necessidades de qualificação da população alvo e a capacidade de resposta da entidade promotora devidamente evidenciadas no plano estratégico de intervenção, previsto no n.º 11.º da presente portaria.

6.º

[...]

1 —

2 —

3 — Sempre que, no processo de reconhecimento de competências, sejam diagnosticadas necessidades de formação, os adultos são encaminhados para formação complementar, de carácter residual, visando o reconhecimento das competências constantes dos referenciais referidos no n.º 2 do n.º 1.º da presente portaria.

4 — A evidenciação de competências ao longo do processo referido no n.º 1 do presente artigo permite a construção, pelo adulto, do *dossier* pessoal, de forma autónoma ou com o apoio da equipa técnico-pedagógica, nomeadamente do profissional de RVCC.

5 — O *dossier* pessoal é um instrumento de cariz reflexivo no qual se explicitam e organizam, de forma estruturada, as evidências das competências do referencial de competências chave aplicável, possibilitando o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do processo de RVCC.

6 — Quando em fase de informação inicial o adulto não evidencie as condições necessárias ao desenvolvimento de um processo de RVCC deverá ser reenaminhado para uma oferta educativa e formativa que se revele mais adequada às suas necessidades e condições específicas.

7.º

[...]

1 — O eixo de validação de competências consubstancia-se num conjunto de actividades que visam apoiar o candidato no processo de avaliação das competências evidenciadas no *dossier* pessoal, relativamente às áreas de competências chave estabelecidas nos respectivos referenciais.

2 — O acto formal de validação de competências realiza-se perante um júri de validação, constituído pelo profissional de RVCC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento de competências, pelos formadores de cada uma das áreas de competências chave e por um avaliador externo devidamente acreditado pelo organismo competente para

desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

3 — (*Revogado.*)4 — (*Revogado.*)

8.º

[...]

1 —

2 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a certificação obtida pelo processo de RVCC formaliza-se através da emissão de certificado do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e diploma do ensino básico ou do ensino secundário, consoante o caso, cujos modelos são disponibilizados nos sítios electrónicos dos serviços regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, bem como do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

3 — Sempre que o processo de validação não conduza à emissão de certificado ou diploma, nos termos do número anterior, é emitido certificado de validação de competências, em modelo próprio disponibilizado nos sítios electrónicos dos serviços regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, bem como do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

4 — Para efeitos dos números anteriores, são competentes para emitir a certificação obtida pelo processo de RVCC as seguintes entidades:

- a) Estabelecimentos de ensino públicos ou privados com autonomia pedagógica;
- b) Centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

5 — As instituições de ensino e de formação previstas no número anterior são ainda competentes para emitir a certificação obtida pelo processo de RVCC promovido pelas restantes entidades.

6 — Para a concretização do disposto no número anterior, as entidades promotoras de centros RVCC que não tenham competência para emitir a certificação devem propor a sua afectação a uma entidade com competência certificadora, nos termos do n.º 4, devendo a mesma ser consagrada em protocolo.

7 — O protocolo referido no número anterior deve ser dado a conhecer aos serviços regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, bem como ao organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

10.º

[...]

As diferentes fases do processo de RVCC são formalizadas através de modelos próprios, disponibilizados nos sítios electrónicos dos serviços regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, bem como do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

11.º

Plano estratégico

1 — O plano estratégico de intervenção, enquanto instrumento de planeamento estruturador e orientador da actividade do centro RVCC, é válido por um período de três anos, sendo passível de reajustamentos em função da avaliação sistemática do seu desenvolvimento.

2 — Para além dos objectivos, metas e estratégias a adoptar, o plano inclui o modelo de funcionamento do centro, as parcerias e as acções de dinamização local previstas, a constituição da equipa e o modelo de auto-avaliação do centro, bem como o orçamento que estabelece as despesas previsíveis para o desenvolvimento da actividade e o funcionamento do mesmo.

3 — Quando se trate de centro RVCC promovido por estabelecimentos de ensino, o plano estratégico de intervenção deve ser enquadrado no respectivo projecto educativo.

4 — A entidade promotora de centro RVCC deve apresentar o plano estratégico de intervenção junto do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC.

5 — *(Revogado.)*

6 — *(Revogado.)*

7 — *(Revogado.)*

13.º

[...]

1 — O acompanhamento, a monitorização e a avaliação do funcionamento do Sistema Nacional e dos respectivos centros RVCC devem realizar-se de forma articulada, quer a nível regional quer a nível nacional, pelos respectivos serviços dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, obedecendo a um modelo definido e divulgado pelo organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as entidades promotoras de centros RVCC devem proceder à auto-avaliação da sua actividade, com vista à regulação e sustentação da qualidade do processo de RVCC.

15.º

[...]

1 — O alargamento do processo de RVCC ao nível secundário terá início a partir de Janeiro de 2007 no âmbito dos centros RVCC que vierem a ser designados para o efeito.

2 — A rede de centros referida no número anterior será objecto de proposta, a homologar pelo Ministro da Educação, do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC.

3 — As situações excepcionais previstas na parte final do n.º 2 do n.º 4.º-A apenas serão aplicáveis até ao final do ano de 2010.

4 — A concepção, organização e funcionamento do processo de RVCC será, sempre que necessário, objecto de regulamentação a aprovar pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social.»

Artigo 2.º

Aditamento à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

São aditados à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março, os n.ºs 1.º-A, 4.º-A, 11.º-A e 14.º-A, com a seguinte redacção:

«1.º-A

Designação

Os centros RVCC são designados por Centros Novas Oportunidades.

4.º-A

Processo de RVCC

1 — O processo de RVCC regulado pelo presente diploma tem em vista a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

2 — Para os efeitos do número anterior, apenas poderão candidatar-se ao processo de RVCC de nível secundário os adultos maiores de 18 anos que disponham no mínimo de três anos de experiência profissional e, a título excepcional e sem prejuízo do disposto no n.º 3 do n.º 15.º, aqueles que, tendo frequentado há mais de três anos o ensino secundário, não o tenham concluído.

11.º-A

Equipa técnico-pedagógica

1 — A equipa de cada centro é constituída por um director, um coordenador pedagógico, profissionais de RVCC e formadores nas diferentes áreas de competências chave, de acordo com o número de utilizadores e o plano estratégico de intervenção.

2 — Os elementos da equipa referida no número anterior desenvolvem a sua actividade de forma articulada e integrada, designadamente na concepção do plano estratégico de intervenção e na prestação de informações e aconselhamento aos adultos que se dirijam ao centro RVCC.

3 — O coordenador pedagógico, designado pela entidade promotora, é responsável pela concepção do plano estratégico de intervenção, pela dinamização da actividade do centro RVCC e pela coordenação da equipa técnico-pedagógica.

4 — O coordenador pedagógico deve possuir, obrigatoriamente, habilitação académica de nível superior.

5 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, sempre que as condições o permitam, o director pode acumular as funções de coordenador pedagógico.

6 — O profissional de RVCC é o membro da equipa que, através da interpretação do referencial de competências chave, em articulação com os formadores, acompanha o candidato no processo de evidênciação e validação de competências.

7 — O profissional de RVCC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior, estabelecendo-se como factor preferencial o conhecimento das

metodologias e a experiência profissional em educação e formação de adultos.

8 — Os formadores são membros da equipa que, através da interpretação do referencial de competências chave, em articulação com o profissional de RVCC, reconhecem e validam competências e desenvolvem, ainda, as formações complementares que se revelem necessárias para aceder à certificação.

9 — Os formadores das áreas dos referenciais de competências chave do nível básico ou do nível secundário, referidos no n.º 2 do n.º 1.º da presente portaria, devem possuir habilitação para a docência no domínio de cada área de competências chave, nos termos regulamentados por despacho do Ministro da Educação.

14.º-A

Extinção dos centros RVCC

1 — Os centros RVCC podem ser extintos por iniciativa do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor, ou na sequência de pedido da entidade promotora, devidamente sustentado.

2 — Constituem fundamentos para a extinção de um centro RVCC, por iniciativa do organismo competente para desenvolver e gerir a rede de centros RVCC, nos termos da legislação em vigor, o incumprimento das orientações legislativas e a avaliação negativa da execução do plano estratégico de intervenção efectuada pelas estruturas de acompanhamento mencionadas no n.º 13.º da presente portaria.

3 — No sentido de salvaguardar os direitos dos candidatos ao processo RVCC, a entidade promotora do centro RVCC deverá, no prazo de 120 dias após notificação da decisão de extinção:

a) Ultime os processos de RVCC já concluídos e proceder ao seu envio para o respectivo serviço regional competente do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social;

b) Assegurar os processos de RVCC em curso, encaminhando os candidatos para outros centros RVCC, no quadro da sua área geográfica de intervenção;

c) Assegurar a conclusão dos procedimentos técnico-pedagógicos e administrativo-financeiros em curso e, não se tratando de um estabelecimento de ensino nem de um centro de formação profissional, garantir a transição dos arquivos correspondentes para o serviço regional competente do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.»

Artigo 3.º

Norma revogatória

São revogados pela presente portaria:

a) Os n.ºs 4.º e 9.º;

b) Os n.ºs 3 e 4 do n.º 7.º e os n.ºs 5, 6 e 7 do n.º 11.º;

c) O regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, constante do anexo I da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, rectificada pela Declaração de Rectificação, n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março.

Artigo 4.º

Disposição final

Todas as referências feitas na Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março, à ANEFA consideram-se feitas para os serviços ou organismo que, nos termos da legislação em vigor, sucederam nas atribuições que àquela cometiam no âmbito do desenvolvimento e gestão da rede e do processo de RVCC, tal como designados e de acordo com a respectiva estrutura orgânica.

Artigo 5.º

Entrada em vigor

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

Em 22 de Dezembro de 2006.

Pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*, Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Assembleia Legislativa

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2007/M

Cria o Município da Cultura da Região Autónoma da Madeira

Considerando a importante e valiosa função que a cultura desempenha como factor de inclusão social e de manutenção e consolidação da identidade dos madeirenses, por um lado, e, por outro, como factor contributivo no desenvolvimento do vector económico da Região Autónoma da Madeira;

Considerando que esta função tem como pilar a democratização da cultura, o que passa pelo acesso à oferta cultural existente, por parte de um maior número possível de pessoas, com o conseqüente incremento quantitativo e, principalmente, qualitativo dessa oferta, pelo surgimento de novos públicos e pela necessária cooperação entre as entidades públicas e privadas com vista à partilha de responsabilidade, de forma a assegurar uma maior e melhor concentração de apoios aos projectos culturais:

Importa, assim, e de uma forma regular e efectiva, exercer e promover a descentralização cultural, deslocando dos grandes centros o pólo dos movimentos culturais, para levar o seu potencial e visibilidade a todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira. Simultaneamente, importa criar atractividades locais para o público em geral, sobretudo valorizando o património cultural de um povo.

Foi ouvida a Associação de Municípios da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

A Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do

de Qualificações, nos termos do previsto no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Artigo 11.º

Entrada em vigor

Os efeitos da presente portaria retroagem à data de entrada em vigor do despacho n.º 13456/2008, de 14 de Maio.

Em 9 de Julho de 2009.

O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*. — Pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *Manuel Frederico Tojal de Valsassina Heitor*, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Portaria n.º 782/2009

de 23 de Julho

O Sistema Nacional de Qualificações prossegue no sentido do reconhecimento dos resultados de aprendizagem, o que reflecte uma mudança importante na forma de conceptualização e descrição das qualificações, ao permitir compará-las de acordo com as competências a que correspondem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram adquiridas. Porque se valoriza por igual as competências obtidas por vias formais, não formais e informais, é necessário estabelecer um quadro que compare essas competências, independentemente do modo como foram adquiridas. Esse quadro permite que os indivíduos e os empregadores tenham uma percepção mais exacta do valor relativo das qualificações, o que contribui para o melhor funcionamento do mercado de trabalho.

A crescente mobilidade das pessoas, nomeadamente no espaço europeu, concorre para que, cada vez mais, estas obtenham as suas qualificações em diferentes países e circulem entre os diferentes mercados de trabalho nacionais. A mobilidade transnacional é facilitada pela comparabilidade das qualificações que é assegurada através do Quadro Nacional de Qualificações. No âmbito da União Europeia foi, entretanto, aprovada a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (*JO*, n.º C 111, de 6 de Maio de 2008), que tem por objectivo a criação de um quadro de referência comum que funcione como dispositivo de tradução entre os sistemas de qualificação dos Estados membros.

O Quadro Nacional de Qualificações aprovado pela presente portaria adopta os princípios do Quadro Europeu de Qualificações no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação.

O projecto correspondente ao presente diploma foi publicado, para apreciação pública, na separata do *Boletim do Trabalho e Emprego*, n.º 5, de 9 de Agosto de 2007, tendo sido ponderados os comentários recebidos, nomeadamente os de associações de empregadores e associações sindicais.

Assim:

Ao abrigo do disposto no n.º 4 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, manda o Governo, pelos Secretários de Estado do Emprego e da Formação

Profissional e da Educação e pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Artigo 2.º

Objectivos

São objectivos do Quadro Nacional de Qualificações, nomeadamente:

- a) Integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação nacionais e por via da experiência profissional;
- b) Melhorar a transparência das qualificações, possibilitando a identificação e comparabilidade do seu valor no mercado de trabalho, na educação e formação e noutros contextos da vida pessoal e social;
- c) Promover o acesso, a evolução e a qualidade das qualificações;
- d) Definir referenciais para os resultados de aprendizagem associados aos diferentes níveis de qualificação;
- e) Correlacionar as qualificações nacionais com o Quadro Europeu de Qualificações.

Artigo 3.º

Âmbito

O Quadro Nacional de Qualificações abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidos no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

Artigo 4.º

Estrutura

1 — O Quadro Nacional de Qualificações estrutura-se em oito níveis de qualificação, definidos por um conjunto de descritores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações dos diferentes níveis.

2 — Os descritores referidos no número anterior constam do anexo I.

3 — A estrutura do Quadro Nacional de Qualificações consta do anexo II.

Artigo 5.º

Coordenação e acompanhamento

1 — A Agência Nacional para a Qualificação, I. P., é designada como ponto de coordenação nacional do Quadro Europeu de Qualificações, nos termos da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (*JO*, n.º C 111, de 6 de Maio de 2008).

2 — O exercício das funções referidas no número anterior é feito em coordenação com a Direcção-Geral do

Ensino Superior no que diz respeito aos níveis 5 a 8 da estrutura do Quadro Nacional de Qualificações.

3 — A implementação do Quadro Nacional de Qualificações é objecto de acompanhamento no quadro do Conselho Nacional da Formação Profissional.

Artigo 6.º

Produção de efeitos

1 — A aplicação do presente Quadro Nacional de Qualificações inicia-se a 1 de Outubro de 2010, revogando a aplicação da estrutura de níveis de formação, estabelecidos na Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

2 — Os certificados e diplomas emitidos até ao início da aplicação do Quadro Nacional de Qualificações e cujo nível de educação e formação reporte à decisão referida no número anterior, mantêm-se válidos, correspondendo os respectivos níveis de educação e formação aos níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, conforme o anexo III.

Em 9 de Julho de 2009.

O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*. — Pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *Manuel Frederico Tojal de Valsassina Heitor*, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

ANEXO I

Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações

[de acordo com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (*JO*, n.º C 111, de 6 de Maio de 2008)]

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 1	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado.
Nível 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
Nível 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo.
Nível 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Conceitos

Para efeitos da presente portaria, entende-se por:

a) «Conhecimento» o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de actividade profissional;

b) «Aptidão» a capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);

c) «Atitude» a capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade.

ANEXO II

Quadro Nacional de Qualificações

Níveis	Qualificações	Notas
1	2.º ciclo do ensino básico	
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação.	
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.	
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses.	
5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior.	(¹)
6	Licenciatura	(²)
7	Mestrado	(³)
8	Doutoramento	(⁴)

(¹) Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

(²) Corresponde ao 1.º ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(³) Corresponde ao segundo ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(⁴) Corresponde ao terceiro ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

ANEXO III

Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação

Níveis de educação e de formação (¹)	Níveis de qualificação
2.º ciclo do ensino básico	1
Nível 1 de formação	
3.º ciclo do ensino básico	2
Nível 2 de formação	
Ensino secundário, via de prosseguimento de estudos	3
Nível 3, sem conclusão do ensino secundário	
Ensino secundário e nível 3 de formação	4
Nível 4 de formação	5
Bacharelato e licenciatura	6
Mestrado	7
Doutoramento	8

(¹) Níveis de formação de acordo com a estrutura dos níveis de formação profissional definidos pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

TRIBUNAL CENTRAL ADMINISTRATIVO NORTE

Anúncio n.º 1/2009

Processo n.º 4/09.8BCPRT — Acções administrativas especiais

Autor: SONAECOM — Serviços de Comunicações, S. A.

Réu: Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações.

O Dr. Francisco Rothes, juiz desembargador, faz saber que, nos autos de acção administrativa especial registados sob o n.º 4/09.8BCPRT, que se encontram pendentes no Tribunal Central Administrativo Norte, Secção do Contencioso Tributário, em que é autora SONAECOM — Serviços de Comunicações, S. A., e demandado o Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, são citados como contra-interessados AR Telecom — Acessos e Redes de Telecomunicações, S. A., AT & T — Serviços de Telecomunicações, Sociedade Unipessoal, L.ª, BRA-

**MINISTÉRIOS DA ECONOMIA E DO EMPREGO,
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
E DA SOLIDARIEDADE E DA SEGURANÇA SOCIAL**

Portaria n.º 135-A/2013

de 28 de março

A qualificação dos jovens e dos adultos constitui uma prioridade estratégica do país, conforme consagrado no Programa do XIX Governo Constitucional. Mais do que nunca, em períodos de mudança como o atual, importa assegurar as condições necessárias para que a população ativa possa reforçar e ver reconhecidas as suas qualificações.

O preenchimento destas condições implica uma ação integrada e coordenada entre as diferentes entidades participantes no sistema de ensino e formação. Esta ação deve também envolver uma forte coordenação de políticas e medidas, promovendo uma capacitação individual que acompanhe de perto as dinâmicas ao nível da empregabilidade nos diferentes territórios.

Importa também ter presente a necessidade permanente de ser assegurada a melhor utilização possível dos recursos públicos, no quadro do processo em curso de modernização e otimização da Administração Pública e no contexto dos estudos desenvolvidos sobre os impactos das políticas públicas, nomeadamente no âmbito do sistema de educação e formação.

Nesse sentido, a presente portaria cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional e extingue os Centros Novas Oportunidades.

A rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional visa uma atuação mais rigorosa e exigente, designadamente nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, construída a partir de estruturas de educação e formação que constituam uma garantia de qualidade ao nível das políticas de qualificação e de emprego e da aprendizagem ao longo da vida.

Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional operam de modo integrado e coordenado no território, constituindo-se como uma interface com as demais respostas disponíveis no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, respondendo às verdadeiras necessidades de qualificação dos jovens e dos adultos.

Pretende-se, assim, que os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional assegurem a prestação de um serviço de qualidade, no domínio da orientação de jovens e adultos, com enfoque na informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação, que promova uma escolha realista e que atenda, entre outros fatores, aos perfis individuais, à diversidade de percursos quanto ao prosseguimento de estudos ou às necessidades presentes e prospetivas do mercado de emprego.

Numa perspetiva inclusiva, a atividade a desenvolver pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional inclui, também, a valência destinada a pessoas com deficiência e incapacidade, visando dar resposta à necessidade de assegurar a sua integração na vida ativa e profissional.

Sempre que necessário, devem os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional recorrer a uma intervenção especializada a disponibilizar pelos organismos da área da solidariedade e da segurança social com atribuições na área

da deficiência e reabilitação e pela rede social e solidária daquelas áreas, com vista a garantir a plena satisfação das necessidades específicas das pessoas com deficiência e incapacidade no seu processo de certificação.

Foram ouvidos os parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social.

Assim, nos termos do disposto nos artigos 12.º e 14.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 Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

O presente diploma regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, doravante designados por CQEP.

Artigo 2.º

Âmbito

A atividade dos CQEP centra-se:

a) Na 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;

b) No desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados processos de RVCC, adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, em estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes;

c) Na resposta à necessidade de assegurar, complementarmente ao previsto nas alíneas anteriores, a integração na vida ativa e profissional das pessoas com deficiência e incapacidade;

d) No apoio à 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 no âmbito do sistema de formação de dupla certificação.

Artigo 3.º

Atribuições

1 - São atribuições dos CQEP:

a) A informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, tendo por base as diferentes ofertas de educação e formação profissional, as possibilidades de prosseguimento de estudos e as oportunidades de emprego, procurando adequar as opções aos perfis, às necessidades, às motivações, às expectativas e capacidades individuais;

b) A informação, orientação e encaminhamento de adultos, com idade igual ou superior a 18 anos de idade, tendo por base as diferentes modalidades de qualificação, designadamente o reconhecimento de competências ou ofertas de educação e formação profissional, as oportunidades de

emprego ou de progressão profissional, procurando adequar as opções aos perfis, às necessidades, às motivações, às expectativas e capacidades individuais;

c) O desenvolvimento de ações de informação e divulgação no âmbito de escolas do ensino básico e secundário, de centros do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), de entidades formadoras certificadas nos termos legalmente previstos e de empresas e outros empregadores, sobre as ofertas de educação e formação profissional disponíveis e ou sobre a relevância da aprendizagem ao longo da vida;

d) O desenvolvimento de processos de RVCC, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, com base nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ);

e) A implementação de dispositivos de informação, orientação e divulgação, através de diferentes meios, que permitam antecipar as necessidades de qualificação e facilitar o ajustamento entre a procura e a oferta de soluções formativas;

f) O estabelecimento de parcerias com outras entidades relevantes do território, que contribuam para uma intervenção mais integrada e consistente, na identificação de necessidades concretas de qualificação e na organização de respostas úteis para as populações no âmbito da educação e formação profissional.

2 - Se a entidade promotora do CQEP possuir serviços de psicologia e ou orientação, os procedimentos de formação, orientação e encaminhamento dos jovens são efetuados em articulação entre ambas as estruturas, de acordo com orientações fixadas pela ANQEP, I.P..

3 - São ainda atribuições do CQEP, a análise dos documentos apresentados pelos candidatos, nomeadamente os certificados de qualificações obtidos no âmbito de processos de RVCC e ou de processos formativos, com vista a verificar se as Unidades de Competência/Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) constantes destes certificados conferem direito à obtenção de um certificado de qualificações e de um diploma, de acordo com os respetivos referenciais de qualificação constantes do CNQ.

Artigo 4.º

Criação dos CQEP

1 - Os CQEP podem ser criados em:

a) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário públicos;

b) Centros de gestão direta ou participada da rede do IEFP, I.P.;

c) Entidades não enquadradas nas alíneas anteriores, atentas as necessidades locais ou regionais.

2 - Os estabelecimentos de ensino, os centros referidos na alínea b) e as entidades referidas na alínea c) do número anterior, quando promotoras de CQEP, são designados como entidades promotoras.

3 - As entidades promotoras ou os CQEP, no âmbito da sua atividade e atribuições, não podem cobrar quaisquer valores a título de preço pela inscrição e ou pelos serviços prestados aos jovens e adultos, sem prejuízo da cobrança de taxas eventualmente devidas, nos termos legais e regulamentares.

4 - A dimensão e a cobertura territorial da rede de CQEP são definidas pela ANQEP, I.P., sujeitas a homologação pelos membros do Governo com competências nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social.

5 - Sem prejuízo de atender a outras lógicas de organização e interação territorial, tendo em atenção a qualidade, a especialização e a proximidade dos serviços de orientação, qualificação e certificação escolar e ou profissional, a dimensão e a cobertura territorial da rede de CQEP é definida com referência à Nomenclatura de Unidade Territorial, NUT III.

6 - A gestão e regulação da rede de CQEP, bem como o seu modelo de funcionamento, são da competência da ANQEP, I.P., sem prejuízo das competências atribuídas aos membros do Governo na presente portaria.

Artigo 5.º

Candidatura

1 - A abertura de candidaturas à promoção de CQEP e o período em que decorrem é publicada em Diário de República, publicitada no portal da ANQEP, I.P. e divulgada em jornais de maior tiragem nas NUT II, com a antecedência mínima de 10 dias úteis relativamente à data definida para o início do período de candidaturas.

2 - A candidatura à promoção de CQEP é efetuada em formulário próprio, por via eletrónica, disponibilizado pela ANQEP, I.P..

3 - A entidade candidata à promoção de um CQEP deve:

a) Estar regularmente constituída e registada;

b) Ter a situação regularizada perante a administração fiscal, a segurança social e 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 respectiva 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) Tratar-se de entidade idónea, reconhecida e prestigiada na comunidade em que se encontra inserida;

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

g) Assegurar a prevenção de riscos, de forma a preservar a segurança e saúde dos trabalhadores e dos utentes;

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

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

4 - No ato de candidatura à promoção do CQEP a entidade apresenta, obrigatoriamente, o plano estratégico de intervenção, referido no artigo 8.º, e ainda documentos que atestem os requisitos mencionados no número anterior, nos termos e pelos meios definidos pela ANQEP, I.P..

Artigo 6.º

Seleção das entidades promotoras

A seleção das entidades promotoras de CQEP tem por base os critérios a definir em despacho conjunto dos membros do Governo com competências nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social, sob proposta da ANQEP, I.P..

Artigo 7.º

Autorização da criação dos CQEP

1 - A autorização da criação dos CQEP é concedida, por um período de três anos, por despacho do presidente do conselho diretivo da ANQEP, I.P., após deliberação do respetivo órgão, podendo ser renovada por iguais períodos.

2 - A autorização da criação dos CQEP 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 autorização da criação dos CQEP carece de homologação pelos membros do Governo mencionados no artigo anterior.

4 - O despacho de autorização da criação dos CQEP é publicado no Diário da República e divulgado no portal da ANQEP, I.P..

5 - A renovação da autorização 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 renovada, acompanhado de plano estratégico de intervenção, referido no artigo seguinte, dos documentos que atestem os requisitos mencionados no n.º 3 do artigo 5.º e do relatório previsto no n.º 5 do artigo 28.º.

6 - O despacho de renovação da autorização referida no número anterior é publicado no Diário da República e divulgado no portal da ANQEP, I.P..

Artigo 8.º

Plano estratégico de intervenção

1 - O plano estratégico de intervenção, que estrutura e orienta a atividade do CQEP durante um período de três anos, é elaborado pela entidade candidata e sujeito à apreciação da ANQEP, I.P., em sede de candidatura.

2 - O plano estratégico de intervenção é considerado aprovado se à entidade proponente for concedida autorização para a criação do CQEP.

3 - O plano estratégico de intervenção estabelece o âmbito contextualizado de intervenção do CQEP e define, designadamente:

- a) A fundamentação dos objetivos propostos;
- b) A estratégia a adotar;
- c) A área de intervenção territorial, incluindo o regime de itinerância nos casos em que se verifique;
- d) Os resultados anuais a atingir, nomeadamente o número de jovens e de adultos a abranger, por tipo de intervenção e por nível de qualificação e certificação e, no caso dos candidatos ao primeiro emprego e desempregados, o número de integrações no mercado de emprego;
- e) O modelo de organização e funcionamento, incluindo a constituição da equipa, as valências internas do CQEP, nomeadamente quando incluam a intervenção na área da deficiência ou incapacidade, e a utilização de outros recursos da entidade promotora;

f) A externalização de serviços complementares adequados aos públicos preferenciais, quando o CQEP inclua também a especialização na área da deficiência ou incapacidade;

g) As áreas de educação e formação e as saídas profissionais em que o CQEP pretende promover processos de RVCC nas vertentes profissionais e de dupla certificação;

h) As parcerias e as ações de dinamização local previstas, por tipo de intervenção.

4 - O plano estratégico de intervenção pode ser objeto de revisão, por iniciativa da entidade promotora, por proposta dos parceiros, referidos no artigo seguinte, ou em função das dinâmicas de acompanhamento, de avaliação e de monitorização da ANQEP, I.P..

5 - As alterações propostas ao plano estratégico de intervenção, no âmbito da revisão prevista no número anterior, devem ser submetidas à autorização do conselho diretivo da ANQEP, I.P..

Artigo 9.º

Parcerias

1 - Os CQEP devem operar em rede no respetivo território, podendo estabelecer, de forma autónoma, parcerias que contribuam para a prossecução das atribuições previstas no artigo 3.º, nomeadamente com empregadores, entidades formadoras, rede social e solidária, municípios e serviços e organismos da Administração Pública, adiante designadas entidades parceiras, reforçando as sinergias, a complementaridade e a qualidade das respostas junto das populações e do mercado de emprego.

2 - Para o desenvolvimento de processos de RVCC, escolar, profissional ou de dupla certificação, os CQEP devem privilegiar o recurso a formadores ou professores da própria entidade promotora, com experiência e competências ajustadas às necessidades, ou, sempre que se revele necessário, estabelecer acordos de parceria com escolas, centros do IIEFP, I.P., empresas ou outras entidades formadoras certificadas.

3 - As parcerias a que se referem os números anteriores devem ser comunicadas à ANQEP, I.P., a quem compete a sua análise, pelos meios que esta determinar.

Artigo 10.º

Constituição da equipa

1 - A equipa do CQEP é constituída pelos seguintes elementos:

- a) Coordenador;
- b) Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, adiante designados técnicos de ORVC.

2 - O número de técnicos de ORVC, das entidades promotoras referidas nas alíneas a) e b) do n.º 1 do artigo 4.º, é autorizado pelos membros do Governo com competência nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social, sob parecer da ANQEP, I.P. e em função do plano estratégico de intervenção apresentado pelo CQEP.

3 - Os CQEP asseguram a formação da respetiva equipa, de acordo com as orientações definidas pela ANQEP, I.P., sem prejuízo das ações por esta desenvolvidas.

4 - A equipa dos CQEP é complementada no desenvolvimento de processos de RVCC por formadores ou professores externos ao CQEP, nos termos previstos no n.º 2 do artigo anterior.

Artigo 11.º

Coordenador

1 - O coordenador é designado pela entidade promotora do CQEP, 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 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 CQEP;

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) Proceder à 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 CQEP, fomentando a inovação, a qualidade e a orientação do serviço para os utentes e para o mercado de emprego;

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

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 CQEP, 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, nos termos do artigo 32.º da presente portaria, garanta o apoio indispensável aos jovens e adultos com deficiência e incapacidade no seu processo de certificação.

4 - O coordenador não pode acumular esta função com a de diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de diretor de centro de gestão direta ou participada da rede do IEFP, I.P., de diretor ou representante legal da entidade promotora ou com função de técnico de ORVC.

5 - O coordenador deve possuir habilitação académica de nível superior, demonstrar conhecimento sobre as ofertas de educação e formação e possuir experiência profissional comprovada na gestão dessas ofertas ou na gestão de escolas, de centros do IEFP, I.P., de entidades formadoras ou, quando aplicável, na área da deficiência e reabilitação.

Artigo 12.º

Técnico de ORVC

1 - O técnico de ORVC é o responsável pelas etapas de acolhimento dos utentes no CQEP, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e pela condução dos processos de RVCC.

2 - O técnico de ORVC deve ter formação e ou experiência numa das seguintes vertentes:

a) Orientação escolar e ou profissional;

b) Metodologias de acompanhamento de jovens e 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, no caso de esta valência integrar o plano estratégico de intervenção do CQEP;

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

3 - Compete ao técnico de ORVC, no âmbito das etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento:

a) Inscrever os jovens e adultos no SIGO e informar sobre a atuação do CQEP;

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

c) Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de emprego 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;

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

e) Monitorizar o percurso dos jovens e dos adultos encaminhados pelo Centro até à conclusão do respetivo percurso de qualificação, e, quando aplicável, até à inserção no mercado de emprego;

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

4 - Compete ao técnico de ORVC, no âmbito das etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências:

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

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

c) Acompanhar os adultos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portfólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores;

d) Identificar as necessidades de formação dos adultos, em articulação com os formadores, professores e outros técnicos

especializados no domínio da incapacidade e ou deficiência, podendo proceder, após certificação parcial, ao encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação.

5 - Constitui também competência do técnico de ORVC, com a colaboração dos formadores e professores, proceder ao registo rigoroso no SIGO de todos os dados relativos à atividade em que intervém no CQEP.

6 - O técnico de ORVC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir experiência profissional comprovada em educação e formação e reabilitação, quando aplicável, de jovens e ou de adultos, em técnicas e estratégias de diagnóstico e de orientação ou em metodologias de balanço de competências e construção de portefólios.

Artigo 13.º

Formadores e professores

1 - Os formadores e professores das entidades promotoras ou das entidades formadoras que estabelecem parcerias com os CQEP devem atuar em estreita articulação com a respetiva equipa de forma a garantir padrões de rigor e qualidade adequados às exigências das diferentes intervenções.

2 - Compete aos formadores e professores referidos no número anterior e no âmbito das intervenções dos CQEP:

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

b) Informar o júri de certificação relativamente ao desenvolvimento do processo de RVCC dos adultos que acompanhou;

c) Exercer a função de avaliador, no âmbito do júri de certificação, designadamente nas provas de desempenho ou de demonstração de competências-chave, relativas às qualificações visadas pelos adultos que desenvolveram processos de RVCC acompanhados por outros formadores;

d) Colaborar com o técnico de ORVC na identificação das necessidades de formação de cada adulto, após certificação parcial, de forma a definir um encaminhamento sustentado para ofertas formativas com vista a uma qualificação escolar e ou profissional.

3 - Os formadores ou professores devem reunir as seguintes condições, de acordo com a vertente do processo de RVCC em que participam:

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

b) 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 14.º

Etapas de intervenção dos CQEP

1 - Os CQEP organizam a sua intervenção nas seguintes etapas fundamentais:

a) Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação;

b) Acolhimento;

c) Diagnóstico;

d) Informação e orientação;

e) Encaminhamento;

f) Monitorização;

g) Reconhecimento e validação de competências;

h) Certificação de competências.

2 - As etapas previstas nas alíneas g) e h) do número anterior destinam-se exclusivamente aos adultos inscritos no CQEP.

Artigo 15.º

Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação

A recolha, validação, sistematização e divulgação da informação sobre as ofertas de educação e de formação no território, bem como sobre as oportunidades de estágios nas empresas, tem como objetivos:

a) Validar e tratar a informação inserida pelas entidades educativas e formadoras no SIGO ou noutras bases de dados significativas no âmbito da educação, da formação profissional e do mercado de emprego;

b) Sistematizar e completar a informação disponível e torná-la acessível e compreensível pelos jovens e adultos a quem se destina, no suporte mais adequado, nomeadamente através de uma plataforma eletrónica;

c) Divulgar de forma permanente e atualizada, nos suportes e nos locais mais adequados aos destinatários, a informação recolhida, validada e sistematizada, bem como dinamizar a realização de ações de divulgação direta nas entidades da rede de oferta de educação e formação e nos empregadores que atuam no território;

d) Disponibilizar a informação solicitada pela ANQEP, I.P. tendo em vista a estruturação da rede territorial de qualificação e de acompanhamento e monitorização das respetivas ofertas.

Artigo 16.º

Acolhimento

O acolhimento consiste no atendimento, na inscrição de jovens e de adultos e no esclarecimento sobre a missão e o âmbito de intervenção do CQEP.

Artigo 17.º

Diagnóstico

O diagnóstico consiste na análise do perfil do jovem ou do adulto, 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 com recursos a outras estratégias adequadas, consoante se trate de jovem ou adulto, tendo em vista a identificação das respostas de educação e ou formação que melhor se ajustam a cada perfil.

Artigo 18.º

Informação e orientação

O processo de informação e orientação visa proporcionar ao jovem ou ao adulto apoio na identificação de proje-

tos individuais de educação e de qualificação 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 emprego.

Artigo 19.º

Encaminhamento

1 - O encaminhamento para uma oferta de educação ou de educação e formação profissional decorre de um acordo entre a equipa do CQEP e o jovem ou adulto, 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 progenitores ou de quem tenha a tutela do menor ou equiparado.

2 - O encaminhamento para processos de RVCC, de adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 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 20.º

Monitorização

A monitorização do percurso dos jovens ou adultos inscritos no CQEP e encaminhados para ofertas de educação e formação profissional, ou outras soluções qualificantes, visa aferir o cumprimento ou desvio das trajetórias definidas, bem como conhecer os resultados das aprendizagens e o nível de sucesso da interação com o mercado de emprego.

Artigo 21.º

Reconhecimento e validação de competências

1 - O reconhecimento de competências consiste na identificação das competências adquiridas 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, com vista à construção de um portefólio.

2 - O portefólio é um instrumento que agrega documentos de natureza biográfica e curricular, no qual se explicitam e organizam as evidências ou provas das competências detidas pelo candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências-chave e ou referencial de competências profissionais.

3 - A validação de competências compreende a autoavaliação do portefólio e a heteroavaliação realizada pelo técnico de ORVC, pelos formadores e ou professores das diferentes áreas, em reunião convocada e presidida pelo coordenador do CQEP.

4 - Da reunião referida no número anterior será lavrada ata, que conterà o que nela tiver ocorrido, indicando, designadamente, a data e o local da reunião, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas e o resultado das respetivas avaliações.

5 - A autoavaliação e heteroavaliação são pontuadas, de forma independente e por área de competência-chave, no caso do processo de RVCC escolar, e por unidade de competência no caso de processo de RVCC profissional, na escala de 0 a 200.

6 - O adulto obtém o reconhecimento e validação de cada uma das áreas de competências-chave, no processo de RVCC escolar, ou em cada unidade de competência, no processo de RVCC profissional, quando o valor resultante do cálculo da seguinte expressão for igual ou superior a 100 pontos:

$$PRVC = (0,2AA + 0,8HA)$$

em que:

PRVC - pontuação do reconhecimento e validação de competências, por área de competência-chave, no processo de RVCC escolar, ou por unidade de competência, no processo de RVCC profissional, arredondada às unidades;

AA - pontuação da autoavaliação, por área de competência-chave, no processo de processo RVCC escolar, ou por unidade de competência, no processo de RVCC profissional;

HA - pontuação da heteroavaliação, por área de competência-chave, no processo de RVCC escolar, ou por unidade de competência, no processo de RVCC profissional.

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

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

9 - O CQEP arquiva as atas e os registos do reconhecimento e validação de competências do adulto.

Artigo 22.º

Certificação de competências

1 - As competências do adulto são certificadas por um júri, constituído de acordo com o previsto no artigo seguinte, que reúne por convocatória da entidade promotora.

2 - A demonstração das competências do adulto é efetuada através da realização de uma prova escrita, oral, prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, organizada preferencialmente por áreas de competências-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional.

3 - A matriz das provas, referidas no número anterior, é elaborada pela ANQEP, I.P. e deve identificar o objeto da avaliação, a tipologia, os critérios gerais de avaliação, duração, material e equipamentos necessários para a sua realização.

4 - A matriz é divulgada no portal da ANQEP, I.P., para conhecimento público só podendo ser utilizada para a elaboração de provas após terem decorrido, pelo menos, 30 dias relativamente à data da sua divulgação.

5 - A elaboração da prova e ou dos instrumentos de registo a utilizar para a certificação das competências são da responsabilidade da equipa do CQEP, obedecendo, obrigatoriamente, à matriz divulgada pela ANQEP, I.P..

6 - O enunciado da prova e ou os instrumentos de registo utilizados para a certificação das competências são, obrigatoriamente, depositados, até três dias úteis após a sua aplicação, num banco eletrónico de provas acessível através do sistema de informação disponibilizado pela ANQEP, I. P., de acesso reservado.

7 - A prova é classificada, por área de competência-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por refe-

referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional, na escala de 0 a 200 pontos.

8 - O CQEP arquiva cópia e ou registo da prova realizada pelo adulto.

9 - O adulto obtém uma certificação em função de cada área de competência-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou de cada referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional, que lhe é reconhecida pelo júri, quando o valor resultante do cálculo da seguinte expressão for igual ou superior a 100 pontos:

$$CC = (0,4PRVC + 0,6Cp)$$

em que:

CC - certificação de competências, arredondada às unidades;

PRVC - pontuação do reconhecimento e validação de competências, atribuída nos termos previstos no n.º 6 do artigo 21.º;

Cp - classificação da prova, nos termos do n.º 7 do presente artigo, arredondada às unidades.

10 - O adulto obtém uma certificação total de um dos ciclos do ensino básico ou do ensino secundário, ou uma certificação profissional, sempre que obtém a certificação em todas as áreas de competência-chave ou no referencial de competências profissionais, consoante se trate de processo de RVCC escolar ou de processo de RVCC profissional, nos termos previstos no número anterior.

11 - O adulto obtém uma certificação parcial sempre que obtém uma classificação inferior a 100 pontos em qualquer área de competência-chave ou no referencial de competências profissionais, consoante se trate de processo de RVCC escolar ou de processo de RVCC profissional, calculada nos termos previstos no n.º 9 do presente artigo.

Artigo 23.º

Júri de certificação

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

a) Um professor ou formador, com habilitação para a docência, nos termos da legislação em vigor, de cada uma das áreas de competências-chave, quando se trate de certificação escolar;

b) Três formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos cinco anos de experiência profissional, um representante das associações empresariais ou de empregadores 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 CQEP.

4 - Compete ainda à entidade promotora do CQEP diligenciar no sentido da constituição dos júris nos termos mencionados no n.º 1 do presente artigo.

5 - O júri de certificação necessita, para deliberar, da presença de todos os seus elementos com direito a voto, na certificação escolar, e de três elementos com direito a voto, dos quais dois representantes das associações referi-

das na alínea b) do n.º 1 do presente artigo, na certificação profissional, tendo o presidente voto de qualidade em caso de empate.

6 - Na sua composição, o júri não pode integrar os profissionais envolvidos no respetivo processo de RVCC, de modo a garantir uma avaliação externa rigorosa e independente, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

7 - No júri de certificação pode participar, como observador, por convite da entidade promotora, o técnico de ORVC que acompanha o adulto ao longo de todo o processo, sem direito a voto.

8 - Compete ao júri de certificação:

a) Avaliar e classificar as provas previstas no artigo 22.º do presente diploma e proceder ao seu registo nos instrumentos mencionados no n.º 5 do mesmo artigo;

b) Atribuir o tipo de certificação, total ou parcial, a cada candidato;

c) Colaborar com o CQEP na elaboração do plano pessoal de qualificação previsto no artigo 25.º do presente diploma.

Artigo 24.º

Certificados e diplomas

1 - A certificação é comprovada mediante a emissão de um certificado de qualificações e de um diploma a emitir pela entidade promotora do CQEP, através do SIGO, de acordo com os modelos a aprovar pela ANQEP.I.P.

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 CQEP.

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.

Artigo 25.º

Formação

1 - Quando, no decurso do processo de RVCC, for identificada a necessidade de realização de ações de formação até 50 horas, inclusive, estas serão asseguradas por formadores e professores da entidade promotora ou de entidades formadoras com quem o CQEP tenha estabelecido parcerias.

2 - Sempre que o resultado do processo de RVCC for uma certificação parcial, o CQEP, 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 encaminhamento do adulto para uma entidade de educação ou formação.

3 - O plano pessoal de qualificação contém a proposta do percurso a realizar pelo adulto, tendo em conta as avaliações resultantes das etapas de reconhecimento, validação e certificação.

4 - No caso de um adulto desempregado que tenha celebrado um plano pessoal de emprego com um Centro do

IEFP, I.P., o plano pessoal de qualificação deve ser entendido como instrumento complementar do primeiro.

5 - O plano pessoal de qualificação pode ser reajustado e aprofundado pela entidade de educação ou formação para a qual o adulto é encaminhado, desde que a proposta de alteração seja aprovada pelo CQEP que o elaborou.

6 - No caso de processos de RVCC profissional, os planos pessoais de qualificação podem conter UFCD do CNQ, planos de autoformação ou planos de formação no posto de trabalho a cumprir pelo adulto.

7 - No termo das formações desenvolvidas, em autoformação ou em posto de trabalho, referidas no número anterior do presente artigo, o adulto regressa ao CQEP e retoma o processo na etapa de validação de competências.

Artigo 26.º

Horário de funcionamento

Os CQEP devem assegurar um horário de funcionamento em período laboral e pós-laboral, tendo em vista facilitar o acesso a todos os utentes, nomeadamente jovens e adultos empregados.

Artigo 27.º

Carta de Compromisso

1 - A Carta de Compromisso do CQEP é aprovada pela ANQEP, I.P. e estabelece, designadamente, o compromisso com o plano estratégico de intervenção, a missão, os princípios orientadores, os requisitos de estruturação do trabalho e os níveis de serviço a assegurar aos seus utentes, tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados.

2 - A Carta de Compromisso do CQEP, depois de aprovada, deve ser publicitada pela entidade promotora, através de meios informáticos e ou outros.

Artigo 28.º

Acompanhamento e avaliação dos CQEP

1 - O acompanhamento e a avaliação do funcionamento e da atividade dos CQEP são realizados pela ANQEP, I.P..

2 - A ANQEP, I.P. apresenta, em janeiro e julho, aos membros do Governo com competências nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social, um relatório com os resultados da monitorização efetuada no semestre 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 CQEP, relativo ao ano anterior, divulgando-o, igualmente, no seu portal.

4 - Os CQEP 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 CQEP, 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 5 do artigo 7.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 CQEP.

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

Artigo 29.º

Extinção dos CQEP

1 - A ANQEP, I.P. pode determinar a extinção do CQEP, 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 CQEP, verificada pela avaliação da execução do plano estratégico de intervenção;

c) Incumprimento de um ou mais requisitos previstos no n.º 3 do artigo 5.º.

2 - O CQEP pode igualmente ser extinto mediante requerimento da respetiva entidade promotora dirigido à ANQEP, I.P..

3 - O CQEP pode, ainda, ser extinto no final do período relativo a um plano estratégico de intervenção por decisão da ANQEP, I.P. com fundamento em critérios de cobertura geográfica e demográfica do território.

4 - A extinção de CQEP é publicada no Diário da República por despacho do presidente do conselho diretivo da ANQEP, I.P., após deliberação do respetivo órgão.

5 - A extinção de CQEP carece de homologação pelos membros do Governo com competências nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social.

6 - Por despacho conjunto dos membros do Governo referidos no número anterior, a publicar no Diário da República, podem os CQEP serem extintos, verificadas as situações enunciadas nos n.ºs 1 ou 3 do presente artigo.

7 - Nos casos previstos nos números anteriores, os CQEP 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 jovens e os adultos inscritos no centro para outros CQEP, 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 CQEP, referido no n.º 5 do artigo 28.º, nele incluindo a atividade prevista nas alíneas anteriores.

Artigo 30.º

Arquivo técnico-pedagógico

1 - O CQEP deve criar e manter devidamente atualizado o arquivo da documentação técnico-pedagógica, incluindo a relativa à sua criação, 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 31.º

RVCC em profissões regulamentadas

No caso de profissões regulamentadas, cujo exercício esteja legalmente dependente do cumprimento de requisitos específicos, o desenvolvimento de processos de RVCC está dependente da articulação com a autoridade responsável respetiva e do cumprimento dos regulamentos legais aplicáveis, por forma a garantir que os candidatos que obtenham uma certificação total possam ter acesso ao exercício da atividade profissional correspondente.

Artigo 32.º

Jovens e adultos com deficiência e incapacidade

1 - A aplicação das normas previstas na presente portaria é efetuada, com as necessárias adaptações, aos jovens e adultos com deficiência e incapacidade, designadamente, quanto à elaboração do plano estratégico de intervenção, às matrizes e 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.

2 - O modelo de apoio aos CQEP que incluam jovens ou adultos com deficiência e incapacidade é operacionalizado entre os organismos da área da solidariedade e da segurança social com atribuições na área da deficiência e reabilitação e a ANQEP, I.P. e consta de despacho do membro do governo com competência na área da solidariedade e da segurança social.

3 - A entidade de referência para a área da deficiência e incapacidade é o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P.

Artigo 33.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 a não contrarie e, quando se justifique, através das orientações definidas pela ANQEP, I.P., previamente homologadas pelos membros do Governo com competência nas áreas do emprego, da educação e da solidariedade e da segurança social.

Artigo 34.º

Norma revogatória

Com a entrada em vigor do presente diploma são revogados a Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, a Portaria n.º 211/2011, de 26 de maio, a Portaria n.º 236/2011, de 15 de junho e o despacho n.º 15889/2009, de 13 de julho.

Artigo 35.º

Disposições finais

1 - As competências dos Centros Novas Oportunidades previstas no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 92/2011, de 27 de julho, passam a ser assumidas, para todos os efeitos, pelos CQEP criados ao abrigo da presente portaria.

2 - As competências das Comissões Técnicas, a funcionar no âmbito dos Centros Novas Oportunidades, 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 CQEP, de acordo com o regulamento a definir pela ANQEP, I.P., através de despacho a publicar no Diário da República.

3 - Os Centros Novas Oportunidades são considerados extintos a partir de 31 de março de 2013.

4 - As entidades promotoras de Centros Novas Oportunidades que cessam o exercício da sua atividade, nos termos do número anterior devem, no prazo máximo de 120 dias consecutivos, contados a partir daquela data:

a) Encaminhar os adultos inscritos para um dos CQEP criado no âmbito da sua área geográfica de intervenção, tendo este a obrigação de prosseguir os respetivos processos;

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

5 - As entidades promotoras dos Centros Novas Oportunidades extintos ficam responsáveis pela guarda de todo o acervo documental, designadamente relativo à sua criação, e aos processos de RVCC.

6 - As entidades promotoras dos Centros Novas Oportunidades extintos devem proceder à transferência de toda a documentação para a conclusão dos respetivos percursos de qualificação relativos aos adultos transferidos, nos termos do n.º 4 do presente artigo.

7 - Em caso de extinção das entidades promotoras a que se refere o número anterior, o acervo documental aí identificado é confiado à guarda da ANQEP, I.P..

8 - Os Centros Novas Oportunidades que se encontram em funcionamento nas Regiões Autónomas serão extintos nos termos de regulamentação específica a publicar.

9 - O despacho referido no n.º 2 do artigo 32.º é publicado no prazo de 30 dias úteis a contar da publicação da presente portaria.

Artigo 36.º

Entrada em vigor

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

Pelo Ministro da Economia e do Emprego, *António Pedro Roque da Visitação Oliveira*, Secretário de Estado do Emprego, em 26 de março de 2013. — Pelo Ministro da Educação e Ciência, *João Henrique de Carvalho Dias Grancho*, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 26 de março de 2013. — Pelo Ministro da Solidariedade e da Segurança Social, *Marco António Ribeiro dos Santos Costa*, Secretário de Estado da Solidariedade e da Segurança Social, em 27 de março de 2013.

ANEXO II

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

**NOVAS
OPORTUNIDADES**

APRENDER COMPENSA



**Carta de Qualidade
dos Centros
Novas Oportunidades**

**NOVAS
OPORTUNIDADES**
APRENDER COMPENSA

**Carta de Qualidade
dos Centros
Novas Oportunidades**

Agência Nacional para a Qualificação, IP - 2007

Ficha técnica

Título Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

Coordenação Ana Maria Canelas

Autoria Maria do Carmo Gomes e Francisca Simões

Editor Agência Nacional para a Qualificação, IP
(1ª edição, Outubro 2007)

Concepção gráfica e paginação Jacinta Gonçalves

ISBN 978-972-8743-38-3

Agência Nacional para a Qualificação, IP

Av. 24 de Julho, nº138, 1399-026 Lisboa / Tel.: 21 394 37 00 - Fax: 21 394 37 99 / www.anq.gov.pt

Índice

- 5 Nota de Apresentação**
- 9 Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades**
 - 10 Missão
 - 10 Princípios orientadores
 - 11 Requisitos de estruturação do trabalho
 - 12 Etapas/Dimensões de intervenção
 - 20 Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades
 - 21 Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC
- 25 Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades**
 - 27 Níveis de serviço dos Centros Novas Oportunidades
 - 33 Níveis de organização dos Centros Novas Oportunidades

Nota de Apresentação

Os Centros Novas Oportunidades constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades.

Fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa proporcionando, de forma alargada, novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação representa uma vontade e uma aposta política que exigem resultados, rigor e transparência. Concretizar esta aposta é uma exigência social e uma responsabilidade colectiva que impõe a valorização do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no quadro das vias de acesso à qualificação e à certificação, a mobilização de capacidades de formação, a cooperação institucional, a partilha de conhecimento e a participação dos agentes, públicos e privados, dos sistemas de educação e formação.

Neste sentido, a inserção dos Centros Novas Oportunidades numa rede territorial e institucionalmente diversificada, a sua orientação para o desenvolvimento e mobilização de respostas diferenciadas em função do perfil e do percurso dos adultos, bem como a sua complementaridade e articulação com as escolas, os centros de formação profissional, as entidades formadoras e os agentes económicos, sociais e culturais são factores determinantes da resposta às metas e às exigências definidas.

É neste contexto, e consciente da sua responsabilidade na produção de orientações e instrumentos que valorizem e promovam mais e melhores respostas à qualificação dos portugueses, que a Agência Nacional para a Qualificação, organismo responsável pela coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades, apresenta e edita a Carta de Qualidade.

Assumimos a Carta de Qualidade como um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento.

Agradecemos às Direcções Regionais de Educação, ao Instituto do Emprego e Formação Profissional e aos Centros Novas Oportunidades, aos seus técnicos e dirigentes, toda a colaboração prestada e o contributo para a construção deste instrumento.

A Presidente da Agência Nacional para a Qualificação

Maria Clara Correia

O Vice-Presidente

João Teixeira

A Vice-Presidente

Ana Cavelas

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) entende como prioritário, neste momento, disponibilizar a todos os Centros Novas Oportunidades que constituem a Rede Nacional um instrumento que promova a qualidade dos processos de trabalho e clarifique os respectivos indicadores de resultados. Este instrumento procura apoiar os Centros Novas Oportunidades na resposta aos objectivos de política traçados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro de uma actuação coerente a nível nacional.

Neste sentido, e não encarando este instrumento como um manual de procedimentos uniformizador das dinâmicas e estratégias de trabalho que cada Centro deve construir, parece-nos fundamental, a partir da identificação dos aspectos críticos do seu funcionamento, definir os pilares estruturantes e as orientações a cumprir por cada um dos Centros Novas Oportunidades, independentemente do seu enquadramento institucional e da sua contextualização local, a saber:

Missão;

Princípios orientadores;

Requisitos de estruturação do trabalho;

Etapas/Dimensões de intervenção.

Constitui parte integrante desta Carta de Qualidade, o Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro.

A explicitação das dimensões de intervenção constituirá um referencial para o financiamento dos Centros Novas Oportunidades, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional, bem como para a avaliação externa a implementar, em termos de processos, resultados e impactos.

Missão

Assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades.

Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

Princípios orientadores

Abertura e flexibilidade

Enquanto “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, a equipa e os responsáveis do Centro Novas Oportunidades devem organizar-se para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo.

Confidencialidade

Assegurar a confidencialidade no tratamento da informação prestada pelo adulto e resultante do processo desenvolvido no Centro Novas Oportunidades.

Orientação para resultados

Assegurar a efectiva concretização, em tempo útil, das respostas às necessidades de qualificação e certificação do público.

Rigor e eficiência

Rigor, exigência e eficiência no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do Centro Novas Oportunidades.

Responsabilidade e autonomia

Desenvolver práticas de autonomia e responsabilização dos Centros Novas Oportunidades, cooperando com as estruturas da administração central e regional, e outras instituições parceiras, cumprindo os procedimentos definidos para a sua gestão.

Requisitos de estruturação do trabalho

Equipa técnica com formação adequada às funções, estável, que partilha informação e responsabilidades, realizando reuniões periódicas de trabalho e definindo canais claros de comunicação interna.

Instalações adequadas ao funcionamento de um Centro Novas Oportunidades, respeitando as diferentes etapas/dimensões de intervenção e assegurando espaços de trabalho adequados para esses diferentes fins.

Horário adequado às características do público-alvo e devidamente afixado em espaço visível, respeitando as indicações de obrigatoriedade de funcionamento emitidas pela tutela.

Registo e organização da informação, utilizando sistematicamente o Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), como instrumento central de gestão e monitorização da procura, dos processos e dos resultados.

Avaliação periódica dos processos, resultados e impactos, divulgando-a regularmente aos parceiros locais, às estruturas regionais do Ministério da Educação (ME) e do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e à ANQ, numa lógica de melhoria contínua e de transparência nos processos de prestação de contas.

Financiamento indexado aos resultados atingidos, aos padrões de referência para a qualidade de um Centro Novas Oportunidades e dependente do cumprimento das suas obrigações, missão e princípios orientadores.

Disponibilização de Livro de Reclamações a todos os utentes dos Centros Novas Oportunidades, respeitando os princípios da legislação em vigor para estas matérias.

Integração em redes de parcerias locais, estabelecendo contactos presenciais e a distância que devem servir vários objectivos: mobilizar entidades empregadoras cujos trabalhadores possam desenvolver processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); identificar necessidades e a procura de “soluções” formativas e promover junto de entidades de formação as ofertas que lhes sejam mais ajustadas; proceder com sucesso a encaminhamentos para ofertas formativas; e desenvolver acções de formação para a equipa técnico-pedagógica.

Articulação com a restante rede de Centros Novas Oportunidades, baseada na disponibilização de informações e organização de encontros, de modo a assegurar a troca de experiências, metodologias e instrumentos e a disseminação de boas práticas, garantir a gestão dos processos de transferência de adultos e evitar sobreposições de actuação nos territórios locais/regionais.

Etapas/Dimensões de intervenção

A actividade de um Centro Novas Oportunidades organiza-se num conjunto de dimensões/etapas de intervenção que têm reflexo em níveis de serviço a assegurar, tais como:

A. Acolhimento dos adultos

O acolhimento consiste no atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito. Deve ser dada informação aos adultos sobre o Centro Novas Oportunidades e as ofertas de qualificação existentes no território, através da entrega de materiais de divulgação, como folhetos, brochuras, etc.

O adulto preenche uma ficha de inscrição, devendo os dados ser imediatamente registados no SIGO. Mediante as perguntas que lhe são colocadas, o adulto fornece informações adicionais que podem ser relevantes para o trabalho de preparação do profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (Profissional de RVC) que intervirá na etapa seguinte. O acolhimento culmina com a marcação de data para o próximo contacto com o profissional de RVC, que dará início à fase de diagnóstico e encaminhamento. É neste momento formalizada a

inscrição no Centro Novas Oportunidades e deve ser entregue a cada adulto um Cartão de Inscrito, segundo modelo a disponibilizar pela ANQ, I.P.

Independentemente de poder ser individual ou organizar-se em sessões de pequenos grupos, o atendimento de cada adulto deve ser sempre personalizado, tendo em consideração as suas características, experiência, motivações e expectativas.

Sempre que possível, deve ser disponibilizada ao adulto documentação relativa ao Centro Novas Oportunidades e à natureza das intervenções que nele têm lugar, bem como às ofertas de educação e formação da rede territorial em que o Centro se insere.

B. Diagnóstico/Triagem

O diagnóstico permite desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou colectiva (em pequeno grupo), a cargo do profissional de RVC. Prevê-se que, no mínimo, se realizem, por adulto, duas sessões de diagnóstico/triagem.

Sendo uma etapa prévia ao encaminhamento, o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) “soluções”, no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional.

Para assegurar a consequência desta etapa de diagnóstico/triagem deve minimizar-se o tempo que medeia entre esta e o encaminhamento do adulto para uma resposta de qualificação.

O período de tempo entre estas duas etapas não deve exceder um mês. O encaminhamento do adulto para uma resposta de qualificação interna ou exterior ao Centro Novas Oportunidades pode resultar num processo de RVCC ou noutras ofertas educativas/formativas.

C. Encaminhamento dos adultos

O encaminhamento direcciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. As várias hipóteses de encaminhamento são discutidas com o adulto e a escolha que daí advém resulta

de um processo de negociação entre as duas partes – adulto e equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades. Têm de ser realizadas pelo menos duas sessões com estes objectivos – uma para apresentação das possibilidades de qualificação e outra para decisão negociada.

Este é um trabalho de equipa, articulado entre o coordenador do Centro Novas Oportunidades e o profissional de RVC, com apoio administrativo, se necessário.

O adulto pode ser encaminhado para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou para um percurso de formação alternativo. Podem também ser consideradas como possibilidades para o encaminhamento o prosseguimento de estudos de nível superior.

Um percurso de formação alternativo ao processo de RVCC é sempre exterior ao Centro Novas Oportunidades, tendo em conta a oferta territorialmente implementada e os critérios de acesso a cada uma delas. São exemplo destas ofertas: os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos do Ensino Secundário Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc. São também exemplo de percursos alternativos a conclusão do ensino secundário por via das possibilidades legislativas construídas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, com o objectivo da dupla certificação (escolar e profissional).

Nestes casos, o encaminhamento é feito mediante a definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), a disponibilizar no SIGO, no qual se indica qual o percurso formativo e/ou quais as Unidades de Competência que devem ser adquiridas por essa via. O PPQ pressupõe sempre uma articulação com a entidade organizadora da resposta de formação escolhida. Esta articulação é efectuada pelo coordenador do Centro Novas Oportunidades e/ou por um administrativo, através de contacto pessoal e/ou telefónico, via fax ou e-mail.

Para além da rapidez na resposta encontrada, a qualidade do encaminhamento é também determinada pela adequação do percurso formativo e do PPQ definido, às características, necessidades e expectativas de cada adulto.

A efectivação do encaminhamento de cada adulto, através da confirmação da sua inscrição na entidade/percurso que consta do PPQ, deve ser monitorizada pelo Centro Novas Oportunidades.

D. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Um processo de RVCC é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos [i.e. Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica] que permitem a evidência de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave.

Estes processos organizam-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. Sempre que detectadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao Referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas acções de formação complementar (no máximo 50 horas por adulto em processo RVCC), baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respectivos Referenciais.

DI. Reconhecimento de competências

Na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências.

Esta etapa inicia-se com a apresentação:

- do processo de RVC (introdução aos conceitos utilizados em RVC, explicação do que é a metodologia de balanço de competências, definição dos patamares de chegada para a certificação, clarificação da distinção entre o RVC e percursos de escolarização/formação);
- dos intervenientes;
- das metodologias de trabalho possíveis;
- da duração previsível do processo;
- e do trabalho que se espera que o adulto desenvolva de forma autónoma.

Esta informação de enquadramento deve ser transmitida de forma clara, favorecendo a transparência do processo para o adulto.

A seguir a esta apresentação pode dar-se início à descodificação do Referencial de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário)/Referencial do RVCC Profissional. Este trabalho é desenvolvido pelos profissionais de RVC e pelos formadores que, para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou em grupos alargados de adultos.

De seguida, os profissionais de RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual, ou em pequenos grupos. As sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto.

Toda a actividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada um destes revele.

A equipa técnico-pedagógica deve assegurar que o PRA de cada adulto obedece a um mesmo padrão de exigência relativamente à tipologia de comprovativos aí constantes, sem deixar, contudo, de espelhar a especificidade que resulta do percurso e da experiência individual de cada adulto.

Os conteúdos do PRA devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais.

À medida que o PRA se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o Referencial de Competências-Chave/Referencial do RVCC Profissional.

No âmbito do reconhecimento de competências, pode ainda haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no Centro Novas Oportunidades, cuja duração não ultrapasse as 50 horas/adulto.

A evolução do processo de reconhecimento e, em particular, as conclusões que a equipa vai tirando relativamente às competências que podem ou não ser validadas, devem ser comunicadas ao adulto, à medida que as sessões forem decorrendo, em momentos específicos para o efeito ou no decorrer do balanço de competências.

D2. Validação de competências

A etapa de validação de competências centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave/Referencial do RVCC Profissional, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada.

Tratando-se de um processo de RVCC Profissional, o trabalho de análise e avaliação do PRA é feito em conjunto pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e pelo avaliador.

Se desta sessão resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, deverá a equipa do Centro Novas Oportunidades validar as competências que foram comprovadamente evidenciadas num Júri de Certificação, com a presença de um avaliador externo, tal como previsto no Ponto D3, registando-as na Caderneta Individual de Competências, emitindo um Certificado de Validação de Competências e definindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, Curso EFA, formação no posto de trabalho, auto formação,...).

No caso específico dos Centros Novas Oportunidades que não têm capacidade de homologação, o processo de emissão de certificados de validação de competências obriga ao estabelecimento de protocolos com entidades que possuem competência certificadora. Nestas situações, o Director/Coordenador do Centro Novas Oportunidades é responsável pelo envio dos documentos de cada adulto para a entidade que homologará o respectivo certificado.

O Centro Novas Oportunidades deve garantir a conformidade dos documentos que envia à entidade com competência certificadora, pois desse facto depende a maior celeridade no processo de certificação.

D3. Certificação de competências

Esta etapa corresponde ao final do processo de RVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação.

A certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Director do Centro e

constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos ao processo de RVCC de cada adulto e ao Centro Novas Oportunidades.

O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo.

A validação e a certificação de competências obedecem aos seguintes princípios:

- há uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e o do avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto;
- a preparação da sessão de certificação implica que haja um trabalho conjunto, por parte da equipa do Centro Novas Oportunidades e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri;
- os resultados de avaliação decorrentes da sessão de certificação são apresentados e explicados ao adulto pelo júri.

A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.

No caso específico dos Centros Novas Oportunidades que não têm capacidade para homologação, o processo de emissão de certificados obriga ao mesmo procedimento definido na etapa de Validação de competências. Deve ser afixado no Centro, em local visível, o nome da entidade com quem estabeleceram protocolo para a certificação.

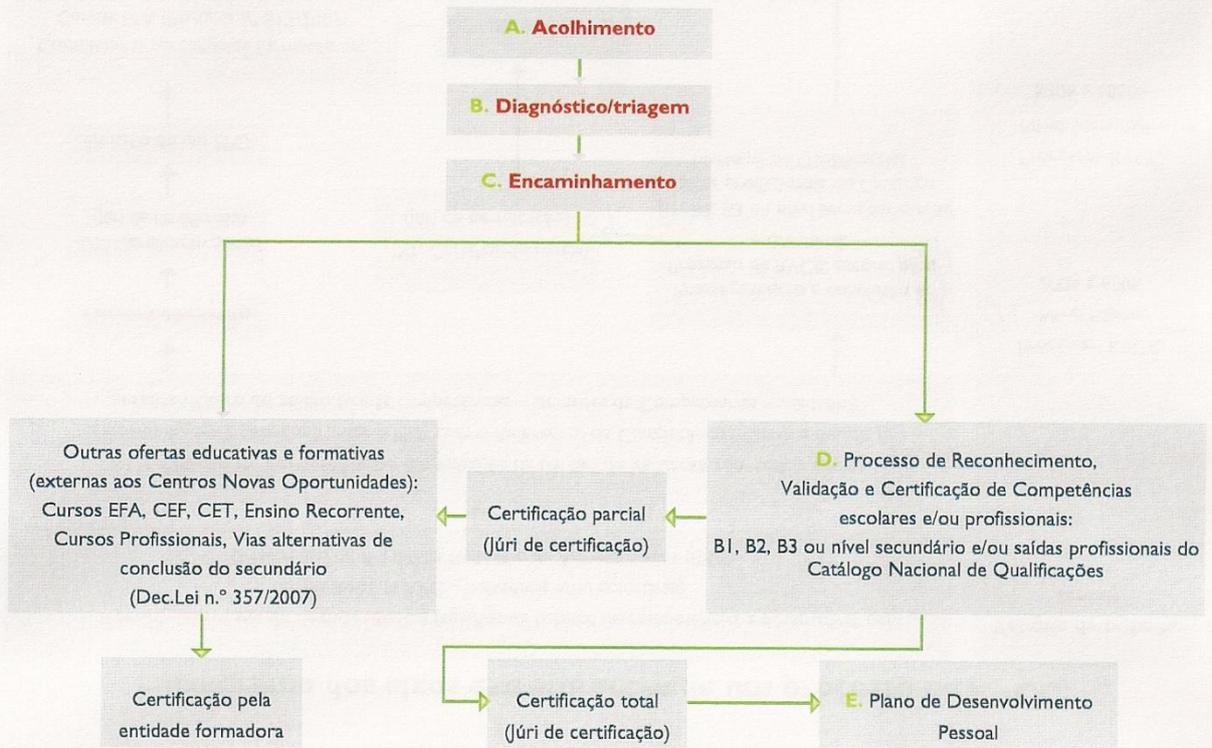
E. Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal

Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC.

Este Plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional.

Nalguns casos, a definição do Plano de Desenvolvimento Pessoal e das condições para a sua concretização pode implicar contactos com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo.

Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



**Sistema de Indicadores
de Referência para a
Qualidade dos Centros
Novas Oportunidades**

Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidades desenvolvem um conjunto de dimensões/etapas de intervenção que se enquadram na sua missão e princípios orientadores, tal como expresso nesta Carta de Qualidade. Resultante das informações recolhidas junto dos Centros Novas Oportunidades e da necessidade de definir orientações precisas sobre as diferentes dimensões/etapas de intervenção, é aqui apresentado um sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade.

Este Sistema de Indicadores, bem como a sua aplicação e desenvolvimento, assumem um carácter dinâmico que permite a introdução dos ajustamentos considerados necessários a partir da sua própria avaliação.

Para cada etapa de intervenção definem-se níveis de serviço e níveis de organização que podem ser traduzidos num conjunto de indicadores.

Estes indicadores permitirão a concretização de três objectivos distintos:

- a) **auto-regulação** da Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, por referência a **padrões únicos e partilhados** por todos os intervenientes;
- b) desenvolvimento do **sistema de referência para a qualidade** dos Centros Novas Oportunidades, o qual deverá ser utilizado em sede de **avaliação externa ou interna**;
- c) reforço da capacidade de acompanhamento e **monitorização da ANQ** relativamente à Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, suportada na co-responsabilização face a resultados e padrões de qualidade consagrados na Iniciativa Novas Oportunidades.

Neste contexto, apresenta-se o conjunto de **indicadores** e respectivos **padrões de referência para a qualidade** de cada uma das etapas/dimensões de intervenção dos Centros Novas Oportunidades e respectivos níveis de organização e funcionamento.

Níveis de Serviço dos Centros Novas Oportunidades

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
A. Acolhimento dos adultos	A1. N.º de inscrições no SIGO face ao n.º de adultos inscritos no Centro Novas Oportunidades	A1. 100% dos adultos inscritos no SIGO à data do seu acolhimento	SIGO
	A2. Marcação da acção seguinte a realizar pelo Centro Novas Oportunidades	A2. Até um mês após a inscrição no Centro Novas Oportunidades (formalização da inscrição)	SIGO
	A3. Clareza e adequação da informação prestada	A3. 70% dos adultos inquiridos com respostas positivas (escala de 1 a 4)	Inquérito aos adultos (numa 1ª fase a elaborar pela ANQ)
	A4. Adequação dos espaços	A4. Existência de um local específico para o acolhimento (sala de entrada com espaço de trabalho da funcionária administrativa, materiais de divulgação, acesso ao SIGO, sala de espera, etc.)	Planta do Centro Novas Oportunidades
	A5. Eficácia da resposta fornecida ao adulto relativamente à sua possibilidade de qualificação	A5. 100% dos adultos inquiridos com respostas positivas (escala de 1 a 4)	Inquérito aos adultos

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
B. Diagnóstico/ Triagem	B1. Preenchimento da grelha do perfil do candidato	B1. Todos os adultos com uma grelha de perfil do candidato (preenchimento de uma grelha por adulto, com especificação do resultado do diagnóstico)	SIGO/Grelha do perfil do candidato. Estas grelhas devidamente preenchidas, devem estar integradas no SIGO
	B2. Adequação dos espaços para o diagnóstico/triagem	B2. Existência de salas de atendimento individual (no mínimo duas em cada Centro, com as devidas infraestruturas que permitam a garantia da confidencialidade) Existência de uma sala de trabalho para grupos (no mínimo uma em cada Centro, que poderá ser utilizada para a formação, para o desenvolvimento das sessões de grupo, com computadores, etc.)	Planta do Centro Novas Oportunidades
C. Encaminhamento	C1. Participação em sessões de informação/esclarecimento sobre ofertas de qualificação	C1. 100% dos adultos em diagnóstico participaram nas sessões	Inquérito aos adultos
	C2. Diversidade e abrangência da informação prestada nas sessões	C2. 5 tipologias de ofertas de qualificação abordadas, num conjunto de 7	Inquérito aos adultos

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
C. Encaminhamento	C3. N° encaminhamentos efectuados para outras ofertas educativas e formativas e para processos de RVCC	C3. 90% dos adultos encaminhados (com base nas metas dos inscritos)	SIGO
	C4. Emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ)	C4. 100% dos adultos que não são encaminhados para processo de RVCC com um PPQ emitido	SIGO
	C5. Percentagem de inscrições comprovadas em ofertas ou respostas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades	C5. 100% dos encaminhados para respostas educativas ou formativas externas aos Centros Novas Oportunidades	SIGO
D1. Reconhecimento de competências	D1.1. Percentagem de sessões individuais face ao n° total de sessões	D1.1. Entre 25% a 50% de sessões individuais em processos de RVCC de nível básico e secundário	SIGO
	D1.2. Duração das sessões presenciais de reconhecimento	D1.2. RVC escolar: entre 25 e 40 horas para o nível básico e entre 35 e 60 horas para o nível secundário RVC profissional: entre 15 e 40 horas RVC transversal: entre 30 e 50 horas (caso se trate de nível básico) e entre 40 e 80 horas (caso se trate de nível secundário)	SIGO (Não está incluído o volume de trabalho autónomo de cada adulto para construção do Portefólio)

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
D1. Reconhecimento de competências	D1.3. Duração média da formação complementar	D1.3. Entre 25 a 50 horas, por adulto que frequenta formação complementar	SIGO
	D1.4. Duração das acções de curta duração	D1.4. Máximo de 100 horas	SIGO (Durante o período em que estiverem em vigor)
	D1.5. Existência de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	D1.5. Um Portefólio por adulto	SIGO
	D1.6. Participação dos formadores nas sessões de reconhecimento	D1.6. Entre 35% a 50% das sessões de reconhecimento	SIGO
D2. Validação de competências	D2.1. Existência de reuniões da equipa pedagógica para análise e avaliação do portefólio no caso de RVCC escolar	D2.1. Uma reunião por cada adulto que solicite validação de competências	SIGO
	D2.2. Existência de reuniões da equipa pedagógica e avaliador para análise e avaliação do portefólio no caso de RVCC profissional	D2.2. Uma reunião por cada adulto que solicite validação de competências	SIGO

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
D2. Validação de competências	D2.3. Emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ)	D2.3. 100% dos adultos que são encaminhados para um percurso formativo externo ao Centro Novas Oportunidades	SIGO
	D2.4. Realização de um Júri de Certificação para todos os que concluem o processo de RVCC com uma certificação parcial	D2.4. 100% dos adultos que são encaminhados para um percurso formativo externo ao Centro Novas Oportunidades	SIGO
D3. Certificação de competências	D3.1. Percentagem de Unidades de Competência validadas em processo de RVCC	D3.1. Nível Básico: 100% (16 UC validadas em cada nível de certificação) Nível Secundário: entre 50% e 100% (de 44 a 88 competências com duas competências em cada UC) RVC profissional: 100% das UC nucleares acrescidas de pelo menos 50% das UC não nucleares	SIGO
	D3.2. Existência de um júri de certificação	D3.2. 100% dos adultos que solicitam validação e certificação	SIGO

Etapas/dimensões de intervenção	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
D3. Certificação de competências	D3.3. Duração do júri de certificação	D3.3. Entre 30 a 60 minutos por adulto (RVCC escolar); entre 30 a 120 minutos por adulto (RVCC profissional)	SIGO
	D3.4. N° máximo de adultos numa sessão de júri de certificação	D3.4. 6 adultos por sessão de júri de certificação	SIGO
	D3.5. Protocolos estabelecidos com entidades certificadoras	D3.5. 100% para todos os CNO que não têm capacidade certificadora	SIGO
	D3.6. Prazo para homologação dos certificados	D3.6. Até 30 dias para devolução de documentos que não estejam em condições pela entidade certificadora Até 60 dias após entrada do processo em condições para a emissão do certificado	SIGO
	D3.7. Rácio do n° de avaliadores externos requisitados face ao n° total de adultos certificados	D3.7. Mínimo de 3 avaliadores por cada 250 adultos certificados	SIGO
E. Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal	E1. Plano de desenvolvimento pessoal elaborado no final do processo RVCC	E1. 100% para todos os adultos certificados	SIGO

Níveis de organização dos Centros Novas Oportunidades

Níveis de organização dos CNO	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
F. Horário	F1. Proporção de horário pós-laboral no período de funcionamento do Centro Novas Oportunidades	F1. Pelo menos 25% do nº de horas semanais em que o Centro Novas Oportunidades está aberto, deve corresponder a um horário pós-laboral (incluindo sábados)	SIGO
	F2. Horário obrigatório de funcionamento	F2. No mínimo 7 horas, por dia útil, em média, incluindo o período de funcionamento em horário pós-laboral (incluindo sábados)	SIGO
G. SIGO (incorporação no funcionamento regular do CNO)	G1. Utilização do SIGO como sistema único de informação e gestão da rede de Centros Novas Oportunidades	G1. 100% dos Centros Novas Oportunidades a utilizar exclusivamente o SIGO como sistema de informação e gestão	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO
H. Equipa técnico-pedagógica	H1. Frequência de reuniões de equipa técnico-pedagógica com coordenador do Centro Novas Oportunidades	H1. Realização de uma reunião por mês (valor mínimo)	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO
	H2. Frequência de reuniões de equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades - profissionais de RVC e formadores	H2. Realização de uma reunião por semana (valor mínimo)	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO

Níveis de organização dos CNO	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
I. Circuitos de comunicação interna	I1. Fluxos de comunicação interna definidos	I1. Cada Centro Novas Oportunidades deve elaborar um documento com a definição dos fluxos de comunicação interna	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO
J. Auto-avaliação	J1. Existência de instrumentos de auto-avaliação	J1. 100% dos Centros Novas Oportunidades com instrumentos de auto-avaliação operacionalizados	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO
	J2. Existência de relatórios de auto-avaliação anuais	J2. 100% dos Centros Novas Oportunidades com relatórios anuais de auto-avaliação realizados	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO
L. Redes e Parcerias	L1. Protocolos estabelecidos com entidades parceiras para captação de público para processos RVCC	L1. Mínimo de 2 protocolos por cada Centro Novas Oportunidades	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO

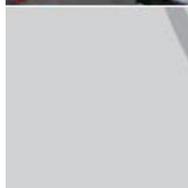
Níveis de organização dos CNO	Indicadores	Padrões de referência para a qualidade	Fonte
M. Disseminação de resultados, boas práticas e formação	M1. Presença em encontros, seminários, conferências inter-Centros Novas Oportunidades	M1. Mínimo de uma presença anual num encontro, seminário, conferência inter-Centros Novas Oportunidades, organizado por cada Centro Novas Oportunidades	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO
	M2. Organização de acções de formação internas sobre as dimensões de actividade do Centro Novas Oportunidades	M2. Mínimo de uma acção de formação organizada por cada Centro Novas Oportunidades, em cada ano	Guião e visitas de acompanhamento aos CNO Relatório de Actividades do CNO
	M3. Participação em acções de formação/encontros promovidos pela ANQ	M3. 100% de participação do Centro Novas Oportunidades nas acções promovidas pela ANQ, para que sejam convidados, em cada ano	Registo ANQ
	M4. Participação em reuniões de acompanhamento	M4. Participação do Centro Novas Oportunidades numa reunião de acompanhamento, em cada ano	Registo ANQ

ANEXO III

Regulamento do Formando

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

REGULAMENTO DO FORMANDO



NORMATIVO



SETEMBRO 2004

REGULAMENTO
DO
FORMANDO

Janeiro 2005

REGULAMENTO DO FORMANDO

ÍNDICE

	Pág.
CAPÍTULO I	
<i>DISPOSIÇÕES GERAIS</i>	1
CAPÍTULO II	
<i>DIREITOS E DEVERES DO FORMANDO</i>	2
CAPÍTULO III	
<i>CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO</i>	5
Secção I – PRINCÍPIOS GERAIS	5
Secção II – ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE E FALTAS	6
Secção III – SEGURANÇA E HIGIENE	9
Secção IV – ACIDENTES OCORRIDOS NAS ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO	10
CAPÍTULO IV	
<i>UTILIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DOS CENTROS</i>	10
CAPÍTULO V	
<i>REGIME DISCIPLINAR</i>	12
Secção I – EXERCÍCIO DO PODER DISCIPLINAR	12
Secção II – PROCESSO DISCIPLINAR	17
CAPÍTULO VI	
<i>CESSAÇÃO DO CONTRATO DE FORMAÇÃO</i>	19
CAPÍTULO VII	
<i>DISPOSIÇÕES FINAIS</i>	21
ANEXOS	24

REGULAMENTO DO FORMANDO

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1º

(Objecto e Âmbito)

1. O presente Regulamento é aplicável aos formandos, jovens ou adultos, que frequentem acções de Formação Profissional promovidas ou realizadas pelo CENCAL
2. O presente Regulamento estabelece, designadamente:
 - a) Os direitos e deveres dos Formandos;
 - b) As condições de funcionamento das acções de formação;
 - c) O regime disciplinar.

Artigo 2º

(Formando)

Para efeitos deste Regulamento, o Formando é toda e qualquer pessoa que frequente uma acção de formação profissional, com vista à aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, aptidões e formas de comportamento requeridos para o exercício de uma profissão ou grupos de profissões.

Artigo 3º

(Contrato de Formação)

1. A admissão do formando para a frequência de uma acção de formação profissional está subordinada à sua inscrição no CENCAL ou nos Centros de Emprego e sujeita a processo de orientação profissional, bem como à realização de um exame médico no âmbito da medicina do trabalho, concretizando-se com a celebração de um Contrato escrito.
2. O disposto no número anterior não se aplica aos formandos inscritos em acções de formação contínua ou formação de formadores, salvo quando se trate de formandos desempregados e cujas acções, designadamente pela sua duração, justifiquem a aplicação dos mesmos procedimentos.
3. O Contrato de Formação é um acordo celebrado entre o CENCAL e o Formando.
4. O Contrato de Formação está sujeito a forma escrita e deverá ser assinado pelos representantes da entidade formadora e pelo formando, bem como pelo seu representante legal, no caso de ser menor.
5. A celebração, prorrogação e cessação do Contrato de Formação deverão ter em conta as normas e procedimentos definidos para cada modalidade de formação.
6. A celebração do Contrato de Formação é sempre obrigatória, independentemente da modalidade de formação ou da respectiva duração total da acção, desde que haja lugar ao pagamento de qualquer subsídio ao formando.
7. O Contrato de Formação não gera nem titula relações de trabalho e caduca com a conclusão da acção de formação objecto do contrato.
8. O presente Regulamento constitui, para todos os efeitos, parte integrante do Contrato de Formação.

CAPÍTULO II

DIREITOS E DEVERES DO FORMANDO

Artigo 4º

(Direitos)

1. Nos termos do presente regulamento o formando tem direito a:
 - a) Participar no processo formativo, de acordo com os programas estabelecidos, desenvolvendo as actividades de aprendizagem integradas no respectivo perfil de formação;
 - b) Ver reconhecidas e valorizadas as competências adquiridas em contextos não formais ou informais, na definição da sua trajetória individual de formação;
 - c) Ser integrado num ambiente de formação ajustado ao perfil profissional visado, no que se refere a condições de higiene, segurança e saúde;
 - d) Receber pontualmente os apoios e benefícios que lhe sejam atribuídos, nos termos da legislação em vigor;
 - e) Obter gratuitamente no final da acção, um certificado, nos termos da legislação e normativos aplicáveis;
 - f) Receber informação e orientação profissional quando o seu perfil o justificar;
 - g) Receber apoio social sempre que a sua situação o justificar;
 - h) Beneficiar de um seguro contra acidentes ocorridos durante e por causa da formação, nos termos previstos no art.º 11.º do presente Regulamento.
 - i) Aceder, prioritariamente, a nova acção de formação que se inicie imediatamente após o termo do impedimento, quando não tenha concluído a formação por motivos a si não imputáveis, designadamente, por faltas relacionadas com protecção na maternidade e paternidade, nos seguintes termos:
 - No Sistema de Aprendizagem, os formandos terão acesso à formação no início do ano de formação em que se deu o impedimento;
 - Nas restantes acções os formandos serão integrados na Unidade capitalizável que frequentavam aquando do impedimento.

- j) Aceder ao processo individual, o qual inclui todos os factos relevantes ocorridos durante a sua formação, designadamente, data de início e fim da formação, resultados das provas, assiduidade e eventuais medidas disciplinares;
 - k) Ver respeitada a confidencialidade dos elementos constantes do Dossier Técnico-pedagógico ;
 - l) Requerer no prazo de 30 dias, nova prestação de provas de exame final, desde que o tenha realizado sem sucesso, sendo a decisão tomada com fundamento no parecer da Equipa Técnico-Pedagógica;
 - m) Requerer a emissão de uma declaração, pelo CENCAL, atestando a frequência e a duração da acção de formação, designadamente, quando sujeito ao cumprimento do Serviço Militar, ou quando não tenha concluído a acção ou tendo concluído, não tenha obtido aproveitamento.
2. Os Formandos têm, ainda, direito a eleger representantes do curso/acção para efeitos de articulação com as estruturas do CENCAL.

Artigo 5º

(Deveres)

1. Constituem deveres do Formando:
- a) Frequentar com assiduidade e pontualidade as actividades formativas, tendo em vista a aquisição das competências visadas;
 - b) Tratar com urbanidade os representantes e trabalhadores do Centro ou da entidade formadora, os formadores e demais participantes com quem se relacione durante e por causa da formação;
 - c) Guardar lealdade aos representantes do Centro ou da entidade formadora, designadamente, não divulgando ou transmitindo a terceiros informações sobre equipamentos e processos de fabrico de que tome conhecimento por ocasião da acção de formação;
 - d) Utilizar com cuidado e zelar pela boa conservação dos equipamentos e demais bens que lhe sejam confiados, para efeitos de formação,
 - e) Cumprir as directivas emanadas pelos órgãos de coordenação e gestão do CENCAL e os regulamentos internos em vigor;
 - f) Cumprir as disposições de segurança, higiene e saúde, determinadas pelas condições de desenvolvimento da formação;
 - g) Responsabilizar-se individualmente e/ou colectivamente por todo e qualquer prejuízo ocasionado, voluntariamente ou por negligência

gravosa, nomeadamente, em instalações, máquinas, ferramentas, utensílios ou outro material;

- h) Responder nos prazos fixados aos inquéritos que lhe forem dirigidos;
- i) Informar o CENCAL sempre que verificarem alterações dos dados inicialmente fornecidos, nomeadamente o da residência;
- j) Abster-se da prática de todo e qualquer acto de que possa resultar prejuízo ou descrédito para o CENCAL ou para as entidades formadoras.
- k) Cumprir os demais deveres emergentes do Contrato de Formação;

2. Constituem deveres especiais dos Formandos:

- a) Não praticar jogos de azar ou fortuna nas instalações do CENCAL ou da entidade formadora;
- b) Não se apresentar nem permanecer nas instalações de formação, em estado de embriaguez ou em situação que denote consumo de drogas;
- c) Não introduzir, guardar ou consumir bebidas alcoólicas, estupefacientes ou outras drogas, nas instalações do CENCAL ou no Local onde decorre a formação;
- d) Não se ausentar do local da formação sem autorização de responsáveis do CENCAL ou da Entidade Formadora.

3. A violação grave ou reiterada dos deveres do Formando referidos nos números anteriores são susceptíveis de aplicação de sanções disciplinares e conferem à entidade formadora o direito de resolver o Contrato de Formação, cessando imediatamente todos os direitos dele emergente.

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO

Secção I

PRINCÍPIOS GERAIS

Artigo 6º

(Horário)

A definição do horário da acção de formação é da responsabilidade da Direcção do CENCAL, que procederá à sua afixação nos locais de formação.

Artigo 7º

(Feriados e Férias)

1. Nos feriados obrigatórios legalmente estabelecidos e nos feriados municipais, serão suspensas as actividades de formação pelas entidades formadoras, sem prejuízo dos apoios consignados no contrato de formação e nos termos dos normativos e da legislação em vigor.
2. Por cada ano completo de formação, considerando-se para este efeito **acções com duração igual ou superior a 1200 horas**, os Formandos, podem beneficiar de um ou mais períodos de férias, no máximo de 22 dias úteis, no decurso da acção e nunca após a sua conclusão, quando a planificação da acção aprovada pela entidade formadora assim o preveja, **sem perda dos apoios** consignados no Contrato de Formação e sem prejuízo dos normativos aplicáveis.
3. Nas acções de formação cuja duração seja inferior a 1200 horas e sempre que esteja prevista na planificação da acção, uma interrupção da actividade formativa por motivo de férias, não haverá lugar ao pagamento de bolsa.
4. No âmbito do Sistema de Aprendizagem, o período de Férias é, de igual modo, de 22 dias úteis por cada ano de formação, sem perda dos apoios a que os formandos tenham direito nos termos contratuais.

Secção II

ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE E FALTAS

Artigo 8º

(Assiduidade e Pontualidade)

1. O Formando deve comparecer no local da formação, nos horários previamente estabelecidos, devendo a assiduidade ser registada em documento próprio.
2. O Formando deve frequentar a sessão a que compareça com atraso devendo o formador advertir o formando e anotar esse facto em documento próprio.
3. Entende-se como atraso a ausência registada até 10 minutos após o início da sessão. Ultrapassado este limite deve ser considerada falta.
4. Em situações ocasionais e na primeira hora do dia, pode ser concedida ao Formando, uma tolerância de 10 minutos, quando não se verifique a prática reiterada de atrasos.
5. Se no período de um mês ou no decurso de acções de formação de curta duração, o Formando comparecer atrasado por 3 vezes no mesmo domínio sem justificação, no início da sessão de formação, ser-lhe-á marcada uma falta injustificada. A marcação destas faltas motivadas pela prática reiterada de atrasos terá lugar por domínio da Unidade capitalizável do Itinerário de Qualificação, por domínio do Ano no Sistema de Aprendizagem e por acção na formação contínua, ficando a cargo dos respectivos formadores.
6. Quando a situação referida no número anterior se verificar ou nos casos de prática reiterada de atrasos por parte do(s) Formando(s) devem os Formadores dar conhecimento desta ocorrência à Unidade de Formação ou responsável da acção, por forma a que seja accionado um processo de acompanhamento por parte da **Equipa Técnico-Pedagógica** do Centro.

Artigo 9º

(Faltas)

1. Nos termos do presente Regulamento, a falta é entendida como a ausência do Formando **durante uma ou mais horas de formação no período normal/diário de formação**, sendo classificada como justificada ou injustificada.
2. Para efeitos de **contabilização das faltas** considera-se como referência, um **“dia completo”**, que corresponderá à ausência do Formando durante **um período completo normal/diário de formação seguido** ou ao **somatório do número de horas de faltas interpoladas** até perfazer a carga horária normal/diária da respectiva acção de formação.
3. As faltas, se previsíveis, devem ser comunicadas ao CENCAL com a antecedência de 2 (dois) dias e, logo que possível e por qualquer meio, não sendo previsíveis. O desrespeito do dever de comunicação ou a falta de comprovativos acarreta a injustificação da falta. Os respectivos comprovativos devem ser entregues no CENCAL num prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis, após o início da ocorrência.
4. Desde que devidamente comprovadas serão justificadas as faltas motivadas por:
 - a) Doença ou acidente nos termos da legislação laboral e normativos legais específicos em vigor, com as necessárias adaptações;
 - b) Protecção na maternidade e paternidade, designadamente nascimento de filhos e assistência a filhos, nos termos da legislação laboral e normativos legais específicos em vigor, com as necessárias adaptações;
 - c) Assistência à família, nos termos da legislação laboral e normativos legais específicos em vigor, com as necessárias adaptações;
 - d) Falecimento de cônjuge ou parentes, nos termos da legislação laboral e normativos legais específicos em vigor, com as necessárias adaptações;
 - e) Casamento até 5 dias úteis;
 - f) Cumprimento de dever legal inadiável que não admita substituição e pelo tempo estritamente necessário ao seu cumprimento, designadamente, inspecção militar, tribunal e polícia;
 - g) Outros casos de força maior devidamente comprovados a analisar pela **Equipa Técnico-Pedagógica** e aprovados pelo Director do CENCAL.

5. Para efeitos de atribuição de bolsa, **são consideradas justificadas as faltas dadas até 5% da respectiva duração total da formação** (Acção/Percurso do Itinerário de Qualificação Inicial ou Profissional ou do Ano no Sistema de Aprendizagem), sem prejuízo de ser definido um limite superior quando a formação se dirija a pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação aplicável.
6. **São consideradas injustificadas as faltas** não previstas no número 5 deste artigo, **bem como as previstas no nº 5 do art. 8º e n.º 2 do art.º 24.º do presente Regulamento**, entendendo-se que a prática de **5% de faltas injustificadas** sobre a respectiva duração total da formação (Acção/Percurso do Itinerário de Qualificação Inicial ou Profissional ou do Ano no Sistema de Aprendizagem), **determina a rescisão do Contrato de Formação**, depois de ouvida a **Equipa Técnico-Pedagógica**.
7. As **faltas injustificadas** bem como as **faltas justificadas dadas para além dos 5%** da respectiva duração total da formação (Acção/Percurso do Itinerário de Qualificação Inicial ou profissional ou do Ano no Sistema de Aprendizagem) **determinam a perda de 1/30 da bolsa mensal de formação**.
8. O Formando perde, ainda, o direito ao respectivo **subsídio de alimentação** em espécie ou em numerário, quando se ausente justificada ou injustificadamente, durante **um período completo normal/diário de formação seguido** ou se a sua presença for inferior a 2 horas.
9. Quando o Formando se **ausente injustificadamente** durante **um período completo normal/diário de formação seguido** perderá, também, o direito ao pagamento de **outros apoios**, designadamente, **transporte, acolhimento e alojamento**, sendo para este efeito, descontado 1/30 sobre os valores monetários mensais atribuídos.
10. **O limite máximo de faltas, justificadas e injustificadas, não pode exceder 10% da respectiva duração total da formação** (Acção/Percurso do Itinerário de Qualificação Inicial ou Profissional ou do Ano no Sistema de Aprendizagem).
11. O limite de **5% de faltas justificadas** ou de **3% de faltas injustificadas** sobre a duração total da formação (Percurso do Itinerário de Qualificação Inicial ou Profissional ou do Ano no Sistema de Aprendizagem), deve funcionar como **indicador de alerta**, de modo a serem accionados os mecanismos de acção preventiva que forem considerados necessários pela **Equipa Técnico-Pedagógica**, **devendo o Formando ou, no caso de este ser menor, o seu representante legal, ser informado por escrito do registo desta ocorrência**.

- 12. O formando que atinja os limites máximos estabelecidos** nos números **6** ou **10** do presente artigo, **só pode continuar a frequentar a formação mediante proposta ou parecer escrito da Equipa Técnico-Pedagógica**, que deve ter em conta, nomeadamente, os seguintes factores:
- a) Evolução do processo de aprendizagem do formando;
 - b) Factores que condicionam o grau de integração do formando no ambiente do Centro, bem como as implicações desta situação no seu projecto pessoal e profissional;
 - c) Plano de Acompanhamento.
- 13.** O disposto nos números 11 e 12 do presente artigo aplica-se à generalidade dos formandos, sem prejuízo de ser adoptado procedimento diverso nas acções de formação contínua e formação de formadores.

Secção III

SEGURANÇA E HIGIENE

Artigo 10º

(Segurança, Higiene e Saúde)

- 1.** É dever fundamental do Formando cumprir em absoluto as prescrições sobre segurança, higiene e saúde no trabalho.
- 2.** Na frequência das acções, o Formando deve utilizar correctamente os meios de protecção individual e/ou colectiva, determinados pela natureza das operações que tem que executar no decurso da formação, previstos pelas disposições legais em vigor e pelo presente regulamento, os quais terão, obrigatoriamente, de ser postos à sua disposição.
- 3.** As prescrições complementares de segurança, higiene e saúde, que sejam entretanto emitidas, são de aplicação imediata a todas as acções de formação promovidas pelo CENCAL
- 4.** Constitui infracção para efeitos disciplinares, a não observância por parte do Formando, das prescrições de segurança, higiene e saúde referidas nos números anteriores.

Secção IV

ACIDENTES OCORRIDOS NAS ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO

Artigo 11º

(Seguro)

1. Os **Formandos desempregados** têm direito a um **seguro** contra acidentes, ocorridos durante e por causa da formação, **na modalidade de acidentes pessoais**, devendo ser devidamente informados dos riscos cobertos pela seguradora.
2. Os **Formandos empregados e trabalhadores independentes**, que por sua iniciativa frequentem acções de formação **sem autorização expressa da entidade empregadora** são, de igual modo, abrangidos pela apólice de seguro dos Formandos na modalidade de **acidentes pessoais**.
3. Os **Formandos empregados** que frequentem acções de formação desenvolvidas pela entidade patronal ou outros operadores, encontram-se abrangidos pela apólice de seguros por **acidentes de trabalho** quando o acidente tenha ocorrido durante e por causa das actividades de formação, dentro ou fora do local de trabalho, **quando exista autorização expressa da entidade empregadora** para tal frequência, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO IV

UTILIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DOS CENTROS

Artigo 12º

(Regulamento Interno)

1. Todos os aspectos específicos relativos à utilização das instalações do CENCAL, nomeadamente no que se refere ao funcionamento dos alojamentos, dos refeitórios e salas de estudo e convívio devem constar do Regulamento Interno do Centro.
2. Na elaboração ou alteração do Regulamento referido no número anterior poderão ser ouvidos os representantes dos formandos mencionados do nº 2 do art. 4 do presente Regulamento.

Artigo 13º

(Alojamento)

1. As condições de acesso e horário de funcionamento do alojamento serão estabelecidas pelo órgão responsável pela Direcção ou Gestão do CENCAL.
2. Na utilização do alojamento, para além das estatuídas em regulamento próprio, devem os formandos observar as seguintes regras:
 - a) Zelar pela conveniente utilização do alojamento, nomeadamente no que diz respeito ao conforto e higiene;
 - b) Manter todas as dependências do alojamento em perfeito estado de asseio e arrumação.

Artigo 14º

(Refeitório)

1. O órgão responsável pela Direcção do CENCAL ou do local de formação, estabelecerá as condições de acesso ao refeitório, com base nos seguintes pressupostos:
 - a) O Formando pode beneficiar de serviço de almoço, nos termos da legislação em vigor;
 - b) O refeitório assegura o fornecimento das refeições, tendo em conta os horários de todas as actividades inerentes às acções de formação;
2. Nas acções que decorram fora das instalações do Centro:
 - a) O formando pode beneficiar de subsídio de refeição em numerário de acordo com a legislação em vigor;

Artigo 15º

(Salas de Estudo e Convívio)

1. A Direcção do CENCAL estabelece as normas e horários de funcionamento das salas de estudo e convívio, bem como as normas de utilização.
2. A utilização das salas de estudo e convívio deve efectuar-se de modo a não perturbar o normal funcionamento do Centro.

CAPÍTULO V

REGIME DISCIPLINAR

Secção I

EXERCÍCIO DO PODER DISCIPLINAR

Artigo 16º

(Competência disciplinar)

1. O poder disciplinar nos termos do art. 18º do presente Regulamento é da competência do respectivo Director do CENCAL
2. A decisão final de aplicação da medida disciplinar definida na alínea e) do nº 1 do art. 18º e art. 25º do presente Regulamento é da **exclusiva competência** do Director do CENCAL.
3. Cabe sempre ao Formando o recurso hierárquico, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 17º

(Infracção disciplinar)

1. Considera-se infracção disciplinar o facto culposo praticado pelo formando com violação de algum dos seus deveres gerais ou especiais, previstos neste regulamento.
2. As infracções disciplinares podem ser consideradas simples, graves e muito graves.

Artigo 18º

(Medidas disciplinares)

1. No presente Regulamento, as medidas de natureza disciplinar aplicáveis aos formandos pelas infracções que cometam, são, em função da sua gravidade ou reiteração, as seguintes:
 - a) Repreensão oral;
 - b) Repreensão escrita;
 - c) Perda de bolsa de formação sem dispensa de frequência da acção ou execução de tarefas pedagógicas compreendidas no objecto da formação;

- d) Suspensão temporária da frequência da acção de formação com perda de apoios sociais;
 - e) Expulsão.
2. A medida disciplinar deve ser proporcional à gravidade da infracção e à culpabilidade do infractor, não podendo aplicar-se mais do que uma pela mesma infracção.
 3. As medidas disciplinares são sempre registadas no processo individual do formando.
 4. O disposto nos números anteriores não prejudica o direito do CENCAL exigir indemnização de prejuízos ou de intentar o respectivo procedimento civil ou criminal a aplicar à situação em concreto.
 5. As medidas disciplinares previstas nas alíneas a), b) e c) são sempre aplicadas **sem dependência de processo disciplinar**, mas com audiência prévia do Formando e, no caso de ser menor, do seu representante legal.
 6. As medidas disciplinares previstas nas alíneas d) e e) são sempre aplicadas **com dependência de processo disciplinar**, com audiência prévia do Formando e, no caso de ser menor, do seu representante legal.

Artigo 19º

(Determinação da Medida Disciplinar)

1. A medida de natureza disciplinar deve ser adequada aos objectivos de formação e proporcional à infracção praticada, tendo em atenção:
 - a) a gravidade do incumprimento do dever;
 - b) as circunstâncias em que esta se verificou;
 - c) a culpa do formando;
 - d) a maturidade do formando e demais condições pessoais, familiares e sociais.
2. No caso de haver várias infracções disciplinares, serão integradas no processo da infracção mais grave ou, no caso de a gravidade ser a mesma, naquela que tiver ocorrido primeiro
3. Havendo acumulação de infracções, aplica-se a medida correspondente à infracção mais grave, funcionando as infracções seguintes como circunstâncias agravantes.

Artigo 20º

(Circunstâncias Atenuantes)

São circunstâncias atenuantes da infracção disciplinar:

- a) A confissão espontânea e manifestação de arrependimento;
- b) O bom comportamento anterior;
- c) A aplicação e o interesse do formando pelas actividades da formação.

Artigo 21º

(Circunstâncias Agravantes)

São circunstâncias agravantes da infracção disciplinar:

- a) A premeditação;
- b) A reincidência;
- c) A acumulação de infracções;
- d) O grau de ilicitude do facto, o modo de execução deste e a gravidade das suas consequências, bem como o grau de violação dos deveres impostos ao formando;
- e) A produção efectiva de resultados prejudiciais ao interesse geral.

Artigo 22º

(Repreensão oral e Repreensão escrita)

1. A medida disciplinar de repreensão oral, aplica-se nos casos de infracções simples que envolvam comportamentos ou atitudes pouco graves, ocasionais e sem premeditação.
2. A medida disciplinar de repreensão escrita aplica-se nos casos de infracções simples, embora com carácter reiterado e tendencialmente perturbadoras do ambiente de formação.

Artigo 23º

(Perda de bolsa de formação ou execução de tarefas pedagógicas compreendidas no objecto da Formação)

1. A medida disciplinar de **perda de bolsa de formação sem dispensa da frequência da acção**, aplica-se nos casos de infracções simples, que revelem premeditação e que sejam perturbadoras do ambiente de formação e lesivas ou prejudiciais para o CENCAL:
 - a) Falta de respeito, considerada leve para com todo e qualquer pessoal do Centro;
 - b) Desobediência ilegítima às ordens dadas por responsáveis pela coordenação e gestão da formação;
 - c) Não observância das disposições legais e regulamentares, designadamente as relativas às instalações bem como à arrumação, manutenção das ferramentas, equipamento e outros utensílios de utilização comum e a cargo do formando;
 - d) Prática intencional de actos lesivos de interesses patrimoniais alheios.
2. Nas situações referidas no número anterior, a medida disciplinar aplicável será de 1 dia de perda de bolsa nas hipóteses referidas nas alíneas a) e b) e nas alíneas c) e d) será fixada entre 2 a 5 dias.
3. A aplicação da medida de perda de bolsa pode ser substituída pela execução de pequenas **tarefas pedagógicas compreendidas no objecto da formação e nos deveres do Formando** consignados no artigo 5.º do presente Regulamento.
4. Quando o Formando não beneficie de bolsa a medida disciplinar aplicável é sempre a execução de pequenas **tarefas pedagógicas compreendidas no objecto da formação e nos deveres do Formando**.
5. A aplicação desta medida deve ser comunicada, por forma escrita, ao Formando e, no caso de ser menor, ao seu representante legal.

Artigo 24º

(Suspensão Temporária da frequência da acção de formação com perda de apoios sociais)

1. A medida disciplinar de suspensão temporária da frequência da acção de formação com perda de apoios sociais é aplicada nos casos de infracções graves:
 - a) Desobediência ilegítima e perniciosa às ordens ou instruções dos seus superiores hierárquicos;
 - b) Falta de respeito e urbanidade para com Formandos, Formadores, representantes da Entidade Formadora ou outros intervenientes no processo formativo;
 - c) Prática ou incitamento à prática de actos de grande insubordinação ou indisciplina;
 - d) Provocação reiterada de conflitos com outros formandos;
 - e) Defeituoso cumprimento das disposições legais e regulamentares ou das ordens superiores;
 - f) Falta culposa da observância das normas de higiene, segurança e saúde;
 - g) Prática de jogos de azar ou fortuna;
 - h) Apresentação nos locais de formação em estado de embriaguez ou sob o efeito de estupefacientes ou quaisquer drogas.

2. Nas situações referidas nas alíneas a) a g) do número anterior, a medida disciplinar aplicável será de 1 a 3 dias de suspensão e no caso da alínea h) será fixado entre 3 e 5 dias, sendo as faltas consideradas injustificadas.

Artigo 25º

(Expulsão)

1. A medida disciplinar de expulsão é aplicável nos casos de infracções muito graves que inviabilizem a frequência da formação por parte do formando.

2. A medida referida no número anterior é aplicada aos formandos que:
 - a) Desrespeitem reiteradamente ordens ou instruções da Direcção do CENCAL ou da Entidade Formadora que colabora na formação;
 - b) Defeituoso cumprimento reiterado das disposições legais e regulamentares;
 - c) Praticarem violências físicas, injúrias ou outras ofensas punidas por lei, no âmbito dos locais de formação ou com eles relacionados;

- d) Praticarem intencionalmente ou com grave negligência, actos lesivos do interesse patrimonial alheio, do CENCAL ou da Entidade Formadora que colabora na formação, assim como de bens pelos quais estes são responsáveis;
 - e) Prestem falsas declarações, nas provas a apresentar para efeitos de frequência da acção de formação ou de percepção de quaisquer benefícios, das quais tenha resultado prejuízo para o Centro ou para terceiros;
 - f) Praticarem ou incitem ao consumo de estupefacientes ou quaisquer drogas, nas instalações onde decorre a formação;
 - g) Praticarem actos de sequestro ou crimes contra a liberdade de Formandos, Formadores, representantes da Entidade Formadora ou outros intervenientes no processo formativo.
3. A aplicação da medida de expulsão determina a rescisão do contrato de formação, cessando imediatamente todos os direitos dele emergentes, com efeitos à data da prática da infracção disciplinar, sem prejuízo da eventual responsabilidade civil ou criminal a que houver lugar.

Artigo 26º

(Suspensão Preventiva do Formando)

1. No decurso do exercício do poder disciplinar, o responsável pela Direcção do CENCAL, por proposta da **Equipa Técnico-Pedagógica** pode, atendendo à gravidade do(s) acto(s) praticado(s), tomar a decisão de suspender o formando preventivamente até que haja uma decisão final, sempre que a sua presença perturbe o exercício da acção disciplinar ou de algum modo a sua presença seja considerada prejudicial para o normal desenvolvimento da acção de formação.
2. A suspensão preventiva só pode ser aplicada nas situações de infracção grave ou muito grave, sem perda dos apoios convencionados até à decisão final.
3. Se no final do procedimento disciplinar se concluir pela culpabilidade do formando, sendo decidido aplicar-lhe a medida disciplinar prevista no art. 24º do presente regulamento, deve a mesma produzir efeitos à data da suspensão preventiva do formando.

Secção II

PROCESSO DISCIPLINAR

Artigo 27º

(Procedimentos e Prazos de Notificação)

1. O processo disciplinar é um meio de averiguação e ponderação dos comportamentos e atitudes dos formandos passíveis de serem considerados infracção disciplinar.
2. As medidas disciplinares previstas nos artigos 24.º e 25.º do presente Regulamento, respectivamente, suspensão temporária da frequência da acção de formação com perda de apoios sociais e expulsão serão sempre aplicadas com dependência de processo disciplinar.
3. A prática dos factos susceptíveis de serem sancionados nos termos dos artigos 24.º e 25.º, será apurada por **instrutor**, a designar pelo Director do CENCAL, através da instauração de um processo disciplinar, do qual resultará uma Nota de Ocorrência no prazo de 5 (cinco) dias úteis a contar da data da sua designação pelo Director do CENCAL.
4. O formando será notificado da nota de ocorrência, sendo-lhe permitida a apresentação de defesa escrita, a indicação de testemunhas (3 por cada infracção) e o requerimento de quaisquer outras diligências de prova, fixando-se para a sua defesa um prazo de 5 (cinco) dias úteis, a contar da data de notificação da Nota de Ocorrência, que se presume feita ao 3.º dia posterior ao do registo ou no 1.º dia útil seguinte a esse quando o não seja.
5. A entidade formadora, através de instrutor que tenha nomeado, procederá, obrigatoriamente, à audição do formando e, no caso de ser menor, do seu representante legal, das testemunhas de defesa arroladas, bem como a outras diligências probatórias requeridas pelo formando na resposta à nota de ocorrência, no prazo de 3 (três) dias úteis, a contar da data de recepção da resposta do Formando à Nota de Ocorrência, procedendo à elaboração do respectivo Auto de Declarações.
6. Sem prejuízo do disposto no número anterior, a falta de comparência do Formando e/ou do seu representante legal, nos prazos estabelecidos pelo Instrutor, não constitui nulidade do processo disciplinar, em relação aos factos que lhe são imputados

7. O Instrutor elabora um Relatório final, no prazo de 3 dias úteis a contar da data de conclusão do Auto de Declarações, com a proposta da(s) medida(s) disciplinar(es) a aplicar, contendo a respectiva fundamentação e a apresentar ao Director do CENCAL.
8. A decisão final da medida disciplinar a aplicar compete ao Director do CENCAL nos termos do artigo 16.º. Esta decisão deve ser tomada no prazo de 3 dias úteis a contar da data de recepção do Relatório final.
9. A decisão final de aplicação da medida disciplinar deve ser registada no processo individual do formando e comunicada, por forma escrita, ao interessado e, no caso deste ser menor, ao seu representante legal.

Artigo 28º

(Suspensão da Execução das Medidas Disciplinares)

1. As medidas disciplinares, com excepção da expulsão, podem ser suspensas por proposta da **Equipa Técnico-Pedagógica** e por decisão do Director do CENCAL, atendendo à gravidade da culpa, ao anterior comportamento do formando e às circunstâncias atenuantes da infracção.
2. O período de suspensão poderá ser fixado por um prazo até 6 meses, a contar da data da notificação da decisão, considerando-se tacitamente revogada a medida disciplinar, caso no referido período o formando não pratique qualquer outro acto passível de procedimento disciplinar.
3. A suspensão referida nos números anteriores é revogada, sempre que, no seu decurso, o formando pratique infracção pela qual lhe seja aplicada nova medida disciplinar.

CAPÍTULO VI

CESSAÇÃO DO CONTRATO DE FORMAÇÃO

Artigo 29º

(Formas de Cessação)

O contrato de formação pode cessar por:

- a) Revogação por acordo das partes;
- b) Rescisão por qualquer das partes;
- c) Caducidade.

Artigo 30º

(Revogação por acordo das partes)

1. A entidade formadora e o formando podem fazer cessar o contrato de formação por acordo.
2. A revogação pode verificar-se por **motivos não imputáveis ao formando**, nomeadamente, por doença, acidente, assistência à família, protecção na maternidade ou paternidade, obtenção de emprego, ou inaptidão manifesta para a acção de formação, sempre que se demonstre mediante parecer escrito da **Equipa Técnico-Pedagógica**, a impossibilidade de o formando concluir a acção de formação com aproveitamento.
3. O acordo de cessação do contrato deve constar de documento assinado por ambas as partes e no caso do formando ser menor, pelo seu representante legal, ficando cada um com um exemplar;
4. O documento deve mencionar expressamente a data de celebração do acordo e a de início da produção dos respectivos efeitos.

Artigo 31º

(Rescisão por Iniciativa da Entidade Formadora)

1. A entidade formadora pode rescindir o respectivo contrato de formação com justa causa.
2. Constituem justa causa de rescisão os **comportamentos culposos** do formando que, pela sua gravidade e consequências, tornem imediata e

praticamente impossível a subsistência da relação jurídica de formação profissional.

3. Para efeitos do disposto no número anterior, consideram-se comportamentos culposos os que resultem da prática dos seguintes actos:
 - a) Infracções susceptíveis da aplicação da Medida Disciplinar de Expulsão, nos termos do Artigo 25.º do presente Regulamento.
 - b) Faltas injustificadas superiores ao limite previsto no Artigo 9.º do presente Regulamento;
4. A rescisão por Iniciativa da Entidade Formadora pode ainda verificar-se com justa causa, em resultado de comprovado desinteresse do formando pela acção de formação, por falta de aproveitamento ou pela prática de faltas justificadas superiores ao limite previsto no Artigo 9.º do presente Regulamento.
5. A rescisão é feita por escrito, devendo ser indicados os factos que a motivaram e a respectiva fundamentação, sem prejuízo da responsabilidade civil ou criminal a que houver lugar.

Artigo 32º

(Rescisão por Iniciativa do formando)

1. O formando ou no caso de ser menor, o seu representante legal, pode rescindir o contrato de formação com justa causa.
2. Constituem justa causa de rescisão do contrato os seguintes comportamentos culposos da entidade formadora:
 - a) Violação dos direitos legais e contratuais do formando;
 - b) Ofensa à integridade física, liberdade, honra ou dignidade do formando punível por lei, praticada pelos representantes ou trabalhadores da entidade formadora.
3. A rescisão é feita por escrito, devendo ser indicados os factos que a motivaram e a respectiva fundamentação.

Artigo 33º

(Caducidade)

O contrato de formação caduca nos termos gerais do direito, nomeadamente:

- a) com a conclusão da acção de formação para que foi celebrado;
- b) com a impossibilidade superveniente, absoluta e definitiva de o formando frequentar a acção de formação ou ainda de a entidade formadora a ministrar;
- c) quando se verifique o abandono da formação, considerando-se para este efeito a ausência do formando durante **5 dias seguidos ou 10 interpolados** sem motivo justificado ou sem comunicação ao Centro e sem prejuízo da responsabilidade civil ou criminal a que houver lugar.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 34º

(Publicidade)

1. O regulamento do formando deve estar acessível nos locais da formação.
2. O Regulamento faz parte integrante do Contrato de Formação devendo o formando ter conhecimento do mesmo aquando da respectiva celebração.
3. No início da formação, o Regulamento deve ser analisado com os formandos.

Artigo 35º

(Alterações do Regulamento)

Quaisquer alterações ao regulamento devem ser dadas a conhecer aos formandos pela forma disposta no nº 1 do artigo anterior.

Artigo 36º

(Regra Geral)

1. Em tudo quanto se não encontre previsto neste Regulamento, aplicam-se os Diplomas Legais e/ou Normativos em vigor.
2. As dúvidas suscitadas pela aplicação do presente Regulamento serão resolvidas com recurso aos órgãos competentes do CENCAL, nomeadamente o seu Conselho de Administração.
3. No âmbito do Sistema de Aprendizagem, as dúvidas suscitadas pela aplicação do presente Regulamento, serão resolvidas em última instância pela Comissão Nacional de Aprendizagem.

Artigo 37º

(Formalização do Contrato de Formação)

A formalização dos contratos de formação deve obedecer:

- a) Aos modelos aprovados pelo Conselho de Administração do CENCAL, quando se trate de Formandos em regime de qualificação inicial e profissional:
- b) Ao modelo aprovado pela Comissão Nacional da Aprendizagem, anexo ao presente Regulamento, quando se trate de Formandos do Sistema de Aprendizagem:

Artigo 38º

(Aplicação)

O presente Regulamento aplica-se a todas as acções de Formação Profissional a iniciar após a sua aprovação pelo Conselho de Administração do CENCAL.

ANEXOS

- Anexo I** **Minuta de Contrato de Formação para Acções de Formação Inicial ou Formação Contínua (Acções com duração igual ou superior a 250 Horas)**
- Anexo II** **Minuta de Contrato de Formação para Acções de Formação Inicial ou Formação Contínua (Acções com duração inferior a 250 Horas)**
- Anexo II** **Minuta de Contrato de Formação para a Aprendizagem**

ANEXO I

**CONTRATO DE FORMAÇÃO
FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA
(Acções com duração igual ou superior a 250 Horas)**

CONTRATO DE FORMAÇÃO

Entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional, com o Número de Pessoa Colectiva _____, legalmente representado pelo director do Centro de Formação Profissional de _____, adiante designado por primeiro outorgante e _____, portador do Bilhete de Identidade n.º _____, emitido pelo arquivo de identificação de _____, em ____ - ____ - ____, residente em _____, concelho de _____, distrito de _____, adiante designado como segundo outorgante, é celebrado o presente Contrato de Formação, o qual se rege pelas seguintes cláusulas:

Cláusula 1ª

Objecto do Contrato

- 1 O primeiro outorgante compromete-se a proporcionar ao segundo outorgante, que aceita, a acção de formação profissional de _____, na área de _____, de qualificação profissional de nível ____ da UE.
- 2 Nos termos do nº 3 do artº 4º do Decreto-Lei nº 242/88, de 7 de Julho, o presente contrato não gera nem titula relações de trabalho subordinado e caduca com a conclusão da acção de formação para que foi celebrado.

Cláusula 2ª

Local, duração e horário

A formação conducente à qualificação identificada na cláusula anterior é assegurada pelo primeiro outorgante decorrendo a formação nas instalações localizadas em _____, no concelho de _____, ou noutras por ele indicadas, com uma duração de _____ horas, com início em ____ / ____ / ____, terminando em ____ / ____ / ____, e de acordo com os horários que vierem a ser fixados pelo primeiro outorgante.

Cláusula 3ª

Direitos do Formando

- 1 O segundo outorgante terá direito a exigir do primeiro outorgante o cumprimento dos deveres previstos na cláusula 5ª do presente contrato.
- 2 O segundo outorgante tem direito a:
 - a) Receber a formação em harmonia com os programas, metodologias e processos de trabalho definidos;
 - b) Receber a título de Bolsa de Formação, e no caso de este preencher os necessários requisitos legais, a importância mensal de _____ actualizada anualmente, sempre que se verifique a revisão da Remuneração Mínima Mensal (RMM) e demais apoios previstos em legislação em vigor;
 - c) Beneficiar de um seguro contra acidentes ocorridos durante e por causa das actividades de formação;
 - d) Obter gratuitamente no final da acção, um certificado, nos termos da legislação e normativos aplicáveis;
 - e) Receber informação, orientação profissional e apoio social no decurso da acção de formação;
 - f) Recusar a realização de actividades que não se insiram no objecto do curso;
 - g) Que o primeiro outorgante respeite e faça respeitar as condições de higiene e segurança no trabalho a que estiver obrigado nos termos legais.
- 3 Por cada ano completo de formação, considerando-se para este efeito acções com duração igual ou superior a 1200 horas, os formandos podem beneficiar de um ou mais períodos de férias, no máximo de 22 dias úteis, no decurso da acção e nunca após a sua conclusão, quando a planificação da acção aprovada pela entidade formadora assim o preveja, sem perda dos apoios consignados no presente contrato e nos termos dos normativos e legislação aplicável;
- 4 Nas acções de formação cuja duração seja inferior a 1200 horas e sempre que esteja prevista na planificação da acção, uma interrupção da actividade formativa por motivo de férias, não haverá lugar ao pagamento de bolsa.
- 5 Para além dos direitos referidos nos números anteriores, o segundo outorgante beneficia do disposto no Regulamento do Formando em vigor no início da formação e que faz parte integrante do presente contrato.

Cláusula 4ª

Deveres do formando

São deveres do segundo outorgante:

- a) Frequentar com assiduidade e pontualidade a acção de formação, visando adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que lhe forem ministrados, em respeito do Regulamento do Formando em vigor;
- b) Tratar com urbanidade o primeiro outorgante, seus representantes, trabalhadores e colaboradores;
- c) Guardar lealdade ao primeiro outorgante e seus representantes, nomeadamente não transmitindo para o exterior informações sobre o equipamento e processos de fabrico de que tome conhecimento por ocasião da acção de formação;
- d) Utilizar com cuidado e zelar pela boa conservação dos equipamentos e demais bens que lhe sejam confiados para efeitos de formação;
- e) Suportar os custos de substituição ou reparação dos equipamentos e materiais que utilizar no período de formação prática em contexto real de trabalho, fornecidos pelo primeiro outorgante e seus representantes, sempre que os danos produzidos resultem de comportamento doloso ou gravemente negligente;
- f) Responder, pela forma e no prazo solicitado, a todos os inquéritos formulados pelas Unidades Orgânicas do Instituto do Emprego e Formação Profissional;
- g) Cumprir os demais deveres emergentes do contrato de formação.

Cláusula 5ª

Deveres da entidade

1 São deveres do primeiro outorgante:

- a) Assegurar a formação programada com respeito pela legislação legal e regulamentar em vigor, pelas condições de aprovação da acção de formação e pelo regime de concessão dos apoios a que o formando tenha direito;
- b) Facultar ao formando o acesso aos benefícios e equipamentos sociais que sejam compatíveis com a acção frequentada e sua duração;
- c) Respeitar e fazer respeitar as condições de Higiene e Segurança no Trabalho;
- d) Não exigir ao formando tarefas não compreendidas no objecto do curso;

- e) Cumprir os termos do presente contrato;
- f) Celebrar um contrato de seguro de acidentes pessoais ocorridos durante e por causa das actividades da formação.
- g) Passar gratuitamente ao formando no final da acção, um certificado nos termos da legislação e normativos aplicáveis.

Cláusula 6ª

Faltas

Às faltas aplica-se o disposto no Regulamento do Formando em vigor no início da formação.

Cláusula 7ª

Alterações supervenientes

- 1 Quando, por razões alheias à sua vontade e a si não imputáveis, a entidade formadora não puder cumprir integralmente o plano de formação previsto, poderá proceder aos necessários ajustamentos, devendo sempre comunicar por escrito tal facto ao formando.
- 2 A alteração do plano de formação pelos motivos referidos no número anterior não confere ao formando direito a qualquer indemnização.

Cláusula 8ª

Cessação do contrato

- 1 O contrato pode cessar por revogação, por rescisão de uma das partes ou por caducidade.
- 2 A rescisão por justa causa por qualquer das partes tem que ser comunicada à outra, por documento escrito ou carta registada, devendo dela constar o(s) respectivo(s) motivo(s).
- 3 O contrato de formação caduca quando se verificar a impossibilidade superveniente, absoluta e definitiva, do segundo outorgante frequentar a acção de formação ou de o primeiro outorgante lha proporcionar.

Cláusula 9ª

Sanção

- 1 O segundo outorgante poderá ser obrigado a devolver ao primeiro outorgante, todas e quaisquer importâncias recebidas para custear a frequência da acção de formação profissional e que lhe tenham sido prestadas pelo primeiro outorgante, nos casos de:
 - a) Rescisão deste contrato por iniciativa do primeiro outorgante com justa causa e por motivo de comportamentos culposos do segundo outorgante que impeçam a subsistência do contrato;
 - b) Caducidade deste contrato por abandono da frequência da respectiva acção de formação sem motivo justificado ou sem comunicação à entidade formadora.
- 2 O disposto no número anterior aplica-se tendo em conta uma análise casuística e respectiva decisão superior, obedecendo às regras do processo administrativo ou do processo judicial a que houver lugar.

Cláusula 10ª

Regulamento

O segundo outorgante declara ter recebido, conhecer e acatar as normas do Regulamento do Formando para a formação profissional.

Cláusula 11ª

Financiamento

Esta acção de formação é passível de financiamento pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português.

Cláusula 12ª

Legislação aplicável

Ao presente contrato, em tudo o que for omissa, aplicar-se-á o disposto no Decreto-Lei nº 242/88, de 7 de Julho e demais legislação complementar e normativos aplicáveis.

O presente contrato é feito em duplicado e assinado por ambos os outorgantes, destinando-se o original, ao primeiro outorgante e a cópia ao segundo outorgante.

_____, _____ de _____ de 20____

O primeiro outorgante,

O segundo outorgante,

ANEXO II

**CONTRATO DE FORMAÇÃO
FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA
(Acções com duração inferior a 250 Horas)**

CONTRATO DE FORMAÇÃO

Entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional, com o Número de Pessoa Colectiva _____, legalmente representado pelo director do Centro de Formação Profissional de _____, adiante designado por primeiro outorgante e _____, portador do Bilhete de Identidade n.º _____, emitido pelo arquivo de identificação de _____, em ____-____-____, residente em _____, concelho de _____, distrito de _____, adiante designado como segundo outorgante, é celebrado o presente contrato de formação, o qual se rege pelas seguintes cláusulas:

Cláusula 1ª

Objecto do contrato

- 1 O primeiro outorgante compromete-se a proporcionar ao segundo outorgante, que aceita, a acção de formação profissional de _____, na área de _____, de qualificação profissional de nível _____ da UE.
- 2 Nos termos do nº 3 do Artº 4º do Decreto-Lei nº 242/88, de 7 de Julho, o presente contrato não gera nem titula relações de trabalho subordinado e caduca com a conclusão da acção de formação para que foi celebrado.

Cláusula 2ª

Local, duração e horário

A formação identificada na cláusula anterior é assegurada pelo primeiro outorgante decorrendo a formação nas instalações localizadas em _____, no concelho de _____, ou noutras por ele indicadas, com uma duração de referência de _____ horas, com início em ____ / ____ / ____, terminando em ____ / ____ / ____, e de acordo com os horários que vierem a ser fixados pelo primeiro outorgante.

Cláusula 3ª

Direitos do formando

- 1 O segundo outorgante terá direito a exigir do primeiro outorgante o cumprimento dos deveres previstos na cláusula 5ª do presente contrato.
- 2 O segundo outorgante tem direito a:
 - a) Receber a formação em harmonia com os programas, metodologias e processos de trabalho definidos;
 - b) Receber um subsídio de refeição igual ao atribuído aos funcionários e agentes da Administração Pública, nos dias em que o período de formação seja igual ou superior a duas horas, nos termos do Regulamento do Formando em vigor;
 - c) Beneficiar de um seguro contra acidentes ocorridos durante e por causa das actividades de formação;
 - d) Obter gratuitamente no final da acção, um Certificado, nos termos da legislação e normativos aplicáveis;
 - e) Receber informação, orientação profissional e apoio social no decurso da acção de formação;
 - f) Recusar a realização de actividades que não se insiram no objecto do curso;
 - g) Que o primeiro outorgante respeite e faça respeitar as condições de higiene e segurança no trabalho a que estiver obrigado nos termos legais.
- 3 Para além dos direitos referidos nos números anteriores, o segundo outorgante beneficia do disposto no Regulamento do Formando em vigor no início da formação que faz parte integrante do presente contrato.

Cláusula 4ª

Deveres do formando

São deveres do segundo outorgante:

- a) Frequentar com assiduidade e pontualidade a acção de formação, visando adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que lhe forem ministrados, em respeito do Regulamento do Formando em vigor;
- b) Tratar com urbanidade o primeiro outorgante, seus representantes, trabalhadores e colaboradores;
- c) Guardar lealdade ao primeiro outorgante e seus representantes, nomeadamente não transmitindo para o exterior informações sobre o equipamento e processos de fabrico de que tome conhecimento por ocasião da acção de formação;

- d) Utilizar com cuidado e zelar pela boa conservação dos equipamentos e demais bens que lhe sejam confiados para efeitos de formação;
- e) Suportar os custos de substituição ou reparação dos equipamentos e materiais que utilizar no período de formação prática em contexto real de trabalho, fornecidos pelo primeiro outorgante e seus representantes, sempre que os danos produzidos resultem de comportamento doloso ou gravemente negligente;
- f) Responder, pela forma e no prazo solicitado, a todos os inquéritos formulados pelas Unidades Orgânicas do Instituto do Emprego e Formação Profissional;
- g) Cumprir os demais deveres emergentes do contrato de formação.

Cláusula 5ª

Deveres da entidade

1. São deveres do primeiro outorgante:

- a) Assegurar a formação programada com respeito pela legislação legal e regulamentar em vigor, pelas condições de aprovação da acção de formação e pelo regime de concessão dos apoios a que o formando tenha direito;
- b) Facultar ao formando o acesso aos benefícios e equipamentos sociais que sejam compatíveis com a acção frequentada e sua duração;
- c) Respeitar e fazer respeitar as condições de Higiene e Segurança no Trabalho;
- d) Não exigir ao formando tarefas não compreendidas no objecto do curso;
- e) Cumprir os termos do presente contrato;
- f) Assegurar a subsistência de um seguro contra acidentes ocorridos durante e por causa das actividades de formação;
- g) Passar gratuitamente ao formando no final da acção, um certificado nos termos da legislação e normativos aplicáveis.

Cláusula 6ª

Faltas

Às faltas aplica-se o disposto no Regulamento do Formando em vigor no início da formação.

Cláusula 7ª

Alterações supervenientes

- 1 Quando, por razões alheias à sua vontade e a si não imputáveis, o primeiro outorgante não puder cumprir integralmente o plano de formação previsto, poderá proceder aos necessários ajustamentos, devendo sempre comunicar por escrito tal facto ao formando.
- 2 A alteração do plano de formação pelos motivos referidos no número anterior não confere ao formando direito a qualquer indemnização.

Cláusula 8ª

Cessação do contrato

- 1 O contrato pode cessar por revogação, rescisão de uma das partes ou por caducidade.
- 2 A rescisão por qualquer das partes tem que ser comunicada à outra, por documento escrito ou carta registada, devendo dela constar o(s) respectivo(s) motivo(s).
- 3 O contrato de formação caduca quando se verificar a impossibilidade superveniente, absoluta e definitiva, do segundo outorgante frequentar a acção de formação ou de o primeiro outorgante lhe proporcionar.

Cláusula 9ª

Regulamento

O segundo outorgante declara ter recebido, conhecer e acatar as normas do Regulamento do Formando para a formação profissional.

Cláusula 10ª

Financiamento

Esta acção de formação é passível de financiamento pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português.

Cláusula 11ª

Legislação aplicável

Ao presente contrato, em tudo o que for omissa, aplicar-se-á o disposto no Decreto-Lei nº 242/88, de 7 de Julho, demais legislação complementar e normativos aplicáveis.

O presente contrato é feito em duplicado e assinado por ambos os outorgantes, destinando-se o original, ao primeiro outorgante e a cópia ao segundo outorgante.

_____, _____ de _____ de 20__

O primeiro outorgante,

O segundo outorgante,

ANEXO III

CONTRATO DE FORMAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

CONTRATO DE APRENDIZAGEM

Entre _____,
adiante designado por entidade coordenadora, sito em _____

representada por _____,
portador do bilhete de identidade n.º _____, emitido pelo arquivo de identificação de
_____, em ___ - ___ - ___, munido dos necessários poderes para o efeito e
na _____ qualidade _____ de

e _____,
adiante designado por entidade de apoio à alternância, com sede em _____,

pessoa colectiva n.º _____, devidamente representada neste acto por _____
_____, portador do bilhete de identidade n.º _____, emitido
pelo arquivo de identificação de _____, em ___ - ___ - ___, na qualidade de

e _____,
adiante designado por formando, portador do bilhete de identidade n.º _____,
emitido pelo arquivo de identificação de _____, em ___ - ___ - ___, nascido em ___ -
___ - ___, residente em _____, concelho de
_____, é celebrado o presente contrato de aprendizagem, o qual se rege
pelas seguintes cláusulas:

Cláusula 1.ª

Objecto do contrato

1. A entidade coordenadora obriga-se a ministrar ao formando a formação, em regime de aprendizagem, no curso de _____, de nível _____ de formação profissional, com equivalência ao ___ ano de escolaridade e com a saída profissional de _____, de acordo com o despacho conjunto/portaria n.º _____.

2. Para efeitos do número anterior, à saída profissional de _____ corresponde um perfil de competências assentes nas seguintes tarefas principais:

3. A formação é ministrada pela entidade coordenadora, de acordo com as normas regulamentares de aprendizagem, definidas e aprovadas nos termos dos artigos 7.º a 11.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, e, ainda, demais legislação complementar aprovada ao abrigo deste diploma, assim como das disposições consagradas no Regulamento Específico da Aprendizagem.

Cláusula 2.ª

Local da formação

1. O processo formativo decorre alternadamente entre a entidade coordenadora (responsável pela organização da componente teórica da formação e prática simulada) e a entidade de apoio à alternância (responsável pela formação prática em contexto de trabalho).
2. A formação conducente à qualificação identificada nas cláusulas anteriores é assegurada nos seguintes termos:
 - a) A entidade coordenadora é responsável pelas componentes de formação _____, ministrando a formação nas suas instalações localizadas em _____, concelho de _____, ou noutras por ela indicadas;
 - b) A entidade de apoio à alternância é responsável pela componente da formação prática em contexto de trabalho, ministrando-a nas suas instalações localizadas em _____, concelho de _____, ou noutras por ela indicadas.

Cláusula 3.^a

Horário da formação

1. O horário diário compreende as horas ocupadas em qualquer das componentes de formação e é fixado, de comum acordo, entre a entidade coordenadora e as entidades de apoio à alternância, entre as 8 e as 20 horas, salvo situação excepcional aprovada pelo IEFP.
2. A formação tem uma duração semanal de _____ horas, de acordo com a carga horária mínima estipulada na portaria n.º _____, ao abrigo do n.º 2 do artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro.

Cláusula 4.^a

Critérios gerais de avaliação e certificação

O sistema e os critérios gerais de avaliação e certificação, nos termos dos artigos 10.º e 11.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, estão consagrados na Portaria n.º..... e no Regulamento de Avaliação dos Formandos.

Cláusula 5.^a

Direitos e deveres do formando

1. O formando tem direito a exigir das entidades o cumprimento dos deveres previstos no n.º 2 da Cláusula 6.^a do presente contrato.
2. O formando tem ainda direito a:
 - a) Receber a formação em harmonia com os programas estabelecidos;
 - b) Usufruir regularmente dos apoios que lhe sejam concedidos, nos termos do regime estabelecido por despacho do Ministro da Segurança Social e do Trabalho (artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro) e do Regulamento Específico da Aprendizagem;
 - c) Obter gratuitamente no final da acção, desde que concluída com aproveitamento, um certificado de formação profissional, nos termos da legislação e normativos aplicáveis;
 - d) Beneficiar de um seguro que cubra os riscos e as eventualidades sofridas nas suas actividades de formação;
 - e) Receber informação e orientação profissional no decurso da acção de formação;

- f) Recusar a realização de actividades que não se insiram no objecto do curso;
 - g) Gozar anualmente um período de férias com uma duração de 22 dias úteis por cada ano de formação, sem perda dos apoios a que tiver direito, nos termos do presente contrato;
 - h) Usufruir dos benefícios da segurança social de que seja titular.
3. São deveres do formando:
- a) Frequentar com assiduidade e pontualidade a acção de formação, visando adquirir os conhecimentos teóricos e práticos objecto do curso;
 - b) Tratar com urbanidade o coordenador da acção, os formadores, os tutores e as entidades formadoras e seus representantes, trabalhadores e colaboradores;
 - c) Guardar lealdade à entidade formadora, designadamente não transmitindo para o exterior informações sobre equipamentos e processos de fabrico de que tome conhecimento por ocasião da acção de formação e mesmo depois do fim do curso;
 - d) Utilizar com cuidado e zelar pela conservação dos equipamentos e demais bens que lhe sejam confiados para efeitos de formação;
 - e) Cumprir os demais deveres legais (regulamentos em vigor) e contratuais.

Cláusula 6.^a

Direitos e deveres da entidade coordenadora e da entidade de apoio à alternância

1. São direitos das entidades:
- a) Colaboração e lealdade do formando no cumprimento do presente contrato;
 - b) O tratamento com urbanidade dos seus representantes, trabalhadores e colaboradores;
 - c) O cumprimento de todos os seus deveres legais e contratuais.
2. São deveres das entidades:
- a) Desenvolver a formação programada com respeito pelo disposto na portaria/despacho sectorial em que se insere o curso e demais legislação aplicável, pelas condições de aprovação da acção de formação e pelo regime de concessão dos apoios a que o formando tenha direito;
 - b) Facultar ao formando o acesso aos benefícios e equipamentos sociais que sejam compatíveis com a acção frequentada e sua duração;
 - c) Respeitar e fazer respeitar as condições de higiene e segurança nos contextos em que se desenvolve a formação;
 - d) Facultar regularmente ao formando os apoios devidos, de acordo com o estabelecido no Regulamento Específico da Aprendizagem;

- e) Não exigir ao formando tarefas não compreendidas no objecto do curso;
- f) Cumprir os termos do presente contrato;
- g) Facultar ao IEFP todos os dados referentes ao formando necessários à celebração e actualização por esta entidade de um seguro de acidentes pessoais que cubra os danos emergentes de um acidente sofrido pelo formando durante e por causa da formação.

Cláusula 7.^a

Duração do contrato

O presente contrato é válido pelo prazo de _____ meses, sem prejuízo do disposto no n.º 1 do artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, e produzirá efeitos a partir da data do seu registo no Centro de _____ (*), nos termos do artigo 18.º do citado diploma e ainda demais legislação ou regulamentação aplicáveis ao presente contrato.

Cláusula 8.^a

Cessação do contrato

O contrato pode cessar por mútuo acordo, por rescisão de uma das partes ou por caducidade, nos termos do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, aplicável aos contratos de aprendizagem.

Cláusula 9.^a

Sanção

- 1 O formando pode ser obrigado a restituir à entidade coordenadora, todas e quaisquer importâncias recebidas para custear a frequência da acção de formação profissional, e que lhe tenham sido prestadas pela mesma, nos casos de:
 - a) Rescisão deste contrato por iniciativa da entidade coordenadora com justa causa e por motivo de comportamentos culposos do formando que impeçam a subsistência do contrato;
 - b) Caducidade deste contrato por abandono da frequência da respectiva acção de formação sem motivo justificado ou sem comunicação à entidade coordenadora.
- 2 O disposto no número anterior aplica-se tendo em conta uma análise casuística e respectiva decisão superior, obedecendo às regras do processo administrativo ou do processo judicial a que houver lugar.

Cláusula 10.^a
Regulamento

O formando declara ter recebido, conhecer e acatar as normas do Regulamento do Formando para a Formação Profissional.

Cláusula 11.^a
Financiamento

Esta ação de formação é passível de financiamento pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português.

Cláusula 12.^a
Legislação aplicável

Ao presente contrato, em tudo o que for omissa, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, no Regulamento Específico da Aprendizagem, no Decreto-Lei nº 242/88, de 7 de Julho, no Regulamento do Formando e demais legislação aplicável.

O presente contrato é feito em três exemplares e assinado em _____, em ____ de _____ de 200____.

O representante da entidade coordenadora: _____

O representante da entidade de apoio à alternância: _____

O formando: _____

O representante legal do formando (quando menor): _____

(*) Identificar o centro de emprego ou centro de formação profissional onde se proceda ao registo do contrato.

ANEXO 2

Ficha de Ocorrências



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____
CENTRO DE _____

FICHA DE OCORRÊNCIAS

Formando: _____

Curso/Ação: _____

Componente: _____

Domínio: _____

Data da Ocorrência: ___/___/___

Descrição dos Factos:

Observações:

O/A Formador(a) da Acção: _____ **Entregue em** ___/___/___

A Unidade de Formação: _____ **Recebido em** ___/___/___

A/O Técnica(o) Superior de Serviço Social: _____ **Recebido em** ___/___/___

ANEXO 3

Minuta de Ofício - Limite de Faltas



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a) Senhor(a)

(dirigida ao formando e no caso deste ser menor, ao seu representante legal)

/ ____ - ____ /

ASSUNTO : Assiduidade do Formando

Na sequência do acompanhamento efectuado aos Formandos do curso de _____, a decorrer nas instalações do Centro de _____, sitas _____, desde __/__/__, informamos que o Formando _____ encontra-se em __/__/__, com um número de faltas muito elevado, no total de ____ horas justificadas e _____ horas injustificadas.

Mais se informa que, a continuidade na acção de formação, bem como a sua conclusão ficarão comprometidas, caso ocorram mais faltas.

Para qualquer informação ou esclarecimentos adicionais, encontramos-nos à inteira disposição de V. Ex^a., devendo contactar com _____ *(indicar nome da (o) Técnica(o)).*

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos atenciosamente

O/A Director(a) do Centro

Ass.

Anexo: Cópia do Relatório de Alerta do SGFOR.

ANEXO 4

Regime Disciplinar

Minuta 1

Termo de Registo de Repreensão Oral



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____
CENTRO DE _____

TERMO DE REGISTO DE REPREENSÃO ORAL

Na sequência dos actos praticados pelo Formando _____
da Acção _____ e depois de analisados os factos pela
Equipa Técnico Pedagógica foi tomada a decisão de aplicar a medida disciplinar de
repreensão oral, prevista no nº 1 do art. 22 por força da alínea a) do nº 1 do art. 18º do
Regulamento do Formando, tendo a mesma sido comunicada verbalmente ao Formando na
data __/__/__.

O/A Director(a) do Centro

Assin.

Minuta 2

Minuta de Ofício – Exemplo de Repreensão Escrita



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a) Senhor(a)

/ ____ - ____ /

ASSUNTO : INFRACÇÃO DISCIPLINAR
Repreensão Escrita

No dia __/__/20__, entre as ____ e as ____ horas, V. Ex^a. _____

_____ *(Descrição dos factos e da infracção cometida).*

Nesta conformidade, fica V. Ex^a. advertido que tais situações não são toleráveis neste Centro de _____, uma vez que violou um/uns do(s) dever(es) do Formando, nomeadamente _____

(cfr. alíneas _____ do nº 1 do art. 5º do Regulamento do Formando), o qual consubstancia uma infracção disciplinar.

Lamentamos o sucedido pelo que advertimos V. Ex^a. que, caso haja uma reincidência, seremos obrigados a instaurar o competente processo disciplinar que poderá culminar com a respectiva rescisão do contrato de formação.

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos atenciosamente

O/A Director(a) do Centro

Ass.

Minuta 3

Minuta de Ofício – Comunicação de Perda de Bolsa ou Execução de Tarefas Pedagógicas



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a) Senhor(a)

/ ____ - ____ /

ASSUNTO : INFRACÇÃO DISCIPLINAR

Perda de Bolsa ou Execução de Tarefas Pedagógicas

No dia __/__/20__, entre as ____ e as ____ horas, V. Ex^a. _____

_____ (Descrição dos factos e da infracção cometida).

Nesta conformidade, fica V. Ex^a. advertido que tais situações não são toleráveis neste Centro de _____, uma vez que violou um/uns do(s) dever(es) do Formando, nomeadamente _____

(cfr. alíneas _____ do nº 1 do art. 5º do Regulamento do Formando), o qual consubstancia uma infracção disciplinar, pelo que nos termos do art. 23º por força do art. 18º. do Regulamento do Formando se aplica a medida disciplinar de (discriminar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente perda de bolsa de formação e o nº de dias ou execução de tarefas pedagógicas compreendidas no objecto da formação).

Lamentamos o sucedido pelo que advertimos V. Ex^a. que, caso haja uma reincidência seremos obrigados a instaurar o competente processo disciplinar que poderá culminar com a respectiva rescisão do contrato de formação.

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos atenciosamente

O/A Director(a) do Centro

Ass.

Minuta 4

**Minuta de Ofício – Comunicação ao Formando e/ou seu
Representante Legal do Início da Instrução do Processo
Disciplinar**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a). Senhor(a)

(DATA)

ASSUNTO: Processo Disciplinar

Em cumprimento do despacho de ___/___/___, exarado pelo Director do Centro de _____, foi determinado instaurar-lhe um processo disciplinar com vista ao apuramento dos factos susceptíveis de aplicação de medida disciplinar, nos termos do art. 18º do Regulamento do Formando.

Comunico a V. Ex^a. que fui nomeado instrutor do processo disciplinar, tendo nesta data dado início à instrução do processo disciplinar.

Fica também por este meio notificado de que foi decidido pelo Director do Centro proceder à sua suspensão preventiva nos termos do art. 26º do Regulamento do Formando. (Preencher apenas nos casos em que tenha sido aplicada)

Com os melhores cumprimentos

O/A Instrutor(a)

(_____)

Minuta 5

Relatório Preliminar



RELATORIO PRELIMINAR

1- Na sequência de participação de carácter disciplinar efectuada contra o formando _____, a frequentar a acção de formação _____, veio o(a) Director(a) do Centro de _____, no uso do poder disciplinar de que está investido, a determinar que fossem encetadas as averiguações preliminares necessárias ao apuramento de todas as circunstâncias de modo, tempo, lugar das infracções cometidas, por forma a fundamentar a nota de ocorrência que servirá de base à instrução do presente inquérito.

2- Por despacho de _____ do(a) mesmo(a) Director(a) do Centro de _____, foi mandado instaurar processo disciplinar ao identificado formando, com vista ao apuramento dos factos susceptíveis de aplicação de medida disciplinar nos termos do art. _____ (24º ou 25º) por força do art. 18º do Regulamento do Formando.

3- Analisadas as conclusões do processo prévio de inquérito, tomadas com base nos depoimentos escritos das testemunhas e nos documentos juntos, os autos mostram indiciariamente que o formando cometeu os factos que lhe são imputados e servirão de base à elaboração da nota de ocorrência que lhe irá ser entregue.

4- Com o seu comportamento ilícito e culposo, consubstanciado na prática de graves infracções disciplinares, o formando _____ infringiu os seus deveres, violando o art. 5º, nº ____, alíneas _____, e pela prática da infracção consubstanciada na(s) alínea(s) do nº ____ do art. _____ (24º ou 25º) do do Regulamento do Formando

5- A darem-se como provados esses factos, o Centro de _____ poderá prover a medida disciplinar de (*indicar qual a medida disciplinar que se pretende aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando*) com fundamento em _____.

6- Do Dossier Técnico-Pedagógico da acção e relativamente ao Formando regista-se que: _____ (*dados: data de admissão, ocorrências, assiduidade, avaliação e outras informações úteis, designadamente da Equipa Técnico-Pedagógica*), de que se encontra fotocópia junta a este processo.

(DATA)

O/A Instrutor(a)

(_____)

Minuta 6

Nota de Ocorrência



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

NOTA DE OCORRÊNCIA

O Centro de _____, em processo disciplinar que move contra o formando _____, a frequentar a acção de formação profissional de _____, na área _____; vem deduzir a presente nota de ocorrência, o que faz nos termos e com os fundamentos seguintes:

1º

(.....)

2º

(.....)

3º

(.....)

(Descrição dos factos)

(...)^o

(.....)

Os factos descritos representam uma grave violação dos deveres dos formandos previstos nas alíneas _____ do nº _____ do art. 5º do Regulamento do Formando.

(...)^o (1)

Os comportamentos culposos do formando, atenta a sua gravidade e consequências, constituem deste modo (*indicar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando*).

Termos em que deve promover-se (*indicar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando*), por força das infracções consignadas no(s) nºs ____da(s) alínea(s) do art. ____ (24º ou 25º) do RF devendo este, querendo apresentar a sua defesa no prazo de 5 (cinco) dias úteis, respondendo à nota de ocorrência por escrito, oferecendo testemunhas, juntando documentos e requerendo outras diligências probatórias pertinentes para o esclarecimento da verdade, nos termos do nº 5 do art. 27º do Regulamento do Formando.
Confirma-se (ou não) a manutenção da suspensão preventiva nos termos do art. 26º do RF.

Prova: a dos autos

Junta: (x) documentos (provas documentais)

Testemunhas: 1ª. (indicar nome, função e morada)

2ª

(DATA)

O/A Instrutor(a)

(_____)

⁽¹⁾ Caso não haja fundamento, nem matéria de facto para o prosseguimento do processo disciplinar, pode o instrutor propor o arquivamento do respectivo processo, bem como a revogação da suspensão preventiva do formando, caso tenha sido aplicada.

Minuta 7

**Notificação de Arquivamento do Processo Disciplinar pelo(a)
Director(a) do Centro ou da Entidade Formadora**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a). Senhor(a)

(DATA)

ASSUNTO: Notificação do Arquivamento do Processo Disciplinar

Na sequência do processo disciplinar que o Centro de _____ decidiu mandar instaurar-lhe, no uso das competências disciplinares que me estão subdelegadas, junto envio a V. Ex^a. a cópia da Nota de Ocorrência.

Informo-o, ainda, de que pelos factos constantes da mesma, é intenção do Centro proceder ao arquivamento do Processo Disciplinar.

Fica também por este meio notificado de que o Centro de _____ decidiu proceder à revogação da sua suspensão preventiva nos termos do art. 26º do Regulamento do Formando (A preencher caso tenha sido aplicada).

Com os melhores cumprimentos

O/A Director(a)

(_____)

Anexo: Cópia da Nota de Ocorrência

Minuta 8

Notificação da Nota de Ocorrência pelo(a) Instrutor(a)



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a) Senhor(a)

(DATA)

**ASSUNTO: Processo Disciplinar:
Nota de Ocorrência;
Suspensão Preventiva.**

Na sequência do processo disciplinar que o Centro de _____ decidiu mandar instaurar V. Ex^a, por despacho de ____/____/____ do Director(a), no uso das competências disciplinares que lhe estão delegadas, junto envio a cópia da Nota de Ocorrência contra si deduzida.

Informo, ainda, de que pelos factos constantes da mesma, é intenção do Centro prosseguir com o processo disciplinar.

Fica também por este meio notificado de que o Centro de _____ decidiu reiterar a decisão da sua suspensão preventiva, nos termos do art. 26º do Regulamento do Formando (manter caso seja essa a situação).

De acordo com o estabelecido no nº 4 do art. 27º do Regulamento do Formando dispõe vossa Ex^a. de 5 (cinco) dias úteis para consultar o processo e responder por escrito à Nota de Ocorrência, podendo oferecer testemunhas, até ao limite de 3 (três) por cada infracção e solicitar quaisquer diligências probatórias que se mostrem pertinentes para o esclarecimento da verdade.

Com os melhores cumprimentos

O/A Instrutor(a)

(_____)

Anexo: Cópia da Nota de Ocorrência

Minuta 9

Notificação para Audição de Testemunhas



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____
CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo (a) Senhor(a)

(DATA)

ASSUNTO: Audição de Testemunhas

Informo V. Ex^a. que a audição das testemunhas _____, por si arroladas no processo disciplinar que lhe foi instaurado pelo Centro de _____, terá lugar no próximo dia _____, pelas _____ horas, no (local) _____ sito em _____.

Em cumprimento do nº 5 do art. 27º do Regulamento do Formando, deverá assegurar que as mesmas compareçam no local, dia e hora indicados, a fim de serem ouvidas.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me

De V. Ex^o.

Atenciosamente,

O/A Instrutor(a)

(_____)

Minuta 10

Auto de Declarações



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

AUTO DE DECLARAÇÕES

Aos _____ dias do mês _____ de _____ (ano por extenso), perante mim, _____, Técnico _____, instrutor do processo disciplinar instaurado contra o Formando _____, compareceu (identificação da testemunha) _____, que declarou o seguinte:

.....(.....)

E mais não disse. Lidas as suas declarações, achou-as conformes e por isso as ratifica e vai assinar comigo.

A testemunha,
Ass.

O/A Instrutor(a),
Ass.

Minuta 11

Relatório Final



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____
CENTRO DE _____

RELATÓRIO FINAL

1- Por despacho de ___/___/___ do(a) Director(a) do Centro de _____, foi mandado instaurar um processo disciplinar contra o Formando _____.

2- Efectuado o processo prévio de inquérito para apuramento das circunstâncias de modo, tempo e lugar das infracções cometidas, veio o referido Formando a ser acusado da prática dos factos constantes da Nota de Ocorrência que lhe foi entregue e que se traduzem nos seguintes comportamentos ilícitos:

- a)
- b)
- c)(…)

3- Em consequência dos seus comportamentos, o Formando violou os seus deveres consignados nas alíneas _____ do nº _____ do art. 5º do Regulamento do Formando.

4- O Centro ofereceu a prova dos autos, juntou documentos e arrolou (X) testemunhas.

5- Notificado para apresentar a sua defesa, fê-lo o Formando, alegando em síntese que:

- a)
- b)
- c) (...)

CONCLUSÕES

- 1- No presente processo disciplinar ficou provada toda a matéria da acusação constante da Nota de Ocorrência, que se dá aqui por integralmente reproduzida, pelo que se conclui como na mesma.
- 2- O Formando com a sua conduta ilícita cometeu as infracções previstas nas alíneas _____ do nº _____ do art. 5º, e nas alíneas _____ do nº _____ do art. _____ (24º ou 25º) do Regulamento do Formando.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

- 3- Estes comportamentos, atenta a culpa do Formando, a sua gravidade e consequências, constituem fundamento legal para *(indicar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando)*.

(DATA)

O/A Instrutor(a),
Ass.

Minuta 12

Decisão Final



PROCESSO DISCIPLINAR CONTRA O FORMANDO _____

DECISÃO FINAL

Em posse do processo disciplinar mandado instaurar ao Formando _____, a frequentar a acção _____ da área _____, visto este e analisadas as respectivas conclusões, verifica-se que:

1- Todas as acusações constantes da Nota de Ocorrência, que se dá aqui por integralmente reproduzida, foram dadas como provadas.

2- O Formando com a sua conduta ilícita cometeu as infracções previstas nas alíneas _____ do nº _____ do art. 5º e da(s) alínea(s) _____ do nº(s) do art. _____ do (24º ou 25º) do Regulamento do Formando.

3- Estes comportamentos, atenta a culpa do Formando, a sua gravidade e consequências, praticamente impossibilitam a subsistência da relação de Formação, constituindo por isso fundamento legal para *(indicar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando)*.

Cumpra agora decidir, no uso dos poderes disciplinares que me foram subdelegados pelo Despacho nº _____ de _____, publicado na 2ª série do Diário da República nº _____.

Tudo visto, decido pela aplicação da medida disciplinar prevista na *(indicar qual a medida disciplinar a aplicar ao formando, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando)*, com os fundamentos invocados.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

(CENTRO DE _____)

Cumpra-se o disposto no nº ____ do art. _____ do Regulamento do Formando, enviando-se cópia desta decisão ao Formando.

(DATA)

O/A Director(a) do Centro,
Ass.

Minuta 13

Notificação da Decisão Final



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____
(CENTRO DE _____)

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo(a). Senhor(a)

(DATA)

ASSUNTO: Processo Disciplinar

Vimos por este meio comunicar a V. Ex^a. que, na sequência do processo disciplinar que lhe foi mandado instaurar em ___/___/___, foi decidido aplicar-lhe a medida disciplinar prevista na _____ (*indicar qual a medida disciplinar a aplicar, nomeadamente alíneas d) ou e) do nº 1 do art. 18º do Regulamento do Formando*).

Em cumprimento do disposto no nº 9 do art. 27º do Regulamento do Formando, remete-se em anexo cópia da respectiva decisão fundamentada, proferida em ___/___/___.

Com os melhores cumprimentos

O/A Director(a) do Centro,
Ass.

Junta: Cópia da Decisão Final

ANEXO 5

Cessação do Contrato de Formação

Minuta 1

Termo de Cessação do Contrato de Formação



TERMO DE CESSAÇÃO DO CONTRATO DE FORMAÇÃO

Formando(a):

Curso/Ação:

UnidadeCapitalizável:

Ano/Aprendizagem:

Data: ___/___/___

O Contrato de Formação cessou por:

- Revogação por Acordo das Partes
- Rescisão por Iniciativa da Entidade Formadora
- Rescisão por Iniciativa do Formando
- Caducidade

1. Motivo da Cessação ⁽¹⁾ ou ⁽²⁾:

- Doença ^(1/Cód.11)
- Acidente ^(1/Cód.12)
- Maternidade e Paternidade ^(1/Cód.13)
- Assistência à Família ^(1/Cód.14)
- Emprego ^(1/Cód.15)
- Inaptidão manifesta para a área de formação ^(1/Cód.16)
- Faltas Injustificadas ^(2/Cód.21)
- Abandono da formação ^(2/Cód.22)
- Expulsão ^(2/Cód.23)
- Outro ^{(1/Cód.17) ou (2/Cód.24)}

Minuta 2

**Minuta de Ofício – Notificação da Cessação do Contrato de
Formação**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE _____

CENTRO DE _____

(Ofício registado com aviso de recepção)

Exmo Senhor

/ ____ - ____ /

ASSUNTO : CESSAÇÃO DO CONTRATO DE FORMAÇÃO
Rescisão do Contrato de Formação

Serve a presente para informar V.Ex^a, que violou o disposto no(s) art(s) _____ do(s) nº(s) _____ do Regulamento do Formando.

Desta forma e procedendo em conformidade, informa-se que a partir da presente data será rescindido o contrato de formação com V. Ex^a., nos termos do nº 1 do art. 31º do Regulamento do Formando e com fundamento nos termos do nº(s) ___ do referido artigo, ficando de imediato excluído do curso.

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos atenciosamente,

O/A Director(a) do Centro

Ass.

ANEXO IV

Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE NÍVEL BÁSICO

Estrutura Curricular do Módulo de Linguagem e Comunicação (LC)

Referencial de Competências-Chave B1- equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional. LC1A	Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões.
	Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições.
	Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos...) e postura adequados à situação e audiência.
	Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais.
	Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor.
	Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência.
Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana. LC1B	Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais.
	Localizar informação específica num texto.
	Identificar a mensagem principal de um texto.
	Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade.
Produzir textos com finalidades informativo-funcionais. LC1C	Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação).
	Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.
	Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí, ...</i>).
	Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo.
	Adequar o código escrito à finalidade do texto.
Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano. LC1D	Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana.
	Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem.
	Interpretar o código sonoro e gestual.
	Identificar símbolos e ícones universais.
	Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais.

Tabela 15 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B1.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B2 - equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos. LC2A	Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagens (gestos, sons, ...).
	Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfossintáticas a diferentes situações de comunicação.
	Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever).
	Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva.
	Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente.
Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo. LC2B	Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais.
	Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto.
	Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo.
	Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem.
	Esquematizar/ Organizar a ordem lógica das ideias num texto.
	Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto.
	Reconstruir o significado global do texto.
	Resumir a informação lida.
Estabelecer relações de sentido entre suportes diversos (imagem, som, ...) e o texto.	
Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas. LC2C	Redigir textos de acordo com uma dada tipologia.
	Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores.
	Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita.
	Redigir textos com objectivos específicos.
	Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente.
	Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.
	Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá, ...</i>).
	Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido.
	Proceder à auto-correcção e revisão do texto produzido.
Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas. LC2D	Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens.
	Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos.
	Analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais, ...) à luz dos códigos socioculturais.
	Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo.
	Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais.

Tabela 16 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B2.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B3 - equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões. LC3A	Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada.
	Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida.
	Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral.
	Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência.
	Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem.
Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário. LC3B	Relacionar os elementos construtores de sentido num texto.
	Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência.
	Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos.
	Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto.
	Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto.
	Interpretar linguagem metafórica.
Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos. LC3C	Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo.
	Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial.
	Sintetizar informação.
	Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador).
	Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso de deícticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior...).
	Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas.
	Proceder à auto-correcção e revisão de textos produzidos.
Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal. LC3D	Adequar o uso de linguagens não-verbais diversas a contextos formais e informais.
	Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música).
	Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo – argumentativo).
	Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais.

Tabela 17 - Competências de Linguagem e Comunicação - nível B3.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Estrutura Curricular do Módulo de Matemática para a Vida (MV)

Referencial de Competências-Chave B1 - equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação, utilizando processos e procedimentos matemáticos. MVIA	Utilizar a moeda única europeia - euro - em actividades do dia-a-dia, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita de informação numérica.
	Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando instrumentos adequados: régua/fitá métrica, balança, termómetro medicinal, relógio, etc..
	Registar, ordenadamente, dados de situações reais relativos a medições de comprimento, de capacidade, de massa, de tempo.
	Ler e interpretar tabelas, por exemplo: de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir.
	Ler e interpretar horários de serviços, de meios de transporte, escolares, etc....
	Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas).
	Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social.
	Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação.
	Comunicar processos e resultados, usando a língua portuguesa.
Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas. MVIB	Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por Polya (1945): compreender o enunciado, explicitando por exemplo, quais são os dados e qual é o objectivo do problema; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, usando tabelas, esquemas, utilizando versões mais simples do problema dado na procura de leis de formação, etc., conforme o tipo de situação; verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação.
	Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens.
	Em contextos de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números decimais.
	Em contextos de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam o conceito de perímetro de figuras planas regulares ou irregulares, usando a estimativa como meio de controlo de resultados.
	Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam relações geométricas como área e volume.
Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida. MVIC	Relacionar diferentes formas de representar um número natural (decomposição em parcelas, em factores, na recta numérica).
	Usar as funções de uma calculadora básica, por exemplo o factor constante e as memórias; interpretar resultados obtidos no cálculo de expressões numéricas simples.
	Utilizar estratégias pessoais de cálculo, nomeadamente o mental.
	Fazer estimativas de resultados de operações aritméticas e utilizá-las para detectar eventuais erros.
	Usar aspectos do raciocínio proporcional na resolução de tarefas como, por exemplo, na adaptação de uma receita de culinária.
	Estabelecer ligações entre conceitos matemáticos e a prática de procedimentos, nomeadamente na construção da figura simétrica, dada a original e o eixo de simetria.
	Comunicar processos e resultados, usando a língua portuguesa.
Comunicar os resultados de trabalhos de projecto, usando a língua portuguesa.	
Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva. MVID	Indicar elementos que pertencem a uma sequência numérica ou geométrica e dar exemplo de elementos não pertencentes a essas sequências.
	Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas.
	Resolver problemas que envolvem regularidades numéricas, utilizando a calculadora.
	Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas, utilizando processos lógicos de pensamento.
	Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, nomeadamente através de contra exemplos.

Tabela 1- Competências de Matemática para a Vida - nível B1.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B2 - equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
<p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação, utilizando processos e procedimentos matemáticos.</p> <p>MV2A</p>	Utilizar a moeda única europeia e outra moeda familiar em actividades do dia-a-dia, ou em simulação, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita de informação numérica.
	Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando unidades e instrumentos de medida adequados.
	Ler e interpretar tabelas: de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir, de frequências absolutas e de frequências relativas.
	Ler e interpretar horários de serviços, de meios de transporte, escolares, etc..
	Apresentar horários, diários, semanais ou outros, de uma forma organizada e clara.
	Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas).
	Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social.
	Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, recolhida pelo formando de órgãos de comunicação, por exemplo.
	Ordenar e agrupar dados, utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições.
	Utilizar o conceito de probabilidade na interpretação de informações.
Comunicar processos e resultados, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.	
<p>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.</p> <p>MV2B</p>	Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por Polya (1945): compreender o enunciado, explicitando por exemplo, quais são os dados e qual é o objectivo do problema; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, usando tabelas, esquemas, utilizando versões mais simples do problema dado na procura de leis de formação, etc, conforme o tipo de situação; verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação.
	Comunicar processos e resultados, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
	Em contexto de vida (do formando) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens.
	Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (Π , $\sqrt{2}$, etc).
	Em contexto de vida (do formando) resolver problemas que envolvam os conceitos: perímetro, área, volume; potência de expoente 2 e raiz quadrada; potência de expoente 3 e raiz cúbica.
	Em contexto de vida do(s) formando(s) resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados.
	Decidir sobre a razoabilidade de um resultado, tendo em consideração critérios diversos, nomeadamente de divisibilidade, de ordem de grandeza dos números.
	Decidir sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em estudo.

<p>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</p> <p>MV2C</p>	Usar as funções de uma calculadora básica confiante e criticamente.
	Reconhecer representações equivalentes de números racionais: fraccionária e em forma de dízima; reconhecer a equivalência de fracções.
	Efectuar cálculos: mentalmente, com algoritmos ou com calculadora, e decidir qual dos métodos é apropriado à situação.
	Determinar experimentalmente valores aproximados do número irracional Π , no contexto de explorações geométricas que envolvam circunferência ou círculo.
	Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações e relacioná-las com propriedades das operações básicas.
	Expressar de formas diversas operadores fraccionários (visualmente, expressão designatória).
	Interpretar e utilizar diferentes representações de percentagens.
	Reconhecer que a igualdade de fracções equivalentes é um exemplo de proporção.
	Usar escalas na compreensão e na construção de modelos da realidade.
	Construir modelos de poliedros.
	Planificar a superfície de um cilindro e planificar a superfície de poliedros.
	Utilizar a visualização espacial no estabelecimento/descoberta de relações entre propriedades de figuras geométricas; no contexto destas construções identificar figuras geométricas, estabelecer propriedades destas figuras, estabelecer relações entre as figuras, utilizando as propriedades.
Comunicar os resultados de trabalhos de projecto, usando as linguagens matemática e a língua portuguesa.	
<p>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</p> <p>MV2D</p>	Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando linguagem progressivamente mais formal.
	Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento.
	Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas próprias, ou não, nomeadamente através de contra-exemplos.
	Usar modos particulares de raciocínio matemático, nomeadamente a redução ao absurdo.
	Comunicar e justificar raciocínios geométricos.
	Usar as definições como critérios necessários, embora convencionais e de natureza precária, à comunicação matemática, à organização das ideias e à classificação de objectos matemáticos.

Tabela 2 - Competências de Matemática para a Vida - nível B2.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B3 - equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação, utilizando processos e procedimentos matemáticos. MV3A	Sequencializar as tarefas elementares de um projecto.
	Usar relações de conversão cambial para proceder a operações financeiras habituais.
	Analisar e interpretar criticamente gráficos relativos a situações da realidade.
	Comparar conjuntos de dados, utilizando: frequências absolutas e reconhecendo as limitações/erros desta utilização; frequências relativas.
	Analisar e comparar distribuições estatísticas utilizando medidas de localização (moda, mediana, média aritmética).
	Analisar criticamente a validade de argumentos baseados em indicadores estatísticos.
	Tratar as informações numéricas contidas em textos relativos, nomeadamente, a temas de vida, com vista a uma interpretação mais esclarecida.
	Comunicar processos e resultados, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas. MV3B	Utilizar um modelo de resolução de problemas, por exemplo o proposto por Polya (1945): interpretar o enunciado, explicitando os dados e o objectivo do problema. Usar condição(ões) matemática(s) para traduzir os dados quando tal for adequado; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, utilizando tabelas, esquemas, decidindo sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em análise; criando versões mais simples do problema dado, na procura de leis de formação, etc, conforme o tipo de situação. Verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação, nomeadamente interpretando em contexto as soluções de equações e de inequações, decidindo sobre a razoabilidade de um resultado.
	Comunicar processos e resultados, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.
	Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e do 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo rectângulo.
	Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (π , $\sqrt{2}$, etc), usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados.
	Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume; potenciação e radiciação.
	Em contextos de vida (do(s) formando(s)), resolver problemas que envolvam números expressos em notação científica.
	Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; proporcionalidade geométrica.

	Em contextos de vida (do formando), resolver problemas que envolvam os conceitos de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa.
<p>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</p> <p>MV3C</p>	Usar criticamente as funções de uma calculadora científica.
	Reconhecer diferentes modos de representação de números e determinar valores exactos de números irracionais, por construção com material de desenho, justificando matematicamente este procedimento.
	Utilizar a notação científica para representar números muito grandes ou números muito próximos de zero.
	Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações em jogo e relacioná-las com propriedades das operações.
	Interpretar numérica e graficamente relações funcionais, nomeadamente de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa.
	Relacionar vários modelos de variação: linear; polinomial; exponencial;
	Identificar ligações entre a resolução gráfica e a resolução analítica de sistemas de equações/inequações.
	Resolver problemas de medida em desenhos à escala, escolhendo escalas para representar situações.
	Estabelecer a ligação entre conceitos matemáticos e conhecimento de procedimentos na realização de construções geométricas (quadriláteros, outros polígonos e lugares geométricos).
	Reconhecer o conceito de semelhança de figuras e usar as relações entre elementos de figuras com a mesma forma.
	Descrever figuras geométricas no plano e no espaço.
	Sequencializar um projecto em tarefas elementares.
Comunicar os resultados de trabalhos de projecto, usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.	
<p>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</p> <p>MV3D</p>	Inferir leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando simbologia matemática, nomeadamente expressões designatórias.
	Revelar competências de cálculo, apresentando nomeadamente exemplos de situações em que um produto é menor que os factores e de situações em que o quociente é maior que o dividendo.
	Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas, utilizando processos lógicos de pensamento.
	Usar argumentos válidos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, como por exemplo, a particularização e a generalização.
	Usar modos particulares de raciocínio matemático, nomeadamente a redução ao absurdo.
Reconhecer as definições como critérios, embora convencionais e de natureza precária, necessários a uma clara comunicação matemática; de organização das ideias e de classificação de objectos matemáticos.	

Tabela 3 - Competências de Matemática para a Vida - nível B3.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

**Estrutura Curricular do Módulo de Tecnologias de Informação e Comunicação
(TIC)**

Referencial de Competências-Chave B1 - equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidades de Competência	CrITÉrios de Evidência
<p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso, usado no quotidiano.</p> <p>TIC1A</p>	Identifica diverso equipamento tecnológico usado no dia-a-dia.
	Distingue as potencialidades desse equipamento.
	Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: máquina de lavar, aparelho de fax; televisão; caixa multibanco; telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).
	Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinados equipamentos tecnológicos: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc.
<p>Realizar operações básicas no computador.</p> <p>TIC1B</p>	Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, designadamente a impressora.
	Usa o rato: aponta, clica, duplo-clique, selecciona e arrasta.
	Reconhece os ícones de base do ambiente de trabalho.
	Abre, redimensiona, restaura e fecha uma janela desse ambiente.
	Reconhece as diferentes barras de uma janela do ambiente de trabalho e suas funções.
	Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros.
	Usa o Menu Iniciar para abrir um programa.
	Usa a função <i>Localizar</i> para encontrar ficheiros ou pastas criados.
Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora; leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc..	
<p>Utilizar funções básicas de um programa de processamento de texto.</p> <p>TIC1C</p>	Abre um documento de processamento de texto.
	Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento,...
	Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o.
	Cria um novo documento, insere texto e formata-o, usando as funções das barras de ferramentas.
	Pré-visualiza um documento.
	Imprime um documento utilizando as opções base de impressão.
	Guarda o/s documento/s no disco rígido ou disquete.
<p>Usar a Internet para obter informação.</p> <p>TIC1D</p>	Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> .
	Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, ...
	Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet.
	Utiliza um <i>endereço</i> e acede à informação.
	Clica num <i>link</i> (texto ou imagem) e volta à página principal.
	Pesquisa em diferentes motores de busca.
	Utiliza uma palavra-chave numa pesquisa.
	Entra em sítios apontados na pesquisa e volta ao motor de busca.
	Adiciona uma página da Web à pasta Favoritos.
Lê, apaga e reenvia mensagens recebidas, em correio electrónico.	

Tabela 4 - Competências de Tecnologias de Informação e Comunicação - nível B1.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B2 - equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico

Unidades de Competência	Crítérios de Evidência
Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso. TIC2A	Identifica diversos equipamentos tecnológicos usados no dia-a-dia.
	Distingue as vantagens e desvantagens desse equipamento.
	Opera equipamento tecnológico diversificado.
	Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual...
	Introduz/altera contactos telefónicos na agenda de um telemóvel.
	Recebe e envia mensagens SMS através de um telemóvel.
Realizar, em segurança, operações várias no computador. TIC2B	Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, tal como um scanner.
	Usa o rato: apontar, clicar, duplo-clique, seleccionar e arrastar.
	Reconhece os ícones do ambiente de trabalho e as suas funções.
	Reconhece as diferentes barras de uma janela e as suas funções.
	Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros.
	Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, jogos, etc.
	Configura as propriedades do monitor; fundo e protecção de ecrã.
	Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos.
Identifica as medidas de segurança a tomar.	
Utilizar um programa de processamento de texto. TIC2C	Abre um documento de processamento de texto.
	Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento...
	Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o.
	Cria um novo documento, insere texto, formata e verifica-o ortográfica e gramaticalmente.
	Cria uma tabela e altera os seus pormenores de estilo (por ex.: inserir e eliminar colunas e linhas; mudar o estilo e espessura de linha; inserir sombreado ou cor nas células).
	Adiciona imagens e formas automáticas a um documento e altera-as.
	Usa o WordArt.
	Imprime um documento utilizando as opções base de impressão.
Usar a Internet para obter e transmitir informação. TIC2D	Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet.
	Compara as ofertas de diferentes fornecedores de serviços.
	Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet.
	Inicia um programa de navegação na Web e abre um endereço da Internet.
	Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado...
	Clica num <i>link</i> (texto ou imagem) e volta à página principal.
	Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave
	Adiciona uma página da Web à pasta de favoritos.
	Cria uma caixa de correio pessoal.
	Lê, apaga e responde a mensagens recebidas, usando o livro de endereços.
Identifica os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.	

Tabela 5 - Competências de Tecnologias de Informação e Comunicação - nível B2.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B3 - equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico

Unidades de Competência	Critérios de Evidência
<p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.</p> <p>TIC3A</p>	Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).
	Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga, etc.
	Distingue diferentes tipos de computadores (PC e portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características.
	Abre, redimensiona e fecha uma janela do ambiente de trabalho.
	Configura no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e protecção do ecrã.
	Cria um atalho para um ficheiro e muda o nome.
	Usa acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, MSPaint.
	Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos.
	Activa um programa anti-vírus e suas opções de segurança.
<p>Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.</p> <p>TIC3B</p>	Cria uma nova folha de cálculo.
	Insere números e texto em células e formata-os.
	Adiciona limites, cores e padrões.
	Utiliza fórmulas lógicas e aritméticas numa célula.
	Utiliza diferentes formas de notação.
	Apresenta os números de uma célula em percentagem.
	Importa para a folha uma imagem ou texto.
	Cria diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modificá-los.
	Exporta uma folha de cálculo ou gráfico.
	Utiliza uma lista como uma base de dados.
	Usa as funções de base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista.
<p>Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.</p> <p>TIC3C</p>	Cria um documento, insere texto, imagens e tabelas e formata-os.
	Insere números de página, cabeçalho e notas de rodapé num documento.
	Insere texto automático num documento.
	Formata o documento em colunas.
	Abre um programa de apresentação.
	Cria uma nova apresentação.
	Adiciona texto e imagem à apresentação.
	Utiliza as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem.
	Insere um duplicado do diapositivo e altera o seu conteúdo.
	Adiciona efeitos de animação e transição aos diapositivos.
	Realiza uma apresentação.

<p>Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.</p> <p>TIC3D</p>	Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet.
	Compara as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços.
	Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet.
	Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na Web e abre um endereço da Net.
	Reconhece as funções das diferentes barras do programa e navegação: barras de ferramentas, barra de estado,...
	Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave.
	Cria uma caixa de correio pessoal e organiza um livro de endereços.
	Lê, apaga e envia mensagens, com ou sem ficheiro anexo.
	Identifica os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.
	Utiliza informação recebida via internet, noutros suportes.
	Identifica as regras de utilização das salas de conversação.
	Escolhe uma alcunha (<i>nickname</i>) e entra numa sala de conversação.
	Identifica as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço.
	Cria um sítio (<i>site</i>) com uma aplicação de apresentações (por ex. MPublisher) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex. MFrontPage).
	Modifica o <i>design</i> e esquema de cores (no caso do Publisher);
Insere <i>links</i> , texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré-visualiza-as num programa de navegação;	
Usa uma aplicação FTP (<i>File Transfer Protocol</i>) para fazer a transferência das páginas (<i>upload</i>) para um servidor público.	

Tabela 6 - Competências de Tecnologias de Informação e Comunicação - nível B3.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Estrutura Curricular do Módulo de Cidadania e Empregabilidade (CE)

Referencial de Competências-Chave B1- equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de competência	CrITÉrios de Evidência
Organização PolÍtica dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo. CE1A	Participar activamente num grupo.
	Conhecer os valores e as regras de um grupo.
	Ouvir os outros participantes num grupo.
	Interagir com os outros (direitos, liberdades e garantias fundamentais).
	Acordar/negociar objectivos.
	Lidar com os órgãos da Administração.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade. CE1B	Monitorar o desempenho profissional próprio.
	Procurar ajuda.
	Trabalhar em diversos contextos.
	Prestar atenção aos pormenores.
	Conhecer direitos e deveres económicos.
	Tomar decisões de consumo, em termos pessoais e familiares.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego. Competências de educação/formação ao longo da vida. CE1C	Participar em actividades de formação contínua.
	Conhecer legislação do trabalho, sindicatos e relações laborais.
	Conhecer a estrutura de oportunidades do mercado de emprego.
	Reconhecer a importância dos meios de comunicação social.
	Identificar inovações tecnológicas que afectam o exercício profissional.
	Situar-se em relação à inserção ou reinserção no mundo do trabalho.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal. CE1D	Conhecer os principais problemas ambientais.
	Conhecer-se a si próprio.
	Trabalhar com pessoas de diferentes estatutos sociais.
	Partilhar trabalho.
	Conhecer regras básicas de higiene e segurança pessoal e no trabalho.
	Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes.

Tabela 7 - Competências de Cidadania e Empregabilidade - nível B1.

Fonte: LuÍsa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B2 - equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de competência	Critérios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo. CE2A	Expressar ideias e opiniões para os outros participarem num grupo.
	Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros.
	Definir métodos de trabalho em comum.
	Conhecer o papel do Estado na protecção de direitos e liberdades.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade. CE2B	Gerir o tempo.
	Modificar tarefas.
	Aceitar informação de retorno (<i>feedback</i>).
	Trabalhar autonomamente.
	Assumir responsabilidades.
	Evidenciar capacidade de iniciativa.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego. Competências de educação/formação ao longo da vida. CE2C	Identificar-se com novas formas de aprendizagem.
	Conhecer incentivos à formação.
	Desenvolver planos de carreira profissional.
	Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contexto de vida.
	Reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal. CE2D	Assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente.
	Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais.
	Procurar situações mutuamente concordantes.
	Identificar causas e consequências de acidentes.
	Posicionar-se em relação a um “estilo de vida saudável”.

Tabela 8 - Competências de Cidadania e Empregabilidade - nível B2.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

Referencial de Competências-Chave B3 - equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico

Unidade de competência	Critérios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo. CE3A	Transmitir conclusões.
	Liderar um grupo.
	Estabelecer compromissos.
	Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros.
	Resolver interesses divergentes.
Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade. CE3B	Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas.
	Assumir riscos controladamente e gerir recursos.
	Fornecer informação de retorno (<i>feedback</i>).
	Conhecer os sistemas organizacionais e sociais.
	Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas.
	Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/ Emprego. Competências de educação/formação ao longo da vida. CE3C	Aprender a aprender.
	Construir uma carteira de competências individual.
	Utilizar tecnologias de formação à distância.
	Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica.
	Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social.
Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal. CE3D	Ensinar os outros.
	Conduzir negociações.
	Gerir e negociar disputas.
	Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes.
	Relacionar meio ambiente e desenvolvimento sócio-económico.
	Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos.

Tabela 9 - Competências de Cidadania e Empregabilidade - nível B3.

Fonte: Luísa Alonso (2002).

ANEXO V

Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 32 temas (CP)

Dimensão de Competências I: Competências Cognitivas	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexidade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
Dimensão de Competências II: Competências Éticas	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
Dimensão de Competências III: Competências Sociais	
Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Capacidade Argumentativa Capacidade Assertiva Mecanismos Deliberativos Debates e Intervenção Pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Projectos Pessoais e Familiares Gestão do Trabalho Projectos Colectivos Capacidade Prospectiva

Tabela 10- Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cidadania e Profissionalidade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 1: Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência.

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas. • Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs. Bem público na comunidade. • Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.
<p>Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. • Interpretar direitos através do Código do Trabalho. • Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.
<p>Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos fundamentais. • Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. • Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação.
<p>Elencar direitos e deveres na comunidade global.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sustentabilidade da comunidade global. • Reflectir sobre os direitos fundamentais através da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> e outros documentos-chave. • Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Tabela 11 - Núcleo Gerador - Direitos e Deveres.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 2: Relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade.

Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as diferentes dimensões.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. • Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade. • Interagir com diferentes actores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.
<p>Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar novos processos de trabalho. • Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas. • Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respectiva triagem.
<p>Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificar e distinguir opiniões em diferentes níveis de análise. • Analisar a fraca mobilização associativa ou rigidez institucional e as formas de as ultrapassar. • Compreender a organização e a dinamização de colectivos distintos.
<p>Reconhecer factores e dinâmicas de globalização.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores e dinâmicas de globalização. • Descrever casos de intervenção em escala macro-social. • (Re)conhecer instâncias supranacionais e formas de participação/intervenção.

Tabela 12 - Núcleo Gerador - Complexidade e Mudança.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 3: Questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais.

Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas. • Explorar a capacidade de questionamento. • Reconhecer estereótipos e representações sociais e propor alternativas.
<p>Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar criticamente dinâmicas organizacionais. • Explicitar situações práticas de postura ética profissional. • Explorar e questionar o impacto de modelos organizacionais no desempenho profissional.
<p>Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes modelos institucionais. • Comparar criticamente diversos modelos institucionais. • Explorar conteúdos funcionais face a diferentes escalas institucionais.
<p>Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estereótipos culturais na comunicação social. • Evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais. • Compreender a formação da opinião pública à luz das diversas perspectivas presentes.

Tabela 13 - Núcleo Gerador – Reflexividade e Pensamento Crítico.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 4: Valorizar a diversidade e actuar segundo convicções próprias.

Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar empatia e reacção compassiva e solidária face ao outro. • Interpretar códigos deontológicos. • Relatar princípios de conduta e emitir opinião fundamentada.
<p>Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo profissional.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pertença e lealdade em contextos vários. • Explicitar situações profissionais de relacionamento com desafios multiculturais. • Expressar-se e agir face a pessoas, grupos ou organizações de âmbito multicultural segundo uma lógica inclusiva.
<p>Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diversidade de políticas públicas na sociedade. • Relacionar direitos políticos e associativos. • Situar-se face à inclusão da população migrante.
<p>Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre as implicações sociais do património comum da humanidade. • Discutir e avaliar o papel das/os cidadãs/cidadãos no mundo actual: relações jurídicas no marco de integração supranacional e dimensão supranacional dos poderes do Estado face às/aos cidadãs/cidadãos. • Expressar e demonstrar respeito e solidariedade pelas diferentes identidades culturais.

Tabela 14 - Núcleo Gerador – Identidade e Alteridade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 5: Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade.

Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes valores culturais. • Argumentar e contra-argumentar em contextos de tensão cultural. • Intervir em contextos de tensão cultural.
<p>Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar deontologia e normas profissionais. • Reconhecer valores de referência em organizações distintas. • Actuar criticamente sobre práticas/posturas sociais, articulando responsabilidade pessoal e profissional.
<p>Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores necessários para o desenvolvimento institucional. • Explorar posturas valorativas em contexto organizacional. • Contribuir para a construção de um código de conduta ético.
<p>Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: Dignidade vs. Desumanidade, Desenvolvimento vs. Pobreza, Justiça vs. Assimetria.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar condutas solidárias. • Posicionar-se através de um julgamento informado acerca de diferentes escolhas morais. • Empenhar-se na preservação da herança cultural da humanidade.

Tabela 15 - Núcleo Gerador – Convicção e Firmeza Ética.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 6: Adotar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social.

Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores democráticos. • Reconhecer a exigência de tolerância na conduta pessoal. • Demonstrar disponibilidade para aceitar/tolerar diferentes formas de estar.
<p>Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos de negociação e intervenção. • Adotar atitudes de abertura e cooperação em contextos profissionais. • Intervir com assertividade em contextos profissionais.
<p>Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas plurais de um ponto de vista institucional. • Relacionar a comunidade política e a representação plural. • Mobilizar um projecto de intervenção.
<p>Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e ultrapassar dificuldades face a situações concretas de estereotipização e de preconceito social. • Reconhecer e explorar juízos críticos díspares. • Contribuir para a construção de um guia de boas práticas de mediação intercultural.

Tabela 16 - Núcleo Gerador – Abertura Moral.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 7: Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista.

Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a necessidade de reflexão crítica face a pontos de vista diferenciados. • Reconhecer talentos internos de abertura e receptividade a outros pontos de vista. • Explorar situações de interacção argumentativa.
<p>Identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos profissionais e pessoais em interacção controversa. • Reconhecer a necessidade de participação assertiva em âmbitos de vida distintos. • Capacidade de elaborar um plano de acção pessoal em situações profissionais e pessoais complexas.
<p>Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes escalas institucionais. • Compreender múltiplos mecanismos deliberativos. • Explorar a disponibilidade para participar em projectos diversificados.
<p>Intervir em debates públicos.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de resolução de conflitos numa escala de intervenção pública. • Distinguir formas democráticas de intervenção pública. • Explorar a intervenção em debates públicos.

Tabela 17 - Núcleo Gerador – Argumentação e Assertividade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 8: Conceber e desenvolver projectos pessoais e sociais.

Núcleo Gerador: Programação	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Pensar prospectivamente a vida pessoal.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida pessoal. • Planificar e otimizar projectos pessoais e familiares. • Explorar recursos para uma gestão estratégica pessoal.
<p>Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida profissional. • Mobilizar novos saberes e elaborar alternativas face a problemas profissionais. • Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas.
<p>Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar projectos colectivos. • Planificar estratégias de desenvolvimento de projectos. • Cooperar em contextos não formais e não directivos.
<p>Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade. • Seleccionar opções de comportamento que assumam a mudança como um desafio desejável face às alterações globais. • Adoptar mudanças de estilo de vida motivadas por riscos globais (ex: alterações climáticas).

Tabela 18 - Núcleo Gerador – Programação.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas (CLC)

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Equipamentos Domésticos
Contexto profissional	Equipamentos Profissionais
Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações
Estabilidade e mudança	Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética
Contexto profissional	Resíduos e Reciclagens
Saberes, poderes e instituições	Recursos Naturais
Estabilidade e mudança	Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Cuidados Básicos
Contexto profissional	Riscos e Comportamentos Saudáveis
Saberes, poderes e instituições	Medicinas e Medicação
Estabilidade e mudança	Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Orçamentos e Impostos
Contexto profissional	Empresas, Organizações e Modelos de Gestão
Saberes, poderes e instituições	Sistemas Monetários e Financeiros
Estabilidade e mudança	Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Comunicações Rádio
Contexto profissional	Micro e Macro Electrónica
Saberes, poderes e instituições	Media e Informação
Estabilidade e mudança	Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Construção e Arquitectura
Contexto profissional	Ruralidade e Urbanidade
Saberes, poderes e instituições	Administração, Segurança e Território
Estabilidade e mudança	Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	O Elemento
Contexto profissional	Processos e Métodos Científicos
Saberes, poderes e instituições	Ciência e Controvérsias Públicas
Estabilidade e mudança	Leis e Modelos Científicos

Tabela 19 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Cultura, Língua e Comunicação.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e à obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado, acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. • Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico, interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. • Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, entre outros).
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional, conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. • Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional, interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. • Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros).
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. • Actuar numa situação de relação institucional, redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. • Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas, compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.).
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento, proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de Comunicação.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nos consumos culturais e artísticos, tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. • Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. • Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos, compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema).

Tabela 20 - Núcleo Gerador - Equipamentos e Sistemas Técnicos.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Regular consumos energéticos, aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico, aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. • Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. • Actuar em situações de comunicação interpessoal, produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado.
<p>Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar reconhecendo o crescente recurso a processos de reciclagem de materiais usados no trabalho artístico e cultural. • Actuar em contextos profissionais diversos, produzindo indicações precisas e claras, oralmente e/ou por escrito, sobre práticas de reciclagem de materiais usados (papel, plásticos, metais, pilhas, e/ou outros específicos de actividades industriais). • Actuar de acordo com as mensagens emitidas na publicidade institucional dos <i>mass media</i> de apelo às práticas de reciclagem de materiais usados, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a responsabilidade ambiental das empresas.
<p>Agir perante os recursos naturais, reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares. • Actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais. • Actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade e, em particular, a protecção dos recursos naturais.
<p>Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer. • Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana. • Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos <i>mass media</i> têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial.

Tabela 21 - Núcleo Gerador - Ambiente e Sustentabilidade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.

Núcleo Gerador: Saúde	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no quotidiano, tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. • Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas). • Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas.
<p>Intervir em contexto profissional, apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. • Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. • Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança.
<p>Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. • Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. • Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas.
<p>Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. • Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. • Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento.

Tabela 22 - Núcleo Gerador - Saúde.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia, descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos, dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar na organização dos orçamentos familiares, procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. • Actuar face a orçamentos e impostos, apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. • Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados.
<p>Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar em contextos profissionais, compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. • Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) • Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, <i>e-mail</i>, intranet, comunicação face-a-face, etc.).
<p>Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais).</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante a cultura e as artes, reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. • Actuar individual ou colectivamente, compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geoestratégicos, acordos de cooperação). • Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais.
<p>Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo, reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante a gestão do tempo, tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. • Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). • Actuar face aos diferentes meios de comunicação social, compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas.

Tabela 23 - Núcleo Gerador - Gestão e Economia.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico, adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as novas tecnologias de comunicação, reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. • Actuar no contexto privado, compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. • Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados.
<p>Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais, identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. • Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos, reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, visual basic, ASCII, etc.). • Actuar face aos diferentes meios de comunicação social, compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional.
<p>Relacionar-se com os <i>mass media</i>, reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nas práticas culturais, reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. • Actuar face aos diferentes meios de comunicação social, identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira. • Actuar face aos diferentes meios de comunicação social, compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias.
<p>Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as novas tecnologias da informação, identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. • Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interacção com esses mesmos conteúdos, em língua materna e/ou língua estrangeira. • Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição.

Tabela 24 - Núcleo Gerador - Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidades dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios, recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais, identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. • Actuar em contexto privado, tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. • Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento.
<p>Intervir em contextos profissionais, considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. • Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. • Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro.
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as questões relativas à administração do território, compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. • Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). • Actuar civicamente, compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território.
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. • Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. • Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração.

Tabela 25 - Núcleo Gerador - Urbanismo e Mobilidade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 7: Agir em contextos diversificados, conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajectórias se (re)constróem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. • Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira. • Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor.
<p>Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar em contextos profissionais, identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. • Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. • Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza.
<p>Formular opiniões críticas, mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante debates públicos, reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. • Actuar individual e/ou colectivamente, entendendo a língua e sua utilização – língua portuguesa e/ou língua estrangeira – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. • Actuar nas sociedades contemporâneas, reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial.
<p>Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. • Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. • Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder.

Tabela 26 - Núcleo Gerador - Saberes Fundamentais.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 28 temas (STC)

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Equipamentos Domésticos
Contexto profissional	Equipamentos Profissionais
Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações
Estabilidade e mudança	Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética
Contexto profissional	Resíduos e Reciclagens
Saberes, poderes e instituições	Recursos Naturais
Estabilidade e mudança	Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Cuidados Básicos
Contexto profissional	Riscos e Comportamentos Saudáveis
Saberes, poderes e instituições	Medicinas e Medicação
Estabilidade e mudança	Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Orçamentos e Impostos
Contexto profissional	Empresas, Organizações e Modelos de Gestão
Saberes, poderes e instituições	Sistemas Monetários e Financeiros
Estabilidade e mudança	Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Comunicações Rádio
Contexto profissional	Micro e Macro Electrónica
Saberes, poderes e instituições	Media e Informação
Estabilidade e mudança	Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Construção e Arquitectura
Contexto profissional	Ruralidade e Urbanidade
Saberes, poderes e instituições	Administração, Segurança e Território
Estabilidade e mudança	Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	O Elemento
Contexto profissional	Processos e Métodos Científicos
Saberes, poderes e instituições	Ciência e Controvérsias Públicas
Estabilidade e mudança	Leis e Modelos Científicos

Tabela 27 - Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência de Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos, tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nos modos de utilização de equipamentos técnicos no contexto doméstico, equacionando as desigualdades entre mulheres e homens e explorando formas de as ultrapassar. • Actuar no modo de utilizar equipamentos técnicos na vida doméstica no sentido de melhorar a eficiência e evitar danos. • Actuar tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos domésticos (electricidade, calor, força, etc.).
<p>Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no quadro das qualificações profissionais para lidar com equipamentos e sistemas técnicos, no sentido da reconversão das posições hierárquicas ocupadas pelos trabalhadores nas organizações. • Actuar no sentido de clarificar as propriedades e limitações dos equipamentos e dos procedimentos técnicos disponíveis ou que possam vir a ser disponibilizados num contexto profissional ou na interacção com profissionais especializados. • Actuar na interacção com profissionais especializados com base nos princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos e sistemas técnicos (mecânica, calor, etc.), tendo em conta as relações matemáticas entre as noções envolvidas.
<p>Interagir com instituições, em situações diversificadas, com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar enquanto utilizador informado e consumidor responsável de equipamentos e sistemas técnicos, reconhecendo a diversidade de instituições, competências e relações de poder que existem nesta área, nas sociedades contemporâneas. • Actuar com base em conhecimentos técnicos no relacionamento com fabricantes, vendedores e fornecedores, em questões sobre garantias, qualidade dos produtos e dos serviços prestados, etc.. • Actuar recorrendo a fundamentos científicos, em particular a modelos matemáticos, nas tomadas de decisão sobre equipamentos e sistemas técnicos com vista à defesa de direitos dos consumidores.
<p>Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as transformações e evoluções dos equipamentos e sistemas técnicos, considerando as suas consequências nas estruturas e interacções sociais. • Actuar nas utilizações de equipamentos e sistemas técnicos, tendo em conta a sua evolução tecnológica no sentido da melhoria de rendimento, da redução do número de horas por tarefa, etc.. • Actuar face às transformações e evoluções técnicas dos equipamentos, relacionando-as com a evolução histórica dos princípios científicos, com especial ênfase nas ciências físicas e químicas, suportada pela evolução da própria matemática ao nível do cálculo diferencial.

Tabela 28 - Núcleo Gerador - Equipamentos e Sistemas Técnicos.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. • Actuar em situações da vida quotidiana, aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). • Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.).
<p>Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de mobilidade social ascendente. • Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos e do aumento da segurança. • Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos.
<p>Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. • Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). • Actuar face aos debates sobre ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa.
<p>Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. • Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental e em particular na evolução climática. • Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da Terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.), sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos.

Tabela 29 - Núcleo Gerador - Ambiente e Sustentabilidade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 3: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo.

Núcleo Gerador: Saúde	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Adoptar cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nos comportamentos sociais face aos cuidados básicos de saúde, tendo em conta a sua associação a contextos socioculturais, práticas de sociabilidade e processos culturais e económicos específicos. • Actuar quotidianamente de acordo com as necessidades básicas de saúde (exercício, alimentação e lazer), adoptando produtos e procedimentos que se ajustem a situações específicas e ao modo de vida. • Actuar com conhecimento das necessidades específicas do organismo em função da idade, tipo de actividade e estado de saúde, evitando comportamentos desajustados.
<p>Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos, em contexto profissional.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar face aos sistemas de protecção social como elementos do Estado-Providência, identificando as suas diferentes consequências no acesso dos cidadãos aos cuidados de saúde, tendo em conta os riscos de determinadas profissões. • Actuar conscientemente na manipulação de equipamentos e materiais e na preservação e melhoramento das condições ambientais no local de trabalho, tendo em conta a preservação e promoção da saúde. • Actuar na prevenção de doenças e acidentes profissionais, com base no conhecimento do modo de actuação no organismo de factores potenciadores de desequilíbrios e na forma de adequar o trabalho às características e capacidades do trabalhador.
<p>Reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no campo da saúde, entendendo-o como um campo composto por instituições com competências especializadas na produção e distribuição de medicamentos, mas incluindo também áreas de liberdade, desigualdade e conflito. • Actuar no relacionamento com serviços e sistemas de saúde, reconhecendo as possibilidades de escolha e os limites da auto-medicação, bem como intervindo no sentido de conhecer a fiabilidade de técnicas e produtos para a saúde. • Actuar na promoção e salvaguarda da saúde, recorrendo a conhecimentos científicos para a tomada de posição em debates de interesse público sobre problemas da saúde (planeamento familiar, terapêuticas naturais, toxicodpendência, etc.), suportando essas posições em análises matemáticas que permitam perspectivar medidas de forma consistente.
<p>Prevenir adequadamente patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar na prevenção ou resolução de patologias, compreendendo que os riscos, os meios e as concepções de saúde variam entre grupos sociais e entre tempos históricos. • Actuar tendo em conta a evolução das regras de prevenção e a sua aplicação em situações adequadas, mostrando capacidade de improvisação de meios de protecção. • Actuar reconhecendo a evolução do conhecimento científico na forma de melhor enfrentar os agentes causadores de doenças, as suas variantes e o aparecimento de novas doenças, considerando a inferência como um processo importante neste domínio.

Tabela 30 - Núcleo Gerador - Saúde.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 4: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Organizar orçamentos familiares, tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos. • Actuar na gestão dos bens familiares, recorrendo ponderadamente a meios técnicos e a produtos financeiros diferenciados adequados à optimização do rendimento disponível. • Actuar em situações da gestão do orçamento familiar, usando conhecimentos de contabilidade e de aplicações matemáticas.
<p>Interagir com empresas, instituições e organizações, mobilizando conhecimentos de gestão de recursos.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma inovadora em contextos profissionais distintos, identificando diferentes modelos de gestão e estruturas organizacionais e aplicando-os no sentido da eficácia produtiva e relacional das organizações e do bem-estar dos trabalhadores. • Actuar em situações de gestão profissional ou de contencioso com instituições exteriores, recorrendo à experiência prática de contabilidade e de direito fiscal. • Actuar em situações da vida profissional que envolvam a gestão de recursos técnicos e humanos, bem como novas estratégias para implementação da eficácia organizacional, considerando o papel que a programação linear e a optimização podem ter neste contexto.
<p>Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no sistema económico, monetário e financeiro, reconhecendo novos problemas e oportunidades geradas pelas interacções que se estabelecem a nível global e, em particular, no contexto da União Europeia, e seus efeitos no bem-estar e progresso social. • Actuar ao nível das tecnologias relacionadas com o conhecimento e a segurança de diferentes meios de transacção e na comunicação com instituições económicas e financeiras. • Actuar com conhecimento dos indicadores macroeconómicos, tendo em conta que os problemas económicos envolvem políticas monetárias, e considerando a utilização de modelos matemáticos que permitam simular e prever diversas situações.
<p>Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nos usos e na gestão do tempo, compreendendo que os diferentes elementos do sistema económico variam consoante os sectores de actividade e estão em permanente evolução ao longo do tempo. • Actuar tendo em conta as tecnologias existentes na gestão do tempo (por exemplo, o transporte aéreo versus a videoconferência). • Actuar ao nível da gestão do custo do tempo, compreendendo a evolução ao longo da história e tendo em conta factores diversos tais como o custo da hora de salário, encargos sociais e amortização de equipamentos, considerando uma vez mais as potencialidades da matemática na simulação de situações alternativas tendo em vista a procura de soluções optimais.

Tabela 31 - Núcleo Gerador - Gestão e Economia.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 5: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no quadro das predisposições para os usos e exploração de novas funcionalidades em objectos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio, relacionando-os com os perfis sociais dos indivíduos. • Actuar em situações da vida doméstica na resolução de problemas relacionados com as comunicações a distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo, etc.). • Actuar na utilização das TIC na vida privada com conhecimento dos elementos básicos científicos nas comunicações rádio: ondas electromagnéticas, electrónica, etc..
<p>Perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar em novas formas de aquisição de competências face às TIC, compreendendo os seus usos nas organizações e relacionando-os com as literacias e qualificações exigidas aos profissionais na sociedade da informação. • Actuar na esfera da vida profissional, promovendo o recurso às tecnologias de suporte às TIC (micro-electrónica, ecrãs, etc.). • Actuar na vida profissional, com conhecimentos científicos básicos de funcionamento dos equipamentos de suporte às TIC (por exemplo, o computador, o monitor de cristais líquidos, a aritmética binária, etc.).
<p>Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar recorrendo aos meios de comunicação de massas, compreendendo os diversos actores e interesses envolvidos na sua produção e o poder da informação nas sociedades modernas. • Actuar em relação à tecnologia de suporte aos meios de comunicação e disseminação de informação (por exemplo, as estações de televisão, estações de rádio, as agências de informação, os satélites, etc.). • Actuar tendo em conta a evolução dos meios de informação e comunicação de massas, reconhecendo alguns novos conceitos e procedimentos científicos utilizados na produção de informação.
<p>Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar na sociedade da informação, identificando novas oportunidades de participação, bem como mecanismos de desigualdade, resultantes da (des)articulação entre redes tecnológicas e redes sociais. • Actuar tendo em conta o desenvolvimento dos modos de transmissão de informação ao longo da História, relacionando-o com a evolução das estruturas sociais, a ocupação do território, etc. (por exemplo, a rede de televisão, a internet, etc.). • Actuar em relação à evolução dos conhecimentos científicos na construção das redes (por exemplo, a estrutura celular dos telemóveis, o uso da base binária na internet).

Tabela 32 - Núcleo Gerador - Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 6: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar no plano da construção e arquitectura dos espaços físicos, identificando diferentes tipos de alojamento familiar associados a modos de vida particulares, no sentido da melhoria do bem-estar social, da qualidade de vida e da integração sociocultural. • Actuar ao nível das tecnologias inovadoras de construção na optimização das condições de habitabilidade e arquitectura ajustadas (por exemplo, os materiais isolantes térmicos e acústicos, arquitecturas ecológicas, promoção de acessibilidades). • Actuar ao nível das propriedades dos materiais, tradicionais e modernos, em função das necessidades e qualidade da construção (por exemplo, tintas ecológicas, isolantes reciclados, etc.) e/ou ao nível das quantidades desses materiais em função das áreas ou volumes em que serão utilizados.
<p>Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar ao nível das dinâmicas de desenvolvimento local e regional, em contextos urbanos e rurais, compreendendo a evolução das actividades económicas e os processos de transformação sociocultural num dado território, relacionando-as com as mudanças nas profissões e nos modos de vida das populações. • Actuar na exploração dos recursos naturais (zonas de agricultura, piscatórias, mineiras), ou nos locais de grande comercialização e consumo (centros urbanos), com conhecimento dos meios técnicos adequados, tradicionais ou inovadores. • Actuar na vida profissional com conhecimento do modo de actuação dos processos químicos, biológicos e técnicos de produção, em zonas rurais ou urbanas, de modo a salvaguardar e manter o equilíbrio no ambiente e no bem-estar das diferentes comunidades.
<p>Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar face a instituições reguladoras da administração e segurança do território, compreendendo os seus campos de actuação e modos de regulação. • Actuar na organização técnica de sistemas administrativos ligados à gestão de serviços relacionados com prevenção e segurança na mobilidade. • Actuar utilizando os conhecimentos científicos que suportam normas e códigos reguladores de segurança e administração do território (por exemplo no código rodoviário: controlo de velocidade, restrições em piso molhado, distância mínima entre carros, etc.) e, a um nível mais sofisticado, avaliar a justiça dessa regulamentação tendo em conta os modelos estatísticos e matemáticos que governam a matéria regulada.
<p>Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar em contextos interculturais, considerando os fluxos migratórios das populações e o êxodo rural como resultado de desigualdades económicas, culturais e/ou políticas, mas geradores também de processos de (re)construção identitária e de “descoberta do outro”. • Actuar compreendendo o papel da evolução tecnológica como condicionante das mobilidades, quer ao nível dos transportes e comunicações quer ao nível de possibilidades de valorização profissional. • Actuar tendo em conta as condições que levam às mobilidades no reino animal, em geral, (condições ambientais, de reprodução e outras) e nas populações humanas em particular (condições económicas, étnicas, políticas e outras) e no sentido de reconhecer os diferentes fluxos e relações entre variáveis através do tratamento estatístico de informação.

Tabela 33 - Núcleo Gerador - Urbanismo e Mobilidade.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

Unidade de Competência 7: Identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa.</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de modo eficaz em processos de integração social dos elementos de uma dada sociedade, compreendendo o conceito de acção social (no sentido weberiano) como atribuição de sentido às práticas e características individuais. • Actuar ao nível da intervenção da tecnologia na compreensão ou utilização das estruturas elementares (por exemplo, o papel do protão na imagiologia por NMR, utilizações correntes de análises de DNA, etc.). • Actuar no sentido de compreender a base científica de diferentes estruturas elementares (por exemplo, o núcleo atómico, o átomo, a molécula, o DNA, a célula, a unidade como princípio formador dos números, os processos geradores de sequências, etc.).
<p>Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social.</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar em diferentes contextos profissionais com base em atitudes racionalistas e científicas, identificando e relacionando diferentes processos, métodos e técnicas de produção de conhecimento sobre a realidade em ciências sociais. • Actuar no contexto da vida profissional procurando encontrar soluções técnicas que melhorem processos e procedimentos (experimental e melhorar a eficiência). • Actuar de forma a valorizar o papel das várias componentes na prática científica, em particular, experimentação e teoria, valorizando em simultâneo o papel da representação matemática como suporte para a explicação e previsão dos factos.
<p>Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos.</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar nas sociedades contemporâneas num quadro de pluralidade de instituições, reconhecendo que as argumentações científicas e técnicas interagem com interesses particulares e poderes específicos e diferenciados. • Actuar de modo fundamentado e consistente nos debates públicos sobre questões de carácter tecnológico. • Actuar tendo em conta o papel da ciência, reconhecendo as suas potencialidades e limitações, nos debates públicos e face aos diferentes jogos de poder, criando evidência para essa actuação baseada em modelos matemáticos.
<p>Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança.</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante fenómenos sociais complexos, concebendo-os como resultado de evoluções históricas e adoptando configurações diversas consoante as sociedades e/ou os grupos sociais. • Actuar de forma a compreender que as soluções técnicas têm validade limitada e que têm tendência a mudar, tal como muda a ciência e a própria sociedade. • Actuar tendo em conta que se vive num mundo onde coexistem leis científicas de invariância (que valorizam a estabilidade) e leis científicas de evolução (que apontam para a mudança), reconhecendo, em particular e no caso da matemática, esta dualidade nos invariantes geométricos e nos aspectos dinâmicos associados à noção de derivada.

Tabela 34 - Núcleo Gerador - Saberes Fundamentais.

Fonte: Maria do Carmo Gomes (2006).

APÊNDICES

APÊNDICE I

Inquérito por Questionário



QUESTIONÁRIO

“Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”

O seguinte questionário constitui a base de uma investigação de Doutoramento sob a orientação do Professor Francisco Hinojo, do Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada, que estamos a realizar sobre os Adultos Certificados através de um Curso EFA B3. O objectivo deste trabalho é perceber em que medida os Cursos EFA B3 estão a proporcionar um aumento progressivo das qualificações escolares da população adulta portuguesa e uma melhoria efectiva das suas competências, assim como verificar o impacto que as competências adquiridas ao longo do curso têm na vida pessoal, social e profissional dos adultos / formandos.

As suas respostas ao inquérito são totalmente confidenciais e servirão apenas para a investigação supracitada. A fiabilidade da informação que nos vai dar é decisiva para a qualidade e para o rigor desta investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

Assinale com uma cruz (X) a sua resposta.

Caracterização do Inquirido

1. Sexo:

- 1.1 Masculino
1.2 Feminino

2. Idade:

- 2.1 18 - 24 anos 2.3 36 - 46 anos
2.2 25 - 35 anos 2.4 Mais de 47 anos

3. Quais as suas habilitações académicas antes de frequentar o curso EFA?

- 3.1 4º ano de escolaridade
Completo 3.2 5º ano de escolaridade
Completo Incompleto
3.3 6º ano de escolaridade
Completo Incompleto 3.4 7º ano de escolaridade
Completo Incompleto
3.5 8º ano de escolaridade
Completo Incompleto 3.6 9º ano de escolaridade
Completo Incompleto

4. Quais as suas habilitações académicas actualmente?

- 4.1 9º ano 4.2 12º ano
4.3 Curso de Especialização Tecnológica 4.4 Licenciatura
4.4 Outra Qual? _____

Percepção /experiência escolar

5. Se frequentou a escola em criança e a abandonou, indique o(s) motivo(s).

- 5.1 Não gostava da escola 5.6 Tinha necessidade de trabalhar
5.2 Tinha vontade de trabalhar 5.7 A sua família não o (a) deixou continuar na escola
5.3 Não gostava do (a) professor (a) 5.8 O acesso à escola era difícil
5.4 Queria autonomia financeira 5.9 Insucesso escolar
5.5 Tinha problemas de saúde 5.10 Outro

6. Quais as dificuldades que sentiu na escola?

- 6.1 Dificuldades de aprendizagem 6.4 Adaptação à escola
6.2 Relacionamento com os colegas 6.5 Nenhumas
6.3 Relacionamento com os professores 6.6 Outras

7. Na época em que estudava, qual a importância que atribuía à escola?

- Nenhuma Pouca Alguma Muita

8. Como se avaliava como aluno?

- Mau Médio Bom Muito Bom Excelente

9. Se nunca frequentou a escola em criança, indique o motivo.
- 9.1 Dificuldades de acesso à escola 9.4 Necessidade de colaborar nos trabalhos domésticos
- 9.2 Dificuldades económicas da família 9.5 Problemas familiares
- 9.3 A família não me permitiu a ida à escola 9.6 Outro

Situação profissional

10. Situação actual face ao emprego (escolha apenas uma opção de resposta):
- 10.1 Empregado/a 10.5 Doméstico/a
- 10.2 Desempregado/a 10.6 Estudante
- 10.3 Reformado/a 10.7 À procura do 1º emprego
- 10.4 Incapacitado/a permanente para o trabalho 10.8 Outra

11. Se está empregado, é (escolha apenas uma opção de resposta):
- 11.1 Trabalhador/a por conta própria sem empregados 11.4 Trabalhador/a por conta de outrem
- 11.2 Trabalhador/a por conta própria com empregados 11.5 Trabalhador/a familiar não remunerado
- 11.3 Trabalhador/a independente

12. Gere ou supervisiona outros empregados?

- 12.1 Sim Se SIM, quantos? _____
- 12.2 Não

13. Quanto à organização empregadora principal e actual (ou o último empregador, caso esteja desempregado ou inactivo), qual a sua natureza jurídica?

- 13.1 Estado/sector público (passe p.f. para a pergunta 15)
- 13.2 Organização ou empresa/sector privado
- 13.3 Organização ou empresa participada pelos sectores público e privado
- 13.4 Organização/associação sem fins lucrativos

14. No caso de trabalhar no sector privado, misto ou associativo/sem fins lucrativos, qual a dimensão (em número de trabalhadores) da sua organização/empresa?

- 14.1 Micro (menos de 10 trabalhadores) 14.3 Média dimensão (entre 50 e 250 trabalhadores)
- 14.2 Pequena dimensão (entre 10 e 50 trabalhadores) 14.4 Grande dimensão (250 ou mais trabalhadores)

15. A que sector de actividade económica pertence a sua organização/empresa?

- 15.1 Primário (agricultura, pescas e actividades extractivas, incluindo as energias electricidade, gás e água)
- 15.2 Secundário (indústrias transformadoras e construção civil)
- 15.3 Terciário (serviços de distribuição e transporte, incluindo os de energia; banca, seguros e outros serviços de apoio aos negócios; serviços de educação; saúde e acção social)

Participação no Curso EFA

16. Assinale o grau de importância que atribui a cada um dos motivos na sua decisão de frequentar o curso EFA.

1 - Muito pouco importante 2 - Pouco importante 3 - Importante 4 - Muito importante

		1	2	3	4
16.1	Obter uma qualificação escolar mais elevada				
16.2	Valorizar a minha experiência pessoal para obter uma qualificação escolar mais elevada				
16.3	Valorizar a minha experiência profissional para obter uma qualificação escolar mais elevada				
16.4	Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos				
16.5	Querer acompanhar mais a vida escolar dos filhos				
16.6	Possibilitar o ingresso no ensino superior				
16.7	Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu dia-a-dia, para a vida em geral				
16.8	Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu trabalho				
16.9	Melhorar as perspectivas de carreira				
16.10	Melhorar o salário				
16.11	Reduzir a probabilidade de perder o emprego				
16.12	Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego				
16.13	Começar o meu próprio negócio				
16.14	Melhorar a imagem que tenho de mim próprio				
16.15	Melhorar a imagem que os outros têm de mim				
16.16	Abrir novos horizontes				
16.17	Estar mais inserido no mundo actual				
16.18	Conseguir obter um computador portátil				
16.19	Fui obrigado a participar				
16.20	Gostar de aprender				
16.21	Conhecer e conviver com pessoas				

17. Como teve conhecimento deste curso?

17.1 Através da comunicação social local

17.2 IIEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

17.3 Procurei saber onde existiam estes cursos

17.4 Através de amigos

17.5 Internet

18. Já antes tinha frequentado um curso EFA?

18.1 Não

18.2 Sim Indique qual _____

Impacto do Curso EFA

19. Globalmente como avalia a sua motivação, antes e depois da qualificação escolar obtida no curso EFA, para...

1 - Nada motivado 2- Pouco motivado 3- Motivado 4-Muito motivado

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
19.1	A leitura								
19.2	A escrita								
19.3	Falar/expor oralmente os seus pontos de vista ou para ouvir os dos outros								
19.4	Ouvir os pontos de vista dos outros								

20. Globalmente como avalia as suas competências, antes e depois da qualificação escolar obtida no curso EFA, para...

1 - Nenhunas 2- Poucas 3- Algumas 4 – Muitas

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
20.1	Saber onde procurar informação								
20.2	Saber como procurar informação								
20.3	Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação								
20.4	Interpretar a informação de uma forma crítica								
20.5	Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema								
20.6	Usar a informação necessária para a resolução do seu problema								
20.7	Procurar informação relevante								
20.8	Seleccionar informação relevante								
20.9	Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s)								
20.10	Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de “construir” mensagens pelos meios de comunicação social								
20.11	Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social								
20.12	Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores, ...								
20.13	Interpretar a(s) mensagem(s) de uma forma crítica								
20.14	Formular a sua própria opinião								

21. À excepção do Curso EFA, e depois do mesmo, participou em alguma das seguintes actividades com intenção de melhorar os seus conhecimentos ou competências (mas sem equivalência escolar)?

	Sim	Não
21.1		
21.2		
21.3		
21.4		
21.5		

22. Depois do curso EFA, deliberadamente, dedicou-se a aprender alguma coisa no seu trabalho ou durante o seu tempo livre, através de algum dos seguintes meios?

	Sim	Não
22.1		
22.2		
22.3		
22.4		
22.5		
22.6		

23. Como se avalia, quando está envolvido em processos de aprendizagem, sejam estes mais ou menos formais, antes e depois da qualificação escolar obtida no Curso EFA.

1 – Com muita dificuldade 2- Com dificuldade 3- Razoavelmente 4 – Com facilidade

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
23.1	Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem								
23.2	Acreditar no seu valor e acreditar que vai conseguir								
23.3	Usar a lógica								
23.4	Usar a criatividade								
23.5	Compreender a ligação entre várias coisas								
23.6	Ter curiosidade crítica								

32. A certificação escolar que obteve introduziu mudanças no seu percurso formativo?

32.1 Não 32.1 Sim

33. Em que medida o curso EFA foi importante para os seguintes aspectos?

1 - Muito pouco importante 2- Pouco importante 3 – Importante 4- Muito importante

		1	2	3	4
33.1	Aumento dos seus conhecimentos / competências				
33.2	Aumento da sua auto-estima e da sua auto-valorização				
33.3	Definição ou reconstrução do seu projecto pessoal				
33.4	Criação de relações de amizade e de convívio				
33.5	Aumento da sua participação na sociedade				
33.6	Aumento do reconhecimento pela família e/ou amigos				
33.7	Aumento do reconhecimento pelos amigos				
33.8	Melhor apoio aos trabalhos escolares dos seus filhos/netos				
33.9	Aumento da sua capacidade de adaptação à mudança				

34. Em que medida o curso EFA foi importante para as seguintes mudanças na sua vida profissional?

1 -Nada Importante 2- Pouco Importante 3- Importante 4- Muito Importante

		1	2	3	4
34.1	Definição ou reconstrução do seu projecto profissional				
34.2	Aumento da sua capacidade em se empregar				
34.3	Inserção no mercado de trabalho				
34.4	Mudança de emprego				
34.5	Mudança de profissão				
34.6	Iniciar uma actividade por conta própria				
34.7	Aumento da sua motivação para trabalhar				
34.8	Melhor preparação para a sua vida profissional				
34.9	Maior reconhecimento das funções que desempenha				
34.10	Desempenho de novas funções				
34.11	Assumir cargos de chefia				
34.12	Progressão na carreira, mudança de categoria profissional				
34.13	Aumento salarial				
34.14	Mudança de vínculo contratual				
34.15	Aumento da estabilidade no emprego				
34.16	Obtenção de uma qualificação/carteira profissional				
34.17	Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor				
34.18	O chefe dá-lhe mais valor				
34.19	Melhor relacionamento com colegas				
34.20	Melhor relacionamento com o chefe				

35. Existem várias formas de participação cultural que as pessoas podem levar a cabo. Qual a frequência com que efectuou as seguintes actividades antes e depois da qualificação escolar obtida no Curso EFA?

1-Nunca 2- Raramente 3- Muitas vezes 4- Frequentemente

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
35.1	Assistir a espectáculos ao vivo								
35.2	Assistir a sessões de cinema								
35.3	Visitar locais culturais								
35.4	Assistir a eventos desportivos ao vivo								
35.5	Fazer parte de qualquer espectáculo público, envolvendo canto, dança, representação ou música								
35.6	Fazer fotografia, filmes ou vídeo								
35.7	Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico								
35.8	Escrever prosa, poesia, contos								
35.9	Ler livros, enquanto actividade de lazer								

36. Relativamente à sua participação em actividades culturais, como avalia as suas competências antes e depois da qualificação escolar obtida no Curso EFA, para...

1 - Nenhumas 2 - Poucas 3 - Algumas 4 - Muitas

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
36.1	Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade								
36.2	Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão e de como têm evoluído ao longo do tempo, das suas principais referências e tendências								
36.3	Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo								
36.4	Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências								
36.5	Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões								
36.7	Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões								
36.8	Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo								
36.9	Respeitar a diversidade cultural e linguística								
36.10	Apreciar a diversidade cultural e linguística								
36.11	Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua								
36.12	Apreciar trabalhos e <i>performances</i> artísticas								
36.13	Formular a sua opinião, "formar o seu gosto"								
36.14	Expressar-se de uma forma criativa e artística								

37. Com que frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida no Curso EFA, se dedica às seguintes actividades?

1-Nunca 2- Menos de 1 vez por mês 3-Pelo menos uma vez por mês 4-Pelo menos uma vez por semana 5- Todos os dias

		Antes da certificação					Depois da certificação				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37.1	Conversar com familiares ou amigos sobre a sociedade e a actualidade em Portugal										
37.2	Conversar com familiares ou amigos sobre o que se passa no mundo										
37.3	Ler a secção de política num jornal										
37.4	Ver notícias na televisão										
37.5	Ouvir notícias na rádio										
37.6	Pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente sobre a actualidade										

As competências de Linguagem e Comunicação na profissão / trabalho

38. Com que frequência no seu trabalho...

1- Nunca 2- Poucas vezes 3- Frequentemente 4 - Todos os dias

		1	2	3	4
		38.1	Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases		
38.2	Tem de ler facturas ou recibos				
38.3	Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memos, relatórios ou cartas				
38.4	Lê alguma coisa que tenha pelo menos 5 páginas				
38.5	Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>				
38.6	Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas				
38.7	Tem de ler manuais de instrução ou outros materiais de referência				
38.8	Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho				
38.9	Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases				
38.10	Preenche facturas ou recibos				
38.11	Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas				
38.12	Escreve alguma coisa que tenha pelo menos 5 páginas				
38.13	Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>				
38.14	Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos				
38.15	Utiliza ou preencheu algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos				

39. Com que frequência o seu trabalho envolve...

1- Nunca 2- Poucas vezes 3- Frequentemente 4 - Todos os dias

		1	2	3	4
		39.1	Partilhar informação, com os seus colegas, relacionada com trabalho		
39.2	Comunicar clara e eficazmente				
39.3	Comunicar para grupos				
39.4	Persuadir, influenciar e motivar outros				
39.5	Planear as actividades de outros				
39.6	Ensinar, formar ou orientar a aprendizagem de outros, individualmente ou em grupo				
39.7	Compreender diferentes códigos de conduta				

39.8	Respeitar a diversidade				
39.9	Conhecer as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem				
39.10	Ter curiosidade crítica				
39.11	Planear a sua própria aprendizagem				
39.12	Aprender coisas novas				
39.13	Manter-se actualizado				
39.14	Ajudar outros a aprenderem				
39.15	Estar continuamente a melhorar a qualidade do seu desempenho e a progredir na aprendizagem				

As competências de Linguagem e Comunicação na vida pessoal e social

40. Quando lê, consegue:

1 – Com muita dificuldade	2- Com dificuldade	3- Razoavelmente	4 – Com facilidade				
				1	2	3	4
40.1	Compreender e interpretar a informação						
40.2	Apreender a ideia ou a mensagem principal do texto						
40.3	Identificar detalhes, factos e especificações importantes						
40.4	Deduzir ou procurar o significado de palavras que não conhece						
40.5	Avaliar o interesse da mensagem e a adequação da forma como está transmitida						
40.6	Formular uma opinião						

41. Quando escreve, consegue:

1 – Com muita dificuldade	2- Com dificuldade	3- Razoavelmente	4 – Com facilidade				
				1	2	3	4
41.1	Identificar a mensagem fundamental a comunicar por escrito						
41.2	Recolher a informação que considera necessária						
41.3	Registar a informação que considera necessária						
41.4	Estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto						
41.5	Escrever o texto com a linguagem, o estilo e a organização mais apropriados						
41.6	Procurar e incluir, quando necessário, documentação de apoio e ter em conta o nível de detalhe necessário						
41.7	Usar e elaborar, quando necessário, gráficos, esquemas, figuras ou imagens						
41.8	Editar e rever o texto para corrigir a informação, para dar ênfase às mensagens fundamentais ou para melhorar a forma, a gramática, a ortografia ou a pontuação						

42. Quando está a ouvir alguém a falar, a expor um assunto, consegue:

1 – Com muita dificuldade	2- Com dificuldade	3- Razoavelmente	4 – Com facilidade				
				1	2	3	4
42.1	Receber, ter em atenção e interpretar o que é dito						
42.2	Interpretar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz						
42.3	Responder a questões						
42.4	Fazer perguntas, de forma a melhor compreender o que está a ser dito						
42.5	Identificar a mensagem fundamental						
42.6	Avaliar o que foi dito, o que compreendeu ou o que aprendeu						
42.7	Formular uma opinião						

43. Quando expõe um assunto oralmente, consegue:

1 – Com muita dificuldade	2- Com dificuldade	3- Razoavelmente	4 – Com facilidade				
				1	2	3	4
43.1	Organizar as ideias e identificar a mensagem fundamental a comunicar						
43.2	Seleccionar o meio de comunicação mais apropriado para fazer passar a mensagem						
43.3	Falar claramente e de uma forma eficaz e adequada a quem está a ouvir						
43.4	Usar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz, para tornar mais clara a comunicação ou reforçar a mensagem						
43.5	Responder a questões						
43.6	Fazer perguntas						
43.7	Receber, ter em atenção e interpretar o que é expresso pelos que estão a ouvir						
43.8	Avaliar o que foi entendido ou aprendido						
43.9	Formular uma opinião						

44. Globalmente, como avalia a sua competência, antes e depois da qualificação escolar obtida no curso EFA, na...

1 - Muito baixa

2- Baixa 3- Razoável

4 – Elevada

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
44.1	Leitura								
44.2	Escrita								
44.3	Comunicação oral (ouvir e falar)								

45. Globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida no curso EFA, com que...

1- Nunca 2- Raramente 3- Muitas vezes 4- Frequentemente

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
45.1	Lê								
45.2	Escreve								
45.3	Expõe oralmente as suas opiniões e ouve as dos outros								

46. Como avalia a sua competência, antes e depois da qualificação escolar obtida no Curso EFA, para cada um dos seguintes temas:

1 - Muito baixa

2- Baixa

3- Razoável

4 – Elevada

		Antes da certificação				Depois da certificação			
		1	2	3	4	1	2	3	4
46.1	Participar em actividades culturais								
46.2	Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura								
46.3	Reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído, no que respeita às suas principais referências e tendências								
46.4	Compreender o papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e no mundo								
46.5	Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística								
46.6	Interesse/motivação pela cultura, nalgumas das suas expressões								
46.7	Interesse para aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões								

47. Qual das seguintes alternativas melhor descreve as suas competências para a profissão/o trabalho que actualmente exerce, ou para a/o que exercia à data da participação no curso EFA?

47.1 As minhas competências não correspondem ou são insuficientes face às exigências da minha profissão /do meu trabalho

47.2 As minhas competências correspondem ou são suficientes para aquilo que a minha profissão/o meu trabalho exige

47.3 Tenho competências superiores ou mais competências do que aquelas que a minha profissão/o meu trabalho me exige

48. Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas?

48.1 Não

48.2 Sim

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO.

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO.

APÊNDICE II

Pedido de autorização para o Estudo de Caso

Ana Cristina Raimundo
Urbanização Canto do Ribeiro, nº11
Amieirinha
2430-036 Marinha Grande

Caldas da Rainha, 2 de Maio de 2011

Exmo Sr. Director do Cencal

Dr. Octávio Oliveira,

Chamo-me Ana Raimundo, sou Formadora de Português no CENCAL desde Janeiro de 2000 e neste momento estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre as competências adquiridas na área de Linguagem e Comunicação nos cursos EFA - Educação e Formação de Adultos, área que lecciono desde que os Cursos EFA surgiram em 2001.

Uma vez que o CENCAL tem esta modalidade de formação, solicito autorização de V/ Ex^a para utilizar o universo de formandos que frequentaram cursos EFA no CENCAL para a minha tese de doutoramento. Pretendo entrevistar e /ou aplicar questionários ao Director da Instituição, ao Director de Formação, às Equipas Formativas e aos Coordenadores e Mediadores de Curso. Se possível, gostaria também de ter acesso a dados que se julguem relevantes no decorrer da investigação.

Este trabalho de investigação poderá constituir também uma mais-valia para o CENCAL, pois promovê-lo-á como uma instituição de formação que contribui para o aumento de competências da população local e, conseqüentemente, para o aumento de qualificações escolares e técnicas que, futuramente, contribuirão para a empregabilidade da região.

No final da apresentação e defesa da tese de doutoramento, entregarei um exemplar da mesma no CENCAL, partilhando o meu trabalho com a instituição que me permitiu a concretização de mais um objectivo pessoal e académico, sendo esta uma forma de reconhecimento e gratidão pela ajuda prestada.

Na expectativa que o meu pedido mereça da parte de V/ Ex^a o melhor acolhimento, apresento os melhores cumprimentos com estima e consideração pessoal.

Ana Raimundo

APÊNDICE III

Pedido de Colaboração aos Formandos

Ana Cristina Raimundo
CENCAL
Rua Luís Caldas – Apartado 39
2509-909 – Caldas da Rainha

Telem.: 968055531 / 916647456
E-mail: raimundoana@hotmail.com

Marinha Grande, 10 de Setembro de 2013

Caro Formando,

Sou formadora de Linguagem e Comunicação e Português no CENCAL desde 2001 e neste momento estou a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema “*Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)*”, inserido no projecto de preparação da tese de doutoramento em Ciências de Educação, que estou a frequentar na Universidade de Granada.

Esta investigação reveste-se de particular relevância para a Educação de Adultos, sendo um estudo centrado nas competências adquiridas pelos adultos ao longo da frequência de um curso EFA de nível B3 (9º ano), pretendendo aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos, reconhecer as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso e identificar alterações que os projectos de vida dos formandos sofreram devido às competências adquiridas durante o curso, nomeadamente as competências adquiridas na área de Linguagem e Comunicação.

Para que este estudo seja possível, necessito da sua colaboração, através do preenchimento do inquérito que envio em anexo. Depois de preenchido, deverá devolver-me o inquérito, utilizando o envelope que envio para o efeito ou deixando-o na recepção do CENCAL ao meu cuidado. Caso tenha alguma dúvida no seu preenchimento, envie-me email ou o seu nº de telefone / telemóvel que eu contactá-lo-ei.

Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e servirão apenas para a investigação supracitada, sendo o anonimato dos seus intervenientes salvaguardado. A fiabilidade da informação que nos vai dar é decisiva para a qualidade e para o rigor desta investigação.

Agradecendo desde já a sua colaboração, apresento os meus melhores cumprimentos.

Ana Raimundo

APÊNDICE IV

Transcrições de Entrevistas

ENTREVISTA A UM TUTOR DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

Chamo-me Ana Cristina Raimundo e, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, estou a realizar um estudo subordinado ao tema “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação (LC) dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”, pretendendo verificar se as competências de Linguagem e Comunicação que os formandos dos cursos EFA B3 adquirem são úteis para a sua vida pessoal, social e profissional.

A sua colaboração é muito importante e os dados desta entrevista serão apenas utilizados para o estudo supracitado, garantindo-se o total anonimato da mesma.

Após apresentação:

1) Tem alguma dúvida?

Não.

2) Importa-se que proceda à gravação da entrevista e registe algumas notas?

Claro que não.

3) Caso necessário, autoriza a colocação de excertos desta entrevista no trabalho?

Sim, claro que sim.

4) Identificação do Tutor: Dr Rui da Bernarda

5) Profissão do tutor: Empresário

6) Habilitações literárias: Licenciatura em Marketing

7) Formação Específica: Mestrando em Marketing

8) Idade: 37 anos

9) Há quanto tempo trabalha nesta profissão?

Desde que acabei o bacharelato, portanto desde 1996, há 17 anos.

10) Sente-se realizado com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

Adoro aquilo que faço. Acredito que nem sempre seja possível, que há pessoas que não conseguem fazer aquilo que gostariam de fazer, mas eu tenho essa felicidade, mas também trabalho para isso.

11) Maioritariamente quais são os formandos que acompanha (adultos ou jovens)?

Só acompanho adultos. Todos os formandos que tive na minha empresa provinham de cursos de adultos.

12) Há quanto tempo acompanha formandos na FCT?

Desde há quatro ou cinco anos, pelo menos.

13) Partindo da sua experiência, considera que os formandos adultos que frequentaram um curso EFA B3, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?

A primeira formanda que acompanhei foi a Paula que trabalha connosco desde aí. A Paula é uma excelente funcionária, é o meu braço direito na empresa. Quanto aos outros dois formandos, a Fernanda não ficou connosco porque ia fazer outra coisa, porque senão teria ficado; e o outro formando, na altura, eu não tinha nenhuma função disponível para ele, senão também teria ficado, pois eu acho que este tipo de apoio é para quem estuda poder ter contacto com as empresas, mas também é um apoio para as empresas poderem ter pessoas com interesse. Foi o caso nos três estágios: pessoas com muito interesse, pessoas muito dedicadas àquilo que estavam a fazer. Foi uma experiência ótima, acho eu, para todos. Os três formandos escolheram o meu estabelecimento para fazer os seus estágios, o que também acredito que seja uma forma do interesse ser maior naquilo que estão a fazer. Foram eles que escolheram e não eu.

14) Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3, nomeadamente no que diz respeito às competências de expressão oral e escrita, leitura e interpretação?

Naquilo que a mim mais me interessa em termos de empresa, para a tarefa que temos designada para essas pessoas, pareceram-me com um nível bom. Na oralidade, têm cuidado na forma como falam. Quanto à escrita, escrevem muito pouco, não consigo analisar essa questão. A Merceria tem um programa de facturação e pouco mais, não tem nada que exija uma escrita muito elaborada. Hoje em dia, a factura é o computador que passa, só se tem que seleccionar o artigo, colocar a quantidade e o preço já está pré-definido. Considero que o nível de desempenho dos formandos que acompanhei era acima da média.

15) Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos formandos adultos ao nível da expressão oral e escrita?

As maiores dificuldades são a ligação entre a parte teórica e prática, mas esse é também o objectivo do estágio: aproximá-los da realidade empresarial. Tanto na oralidade como na escrita, os formandos que tive não demonstraram muitas dificuldades.

16) No decorrer do curso EFA B3, os formandos adquirem competências de Linguagem e Comunicação. Concorda com esta afirmação?

Sim, concordo. Sem dúvida. Durante a formação em contexto de trabalho, cerca de cinco semanas, dá para verificar essa evolução. Por isso, ao longo da formação teórica evoluem muito com certeza, pois um curso EFA B3 ainda tem uma duração considerável.

17) Tem a noção das competências de LC que os formandos adquirem na formação teórica?

Notam-se diferenças entre a linguagem inicial (antes da formação) e a atual (depois da formação). Também demonstram um esforço para atualizar a sua expressão oral. Tal como já disse anteriormente, se noto a evolução na FCT, na formação teórica as diferenças entre o início da formação e a data em que terminam devem ser enormes.

18) Quais as competências de LC adquiridas ao longo do curso EFA que são importantes para o bom desempenho do adulto na empresa?

Todas são de importância primordial.

19) Considera que os formandos oriundos dos cursos EFA adquirem as competências necessárias para um bom desempenho nesta empresa?

Sem dúvida. Sim, sim. Além das competências referentes à oralidade que já referi, também ao nível da interpretação. A experiência que tenho também é na oralidade e para o que se exige e é necessário, as competências que os formandos têm são perfeitamente suficientes.

20) Dê exemplos de situações em que os formandos apliquem essas competências nesta empresa?

Acima de tudo no atendimento ao público.

21) No que diz respeito às competências de LC, quais as diferenças que encontra entre os formandos oriundos de um curso EFA B3 e os trabalhadores da empresa?

A formação é uma mais-valia. Estou perfeitamente de acordo que a aprendizagem é um processo contínuo, e não haja dúvida absolutamente nenhuma que a formação é imprescindível para o aperfeiçoamento das competências que se vão adquirindo ao longo do tempo. É fundamental que a formação seja obrigatória e seja promovida pelas empresas.

Na minha empresa, investimos na formação dos nossos funcionários e a grande dificuldade com que me deparo, mesmo sendo a formação obrigatória, é que há funcionários que não a querem frequentar. Proponho formação aos meus funcionários em horário laboral e pós-laboral, embora eu prefira em horário pós-laboral, pois o ambiente é mais descontraído, mais informal, e as pessoas conseguem aprender melhor. Esta é a minha opinião.

O ano passado, nas duas empresas, fizemos 500 horas de formação, para quinze pessoas, portanto é algo significativo. É claro que nem todas as pessoas estão motivadas para a formação. As pessoas que não estão motivadas são os piores funcionários; os melhores, todos eles estão interessadíssimos em frequentar formação. Os bons profissionais estão sempre aptos a melhorar as suas competências, receptivos; os maus é que não. Eu, felizmente, tenho conseguido construir uma equipa de pessoas e

neste momento considero-me rodeado de bons profissionais. Claro que nem todos, infelizmente, mas a maioria, 80 ou 90%, são belíssimos profissionais e estão motivados para a formação e para tudo. Estão motivados para as suas funções normais e para o extra que se vai pedindo, estão todos perfeitamente motivados.

Em comparação, os formandos que vêm de um curso EFA estão motivados para a formação e para a aprendizagem, isto é, para a aquisição de conhecimentos e competências. Esta motivação, muitas vezes, surge ao longo do curso.

22) Na sua opinião, os cursos EFA, além de permitirem que os adultos vejam as suas qualificações aumentar, também possibilitam que estes aumentem as suas competências?

Eu acho que essa é a principal motivação, concluir o 9º ano, mas isso antes de começarem a estudar. Porque a partir do momento em que são obrigados a fazer o curso para poderem ter o 9º ano, automaticamente eles vão adquirir novas competências, até sem se aperceberem. Não quer dizer que sejam todos uns “*expert*”, mas naturalmente adquirem muitas competências e tecnicamente nota-se uma evolução. Eu acho que a maior mudança é mesmo a apetência para a formação, a disponibilidade para aprenderem, a facilidade em aprenderem, mesmo em contexto de trabalho, novos métodos, quebrarem a resistência para aprenderem.

23) Na FCT, os alunos aplicam as competências adquiridas na formação teórica? Dê exemplos concretos.

Na formação em contexto de trabalho, aplicam principalmente as competências no atendimento, na abordagem ao cliente. A esse nível, eu notei algumas diferenças substanciais e sei que eles têm esse módulo. Na parte da contabilidade também vêm com outra preocupação, porque aprenderam, porque querem demonstrar que sabem, querem aplicar os conhecimentos que adquiriram na formação e isso é ótimo, é fantástico!

Verificamos essas competências ao nível do *stock*, das encomendas....
Naquilo que nós mais fazemos na mercearia.

Há uma enorme diferença entre alguém que vem de um curso e uma pessoa que vem à procura de trabalho sem ter frequentado o curso. Nota-se que as pessoas aprenderam, e que aprenderam recentemente, não é algo que esteja enraizado. Nota-se que é uma aprendizagem que tem camadas diferentes, como um fóssil, e isso nota-se na oralidade, na predisposição, na maneira de estar, na atitude, na predisposição para aprender, na motivação para aprender.

24) Quais as maiores dificuldades dos adultos?

Não notei dificuldades. Provavelmente, tive muita sorte com os formandos que tive, sei que nem todos são assim tão excepcionais, mas os que tive eram bons. Tinham vocação para o balcão e estavam muito à-vontade à frente do cliente e isso é tudo. O resto vem depois. Até nalgum tipo de linguagem que não possa ser utilizada, é muito fácil de moldar uma pessoa à nossa imagem se a pessoa estiver disposta a aprender. As pessoas introvertidas têm naturalmente mais dificuldade em falar em público e com o público, mas aprende-se.

25) Como os ajuda a superar essas dificuldades?

Também com formação. Não formação formal, em sala, mas com acompanhamento permanente aquando do atendimento.

26) Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?

Para além da aquisição de conhecimentos, para além da aquisição de competências técnicas, para além do desenvolvimento de competências de atendimento e nas várias áreas, é uma maneira do adulto estar mais motivado, pelo treino, é o quebrar da barreira e a motivação com que sai do curso para

querer saber mais, para querer aprender mais, para ser melhor profissional. Eu acho que é tudo bom, o adulto só ganha em frequentar o curso.

27) Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.

Acho que a frequência de um curso tem impacto na vida dos adultos em todos os níveis, porque a partir do momento em que elevamos a auto-estima de uma pessoa, o impacto que vai ter é em todas as áreas em que ele tem interesse, em todas as áreas em que ele desenvolve actividades, seja a nível pessoal, profissional, seja a nível social, familiar, em tudo...

28) Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências / aprendizagens?

Eu vou ser um pouco mais radical. Eu acho que eles não tinham percurso nenhum traçado, andavam completamente perdidos e o curso ajuda-os a traçar um caminho. Claro que nem todos têm um rumo, eles vivem a vida normalmente, naturalmente, como foram ensinados, mas sem um rumo, e passam a ter. São pessoas que trabalharam 20 ou 30 anos no mesmo sítio, mas não evoluíram, por isso é que vão para o desemprego, porque todos aqueles que evoluíram são belíssimos profissionais e têm sempre trabalho em qualquer sítio.

29) Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

Estes adultos mudaram muitas coisas nas suas vidas. Em primeiro lugar, ficaram com o 9º ano e com muito mais motivação para a aprendizagem ao longo da vida; depois passaram a conhecer muito mais e melhor uma profissão; alguns continuaram os seus estudos e investiram na sua formação, alguma com equivalência escolar outra não; houve outros que arranjaram

emprego e continuaram a investir apenas na sua formação na área profissional e todos passaram a valorizar-se muito mais, a socializar mais, a reconhecerem as suas próprias capacidades e também as suas dificuldades, tentando superá-las. Todos estes adultos mudaram as suas rotinas e passaram a valorizar muito mais a formação, passando a ter um novo projecto de vida.

30) Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos?

Acha que os cursos EFA têm credibilidade?

Infelizmente não. A sociedade, infelizmente, não valoriza a formação e os cursos EFA, porque a sociedade é muito pouco dada à formação, ao ensino e à aprendizagem e não se dá o devido valor àquilo que se devia dar. Eu conheço algumas pessoas que não dão credibilidade aos cursos EFA por causa do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, pois há pessoas que não querem aprender mais e a credibilidade da formação de adultos é afectada por esse tipo de atitudes. Eu acho que a sociedade não valoriza os cursos EFA o suficiente, devia valorizar muito mais.

31) Qual é a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhe atribui?

Para mim, os cursos EFA têm muita credibilidade. Eu não faço distinção entre um adulto que fez um curso EFA e um adulto que fez o 9º ano ou o 12º ano através do ensino regular. Eu acho que as pessoas vão revelar os seus pontos fortes na entrevista, aquando do recrutamento. Os vossos cursos são muito práticos e muito mais adequados às necessidades deste tipo de pessoas. A formação é uma mais-valia sempre, e nas entrevistas as pessoas acabam sempre por revelar esses conhecimentos teóricos e técnicos que aprendem na formação e, sem dúvida, a formação é uma mais-valia.

32) Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

Os cursos EFA são fundamentais para os formandos. São importantes no traçar do rumo, por exemplo, na aquisição de novas competências, na aquisição de conhecimentos práticos e teóricos, essencialmente.

33) Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?

Não. Acho que não.

34) O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

Esta investigação faz todo o sentido, até para avaliar a importância do curso para os formandos e para a sociedade. Eu acho que todo o tipo de trabalho que seja feito para aumentar o nível geral da população é sempre salutar.

ENTREVISTA A UMA TUTORA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

Chamo-me Ana Cristina Raimundo e, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, estou a realizar um estudo subordinado ao tema “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação (LC) dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”, pretendendo verificar se as competências de Linguagem e Comunicação que os formandos dos cursos EFA B3 adquirem são úteis para a sua vida pessoal, social e profissional.

A sua colaboração é muito importante e os dados desta entrevista serão apenas utilizados para o estudo supracitado, garantindo-se o total anonimato da mesma.

Após apresentação:

1) Tem alguma dúvida?

Não.

2) Importa-se que proceda à gravação da entrevista e registe algumas notas?

Não, claro que não.

3) Caso necessário, autoriza a colocação de excertos desta entrevista no trabalho?

Sim, claro.

4) Identificação da Tutora: Maria Teresa Sedas

5) Profissão da tutora: Comerciante

6) Habilitações literárias: 12º ano, ou seja, o 6º ano antigo.

7) Formação Específica: Não tenho, é a experiência de vida, 43 anos.

8) Idade: 59 anos.

9) Há quanto tempo trabalha nesta profissão?

Há 43 anos.

10) Sente-se realizada com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

Muito. Gosto muito daquilo que faço.

11) Maioritariamente, quais são os formandos que acompanha (adultos ou jovens)?

Costumo acompanhar mais jovens, até aos 35 anos, quer dizer, já não são bem jovens. Gosto mais de acompanhar os jovens porque são mais dóceis, porque aprendem melhor, porque não trazem vícios e maus hábitos, porque são jovens e eu gosto muito dos jovens. Por outro lado, os adultos, muitas vezes, não gostam de ser ensinados, pensam que já sabem tudo, e quando nós os tentamos ensinar acham-nos “chatos”. Os jovens normalmente aceitam melhor, são mais flexíveis.

12) Há quanto tempo acompanha formandos na FCT?

Há seis, sete anos.

13) Partindo da sua experiência, considera que os formandos adultos que frequentaram um curso EFA B3, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?

Nem sempre, mas acabam por aprender e fazem aquilo que lhes é pedido. Alguns não têm muita motivação e só vêm para estes cursos por vir.

14) Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3, nomeadamente no que diz respeito às competências de expressão oral e escrita, leitura e interpretação?

Os formandos que tenho acompanhado têm dificuldades em expressar-se oralmente e também na escrita. Às vezes têm dificuldades em perceber o que lhes é pedido para fazerem, embora não revelem muitas dificuldades de interpretação. Têm algumas dificuldades na expressão oral, no contacto com o público, e algumas dificuldades na escrita, embora não tenham de escrever muito.

15) Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos formandos adultos ao nível da expressão oral e escrita?

As maiores dificuldades são na ortografia e na construção frásica. Às vezes não se sabem expressar bem, utilizam algumas palavras menos correctas, menos adequadas, como por exemplo o “você”.

16) No decorrer do curso EFA B3, os formandos adquirem competências de Linguagem e Comunicação. Concorda com esta afirmação?

Acho que sim. Sem dúvida que aprendem sempre alguma coisa.

17) Tem a noção das competências de LC que os formandos adquirem na formação teórica?

Na área da Linguagem e Comunicação penso que não adquirem muitas competências, penso que desenvolvem mais a interpretação. Nas áreas da oralidade e da escrita não se verifica tanto à-vontade, mas notam-se diferenças entre a linguagem inicial (antes da formação) e a actual (depois da formação). Também demonstram um esforço para melhorar a sua expressão oral.

18) Quais as competências de LC adquiridas ao longo do curso EFA que são importantes para o bom desempenho do adulto na empresa?

Eu não sei quais são os conhecimentos e as competências com que os formandos entram para os cursos, nem quais, exactamente, as que deveriam ter adquirido ao longo do curso. Eu acho que uma das coisas que eles aprendem nos cursos é a

pontualidade. Ao nível dos conhecimentos e competências trazem muitas bases, principalmente na oralidade, embora pudessem vir melhor preparados. No vocabulário, por exemplo, não conhecem alguns nomes técnicos, mas isso acontece com todos os trabalhadores que passam por aqui, aprendendo mais aqui, na Formação em Contexto de Trabalho, do que no Centro de Formação.

19) Considera que os formandos oriundos dos cursos EFA adquirem as competências necessárias para um bom desempenho nesta empresa?

Quando estes formandos vêm para a FCT ainda lhes faltam muitas competências necessárias e no fim do estágio, embora aprendam muito, ainda lhes faltam muitas competências, pois a duração da FCT é muito reduzida, são poucas horas. No final da FCT, os formandos ficam com uma noção mais exacta da realidade, mas é pouco.

20) Dê exemplos de situações em que os formandos apliquem essas competências nesta empresa?

Aqui aplicam alguns conhecimentos que aprendem na formação. Por exemplo, o profissionalismo, o saber-estar, algumas competências da oralidade...

21) No que diz respeito às competências de LC, quais as diferenças que encontra entre os formandos oriundos de um curso EFA B3 e os trabalhadores da empresa?

A formação é muito importante, uma mais-valia. No entanto, nota-se bem a diferença. Os trabalhadores que cá temos têm mais experiência, mais prática, vão mais ao encontro da realidade, enquanto os formandos têm muito menos à-vontade, mas faz parte, pois quando uma pessoa começa a trabalhar num local vem sempre às escuras. Isso é normalíssimo. E aqui, nestas funções, há uma exposição, têm de falar, têm de explicar, têm de esclarecer dúvidas... Mas esforçam-se.

22) Na sua opinião, os cursos EFA, além de permitirem que os adultos vejam as suas qualificações aumentar, também possibilitam que estes aumentem as suas competências?

Eu acho que alguns destes adultos aprendem e aprendem muito, mas há outros que andam mais a passar o tempo, pois estão contrariados, mas aqueles que têm vontade aprendem. Cada caso é um caso. Mas estes cursos são uma mais-valia e são importantes para estas pessoas, nem que seja para conviverem, para terem responsabilidades, para saírem de casa.

23) Na FCT, os alunos aplicam as competências adquiridas na formação teórica? Dê exemplos concretos.

Na FCT os adultos ficam a conhecer a realidade, aplicam na prática o que aprenderam na teoria e adquirem novos conhecimentos. Aplicam, por exemplo, o que aprenderam em Word ou em Excel, mas se tiverem de trabalhar no programa de facturação, por exemplo, já têm algumas dificuldades. Também aplicam o que aprenderam no atendimento ao público.

24) Quais as maiores dificuldades dos adultos?

As maiores dificuldades são a emitir facturas e guias de remessa, e também na escrita.

25) Como os ajuda a superar essas dificuldades?

Ajudo-os, explicando como se faz e exemplificando, dando um acompanhamento muito personalizado. Às vezes tenho pouco tempo, mas sempre que posso acompanho-os de perto.

26) Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?

Uma das coisas que o adulto ganha é o facto de aumentar as suas habilitações escolares, pois assim com mais facilidade arranja emprego. Essa é a principal vantagem. Depois também aprendem muitas coisas novas e muitas vezes descobrem uma nova profissão, além de estarem ocupados.

27) Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.

Sim. Acho que eles melhoram muito a vários níveis: ao nível dos conhecimentos e competências; ao nível do “astral”, da auto-estima, da valorização pessoal... Penso que estes cursos são muito bons para estes adultos, mesmo no que diz respeito à autonomia e às novas tecnologias de informação e comunicação.

28) Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências / aprendizagens?

Estes cursos abrem novos horizontes a estes adultos. Alguns abrem estabelecimentos por conta própria, algo que era impensável antes de frequentarem o curso. Os cursos são um incentivo para estas pessoas que se sentem acompanhadas, motivadas, sentem que têm alguém por trás que as protege e que as ajuda. Outros investem na sua própria formação, que lhes pode dar certificação escolar ou não, porque ficaram motivados para a formação depois de frequentarem o curso EFA B3.

29) Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

Já abordámos essa questão. Estas pessoas mudaram a todos os níveis: pessoal, profissional e social. Passaram a ter mais conhecimentos e competências; elevaram a sua auto-estima, passando a valorizar-se mais; passaram a ter mais habilitações escolares, o que os facilita na procura de emprego; ficaram mais motivados para a aprendizagem e para enfrentarem a vida e o mercado de trabalho.

30) Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos? Acha que os cursos EFA têm credibilidade?

Acho que sim. A maioria dos cursos EFA tem credibilidade.

31) Qual é a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhes atribui?

Eu acho que estes cursos são uma motivação e um incentivo para estes adultos levantarem a cabeça e irem mais longe, além do aumento da certificação escolar que lhes abre outras portas no mercado de trabalho.

32) Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

Os cursos EFA são muito importantes para os formandos. Uma das vantagens é abrirem os horizontes; outro é eles não ficarem fechados em casa, sem saberem o que fazer, sem terem responsabilidades, a ganharem depressões, sem terem horários e compromissos, a sentirem-se abandonados, e estes cursos são um incentivo para eles comunicarem, para conhecerem novas pessoas, novas tecnologias, novas maneiras de estar. Eu acho que estes cursos são óptimos.

33) Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?

Gostaria de acrescentar que o Estado deve investir nestas formações.

34) O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

Este é um trabalho de louvar, o objectivo é bom. Vale sempre a pena investir na formação, estes cursos são uma mais-valia para as pessoas e não deviam acabar.

ENTREVISTA À FORMADORA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO – SÓNIA CARDOSO NEVES

Chamo-me Ana Cristina Raimundo e, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, estou a realizar um estudo subordinado ao tema “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação (LC) dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”, pretendendo verificar se as competências de Linguagem e Comunicação que os formandos dos cursos EFA B3 adquirem são úteis para a sua vida pessoal, social e profissional.

A sua colaboração é muito importante e os dados desta entrevista serão apenas utilizados para o estudo supracitado, garantindo-se o total anonimato da mesma.

1) Tem alguma dúvida?

Não. Não tenho dúvidas.

2) Importa-se que proceda à gravação da entrevista e registe algumas notas?

Não. Esteja à vontade.

3) Identificação do(a) Formador(a): Sónia Cardoso Neves

Formação de base do(a) formador(a): Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses

4) Formação específica: Pós-graduação em Educação Especial e acções de formação no âmbito da Educação de Adultos

Idade:35 anos

5) Há quanto tempo trabalha na educação de adultos? E nos cursos EFA?

Desde 2004 que trabalho com adultos. Comecei a trabalhar com adultos com um curso EFA B3. Desde 2004.

6) Quais as UFCD's que ministra/ou?

Linguagem e Comunicação, Inglês, Cidadania e Empregabilidade e alguns módulos da área tecnológica. Já ministrei Animação e Lazer.

7) Sente-se realizada com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

Sim, sinto-me realizada tanto a nível pessoal como a nível profissional. Acho que esta profissão nos permite preparar coisas novas todos os dias, tendo em conta o nosso público-alvo, pois mesmo havendo um referencial temos de ir ao encontro dos adultos que temos à nossa frente. Por isso, esta profissão permite-nos preparar coisas novas e leccionar coisas diferentes todos os dias e em cada curso.

8) Maioritariamente, quais são os seus públicos-alvo?

Maioritariamente, formandos que estão desempregados e que acham que este curso será a última oportunidade que têm para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho; outros que vão para o curso porque recebem uma bolsa, e depois temos um número muito reduzido de formandos que estão ali porque optaram por fazer o curso e acham que o mesmo é uma mais-valia. Temos muitos formandos que optam pelo curso porque estão desempregados e acham que é uma possibilidade de regressarem ao mercado de trabalho, o que tem a ver com uma certificação profissional, e depois até gostam, mas maioritariamente não optariam pelo curso se tivessem emprego. Depois temos outros, um número muito reduzido, que optaram pelo curso e que não estão a receber subsídio de desemprego, estão a receber apenas a bolsa. Inicialmente o valor da bolsa ainda tinha algum impacto, hoje em dia não, pois é um valor irrisório.

- 9) Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?

Eu acho que sim, que estão motivados e querem. São adultos que se não forem para ali para aprender alguma coisa também acham que não devem estar ali. São exigentes a esse nível. Estão ali porque querem realmente aprender alguma coisa. Aliam o útil ao agradável.

- 10) Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3?

Eu acho que são pessoas que são exigentes, porque estão no curso e querem aprender alguma coisa; têm dificuldades, porque algumas pessoas já deixaram de estudar há muitos anos. Principalmente têm dificuldade em perceber que estão em contexto de formação, que têm de estar sentados numa cadeira, pois eram pessoas muito activas e já não frequentam a escola há muitos anos. Este núcleo de pessoas é bastante grande. Mas ao mesmo tempo estas pessoas têm muita vontade de receber informação, de aprenderem coisas novas... reagem muito bem ao que lhes é sugerido.

Depois temos um outro tipo de público que deixou de estudar há pouco tempo, um público mais novo. Também é um público exigente, mas não tem uma apetência para achar tudo novidade, para achar tudo muito bom. São exigentes a um outro nível, porque deixaram há pouco tempo de estudar, já frequentaram outras acções de formação, têm acesso e dominam as novas tecnologias de informação e podem comparar as ofertas formativas de diferentes entidades.

- 11) Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos seus formandos ao nível da expressão oral e escrita?

Ao nível da expressão escrita, são pessoas que já não escreviam há muito tempo, não têm por hábito escrever, muitos deles também não têm o hábito de ler e como tal têm muita dificuldade em colocar no papel as suas ideias, em organizar o seu pensamento, em registar as suas ideias com correcção ortográfica e sintáctica, têm muita dificuldade em escrever.

Ao nível da oralidade, a maior dificuldade tem a ver com o colocarem um pouco de lado a vergonha e começarem a participar de uma forma activa e em organizarem as suas ideias. Essencialmente, são estas as dificuldades.

12) No final de um curso EFA de nível B3, quais as competências de LC que um formando deve ter adquirido?

Eu acho que devem conseguir ler qualquer tipo de texto, principalmente aqueles com os quais eles se deparam no seu dia-a-dia, e conseguir interpretar esses textos. Depois, devem conseguir expressar as suas ideias e aquilo que pretendem e também comunicar de forma razoável, por escrito, coisas muito práticas que eles fazem no dia-a-dia: desde o seu currículo, uma carta de apresentação, uma reclamação... aquilo que eles vão ter que fazer no seu quotidiano. Acho que estas são as competências básicas para um B3.

13) Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para adquirir as competências de LC?

Sim, se essas competências estiverem relacionadas com o seu dia-a-dia. Estão motivados para fazer um currículo, estão motivados para fazer uma carta de apresentação, estão motivados para fazer uma carta de reclamação, estão motivados para fazer uma simulação de uma entrevista ou uma exposição. Ou seja, tudo aquilo que esteja relacionado com o dia-a-dia deles. Eles só precisam de perceber que aquelas competências são utilizadas por eles no seu dia-a-dia. Se repararem que o que estão a aprender tem alguma consistência e lhes vai ser útil, eles sentem-se motivados.

14) Aproveita a experiência de vida dos formandos na evidenciação das competências constantes do referencial de LC? Pode dar um exemplo concreto?

Obrigatoriamente. Porque se eu não utilizar as experiências de vida deles, eles não me “ligam” nenhuma. Por exemplo, eu tive um grupo de formandos num curso EFA B3 que gostava muito de *hip hop* e só se sentiam motivados para o *hip hop* e para as músicas de *hip hop*, e trouxemos para o contexto de formação as letras das músicas, porque eles até já tinham gravado um CD. Trabalhámos a letra, analisámos a letra, estivemos a ver a forma, a diferença entre prosa e

poesia, fizemos a interpretação e depois fizemos outros textos para a apresentação do CD deles. Era um grupo de pessoas muito novas.

- 15)** Os cursos EFA trabalham as competências das várias áreas através de Temas de Vida. Acha que desta forma é mais fácil o adulto adquirir e desenvolver competências?

Sim, porque nos Temas de Vida os formandos envolvem-se de uma outra forma, até porque todas as áreas de competências-chave contribuem para o Tema de Vida, logo eles estão mais motivados, pois vêem articulação entre todas as áreas. Por outro lado, o Tema de Vida é escolhido pelos formandos, pelo que à partida eles gostarão de trabalhar aquele tema.

- 16)** Trabalha as competências separadamente ou integra-as e inter-relaciona-as à medida que vai desenvolvendo actividades no âmbito do Tema de Vida?

Não acho que seja possível trabalhar as competências isoladas. Não acho que seja possível trabalhar a oralidade sem trabalhar a escrita e a interpretação e vice-versa. É impossível trabalhar apenas uma competência. O que se pode fazer é dar mais relevância numa sessão a uma determinada competência e avaliar particularmente aquela competência, mas estão todas subjacentes. É impossível trabalhar a escrita, a redacção de qualquer documento, sem trabalhar a oralidade e a interpretação, porque depois acabam por se articular. Acho que não é viável.

- 17)** Quais as competências de LC mais difíceis de adquirir pelo formando? E as mais fáceis?

As mais difíceis são todas as que estejam relacionadas com a escrita, a unidade C, principalmente fazer resumos, escrever correctamente e, mais do que isso, proceder depois à correcção dos seus textos, que é uma competência do B3, porque eles não conseguem identificar os erros e só depois de o identificarem é que lhes é sugerido que façam essa correcção. Mas eles têm dificuldade em identificarem o erro no seu próprio texto. Têm dificuldades, também, em fazer sínteses, em redigir textos funcionais, embora os consigam escrever se forem muito direccionados, desde que lhes dêmos exemplos. A pontuação e a

ortografia são outras das grandes dificuldades, e o resumo, pois eles não conseguem perceber que um resumo não é só cortar palavras.

As competências mais fáceis de adquirir são as da oralidade, pois mais ou menos os formandos conseguem opinar sobre os assuntos, conseguem descrever imagens... E as competências da unidade D também. Eles acham-nas as mais fáceis, embora possam não ter excelentes resultados. Para os formandos, é muito mais fácil falar do que escrever, pois a maior parte deles, principalmente os mais velhos, dizem que já não escreviam há muito tempo.

18) Como faz para que os formandos superem as dificuldades diagnosticadas?

Eu trabalho muito com a revisão dos próprios textos, ou seja, eles fazem um trabalho, eu assinalo o tipo de erros que o trabalho tem (utilizando um código que os formandos conhecem) - antes já fizemos uma explanação de pontuação, ortografia - e depois devolvo os textos para eles os reescreverem, tendo em conta o que eu assinalei. Dou-lhes sempre um *feedback* por escrito, não dou uma avaliação quantitativa, mas escrevo um comentário sobre o que está errado e o que eles têm que melhorar. Eles vão sempre melhorando esses textos, podem dar-mos uma, duas, três, quatro vezes. Depois faço outras actividades. Quando vejo que eles têm mais dificuldade em determinada área ou em determinada competência, faço actividades que foquem esse conteúdo onde eles têm mais dificuldades. Mas eu trabalho muito com o fazer de novo determinada actividade ou com o reescrever o texto.

19) Quais as actividades que realiza e quais as competências que pretende que os formandos desenvolvam?

Faço actividades muito diferentes, porque estão todas relacionadas com o Tema de Vida. Por exemplo, uma turma analisou vários anúncios e vários textos - desde textos jornalísticos a poemas - sobre questões relacionadas com a Saúde, porque o Tema de Vida dizia respeito à saúde e à velhice, pois era um curso de geriatria. Os formandos trabalharam esses textos sobre os cuidados de saúde a ter com os idosos e a forma como os idosos eram tratados. Depois de trabalhados

os textos, acabámos por fazer um debate, onde abordámos os articuladores de discurso. Os formandos prepararam o debate e realizaram-no, e a partir daí elaboraram alguns folhetos informativos sobre algumas questões relacionadas com os idosos, fizeram entrevistas... e com estas actividades acabámos por trabalhar várias competências. Também fizemos a síntese e a acta do debate, fizemos o roteiro para as entrevistas e as respectivas simulações. Com estas actividades, os formandos conseguiram evidenciar competências das várias UFCD.

20) Na sua opinião, quais as competências que os formandos consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e inclusão social? E quais as que acham menos relevantes?

Eu acho que eles consideram mais importantes as competências da oralidade, porque é o primeiro impacto que causam na outra pessoa (é a partir da oralidade) e, posteriormente, a escrita. Na escrita, valorizam principalmente o escrever correctamente e elaborar textos de utilidade para o seu dia-a-dia.

Quanto às competências que eles consideram menos relevantes, são as que eles acham que já têm, aquilo que eles acham que já sabem – a unidade D (linguagem não-verbal), talvez porque é a mais fácil. Também não gostam de fazer resumos e por isso acham menos relevante.

21) Nem sempre os formandos se encontram motivados. Quais as metodologias que utiliza para motivar os adultos?

Eu tento sempre ir ao encontro das experiências de vida deles e daquilo que eles gostam, daquilo que me vou apercebendo que eles gostam. Depois tento fazer actividades muito práticas e que eles sintam que de alguma forma aquilo está relacionado com o dia-a-dia deles, o que nem sempre é fácil, mas tento.

22) Sente necessidade de formação específica?

Provavelmente, para determinados Temas de Vida, em áreas que não domino, gostaria de ter formação nessa área para poder lidar da melhor forma com aquele assunto. Não sei... acho que todos nós precisamos de formação todos os dias,

para reciclar e para aprender coisas novas, metodologias e estratégias novas. Mas na formação de adultos estamos sempre a aprender, só se aprende a fazer.

23) Enquanto formadora de LC, considera que o referencial de LC é o adequado?

Acho que por vezes temos alguns formandos que querem mais do que aquilo que o referencial nos pede, e temos de ir ao encontro daquilo que nos é pedido. Outras vezes, temos adultos que não têm as competências mínimas para aquele referencial, o que se torna muito complicado. Eu acho que entre o referencial do B2 e o referencial do B3 há uma distância muito grande. Entre o referencial do B2 e o referencial do B3, é o 8 e o 80. Por vezes, o referencial do B3 não se adapta muito bem a determinados adultos. Acho que existe um fosso muito grande entre o B2 e o B3. Acho que o B2 exige, às vezes, coisas muito simples para um B2; e o referencial do B3 já é muito exigente para alguns formandos que não têm a capacidade de chegar lá, de evidenciar aquelas competências. Acho que deveria de haver um nível intermédio entre o B2 e o B3, porque na minha opinião há uma discrepância muito grande entre os dois níveis.

24) Tendo em conta as características dos cursos EFA e a sua experiência como formadora de LC, quais os constrangimentos com que se depara (nº de horas de formação, adequação do referencial, hábitos de leitura e escrita dos formandos,...)?

Eu acho que o número de horas é um constrangimento. São poucas. 50 horas para cada UC é muito pouco. Depois temos um outro problema que tem a ver com a forma como os cronogramas muitas vezes são feitos, pois quando temos Linguagem e Comunicação tudo seguido, acabamos por não verificar a evolução dos formandos, que acabam por trabalhar as competências de LC noutras áreas e poderiam evoluir mais a LC. Os próprios constrangimentos da forma como os formandos têm acesso à informação e àquilo que os rodeia. Há formandos, por exemplo, que não têm acesso ao computador, à internet... Os hábitos de leitura são muito poucos, os próprios gostos dos formandos - há formandos que não gostam de ler, não gostam de ver o Telejornal, estão muito direccionados para determinado tipo de programas e de gostos... - e depois temos um outro constrangimento que é: alguns formandos estão na formação obrigados pelo

Centro de Emprego, e então estão lá mas nem sequer querem usufruir da formação, e este é o pior constrangimento que nós temos. Não querem estar, não querem fazer e acham que não devem fazer, nem sequer têm proveito daquilo que têm. Este é o maior constrangimento.

25) Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?

Eu acho que estas competências lhes permitem principalmente aumentar a auto-estima. Eu vejo formandas que no início eram muito tímidas, que se sentiam desvalorizadas pelos maridos, e o facto de estas pessoas irem adquirindo algumas competências e alguns conhecimentos também leva a que tenham uma maior auto-estima, faz com que estas pessoas se sintam mais à-vontade para procurar um emprego, para se pronunciarem sobre determinados assuntos, para darem a sua opinião. Eu acho que todas estas competências as fazem sentir mais seguras e depois sentem que são capazes de... Por isso, em determinadas zonas do país, estou a lembrar-me por exemplo de um curso específico, em que havia formandas que eram vítimas de violência doméstica e que no final do curso optaram por se separar, as formandas ficaram mais sensibilizadas, ficaram com a noção dos seus direitos, e no final da formação perceberam que tinham alguns direitos e que tinham mais capacidades do que aquelas que os maridos diziam. Estas competências e o curso permitem que as formandas, neste caso, façam algumas alterações na sua própria vida e na forma como estão nas coisas: o gostarem mais delas, o se cuidarem, o conviver, o ter rotinas e até a relação com os filhos, pois sentem que podem ajudar os filhos a fazerem os trabalhos de casa, cria-se uma proximidade entre pais e filhos.

26) Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.

Ao nível pessoal, pela relação que se tem com o marido ou a mulher e os filhos; na valorização pessoal; o sentir-se melhor; a auto-estima.

A nível social, o facto de ter rotinas e a forma como as outras pessoas as olham, o convívio, o ter à-vontade para debater alguns assuntos com outras pessoas...

A nível profissional, algumas pessoas nunca tinham feito nenhum currículo e não conseguiam fazer, e sentiram-se tão contentes quando fizeram o seu currículo, pois tinham um currículo para apresentar na entidade patronal... Depois é a perspectiva com que saem do curso, a perspectiva de que “vão ser capazes de...”. Além disso, os cursos são de dupla certificação e as competências de LC foram trabalhadas na perspectiva da área do curso, valorizando o percurso profissional do adulto.

27) Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências / aprendizagens?

Além dos casos que já referi de separação conjugal, também a criação do próprio emprego – depois da simulação da criação do próprio emprego, em que foram ao Centro de Emprego verificar como se fazia. Ao nível da geriatria, há muita gente que acabou por trabalhar na área, ou em lares ou a prestar cuidados a idosos em casa, e nunca tinham trabalhado com idosos até irem para o curso, tendo descoberto a sua nova vocação e mudado de profissão. Na área do curso de técnicos comerciais e da restauração, há muita gente que começou a trabalhar na área durante o curso. Foram tendo experiências, por exemplo, a servir em casamentos, aos fins-de-semana, e foram trabalhando na área da restauração. Há formandos que terminaram o curso e que continuaram a ter formação, não pararam. Não conseguiram trabalhar na área em que frequentaram o curso, mas ficaram com “o bichinho” da formação e continuam a frequentar formações, não porque sejam financiadas (pois há pouca formação financiada), mas porque gostam de aprender e continuam a frequentar formação, tanto na área em que frequentaram o curso como noutras áreas.

28) Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

Na sua maioria, os formandos aumentaram a sua auto-estima e vontade de continuar a fazer formação. Sentem-se mais valorizados, até mesmo nas pequenas tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, ajudar os filhos nos trabalhos de casa ou até mesmo em demonstrar a sua opinião em relação a determinadas

temáticas. Ao nível profissional, são muitos os formandos que elaboram os seus currículos pela primeira vez, que se preparam para entrevistas de emprego, que se sentem mais confiantes para a procura de um 1º ou novo emprego.

29) Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos? Acha que os cursos EFA têm credibilidade?

Eu acho que, infelizmente, os cursos EFA são vistos pela sociedade no geral como um facilitismo, como apenas uma ocupação para os adultos. Não se valoriza realmente este tipo de formação, porque as pessoas ainda estão muito habituadas à escola e aos graus normais de escolaridade. Acho que os cursos EFA são pouco valorizados pela sociedade civil e, muitas vezes, quando os formandos dizem que frequentaram um curso EFA, são um pouco vítimas de preconceito. Mais do que a entidade patronal, os próprios formandos fazem a distinção entre o nono ano concluído através de um curso EFA e o nono ano concluído no ensino regular, pois alguns formandos recusam-se a colocar no seu currículo que fizeram um percurso EFA. Alguns formandos não transmitem e não têm orgulho no percurso que fizeram, mas é um número mínimo de formandos. Depois temos um núcleo maior que tem orgulho em ter feito um percurso EFA e até defende os EFA perante qualquer pessoa. Acho que mais do que a entidade patronal, a sociedade em geral é que desvaloriza este percurso. Conheço pessoas que estão empregadas, que frequentaram um curso EFA, e que as entidades patronais não fizeram essa distinção. O contrário não sei, não tenho conhecimento.

30) Qual a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhe atribui?

Eu acho que são muito importantes, porque eu não estou a ver pessoas que têm uma riqueza tão grande em termos de experiência de vida voltarem à escola e ao contexto normal de escola. Eu acho que os cursos EFA são extremamente importantes. Não estou a ver outro curso com um perfil tão adequado para os adultos: vai ao encontro das experiências de vida, as metodologias são utilizadas tendo em conta aquele público-alvo muito específico, os Temas de Vida têm

uma vantagem – são direccionados para a comunidade, logo, à partida, nós estamos a dar a conhecer as competências daquelas pessoas e a abrir portas no mercado de trabalho. Não há nenhum curso que tenha esta perspectiva. Os cursos profissionais já têm a perspectiva do estágio, da Formação em Contexto de Trabalho, mas não têm a perspectiva de, durante o tempo em que as pessoas estão a frequentar os cursos, as actividades integradoras servirem para mostrar que os adultos foram adquirindo competências.

31) Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

Acho que para grande parte dos formandos é a única possibilidade que eles têm de serem certificados ao nível do nono ano e sentem que é uma oportunidade única, ou seja, se não o fizerem por aquele percurso, dificilmente o farão. E estou a referir-me aos cursos EFA, pois as pessoas não se revêem no RVCC. Algumas não têm sequer características para frequentar o RVCC, por isso acho que consideram os cursos EFA importantes, porque vêm neles a última oportunidade que têm para fazerem o nono ano, na panóplia de ofertas de cursos que existem em termos de ensino (ensino recorrente, RVCC e pouco mais). Se há um preconceito em relação aos cursos EFA, há um preconceito muito maior em relação ao RVCC.

32) Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?

Não.

33) O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

Eu acho interessante, porque acho que cada vez mais deveremos valorizar a educação e formação de adultos que, embora se fale muito nela, pois temos o processo de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades, onde se fala muito na educação e formação de adultos, mas o que é certo é que ela continua a não ser valorizada. Neste momento, temos pouquíssimos cursos EFA aprovados, porque não são valorizados. Enquanto a sociedade civil, e até mesmo alguns formadores, a comunidade docente, os formandos... não valorizarem a educação

e formação de adultos, não vamos ter mais cursos EFA nem educação e formação de adultos.

ENTREVISTA AO FORMADOR DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO – JOSÉ HUGO MARQUES

Chamo-me Ana Cristina Raimundo e, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, estou a realizar um estudo subordinado ao tema “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação (LC) dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”, pretendendo verificar se as competências de Linguagem e Comunicação que os formandos dos cursos EFA B3 adquirem são úteis para a sua vida pessoal, social e profissional.

A sua colaboração é muito importante e os dados desta entrevista serão apenas utilizados para o estudo supracitado, garantindo-se o total anonimato da mesma.

1) Tem alguma dúvida?

Não. Não tenho dúvidas.

2) Importa-se que proceda à gravação da entrevista e registe algumas notas?

Não. Esteja à vontade.

3) Identificação do Formador: José Hugo Marques

Formação de base do formador: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses

4) Formação específica: Pós-graduação em Ciências da Educação; Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Portugueses, na Universidade Livre

Idade:50 anos

5) Há quanto tempo trabalha na educação de adultos?

Há 13 anos.

6) E nos cursos EFA?

Nos cursos EFA, desde que eles surgiram, desde 2001.

7) Quais as UFCD's que ministra/ou?

Linguagem e Comunicação e Inglês.

8) Sente-se realizado com as funções que desempenha? (a nível pessoal e profissional)

Moderadamente, porque o mercado de trabalho é muito instável. Já houve alturas em que os projectos arrancavam constantemente e havia uma grande necessidade de inovação, e isso era entusiasmante. Hoje, os projectos estão praticamente parados, estagnados, o que influencia a minha realização pessoal e profissional. No entanto, quando estou ocupado, sinto-me completamente realizado, é isso que me leva a manter no mundo da formação. Portanto, uma coisa são as condições de trabalho e as condições salariais; outra é a realização ao nível daquilo que nós conseguimos com os adultos, e aí sinto-me completamente realizado.

9) Maioritariamente quais são os seus públicos-alvo?

Os meus públicos-alvo são maioritariamente adultos jovens ou desempregados de longa duração.

10) Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências?

Sim. Em geral acho que os formandos estão motivados, porque as pessoas começam a ter consciência que se não tiverem formação não têm possibilidade ou têm muito menos possibilidade de acesso ao mercado de trabalho que é cada vez mais restrito. Portanto, os adultos pensam: “ou eu faço e apresento alguma coisa em termos de competências, e aí poderei eventualmente ter um trabalho, ou então, não tendo, sou completamente colocado à parte.” Isto acontece com os formandos mais velhos.

Os formandos mais jovens vêm nos cursos uma oportunidade, muitas vezes a última oportunidade, em termos académicos e em termos profissionais, e aquilo que tenho verificado é que as pessoas depois continuam a investir na formação, fazendo o 12º ano, entrando em cursos superiores ou fazendo outro tipo de formações profissionais, o que quer dizer que as pessoas nos cursos EFA B3 tiveram o desbloquear de uma situação que as estava a impedir de progredir e, nesse sentido, os cursos são extremamente positivos. Depois também temos outros adultos que conseguem ficar a trabalhar nos locais onde fizeram os estágios, portanto, a desenvolver a actividade para a qual receberam formação.

Nos adultos mais velhos, a partir do trinta anos, o que acontece é que, ou as pessoas tiveram uma experiência laboral anterior e o curso EFA veio reforçar essa experiência laboral (por exemplo, os técnicos administrativos ou algo semelhante), e aí as pessoas reintegram-se no mercado de trabalho, recuperam, por vezes, situações que julgavam postas de parte, por exemplo, através da Universidade Livre, que é uma universidade estatal, muito virada para o intercâmbio, para o ensino universitário mas também para o ensino a distância, e nesse caso temos pessoas que se reintegram no mercado de trabalho e ao mesmo tempo estão a fazer uma licenciatura, porque o curso EFA as motivou a continuar os estudos. Estas pessoas, muitas vezes, estão desempregadas há dois ou três anos, tendo a auto-estima muito baixa, e acabam por se valorizar muito mais.

11) Como caracteriza o público que frequenta os cursos EFA B3?

O público tem vindo a mudar. Actualmente, sendo muitas vezes pessoas que estão na situação de desempregados ou desempregados de longa duração, há aqueles que querem evoluir e aprender mais, há aqueles que são os resignados, ou seja, aqueles que vêm para os cursos EFA porque estão condicionados pelas próprias condições que o Centro de Emprego lhes impõe, o IEFP e sobretudo a Segurança Social, porque têm de optar entre frequentar o curso ou verem os subsídios cortados. Estas pessoas vêm para os cursos para verem se conseguem aprender alguma coisa, mas têm uma atitude mais passiva. Outros não. A maior parte das pessoas interessam-se, têm consciência que estão a aprender qualquer coisa e estão a envolver-se em coisas que lhes podem ser úteis em qualquer

circunstância da vida, e aproveitam essa oportunidade. Estas pessoas abrem novos horizontes, adquirem novas competências. Muito ligada à área da Linguagem e Comunicação está a Informática, e as pessoas fazem a transição de uma para a outra, e a conjugação das duas áreas é extremamente importante para a dinâmica sócio-profissional que eles criam depois. O mesmo se passa com a Cidadania e Empregabilidade. São três áreas que são muito interdependentes, estão muito ligadas, têm três cordões umbilicais entre elas, o que faz com que as pessoas tenham uma consciência muito prática da sua própria evolução, ou seja, sabem que “eu não sabia organizar um texto, eu já sei organizar um texto; eu dava erros, eu deixei de dar erros; eu não sabia interpretar um texto, hoje consigo interpretar um texto, mas também consigo fazer a pesquisa, também o consigo produzir em outros suportes que não o suporte tradicional de papel. O aspecto da Cidadania dá-lhes uma abrangência maior em termos de espírito crítico, que também é desenvolvido em Linguagem e Comunicação.

No subgrupo dos resignados, alguns também mudam a sua atitude, entusiasmando-se ao longo do curso. O que eu noto é que aqueles que fizeram um processo de RVCC relativamente contrariado, no nível inferior (B2), acabaram por fazer um curso EFA num outro nível, num grau académico superior, e também acabaram por adquirir competências profissionais. Noto uma evolução extrema. Por exemplo, pessoas que tinham uma baixa auto-estima e uma baixa escolaridade, a partir do momento em que são despertadas para a possibilidade de fazer alguma coisa e viram que tinham essas capacidades (que muitas vezes pensavam que não tinham), ganham a coragem e também os conhecimentos para se lançarem num processo de ensino-aprendizagem que vai para além daquilo que seria expectável de uma pessoa naquela situação, naquele ponto de partida. As pessoas ficam motivadas para o processo ensino-aprendizagem com a frequência de um curso EFA B3.

12) Quais as maiores dificuldades que diagnostica nos seus formandos ao nível da expressão oral e escrita?

Muitas vezes ao nível da organização de texto e a nível de regras básicas de escrita, porque muitas vezes são pessoas que tiveram um percurso em que não tinham necessidade de escrita, não escreviam para outros, não escreviam para si,

e ao não escreverem para outros não tinham necessidade de escrever textos e de expressar as suas ideias, de verificarem se as suas ideias estavam bem organizadas ou não, se o texto tinha ou não tinha erros, etc.. Como não tinham essa necessidade de escrever, foram perdendo essas capacidades. No entanto, também verifico que, em relação às pessoas mais velhas e não só, aqueles que tiveram uma boa formação de base, rapidamente recuperam essa formação de base que serve de alicerce para o resto da formação.

Ao nível da oralidade, a oralidade prende-se muito com dois aspectos: o meio sócio-económico de onde vêm e também o nível da personalidade, ou seja, as pessoas que são mais tímidas, introvertidas, que têm menos capacidade de se exporem, essas pessoas, sob o ponto de vista vocabular, muitas vezes, possuem-no, ou seja, sabem que a palavra existe e o que quer dizer, mas não a empregam, pois têm menos à-vontade. Temos muitas pessoas nesta situação.

13) No final de um curso EFA de nível B3, quais as competências de LC que um formando deve ter adquirido?

Produzir, organizar e interpretar textos, antes de mais nada, e também pesquisar, seleccionar e organizar informação. Estas, para mim, são as principais competências de Linguagem e Comunicação que um formando deve adquirir e desenvolver. Acho que a partir do momento em que a pessoa tem noções básicas e sólidas sob o ponto de vista de estrutura de texto, organização de texto e produção de texto, ao nível de regras básicas de escrita, nomeadamente, pontuação, acentuação, ortografia, etc.; que é capaz de produzir textos segundo tipologias e objectivos definidos; que é capaz de interpretar aquilo que lê e aquilo que ouve; e depois é capaz de pesquisar informação (seja numa biblioteca, seja na internet), seleccionar informação (que é muitas vezes um aspecto difícil), pois há muito o “corta” e “cola”, e produzir uma nova informação que no fim é o resultado dessa pesquisa e de uma selecção sobre aquilo que pesquisou, é óptimo. É sinal que o adulto se tornou autónomo.

14) Considera que os formandos, geralmente, estão motivados para adquirir as competências de LC?

Sim, acho que sim. Todos entendem que se falarem melhor, se escreverem melhor, ser-lhes-á útil em qualquer lado e em qualquer situação.

- 15)** Aproveita a experiência de vida dos formandos na evidenciação das competências constantes do referencial de LC? Pode dar um exemplo concreto?

Sempre. Sempre. Porque isso é uma forma de cativar o formando e de lhe dar a noção de que aquilo que nós lhe estamos a transmitir em termos de processo ensino-aprendizagem tem ou teve uma importância na sua vida pessoal, na sua vida profissional, na sua vida familiar. Já lhe fez falta até. Por exemplo, pessoas que têm casos de doenças crónicas em familiares e que só tiveram conhecimento do que a doença era a partir do momento em que lhes foi diagnosticada e foram à procura de informação sobre ela. Essas pessoas são pessoas que sob o ponto de vista de conhecimentos muito específicos têm uma capacidade, um acervo de conhecimentos muito grande devido à necessidade que as obrigou a terem conhecimentos sobre essas realidades. Isto fez com que as pessoas ficassem de alguma forma motivadas para o processo de aprendizagem. Há também um outro aspecto: aquela pessoa que é capaz de executar uma função ou que sempre a executou da mesma maneira, mas a partir do momento em que nós lhe damos novas propostas e lhe ensinamos novas maneiras e algumas técnicas, tão simples como a revisão de um texto, a maneira como produzimos um texto, as vezes que devemos rever um texto ou organizar um trabalho, etc., diga “eu precisava disso era antes!”.

- 16)** Os cursos EFA trabalham as competências das várias áreas através de Temas de Vida. Acha que desta forma é mais fácil o adulto adquirir e desenvolver competências?

Não. Muitas vezes, os Temas de Vida propostos não são adaptados a todos os elementos do grupo e isso causa algum embaraço. É o que tenho verificado nos grupos com os quais tenho trabalhado. Há um ou dois elementos que gostam do Tema de Vida, mas a maioria acha, passo a expressão, “uma grandessíssima chachada”, e é um modelo quadrado e temos de colocar um triângulo lá dentro. Acho que os Temas de Vida podiam ser desenvolvidos, mas deveriam ser suficientemente abrangentes para se proporcionarem diferentes perspectivas

sobre o mesmo. O mediador aqui tem um papel importante, pois faz com que o Tema de Vida sirva para alguma coisa e facilite, ou de alguma maneira influencie de uma forma positiva, o trabalho dos próprios formadores, mas também pode acontecer exactamente o contrário. Aí temos o papel dos formadores que se devem adaptar e tentar subverter o sistema sem entrarem numa ilegalidade.

17) Trabalha as competências separadamente ou integra-as e inter-relaciona-as à medida que vai desenvolvendo actividades no âmbito do Tema de Vida?

Depende. Se eu estou encarregue do grupo com as quatro unidades, tento integrá-las umas nas outras. Se eu estou num grupo em que vou dar, por exemplo, duas unidades, tenho um programa a seguir, tento dar o programa, mas isso não quer dizer que não vá buscar tudo o que ache que seja útil para os formandos às outras unidades, mesmo que seja uma unidade que eu sei que não vou dar.

18) Quais as competências de LC mais difíceis de adquirir pelo formando? E as mais fáceis?

Sobretudo há dificuldades na reflexão, em colocar de forma escrita essa mesma reflexão. Ou seja, as pessoas têm uma opinião sobre algo que leram, sobre algo que reflectiram, mas muitas vezes, quando lhes pedimos para colocarem as suas ideias no papel, as pessoas não são capazes de o fazer. Por vezes, digo “Olhe, vá dizendo o que é que acha” e eu próprio vou escrevendo. No fim, a pessoa, quando olha para o texto, diz: “Isso é fantástico! Mas eu disse isso tudo?”. As pessoas nem se apercebem. Estão descontraídas, não estão com a caneta e o papel, ou não estão com o teclado e o computador, vão falando, vão dando as suas opiniões, e no fim dizem “Mas isso foi com a sua ajuda” e eu digo-lhes “Não, não. Eu só servi de registo.” Portanto, esta é a maior dificuldade.

As competências mais fáceis são as competências basilares, portanto, as regras básicas de escrita. Por exemplo, ortografia, acentuação, pontuação..., porque muitas vezes são regras que foram dadas na escola e foram esquecidas durante muitos anos, mas quando nós os colocamos a trabalhar, os próprios formandos vão readquirindo essas regras. As dificuldades que noto na ortografia estão

relacionadas com outro factor que são as dificuldades cognitivas de alguns formandos. Temos que saber ver se o formando tem dificuldade em interiorizar as regras, em entendê-las ou em utilizá-las.

As competências mais fáceis para os formandos são as da oralidade, o que acho que está ligado à própria operacionalidade da língua, pois as pessoas falam todos os dias, mas se calhar não escrevem todos os dias. As pessoas reflectem todos os dias sob o ponto de vista oral, mas sob o ponto de vista escrito nem tanto, não organizam as ideias dessa forma.

19) Como faz para que os formandos superem as dificuldades diagnosticadas?

Ao nível da escrita, utilizo a estratégia que já referi, os formandos dizem e eu escrevo. Outra estratégia que utilizo é no processo da própria organização do texto, ou seja, eu ensino-os a organizarem um guião de escrita e digo-lhes que esse guião de escrita é o esqueleto através do qual eles vão depois desenvolver o próprio texto, seja que texto for. Ao colocarem no guião as ideias principais, aquilo que querem transmitir, e se tiverem a ideia que o texto que vão desenvolver não é o texto final, porque muitas vezes os formandos quando iniciam a formação têm a ideia que “eu tenho que escrever bem e tudo logo na primeira vez que ponho a caneta no papel”, e que esse processo é um processo de construção de texto, é um processo de construção progressiva e às vezes até com momentos intercalares de repouso. Às vezes eu digo-lhes “Acabaram de escrever as ideias. Não pensem mais nisso. Voltam a pensar amanhã, daqui a duas horas. Se estão a fazer um trabalho de revisão de texto, façam uma primeira revisão, façam uma segunda revisão, mas a terceira revisão façam-na só amanhã, porque haverá situações em que o vosso cérebro vos diz que estavam certos, mas amanhã notam algumas falhas, por exemplo, escreveram o vosso nome com letra minúscula.” É um processo que exige um certo afastamento.

20) Quais as actividades que realiza e quais as competências que pretende que os formandos desenvolvam?

As actividades são múltiplas. Desde interpretação em grupo, interpretação individual para posterior debate sobre os mesmos textos, organização da expressão oral e da expressão escrita para a intervenção oral ou para a

intervenção escrita. No fim, o objectivo principal é que as competências ao nível da oralidade e da escrita sejam o mais desenvolvidas possíveis com um sentido crítico e que haja um substrato de seriedade, no sentido de poderem justificar onde foram buscar a informação e porque é que escolheram essa informação ou emitem aquela opinião em relação a outra diferente. Isto é, pretendo que os formandos desenvolvam competências de oralidade, de escrita, de leitura e de interpretação.

21) Na sua opinião, quais as competências que os formandos consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e inclusão social? E quais as que acham menos relevantes?

Há duas vertentes. Há a vertente oral que está muito ligada à Cidadania, portanto, competências de Cidadania. Por exemplo, no domínio da intervenção e do debate e, sob o ponto de vista da Cidadania ligada à Linguagem e Comunicação “Como é que eu hei-de expor essa ideia?”, “Como é que eu hei-de intervir sem ser mal-educado?”, “Como é que eu hei-de lidar com uma situação em que de alguma maneira estão a desconstruir completamente aquilo que eu estou a dizer ou estão a alterar aquilo que eu estou a dizer?”, ou seja, tento que eles sejam exactamente o inverso daquilo que nós estamos habituados a ver nos debates políticos na televisão. Estas são as competências que os formandos acham mais importantes ao nível da oralidade, até porque muitas vezes reconhecem que em termos sociais, por vezes, são muito bruscos a falar, mas que não pretendiam ser agressivos ou mal-educados. Os formandos reconhecem estas características muitas vezes quando se promove um debate, o que quer dizer que a pessoa tomou consciência que as suas palavras foram de alguma forma excessivas em relação ao que pretendiam dizer.

Em relação à escrita é a produção de textos, nomeadamente a elaboração de documentos de diversas tipologias. A pessoa tem necessidade de se sentir segura quando vai fazer, por exemplo, um requerimento, precisa de se sentir segura, de saber que sabe as regras da sua redacção, que sabe organizar um requerimento, que sabe organizar as ideias; que sabe fazer uma carta de apresentação; que sabe fazer um currículo; que sabe fazer uma carta de reclamação. São aquilo que eles chamam de instrumentos operacionais e aos quais eles dão mais valor.

Por outro lado, eles dão menos valor, sobretudo, e isso também depende muito do indivíduo e da maneira como nós damos os conteúdos e do próprio grupo, mas muitas vezes eles dão menos valor ao aspecto de discussão, ou seja, os formandos muitas vezes não dão tanto valor e não reconhecem a necessidade de entender o subtexto, ou seja, perante uma crítica, perante uma notícia, portanto, perante qualquer coisa que esteja à sua frente, eles dão muita importância àquilo que está lá escrito, não àquilo que está implícito na escrita, o que também se pode ligar, talvez, a uma incapacidade de fazer essa transposição entre os dois níveis de texto que ali estão presentes. Como não percebem, não questionam. É nesse processo de reflexão que eu encontro mais dificuldades nos formandos, e como é mais difícil, eles também lhes dão menos importância.

22) Nem sempre os formandos se encontram motivados. Quais as metodologias que utiliza para motivar os adultos?

Antes de mais nada, eu encaro a formação de uma maneira diferente de dar aulas. Por isso, numa sessão de formação tem que se criar uma relação de confiança e de abertura dos formandos, ou seja, o formador não deve chegar como alguém muito distante dos formandos: o formador deve rever-se nos formandos e os formandos devem rever-se no formador, porque esta postura vai permitir várias coisas. Ao nível social, vai permitir, ao contrário do que muita gente pensa, haver menos problemas em termos de comportamentos menos próprios, desajustados, isto porque pura e simplesmente as pessoas começam a ter tendência para olhar o formador não como “o outro”, ou seja, o tipo que está do outro lado da barreira, mas como alguém que pertence ao grupo e que tem que ser respeitado porque pertence ao grupo. Este é um aspecto que eu valorizo. Depois, a valorização do próprio formando enquanto indivíduo. Temos que ter em atenção que o próprio formando é alguém que está ali, que tem um passado, que tem uma história de vida, muitas vezes uma história de vida complicada, e que está numa situação fragilizada, portanto, a ideia é reforçar todos os aspectos positivos que o ser humano tem, e não só reforçar esses aspectos como criar outras expectativas que vão para além disso.

Partindo desse ponto, as sessões têm de ser ao mesmo tempo construtivas e interactivas, mas não podem ser, desculpa a minha expressão, “chatas”, formais.

Ou seja, o formalismo não pode ser tão exagerado que seja uma barreira ao processo ensino-aprendizagem, porque o formalismo provoca duas coisas no formando. Por um lado, a desatenção por aquilo que está a aprender, até porque se recorda de situações que já viveu, era a professora da quarta classe que o tratava assim, que lhe dava um puxão de orelhas (aqui poderá não ser um puxar de orelhas físico, mas um puxar de orelhas verbal). Portanto, muitas vezes o formalismo é uma forma de afastar o formando do processo ensino-aprendizagem e de o desmotivar. Se o formador tiver um ponto de equilíbrio, o que tem muito a ver com a nossa própria personalidade, entre, por um lado, o respeito, e por outro lado, a camaradagem que cria no grupo, o processo de ensino-aprendizagem transforma-se numa coisa muito mais fácil, porque as pessoas deixam de estar necessariamente aborrecidas. Porque se uma pessoa antes de começar a hora de formação já está contra ela, não vai ter resultados, com certeza. Até pode não incomodar, mas não vai ter resultados.

23) Sente necessidade de formação específica?

Na educação e formação de adultos, tive formação específica para os cursos EFA, fiz várias formações específicas para os cursos EFA a partir do momento em que eles apareceram e essa formação foi-me útil, por um lado, bastante útil; mas por outro lado, às vezes, frequentei formações com pessoas desmotivadas que estavam a coordenar os cursos EFA, pessoas que ao princípio não estavam integradas e que tinham atribuições paralelas, que tinham visões completamente diferentes em relação aos mesmos assuntos, especificamente técnicos, como por exemplo, a organização de um portefólio. Portanto, houve formações que frequentei que me foram muito úteis, mas houve outras que não.

24) Enquanto formador(a) de LC, considera que o referencial de LC é o adequado?

Acho que pode ser melhorado em vários aspectos. Por exemplo, na organização dos módulos, pelo facto de os módulos estarem separados e também, por exemplo, como é que o módulo C pode ser dado depois do módulo B, como é que um indivíduo sabe interpretar um texto, se não o sabe produzir? Podiam dividir a UFCD em unidades, uma vez que há situações em que os módulos não

são dados todos pelo mesmo formador, ou então mudar a forma de contratação de formadores.

- 25)** Tendo em conta as características dos cursos EFA e a sua experiência como formador de LC, quais os constrangimentos com que se depara (nº de horas de formação, adequação do referencial, hábitos de leitura e escrita dos formandos,...)?

Relativamente às unidades, depende muito daquilo que pretendemos fazer perante o tempo que nos é atribuído e das unidades que nos foram atribuídas. Se eu tenho 100 horas, eu tenho de rentabilizar essas 100 horas o máximo em relação aos meus formandos. Se eu desse as 200 horas, poderia organizar o trabalho em termos de um projecto, em forma de um projecto, muito mais adaptado ao público-alvo que tinha pela frente. Era muito mais motivador e apelativo, o que não acontece, porque se eu inicio a UFCD e a seguir vem outra colega, com uma metodologia diferente, com uma maneira de ser diferente, uma estrutura diferente, isto causa depois outro tipo de *stress*, principalmente nos próprios formandos. Nós acabamos a nossa formação, somos avaliados e vimos-nos embora, no meu caso, sempre com o sentimento de dever cumprido. Portanto, como não tenho muita coisa na vida, costumo dizer que uma das coisas que eu tenho é o reconhecimento das minhas capacidades a nível profissional, e eu orgulho-me da minha capacidade a nível profissional, não que seja melhor do que os outros, mas porque quando acabo um curso, eu “dei o litro” para que aquelas pessoas aproveitassem aquelas 100 horas de formação, o que para mim é muito importante mesmo a nível de automotivação para continuar nesta profissão que, como se sabe, é muito desgastante e tão pouco reconhecida.

As horas são insuficientes para as competências que os formandos têm de adquirir e, principalmente, quando não são dadas pelo mesmo formador.

- 26)** Além da certificação, na sua opinião, o que é que o adulto ganha ao frequentar um curso EFA B3 (principalmente ao nível das competências)?

O que o adulto ganha é adquirir competências, porque a certificação, eu costumo dizer “o papel é um papel”, que não serve de nada, o que os formandos aprendem e sabem é que ninguém lhes pode tirar. Se me dessem uma licença

para pilotar um avião comercial, era a mesma coisa que não me dessem nada, pois não sei pilotar, portanto até me podiam dar um salário milionário que eu não era capaz de executar essa tarefa. O que interessa é a aquisição de competências; a certificação é pura e simplesmente o reconhecimento de que um mínimo de competências foi adquirido. As competências mais importantes são as de Linguagem e Comunicação, as de Matemática para a Vida, as de Informática e as de Cidadania, são as basilares.

27) Considera que a frequência de um curso EFA B3 tem impacto na vida dos adultos? Em que níveis? Exemplifique.

Sim, os cursos EFA têm impacto na vida dos adultos em todos os níveis. Desde o nível de sociabilidade até ao nível de espírito crítico, de desenvolvimento de espírito crítico, de capacidade de intervenção social, e por alguma razão há governos que apostam mais na educação e formação e há governos que apostam menos. Eu costumo dizer que um cidadão com conhecimento é um cidadão perigoso; um cidadão que sabe argumentar é um cidadão perigoso; um cidadão que lhe fazem uma pergunta e ele diz que concorda mas não sabe justificar é muito mais fácil de manobrar do que um cidadão que é capaz de organizar um discurso em que dá razões que tenham uma validade lógica.

28) Pelo que sabe, os adultos que já frequentaram um curso EFA B3, depois de o terminarem, traçaram novos planos para o seu futuro, tendo em conta as novas competências / aprendizagens?

Sim. Como disse anteriormente, houve situações dessas, tanto ao nível dos estudos como ao nível da profissão.

29) Indique algumas mudanças ocorridas na vida profissional e pessoal dos adultos/formandos depois da frequência de um curso EFA B3.

Por exemplo, houve pessoas que fizeram reorientações profissionais e que tiveram resultados positivos nessa área, o que é ótimo porque estamos a falar não só no aspecto sócio-económico da pessoa em si, que estava numa situação fragilizada e passou para uma situação relativamente estável (no que é possível hoje considerar-se uma situação estável, principalmente a nível laboral), mas

também houve ali um aumento da sua “autoconsciência de si”, passo a redundância, daquilo que é capaz de fazer, daquilo que é capaz de realizar. O adulto pensa: “nunca fui capaz de fazer isto, mas agora estou a fazê-lo”.

30) Considera que a sociedade em geral valoriza a educação de adultos? Acha que os cursos EFA têm credibilidade?

Eu acho que a sociedade, em geral, cada vez mais valoriza os cursos EFA, porque com o número de desempregados que existem e com esse número a crescer de uma forma exponencial nos últimos anos, o que acontece é que temos muitas vezes agregados familiares, mais ou menos alargados, em que alguém esteve a fazer um curso EFA e quando esse alguém regressa ao seu núcleo social mais restrito (à sua família, à sua aldeia, à sua comunidade) e começa a ensinar conhecidos ou é capaz de realizar certo tipo de funções (inclusivamente a mexer no computador, a escrever uma coisa qualquer) que antes tinha consciência e os outros tinham consciência que ele não era capaz de fazer, isso traz uma repercussão que se vai projectar em diversos âmbitos, um dos quais é o reconhecimento de que aquele curso sempre vale a pena. E essa credibilidade, na minha opinião, tem vindo a aumentar.

31) Qual a sua opinião pessoal sobre os cursos EFA e qual a importância que lhe atribui?

A importância que atribuo aos cursos EFA é muito grande. Aliás, os cursos EFA não são uma invenção nossa, é algo que é implementado no resto da Europa e não só, e a educação e formação de adultos deve ser uma aposta constante, principalmente numa sociedade que está em permanente evolução, não só técnica mas também social. Neste sentido, a educação e formação de adultos deve ser uma aposta.

32) Na sua perspectiva, qual a importância dos cursos EFA para os formandos? Os formandos consideram-nos importantes nas suas vidas? Em que medida?

Sim, foi um pouco aquilo que eu disse anteriormente. Os formandos sentem-se mais valorizados, não só pelo reconhecimento de um grau académico que é muito importante, não temos que negligenciar isso, mas também pelas

competências que adquiriram. E a partir do momento em que são capazes de realizar coisas que anteriormente julgariam que era do outro mundo, isso faz-lhes aumentar a auto-estima e a consciência da sua própria importância individual como ser humano, ou seja, eles são alguém que podem evoluir e são alguém que têm valor, e isso é um dos aspectos mais importantes.

33) Gostaria de acrescentar mais algum aspecto?

Não, não quero acrescentar nada.

34) O que achou da entrevista e do projecto de investigação?

O tipo de análise que está a fazer é uma análise muito importante, porque é preciso que haja pessoas que recolham dados no terreno, como é o seu caso, principalmente pessoas que estejam no terreno e que recolham dados que sejam credíveis, que sejam factuais e que sejam uma base para não só melhorar o instrumento, neste caso os cursos EFA, mas também para consciencializar a quem de decisão de que há uma extrema mais-valia em continuar com estes cursos, mesmo que, e desejando, que estes cursos sejam permanentemente melhorados e actualizados.

É um tipo de trabalho extremamente útil em todos os sentidos, não só no sentido específico do curso, como instrumento em si, mas a nível mais geral numa perspectiva de educação social. Nós somos um país do Sul da Europa e, como tal, muitas vezes tivemos a ideia de que quem trabalhava com as mãos não precisava de pensar e quem pensava não precisava de trabalhar com as mãos. Ora, os cursos EFA, principalmente os cursos EFA de dupla certificação, põem-nos a trabalhar com as mãos e a trabalhar com a cabeça, e parece que não, mas isso é uma revolução enorme relativamente ao que nós tínhamos assumido, de uma forma consciente ou inconsciente, nesta sociedade, algo que não existe, ao que me parece, no Norte da Europa, mas por uma condicionante completamente diferente. Não quer dizer que eles sejam melhores do que nós, não são. Mas o seu trabalho, este trabalho, é um trabalho fundamental.

ENTREVISTA AO DIRECTOR DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DO CENCAL – DR PEDRO PARAMOS

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, estou a realizar um estudo subordinado ao tema “Estudo e análise das competências específicas de Linguagem e Comunicação dos formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível B3, no Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), no concelho de Caldas da Rainha (Portugal)”, pretendendo verificar se as competências de Linguagem e Comunicação que os formandos dos cursos EFA B3 adquirem são úteis para a sua vida pessoal, social e profissional.

A sua colaboração é muito importante e os dados desta entrevista serão apenas utilizados para o estudo supracitado, garantindo-se a total confidencialidade da mesma.

1) Caso necessário, autoriza a colocação de excertos desta entrevista no trabalho?

Sim, claro que sim.

2) Desde quando o CENCAL desenvolve cursos EFA?

O primeiro curso EFA que o CENCAL desenvolveu foi em 2006, ano em que recebemos orientações para implementar um curso EFA para activos e fizemos o primeiro curso EFA na área de operadores de informática para activos de empresas, portanto de dupla certificação, e decorria em horário pós-laboral. A partir daí começámos sempre a desenvolver cursos EFA que ao longo destes últimos anos tiveram um acréscimo, uma evolução positiva até 2010. A partir de 2011, começa a haver uma diminuição dos cursos EFA porque começam a ser dadas outro tipo de orientações da parte do IEFP que têm a ver com políticas e prioridades estratégicas do IEFP. Neste momento continua a haver público, há bastante procura, mas não há oferta porque as candidaturas estão fechadas. O problema aqui prende-se com opções estratégicas ligadas à acção do Centro de Formação, e a partir de 2011 as orientações são para reforçar mais as formações

modulares certificadas, portanto as UFCD's, ou seja, intensificar as unidades de formação de curta duração em detrimento de cursos de longa duração, que é o caso dos cursos EFA.

3) Estas modulares dão alguma equivalência?

Neste momento há muitas modulares que não dão equivalência a um nível escolar, apenas a nível profissional, mas que dão créditos, podem conferir uma certificação mas as pessoas têm de fazer várias modulares. As formações modulares de nível IV servem para concluir o 12º ano ao abrigo do DL 357/2007.

No ano passado, o CENCAL também fez percursos modulares escolares de nível B2 que permitiram que as pessoas obtivessem qualificação escolar ao nível do 6º ano. Os percursos modulares têm um limite de horas, só podem ter no máximo 600 horas, e nós organizámos um percurso modular com 450 horas que permitiu que as pessoas ficassem com equivalência ao 6º ano. Também existem alguns percursos mistos na óptica de resposta à procura dos CNO's, e também temos esses percursos, mas teve a ver com outro tipo de situações, porque a partir do momento em que tivemos orientações que os CNO's iriam permanecer em funcionamento só até Agosto, e como tínhamos muitas pessoas em lista de espera, começámos a orientar essas pessoas para estas formações parciais, também de dupla certificação, permitindo às pessoas completarem os percursos aos poucos, mesmo noutra entidade.

Cada percurso modular é concebido de acordo com aquilo que a entidade pretende e para que as pessoas possam completar um nível de escolaridade tem de ser a mesma entidade a fazer o percurso 1, o percurso 2, o percurso 3, senão as pessoas não conseguem completar o nível de escolaridade, pois não é fácil encontrar resposta no mercado formativo. Este é um aspecto positivo, pois um curso EFA de dupla certificação demora cerca de um ano e meio a concluir, mas há desempregados que entretanto arranjam emprego (agora já não é tanto, mas acontecia muito) e preferem formações mais curtas, e depois também há outra questão que é de ordem financeira. Os cursos EFA são também um pouco mais

caros, o que penso que também condicionou as orientações do IIEFP, mas julgo que não é por isso. Os cursos EFA têm uma série de nuances. Há o problema da empregabilidade. Repare, o próprio problema das bolsas é complicado, porque as bolsas actualmente têm um valor generalizado, mas antigamente as entidades públicas davam cerca de 50% das entidades privadas ou menos. Actualmente isso já está mais regulamentado e mais homogeneizado. Hoje em dia já não há as diferenças que existiam entre entidades privadas e públicas, mas é difícil, ao nível financeiro, alguém respeitar os compromissos financeiros e familiares com o valor da bolsa (146€), cujo valor total, com todos os apoios (transporte, alimentação), não pode ultrapassar mensalmente os 293€, o que não é suficiente para quem tem responsabilidades familiares e financeiras. É praticamente impossível as pessoas aguentarem durante ano e meio, conseguirem viver, com este valor.

Há também um outro tipo de problema que está a acontecer e que se verifica este ano de forma muito mais acentuada, que é o facto de as pessoas terem dificuldades económicas e não conseguirem aceder à formação, pois não têm dinheiro para as deslocações, por esta razão a procura também tem diminuído um pouco. Por outro lado, há outras questões associadas, pois muitas vezes essas pessoas que estão desempregadas têm alguns biscates, não podendo cumprir os horários da formação. Por estas razões está a haver uma diminuição da procura. Nós, inclusivamente, vamos incrementar os apoios sociais, pois nos percursos modulares normalmente não atribuímos uma bolsa, salvo em alguns casos excepcionais, mas temos a noção da gravidade social e tencionamos atribuir bolsa.

Neste momento, o peso dos desempregados no CENCAL é muito maior. Há 10 anos, 90% dos formandos do CENCAL eram activos, 10% eram desempregados; agora, temos cerca de 59% de desempregados na formação profissional, não contando com o RVCC, o que traduz uma realidade nua e crua que é: as pessoas que dantes eram nossas clientes estando empregadas, agora são nossas clientes estando desempregadas, o que significa que para termos mais facilidade na captação de pessoas também temos de aumentar alguns incentivos, pois há famílias inteiras no desemprego, havendo situações de carência muito

complicadas. Temos que reconhecer que as pessoas têm graves dificuldades económicas. Também temos casos em que temos um grupo, por exemplo com cinquenta inscrições, e depois quase que não conseguimos constituir esse grupo. Também temos muitas desistências que têm a ver com outras questões. Algumas pessoas, por exemplo, também utilizam a formação profissional para gerirem a obrigatoriedade da procura activa de emprego.

4) Actualmente, qual é a oferta de cursos EFA que o CENCAL tem (nível básico, nível secundário, modulares, formação contínua...)?

Neste momento, 2012, no CENCAL, temos dois novos cursos EFA. Já em 2010 foi a mesma coisa. Em 2008/2009 foi de facto o boom dos cursos EFA. Este ano abrimos dois cursos EFA NS: um de dupla certificação e outro de qualificação profissional, que é uma novidade, na área da cerâmica criativa, que é um perfil muito vocacionado para a criação de ateliers, para o autoemprego, para o empreendedorismo. Nestes cursos faz sentido irmos buscar pessoas já com alguma escolaridade, com outro tipo de capacidade empreendedora, muitas vezes mais novos, inclusivamente com cursos superiores, e o nosso Centro sempre teve um terço da procura por licenciados, por exemplo, na área do design. Uma das vantagens deste curso ser só de qualificação profissional é que permite a admissão de licenciados, e o curso de Cerâmica Criativa no CENCAL sempre constituiu um complemento de formação para estas pessoas que vinham destas áreas artísticas das universidades, com a dupla certificação passou a não ser possível admitir licenciados. Este ano temos este curso de qualificação na área da cerâmica criativa, um EFA de dupla certificação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, terminámos um outro curso de Multimédia, um de Cerâmica Criativa e um de Redes que decorreu à noite. Neste momento temos esta situação mais ou menos circunscrita, porque houve alguns cursos que se deixaram de fazer, como o de Técnico Comercial e Cerâmica, não que não haja procura mas porque reduzimos muito a oferta. Normalmente investimos mais na área da cerâmica, multimédia, comercial e também na área informática, mas reduzimos muito o volume de formação, principalmente a partir de 2010, data a partir da qual passámos a ter muito mais formação modular

certificada. Este ano temos ainda muitos percursos modulares. A maior parte da formação contínua que temos é formação modular certificada.

5) Como tem evoluído essa oferta? Que balanço faz da vossa experiência na educação de adultos?

Em 2011, o CENCAL teve cerca de 90% de volume de formação em educação e formação de adultos, o que é uma evolução natural. Há dez anos tínhamos mais formação inicial de jovens, depois esta formação começa a diminuir, não só com o declínio da indústria cerâmica aqui na zona, mas também devido ao papel mais activo da escola na formação profissional, e fomos, naturalmente, evoluindo para a educação e formação de adultos, que no fundo acho que é a vocação natural dos centros de formação, é onde os adultos se sentem muito mais à-vontade.

Quando o CENCAL surgiu não havia esta distinção. Começámos com cursos de qualificação profissional, com pessoas de todas as idades, não havia a distinção que há hoje, o objectivo era qualificar profissionalmente. Houve esta evolução e agora, de acordo com as novas orientações que começam a surgir este ano, parece que vai haver um volt face, quer dizer, parece que as novas orientações vão no sentido de reforçar o sistema de aprendizagem e que vamos intensificar a formação inicial de jovens. Eu tenho a noção que é difícil recrutarmos jovens, tivemos essa experiência com o curso de Marcenaria de nível II, que não é uma área de muito prestígio, pois é de cariz manual, e com o curso de Técnicas de Vendas, que são áreas que as próprias escolas também têm.

Continuo a pensar que a grande vocação dos centros de formação são a educação e a formação de adultos, sobretudo a formação profissional de adultos, porque um adulto sente-se melhor num centro de formação do que nas escolas, embora não diga que os centros não façam educação e formação de jovens, até porque ao nível da empregabilidade é mais fácil colocar jovens do que adultos. Aliás, este é um dos grandes problemas dos cursos EFA, a questão da empregabilidade, embora o objectivo da Iniciativa Novas Oportunidades fosse mais amplo, ou seja, o objectivo era elevar a qualificação profissional e escolar da população portuguesa. Actualmente esta ideia está a mudar, mas também lhe digo que a

questão da empregabilidade não se resolve desta maneira. A questão da empregabilidade resolve-se através da criação de empresas e de emprego, não se resolve através da formação. Por muito bons que sejam os cursos, se não houver empresas e emprego não há nada a fazer. Agora, é óbvio que é mais fácil colocar um jovem no mercado de trabalho do que colocar um adulto, isso é indiscutível. Há um conjunto de preconceitos sociais e económicos relativamente à integração e prestação de um adulto. É completamente diferente colocar um jovem no mercado de trabalho, em que é possível praticar remunerações mais baixas, estando o jovem numa fase inicial da sua vida e muito mais disponível para dar; enquanto um adulto, sobretudo ao nível destes cursos EFA para desempregados, em que reconheço que às vezes temos pessoas difíceis e que não são fáceis de integrar no mercado de trabalho. Mas este não é um problema da formação, é um problema das pessoas e da sociedade. Normalmente as taxas de empregabilidade de adultos de um curso EFA não são muito elevadas, pois não é fácil integrar uma pessoa com quarenta ou cinquenta anos no mercado de trabalho, sobretudo porque o mercado de trabalho está numa fase recessiva.

6) Portanto, qual é o balanço que faz da formação de adultos no CENCAL?

A experiência com a educação e formação de adultos é positiva, porque o CENCAL sempre foi um Centro que esteve vocacionado para a formação de adultos. Esta fazia-se sobretudo através da formação contínua, mas dantes tanto admitíamos um jovem com 18 ou 19 anos como um adulto com 60 anos e actualmente não. Antigamente era muito pouco comum ver pessoas mais velhas na formação contínua e estavam no mesmo curso os mais jovens com os mais velhos. Não havia a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a maior parte das pessoas eram mais novas. Se remontarmos aos dois primeiros quadros comunitários, havia uma visão muito negativa da formação, mesmo dentro das empresas. As pessoas que estavam nas empresas foram ficando com uma ideia negativa da formação devido a várias situações que se passaram. No entanto, sobretudo a partir do segundo quadro comunitário, verificámos que as pessoas cada vez mais foram ganhando consciência da gestão da sua carreira profissional e da importância do investimento e da valorização profissional. Não é por acaso

que muitos dos nossos clientes são profissionais que vêm frequentar cursos por iniciativa própria, por isso o horário pós-laboral é o horário mais procurado por pessoas, activas, que têm consciência profissional, que querem acompanhar as mudanças que vão ocorrendo, nomeadamente a nível tecnológico. Há um facto curioso: segundo os nossos inquéritos de avaliação pós-formação, as pessoas vêm quase sempre para terem mais capacidade negocial junto do próprio mercado de trabalho, na perspectiva da mobilidade e não apenas para progredirem na carreira. As pessoas pensam que se tiverem um portefólio mais rico, também têm mais capacidade de trabalho. Esta perspectiva é o principal motivo que levou as pessoas a investirem na sua valorização.

7) Nesta zona geográfica, quais as necessidades formativas actuais?

Há a perspectiva de que é necessário qualificar desempregados e os activos, porque se a população tiver baixas qualificações não há evolução em termos de competitividade. É importante apostar na qualificação dos activos empregados e dos desempregados. Relativamente às áreas em que vale a pena investir, o levantamento das necessidades de formação é sempre algo muito complexo. O CENCAL utiliza vários mecanismos, há muitos anos, desde os inquéritos que faz às empresas e aos ex-formandos, às reuniões com os Centros de Emprego, às visitas que faz às empresas, às análises dos dados estatísticos do IEFP e doutras instituições que sejam relevantes, e através destes dados fazemos o nosso plano de formação. Há determinado tipo de necessidades que fogem da nossa área, como por exemplo no sector da metalomecânica.

Na área da cerâmica, as necessidades de qualificação neste momento a nível local / regional são reduzidas, pelo que o CENCAL investe mais no aperfeiçoamento de activos, por exemplo, na formação de ceramistas. Isto porque neste momento, em Caldas, existem apenas três empresas de cerâmica industrial.

A área do comércio também sempre foi uma área com algumas necessidades e com alguma importância, que tem um sector muito desenvolvido, embora este sector tenha sido afectado com esta crise. A nossa preocupação neste momento é ter uma oferta formativa dirigida às pessoas, no sentido de aperfeiçoamento e

reciclagem, sobretudo para pessoas que estão no activo. Temos investido muito também no desenvolvimento de competências transversais. As próprias empresas de cerâmica necessitam de todo um conjunto de competências transversais. Do ponto de vista tecnológico, muitas das empresas já têm as competências que necessitam, precisando da intervenção de técnicos externos para desenvolverem competências transversais e o CENCAL tem uma oferta formativa que vai ao encontro deste tipo de necessidades e preocupações. As competências transversais são muito abrangentes, vão desde competências em comunicação, em línguas estrangeiras, em TIC, que servem tanto para o sector da cerâmica como para todos os outros sectores.

Desde 1986 que a oferta formativa do CENCAL se diversificou, tendo a preocupação de desenvolver acções de cariz transversal, o que se pode ver nos nossos planos de formação. A partir de 2011 também desenvolvemos acções no sector do vidro que também nos pede formações em áreas transversais. Neste momento já somos um centro multisectorial. Durante muitos anos, as empresas tiveram uma grande preocupação em desenvolver as suas competências técnicas e é nas próprias empresas que encontramos esses profissionais, altamente especializados, que vão dando essa formação internamente, pois são competências muito especializadas.

Nos últimos anos, no ponto de vista da cerâmica, temos formado mais ceramistas do que profissionais na cerâmica industrial, pois neste momento não há mercado de trabalho. Não quer dizer que não venham pessoas dessas empresas, mas já não se faz aquela formação como se fazia antigamente, como por exemplo, o operador de cerâmica, o técnico de cerâmica, o modelador de cerâmica, o pintor cerâmico, pois de facto neste momento não se justifica, uma vez que não há mercado de trabalho nessas áreas. Esta é outra preocupação que o CENCAL tem: fazer o que é pertinente fazer, ajustamos a oferta formativa à procura e às necessidades. Não faz sentido fazer cursos que não têm saída profissional, por uma questão ética e também porque nós somos avaliados pelo factor empregabilidade. Tem de haver uma avaliação prospectiva da parte do CENCAL, prevendo as necessidades a médio prazo, o que é cada vez mais difícil de fazer. Há que adaptar a oferta àquilo que faz sentido e se neste

momento o CENCAL não faz mais formação na área da cerâmica é porque não há necessidade da parte das empresas. Por outro lado, o recrutamento de pessoas para perfis profissionais que não têm saída é muito complicado. Há uma questão ética, acho que não se deve oferecer um curso que não serve para nada, e depois há o problema do recrutamento. Se, por exemplo, o sector da cerâmica não tem emprego, é difícil formar jovens para este sector. Mas, por exemplo, continua a haver algum espaço para o ceramista, para quem tem um pequeno negócio, não para todos mas para os mais criativos e empreendedores, e é nesse sentido que continuamos a trabalhar. A formação técnica para empresas continua a ser feita apenas por solicitação directa do cliente, mas talvez um dia mais tarde se volte a fazer, dependendo das condições de mercado e das necessidades de qualificação das empresas.

8) Sendo o CENCAL uma instituição de renome, o que considera essencial para manter a qualidade da formação e a credibilidade dos cursos e da instituição?

Uma maior clareza e exigência na avaliação das aprendizagens. É essencial ter um corpo de formadores devidamente qualificado, é muito importante.

É fundamental ter uma ligação sistemática ao tecido empresarial, é fundamental ter aceitação no tecido empresarial. Esta transparência é fundamental para que o CENCAL seja reconhecido a nível nacional e também internacional. Penso que o que o CENCAL faz tem credibilidade. Não é por acaso que as empresas nos continuam a procurar, embora as coisas agora não estejam famosas, mas isso tem a ver com o mercado de trabalho. Mesmo o trabalho que fizemos na questão da certificação do Centro em termos de ISO9001, tudo isso contribui para reforçar a imagem. Depois há alguns pormenores, como a postura, o modo como nos relacionamos com as empresas...Por exemplo, não alinhamos em práticas pouco éticas, o CENCAL nunca compactuou em fazer processos simulados de formação. Esta atitude já nos custou perder clientes e até sermos criticados. Não quer dizer, como eu disse, que não se cometam erros, mas não podemos cair nessa tentação.

9) Como avalia a qualidade de um curso EFA? Qual o nível de exigência que considera aceitável?

O que conta são, primeiro, os resultados da aprendizagem. Daí que eu ache que deva haver uma avaliação como deve ser e não apenas “validado” e “não validado”. Depois, também acho que é fundamental, assim como avaliamos, sermos avaliados. Isso é uma prática que o CENCAL tem há muitos anos, até porque é um Centro certificado, e aquilo que as pessoas nos dizem não nos é indiferente, mesmo até em relação aos formadores. Os formadores são avaliados pelos formandos e essas avaliações são levadas em consideração. Depois o grau de empregabilidade, se o curso não tiver empregabilidade, de forma sistemática, não faz sentido continuar a desenvolver essa formação. Já chegámos a deixar de fazer determinado tipo de cursos que inclusivamente tinham procura, porque o grau de empregabilidade deixou de ser plausível. Estas questões têm de ser ponderadas, não podemos manter formação só por manter, e neste aspecto o CENCAL tem critérios bastante objectivos, tanto no que diz respeito à procura como à empregabilidade.

10) No que respeita à procura, como é que a mesma tem evoluído nesta instituição? O CENCAL tem capacidade de resposta? Considera que será necessário estimular a procura destes cursos?

Houve uma altura, há cerca de dois, três anos, que havia muita procura e também muita oferta formativa, mas o CENCAL estava em desvantagem relativamente aos operadores privados, porque tínhamos poucos apoios sociais, nomeadamente relativamente às bolsas. Neste momento não temos tido problemas de procura relevantes, mas não direi que não temos alguns problemas de procura. Por exemplo, um curso de cerâmica criativa não é um curso fácil de implementar, são áreas muito específicas e só pessoas com determinado tipo de aptidões profissionais é que as querem frequentar, não é tão fácil captar pessoas. Actualmente, como a oferta é menor, há défice de oferta em relação àquilo que as pessoas pretendiam. A procura é em áreas como os serviços – trabalho social,

apoio familiar e à comunidade -, informática e área comercial. O tipo de área também depende da zona. Nesta zona, as áreas mais procuradas são a informática, acção educativa, contabilidade, técnicas administrativas e comerciais, multimédia, geriatria. Também há alguma procura na área do turismo. Na parte industrial, há alguma procura na área da electricidade e na mecânica.

Nesta altura há muita procura e pouca oferta. Há dois, três anos, havia muita oferta e também muita procura, mas nos privados a bolsa era maior. O problema no recrutamento, neste momento, tem também a ver com a duração do curso, de que já falámos, o que pode ser complicado para um desempregado.

11) Acha que os cursos EFA, fazendo parte da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), estão a ajudar a concretizar o objectivo da mesma? Porquê? Como?

Acho que sim, os cursos EFA ajudaram a concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades porque a Iniciativa Novas Oportunidades tinha como grande objectivo aumentar, em termos gerais, a qualificação dos portugueses, tanto a nível escolar como profissional. Os cursos EFA vieram lançar a dupla certificação ao nível dos adultos, coisa que não havia, só havia a dupla certificação ao nível dos jovens. Os cursos EFA vieram permitir a muitas pessoas obter em simultâneo os dois tipos de qualificação, algo que antigamente não havia. As pessoas vinham obter a qualificação profissional e depois iam para a escola à noite para obter a qualificação escolar (o que vai voltar outra vez) e nesse aspecto os cursos EFA foram positivos. Acho que há uma vantagem muito grande neste tipo de situação. Aliás, neste aspecto, o próprio Catálogo Nacional de Qualificações é um aspecto positivo, pois permite um sistema de créditos que valoriza o que a pessoa vai fazendo ao longo da vida, algo que não existia, o que era injusto e um desperdício muito grande. De facto, o Catálogo Nacional de Qualificações veio permitir um sistema de créditos, torna a formação muito mais flexível e permite um reconhecimento e certificação das competências que vão sendo adquiridas.

Os cursos EFA trabalham competências mais adaptadas aos adultos. O problema dos cursos EFA residiu em duas coisas: em primeiro lugar, no sistema de avaliação, que eu acho que foi um erro, não porque do ponto de vista legal as coisas não tivessem sido devidamente concebidas, mas porque depois, devido a determinado tipo de orientações, veio implementar-se um sistema de avaliação quase exclusivamente formativo, ou seja, passou-se apenas a permitir uma validação de competências sem haver um sistema de avaliação sumativo de competências, isto é, não permitiu o reconhecimento por mérito, não havendo a distinção entre os formandos, e penso que isso é um aspecto negativo, que sentimos aqui, porque as pessoas por vezes ficavam aborrecidas, pois achavam que deviam ter uma nota quantitativa que as distinguisse. Penso que os princípios que presidiram a este tipo de orientações, na minha opinião, não são correctos nem fomentam e estimulam o trabalho e premeiam os melhores. Há um nivelamento por baixo, de um certo igualitarismo que eu acho que, do ponto de vista pedagógico, não tem razão de ser. Penso que não é assim que se promove o sucesso e que se premeia o esforço. Fui um dos críticos em relação aos EFA's relativamente a esse aspecto que continua igual. Há um sistema de avaliação, mas o problema é que as orientações eram no sentido de não comunicar ao adulto qual a avaliação sumativa, mas apenas que foi validado. Penso que é um erro no sistema de avaliação, porque não permite ao adulto a comunicação dos resultados quantitativos, só se comunica se está validado ou não. Há um contrassenso entre o que vem na lei e o que foi implementado. Estamos a nivelar por baixo, isso penso que foi um erro dos EFA's, era importante premiar o esforço pelo mérito.

Outra questão relativamente aos EFA's que acho que também não foi positiva, mas que teve mais a ver com aspectos de implementação do nível secundário, foi, por vezes, a ambiguidade dos referenciais, principalmente no nível secundário, e pior no RVCC do que nos cursos EFA.

Outra falha é que o referencial dificultou muito a filosofia pedagógica que estava subjacente ao desenvolvimento deste tipo de conteúdos. Não houve a preparação dos formadores para esta nova situação, o que levou a que alguns formadores chegassem à sala de formação e às vezes nem sabiam muito bem como

desenvolver os conteúdos, porque realmente eram de tal maneira ambíguos, abrangentes, que as pessoas ficavam sem saber como é que haviam de fazer. Também estavam habituadas a aulas de estilo mais tradicional. O referencial de nível secundário é bastante complexo e se os formadores não percebem os referenciais é muito difícil para os adultos perceberem. Eu diria que ao nível das Novas Oportunidades, em particular também dos EFA's, para mim estas foram as falhas importantes.

Agora, tenho que reconhecer que considero que no ponto de vista da educação e formação de adultos foi muito positivo e sobretudo esta introdução do Catálogo Nacional de Qualificações veio permitir uma coisa que nunca existiu. Durante anos e anos, o país fez formação profissional que não tinha qualquer possibilidade de reconhecimento, porque cada um fazia os currículos à sua maneira, e a maior parte nem sequer está registada. Pela primeira vez, o país ficou com um instrumento que permite gerir toda a complexidade curricular e toda esta diversidade que existe. Assim o adulto já sabe que se fizer ali uma Unidade, a vê reconhecida em qualquer sítio do país e isso penso que foi, de facto, um aspecto muito positivo.

A Iniciativa Novas Oportunidades acaba por estar muito agregada ou associada a esta questão, quer dizer, ao Catálogo, que depois vai servir de instrumento para os EFA's, para as modulares certificadas, para toda a variedade formativa de adultos, e neste aspecto penso que foi fundamental, pois veio pôr cobro a anos e anos em que cada um fazia o que queria e era uma confusão. Já se falava na qualificação profissional há muito tempo, mas a qualificação escolar reforçou bastante a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, porque de repente surge algo que traduz a aprendizagem de uma forma muito mais abrangente e, sobretudo, veio permitir às tais pessoas que estavam excluídas do sistema, que não tinham hipótese, que retomassem os seus estudos. Se não fosse desta forma, alguma vez estas pessoas iam voltar à escola?

Houve toda uma população que utilizou as Novas Oportunidades e penso que foi muito positivo. Aliás, o estudo da Universidade Católica demonstra que do ponto de vista social foi muito positivo, e não tenho dúvidas que isso serviu também para incrementar a própria progressão ou continuidade das pessoas

dentro de um processo de aprendizagem, que de outra maneira elas próprias não tinham acesso. Lembro-me perfeitamente de empresários que, por exemplo, não tinham o 9º ano de escolaridade, e que também não tinham tempo nem vontade para voltar à escola, e tiveram oportunidade de fazer os seus processos de reconhecimento e validação de competências e mais tarde receber outro tipo de formações, porque era preciso o 9º ano para frequentar as formações de nível IV. Havia muitos empresários que reclamavam, porque tinham interesse em frequentar formação nossa, mas não podiam porque não tinham o 9º ano. Portanto, penso que neste aspecto houve resultados positivos. É claro que depois as coisas quando são vistas numa perspectiva política, e as Novas Oportunidades foram utilizadas depois nessa óptica, e esse acabou por ser o grande problema das Novas Oportunidades...

Nos EFAs é diferente, mas ao nível do RVCC as coisas complicaram-se. A formação dos técnicos foi insuficiente, mas no início havia um grande cuidado na formação das equipas. O problema é que depois, devido às orientações políticas de massificação, não havia capacidade de dar formação a tanta gente e aquilo que ao princípio estava a decorrer com cuidado, a partir do momento em que implementaram o nível secundário, em 2007, principalmente no RVCC, a situação complicou-se. Ou seja, embora tivessem tido uma ideia prudente no início relativamente a essa implementação, pois só 50 centros iam testar o RVCC NS ao nível nacional, depois isso foi alargado a todos os CNO's devido à pressão das metas e a situação complicou-se. Por outro lado, a estrutura da ANQ teve dificuldade em gerir uma rede desta dimensão de forma eficiente.

12) Efectivamente, os cursos EFA permitem a certificação escolar e profissional de muitos jovens e adultos. Mas, na sua opinião, do ponto de vista das competências, estaremos a produzir mais e novas competências? Que tipo de competências? De natureza genérica ou algumas também específicas? Quais?

Penso que relativamente a esta pergunta até já falámos sobre ela. Os cursos EFA têm uma qualificação escolar mais vocacionada para o desenvolvimento de competências transversais (cidadania, comunicação...) que são muito

importantes, e uma qualificação profissional que desenvolve competências técnicas inerentes à parte profissional de cada curso EFA. Nesse aspecto, no ponto de vista das competências profissionais, acho que os cursos estavam razoavelmente bem conseguidos do ponto de vista de uma formação inicial. O problema que se apresentava nos referenciais de formação, e que ainda hoje não está ultrapassado, é que se concebeu um catálogo muito vocacionado para a qualificação inicial, portanto para a qualificação de base das pessoas, e não se previu a situação de um aperfeiçoamento profissional, isto é, temos referenciais em que falta a existência de UFCD's que vão complementar esta formação inicial, que permitam aquilo que em termos de formação contínua é essencial, que é fazer acções de aperfeiçoamento, já não direi especialização, mas sobretudo aperfeiçoamento. Algumas das UFCD's, quando são utilizadas na formação modular, são dadas numa perspectiva de reciclagem e aperfeiçoamento. Esta lacuna continua por ultrapassar, isto é, teve-se uma visão de fazer uma estrutura consolidada de formação de base e não se previu depois a necessidade de continuar essa formação para uma formação contínua, em que as pessoas invistam num aperfeiçoamento, numa reciclagem dessas mesmas competências, com a agravante que a pessoa depois de fazer uma UFCD já não a pode repetir, o que pode ser complicado. Por exemplo, ao nível do desenvolvimento da língua estrangeira, aquela teoria de que a pessoa frequenta um LEI e um LEC e fica com as aquisições feitas pode não corresponder, porque a língua estrangeira precisa de uma reciclagem contínua. Ora, faz falta esta perspectiva da reciclagem, isto é, faz sentido a pessoa que frequentou há três anos uma acção, por exemplo, de LEC, passados três anos poder frequentar outra acção deste género. Eu compreendo o que está por trás da decisão, é para evitar que as pessoas estejam sempre a repetir e a fazer a mesma UFCD, mas efectivamente fica em aberto, por vezes, determinado tipo de situações específicas que é preciso colmatar e que as pessoas não têm resposta dentro do sistema. O Catálogo devia ter contemplado um conjunto de UFCD's para formação contínua, de aperfeiçoamento e reciclagem, que permitam aos profissionais que já frequentaram a formação de base mais tarde virem a complementar a sua formação, tanto na formação de base como na formação tecnológica. Isto traduz algumas limitações para o contexto empresarial. Há uma impossibilidade de dar resposta às necessidades empresariais mais concretas

através do Catálogo, porque se a pessoa já frequentou a UFCD na formação de base, já não pode frequentar a mesma UFCD numa perspectiva de aperfeiçoamento ou reciclagem. É uma falha na lógica da formação contínua, da aprendizagem ao longo da vida.

13) Considera que os cursos EFA têm credibilidade para a sociedade em geral e para os empresários, em particular, uma vez que a maioria dos cursos ministrados no CENCAL são de dupla certificação?

A Iniciativa Novas Oportunidades entrou em descrédito, embora o CENCAL sempre tenha tido alguma prudência e sempre tenha tentado que o trabalho que desenvolveu fosse credível e de qualidade, embora possa ter cometido alguns erros. A marca tem de ser substituída no mercado e tem de ser recriada, isso é o que devia ser feito, mas o meu receio é que não fique quase nada. Neste momento tenho uma perspectiva um pouco pessimista sobre o futuro da INO.

14) Os principais objectivos da INO são elevar os níveis de qualificação da população; permitir o desenvolvimento e a aquisição de novas competências; estimular a aprendizagem ao longo da vida e contribuir para uma maior inclusão social. Considera que os objectivos estão a ser alcançados? Tem alguma ideia da percentagem de indivíduos que depois de terem frequentado um curso EFA B3 continuaram a investir na sua formação, na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)? De que tipo?

Há muitos adultos que querem continuar a investir na sua formação, a aprofundar os assuntos. Vejo isso muito na área da cerâmica criativa, em que as pessoas no final nos perguntam quando é que podem aperfeiçoar as competências adquiridas. Porque quando se frequenta uma formação, seja ela qual for, fica sempre a sensação que nos falta qualquer coisa. Há essa motivação que surge naturalmente, pelo menos nas pessoas que frequentam um curso EFA e ingressam naquela área, mas há a tal limitação do Catálogo Nacional de Qualificações que não permite que os adultos façam essa formação, o que é uma pena não poder acontecer.

O mesmo acontece na formação de base, como por exemplo dos cursos B2 para os cursos B3, em que as pessoas têm uma forte tendência para continuarem, embora nós aqui também tenhamos cursos B2+B3, talvez porque o 9º ano seja uma marca, era a escolaridade obrigatória, principalmente porque lhes permite continuar na formação de nível IV e a maior parte da formação modular é de nível IV. Quem quiser frequentar formação contínua ou tem o 9º ano ou não pode frequentar, porque não há praticamente formação contínua de nível II. O grande mérito desta iniciativa foi incentivar, de facto, a população a aumentar as suas qualificações, sejam elas de nível escolar ou profissional. Acho que foi um mérito, porque veio dizer às pessoas, de alguma maneira, que qualquer um tinha essa possibilidade de ver reconhecida e valorizada a sua experiência de vida e que isso podia contribuir para que pudesse continuar e valorizar-se ainda mais. Não tenho a perspectiva que tudo isto tenha sido uma fraude generalizada, de forma alguma. Acho que isso é a perspectiva de quem tem uma visão perfeitamente tradicionalista do que é o ensino / aprendizagem. A maior parte das pessoas que tem esta perspectiva não tem a noção desta realidade e às vezes, quando contactam com ela, até ficam surpreendidos, porque se de facto há más práticas, elas existem em todo o lado, até no ensino superior.

Acho que não se pode generalizar e sobretudo desacreditar, descredibilizar todo o trabalho de milhares e milhares de pessoas que foi válido. Acho que todo o sistema devia ser reestruturado, reduzindo inclusivamente o número de CNO's. A partir do momento em que as metas não são exequíveis, porque requerem um determinado grau de exigência e uma determinada qualidade do ponto de vista metodológico, facilitou-se o sistema porque as pessoas ficaram dependentes do financiamento, como é lógico. No entanto, acho que as coisas tiveram o seu valor e que foi uma pena terem sido descredibilizadas e terminadas como foram, porque o que tinha sido correcto era reestruturar todo o sistema, reduzir o número de CNO's, mas manter esta possibilidade. Neste momento, a maior parte das pessoas com capacidades para fazer o RVCC já o fizeram.

Os EFA's escolares já terminaram para se voltar ao ensino recorrente, mas nos EFA's de dupla certificação é diferente.

15) Na sua opinião, que outros impactos têm os cursos EFA nos adultos que os frequentaram (a nível pessoal, social e profissional)?

A elevação da auto-estima, o estímulo para os adultos continuarem a investir na sua qualificação escolar e profissional e contribuiu também para aumentar a empregabilidade, pois as pessoas adquiriram mais qualificações e estão muito mais capazes para enfrentar o mercado de trabalho. A dupla certificação é um incentivo em que a pessoa faz as duas vertentes ao mesmo tempo e as pessoas valorizam muito mais as qualificações escolares do que aqui há uns anos, mesmo em termos legais, pois para obter uma carteira profissional é preciso ter o 9º ano, para tirar a carta é preciso o 9º ano.

Os cursos EFA aumentam o potencial de empregabilidade, mas há um problema grave, que é a descredibilização que foi feita do sistema que acabou com a iniciativa que foi associada negativamente a um conjunto de situações. “A marca morreu”, não tenho dúvidas. Neste momento, é perfeitamente lamentável que, com aquilo que se fez, haja empresas, por exemplo, que recusam os diplomas das Novas Oportunidades. Há situações deste género. Nunca aconteceu com os cursos do CENCAL, pelo menos não tenho conhecimento, mas já aconteceu no país. Sempre tivemos alguma prudência, sempre procurámos fazer um trabalho credível e de qualidade, mas o problema é que às tantas “é tudo metido no mesmo saco”.

16) Qual a tipologia dos indivíduos que procuram estes cursos (sexo, idade, situação face ao emprego, profissão/sector de actividade, percurso de educação e formação típico...)?

Quanto à actividade em que trabalhavam não tenho esses dados, são desempregados e mais mulheres. Em termos de idades, são os 30, 40 anos, em predominância, que estão numa fase mais complicada. Procuram, a maioria, formação no nível secundário, talvez porque quem tem mais qualificações procure mais formação, embora possa existir mais população sem o 9º ano. Em Caldas da Rainha, quanto aos desempregados, segundo dados do Centro de Emprego, há 881 com o ensino secundário, 827 com o 9º ano de escolaridade e

mais de 1000 com habilitações inferiores ao 9º ano. A maior parte dos desempregados tem entre 35 e 54 anos e 459 destes desempregados têm mais de 55 anos. Há uma diferença muito grande. Entre os 25 e os 34 anos são 755, entre os 35 e os 54 anos são 1474 e a partir dos 55 anos são 459. A faixa dos 30, 40 anos tem menos habilitações.

17) Como é que as empresas reagem ao acolhimento dos formandos destes cursos durante a Formação em Contexto de Trabalho (FCT)? Na sua opinião, quais as razões dessa reacção?

Nós temos alguns adultos muito problemáticos. Os níveis II (9º ano) normalmente são mais problemáticos. Isto tem muito a ver com as pessoas, mas a maior parte, ou uma grande parte, destes desempregados vêm com percursos profissionais e familiares complicados, muito fragilizados, que devido ao desemprego estão numa situação emocional bastante debilitada, muitos até vêm já com depressões associadas, etc..

As pessoas com mais idade (40, 50 anos) trazem muitas vezes histórias profissionais muito complicadas. As pessoas ou estão amarguradas com o desemprego ou tiveram experiências em que não foram muito bem tratadas, portanto são desconfiadas, são revoltadas devido às experiências que tiveram. Já vêm com expectativas negativas em termos de emprego, não estão disponíveis para o que as empresas querem e gostam, que é a pessoa dar, dar às vezes mais do que o que recebe, o que é típico num estágio. As pessoas dificilmente estão disponíveis para isso. Portanto, a integração deste tipo de pessoas nas empresas nem sempre é fácil. Às vezes, o que os empresários nos dizem é: “ok, para o estágio tudo bem, mas depois...”. Mas no momento em que estamos é difícil determinar com rigor se a empresa tem ou não necessidade de mão-de-obra a médio prazo ou se tem mais a ver com a variável de ser mais intrínseca à pessoa. Nem sempre é fácil discriminar isso.

Ao nível do B3, o primeiro EFA para desempregados foi na área das técnicas comerciais e teve 66% de empregabilidade, o segundo decorreu em Alcobça e teve 55% de empregabilidade, o primeiro EFA de nível secundário teve 38% de

empregabilidade e o último EFA B3 teve cerca de 50% de empregabilidade, o que são índices de empregabilidade razoáveis, tendo em conta as características destes grupos.

É mais difícil integrar este tipo de população e é mais difícil a empregabilidade devido ao factor idade e a factores psicológicos. A integração das pessoas mais velhas e de pessoas que têm, às vezes, até perturbações psicológicas sempre foi problemática, agravado pela situação socioeconómica, não tendo nada a ver com o facto de ser um curso EFA ou não.

18) Na sua opinião, os cursos EFA são uma oferta ajustada aos objectivos da INO?

Acho que sim, completamente, e continuo a pensar que os cursos EFA são válidos e que devam continuar.

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE V

Transcrições de Entrevistas

GRUPOS DE DISCUSSÃO

Questão	Adulto 1	Adulto 2
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Aprendi muito no curso. Não tenho dúvidas de que foi a situação em que aprendi mais.	Aprendi muito quando andava a fazer mercados, mas não tenho dúvidas de que aprendi muito ao longo do curso. Sou completamente diferente. Ao longo do curso pude aperfeiçoar o que já sabia e oralmente tenho muito mais à-vontade, consigo expressar-me melhor.
Qual a importância que o curso teve para si?	O curso foi muito importante para mim. Aprendi muita coisa que não sabia, como por exemplo a trabalhar com o computador que eu ao início tinha muito medo. Aprendi também a falar e a escrever melhor, o que também é muito importante para os trabalhos que eu possa vir a arranjar.	O curso foi muito importante para mim. Se não fosse o curso EFA B3 não estava agora a frequentar o curso de contabilidade (EFA NS). Sem dúvida que o curso foi muito importante na minha vida, mesmo no que diz respeito à minha maneira de ser e de estar. Hoje tenho uma postura completamente diferente da que tinha, mesmo a falar com as pessoas.
O que acha que aprendeu com este curso?	Tal como já disse, aprendi a falar e a escrever melhor, pois eu dava muitos erros; aprendi a lidar com o computador – a escrever, a procurar informação na internet -, e aprendi, principalmente, a saber ouvir os outros, a esperar que os outros falem e depois então responder, pois eu não tinha paciência nenhuma para isso, atropelava	Aprendi a falar melhor com as pessoas, a escolher melhor as palavras para a situação, a passar cheques e facturas, e também outros documentos contabilísticos; aprendi a expressar melhor a minha opinião. Comecei a ler mais, tenho mais facilidade na interpretação de textos e tenho menos receio de me expor em

	sempre os outros. Ainda tenho que aprender mais, mas principalmente foi isto que eu aprendi. Aprendi também a passar facturas e cheques.	público. Se não fosse o curso B3, não me tinha inscrito no curso que estou a frequentar (até porque não podia).
Quais as competências que adquiriu?	Aprendi a escrever melhor, a dar menos erros e a falar melhor. Também já consigo perceber melhor o que leio e o que ouço.	Aprendi sempre qualquer coisa em todos os módulos. Fomos desenvolvendo competências pouco a pouco. Aprendi a lidar com o público, adquiri mais capacidade de me expressar oralmente.
Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?	Tudo o que aprendi no curso é-me útil para o meu dia-a-dia e também para um futuro trabalho. Consigo perceber melhor as notícias, por exemplo; consigo expor as minhas ideias melhor, com mais facilidade e clareza; consigo fundamentar melhor a minha opinião sobre vários assuntos. Tudo o que aprendi me é muito útil.	As competências que mais desenvolvi foram na oralidade e na escrita. Na oralidade, porque era muito tímida e agora tenho muito mais à-vontade, também porque aprendi algumas estratégias e simulei algumas situações orais que me permitiram desenvolver esta competência. Até no meu grupo de amigos estou mais à-vontade e participo mais. Na escrita, tenho mais facilidade em organizar as minhas ideias, escrevo com menos erros, tenho mais atenção à pontuação e acentuação, escolho melhor as palavras a utilizar... Evolui muito nestas competências. Também desenvolvi muito a minha capacidade de interpretação, pois passei a ler mais e com isso adquiri muito vocabulário novo e melhorei a

		minha interpretação.
Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida?	Eu espero que sim, que me ajude na minha vida pessoal e profissional. Eu inscrevi-me no curso para ficar com o 9º ano e para poder entrar no mercado de trabalho, para melhorar o meu nível de vida. No entanto, vim para aqui com a 4ª classe, mas por causa da crise que estamos a atravessar, ainda não consegui nenhum trabalho tão bom como quando tinha a 4ª classe. Mas espero um dia mais tarde encontrar um trabalho e poder dizer que valeu a pena concluir o 9º ano. No entanto também não contam apenas as habilitações e o currículo, também conta a nossa imagem e a boa apresentação, que conta muito, pois há muita concorrência no mercado de trabalho. Neste momento não há trabalho para ninguém, porque não há exportações e o que as empresas vendem por vezes não é pago. Agora com o 9º ano quero tentar entrar num curso que me dê o 12º ano numa área que eu goste.	Se não tivesse feito o 9º ano, não estaria a frequentar o curso de Contabilidade de nível secundário que me vai permitir ficar com o 12º ano. Depois de terminar o curso que estou a frequentar, espero conseguir trabalho. A nível pessoal mudei muito. Mudei a minha postura, a minha forma de estar e ser, mudei a forma como convivo com as pessoas... Mudei muita coisa.
Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?	Na última reunião que tive no Centro de Emprego, deram-me a entender que o 9º ano não era muito significativo, porque tinha sido feito em pouco tempo. Mas	As pessoas que me rodeiam reconhecem o valor do curso e por isso apoiaram-me quando me inscrevi neste curso EFA-NS.

	há pessoas (amigos e vizinhos) que acham que valeu a pena.	
Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?	Não.	Sim. Frequentei um curso de Inglês e estou a frequentar o curso EFA-NS de Contabilidade.
Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?	Gostei de frequentar o curso. O balanço que faço é muito positivo. Aprendi muito a vários níveis. Mesmo as pequenas discussões que existiam no grupo, considero agora que eram normais. Quando frequentei o curso estava a receber o subsídio de desemprego. Agora gostava de frequentar outro curso para ficar com o 12º ano.	Gostei muito de frequentar o curso. O balanço que faço é muito positivo. Além de ter ficado com o 9º ano, pude agora frequentar o curso de Contabilidade. O aspecto negativo foi o valor da bolsa, pois é muito difícil suportar as despesas do dia-a-dia com o valor da nossa bolsa. Quanto a dificuldades de aprendizagem, não senti muitas, pois já tinha frequentado o 9º ano. O curso que estou a frequentar agora é muito mais difícil.
Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?	Sim. Gostei muito e aprendemos muita coisa que nos pode ser útil tanto na nossa vida pessoal como profissional.	Sim. Aprendemos muito, aumentámos os nossos conhecimentos e competências e quanto mais estudos tivermos melhor. Se não fosse esse curso, hoje não estava no curso de Contabilidade e eu estou a gostar muito.

Questão	Adulto 3	Adulto 4
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Comecei a trabalhar muito cedo e desde sempre que fui aprendendo nos vários trabalhos que tive. Também não tenho dúvidas de que aprendi muito no curso e se não fosse o curso hoje não era a pessoa que sou.	Também comecei a trabalhar muito cedo e cada experiência que temos é uma aprendizagem, mas o local onde eu aprendi mais foi no curso. Aprendi a vários níveis: na matemática, a falar e a escrever melhor....
Qual a importância que o curso teve para si?	Tudo o que sou hoje devo ao curso. O curso foi muito importante para mim. Se não fosse o curso, hoje não estava a trabalhar, pois foi o curso EFA B3 que me motivou a tirar o curso de estética, profissão que hoje exerço com muito gosto e na qual faço uso de muitas competências adquiridas no curso. Por exemplo, eu era muito tímida e não falava com ninguém, ficava no meu cantinho. Hoje converso com todo o tipo de pessoas. Tenho clientes professoras, bancárias... consigo manter uma conversa com toda a gente, pois ao longo do curso desenvolvi muito as minhas competências relativas à oralidade. Graças a este curso pude frequentar outros e só não fui frequentar ainda um curso EFA NS porque ao nível económico não é possível, não é comportável face às despesas do dia-a-dia.	Foi muito importante ter frequentado o curso. Pude desenvolver algumas competências, aprendi muita coisa que não sabia e pude também conhecer outras pessoas.

O que acha que aprendeu com este curso?	Aprendi muito. Principalmente no que diz respeito à oralidade, acho que evoluí muito. Eu não falava muito com as pessoas porque tinha medo. Agora converso muito mais e sem receio. Tenho muito mais à-vontade. Também passei a ler muito mais e tenho mais facilidade tanto na leitura como na escrita.	Aprendi a ter menos medo de falar, pois sou muito tímida (e ainda sou), a passar cheques e facturas, a ler melhor e a perceber o que leio e a escrever um pouco melhor, embora ainda tenha dificuldades. Mas, principalmente, aprendi a ser menos envergonhada.
Quais as competências que adquiriu?	Além do que referi anteriormente, aprendi a lidar com o público, a ser mais assertiva. Agora tomo a iniciativa de começar uma conversa, noto que desenvolvi o meu vocabulário. Enfim, acho que aprendi muito. Este curso para mim foi muito importante.	Além de ter ficado com o 9º ano, fiquei com menos receio de me expressar oralmente, pois sou um pouco tímida.
Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?	Principalmente as competências da oralidade estão a ser muito úteis para o meu trabalho, mas tudo o que aprendi me é útil em várias situações: tanto as competências da oralidade, da escrita, de matemática, de informática, de <i>merchandising</i> , de técnicas de vendas, de contabilidade... Tudo o que aprendi me é ou vai ser útil um dia.	Para o meu dia-a-dia, as competências da oralidade e da escrita são muito úteis, mesmo a capacidade de perceber o que me dizem ou um telejornal, por exemplo, melhorou imenso. Agora consigo perceber melhor o mundo que me rodeia.
Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas	Graças a ter frequentado o curso que me deu equivalência ao 9º ano, pude frequentar outros	Neste momento não há trabalho, nem para os licenciados. Eu nunca mais arranjei trabalho,

<p>mudanças na sua vida?</p>	<p> cursos que me permitiram ter o trabalho que tenho agora e do qual gosto muito. Depois de ter o 9º ano, tive a oportunidade de ter uma nova profissão, pois fiquei motivada para frequentar outros cursos e só não frequentei um curso EFA-NS na minha área (estética) porque era longe (Santarém) e ficava caro. Optei por ir trabalhar. Estou a recibo verde, tenho de pagar os meus impostos, mas estou a trabalhar.</p>	<p> embora acredite que quanto mais habilitações temos mais fácil é arranjar trabalho.</p>
<p>Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</p>	<p>Reconhecem. Notam que evoluí e que aprendi muita coisa.</p>	<p>Reconhecem. Vale sempre a pena estudar e aprender.</p>
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Sim. Frequentei o curso de estética, tratamento de rosto, maquilhagem, pedicura, manicura e quero tirar o curso de massagem, porque há clientes que acham que tenho jeito para a massagem e poderei vir a trabalhar também nessa área.</p>	<p>Não.</p>
<p>Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?</p>	<p>Também gostei muito de frequentar o curso. Não houve aspectos negativos, à excepção das dificuldades financeiras, pois a bolsa era muito pequena face às despesas que temos. Foi um curso muito importante na minha vida e impulsionou-me para outros caminhos que percorri até chegar onde estou</p>	<p>Gostei de frequentar o curso, embora tenha tido algumas dificuldades, pois não estudava há muito tempo. Quando frequentei o curso estava a receber o subsídio de desemprego e por isso não senti tanto as dificuldades financeiras. Agora gostava de frequentar outro curso para ficar com o 12º</p>

	agora.	ano e melhorar um pouco mais as minhas competências.
Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?	Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas, pois na altura não damos o devido valor àquilo que aprendemos, mas depois constatamos que aprendemos muito. Vale a pena.	Sim, porque aprendemos muita coisa.

Questão	Adulto 5	Adulto 6
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	As experiências com as quais eu mais aprendi foram o curso que concluí em 2009 e o curso de atendimento comercial que estou a frequentar agora. Também aprendi muitas coisas com a minha filha, por exemplo, quando a ajudo a fazer os trabalhos de casa.	Aprendi muito com os cursos que frequentei; aprendi a ter o sentido de responsabilidade quando me casei, pois tive de mudar muito o meu estilo de vida, pois passei a ter uma responsabilidade, e quando nasceu a minha filha essa responsabilidade ainda aumentou mais. Fui aprendendo com elas (com a minha mulher e a minha filha), fui aprendendo a estar, aprendi a dar mais valor a certas coisas que me passavam ao lado. O meu percurso de vida tem sido uma aprendizagem constante.
Qual a importância que o curso teve para si?	Para mim o curso foi muito importante, porque além de me certificar o 9º ano, também me permitiu estagiar num supermercado, só tenho pena de não ter continuado a trabalhar lá	Para mim o curso também foi muito importante, pois aprendi muitas coisas em vários módulos, relativamente a muitos assuntos, tanto na formação de base, como na formação

	<p>por motivos de saúde, pois descobri que sou diabética e tive muitas semanas em que não pude ir trabalhar porque estava internada.</p>	<p>tecnológica. Foi muito, muito bom. Além de ter ficado com o 9º ano, depois pude inscrever-me num curso EFA-NS, também de dupla certificação, embora não o tenha concluído.</p>
<p>O que acha que aprendeu com este curso? Quais as competências que adquiriu?</p>	<p>As competências mais importantes e mais úteis que adquiri foram a TIC e a Linguagem e Comunicação, pois aprendi a mexer nos computadores e a escrever melhor, a dar menos erros e a ter mais à-vontade a falar.</p>	<p>Gostei muito de Linguagem e Comunicação, de Matemática e de TIC. Em Linguagem e Comunicação aprendi a comunicar melhor, tanto ao nível escrito como ao nível oral. Aprendi a escrever melhor, nomeadamente a pontuar. Eu mal sabia escrever e agora já analiso aquilo que escrevo com algum pormenor. Aprendi também muitas outras coisas: quando surgiu a comunicação, a história do teatro... Adorei Matemática para a Vida, pois já gostava muito de Matemática e adorei as aulas da professora Dulce. Aprendi muita coisa a Matemática, como as modas e as medianas, coisas que nunca mais me vou esquecer. A TIC, não percebia nada de computadores (naquela altura também não tinha acesso a eles), e aprendi muita coisa que me é útil. Na formação tecnológica tinha umas luzes de pregar um prego e de fazer umas gaiolas, e aprendi a mexer com todas as ferramentas utilizadas em</p>

		<p>marcenaria e a fazer muitas coisas: bancos e objectos que exigem mais minúcia, mais pormenor. Por exemplo, a partir de um braço de uma cadeira velha, toda trabalhada, fazer uma cadeira nova. A Marcenaria aprendi muito, pois gosto muito de fazer trabalhos práticos, trabalhos manuais. Fiz coisas fantásticas que nunca mais vou esquecer. Foi muito, muito bom. Agora, estou a pensar em meter as mãos no barro, pois ainda não passei por lá.</p>
<p>Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?</p>	<p>Para mim a formação foi muito útil pelo convívio e principalmente porque eu era muito tímida e desenvolvi um pouco a minha competência comunicativa, pois eu tinha um grande complexo devido ao meu problema (gaguez). Com o curso, ganhei um pouco mais à-vontade a falar. Aquilo que aprendi também me é muito útil, como por exemplo, a procurar emprego na Internet, a responder a um anúncio de jornal, a atender o público, a passar uma factura ou uma guia... Tudo o que aprendi me é muito útil.</p>	<p>Por exemplo, é muito útil saber fazer uma carta de reclamação, um currículo ou uma carta de resposta a anúncio. Eu, por exemplo, tenho vários currículos, adaptados a várias áreas, porque estou a tentar concorrer a várias áreas: electricidade, carpintaria... Ao nível social, o que aprendi também teve algum impacto, pois pelo facto de ter interagido com os colegas e formadores, fez com que eu hoje esteja muito mais à vontade a falar com qualquer pessoa, porque passei por esta experiência. Quando comecei o curso, eu era muito calado; e quando saí, saí um tagarela, pois comecei a desenvolver mais confiança em</p>

		<p>mim e mais à-vontade, mais auto-estima. A partir deste curso (B3), nunca mais parei de frequentar cursos, pois é muito melhor frequentar cursos, conhecer pessoas e conviver com pessoas novas do que estar fechado em casa. Gostei muito de aprender Linguagem e Comunicação, TIC, Matemática para a Vida e Inglês, que hoje é uma mais-valia. Ganhei o gosto pelo estudo e pelo convívio.</p>
<p>Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida?</p>	<p>Também acho que o curso me vai ser muito útil, tanto na vida pessoal como na vida profissional. Na minha vida profissional ainda não houve mudanças por causa da crise, pois por essa razão é que ainda não arranjei trabalho. Mas na minha vida pessoal sinto que melhorei muito em todos os aspectos. Hoje já faço coisas que antes não fazia, como ouvir as notícias ou ler o jornal, já olho para a nossa sociedade de uma forma diferente.</p>	<p>Com certeza. Por exemplo, a minha postura na procura de emprego já é diferente, vou à net à procura de emprego e não me limito apenas aos jornais. Ao frequentar um curso destes, a nossa própria auto-estima aumenta, aprendemos a valorizar-nos muito mais. Embora não tenha tido mais oportunidades de trabalho desde que acabei o curso, sinto-me muito mais preparado, pois, se as oportunidades surgirem, eu poderei concorrer de igual para igual com outras pessoas para um lugar. O facto de ter concluído o B3 também me dá a oportunidade de frequentar UFCD's de nível 4, algo que não podia fazer se não tivesse o 9º ano. Como ganhei muito mais confiança, sinto-me muito mais</p>

		<p>preparado para a vida, mesmo para fazer face ao mercado de trabalho. Agora, quando oiço algumas pessoas a falar, já as entendo melhor e quando não percebo alguma palavra vou ver o seu significado. Este hábito de pesquisa, tanto com no computador como em livros, para pesquisar assuntos do meu interesse, ganhei-o com o curso. Acho que o curso tanto já é como me vai ser útil a todos os níveis.</p>
<p>Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</p>	<p>Eu acho que há certas pessoas que não sabem dar valor aos cursos EFA, porque pensam que as pessoas não aprendem nada, uma vez que confundem os cursos EFA com o RVCC. Pensam que nós vimos para aqui e que não aprendemos nada, por isso é que acham que não vale a pena frequentar um curso EFA, pois também nunca frequentaram e não sabem como funciona e o que nós aprendemos. Portanto, a maior parte das pessoas que conheço não dão valor, o que é pena, pois têm quase todas a quarta classe ou o sexto ano e não estão sensibilizadas e alertadas para muitas coisas, nomeadamente para os nossos direitos e deveres.</p>	<p>O Governo parece que não reconhece valor aos cursos EFA, tanto que está a acabar com eles e cada vez há menos cursos, menos oferta. No meu círculo de amigos, o curso é reconhecido, mas também tenho conhecidos que dizem que os cursos EFA são para gastar dinheiro dos contribuintes, que os cursos EFA não prestam para nada e eu digo-lhes que não é nada assim, que se estiver a receber alguma coisa é parte daquilo que eu já descontei, pois comecei a trabalhar aos catorze anos e entre ficar em casa e ir para a formação, eu prefiro vir para a formação. Depois explico-lhes meia dúzia de coisas que aprendi a fazer na formação e que eles não sabem, e a conversa fica por</p>

		<p>ali. Os meus pais, que são pessoas mais velhas e que me apoiam muito, vêem que este curso me fez bem, pois eu era uma pessoa deprimida, sem trabalho, e viram que eu fiquei uma pessoa diferente pelo facto de estar ocupado e a aprender alguma coisa. E os meus já têm 73 anos (o meu pai) e a minha mãe 70.</p>
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Depois do curso EFA B3 já frequentei algumas modulares: saúde infantil e atendimento comercial.</p>	<p>Eu já frequentei um curso EFA-NS, na área da climatização e refrigeração, que não pude concluir por motivos de saúde. Estive algum tempo parado e assim que pude fiz um curso de empreendedorismo, e agora estou a frequentar formação na área do atendimento comercial: já fiz o 1º, o 2º e estou a concluir o 3º módulo.</p>
<p>Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?</p>	<p>Eu gostei muito do curso. Quanto a aspectos negativos, só tenho a referir a existência de algumas pessoas na turma que perturbavam o grupo em alguns momentos, mas também houve pessoas agradáveis no curso e foi uma experiência muito positiva, pois acabei por ficar com alguns amigos do curso. Além disso aprendi muito.</p>	<p>Não tenho aspectos negativos a apontar, só aspectos positivos. Conheci pessoas novas, formadores novos, colegas novos, o que para nós foi uma mais-valia, pois são todas pessoas com percursos de vida diferentes e que nos ensinam sempre algo. Se houve alguma coisa menos boa, também pudémos aprender com ela, mas as boas foram tantas que nem nos lembramos das más, com as quais também aprendemos. Esta</p>

		é a minha maneira de ver, por isso acho que o curso foi enriquecedor.
Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?	Aconselhava porque é uma experiência que recomendo a quem não tenha habilitações literárias e também porque nos dá mais confiança.	Eu recomendo vivamente. Além da mais-valia que é para pessoas que não têm habilitações literárias e precisam delas (pois neste momento a escolaridade obrigatória já é o 12º ano), também é uma experiência enriquecedora pelas aprendizagens, por tudo aquilo que aprendemos que nos é útil para o nosso dia-a-dia. Aprendemos coisas que não nos passavam pela cabeça, o que, na minha opinião, nos torna viciados no aprender.

Questão	Adulto 7	Adulto 8
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Aprendi muito com os trabalhos que fui tendo e também com uma experiência negativa da minha vida, com a toxicodependência. Com as experiências negativas também aprendemos muito. Também aprendi muito com o curso e principalmente com o estágio e depois, pois fiquei a trabalhar durante algum tempo, cerca de três meses e meio, no local onde fiz a formação em contexto de trabalho, mas depois os patrões mandaram-me embora, porque não tinham trabalho para os	As experiências mais ricas para mim em aprendizagens foi o percurso escolar, principalmente o curso que fiz, embora já em adulta, mas que me enriqueceu mais em termos de aprendizagem, valorizou-me muito mais. Ganhei mais autonomia, a ter mais confiança e a tomar mais decisões em relação à minha vida. Passei a não ter medo de arriscar e também a ser mais comunicativa.

	<p>trabalhadores que já lá tinham, muito menos para mim. Com a crise na construção civil, a área da marcenaria também foi muito afectada. Além disso, trabalham lá alguns reformados que continuam a trabalhar e a receber por fora.</p>	
<p>Qual a importância que o curso teve para si?</p>	<p>O curso foi muito importante. Eu adorei o curso, gostei muito dos formadores e dos colegas, assim como de todos os módulos. Se puder voltar a estudar, volto. Aprendi imenso, tanto no que diz respeito a conhecimentos como a saber estar.</p>	<p>Este curso foi muito importante para mim, pois passei a ter mais oportunidades no mercado de trabalho. A nível pessoal ajudou-me na educação da minha filha, em termos de ensino escolar, pois ficou tudo um pouco mais fácil de compreender e assim pude explicar algumas coisas à minha filha.</p>
<p>O que acha que aprendeu com este curso?</p>	<p>Também aprendi a trabalhar com o computador e a Matemática aprendi muita coisa, pois quando andava na escola era bom a Português, mas a Matemática não. Também gostei muito de Linguagem e Comunicação.</p>	<p>Com este curso aprendi a valorizar tudo aquilo que já aprendi ao longo da vida, a pôr em prática os meus valores. Aprendi a interpretar melhor alguns textos, a escrever com menos erros, a ler com mais facilidade e a compreender melhor o que leio, a não ter receio em me relacionar com as pessoas, ou seja, aprendi a utilizar uma linguagem mais adequada às situações e a não ter medo de falar. Aprendi também a fazer um relatório sem ter medo de não saber como formar as frases; também aprendi a</p>

		utilizar um programa de facturação; a emitir facturas manuais; a fazer as contas com e sem percentagens; a preencher cheques, notas de crédito e débito, entre outras coisas.
Quais as competências que adquiriu?	Adquiri várias competências em várias áreas: a escrever, a trabalhar com o computador, a ler e interpretar melhor...	Adquiri mais conhecimentos, aprendi a ver e a avaliar de modo diferente, a ajustar o meu comportamento a diversas situações, a planificar tarefas e a realizá-las, a resolver uma situação mais complicada. A competência que desenvolvi mais e que utilizo muito é a Matemática, a resolver contas, a passar facturas. Com a disciplina de Linguagem e Comunicação, desenvolvi o gosto pela leitura e comecei a ter mais facilidade na compreensão de textos.
Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?	Quando comecei a escrever, comecei a entusiasmar-me. Desde que tinha saído da escola, nunca mais tinha voltado a escrever. Por isso foi bastante útil voltar a treinar a escrita, aprender a mexer no computador e principalmente a ter um rumo na minha vida, pois voltei a ter objectivos na minha vida. O convívio também me fez muito bem.	As competências que desenvolvi foram as que já referi anteriormente e que me estão a ser úteis, embora todas as outras, que adquiri noutros módulos, também sejam úteis, de uma maneira ou de outra, tanto na minha vida pessoal como na minha vida profissional.
Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas	Sim, contribui em alguns aspectos. A nível profissional tenho de esperar. A nível	Sim... em muitos aspectos. A ter mais facilidade de comunicação, a ter mais

mudanças na sua vida?	pessoal, sinto-me muito mais valorizado, tanto por mim como pelos outros.	facilidade em arranjar emprego, a não ter medo de arriscar... Com este curso eu própria mudei a minha maneira de ser, fiquei mais comunicativa.
Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?	Os meus amigos e os meus familiares valorizam os cursos EFA, pois reparam que eu evolui bastante.	Acho que sim. Não tenho como dizer o contrário, pois quando digo que o fiz não há quem se refira ao mesmo com desdém, como se o mesmo tivesse menos valor.
Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?	Não, nunca frequentei mais nenhuma formação.	Sim. Fiz formação em Legislação Laboral, em Código de Contas e Normas Contabilísticas, em Higiene e Segurança Alimentar e em Sensibilização Projecto Melhorias – Trabalhadores.
Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?	Não tenho aspectos negativos a apontar. Quanto a aspectos positivos, saliento tudo aquilo que aprendi e os colegas que eram espectaculares.	Fazendo um balanço do curso, acho que foi muito positivo para a minha vida, uma vez que me permitiu aprender muitas coisas e adquirir muitas competências. Não tive muitas dificuldades, consegui o objectivo, embora gostasse mais, talvez, de estar integrada numa turma mais avançada, com mais conhecimentos, para conseguir obter melhores resultados e ter mais progressos. Se acho que foi importante para minha vida? Claro que sim! Beneficiou-me em muitos aspectos, como por exemplo, em poder ajudar a minha filha nos

		trabalhos de casa, a ter mais facilidade em compreender e explicar. Além disso, este curso permitiu-me também adquirir mais conhecimentos e a ter mais oportunidades de emprego.
Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?	Aconselhava, pelas aprendizagens que fazemos.	Sim. Não só o recomendaria, como o recomendo. Quando alguém me diz que vai fazer um RVCC, eu digo “porque não faz um curso EFA? É muito mais enriquecedor e mais vantajoso.” Aprende-se mais e em relação ao mercado de trabalho também é muito mais enriquecedor, temos mais vantagens.

Questão	Adulto 9	Adulto 10
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Eu trabalhei muitos anos na cerâmica, até aos 50 anos, e quando perdi o trabalho fiquei muito desorientada, pois pensava que tinha um emprego para a vida e não sabia fazer mais nada. Foi ali que aprendi a lidar com outras pessoas, além de aprender a fazer cerâmica. A nível pessoal, a experiência de ter perdido a minha filha e a experiência da doença do meu filho (anorexia e diabetes) ensinaram-me muito. São experiências que não desejo a ninguém.	Todas as fases da nossa vida nos dão a possibilidade de fazer várias aprendizagens. Uma das mais marcantes foi o nascimento dos meus filhos que me ensinaram a ser mãe, que me prepararam para aquele papel. Em termos de trabalho, no meu primeiro trabalho, aprendi que tinha de cumprir horários, que tinha de desempenhar bem as minhas funções, embora não gostasse do trabalho que tinha, o que me levou a traçar objectivos para sair dali. Fui estudar à noite e frequentei várias formações: atendimento, secretariado, intercomunicação,

		<p>documentação administrativa.</p> <p>Depois entrei para a Conservatória do Registo Civil, onde gostei muito de trabalhar, foi uma experiência maravilhosa, foi um trabalho que exigiu muita responsabilidade e que me permitiu lidar com o público. Aprendi imenso. Mais tarde, a minha filha estava a estudar, a tirar o curso de Direito, e eu pensei em fazermos um projecto em que eu poderia dar-lhe assessoria, pois é uma área que me diz muito, e continuei a frequentar formações. Vim frequentar o curso EFA, que foi uma aprendizagem espectacular, embora tenha ficado com a sensação que os três anos que dediquei ao curso de Secretariado Geral que me deveria ter dado equivalência ao 12º ano, mas o Ministério da Educação não me deu essa equivalência. Por esta razão, andei para trás um bocadinho, mas fiz uma reciclagem de alguns conhecimentos e aprendi muitas coisas novas. Depois do curso EFA fui trabalhar para um escritório de advogados. Fui fazer algo que gostava e foi muito enriquecedor em vários aspectos.</p>
--	--	---

<p>Qual a importância que o curso teve para si?</p>	<p>Para mim foi muito importante, pois andava um pouco perdida por ter perdido o emprego e quando pensei em vir estudar fiquei na dúvida, mas quando comecei foi espectacular.</p> <p>Adorei! Levantei a minha auto-estima, aprendi muita coisa.</p> <p>Adorei! Bendita a hora em que aceitei vir tirar este curso! O curso fez-me seguir em frente.</p> <p>Acabei o curso em Outubro e comecei a trabalhar logo no ano seguinte, não fiquei parada. E até vir para o curso não tinha muito a iniciativa de procurar emprego, de ir para a frente, e o curso levantou-me muito a minha auto-estima.</p>	<p>Para mim o curso foi ótimo.</p> <p>Aprendi muita coisa. Passei a estar muito mais desperta para a realidade da vida, para o dia-a-dia, para o atendimento, para a forma como se lida com algumas situações. No curso, aprendemos a estar, a ter um comportamento mais adequado a diversas situações, a ter cuidado com a nossa linguagem; a alterar, mudar e melhorar a nossa imagem; a preparar um currículo; a escrever uma carta de apresentação; a estar numa entrevista de emprego – são coisas que são muito enriquecedoras para toda a gente. Há coisas que nos ficam e que nos são muito úteis. Estas formações dão-nos um outro contributo importante que é dar-nos a perceber a nossa disponibilidade para a mudança que nos enriquece muito. É muito importante a mudança e a disponibilidade para a mudança. Às vezes as pessoas vêm-se no desemprego e esmorecem, não se apercebem das possibilidades de mudança e estes cursos despertam-nos para isso. Às vezes fecha-se uma porta, mas abre-se uma janela. Estas formações fortalecem-nos.</p>
<p>O que acha que</p>	<p>O curso EFA foi uma grande</p>	<p>Aprendi muito a vários níveis. O</p>

<p>aprendeu com este curso? Quais as competências que adquiriu?</p>	<p>lição de vida para mim. Aprendi muita coisa. Aprendi que não se devia ficar parada, que tem de se ir à luta, aprendi a ser uma pessoa diferente daquilo que era. Este curso mudou a minha maneira de ser em muitos aspectos. Aprendi a ver coisas que eu não via, tomei contacto com o mundo, com a realidade, pois eu só fazia o trajecto fábrica-casa / casa-fábrica. Aprendi também a falar em público, aprendi a estar à vontade, já tenho mais cuidado na linguagem que utilizo, desenvolvi a minha capacidade de escrita, quando leio já tenho mais facilidade na interpretação, aprendi a mexer no computador, a ir à Internet. Mesmo na área comercial, aprendi a reclamar muita coisa, mudei a minha maneira de atender o público. Agora sou muito mais exigente.</p>	<p>curso prepara-nos e alerta-nos para o dia-a-dia. Depois do curso estamos muito mais bem preparados para a concorrência do mercado de trabalho. Aprendi, por exemplo, a escrever uma carta ou um email com ortografia e pontuação correctas, e quando não sei vou procurar. A motivação para o nosso brio profissional também é uma competência que desenvolvi, pois estou muito mais bem preparada do que estava antes.</p>
<p>Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?</p>	<p>A minha auto-estima melhorou muito, o que é útil para a forma como encaro a vida. Para a procura de emprego este curso também foi muito útil, pois o meu patrão disse-me que este curso era muito importante, embora não tivesse formação específica para a área na qual estou a trabalhar. Mesmo a forma como eu falo com as</p>	<p>O curso abre-nos muito a perspectiva de vermos as coisas, faz-nos pensar, faz-nos ficar mais despertos para os nossos direitos e deveres. Na informática aprendi muito: Word, Powerpoint, Excel... Aprendi a fazer cartas de reclamação, a emitir facturas e guias de remessa, a utilizar o programa Primavera que hoje</p>

	<p>peças... Eu agora analiso a maneira como as pessoas nos atendem. De vez em quando vou à net, onde falo com as minhas amigas e leio as notícias.</p>	<p>utilizo no meu trabalho. Além disso, alteramos a nossa postura, melhorei a escrita, a ortografia, no vocabulário que utilizo. Agora analiso criticamente aquilo que escrevo e faço sempre um exercício de autocorreção.</p>
<p>Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida?</p>	<p>Sim. Contribuiu para eu mudar a minha maneira de ser e de ver a realidade. Passei a valorizar-me muito mais, a ter força e coragem para seguir em frente. Se não tivesse o curso seria mais difícil arranjar trabalho. Além disso, a minha maneira de ser mudou muito. Agora sou muito mais exigente e até em casa já reclamo mais.</p>	<p>Eu senti-me muito orgulhosa desta formação. Aprendemos a respeitar-nos umas às outras, a estar em grupo. Eu agora sou muito exigente comigo e com as pessoas que me rodeiam. O curso também contribuiu para melhorar a minha auto-estima e para ter outra perspectiva sobre o que me rodeia. Além disso, fiquei motivada para frequentar outras formações.</p>
<p>Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</p>	<p>Eu acho que as pessoas às vezes falam sem conhecimento. Pensam que vimos para aqui passear os livros. Os familiares já valorizam, porque sabem aquilo que nós fizemos, mas alguns amigos pensam que vínhamos para aqui passar o tempo, que o curso não nos serve de nada.</p>	<p>Achei que havia muitas pessoas que não valorizavam os cursos EFA porque os confundiam com o RVCC, o que para mim foi muito revoltante. O que dá muita credibilidade ao curso que tirei é a instituição, o CENCAL, que é um valor acrescido, pois as pessoas dão valor ao facto de ter frequentado o curso no CENCAL, os formadores são qualificados e o CENCAL tem uma boa reputação.</p>
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Frequentei algumas acções na área em que trabalho: geriatria. Frequentei a acção Cuidados</p>	<p>Depois do curso já frequentei várias acções: Código do Trabalho, Sociologia do</p>

	Básicos do Idoso e Primeiros Socorros.	Comportamento Humano em Grupo, Legislação Laboral... Foi uma forma de enriquecer o meu currículo profissional. Também fiz o RVCC de nível secundário e estou no 2º ano de Solicitadoria, no IPL, em Leiria.
Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?	Acho que foi um curso muito enriquecedor. Aprendi imenso e fez-me muito bem como pessoa. O mais complicado foi o relacionamento interpessoal, pois foi um curso muito longo e existiram alguns conflitos. A disciplina onde senti mais dificuldades foi a TIC, pois não sabia nada, mas consegui superar. Gostei muito de ter frequentado o curso.	Eu gostei muito de frequentar o curso, acho que foi uma mais-valia. Ficamos mais autodidactas, mais críticos em relação àquilo que ouvimos, ganhamos mais autonomia, mais segurança, mais à-vontade. Foi um curso muito enriquecedor a nível pessoal e profissional. Despertou-me para uma série de coisas, deu-me muito mais conhecimento de muitas situações que eu ouvia falar mas que não estava muito interessada, sensibilizando-me para alguns assuntos. A nível profissional, aprendi muita coisa que ainda hoje aplico no atendimento ao público. Quanto a aspectos negativos, não tenho grande coisa a apontar, mas a uma certa altura comecei a ficar cansada, com um desgaste, devido a alguns conflitos no grupo. Foi difícil lidar com algumas situações. Mas os aspectos positivos superaram os negativos. Valeu a pena.

<p>Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?</p>	<p>Sempre! Claro que recomendaria! Tendo em conta a minha experiência, aconselho todas as pessoas a frequentarem um curso, porque acho que é uma mais-valia. Ganhamos orientação na nossa vida.</p>	<p>Já recomendei e já houve quem se viesse inscrever e frequentar um curso EFA. As razões são muitas: para estar activa, para aprender algumas regras, pelo enriquecimento pessoal e profissional e porque cada vez mais é necessário, benéfico e importante o ser humano estar cada vez mais preparado, sermos diferentes, sermos cada vez melhores em todos os níveis: familiar, social e profissional.</p>
--	---	---

Questão	Adulto 11	Adulto 12
<p>Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?</p>	<p>Foram várias as experiências com as quais aprendi. Até aos meus 14 anos estive confinada a Caldas da Rainha. No momento em que fui viver para o Brasil, tive uma grande mudança na minha vida, pois não há dúvidas de que fui aprender novas coisas com outros povos. Houve um intercâmbio muito forte de culturas diferentes: aprendi uma série de coisas que desconhecia e eles também aprenderam muitas coisas comigo. Passei de Caldas da Rainha para São Paulo, tive de ser muito mais independente. Esta foi a primeira parte de uma grande transformação em mim. A segunda foi quando comecei a trabalhar, pois tive várias</p>	<p>A própria vida é a experiência mais rica que um ser humano pode ter. A aprendizagem é constante. Mas a experiência mais marcante em questão de trabalho foi a de emigrar para Andorra, aprender uma nova língua, fazer novas amizades e ter de compreender as suas culturas. Não foi fácil no início, mas no final da minha estadia por lá, o balanço que fiz foi muito positivo.</p>

	<p>experiências, todas elas diferentes. Comecei a trabalhar na firma do meu pai, na secção de pessoal, onde aprendi a fazer cartas, a processar salários (eram feitos manualmente, não era ao computador como é hoje), fazia as fichas de todos os trabalhadores, organizava o arquivo, comunicava com os empregados, fazia os contratos de trabalho... Era tudo feito à máquina de escrever, tirei um curso de dactilografia por causa deste trabalho. Nesta altura, trabalhava e estudava duas vezes por semana à noite, a tirar inglês e francês.</p> <p>Depois fui frequentar o curso EFA B3, onde também aprendi bastante e depois disso aprendi imenso, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais e a ser responsável e organizada no último trabalho que tive. Agora no curso EFA-NS que estou a frequentar também estou a aprender bastante, embora não goste da área técnica.</p>	
<p>Qual a importância que o curso teve para si?</p>	<p>Eu tirei o curso B3 para fazer a vontade aos meus pais, mas depois de lá estar gostei e aprendi muito. Além disso, o curso abriu-me portas no mercado de trabalho, pois o</p>	<p>O Curso EFA que tive o prazer de frequentar foi muito gratificante para mim. Foi uma maneira de consolidar alguma experiência e em conjunto aprender novas técnicas de</p>

	<p>mínimo que era exigido para trabalhar na empresa onde estive a trabalhar era o 9º ano. O curso também me motivou para continuar a estudar, por isso é que quando fui outra vez para o desemprego me inscrevi no 12º ano.</p>	<p>trabalho.</p>
<p>O que acha que aprendeu com este curso?</p>	<p>Com o curso ganhei um pouco mais de responsabilidade, cresci como pessoa, já sou mais autodidacta. Adquiri mais vocabulário, desenvolvi a leitura e a interpretação.</p>	<p>A aprendizagem foi grande. Para mim, todas as áreas tiveram importância. Aprendi como se deve atender clientes, a trabalhar com o PC, a escrever um pouco melhor e a aplicar o pouco de Inglês que sei.</p>
<p>Quais as competências que adquiriu?</p>	<p>Adquiri competências na leitura, interpretação, escrita, nas novas tecnologias e também na área tecnológica.</p>	<p>Foram inúmeras: desde a postura de um atendedor, utilizar corretamente o português no atendimento, a pôr em prática técnicas de venda, a aprender como se faz o aprovisionamento de stock, etc...</p>
<p>Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?</p>	<p>O que aprendi foi muito útil, porque me ajudou na altura a arranjar trabalho. Também aprendi muito ao nível da Internet: hoje faço pesquisas, vejo o tempo, faço compras, leio notícias... faço tudo o que é possível fazer com a Internet. Além disso, o curso abriu-me as portas do mercado de trabalho.</p>	<p>Para mim, que estou no ramo do comércio, foi muito útil. Toda a formação no geral foi muito gratificante. Por vezes torna-se difícil pôr em prática o que aprendi, porém o conhecimento adquirido é sempre uma mais-valia para a minha vida.</p>
<p>Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida?</p>	<p>O curso contribuiu principalmente para eu arranjar trabalho e para me libertar um pouco mais.</p>	<p>Contribuiu para estar mais preparado para o mercado de trabalho.</p>

<p>Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</p>	<p>O próprio Governo confunde cursos EFA com RVCC. Na minha entidade patronal valorizaram o curso EFA, mas há empresas que não vêem validade nos cursos EFA. Os meus amigos valorizam, pois encaram a formação como um investimento no futuro.</p>	<p>Sim. As pessoas têm resistência é no RVCC. Os cursos de dupla certificação são, no geral, bem aceites pela sociedade.</p>
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Eu frequentei a acção de Técnicas de Vendas e estou a frequentar o curso EFA-NS na área da Contabilidade, aqui no CENCAL.</p>	<p>Sim, porém não tive a oportunidade de o concluir por motivos familiares. O curso era de Técnico de Contabilidade.</p>
<p>Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)? Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?</p>	<p>Eu não tenho aspectos negativos a referir. A turma era excepcional! Quanto a aspectos positivos, aprendi muito e às vezes nem dei conta de que aprendi. Os conhecimentos e as competências adquiridas foi o melhor do curso, assim como o convívio com os colegas e formadores. Adorei!</p>	<p>Os aspectos positivos foram muitos: formadores que fizeram de tudo para nós aprendermos a matéria, conhecer colegas e dividir experiências de vida. O aspecto negativo para mim foi a durabilidade do curso, foi muito tempo e isso dá direito a confrontos entre colegas. Devo dizer que não tive muitas dificuldades em realizar este curso, mas houve alguns módulos que para mim eram desnecessários. O curso em si, no geral, foi muito gratificante.</p>
<p>Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?</p>	<p>Sim, por vários motivos. É uma forma de estar ocupada. Se não estivesse no curso, estava em casa a lavar tachos e a ganhar depressões; é uma forma de estar organizada, de ter rotinas,</p>	<p>Sim, porque o saber não ocupa lugar e as vantagens são muitas. Ao frequentar um curso de dupla certificação existe muita aprendizagem técnica, mas a formação no seu geral é muito</p>

	de aprender a gerir o tempo. A pessoa está a aprender, está ocupada, tem um ritmo de vida, os dias não são todos iguais. É uma forma de nos valorizarmos, de gostarmos de nós.	útil para a nossa vida pessoal e é uma grande mais-valia para nós, formandos.
--	--	---

Questão	Adulto 13	Adulto 14
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Antes de ter frequentado o curso EFA, aprendi sobretudo com o trabalho, na área da costura, e o curso de base que eu fiz foi muito importante e aprendi muito. Depois, o facto de estar a trabalhar como costureira particular permitiu-me realizar muitas aprendizagens. Também fui fazendo algumas formações em computadores nas quais também aprendi muito.	Com quem eu aprendi mais foi com os meus pais. O pilar das minhas aprendizagens, a base de tudo são os meus pais. Com o curso EFA comecei a ter método de estudo e de organização, começando a ter gosto pelo estudo e por estudar, tendo-me inscrito depois nos M23 que foi um estudo muito intensivo.
Qual a importância que o curso teve para si?	Foi muito importante. Eu já não estudava há muito tempo. No curso EFA, além de ter aprendido muito, pude ficar com o 9º ano e continuar os meus estudos, nomeadamente, depois do curso EFA B3 inscrevi-me num curso EFA de nível secundário que por agora ficou adiado. Foi um curso que ainda não terminei, mas	O curso foi bastante importante. Foi graças ao curso EFA que eu despertei para a escrita e que pude abrir as portas da universidade, pois quero aprender mais e continuar a estudar.

	<p>não está esquecido, só está adormecido. É um curso que quero acabar. Se não tivesse frequentado e terminado o curso EFA B3 não tinha tido a oportunidade de iniciar o curso EFA de nível secundário. O curso também foi muito importante porque me permitiu adquirir mais conhecimentos de informática, pois os cursos que eu já tinha frequentado eram muito básicos e no curso B3 pude adquirir conhecimentos que posso aplicar agora no meu trabalho, por exemplo, quando contacto com os clientes.</p>	
<p>O que acha que aprendeu com este curso?</p>	<p>Aprendi muito. Aprendi a escrever melhor, a interpretar com mais facilidade, a ter mais à-vontade quando falo, a organizar as minhas ideias, a trabalhar com o computador, a lidar melhor com o público, a procurar informação que preciso em diversas situações... Aprendi mesmo muito.</p>	<p>Aprendi essencialmente a não dar o adquirido como correcto; a ter um método de estudo, de pesquisa e redacção, assim como aprimorar/lapidar aspectos menos correctos nas relações interpessoais. Foram principalmente estes os aspectos que aprendi, ou reaprendi, no decorrer do curso.</p>
<p>Quais as competências</p>	<p>As principais competências</p>	<p>Adquiri competências a nível</p>

<p>que adquiriu?</p>	<p>que adquiri foram na área tecnológica – a emitir facturas, a preencher guias de remessa, a falar com o público, técnicas de <i>merchandising</i> -, e na formação de base aprendi a mexer no computador; a pesquisar, seleccionar e resumir informação; a escrever com menos erros; a fazer contas e a ter mais à-vontade quando falo com as pessoas.</p>	<p>de informática, língua estrangeira, Linguagem e Comunicação, mas principalmente ao nível da Matemática que foi sempre o meu calcanhar de Aquiles. Para tal devo agradecer à formadora Dulce Caetano, pela disponibilidade, rigor e simplicidade de explicação e de resolução evidenciadas no decorrer das suas aulas. A maior competência terei de atribuir, sem dúvidas, ao mundo fascinante da Marcenaria, que tive a felicidade de vislumbrar por uma fresta que se manteve aberta durante 18 enriquecedores meses.</p>
<p>Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?</p>	<p>Tudo o que aprendi me é útil no meu dia-a-dia a nível pessoal e profissional.</p>	<p>A utilidade é elevada, caso estejamos receptivos a deixar de lado ideias e conceitos pré-concebidos, a abrir os horizontes a novas perspectivas, e a combater a inércia que invariavelmente para além de ser física, é mental.</p>
<p>Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na</p>	<p>Sim. A nível pessoal, por exemplo, noto que hoje em dia tenho algumas conversas que até aqui não tinha; e até</p>	<p>Além de ter concluído o 9º ano, pude desenvolver a minha competência da escrita, que era algo que</p>

<p>sua vida?</p>	<p>com a minha filha, que neste momento está no terceiro ano, pude acompanhar o seu desenvolvimento nos seus estudos na primária, o que só me foi possível porque adquiri conhecimentos no curso que me permitiram dar-lhe apoio nos trabalhos de casa. No geral, o curso acabou por me dar mais oportunidades, mesmo para contactar com outras pessoas. No estágio estive em contacto com o público e pude conhecer novas pessoas e divulgar o meu trabalho. O curso veio alterar os meus projectos para o futuro, pois eu não tinha previsto trabalhar por conta própria e se o fiz foi porque o curso me abriu novos horizontes. Além disso, hoje em dia as empresas já não fazem contratos de trabalho e depois dos 40 anos ainda é mais complicado. O facto de ter o 9º ano permite-me fazer outros trabalhos que na altura não me passavam pela cabeça. Por exemplo, há a possibilidade de trabalhar</p>	<p>estava bloqueado, adormecido. Aumentei o meu panorama linguístico e artístico também. Também tirei a carta e inscrevi-me nos M23, algo que nunca tinha pensado antes. A nível pessoal, mudou tudo na minha vida. Encontrei aqui a minha cara-metade e isso mudou completamente a minha vida. Ao nível da auto-estima sabe bem concretizar um objectivo, até porque no início custou um pouco, pois tínhamos de escrever muito com a nossa mediadora, o que não era nada motivador.</p>
------------------	--	---

	<p>com uma pessoa numa loja <i>on line</i>, algo que antes do curso era impensável. Portanto, há aqui novas perspectivas que surgiram devido a alguns conhecimentos adquiridos no curso, neste caso, na área da informática e do marketing.</p>	
<p>Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</p>	<p>Sim, eu acho que sim. Pelo menos as pessoas com as quais eu contacto acham que os cursos EFA são importantes, que se aprende e que têm sido uma grande oportunidade para muita gente que não teve oportunidade de estudar na altura certa. Os comentários que tenho ouvido de alguns amigos relativamente aos cursos EFA são positivos. As pessoas reconhecem, por exemplo, que quem frequenta um curso EFA tem mais flexibilidade mental, que tem conhecimentos mais frescos, mais recentes, e que tem mais competências ao nível geral.</p>	<p>Eu acho que sim, mas acho que devia haver uma maior diversidade nas áreas tecnológicas dos cursos. Devia haver um maior ajustamento dos cursos EFA à nossa realidade. No geral, os que me rodeiam (quase todos) conhecem a realidade dos cursos EFA e por isso reconhecem a sua validade e valorizam-nos. No entanto, há muita gente que confunde os cursos EFA com o RVCC, que é algo que não tem muito valor para a sociedade em geral, uma vez que se banalizou este processo.</p>
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Comecei um curso EFA de nível secundário na área comercial, mas não o concluí.</p>	<p>Fiz a prova M23 na Universidade Lusófona.</p>
<p>Que balanço faz da frequência do curso</p>	<p>O balanço é positivo. No início do curso não foi fácil</p>	<p>Ao princípio a adaptação é complicada, principalmente</p>

<p>EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)?</p>	<p>por duas razões: porque já não estudava há muitos anos e porque a integração num grupo também não é fácil, principalmente porque as personalidades eram muito diferentes. Mas depois acabámos por nos adaptar.</p>	<p>no que diz respeito à integração no grupo. No entanto, o curso na sua globalidade foi muito positivo, tanto pelo que aprendi na formação de base como pelo que aprendi na formação tecnológica.</p>
<p>Acha que o curso que frequentou foi importante na sua vida?</p>	<p>Claro. Foi muito importante, pois aprendi imenso e permitiu-me evoluir muito como pessoa, assim como me deu armas para enfrentar o mercado de trabalho.</p>	<p>Sem dúvida que foi muito importante. Tudo aquilo que faz parte do nosso trajecto enquanto ser imperfeito, em constante aprendizagem, e do qual possamos retirar algo de positivo, é importante no nosso crescimento/evolução como indivíduo, mas principalmente enquanto sociedade.</p>
<p>Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?</p>	<p>Recomendaria, porque acho que se aprende muito, tanto ao nível da área do curso, como na leitura, na escrita, no saber argumentar, no saber transmitir a nossa opinião sobre os diferentes assuntos. No curso aprende-se muita coisa, aprendemos a contornar muitos obstáculos na nossa vida, em situações posteriores ao curso, como por exemplo, aprendemos a procurar trabalho, a fazer um</p>	<p>Sim, porque aprende-se muito sobre nós mesmos, redescobrimo-nos. “Eu leio para saber mais sobre mim mesmo”, poderia ser a frase que melhor se aplica. O curso EFA, em certos aspectos, é isso mesmo, faz-nos pensar em muito naquilo que somos, sobretudo a nível pessoal, mas sobretudo naquilo que queremos ser. Além das aprendizagens e das competências que</p>

	CV, a redigir uma carta de resposta a um anúncio de emprego.... Sem dúvida que recomendaria a frequência de um curso EFA.	adquirimos, passamos a conhecer-nos muito melhor e a reflectir sobre as nossas aprendizagens / competências.
--	---	--

Questão	Adulto 15	Adulto 16
Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?	Com o curso aprendi muito na área da marcenaria. Ao princípio pensava que aquilo era só para homens e que não me iria sentir bem, mas depois adorei as aulas práticas. Antes de vir para aqui, para o curso, era doméstica, fazia apenas os trabalhos em casa, e já tinha trabalhado numa cozinha – que foi uma experiência que também gostei muito, onde também aprendi muita coisa na área da cozinha.	Eu casei-me muito nova e após ter-me casado aprendi muito quando tive que orientar uma casa. Outra situação que me fez crescer muito e aprender foi o ser mãe. Depois tive vários trabalhos onde aprendi muito: trabalhei no INATEL, na área da cozinha e dos quartos, onde aprendi a lidar com as pessoas, o que me enriqueceu a nível pessoal. Depois trabalhei 22 anos numa fábrica, com muitas senhoras, o que é muito complicado, onde aprendi a trabalhar com algumas máquinas e a fazer velas. A seguir estive no curso durante um ano e meio, o que me enriqueceu muito a nível pessoal, pois aprendi a lidar com pessoas diferentes e adquiri muitos conhecimentos para aplicar no meu dia-a-dia, como por exemplo a lidar

		com o público.
Qual a importância que o curso teve para si?	Foi importante, porque eu só tinha o 4º ano e pude recordar coisas que já tinha aprendido há muito tempo e também aprender coisas novas. Ao início estava com muito medo, pois eu sempre detestei a escola, mas adorei. Ao nível da realização pessoal, o curso também foi muito importante.	O curso para mim teve muita importância em muitos aspectos, pois aprendi muito em diversos níveis. Eu tinha feito a 4ª classe há quarenta anos e tinha ficado com pena de não ter continuado, mas queria trabalhar. No entanto, sentia que tinha capacidade para desenvolver mais. Quando me disseram para eu vir fazer o curso – do 5º ao 9º ano – eu disse que não era capaz, mas o IEFP insistiu e hoje eu digo que o curso EFA, para mim, foi grandioso, foi muito bom. Só pelo crescimento social e pessoal, aconselho toda a gente a frequentar um curso EFA. Eu senti-me muito orgulhosa de mim no fim de terminar o curso, e os meus filhos também sentiram orgulho da mãe e sempre me apoiaram.
O que acha que aprendeu com este curso? Quais as competências que adquiriu?	A Português aprendi muito, principalmente na escrita, pois dava muitos erros e melhorei muito, pois no curso escrevíamos muito. Agora sou mais exigente comigo	Eu gostava de Linguagem e Comunicação, de Cidadania, de Inglês, de Matemática – adorei Matemática, pois a matemática de há quarenta anos era muito diferente. Eu

	<p>própria, tanto ao nível da ortografia como ao nível da pontuação. Na escrita aprendi a pontuar correctamente os textos, a redigir um texto, a fazer resumos, currículos, cartas de apresentação, cartas de reclamação.... Também fizemos apresentações orais, que eu achava muito difícil por ter de me expor. A Matemática, eu nunca tinha sido muito boa aluna e aqui aprendi muito, pois tinha uma professora espectacular, que tinha muita paciência, que explicava uma vez, duas vezes, três vezes, as vezes que fossem necessárias. Aprendi muito. Não aprendi tudo, mas aprendi muita coisa. Aprendi muita coisa: áreas, regras de três simples (que me dá muito jeito), percentagens, perímetros, a raiz quadrada... A Cidadania aprendi a expor o meu ponto de vista, a argumentar, respeitando a opinião dos outros. Aprendi principalmente a comunicar, a respeitar a opinião dos outros. A TIC não sabia nada</p>	<p>achava que ia ser complicado, mas também tive uma formadora muito boa a ensinar. A TIC também aprendi muito. Na altura foi difícil, mas hoje faço muita coisa no computador: faço pesquisas, envio email's, vou ao Facebook, procuro emprego, pesquiso sobre assuntos que quero saber (sobre história, por exemplo). Sinceramente, acho que aprendi muito. Hoje o meu marido mexe no computador porque fui eu que o ensinei. No meu trabalho, por exemplo, sou eu que faço a gestão de stocks, que insiro os códigos dos produtos no computador. Tudo no curso foi muito bom. Não há uma disciplina que eu distinga, acho que foi tudo muito importante. Dava muitos erros e aprendi muito a Português, evolui bastante na escrita e hoje analiso criticamente aquilo que escrevo. Aprendi a saber ler, a interpretar, a pontuar – o que para mim antes do curso não</p>
--	--	---

	<p>e aprendi a pesquisar, a trabalhar no Excel, no Word, no Powerpoint, a trabalhar imagens...aprendi de tudo um pouco. Na área da marcenaria aprendi a mexer na máquina de serrar, aprendi a fazer colagens, a trabalhar a madeira de diversas formas. As peças que fiz no curso levei-as todas para casa. Foram umas 14 ou 15 peças: um banco, um baú, uma mesa de centro, um móvel para uma sala, uma caixinha de xadrez com as pecinhas todas, uma caixinha de jóias... fizemos muita coisa.</p>	<p>tinha grande importância. A TIC aprendi muito, porque eu nem sabia ligar o computador e quando saí daqui já tinha montado um computador. A Cidadania, desenvolvi a capacidade de comunicar, a fazer resumos e relatórios. A Inglês não sabia nada e saí daqui a saber alguma coisa. Aprendi a fazer cartas de reclamação, a fazer atendimento ao telefone e presencialmente, a passar guias de remessa. Em Merchandising também aprendi muito, aprendi, por exemplo, a vender, desenvolvendo a minha capacidade de persuasão.</p>
<p>Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas?</p>	<p>Para mim, as percentagens, que eu aprendi a fazer em Matemática, é muito útil para fazer bolos, pois agora estou a trabalhar num restaurante, onde sou responsável pelos bolos e esse conhecimento faz-me muito jeito, pois tenho de trabalhar com muitas proporções.</p> <p>Agora já comparo os móveis que compro com os que fazia aqui e não têm nada a ver.</p>	<p>Tudo o que aprendi é muito útil, tanto no trabalho como em minha casa e na relação com as outras pessoas.</p>

	Aqui fazíamos móveis mesmo em madeira, o que se vende por aí é fórmica, é tábua pan.	
Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida?	Sim, a minha maneira de ver a formação mudou muito, além disso sou muito mais comunicativa e muito mais autoconfiante. Ao nível profissional, espero vir a conseguir arranjar trabalho, até porque o 9º ano é a escolaridade obrigatória actualmente, que é essencial para arranjarmos trabalho hoje em dia.	Contribuiu, a vários níveis. Se não fosse o curso não estava a trabalhar neste momento. Além disso, sinto-me muito mais realizada pessoalmente, pois concretizei um sonho e já ensinei o meu marido a utilizar o computador. Pessoalmente, tenho muito mais confiança em mim e a minha auto-estima também aumentou. Agora já converso sobre diversos assuntos com as pessoas e quando não sei alguma coisa vou pesquisar sobre esse assunto. Ou seja, acabo por comunicar muito mais com as pessoas, pois sinto que evoluí muito ao nível da capacidade de comunicação.
Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?	Sim, acho que os cursos EFA são reconhecidos, embora algumas pessoas não digam muito bem, porque acham que é uma maneira de nós ganharmos dinheiro (porque não sabem quanto nós	As pessoas que me rodeiam acham que os cursos EFA são bons, reconhecem que se aprende muito e que o “saber não ocupa lugar”. Raramente alguém diz o contrário.

	<p>ganhamos, caso contrário não diziam isso). Mas outras pessoas dizem que os cursos EFA são muito bons, porque aprendemos uma profissão, ficamos com o 9º ano e relembramos o que já tínhamos aprendido na escola. A maioria das pessoas acha que os cursos EFA são válidos.</p>	
<p>Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</p>	<p>Não, não frequentei mais nenhuma formação depois do curso EFA.</p>	<p>Não.</p>
<p>Que balanço faz da frequência do curso EFA B3 (aspectos positivos, aspectos negativos, dificuldades sentidas)?</p>	<p>O que foi mais difícil para mim foi a disciplina de TIC, mexer nos computadores. A disciplina de que tinha mais receio era marcenaria, mas depois foi muito fácil, e o que se tornou mais difícil foram os computadores.</p> <p>Assim, quanto a aspectos positivos, realço as aprendizagens que fiz, e além disso o convívio com os colegas e formadores foi muito bom, pois estava em casa, e aqui tive de aprender a estar com muitas pessoas, o que não é fácil. Quanto a aspectos negativos, só tenho a referir a existência, por vezes,</p>	<p>Foi muito bom. Foi uma experiência muito boa. Foi a experiência que me trouxe o trabalho que eu hoje tenho e onde continuo a aprender, pois estou a lidar com o público.</p> <p>Nos aspectos positivos, é de realçar as aprendizagens que efectuei, pois aprendi muito: aprendi a saber ouvir, a saber estar, a aceitar diferentes feitios de diferentes pessoas, a saber comunicar melhor. O único aspecto negativo foram os conflitos que existiram, por vezes sem nexos nenhum.</p> <p>Não imaginava que era possível pessoas adultas</p>

	<p>de alguns conflitos no grupo. As disciplinas em que senti mais dificuldade foram Inglês e TIC, e no início pensava que ia ter dificuldades na marcenaria, mas afinal foi fácil. No geral, gostei muito do curso.</p>	<p>terem atitudes incompreensíveis. Eu pensava que os adultos se ajudassem uns aos outros, mas não ajudam, são piores do que as crianças. Têm atitudes mesquinhas. Os adultos são pouco tolerantes uns com os outros. Mas como os aspectos positivos foram muito mais superaram os aspectos negativos.</p> <p>Senti um pouco de dificuldades a Inglês, pois nunca tinha tido Inglês e tinha vergonha de falar. No início também tinha muito medo de Matemática, mas aprendi muito bem. TIC também foi uma disciplina em que tive muitas dificuldades ao princípio. Gostei muito do curso, foi muito bom, tão bom que ainda hoje sinto saudades dessa época e das aulas.</p>
<p>Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas? Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?</p>	<p>Sim. Porque penso que as pessoas devem aprender sempre algo mais, pois não há idade para ir para a escola e para aprender. O curso EFA abre portas para o emprego e aumentamos as nossas</p>	<p>Sem dúvida alguma. Já recomendei, pois não interessa a idade, o que interessa é aprendermos sempre mais e o curso EFA permite-nos progredir sempre na vida. Tanto na vida</p>

	qualificações, ficando com a certificação escolar e profissional.	pessoal, como na nossa vida profissional, tenhamos a idade que tivermos.
--	---	--