

**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**

2015



**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.	<i>O International Adult Literacy Survey - IALS</i> .....	232
2.2.	<i>O Adult Literacy and Lifeskills - ALL</i> .....	233
2.3.	<i>Programme for International Student Assessment - PISA</i> .....	233
2.4.	<i>Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations - DeSeCo</i> .....	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 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

## 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 gratuidade 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 reflectido 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 trajectórias 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 Alcobça.

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

## CII

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 Vida<sup>1</sup> e o Plano Nacional de Emprego<sup>2</sup>, 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;

---

<sup>1</sup> Em 26 de Janeiro de 1998

<sup>2</sup> 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 2020<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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.

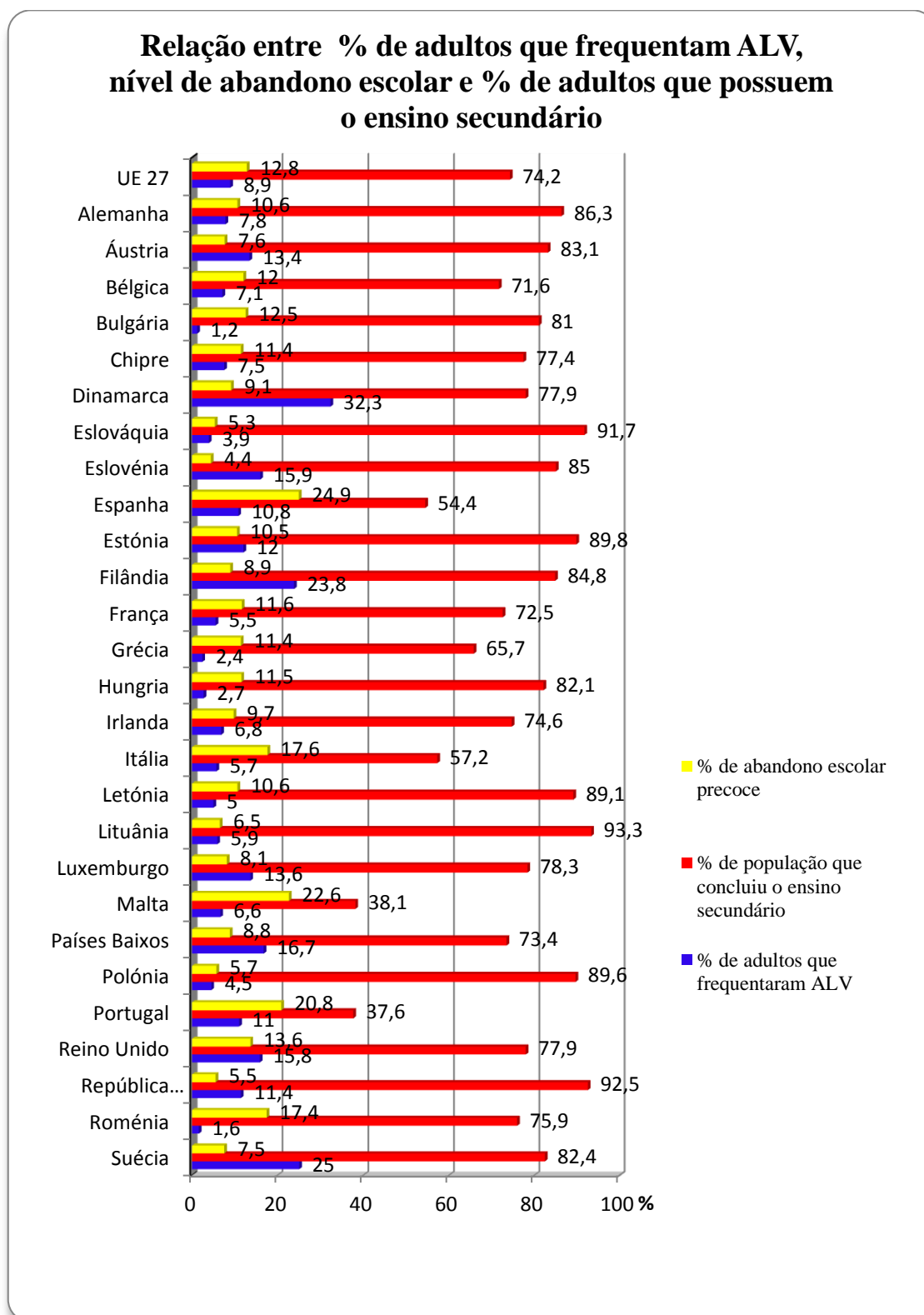


Gráfico 1 - Relação entre % de adultos que frequentam ALV, nível de abandono escolar e % de adultos que possuem o ensino secundário em 2012

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

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 diploma<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> 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 depois<sup>5</sup>, 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 1901<sup>6</sup>, 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.

---

<sup>5</sup> Decreto de 18 de Junho de 1896

<sup>6</sup> 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 cantinas<sup>7</sup> 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 lei<sup>8</sup> que apenas permitia a emigração a quem possuísse o exame do primeiro grau e instituiu-se<sup>9</sup> 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.

---

<sup>7</sup> Decreto nº 4847, de 23 de Setembro de 1918

<sup>8</sup> Decreto nº 16 782, de 27 de Abril de 1929

<sup>9</sup> 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 Mães<sup>10</sup>, 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 1956<sup>11</sup>, e em 1960<sup>12</sup> abrangendo também as crianças do sexo feminino.

---

<sup>10</sup> Instituição do Estado Novo responsável pelo nascimento da Mocidade Portuguesa Feminina

<sup>11</sup> Decreto-Lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956

<sup>12</sup> Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960

Na década de 60 aumenta-se a escolaridade obrigatória<sup>13</sup>, 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 1973<sup>14</sup> 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.

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964

<sup>14</sup> 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 aprendizagem<sup>15</sup>, 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

---

<sup>15</sup> 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 Vida<sup>16</sup> 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.

---

<sup>16</sup> 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.

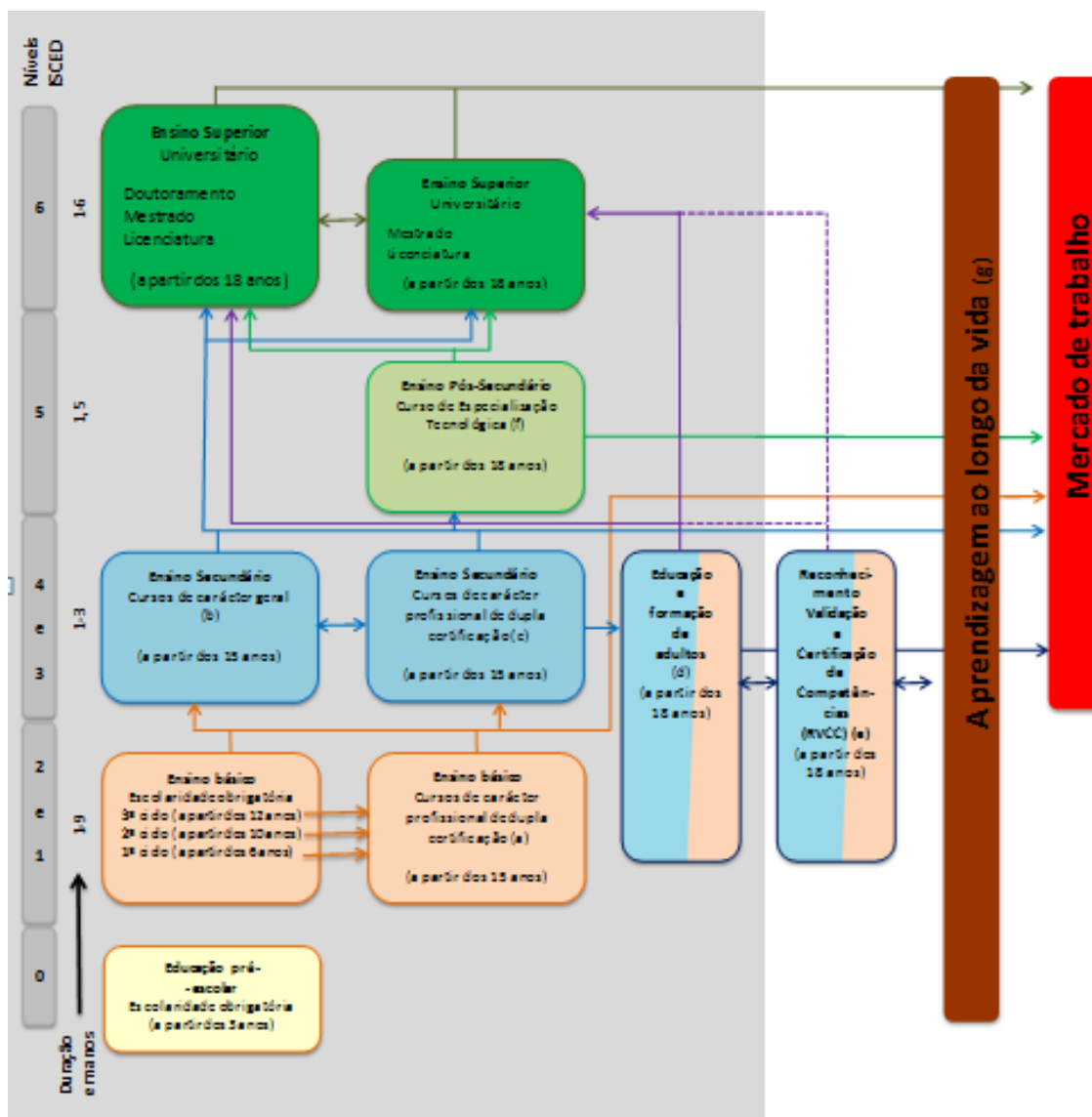
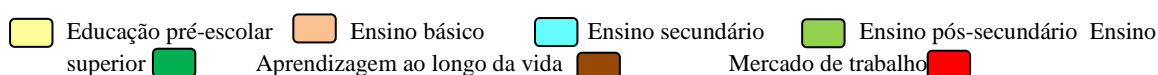


Figura 1- Sistema de educação e formação profissional em Portugal

- (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.



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.”

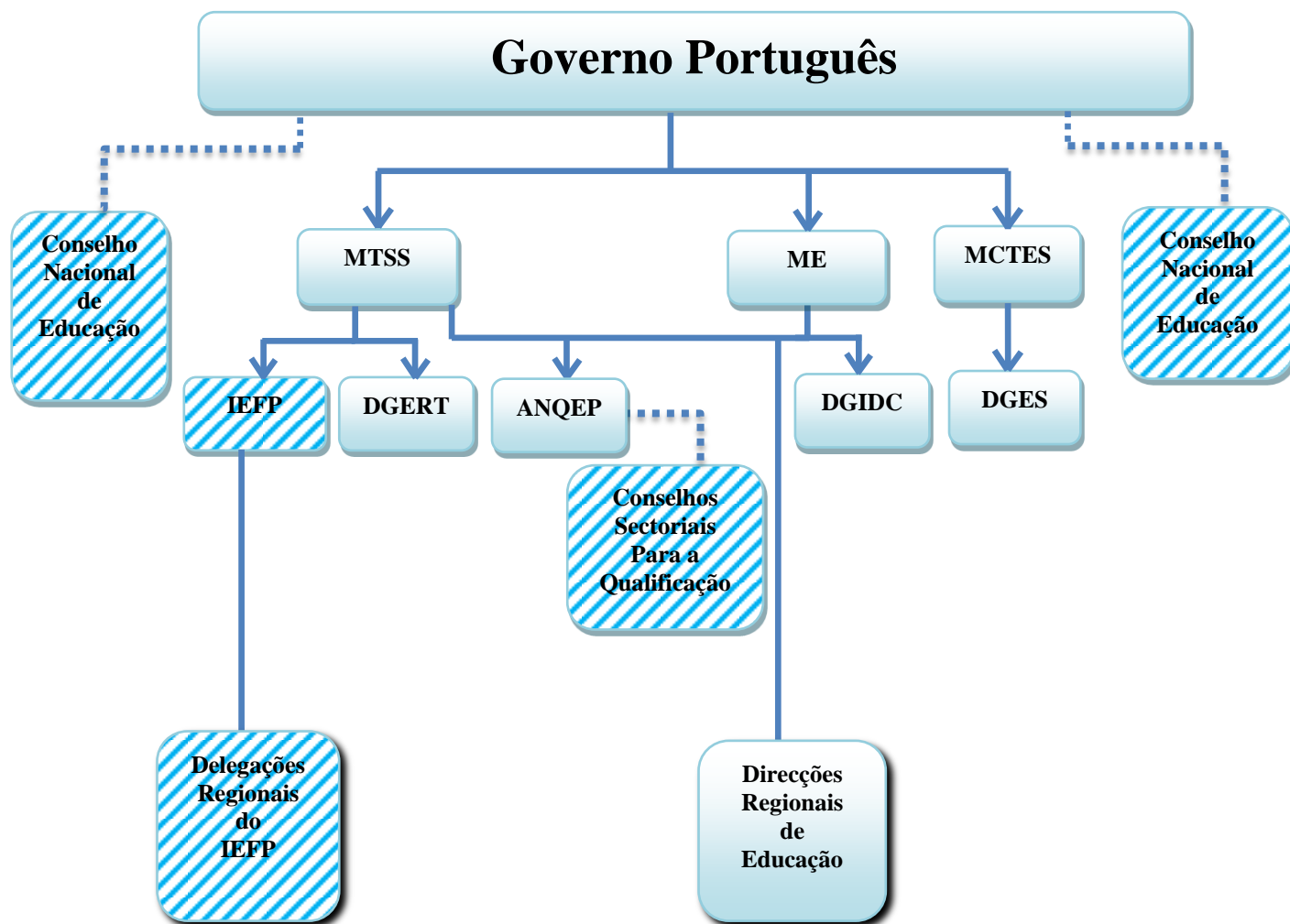


Figura 2 - Principais intervenientes na administração do sistema de educação e formação

— 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 móveis<sup>17</sup> 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.

---

<sup>17</sup> Decreto de 29 de Março de 1911

Em 1952, surgiu o Plano Nacional de Educação Popular<sup>18</sup> 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<sup>19</sup> 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 educativo<sup>20</sup> 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.

---

<sup>18</sup> Decreto-Lei 38968 e 38969, de 27 de Outubro de 1952

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

<sup>20</sup> 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).

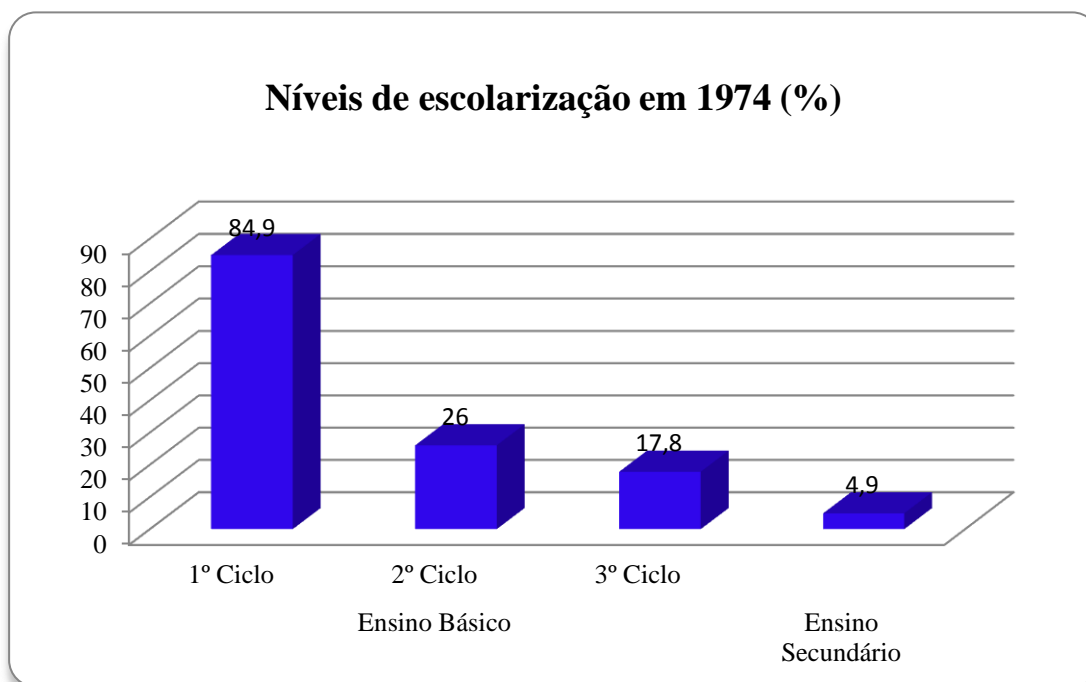


Gráfico 2 - Níveis de escolarização em 1974 (%)

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 alterados<sup>21</sup>, 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

---

<sup>21</sup> 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)<sup>22</sup>, no qual se proporiam 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.

---

<sup>22</sup> 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 pessoal<sup>23</sup>.

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

---

<sup>23</sup> 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:

	<b>Modelo Pedagógico</b>	<b>Modelo Andragógico</b>
<b>Papel</b>	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.
<b>Vontade de aprender</b>	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.
<b>Orientação da aprendizagem</b>	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).
<b>Motivação</b>	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.

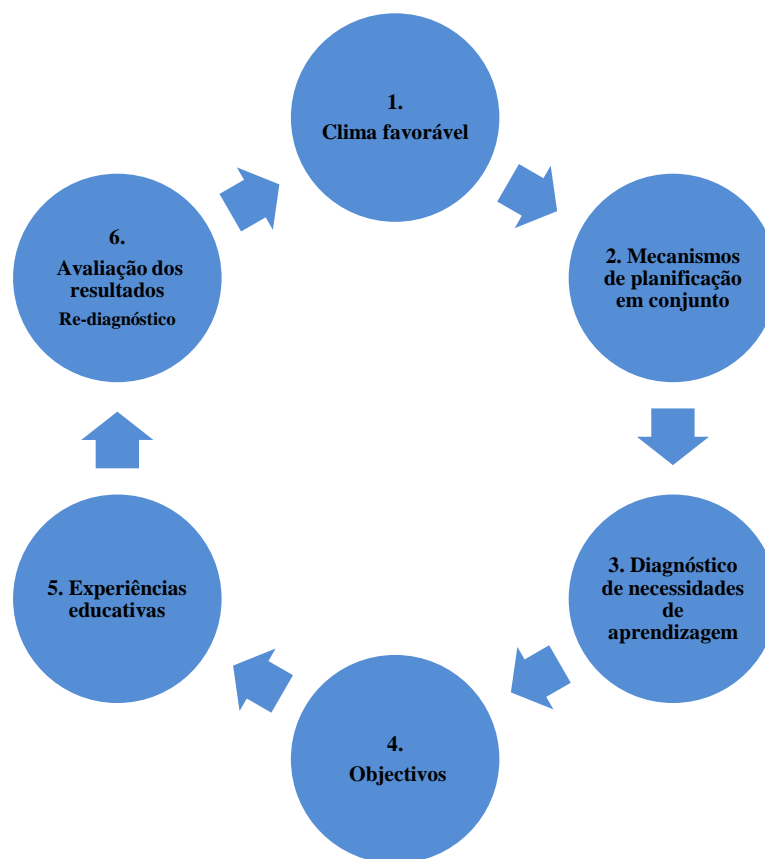


Figura 3 - Ciclo andragógico

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 Adultos<sup>24</sup>, sendo o resultado de uma reorganização da Direcção Geral da Educação Permanente e

---

<sup>24</sup> 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.

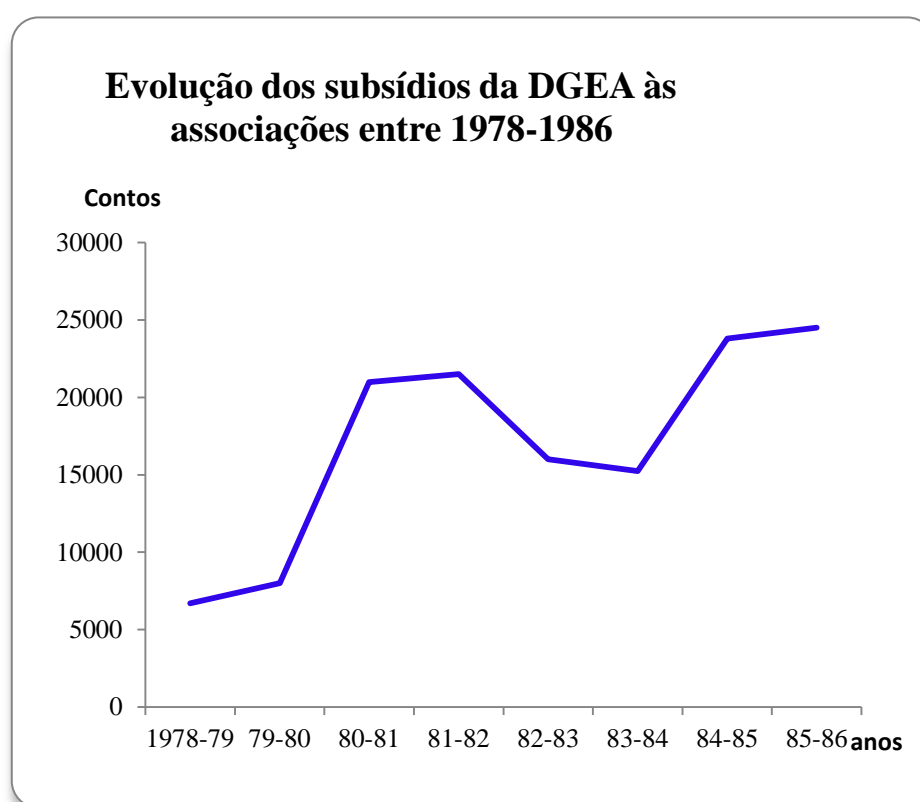


Gráfico 3 - Evolução dos subsídios de DGEA às associações, entre 1978-86 (a preços correntes, em contos)

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.

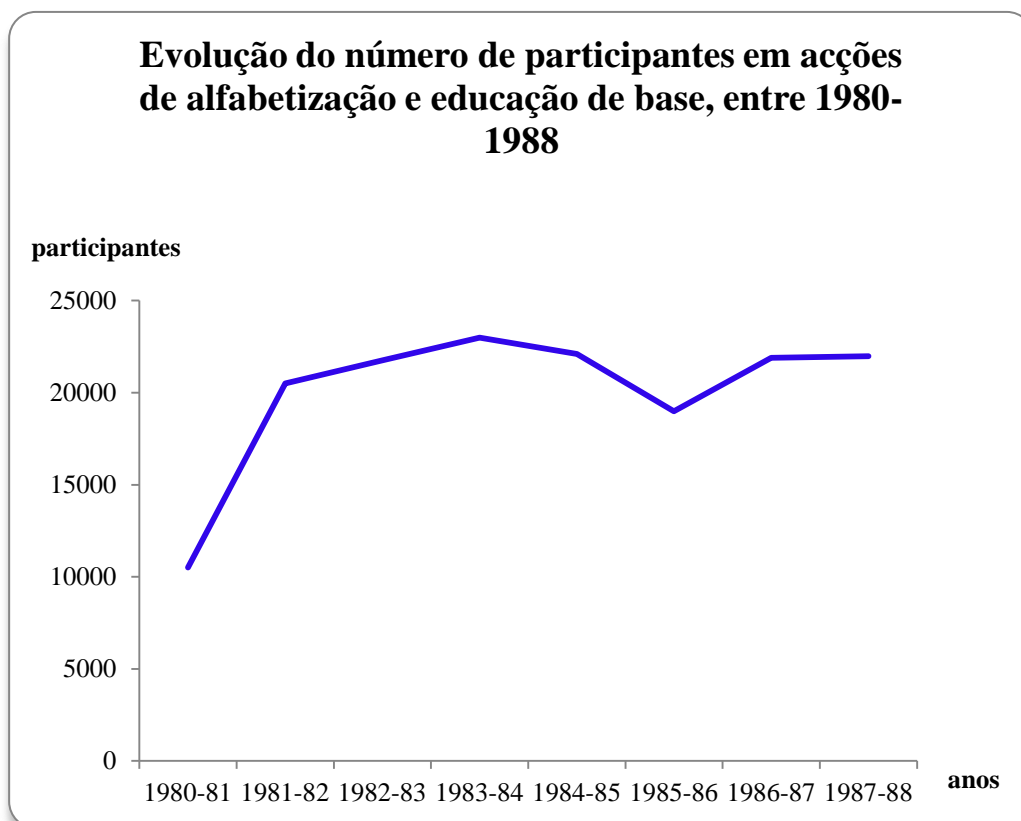


Gráfico 4 - Evolução do número de participantes em acções de alfabetização e educação de base, entre 1980-1988

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.

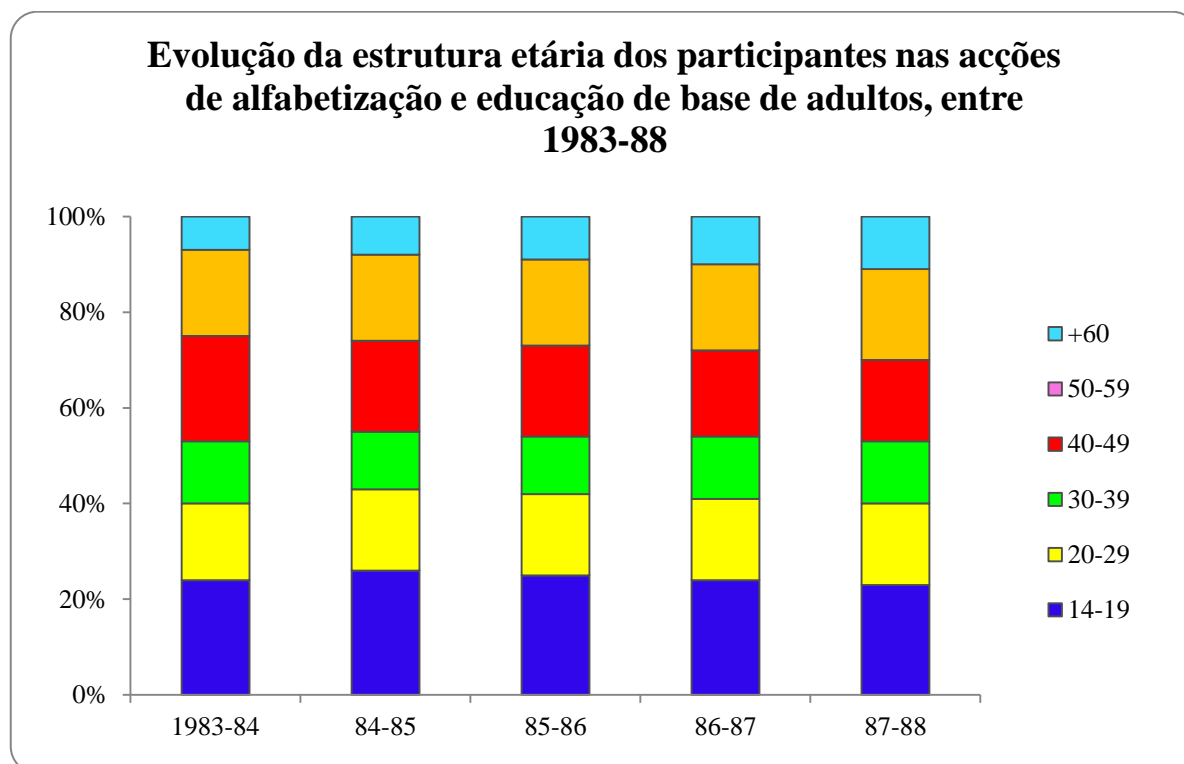


Gráfico 5 - Evolução da estrutura etária dos participantes nas acções de alfabetização e educação de base de adultos, entre 1983-88 (em %)

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 Educativa<sup>25</sup>.

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:

<sup>25</sup> 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	
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
16		-	25,0	-	0,5	24,5
17		-	13,9	-	0,4	13,4
18		-	7,7	-	0,3	7,5
19		-	5,0	-	0,2	4,8
20		-	3,8	-	0,1	3,7
21		-	2,8	-	0,1	2,7
22		-	2,4	-	0,2	2,2
23		-	1,9	-	0,2	1,8
24		-	1,7	-	0,1	1,5
25		-	1,4	-	0,1	1,3
26		-	1,2	-	0,1	1,1
27		-	1,0	-	0,1	0,9
28		-	0,9	-	0,1	0,8
29		-	0,7	-	0,0	0,7
30 e mais		-	0,1	-	0,0	0,1

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 n° 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 n° 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 n° 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 Competências<sup>26</sup> 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

---

<sup>26</sup> 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 IP<sup>27</sup>, 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:

---

<sup>27</sup> Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro

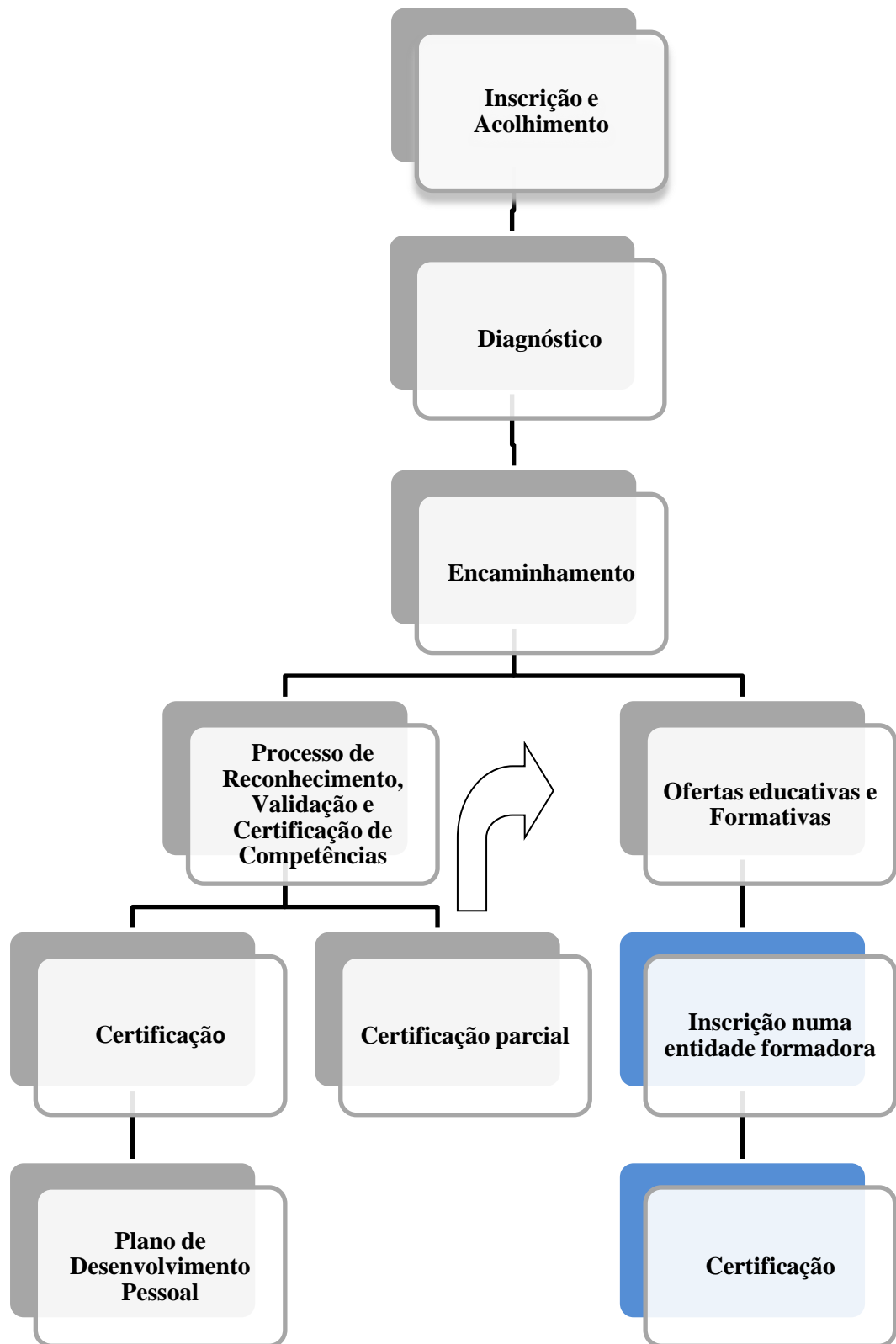


Figura 4 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

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 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.

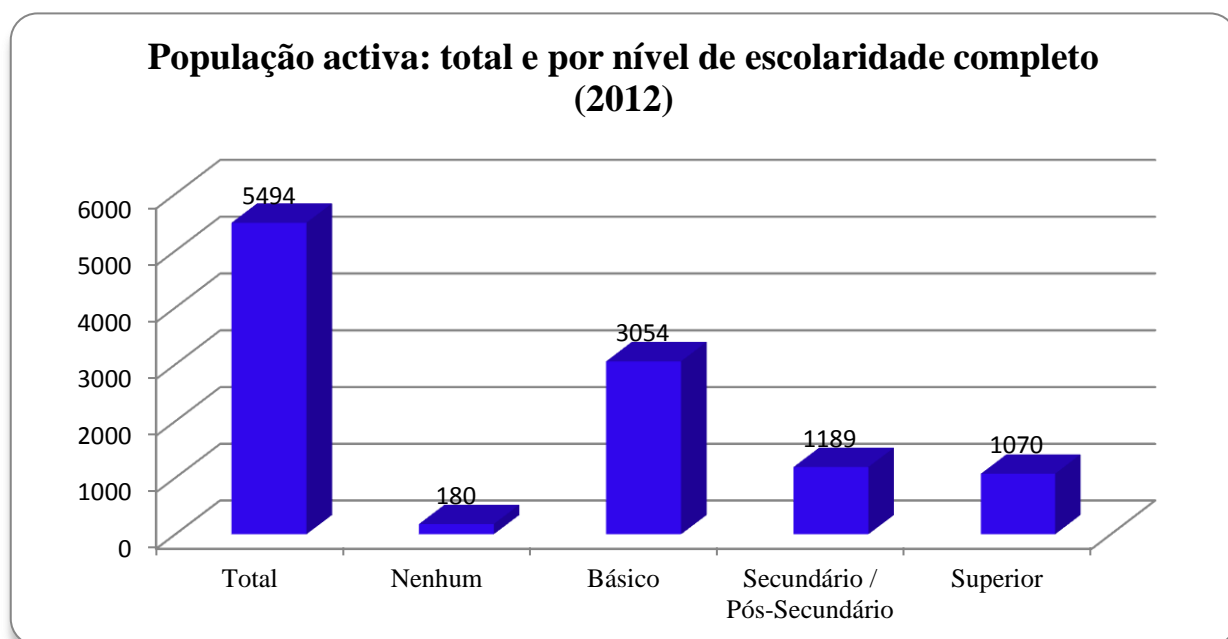


Gráfico 6 - População activa: total e por nível de escolaridade completo (2012)

Fonte de dados: INE – Inquérito ao Emprego e PORDATA

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

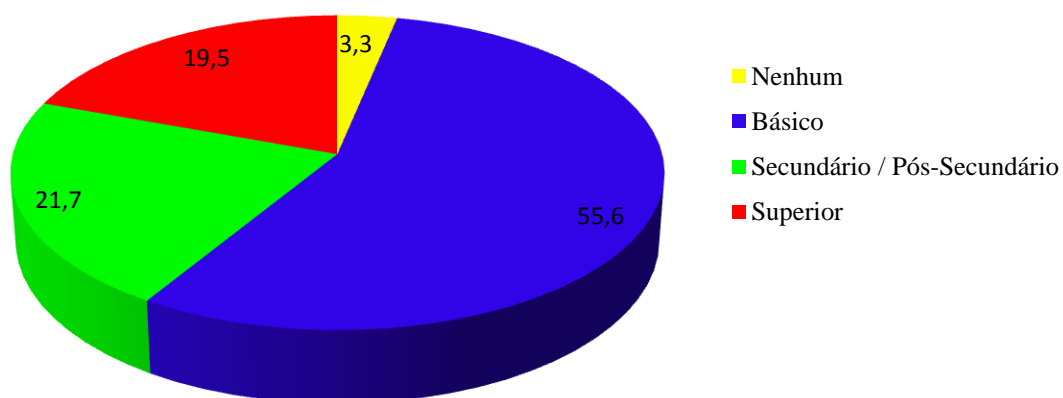


Gráfico 7 - População activa por nível de escolaridade completo (2012) - %

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).

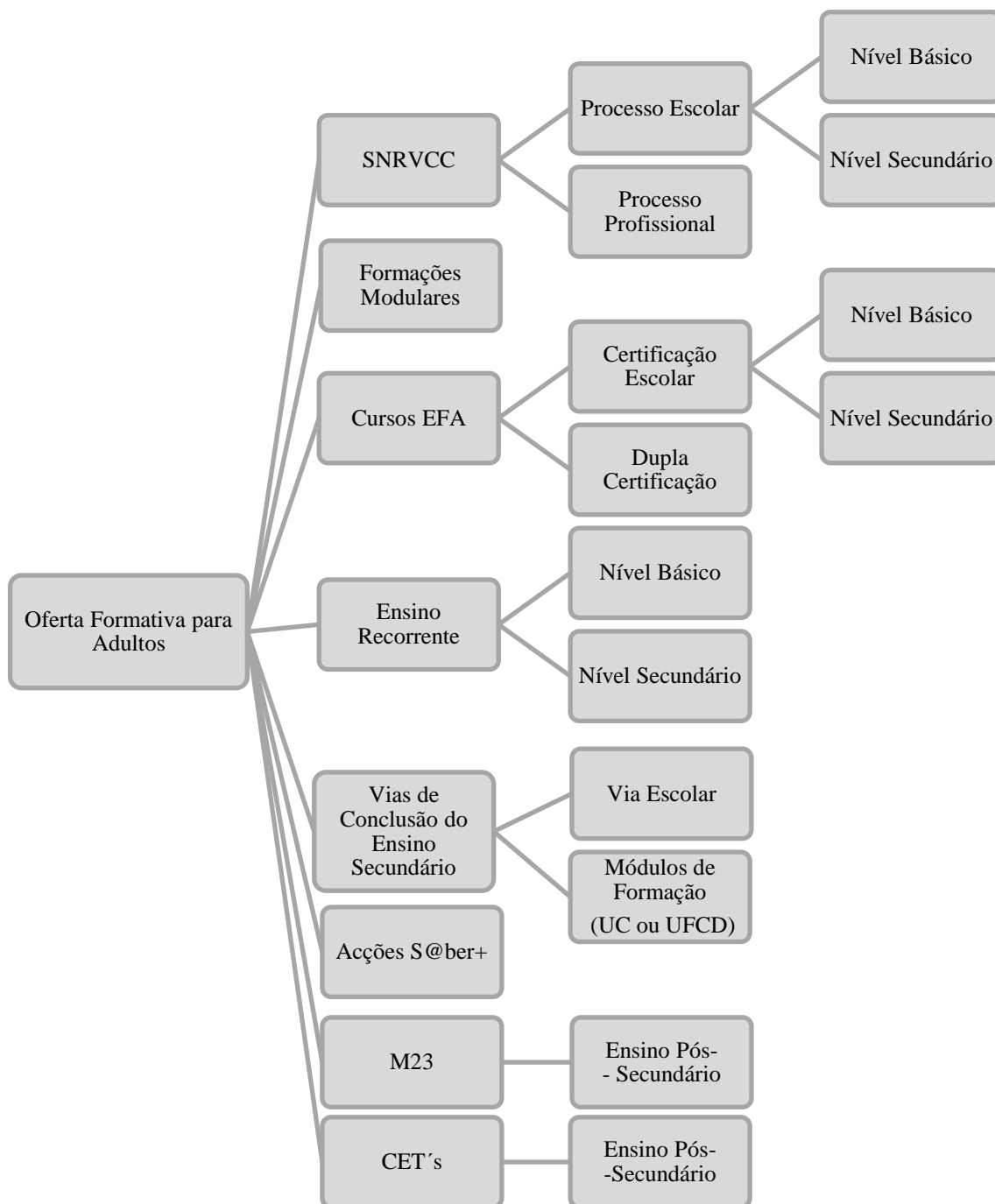


Figura 5 - Oferta Formativa para Adultos

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 2007<sup>28</sup>. 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.

---

<sup>28</sup> 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
<b>Reconhecimento</b>	Ficha de inscrição/candidatura	Registo biográfico
	Documentos que possibilitem a identificação das competências	Dossier Pessoal de Competências (PRA) Pedido de validação de competências
<b>Validação</b>	Pedido de validação de competências Dossier pessoal de competências	Dossier de candidatura
<b>Formações complementares</b>	Referencial de competências-chave	Termo
<b>Certificação</b>	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 Qualificações<sup>29</sup>, 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

---

<sup>29</sup> 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 educação<sup>30</sup> 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:

<b>Cursos abrangidos</b>	<b>Diplomas enquadradores</b>
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

<sup>30</sup> 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 Tecnológica<sup>31</sup> (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.

---

<sup>31</sup> 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 superior<sup>32</sup>, 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[...]<sup>33</sup>. 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.

---

<sup>32</sup> Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

<sup>33</sup> 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 entendam<sup>34</sup>. 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:

---

<sup>34</sup> 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 de 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	
1993		DEB e DES assumem a EA	
1996	Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida		Emergência das actuais políticas de Educação e Formação de Adultos e 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 se 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
<b>Definição</b>	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.
<b>Componentes/dimensões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler diferentes tipos de textos.</li> <li>- Executar diferentes tipos de tarefas de leitura.</li> <li>- Ler textos escritos correspondentes a ocasiões diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo matemático, essencialmente as grandes ideias matemáticas.</li> <li>- Competências matemáticas divididas em três classes: procedimentos a tomar, estabelecer ligações e pensamento e generalização matemáticos.</li> <li>- Usar a matemática em diferentes situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos científicos escolhidos a partir dos principais domínios da física, biologia, química, etc..</li> <li>- 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.</li> <li>- Utilização das ciências em diferentes situações.</li> </ul>

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 &amp; Tiana (2005)

## Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo (cont.)

Perrenoud (2001)	Levy & Murname (2001)	Ridgeway (2001)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de identificar, avaliar e defender os recursos, direitos, limites e necessidades individuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências básicas de leitura e matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juntar-se e funcionar em grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de formar e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de comunicar de forma eficaz, a nível oral e escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de assumir o papel do outro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de trabalhar com eficácia em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de negociação face a um conflito de interesses de forma a encontrar soluções mutuamente aceitáveis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de cooperar, agir em sinergia e participar numa actividade colectiva e partilhar a liderança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de relacionamento com as outras pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de trabalhar em grupo e de forma democrática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de construir e operar organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiaridade com computadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconceito e gestão das emoções.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de gerir e resolver conflitos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacia informática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de jogar conforme as regras, servir-se delas e elaborá-las.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.</li> </ul>		

Tabela 13 - Competências-chave seleccionadas no projecto DeSeCo – Continuação

Fonte: Rychen &amp; 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"> <li>• Capacidade de comunicar com os outros, a nível oral e escrito:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio oral e escrito da língua materna.</li> <li>- Leitura e interpretação.</li> <li>- Domínio de pelo menos uma língua estrangeira.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências metacognitivas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas.</li> <li>- Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.</li> <li>- Juízo crítico.</li> <li>- Pensamento divergente.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências matemáticas básicas e numeracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências intrapessoais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão da motivação e das emoções.</li> <li>- Autoconceito.</li> <li>- Desenvolvimento da autonomia pessoal.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacia informática e competência ao nível dos <i>media</i>/meios de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências interpessoais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de nos juntarmos e funcionarmos democraticamente em grupo.</li> <li>- Capacidade de bem nos relacionarmos com as outras pessoas.</li> <li>- Capacidade de jogar conforme as regras e de gerir e resolver conflitos.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do mundo natural e social.</li> <li>- Desenvolvimento de atitudes cívicas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências posicionais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para gerir a complexidade.</li> <li>- Lidar com a diversidade e a mudança.</li> </ul> </li> </ul>

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 instrumental<sup>35</sup>.

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).

---

<sup>35</sup> 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 aprendente, 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:

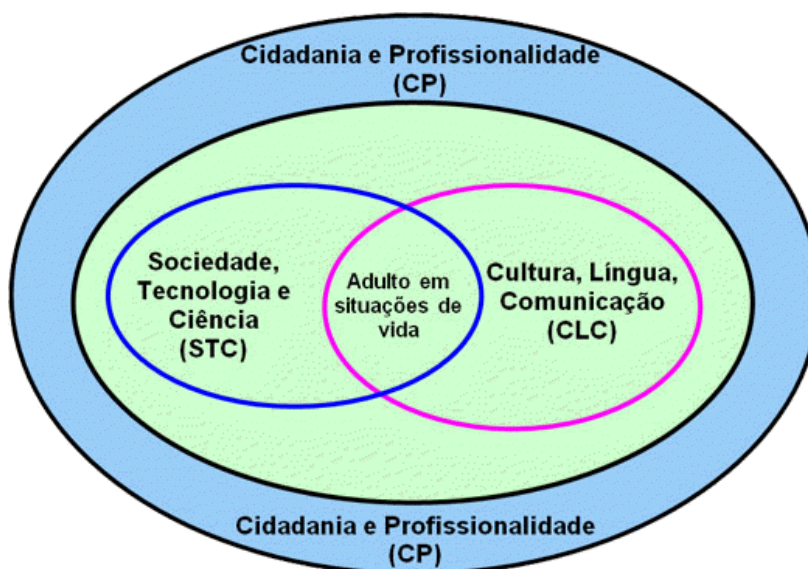


Figura 6 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível secundário

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
<b>Dimensões das Competências</b>	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
<b>Núcleos Geradores</b>	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
<b>Domínios de Referência para a Acção</b>	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
<b>Temas</b>	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
<b>Unidades de Competência</b>	8	7	7
<b>CrITÉRIOS de Evidência</b>	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
<b>Elementos de complexidade</b>	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
<b>Sugestões de actividades contextualizadas</b>	---- (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)

<b>Dimensão de Competências I: Competências Cognitivas</b>	
<b>Núcleo Gerador: Direitos e Deveres</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
<b>Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
<b>Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
<b>Dimensão de Competências II: Competências Éticas</b>	
<b>Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
<b>Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
<b>Núcleo Gerador: Abertura Moral</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
<b>Dimensão de Competências III: Competências Sociais</b>	
<b>Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> Capacidade Argumentativa Capacidade Assertiva Mecanismos Deliberativos Debates e Intervenção Pública
<b>Núcleo Gerador: Programação</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macroestrutural	<b>Temas</b> 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)

<b>Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
<b>Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
<b>Núcleo Gerador: Saúde (S)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
<b>Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
<b>Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
<b>Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
<b>Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> 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)

<b>Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
<b>Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
<b>Núcleo Gerador: Saúde (S)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
<b>Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
<b>Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
<b>Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
<b>Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)</b>	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> 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
<b>A - Interpretar informação e compreender métodos para processar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Numeracia em Q0+.</li> <li>Compreensão de tabelas, diagramas e gráficos.</li> <li>Medições, estimativas e ordenação de itens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Numeracia em Q.</li> <li>Valores aproximados e arredondamentos.</li> <li>Estimativas e comprovações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Numeracia em R.</li> <li>Potências e raízes quadradas e cúbicas.</li> <li>Compreensão e escrita de pequenos e grandes números em notação científica.</li> </ul>
<b>B - Realizar Cálculos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fracções e percentagens como operadores.</li> <li>Uso da calculadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversão entre si de decimais, fracções e percentagens. Razões e proporções.</li> <li>Compreender e aplicar os conceitos de média, mediana e moda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de cálculo com potências.</li> <li>Cálculos com números em notação científica.</li> <li>Ordenar e agrupar dados.</li> <li>Utilizar medidas de localização e amplitude com dados agrupados.</li> <li>Conceito de probabilidade.</li> </ul>
<b>C- Interpretar resultados e apresentar conclusões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução de problemas.</li> <li>Implementação de pequenos projectos.</li> <li>Construção de tábuas de frequência, histogramas, gráficos circulares para apresentar conclusões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução de problemas.</li> <li>Implementação de projectos.</li> <li>Compreender fórmulas.</li> <li>Resolver equações e inequações em R.</li> <li>Justificar a escolha dos métodos adoptados e inferir lógica e criticamente conclusões.</li> </ul>
<b>D - Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Níveis de reconhecimento e análise.</li> <li>Capacidades visual, verbal e gráfica.</li> <li>Perímetros e área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Semelhanças, desenhos à escala, mapas e plantas.</li> <li>Ampliações e reduções de figuras 2D e 3D.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas sobre áreas.</li> <li>Razões trigonométricas.</li> <li>Resolução de triângulos.</li> <li>Desenvolvimento de projectos, envolvendo conceitos topográficos e projectivos (mapas 2D e 3D, plantas, etc.).</li> </ul>

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
<b>TIC A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar necessidades de equipamento informático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificar características técnicas para a aquisição de equipamento informático.</li> </ul>
<b>TIC B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos.</li> </ul>
<b>TIC C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes electrónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar sistemas gestores de bases de dados.</li> </ul>
<b>TIC D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação.</li> </ul>

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.
Organização Económica dos Estados Democráticos.			
Competências para trabalhar em grupo.	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.
Competências de adaptabilidade e flexibilidade.			
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
<b>A - Oralidade</b>	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>B - Leitura</b>	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.
<b>C - Escrita</b>	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.
<b>D - Linguagem não-verbal</b>	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
<b>Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional.</b>  <b>LC1A</b>	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.
<b>Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana.</b>  <b>LC1B</b>	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.
<b>Produzir textos com finalidades informativo-funcionais.</b>  <b>LC1C</b>	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 déicticos 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.
<b>Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano.</b>  <b>LC1D</b>	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
<b>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos.</b>  <b>LC2A</b>	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.
<b>Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo.</b>  <b>LC2B</b>	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.
<b>Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas.</b>  <b>LC2C</b>	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.
<b>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas.</b>  <b>LC2D</b>	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><b>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões.</b></p> <p><b>LC3A</b></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><b>Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário.</b></p> <p><b>LC3B</b></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><b>Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</b></p> <p><b>LC3C</b></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><b>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.</b></p> <p><b>LC3D</b></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 km<sup>2</sup>, 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.

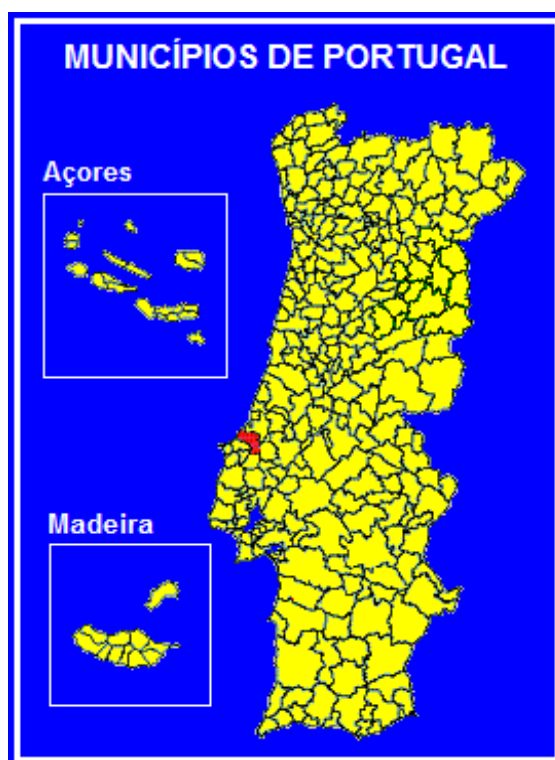


Figura 8 - Localização geográfica de Caldas da Rainha



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.

<b>Anos dos recenseamentos</b>									
<b>1864</b>	<b>1878</b>	<b>1890</b>	<b>1900</b>	<b>1911</b>	<b>1920</b>	<b>1930</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>
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.

<b>Anos dos recenseamentos</b>				
<b>1970</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>	<b>2011</b>
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 <sup>2</sup>	92 152	3 509	2 512	256	
Densidade populacional	Hab./Km <sup>2</sup>	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 CENCAL<sup>36</sup> surgiu em 1987, aquando da homologação do protocolo que ainda hoje rege a instituição, ao abrigo do regime da Formação em Cooperação.<sup>37</sup> 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 aprendizagem<sup>38</sup>, 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

---

<sup>36</sup> 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.

<sup>37</sup> Decreto-Lei nº 165/85, de 16 de Maio.

<sup>38</sup> 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 Ceviders/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 Eurotecnet 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.

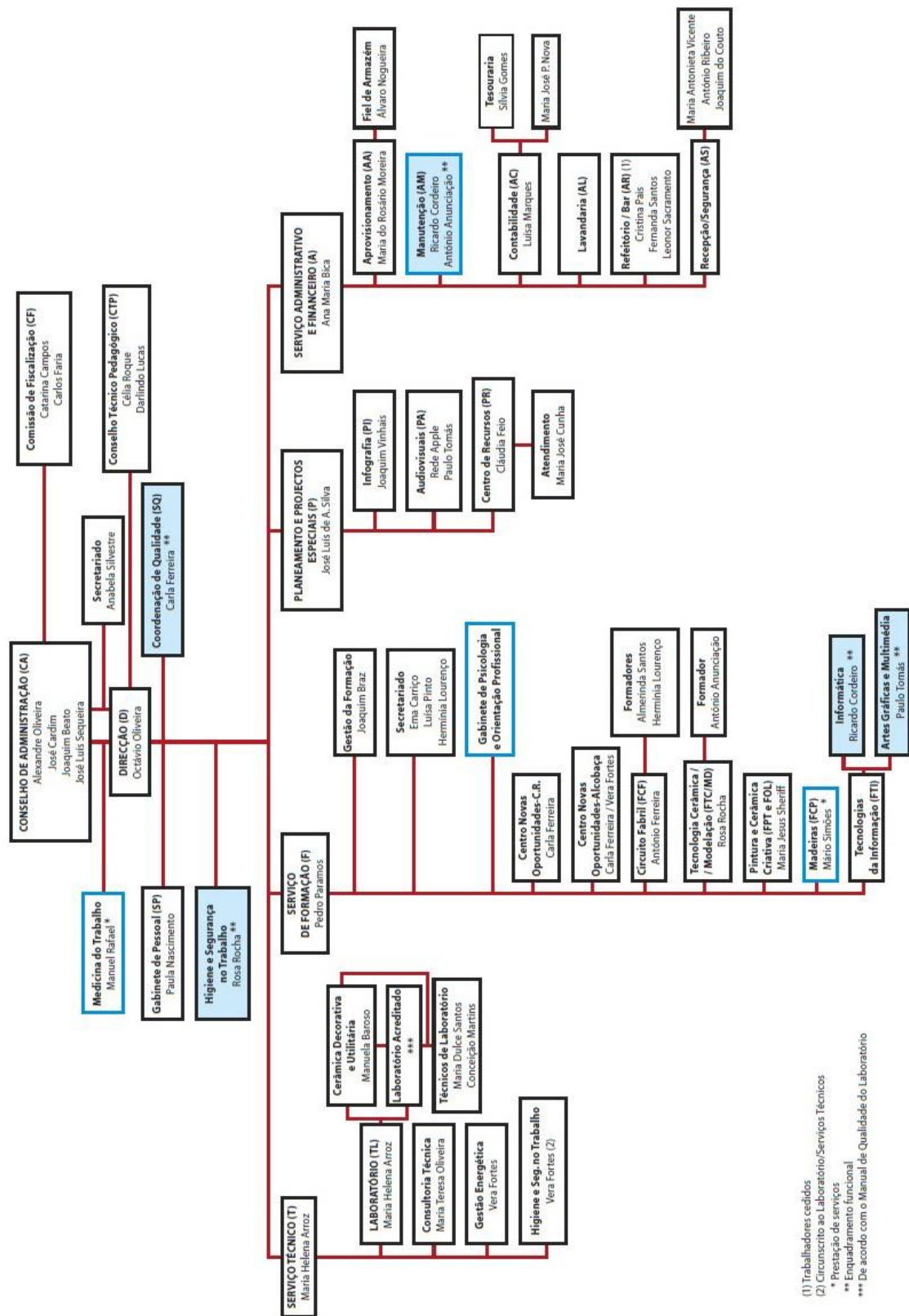
No Serviço Técnico existem os sectores do Laboratório, da Consultoria Técnica, da Gestão Energética e da Higiene e Segurança no Trabalho. O laboratório do CENCAL é reconhecido pelo IPAC - Instituto Português de Acreditação - como "Laboratório Acreditado" para a realização de ensaios de caracterização 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.



(1) Trabalhadores cedidos  
 (2) Circunscrito ao Laboratório/Serviços Técnicos  
 \* Prestação de serviços  
 \*\* Enquadramento funcional  
 \*\*\* De acordo com o Manual de Qualidade do Laboratório

Figura 11 - Organograma do CENCAL

### 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.

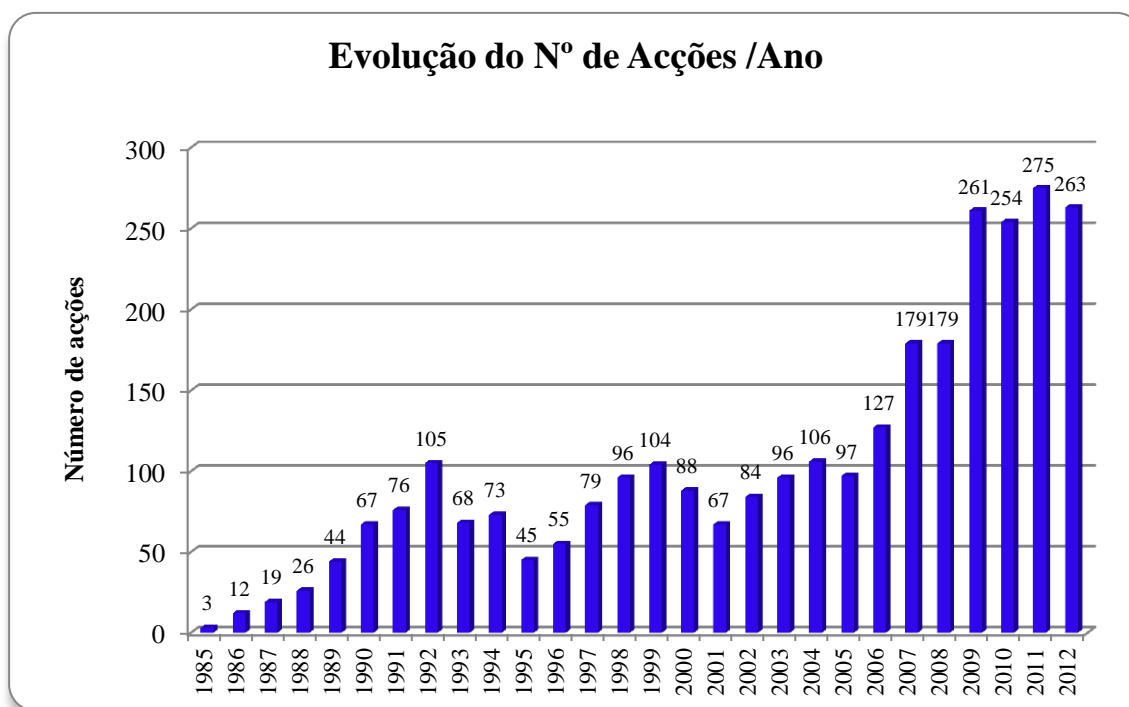


Gráfico 8 - Evolução do nº de acções / ano

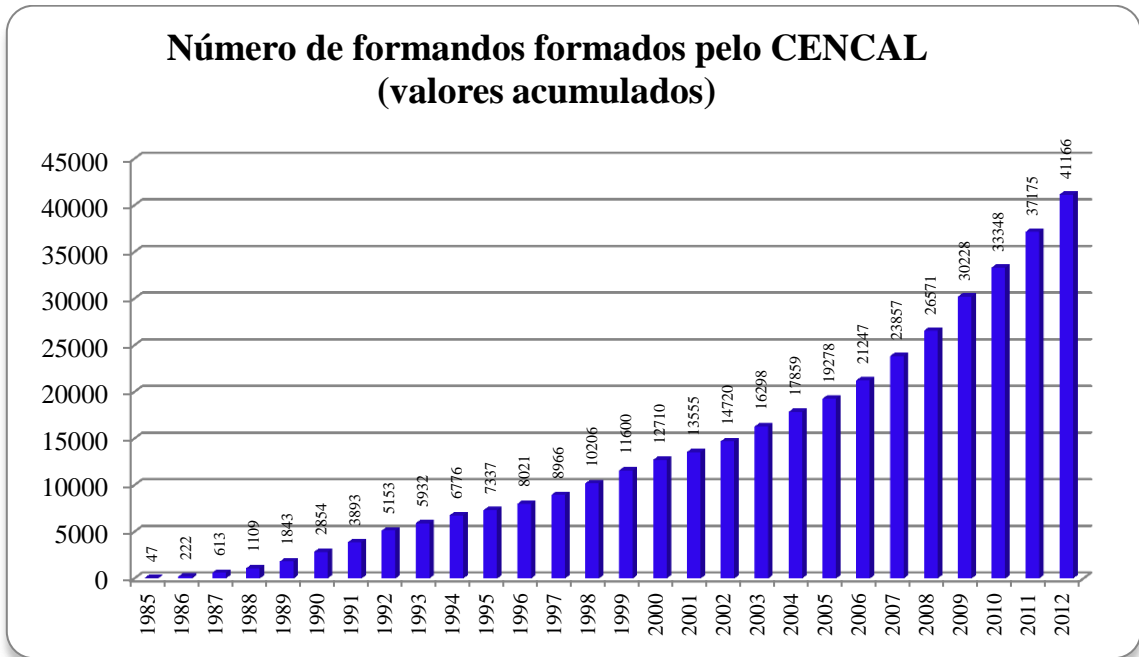


Gráfico 9 - Número de formandos formados pelo CENCAL (valores acumulados)

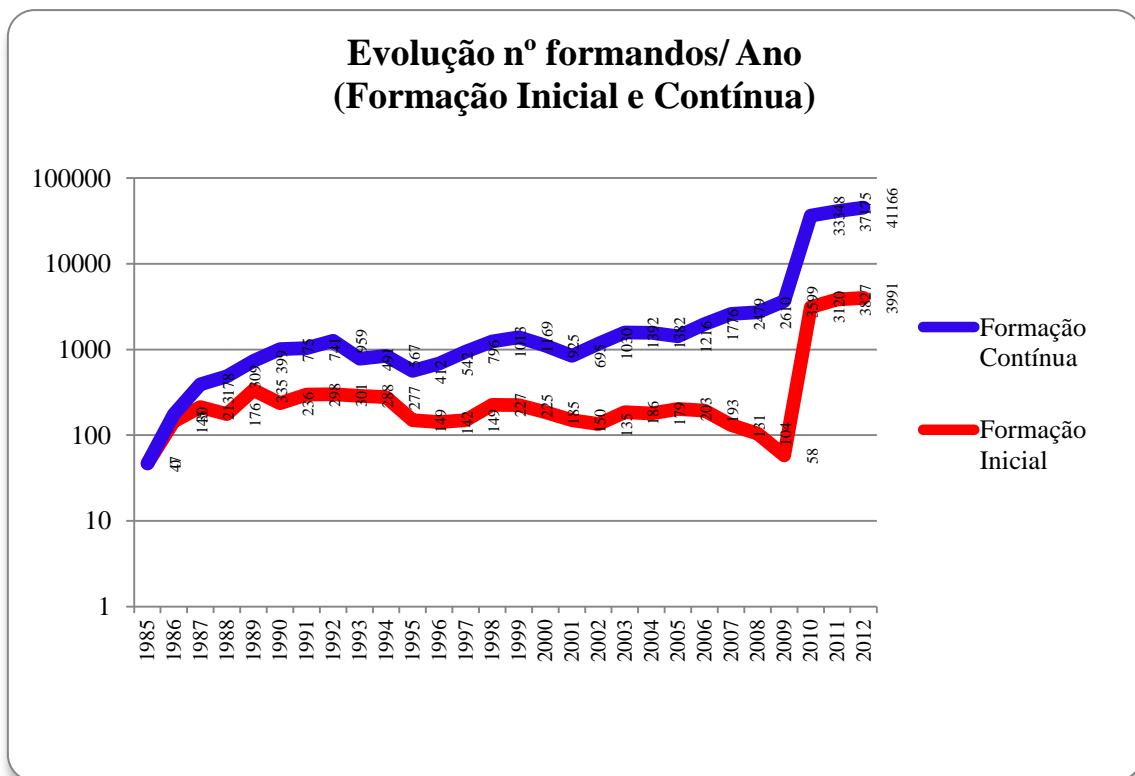


Gráfico 10 - Evolução do número de formandos /ano (formação inicial e contínua)

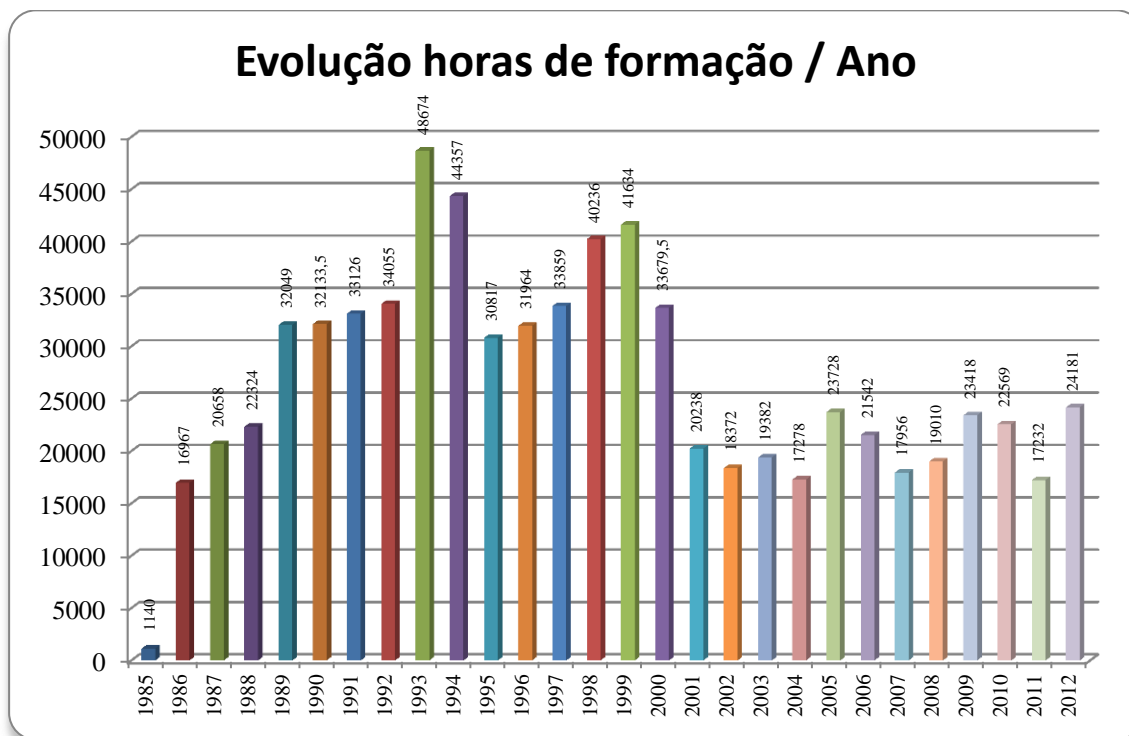


Gráfico 11 - Evolução horas de formação / ano

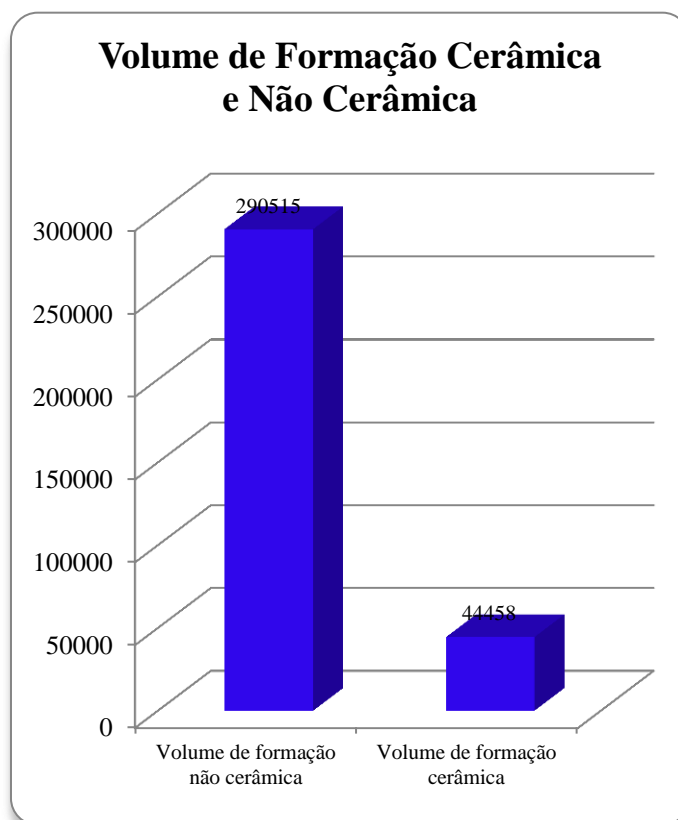


Gráfico 12 - Volume de formação cerâmica e não cerâmica

## 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.

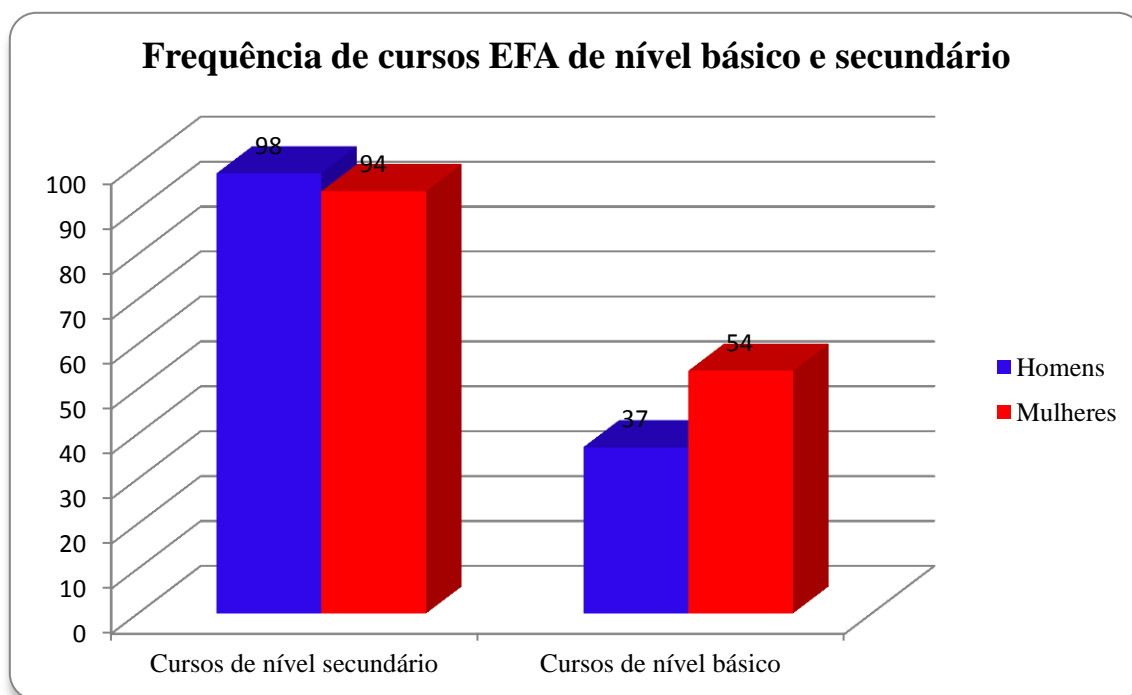


Gráfico 13 - Frequência de cursos EFA de nível básico e nível secundário, por género

### **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.

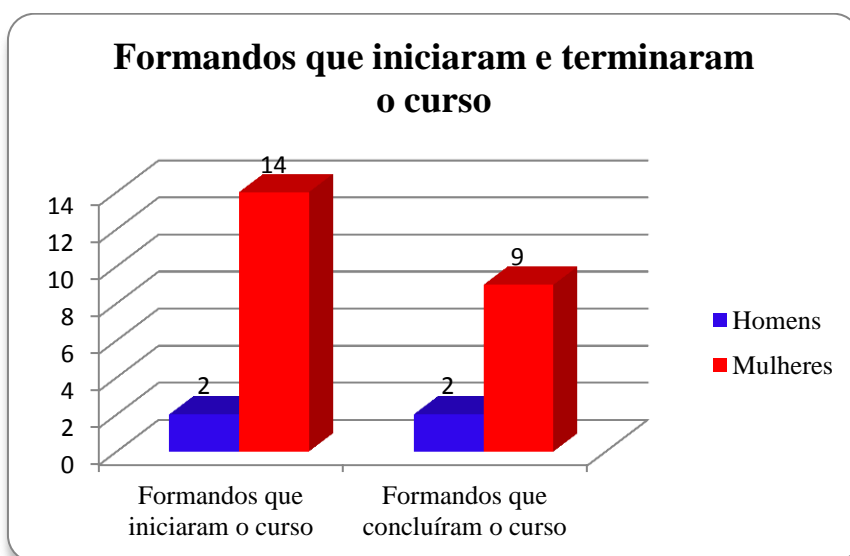


Gráfico 14 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicos-Comerciais, por género

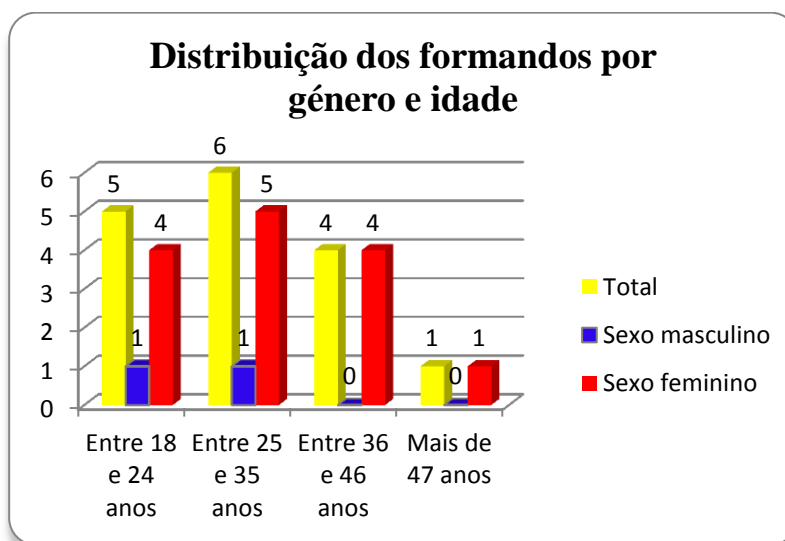


Gráfico 15 - Caracterização da turma de Técnicos-Comerciais: género e idade dos formandos

**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.

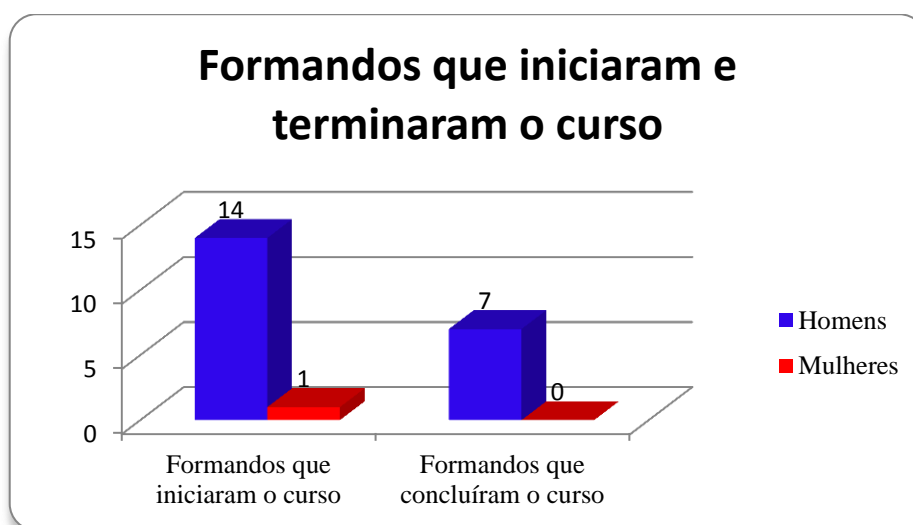


Gráfico 16 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género

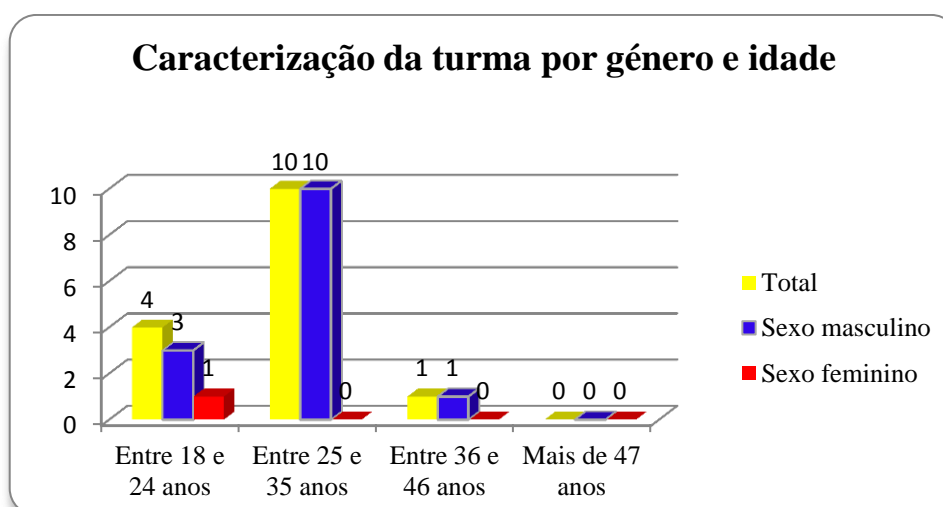


Gráfico 17 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos

### 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.

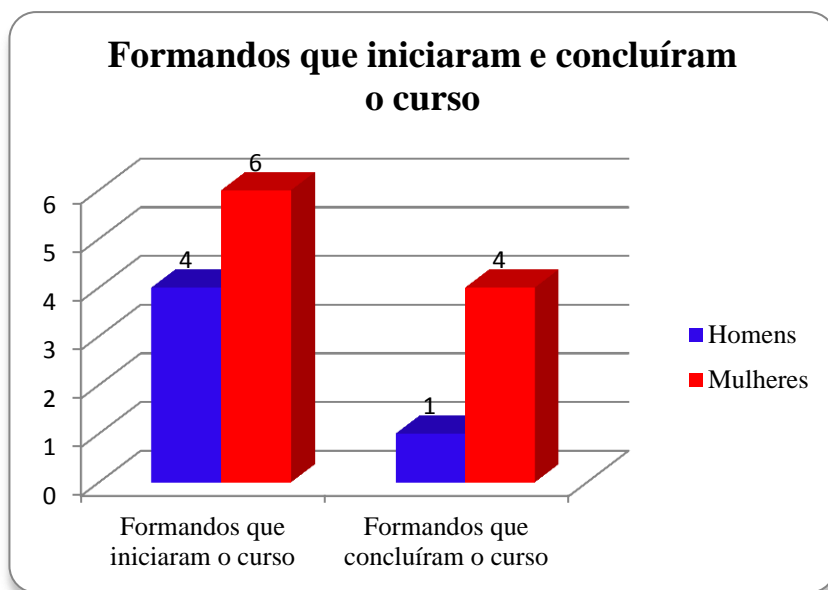


Gráfico 18 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

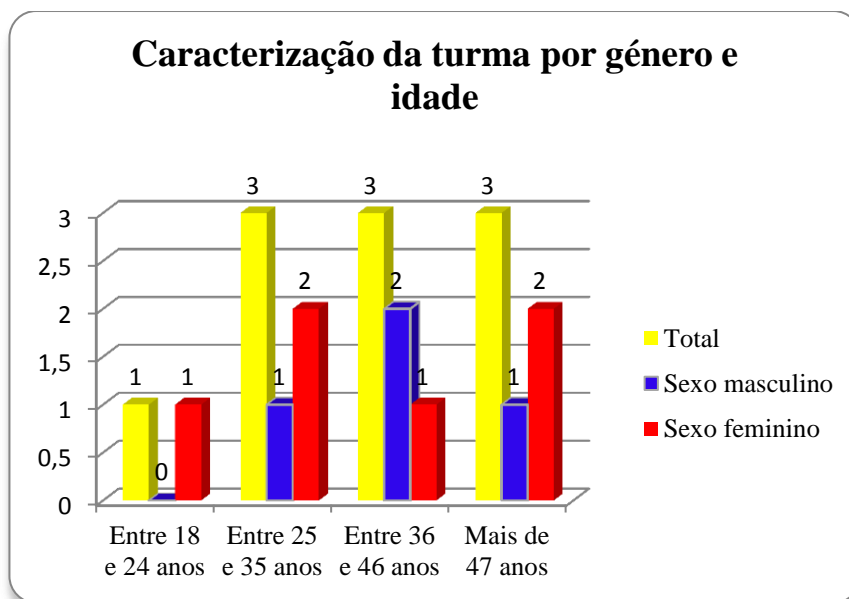


Gráfico 19 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

### 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.

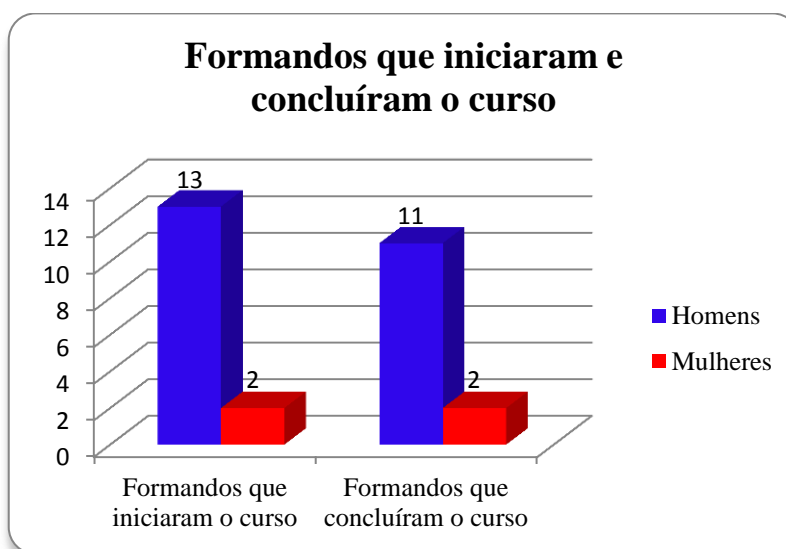


Gráfico 20 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género

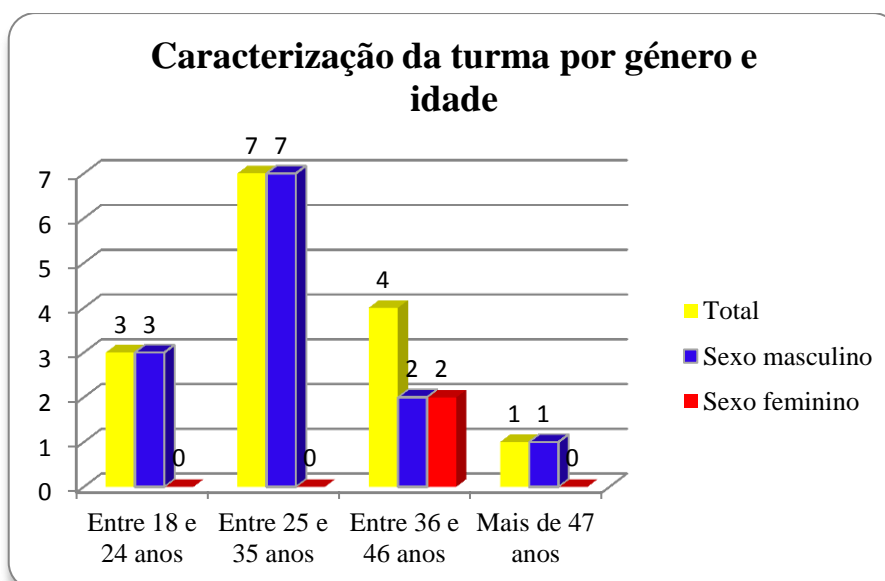


Gráfico 21 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos

### 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.

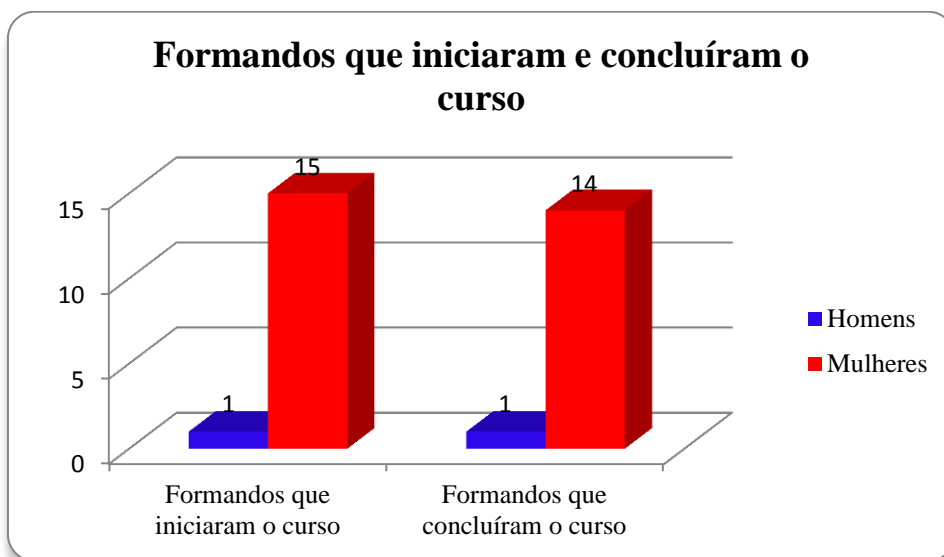


Gráfico 22 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Administrativas, por género

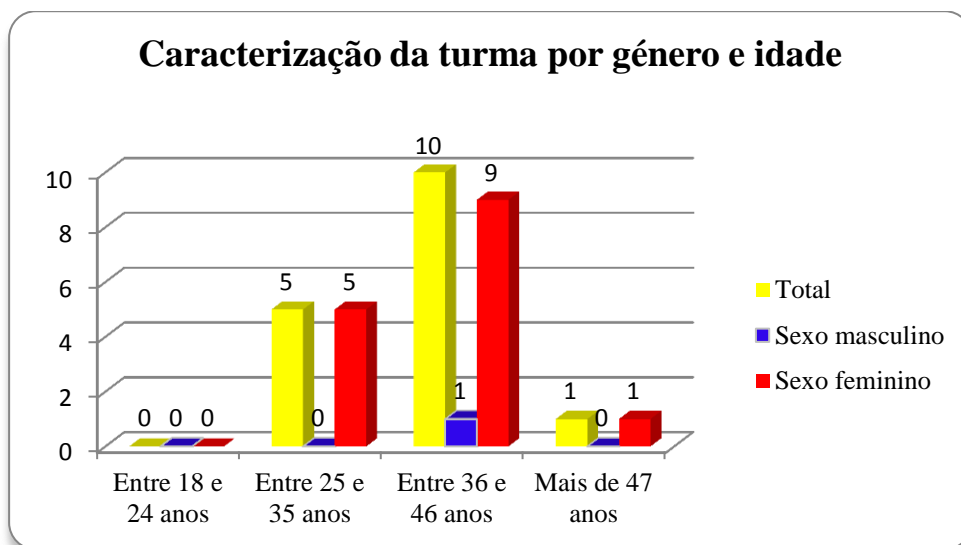


Gráfico 23 - Caracterização da turma de Técnicas Administrativas: género e idade dos formandos

**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.

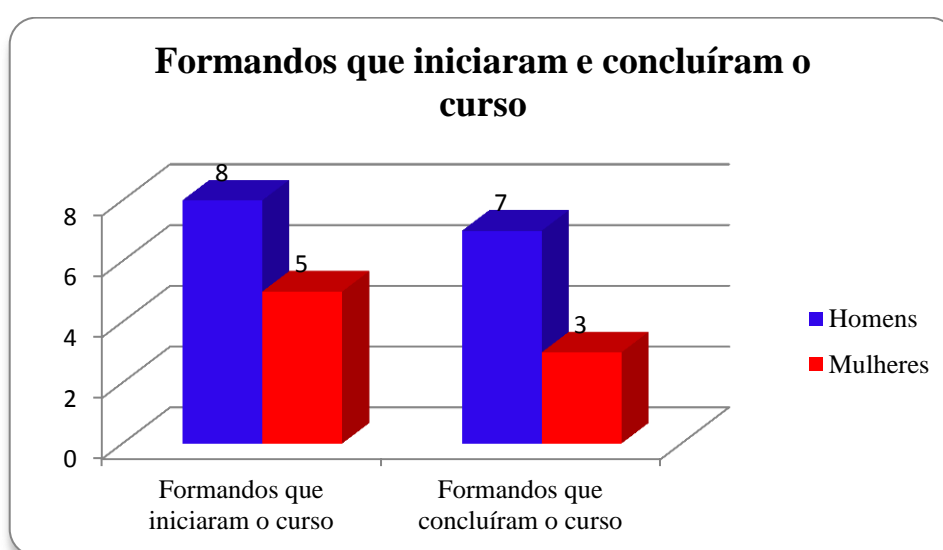


Gráfico 24 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso EFA Escolar, por género

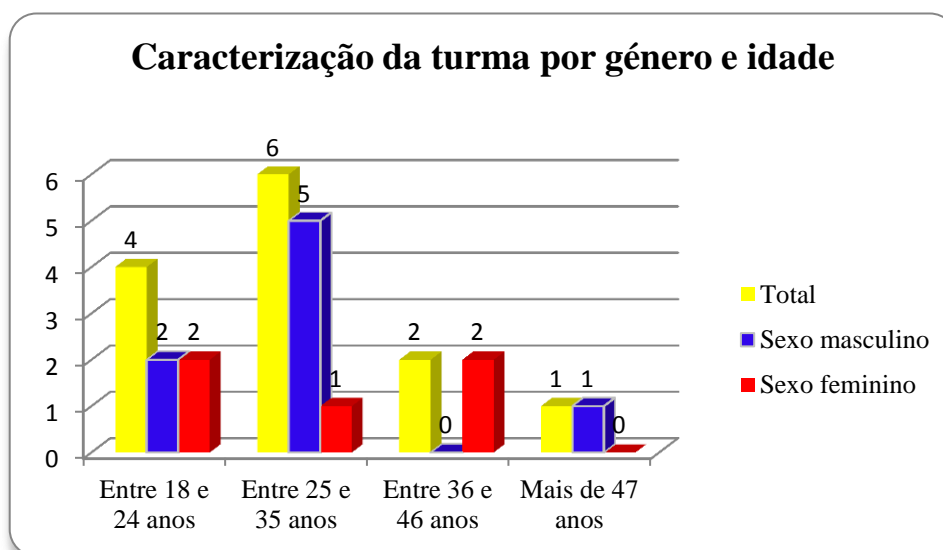


Gráfico 25 - Caracterização da turma EFA Escolar: género e idade dos formandos

### 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.

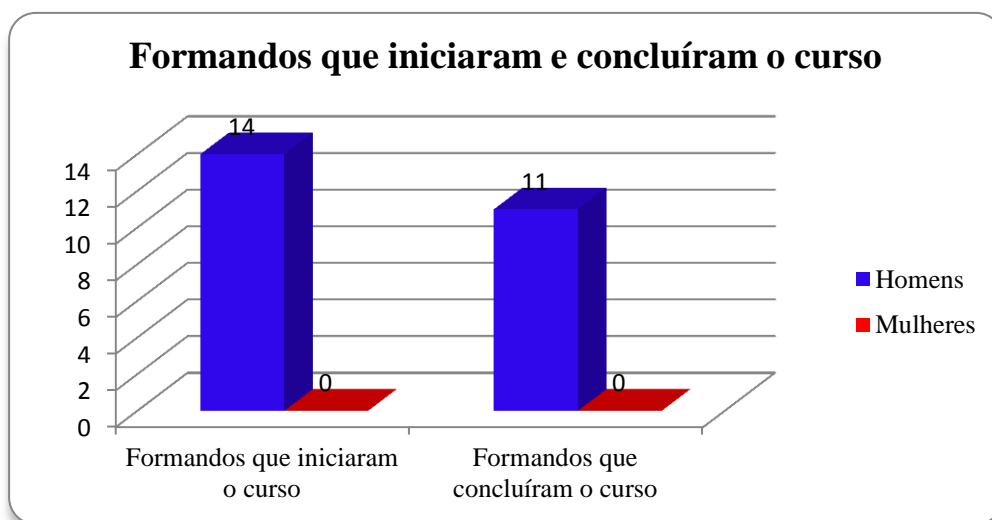


Gráfico 26 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Gestão de Redes Informáticas, por género

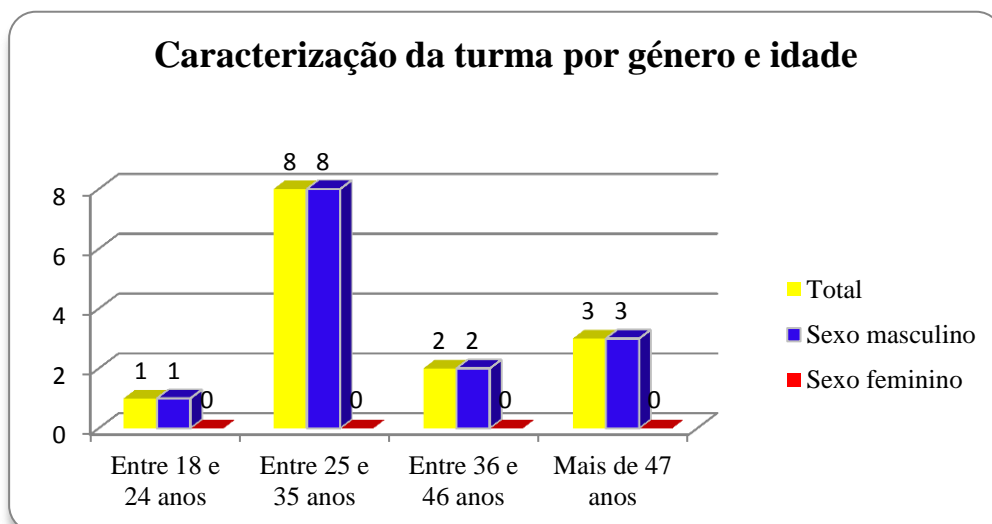


Gráfico 27 - Caracterização da turma de Instalação e Gestão de Redes Informáticas: género e idade dos formandos

**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.

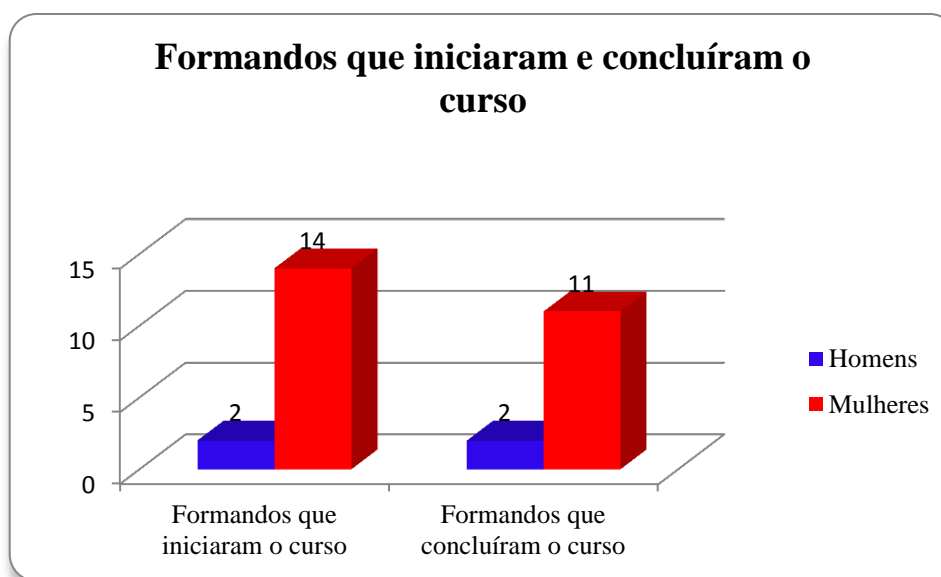


Gráfico 28 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnicas Comerciais, por género

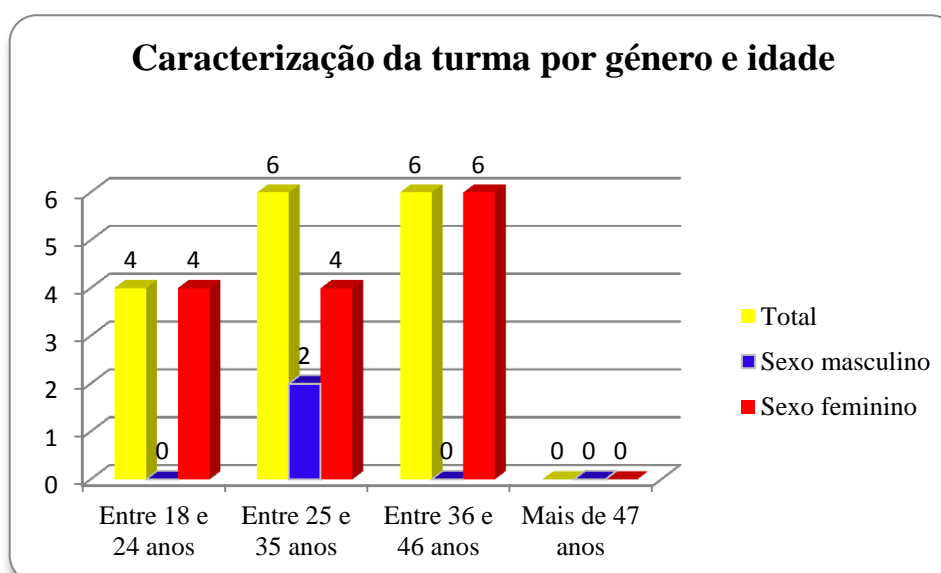


Gráfico 29 - Caracterização da turma de Técnicas Comerciais: género e idade dos formandos

**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.

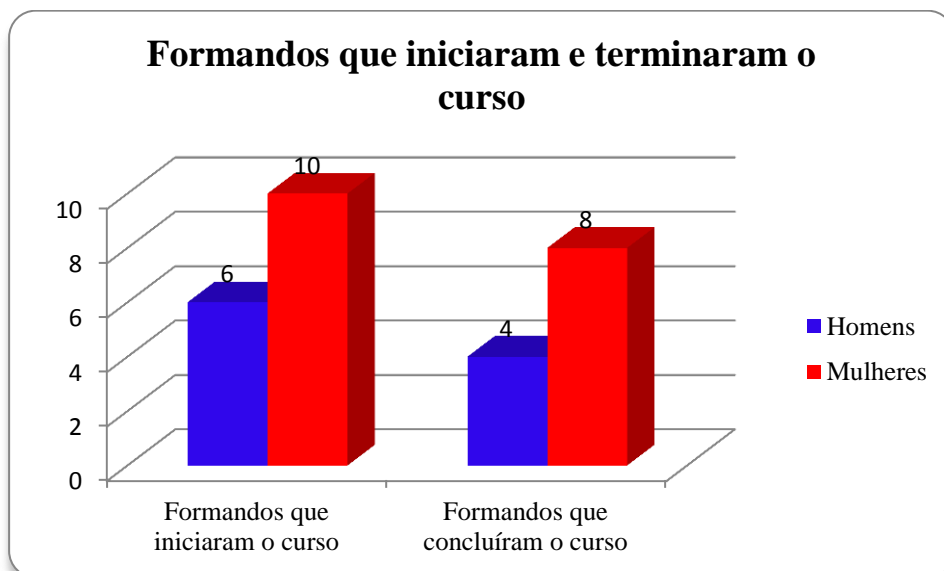


Gráfico 30 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Contabilidade, por género

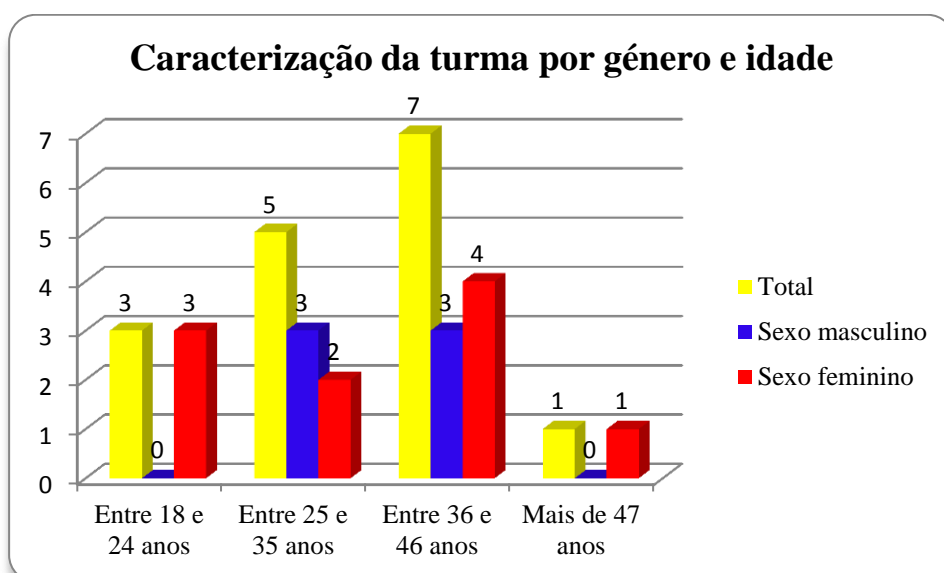


Gráfico 31 - Caracterização da turma de Técnico de Contabilidade: género e idade dos formandos

**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.

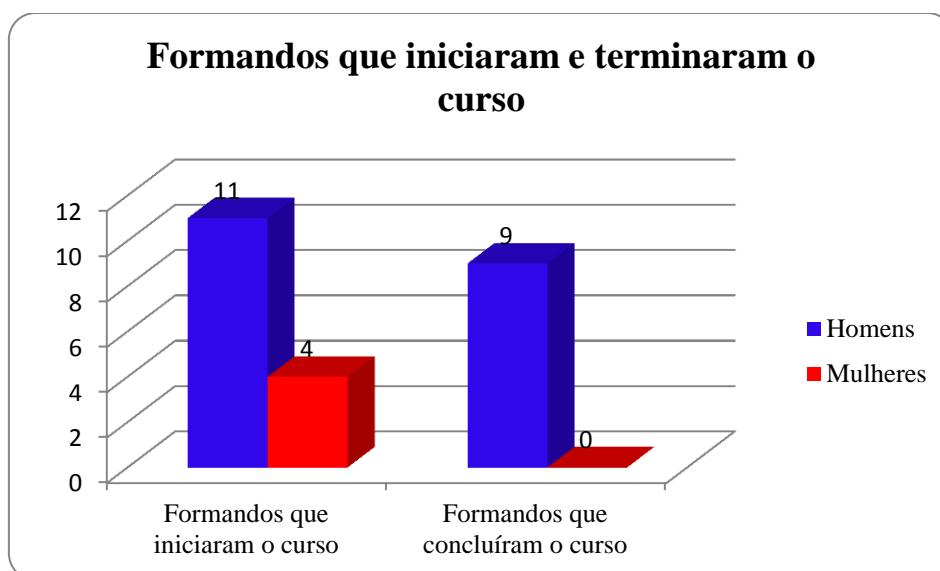


Gráfico 32 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Técnico de Multimédia, por género

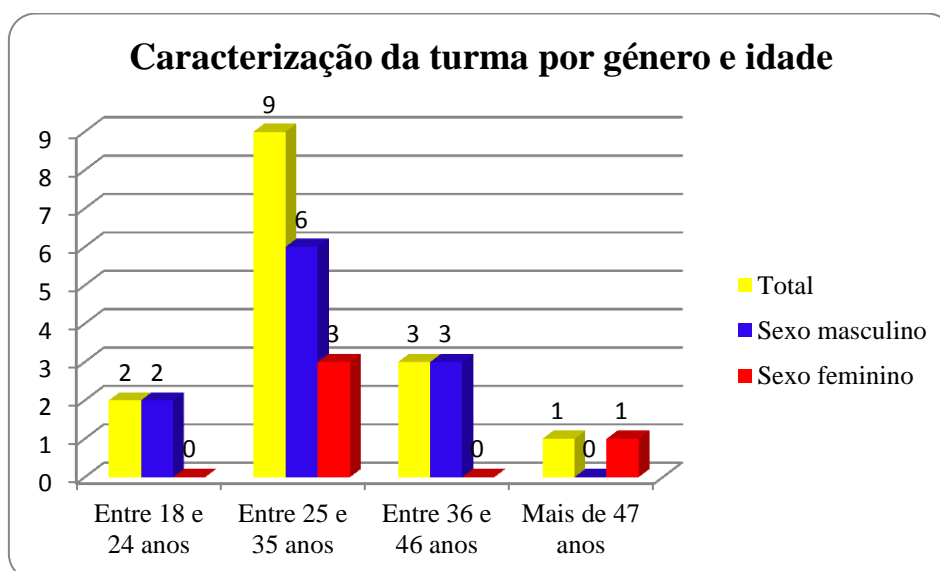


Gráfico 33 - Caracterização da turma de Técnico de Multimédia: género e idade dos formandos

**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).

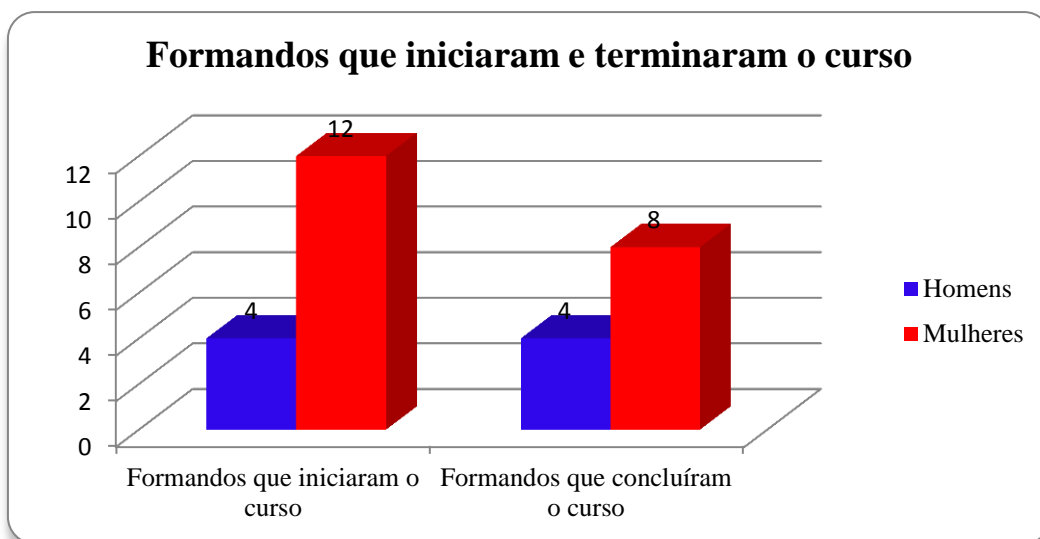


Gráfico 34 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

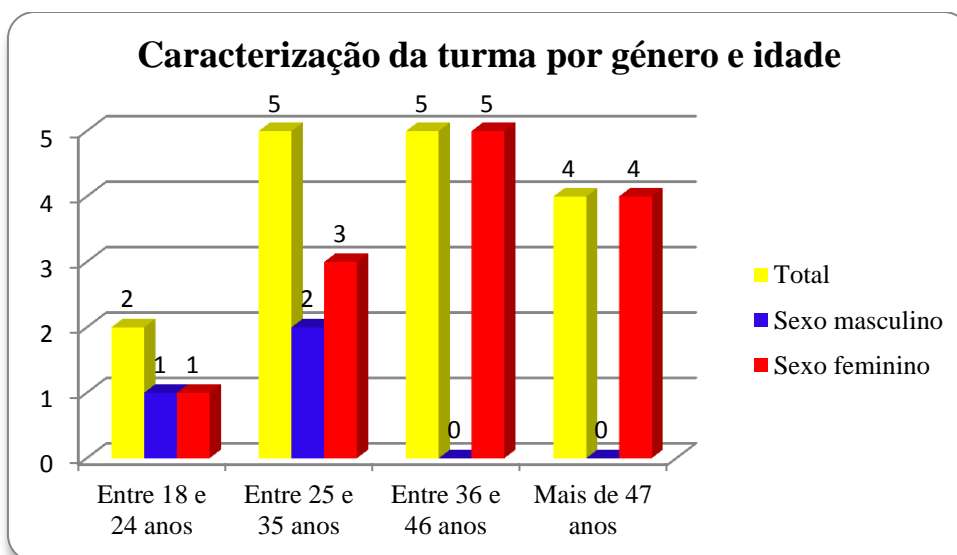


Gráfico 35 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

### 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.

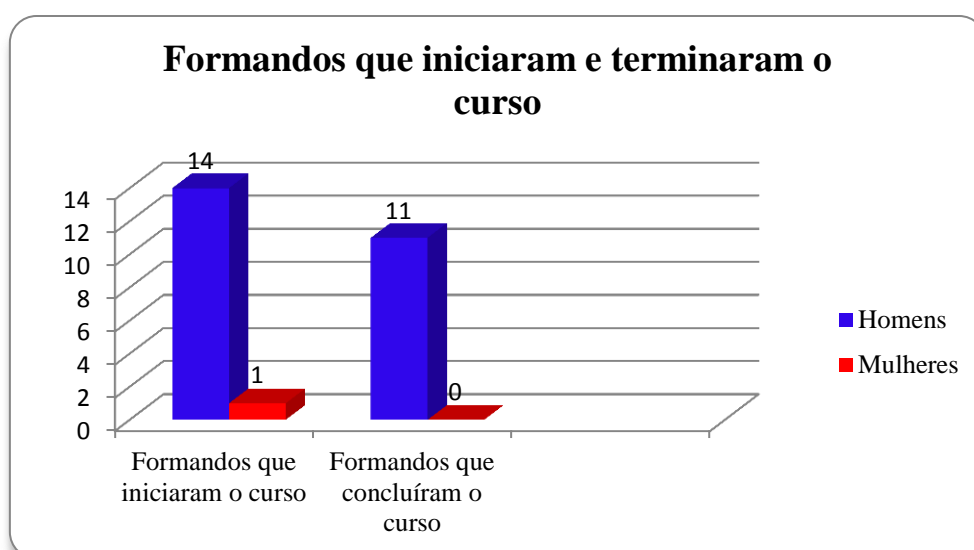


Gráfico 36 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia, por género

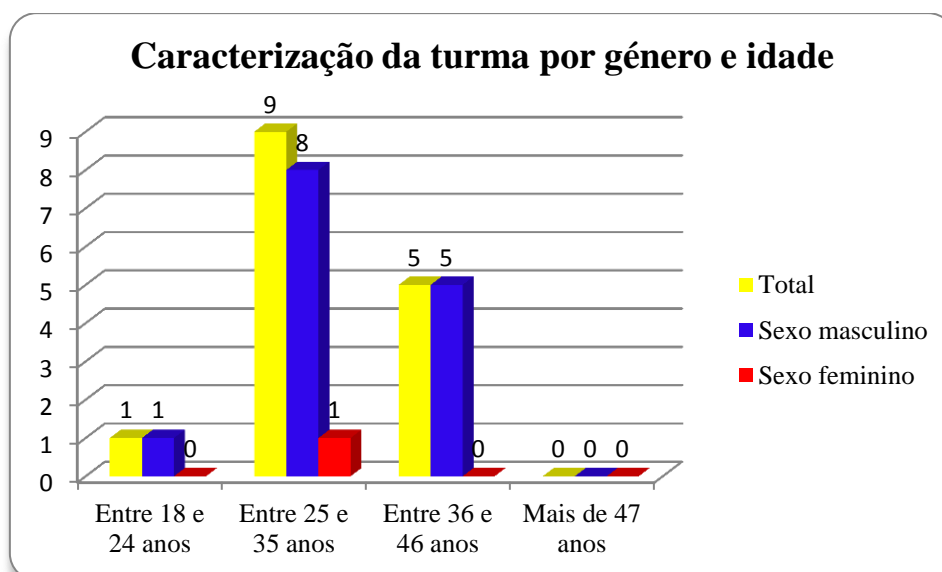


Gráfico 37 - Caracterização da turma de Tecnologias de Informação e Comunicação Multimédia: género e idade dos formandos

**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.

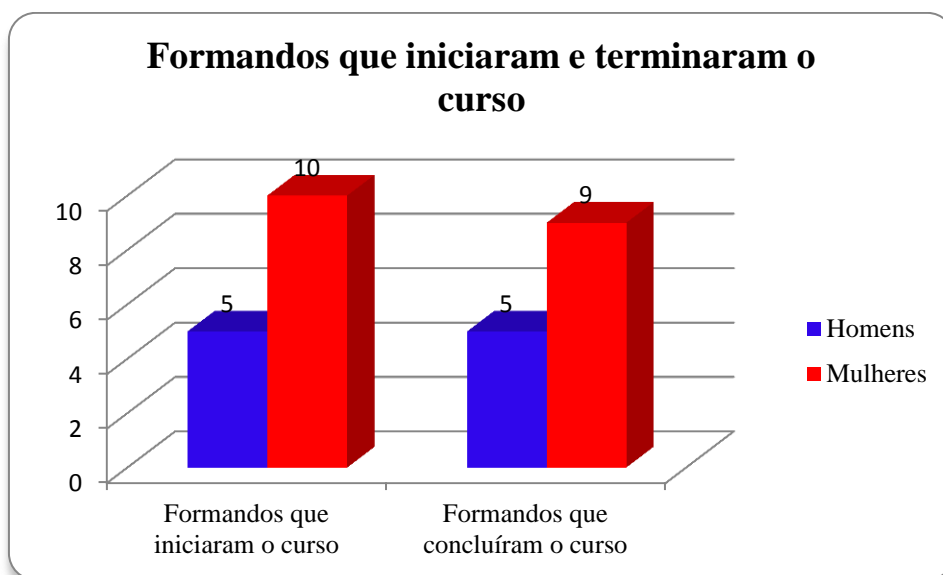


Gráfico 38 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Cerâmica Criativa, por género

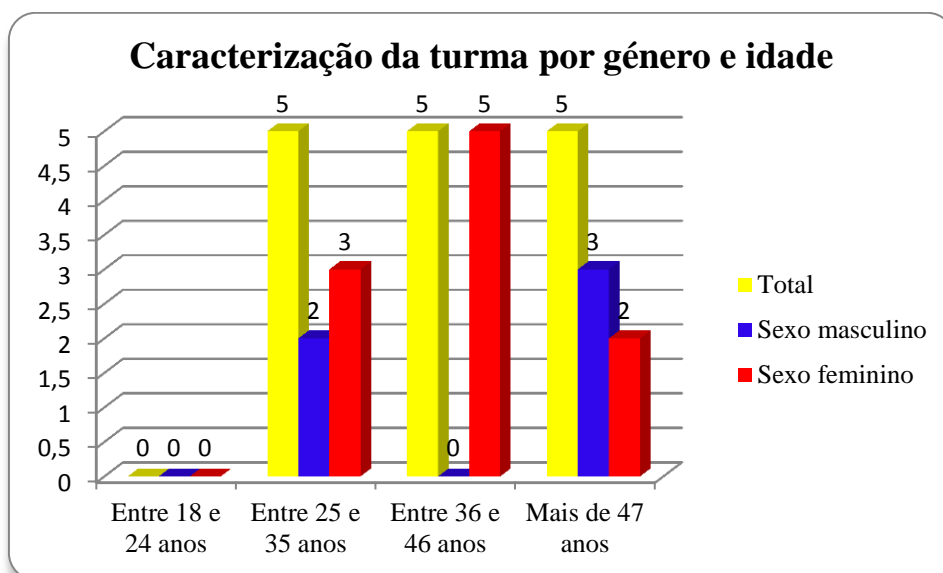


Gráfico 39 - Caracterização da turma de Cerâmica Criativa: género e idade dos formandos

### 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.

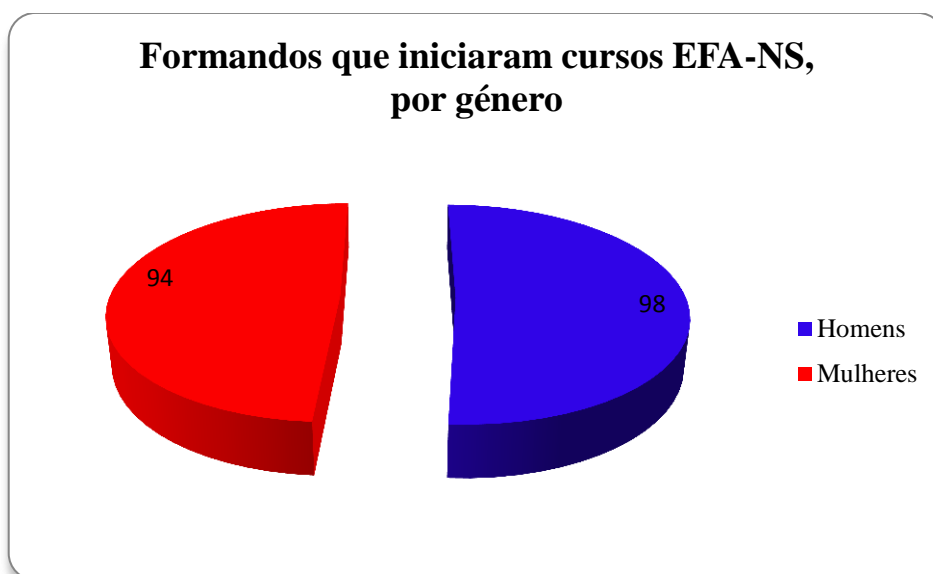


Gráfico 40 - Formandos que iniciaram os cursos EFA-NS, por género

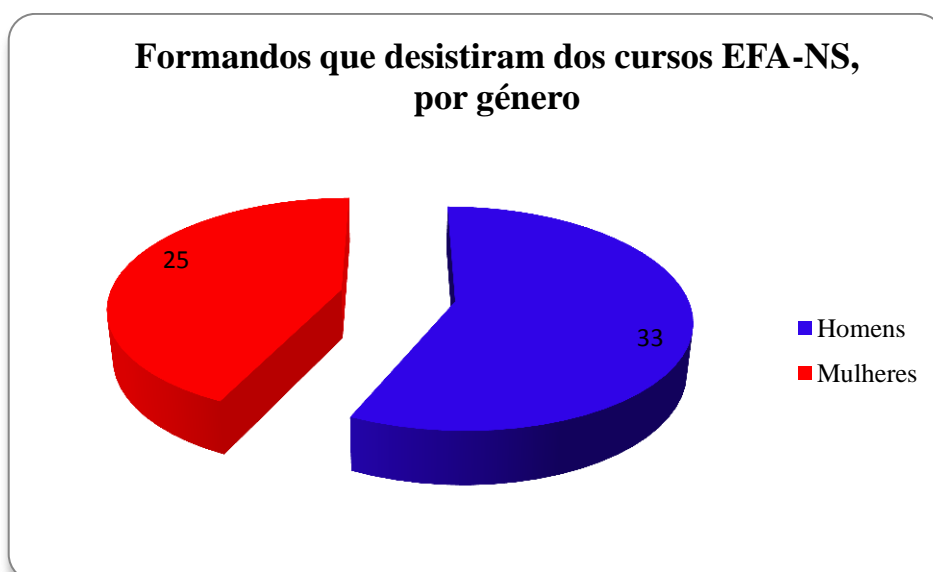


Gráfico 41 - Formandos que desistiram dos cursos EFA-NS, por género

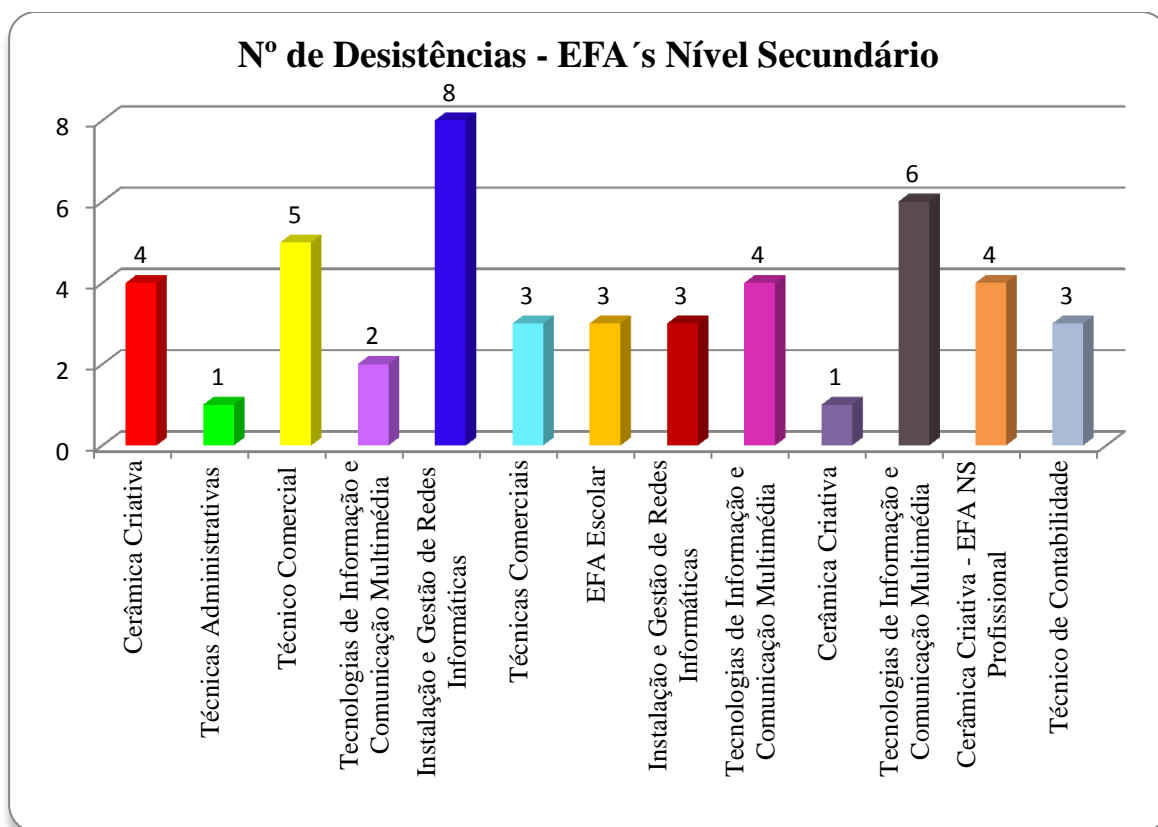


Gráfico 42 - Nº de desistências nos cursos EFA de nível secundário

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.

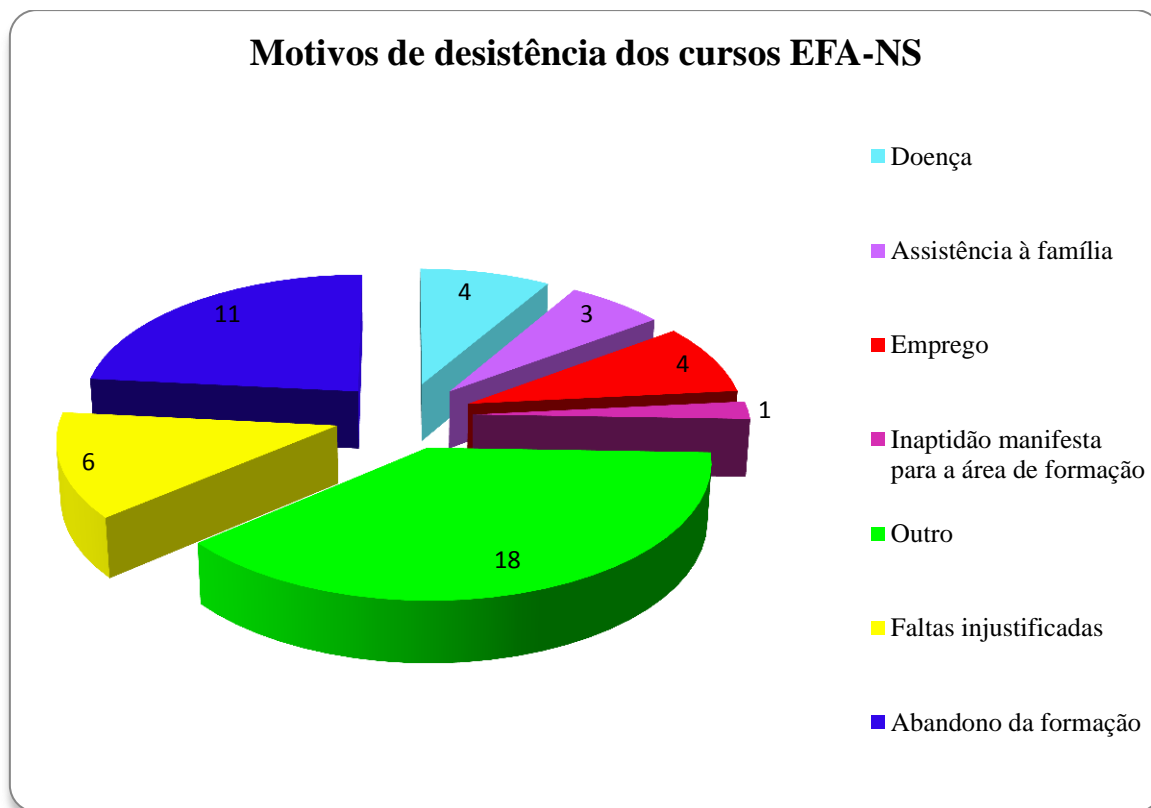


Gráfico 43 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS

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

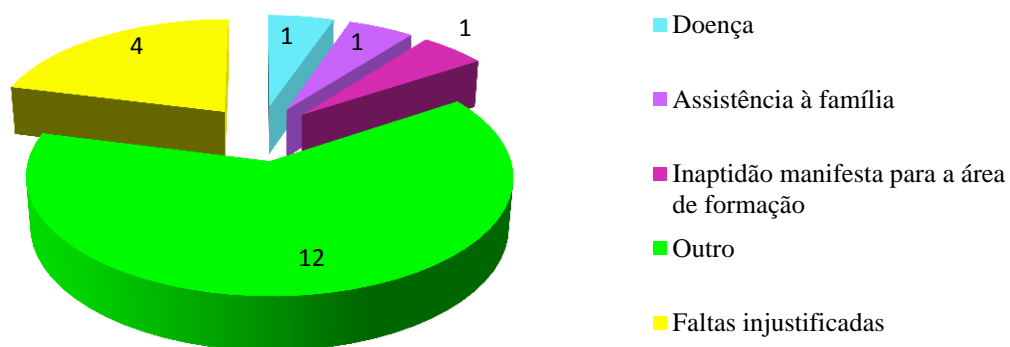


Gráfico 44 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário pós-laboral

### Motivos de desistência dos cursos EFA-NS, em horário Laboral

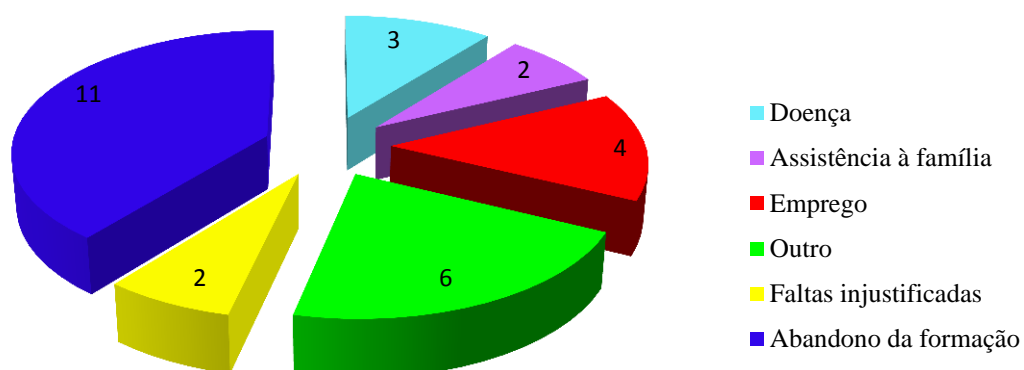


Gráfico 45 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS que decorrem em horário laboral

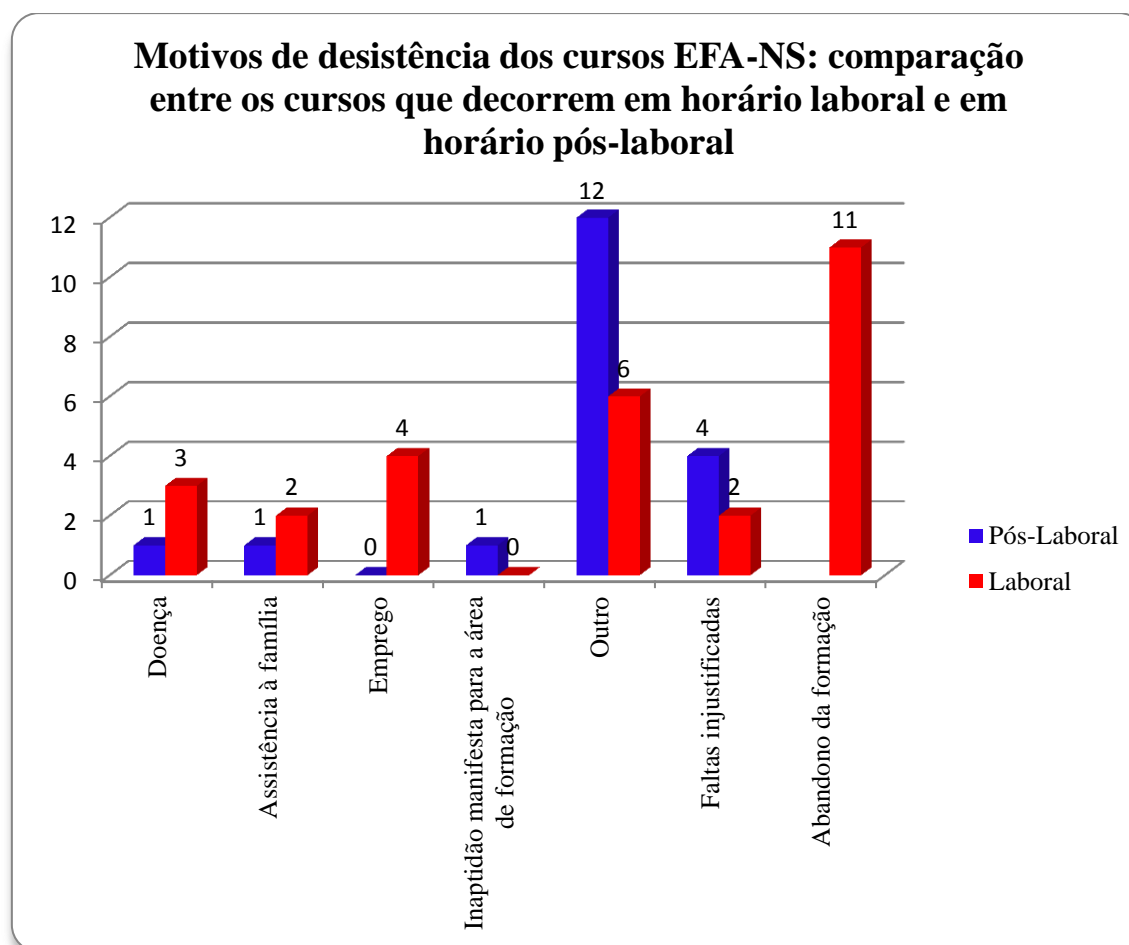


Gráfico 46 - Motivos de desistência dos cursos EFA-NS: comparação entre os cursos que decorrem em horário laboral e em horário pós-laboral

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.

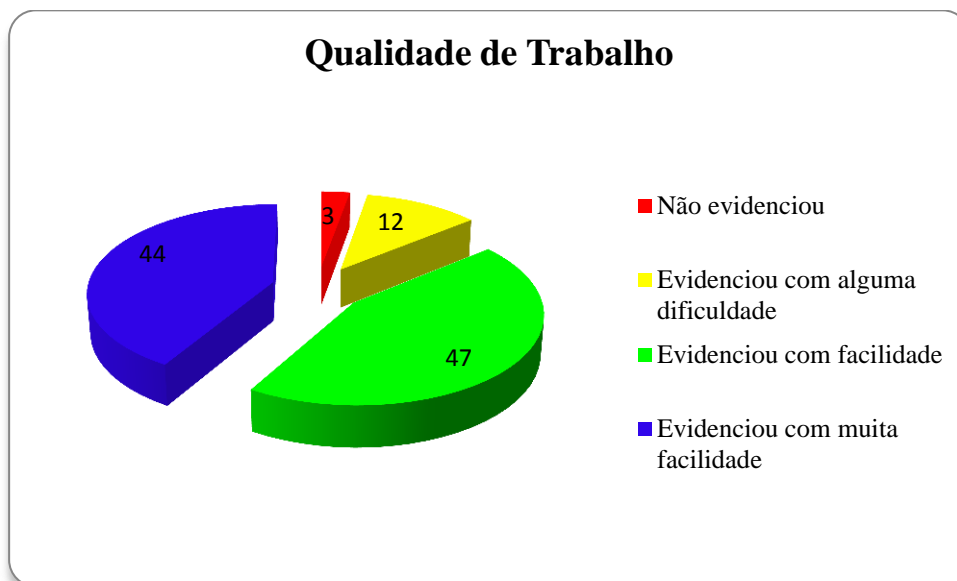


Gráfico 47 - Avaliação dos formandos EFA -NS na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho

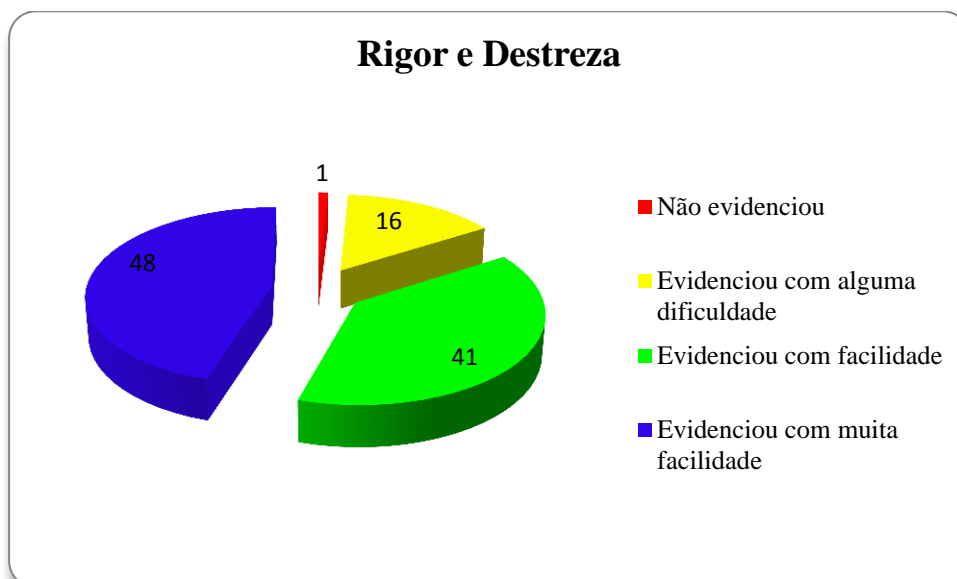


Gráfico 48 - Avaliação dos formandos EFA -NS no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho

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.

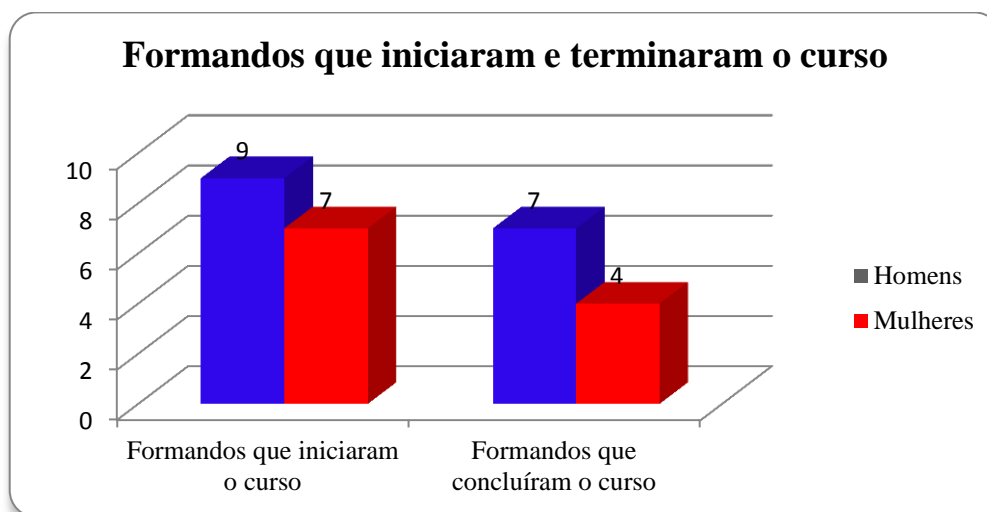


Gráfico 49 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, por género

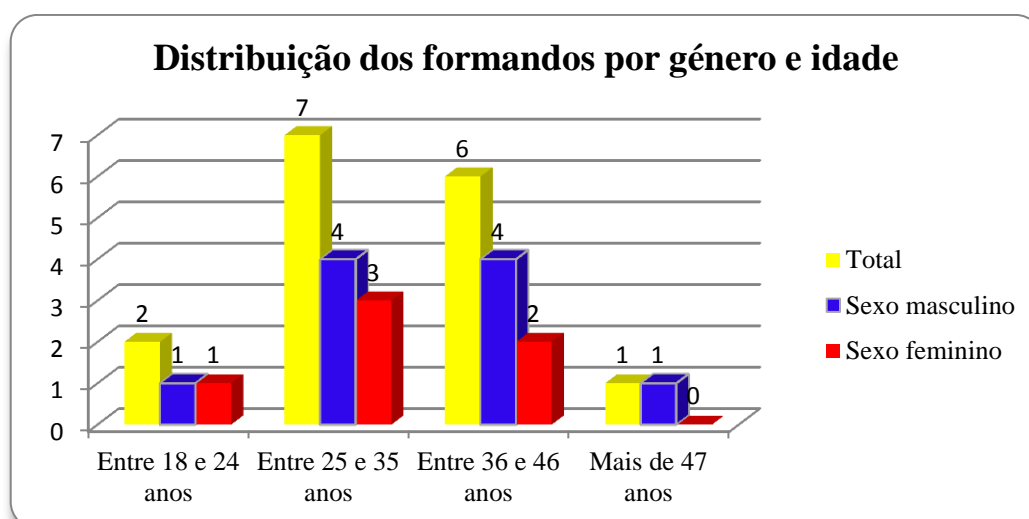


Gráfico 50 - Caracterização da turma de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos: género e idade dos formandos

**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.

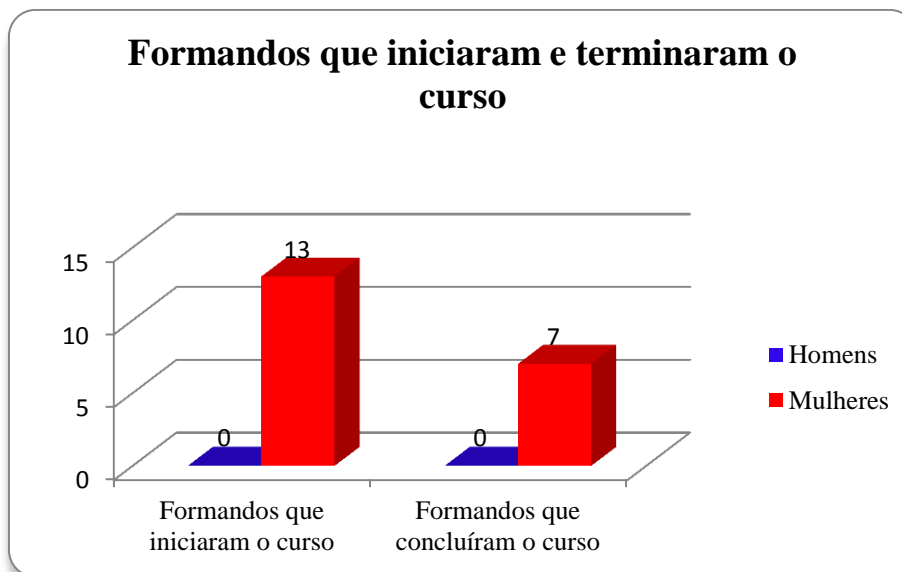


Gráfico 51 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

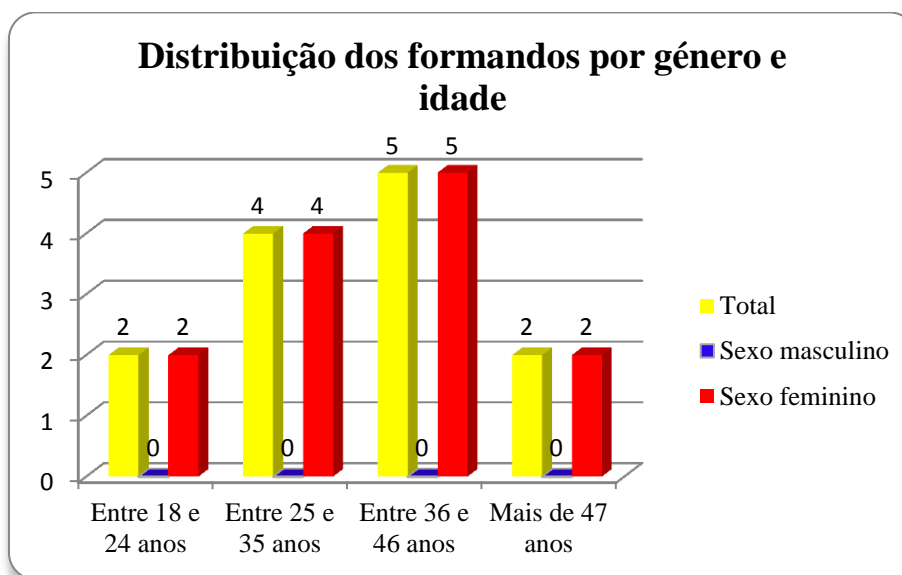


Gráfico 52 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

**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.

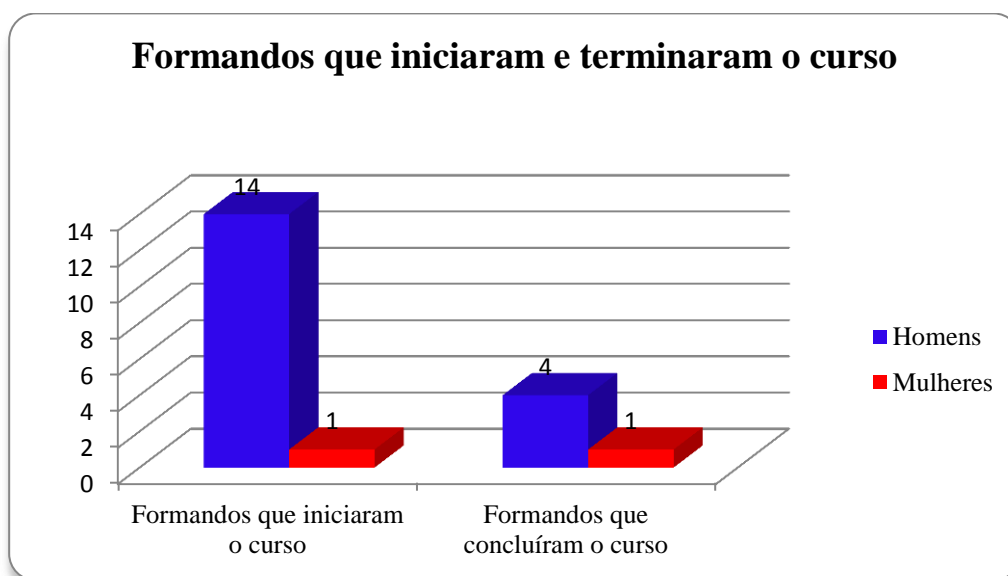


Gráfico 53 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por género

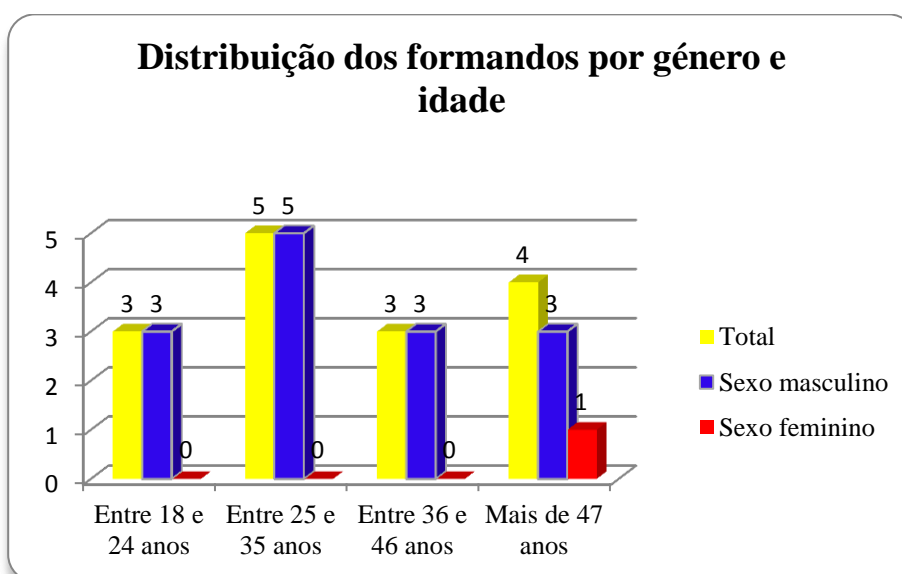


Gráfico 54 - Caracterização da turma de Marcenaria: género e idade dos formandos

### 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.

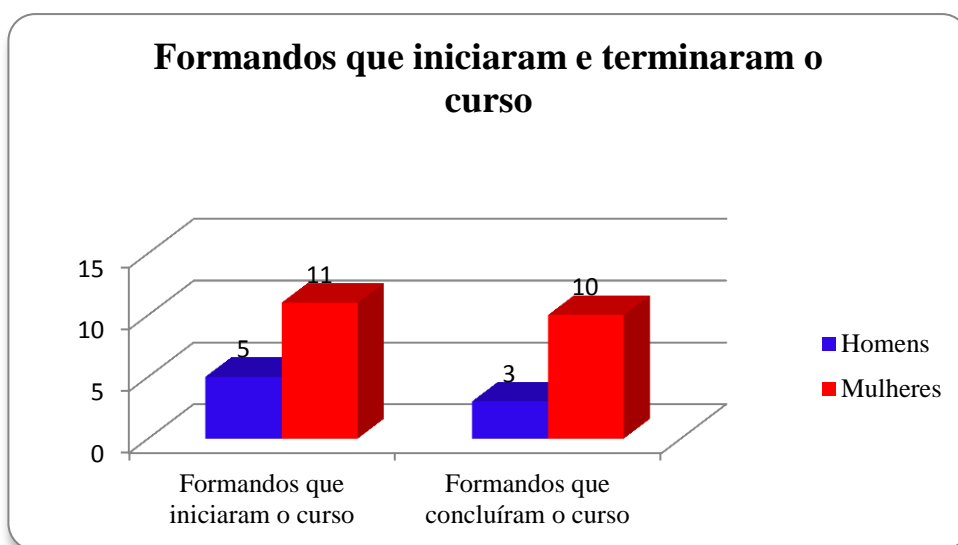


Gráfico 55 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

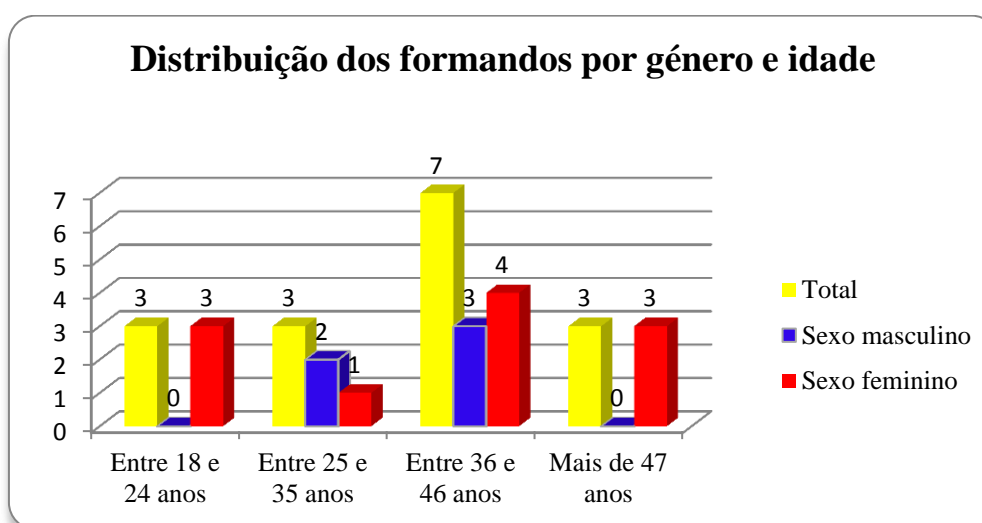


Gráfico 56 - Caracterização da turma Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

**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.

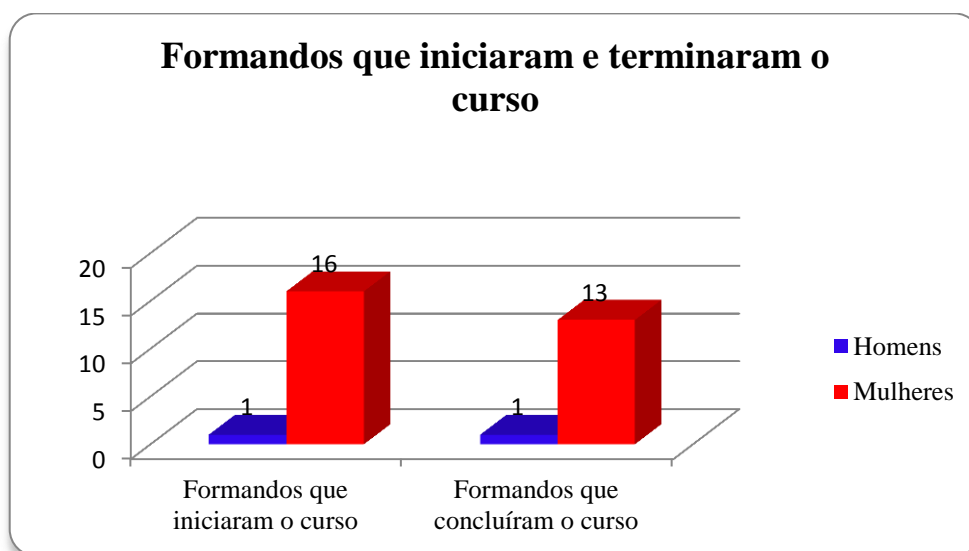


Gráfico 57 - - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Práticas Técnico-Comerciais, por género

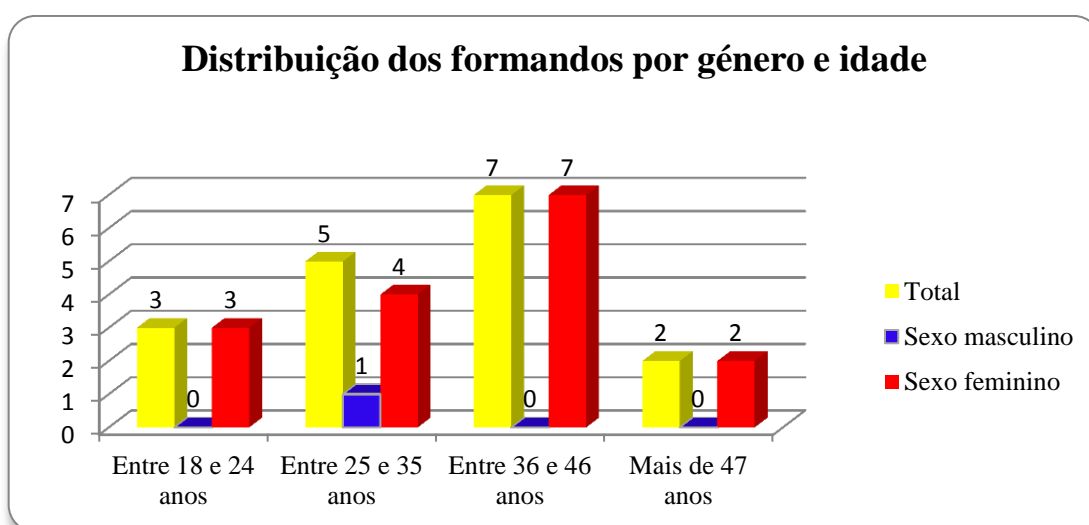


Gráfico 58 - Caracterização da turma de Práticas Técnico-Comerciais: género e idade dos formandos

### 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.

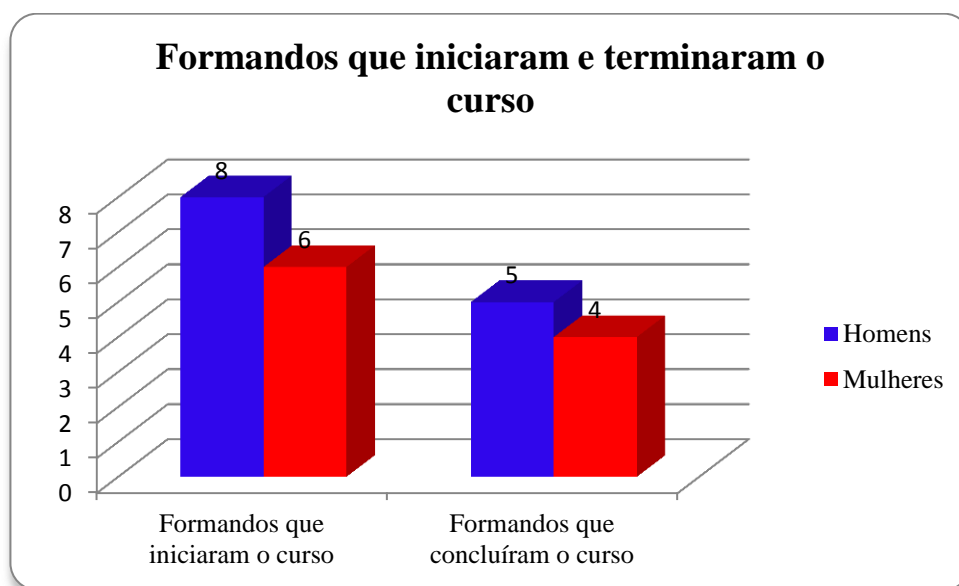


Gráfico 59 - Formandos que iniciaram e terminaram o curso de Marcenaria, por género

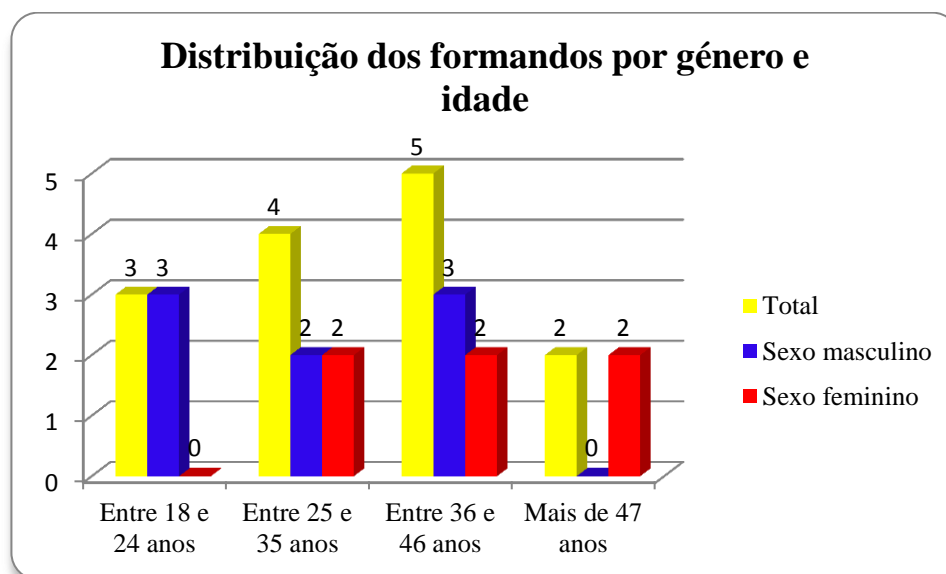


Gráfico 60 - Caracterização da turma de Marcenaria: género e idade dos formandos

### 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

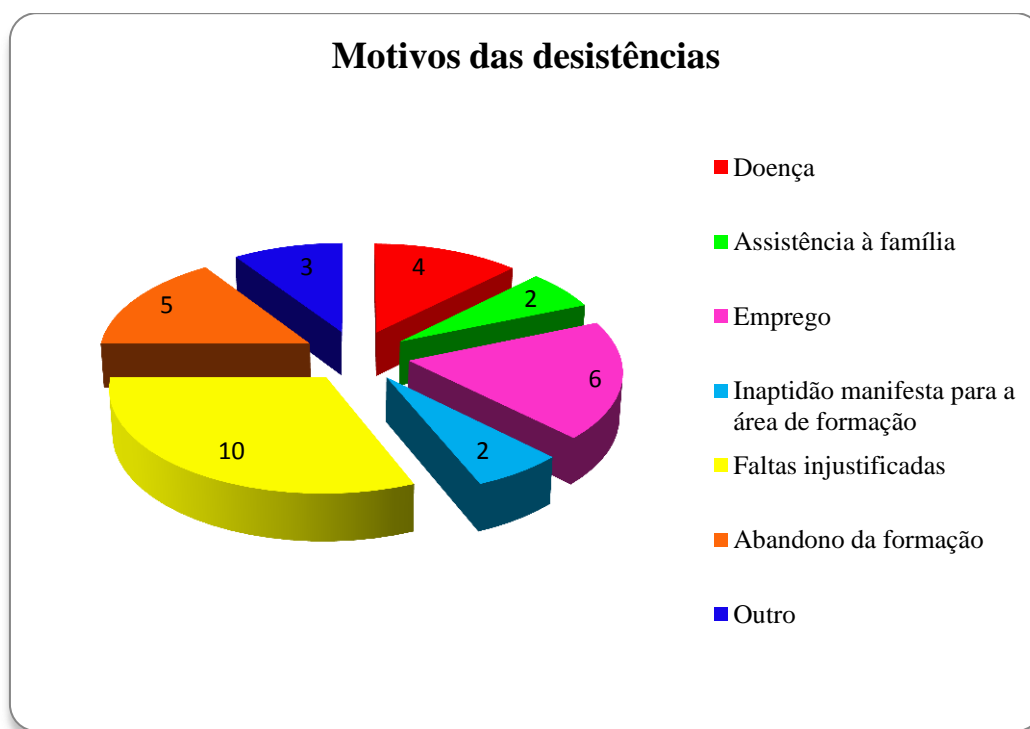


Gráfico 63 - Motivos de desistência dos cursos EFA B3

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.

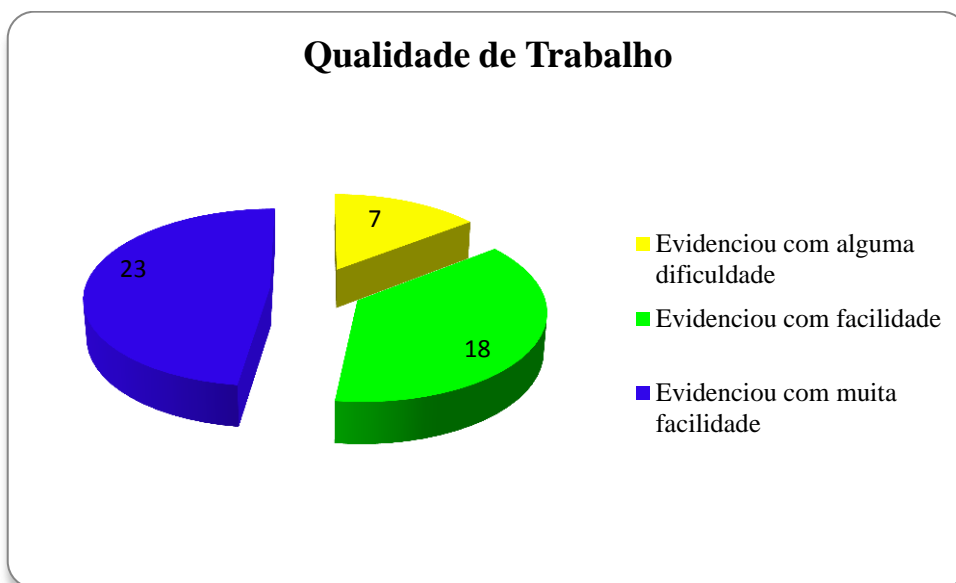


Gráfico 64 - Avaliação dos formandos EFA B3 na qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação em contexto de trabalho

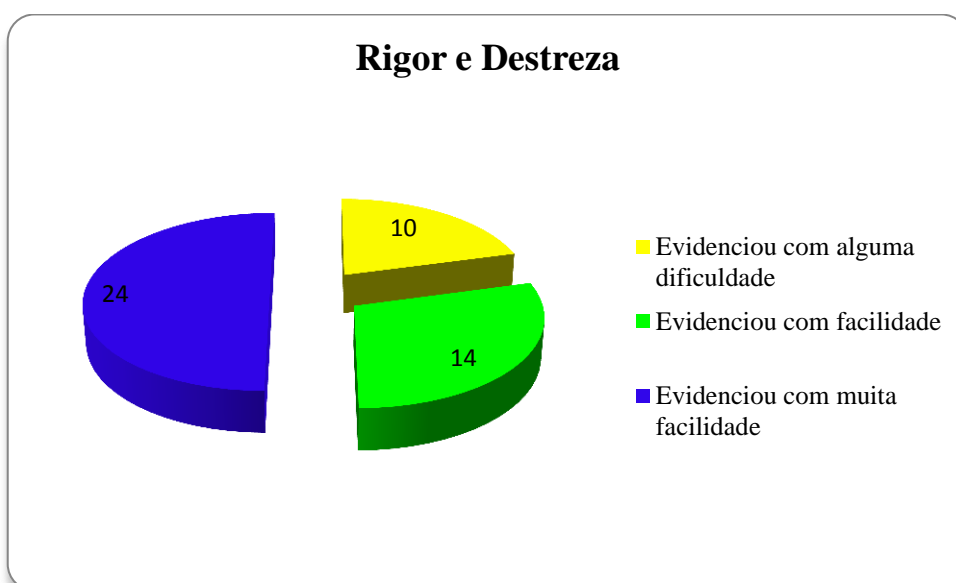


Gráfico 65 - Avaliação dos formandos EFA B3 no rigor e destreza evidenciados durante a formação em contexto de trabalho

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.

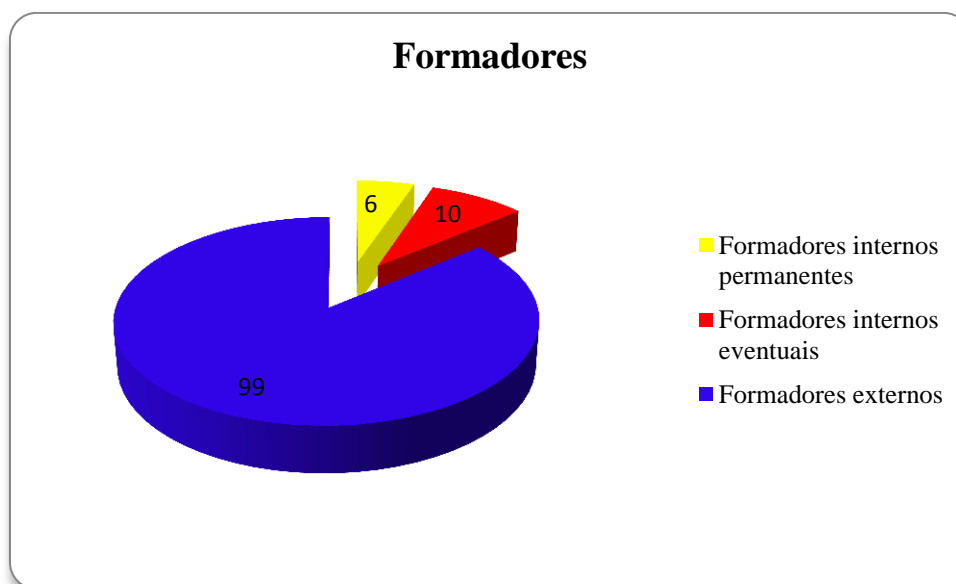


Gráfico 66 - Bolsa de formadores em 2012

# 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.

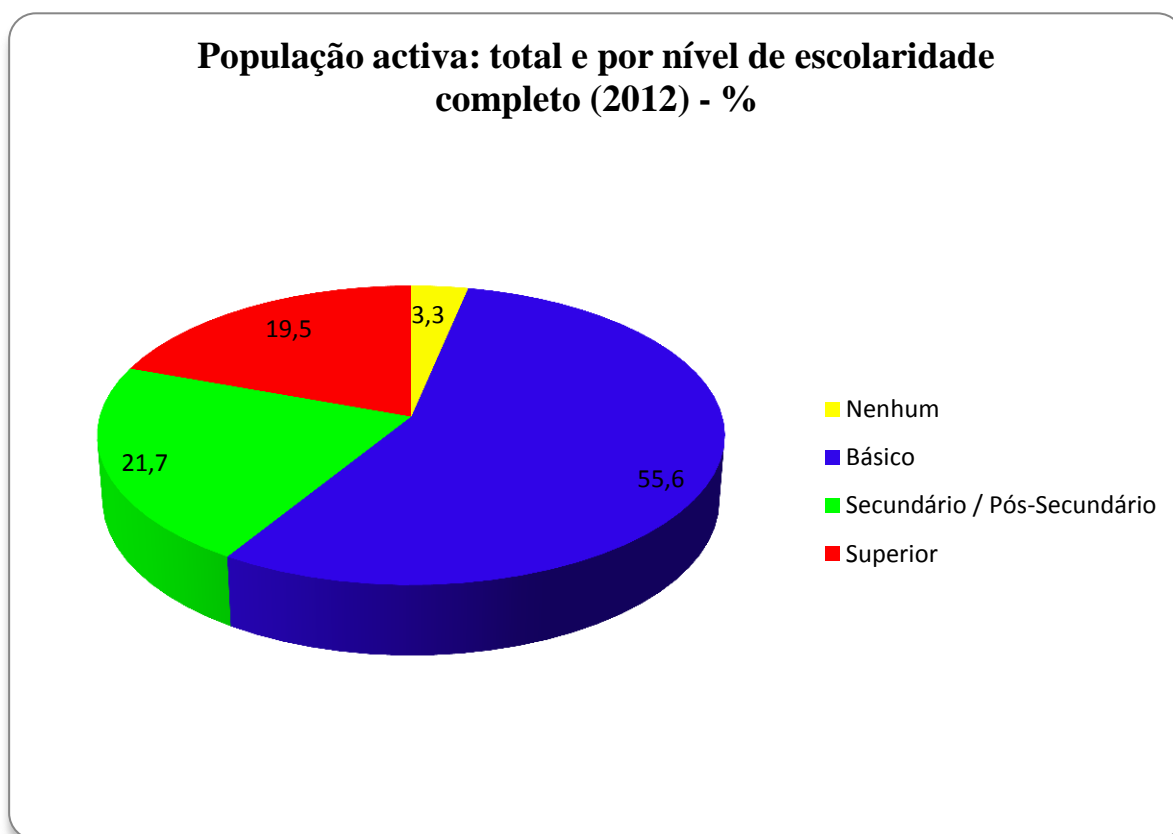


Gráfico 67 - População activa com nível de escolaridade completo (2012) - %

Fontes: INE e PORDATA

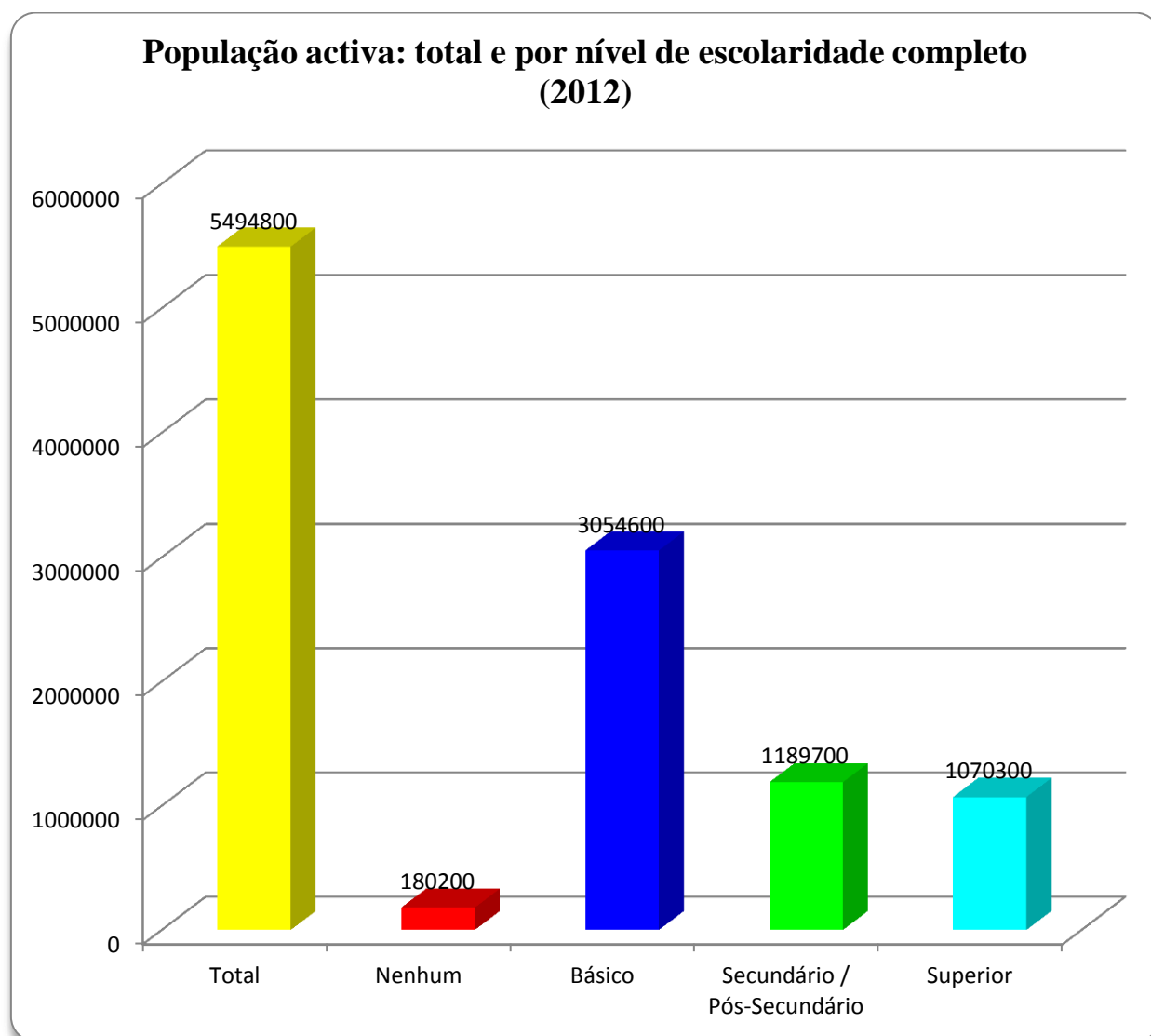


Gráfico 68 - Níveis de escolaridade da população activa em 2012

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 discussão<sup>39</sup> 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.

---

<sup>39</sup> 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.

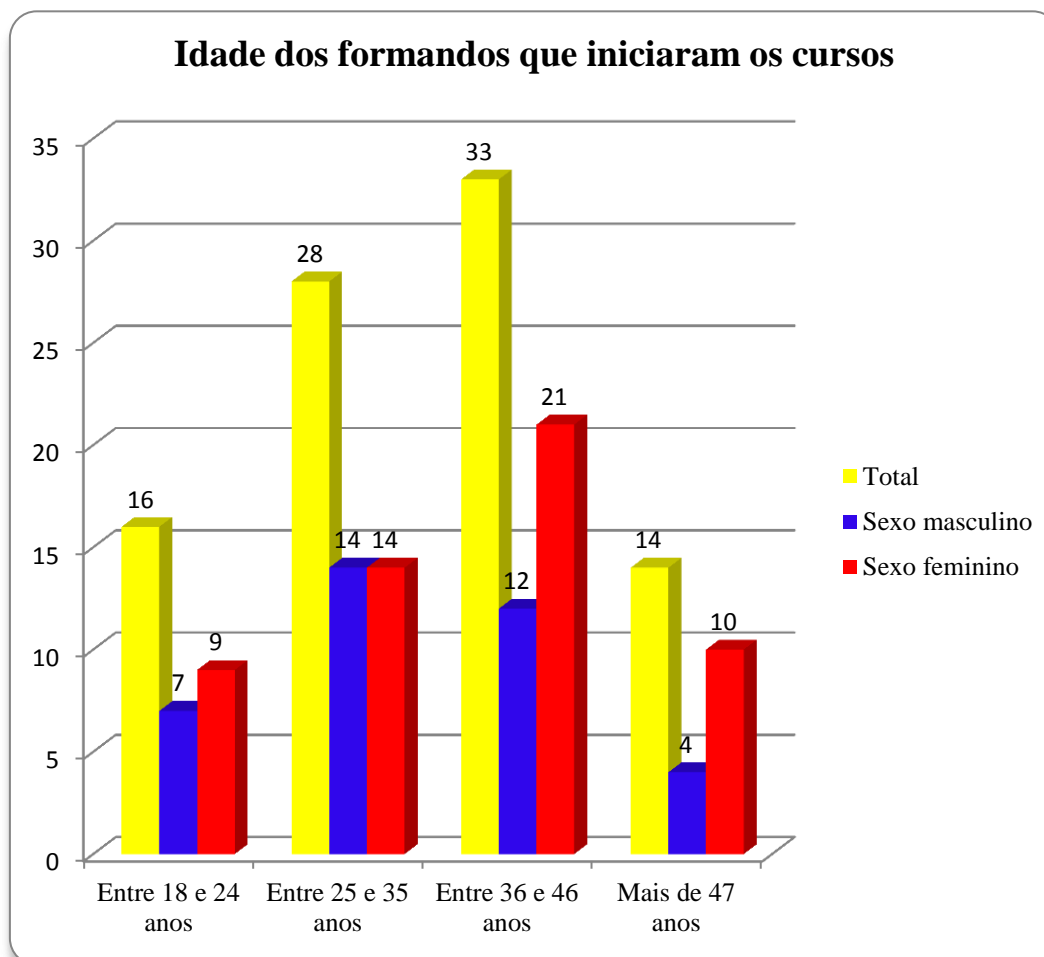


Gráfico 69 - Idade dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos de nível básico, por género

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

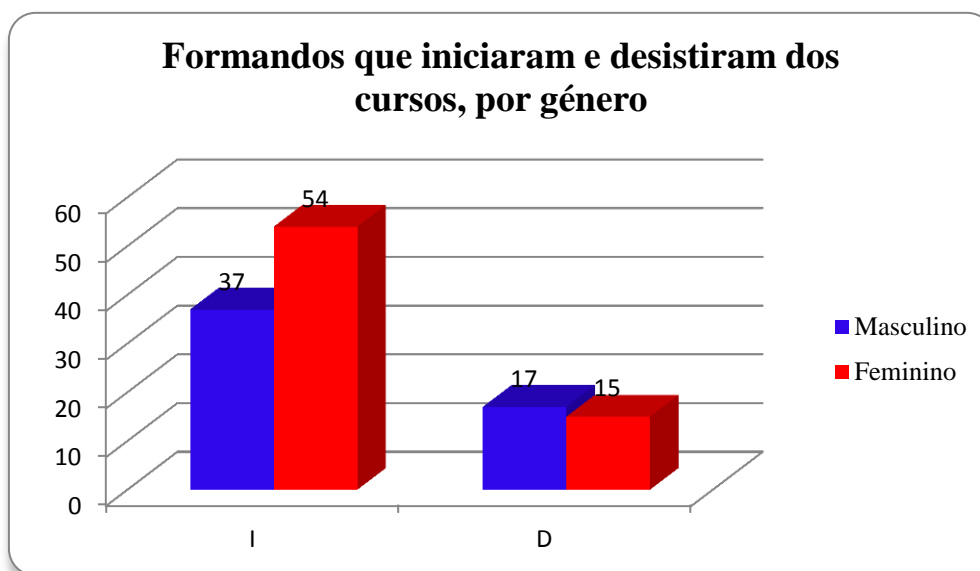


Gráfico 70 - Formandos que iniciaram e desistiram dos cursos de nível básico, por género

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.

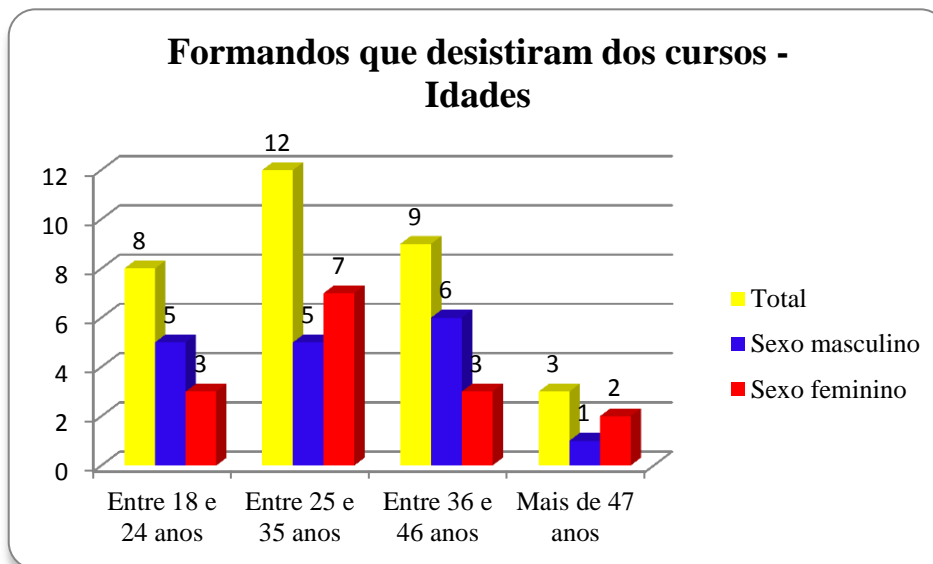


Gráfico 71 - Idades dos formandos que desistiram dos cursos de nível básico, por género

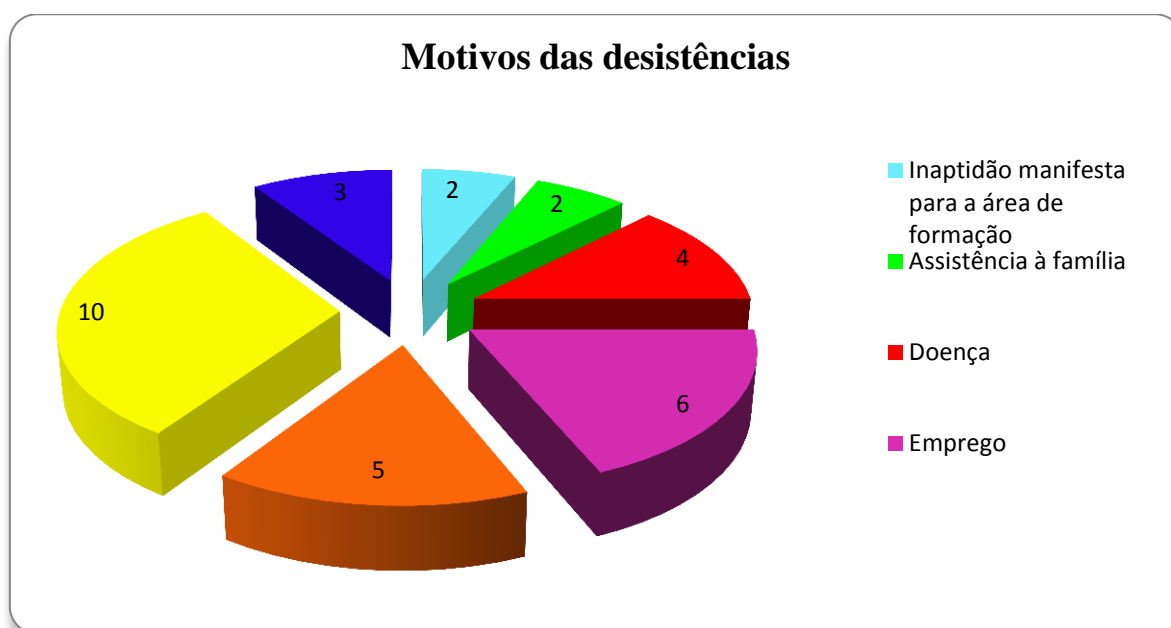


Gráfico 72 - Motivos de desistência da frequência dos cursos

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 conversaçãõ acerca de temas de objecto de investigaçãõ, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacçãõ o que constitui o facto distintivo do grupo de discussãõ 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:

<b>Guião dos grupos de discussão</b>	
<b>Abertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Breve apresentação dos objectivos dos grupos de discussão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> <li>• Discussão / partilha de ideias</li> <li>• Importância da contribuição de todos os elementos</li> <li>• Autorização para a colocação de excertos desta entrevista no trabalho</li> </ul> </li> </ul>

<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recordando situações de aprendizagem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O curso EFA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a importância que o curso teve para si?</li> <li>• O que acha que aprendeu com este curso?</li> <li>• Quais as competências que adquiriu?</li> <li>• Qual a utilidade dos temas tratados/das competências desenvolvidas e /ou adquiridas? <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apuramento das dimensões do desenvolvimento no curso mais valorizadas pelos adultos em termos simbólicos e/ou concretos.</li> <li>b) Captação das dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais.</li> </ul> </li> <li>• Acha que o curso que frequentou contribuiu ou contribuirá para algumas mudanças na sua vida? <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Exploração dos projectos de vida dos adultos, realçando as eventuais influências e mudanças neles provocadas pelo curso.</li> <li>b) Captação de perspectivas de mudança em termos pessoais, familiares, profissionais, projectos futuros e/ou sociais.</li> </ul> </li> <li>• Acha que o curso EFA é reconhecido pelos outros, pela sociedade em geral?</li> <li>• Depois do curso EFA já frequentou outras formações? Quais?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Balço final</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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?</li> <li>• Recomendaria a frequência de um curso EFA a outras pessoas?</li> <li>• Porquê? Na sua opinião, quais as vantagens da sua frequência?</li> </ul> </li> </ul>

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.

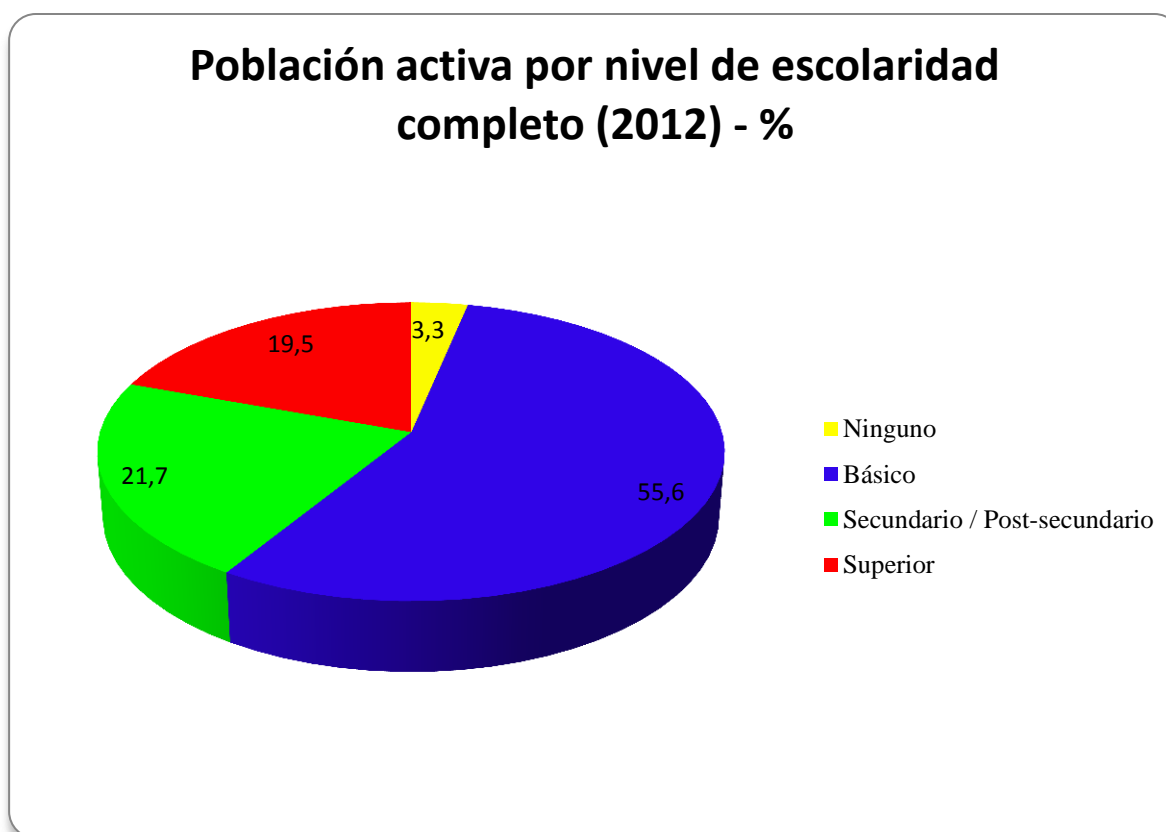


Gráfico 73 - Población activa por nivel de escolaridad completo (2012) - %

Fuentes: INE y PORDATA

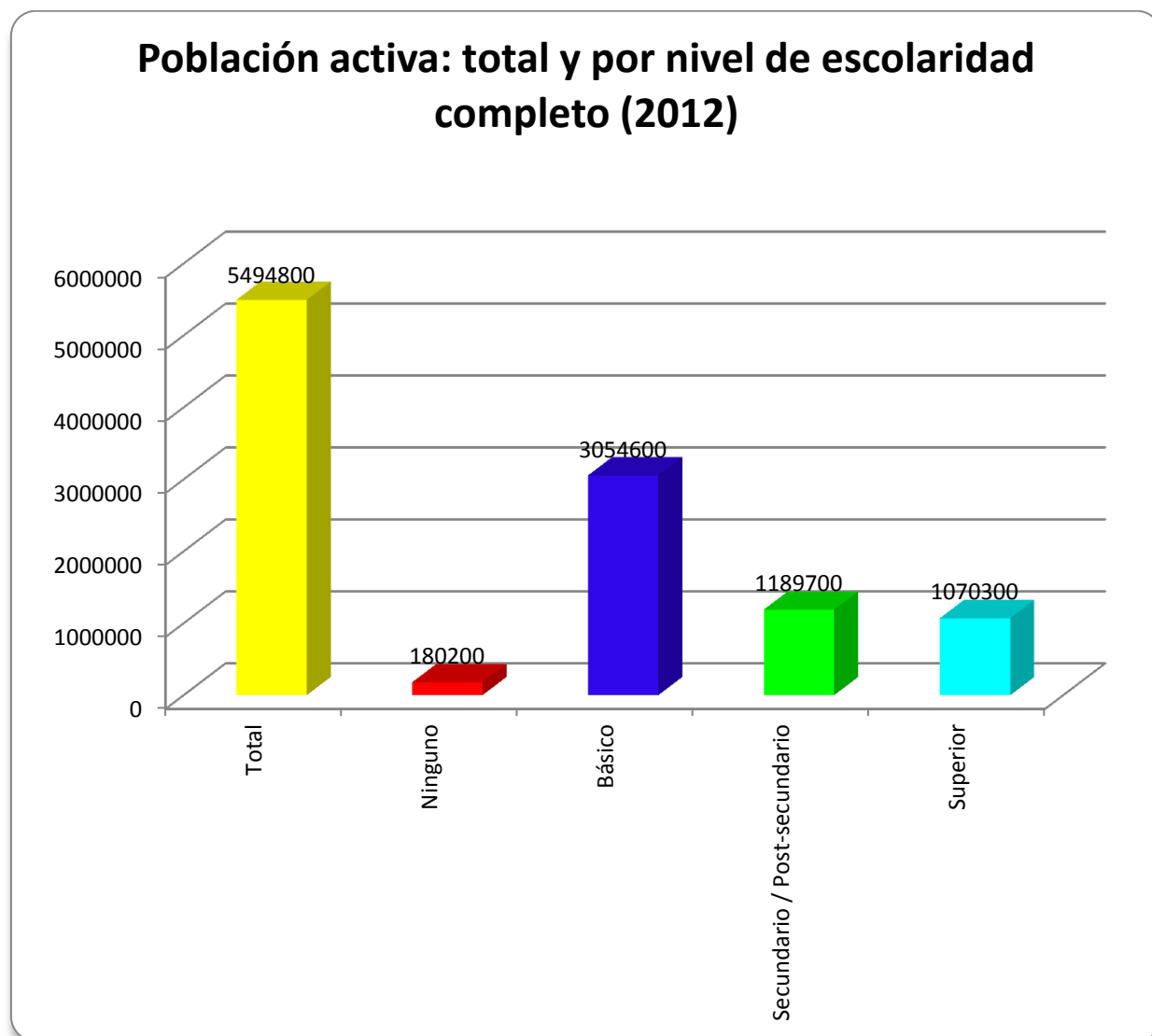


Gráfico 74- Niveles de escolaridad de la población activa en 2012

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 resolutoria 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 discusión<sup>40</sup> 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

---

<sup>40</sup> 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.

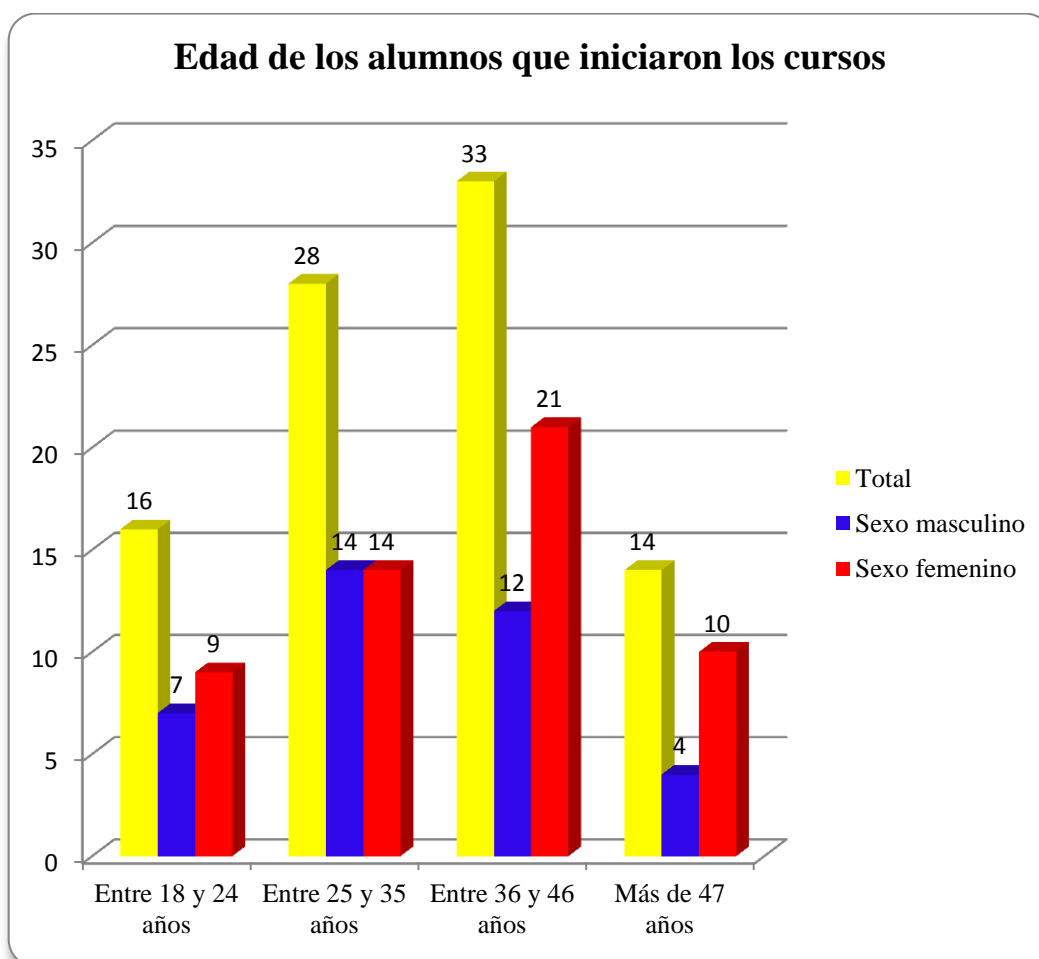


Gráfico 75- Edad de los alumnos que iniciaron los cursos de nivel básico, por género.

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.

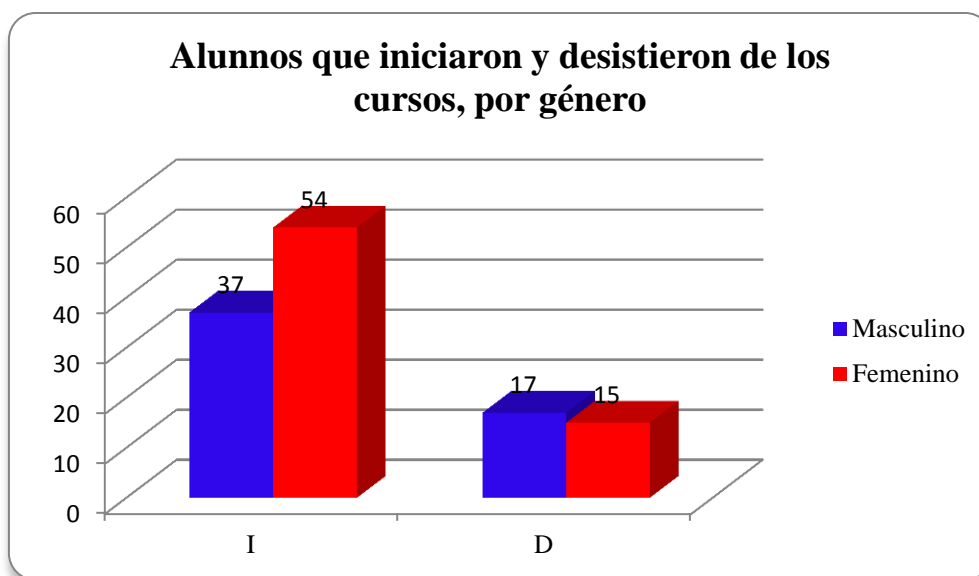


Gráfico 76 - Alumnos que iniciaron y desistieron de los cursos de nivel básico, por género.

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.

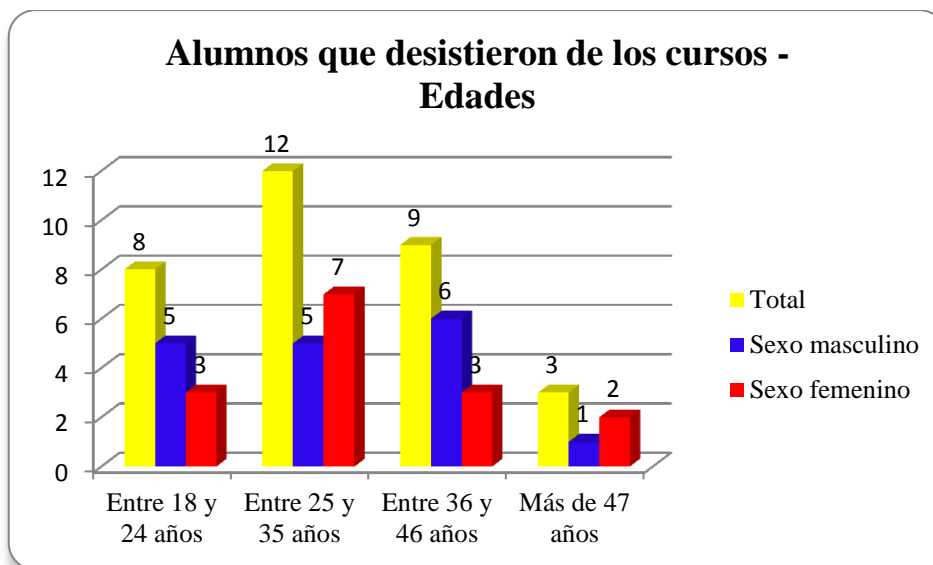


Gráfico 77 - Edades de los alumnos que desistieron de los cursos de nivel básico, por género.

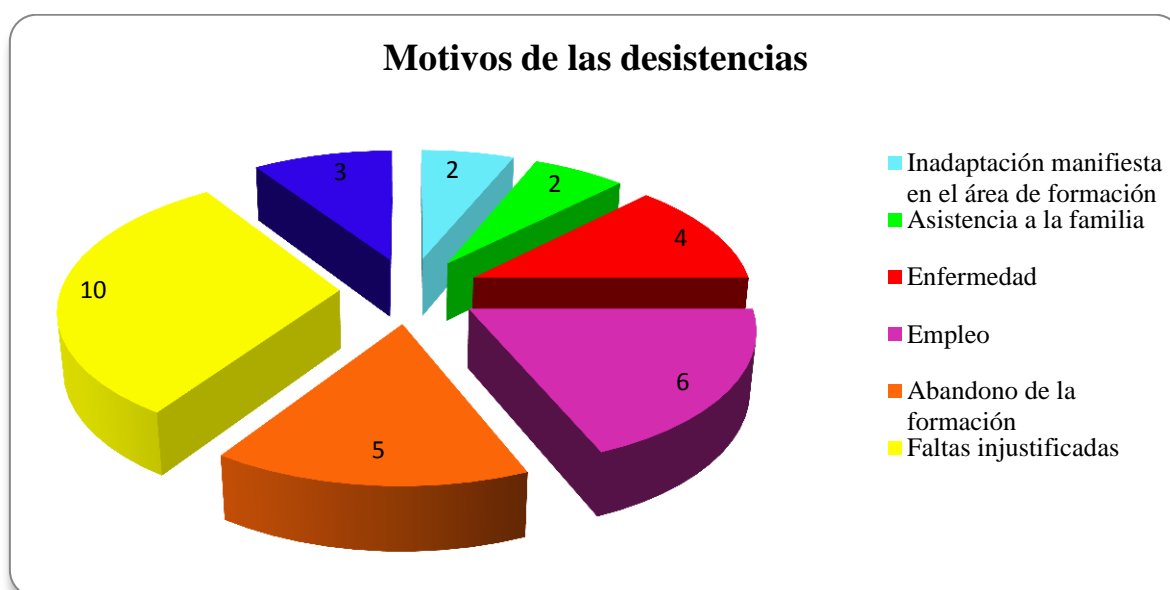


Gráfico 78 - Motivos de desistencia de los cursos.

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 através 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 encuentra 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 lo 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:

<b>Guión de los grupos de discusión</b>	
<b>Apertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve presentación de los objetivos de los grupos de discusión               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 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</li> <li>➤ Discusión / compartición de ideas</li> <li>➤ Importancia de la contribución de todos los elementos</li> <li>➤ Autorización para la colocación de extractos de esta entrevista en el trabajo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recordando situaciones de aprendizaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensando en su recorrido de vida, ¿cuáles fueron las experiencias más ricas para usted en términos de aprendizaje?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El curso EFA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la importancia que el curso tuvo para usted?</li> <li>• ¿Qué cree que aprendió con este curso?</li> <li>• ¿Cuáles son las competencias que adquirió?</li> <li>• ¿Cuál es la utilidad de los temas tratados/competencias desarrolladas y /o adquiridas?               <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Investigación de las dimensiones del desarrollo en el curso más valoradas por los adultos en terminos simbólicos e/o concretos.</li> <li>d) Captación de las dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales.</li> </ul> </li> <li>• ¿Cree que el curso al que asistió contribuyó o contribuirá en algunos cambios en su vida?               <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Exploración de los proyectos de vida de los adultos, realzando las eventuales influencias y cambios provocados por el curso.</li> <li>d) Captación de perspectivas de cambio en terminos</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<p>personales, familiares, profesionales, proyectos futuros e /o sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cree que el curso EFA es reconocido por los otros, por la sociedad en general?</li> <li>• ¿Después del curso EFA asistió a otras formaciones? ¿Cuáles?</li> </ul>
<b>Conclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Balance final</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿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?</li> <li>• ¿Recomendaría un curso EFA a otras personas?</li> <li>• ¿Por qué? En su opinión, ¿cuáles son las ventajas de su asistencia?</li> </ul> </li> </ul>

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 desdoblán 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.<sup>41</sup>

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.

---

<sup>41</sup> 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	<b>100,0%</b>	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	<b>100,0%</b>	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%	<b>58,3%</b>	0,0%	44,1%
6º ano incompleto	N	2	0	0	2
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	<b>100,0%</b>	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%	<b>25,0%</b>	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%	<b>8,3%</b>	0,0%	1,7%
8º ano incompleto	N	3	0	0	3
	% Habilitações literárias antes do curso EFA	<b>100,0%</b>	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%	<b>8,3%</b>	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	<b>74,6</b>	59	100,0
Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares	0	,0	2	3,4	8	13,8	48	<b>82,8</b>	58	100,0
Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares	0	,0	2	3,4	19	32,8	37	<b>63,8</b>	58	100,0
Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos	0	,0	2	3,4	16	27,6	40	<b>69,0</b>	58	100,0
Querer acompanhar mais a vida escolar dos filhos	11	20,0	0	,0	26	<b>47,3</b>	18	<b>32,7</b>	55	100,0
Possibilitar o ingresso no ensino superior	13	<b>23,2</b>	16	<b>28,6</b>	18	<b>32,1</b>	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	<b>70,7</b>	58	100,0
Desenvolver conhecimentos/competências úteis para o meu trabalho	2	3,4	5	8,6	16	27,6	35	<b>60,3</b>	58	100,0
Melhorar as perspectivas de carreira	2	3,4	3	5,1	22	37,3	32	<b>54,2</b>	59	100,0
Melhorar o salário	3	5,3	6	10,5	26	<b>45,6</b>	22	<b>38,6</b>	57	100,0
Reduzir a probabilidade de perder o emprego	9	15,8	5	8,8	19	<b>33,3</b>	24	<b>42,1</b>	57	100,0
Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego	2	3,4	1	1,7	18	31,0	37	<b>63,8</b>	58	100,0
Começar o meu próprio negócio	9	15,5	14	<b>24,1</b>	21	<b>36,2</b>	14	<b>24,1</b>	58	100,0
Melhorar a imagem que tenho de mim próprio	0	,0	2	3,4	25	43,1	31	<b>53,4</b>	58	100,0
Melhorar a imagem que os outros têm de mim	1	1,8	16	<b>28,1</b>	15	<b>26,3</b>	25	<b>43,9</b>	57	100,0
Abrir novos horizontes	0	,0	0	,0	19	32,8	39	<b>67,2</b>	58	100,0
Estar mais inserido no mundo actual	1	1,7	1	1,7	20	33,9	37	<b>62,7</b>	59	100,0
Conseguir obter um computador portátil	25	<b>43,9</b>	9	15,8	14	24,6	9	15,8	57	100,0
Fui obrigado a participar	26	<b>45,6</b>	11	19,3	11	19,3	9	15,8	57	100,0
Gostar de aprender	3	5,2	0	,0	14	24,1	41	<b>70,7</b>	58	100,0
Conhecer e conviver com pessoas	1	1,8	0	,0	16	28,1	40	<b>70,2</b>	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

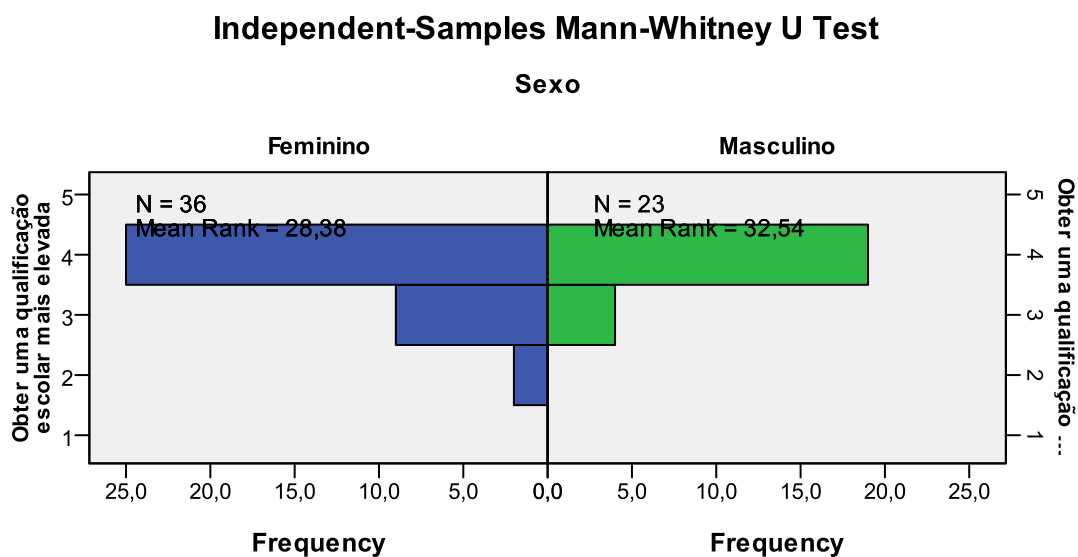
	Média	Desvio-padrão
Obter uma qualificação escolar mais elevada	3,7	,5
Valorizar a minha experiência pessoal para elevar as qualificações escolares	3,8	,5
Valorizar a minha experiência profissional para elevar as qualificações escolares	3,6	,6
Voltar a ter uma oportunidade para retomar os estudos	3,7	,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	<b>82,6%</b>	<b>69,4%</b>	74,6%
Total	N	23	36	59	
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	



<b>Total N</b>	59
<b>Mann-Whitney U</b>	355,500
<b>Wilcoxon W</b>	1.021,500
<b>Test Statistic</b>	355,500
<b>Standard Error</b>	48,776
<b>Standardized Test Statistic</b>	-1,199
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,230

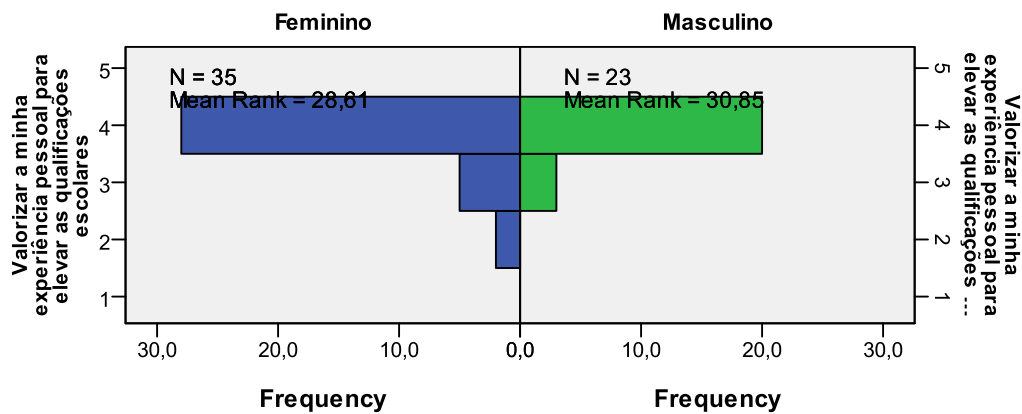
Quanto ao motivo valorizar a experiência pessoal para elevar as qualificações escolares, constatou-se que de entre os adultos do sexo masculino 87% atribuiu muita importância a este motivo, no sexo feminino 80% tem a mesma opinião. Também neste motivo não existem diferenças estatisticamente significativas 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	<b>87,0%</b>	<b>80,0%</b>	82,8%
Total	Count	23	35	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

## Independent-Samples Mann-Whitney U Test

Sexo



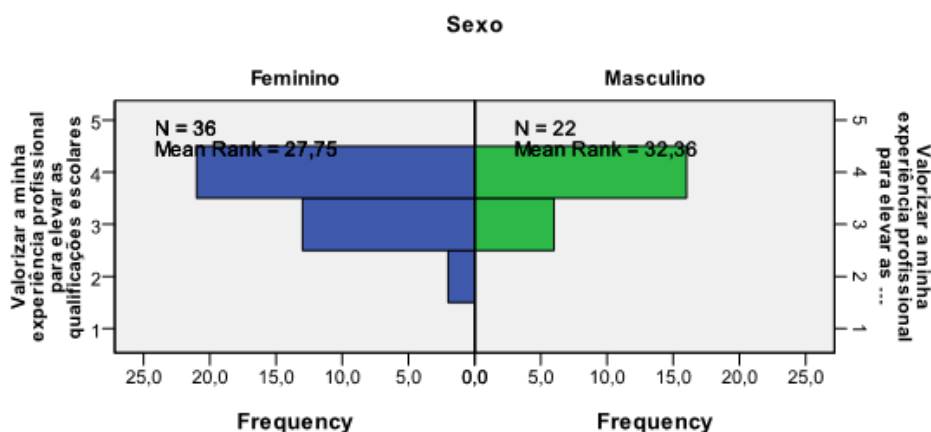
Total N	58
Mann-Whitney U	371,500
Wilcoxon W	1.001,500
Test Statistic	371,500
Standard Error	41,285
Standardized Test Statistic	-,751
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,453

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

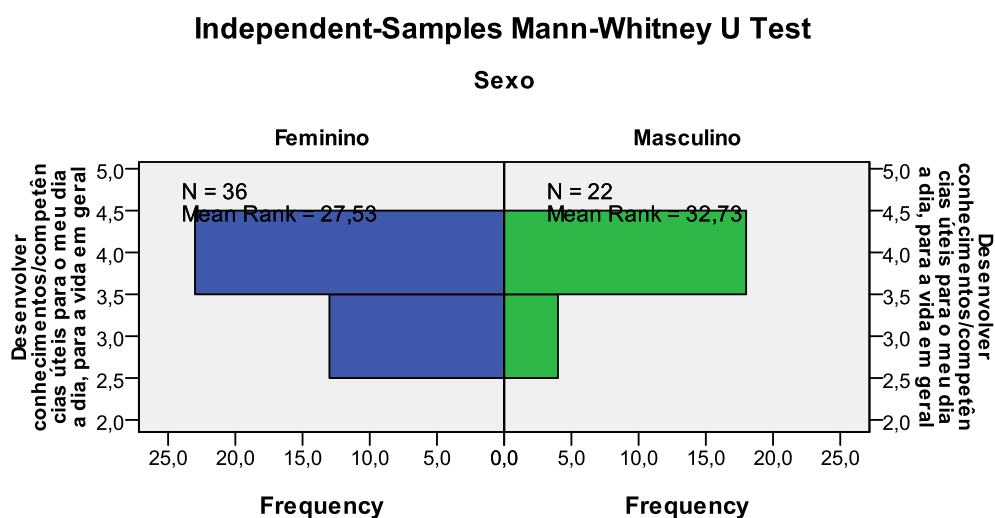


Total N	58
Mann-Whitney U	333,000
Wilcoxon W	999,000
Test Statistic	333,000
Standard Error	52,410
Standardized Test Statistic	-1,202
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,229

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	<b>81,8%</b>	<b>63,9%</b>	70,7%
Total		Count	22	36	58
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%



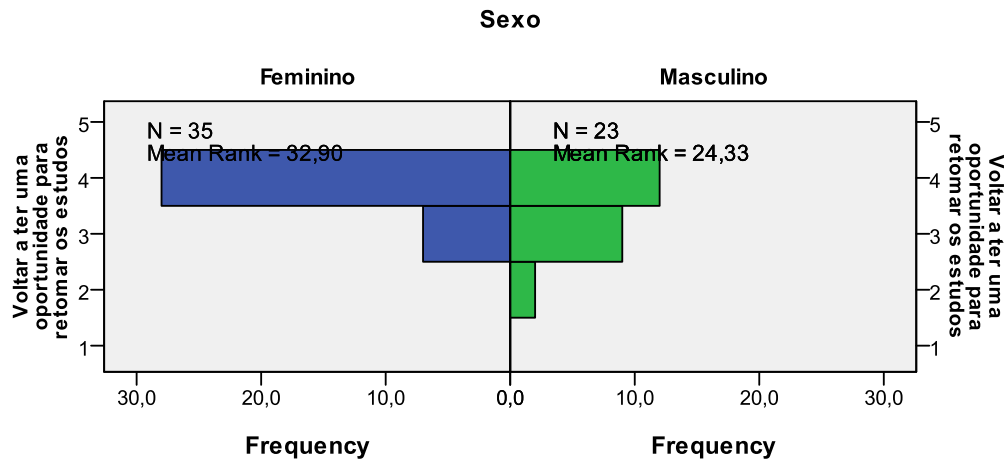
<b>Total N</b>	58
<b>Mann-Whitney U</b>	325,000
<b>Wilcoxon W</b>	991,000
<b>Test Statistic</b>	325,000
<b>Standard Error</b>	49,205
<b>Standardized Test Statistic</b>	-1,443
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,149

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	<b>39,1%</b>	20,0%	27,6%
	Muito importante	Count	12	28	40
		% within Sexo	<b>52,2%</b>	<b>80,0%</b>	69,0%
Total	Count	23	35	58	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

## Independent-Samples Mann-Whitney U Test



<b>Total N</b>	58
<b>Mann-Whitney U</b>	521,500
<b>Wilcoxon W</b>	1.151,500
<b>Test Statistic</b>	521,500
<b>Standard Error</b>	50,766
<b>Standardized Test Statistic</b>	2,344
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,019

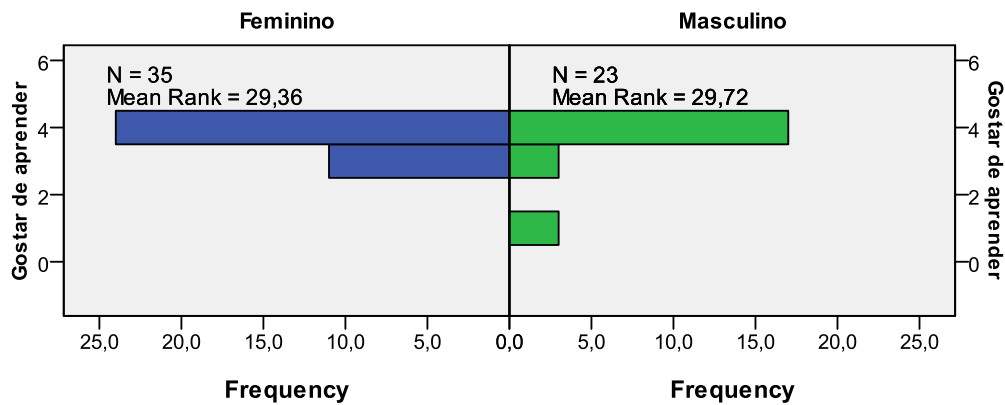
No que se refere ao gosto pela aprendizagem, concluiu-se que a maioria dos adultos de ambos os sexos atribui muita importância a este motivo (73,9% do sexo masculino e 68,6% do sexo feminino).

**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**

Sexo



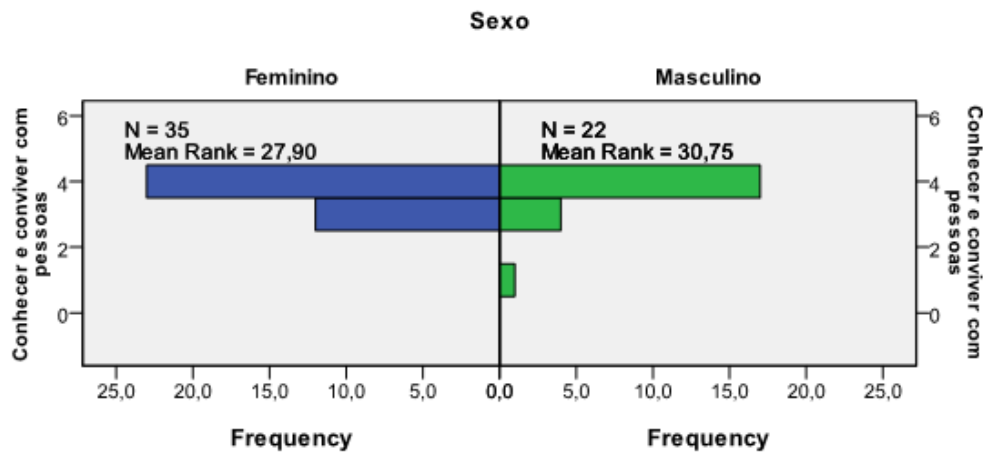
<b>Total N</b>	58
<b>Mann-Whitney U</b>	397,500
<b>Wilcoxon W</b>	1.027,500
<b>Test Statistic</b>	397,500
<b>Standard Error</b>	50,044
<b>Standardized Test Statistic</b>	-,100
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,920

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



<b>Total N</b>	57
<b>Mann-Whitney U</b>	346,500
<b>Wilcoxon W</b>	976,500
<b>Test Statistic</b>	346,500
<b>Standard Error</b>	48,517
<b>Standardized Test Statistic</b>	-,794
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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

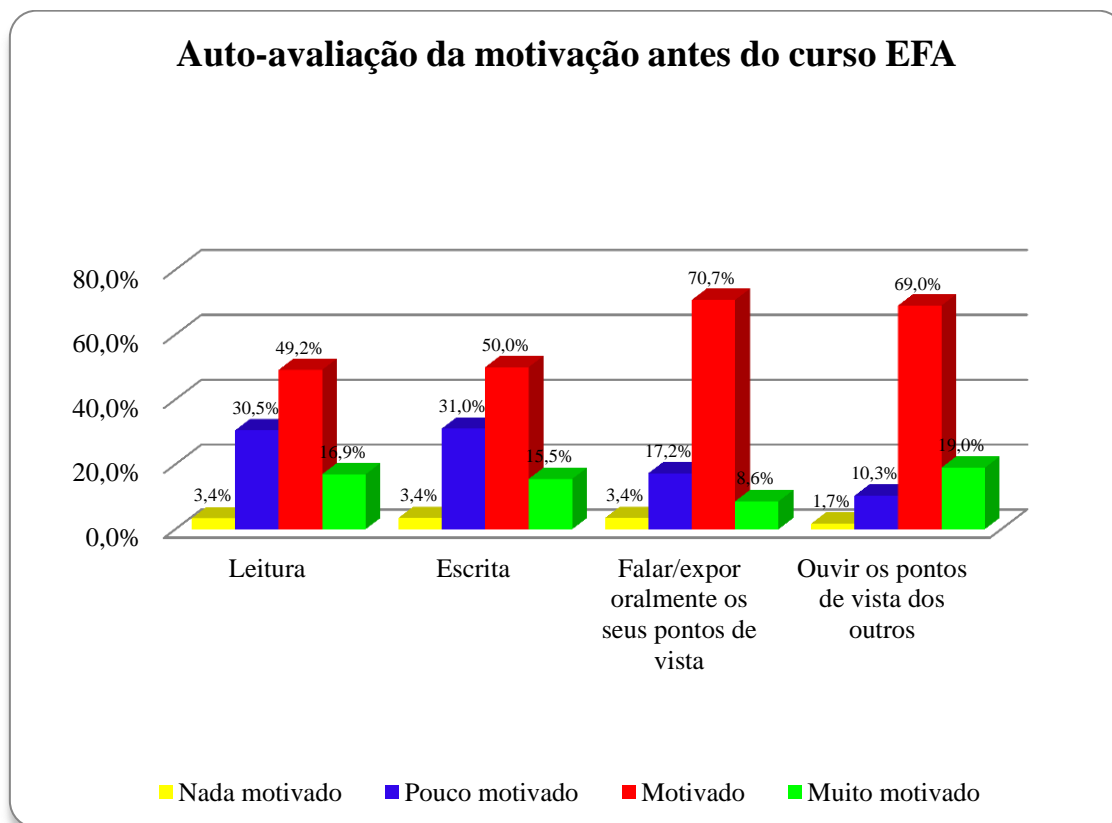


Gráfico 79 - Auto-avaliação da motivação antes do curso EFA

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.

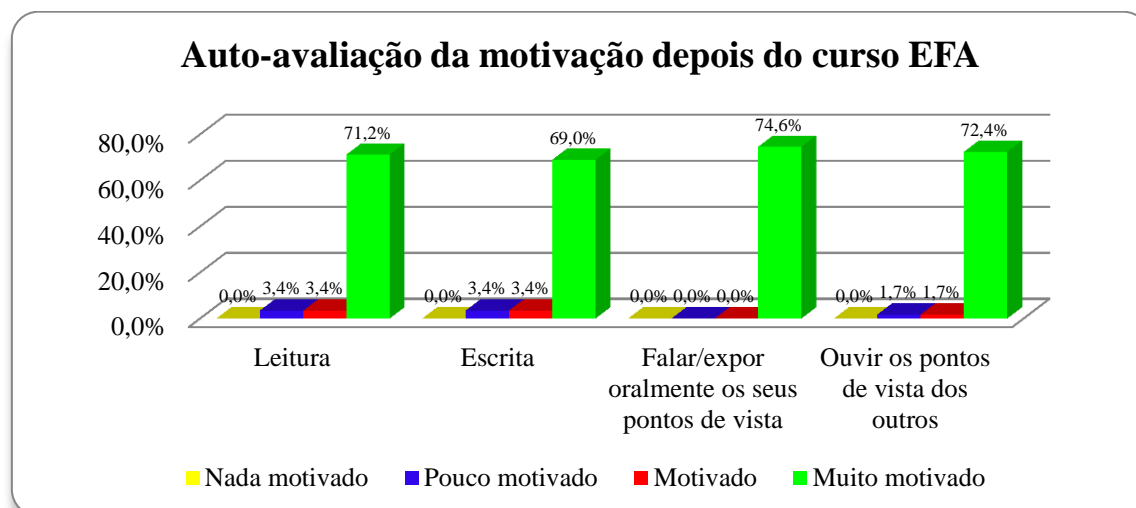


Gráfico 80 - Auto-avaliação da motivação depois do curso EFA

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

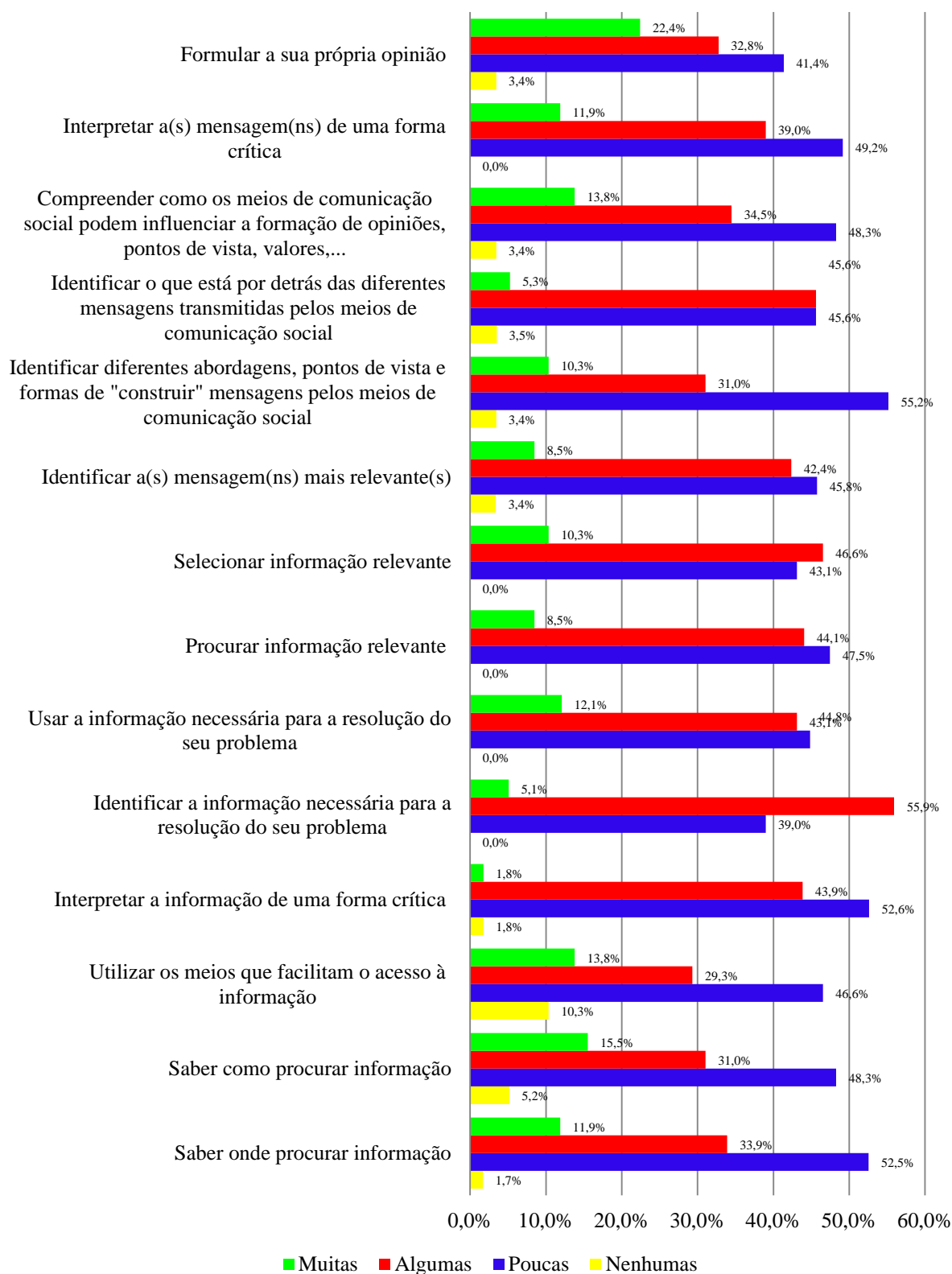


Gráfico 81 - Avaliação das competências antes de frequentar o curso

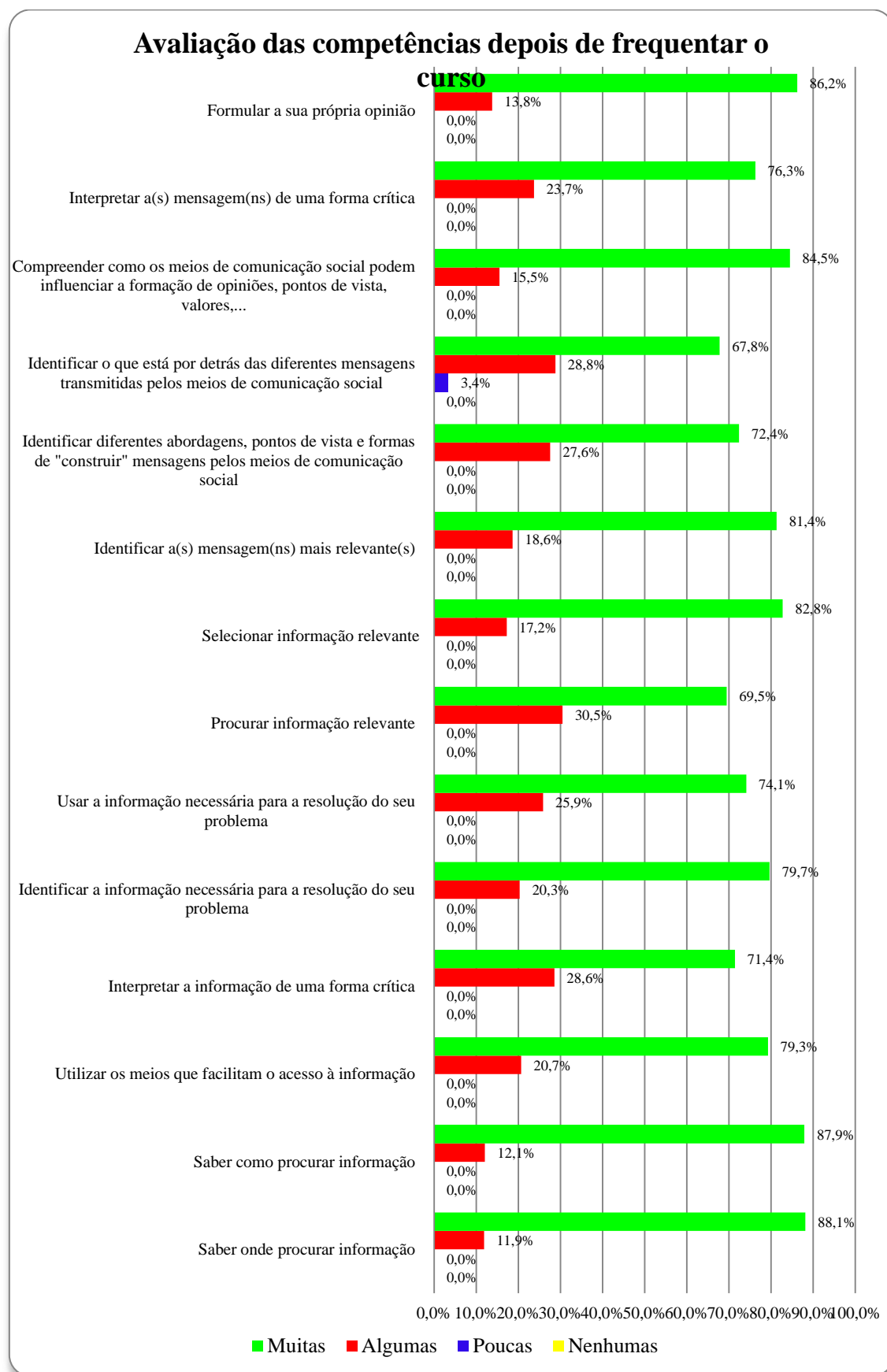


Gráfico 82 - Avaliação das competências depois de frequentar o curso

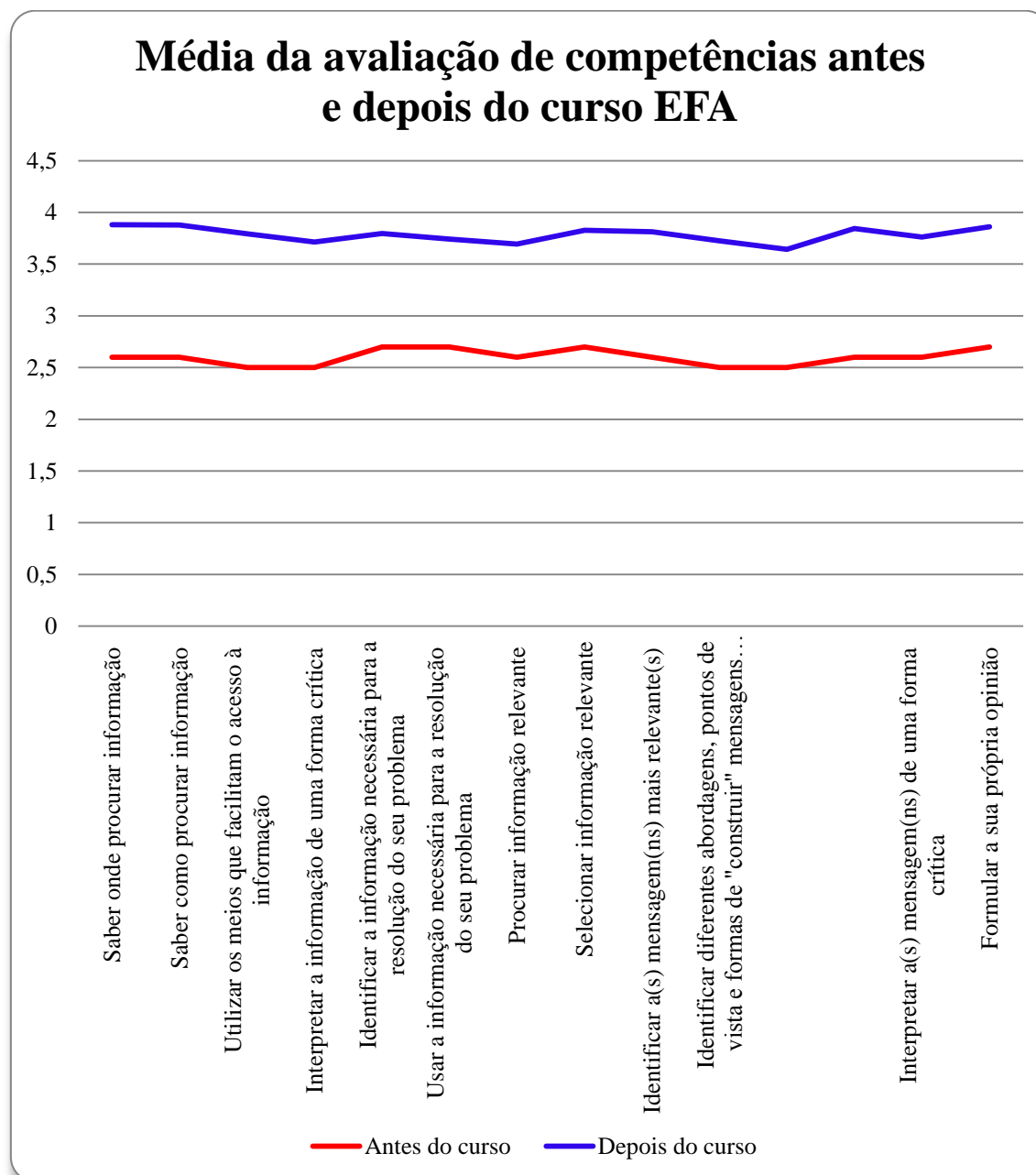


Gráfico 83 - Média da avaliação das competências antes e depois do curso EFA

### 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.

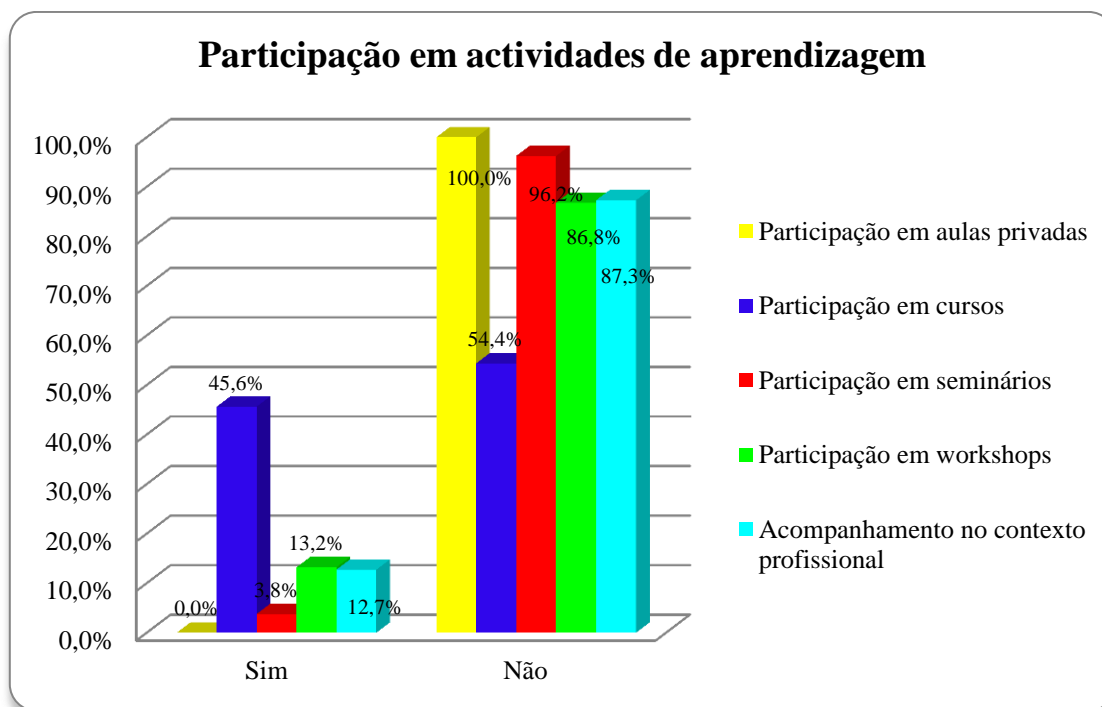


Gráfico 84 - Participação em actividades de aprendizagem

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**

<b>Total N</b>	29
<b>Mann-Whitney U</b>	109,000
<b>Wilcoxon W</b>	262,000
<b>Test Statistic</b>	109,000
<b>Standard Error</b>	18,396
<b>Standardized Test Statistic</b>	,381
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,704
<b>Exact Sig. (2-sided test)</b>	,777

**Teste não paramétrico Kruskal-Wallis**

<b>Total N</b>	29
<b>Test Statistic</b>	,802
<b>Degrees of Freedom</b>	2
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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.

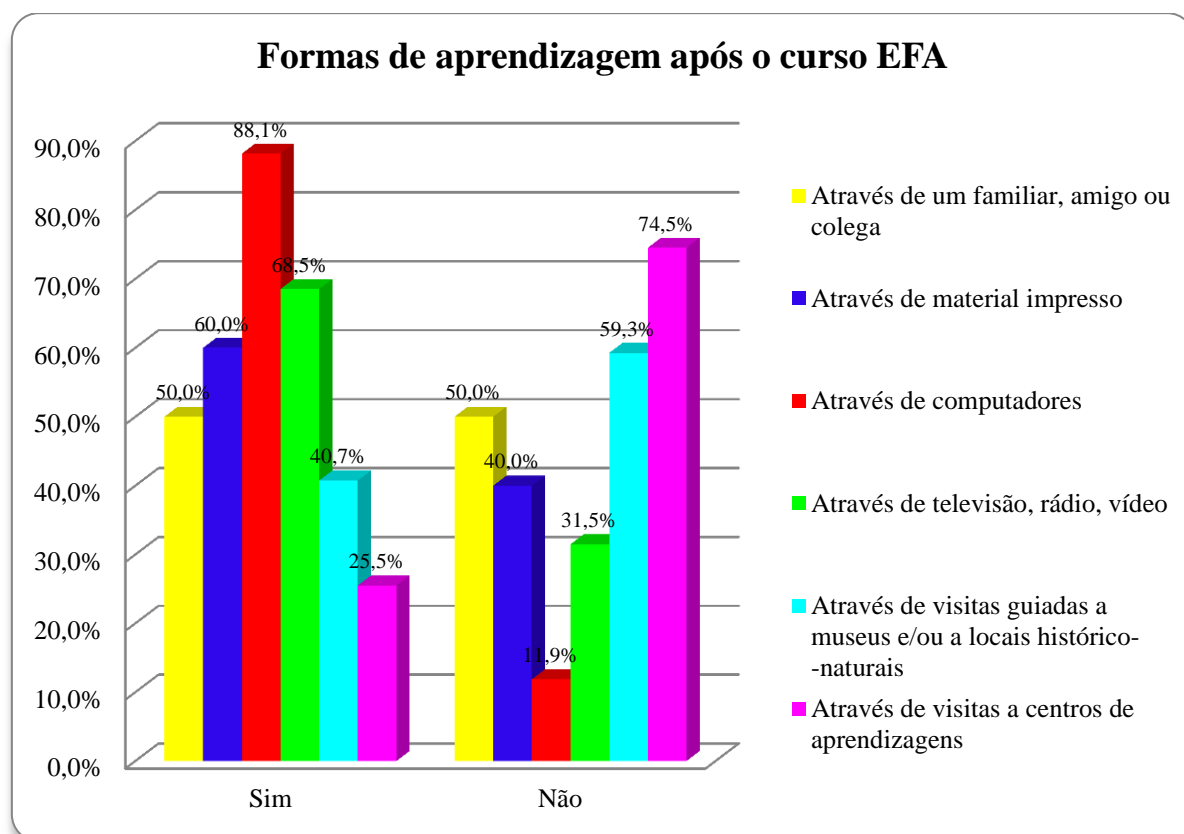


Gráfico 85 - Formas de aprendizagem após o curso EFA

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%	<b>50,8%</b>	5,1%
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir	0,0%	29,3%	<b>48,3%</b>	22,4%
Usar a lógica	3,4%	33,9%	<b>47,5%</b>	15,3%
Usar a criatividade	3,4%	31,0%	<b>46,6%</b>	19,0%
Compreender a ligação entre várias coisas	0,0%	22,0%	<b>59,3%</b>	18,6%
Ter curiosidade crítica	0,0%	22,4%	<b>53,4%</b>	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%	<b>65,5%</b>	30,9%	3,6%
Aprender coisas menos úteis para si	5,2%	41,4%	<b>50,0%</b>	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%	<b>50,0%</b>	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%	<b>50,9%</b>	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%	<b>72,9%</b>
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir	0,0%	0,0%	20,7%	<b>79,3%</b>
Usar a lógica	0,0%	0,0%	25,4%	<b>74,6%</b>
Usar a criatividade	0,0%	0,0%	25,9%	<b>74,1%</b>
Compreender a ligação entre várias coisas	0,0%	0,0%	27,1%	<b>72,9%</b>
Ter curiosidade crítica	0,0%	0,0%	19,0%	<b>81,0%</b>
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava	0,0%	0,0%	44,1%	<b>55,9%</b>
Aprender coisas menos interessantes para si	0,0%	5,5%	<b>67,3%</b>	27,3%
Aprender coisas menos úteis para si	0,0%	10,3%	<b>50,0%</b>	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%	<b>65,5%</b>
Estar continuamente a aprender coisas novas	0,0%	0,0%	33,9%	<b>66,1%</b>
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender	0,0%	0,0%	33,9%	<b>66,1%</b>
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos	0,0%	0,0%	33,9%	<b>66,1%</b>
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem	0,0%	0,0%	36,2%	<b>63,8%</b>
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar	0,0%	0,0%	20,3%	<b>79,7%</b>
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem	0,0%	1,7%	29,3%	<b>69,0%</b>

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.

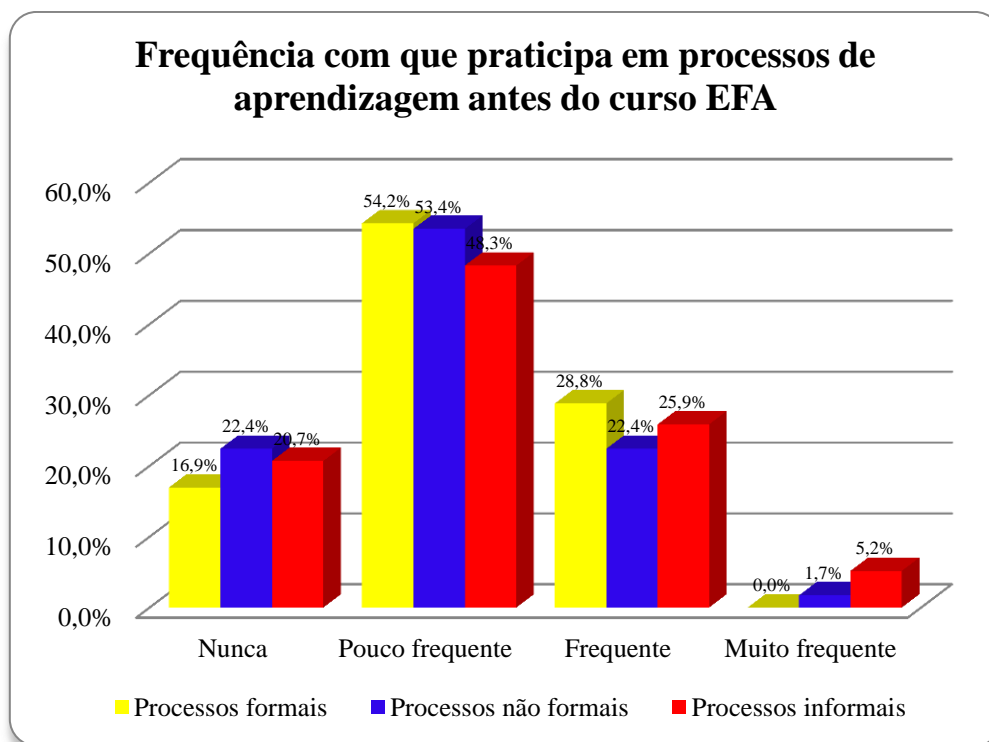


Gráfico 86 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem antes do curso EFA

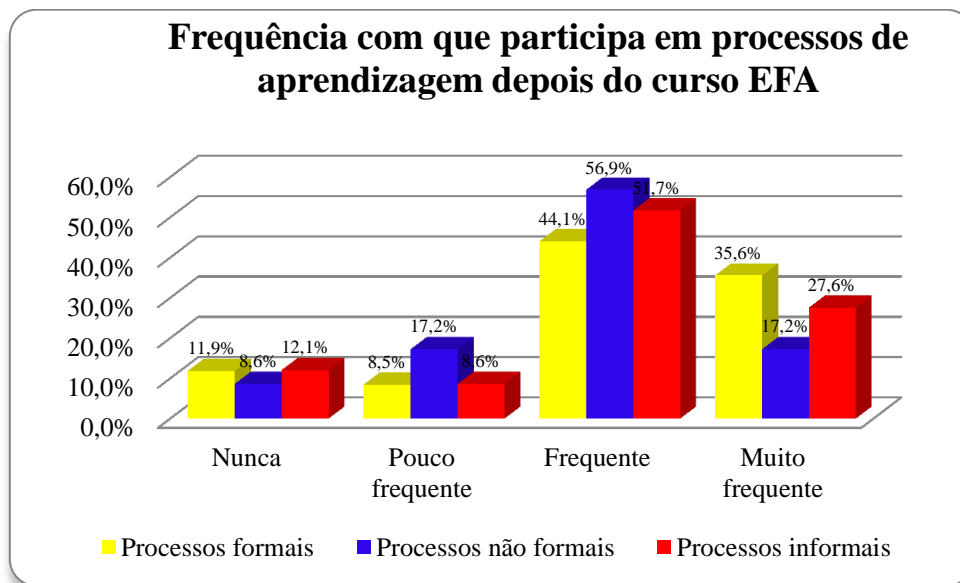


Gráfico 87 - Frequência com que participa em processos de aprendizagem depois do curso EFA

### 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.

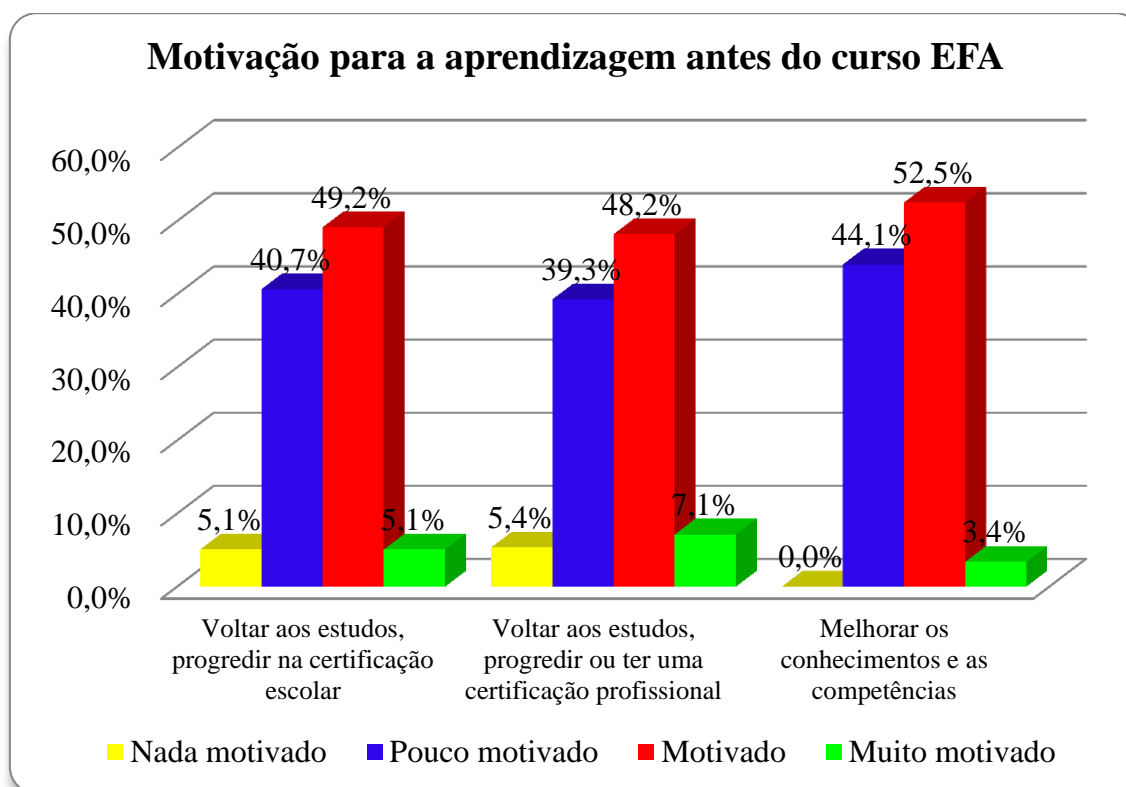


Gráfico 88 - Motivação para a aprendizagem antes do curso EFA

### Motivação para a aprendizagem depois do curso EFA

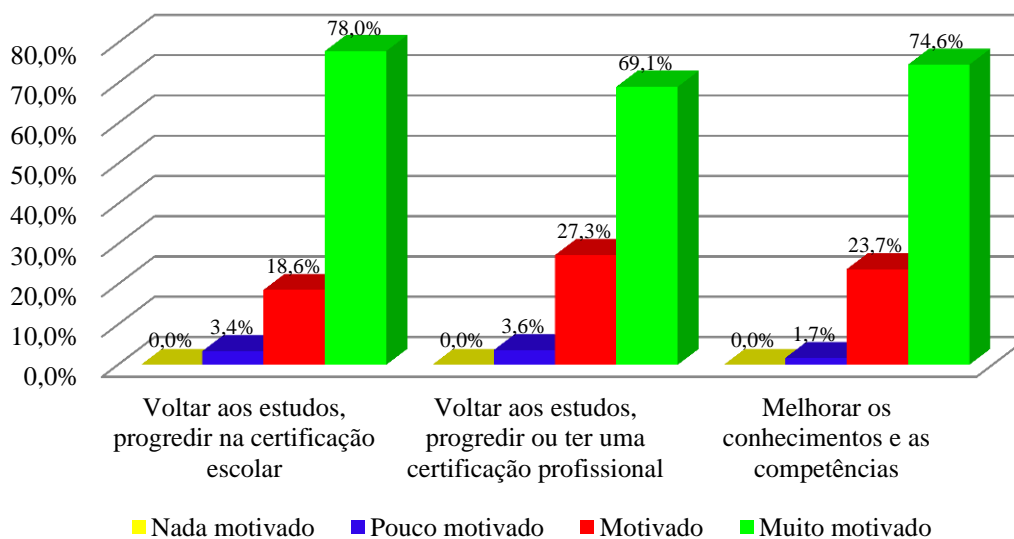


Gráfico 89 - Motivação para a aprendizagem depois do curso EFA

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.

### Participação em processos de aprendizagem depois do curso EFA

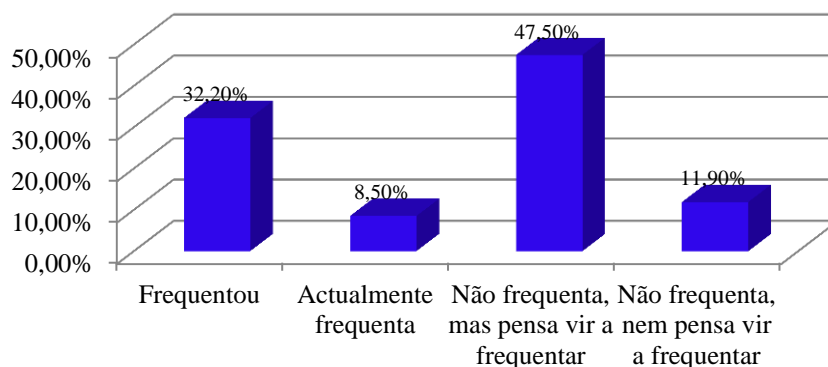


Gráfico 90 - Participação em processos de aprendizagem depois do curso EFA

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%.

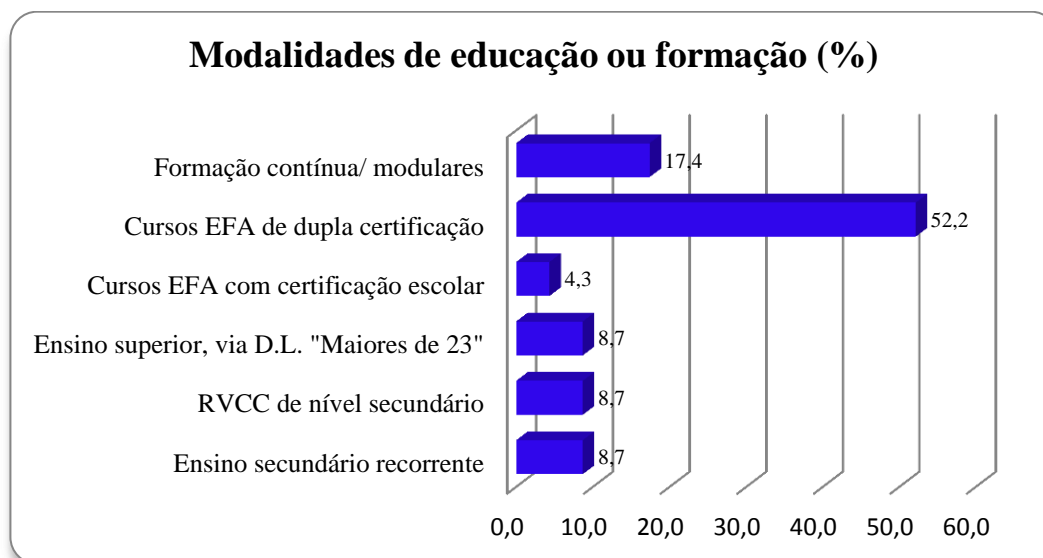


Gráfico 91 - Modalidades de educação ou formação

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 “Majores 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.

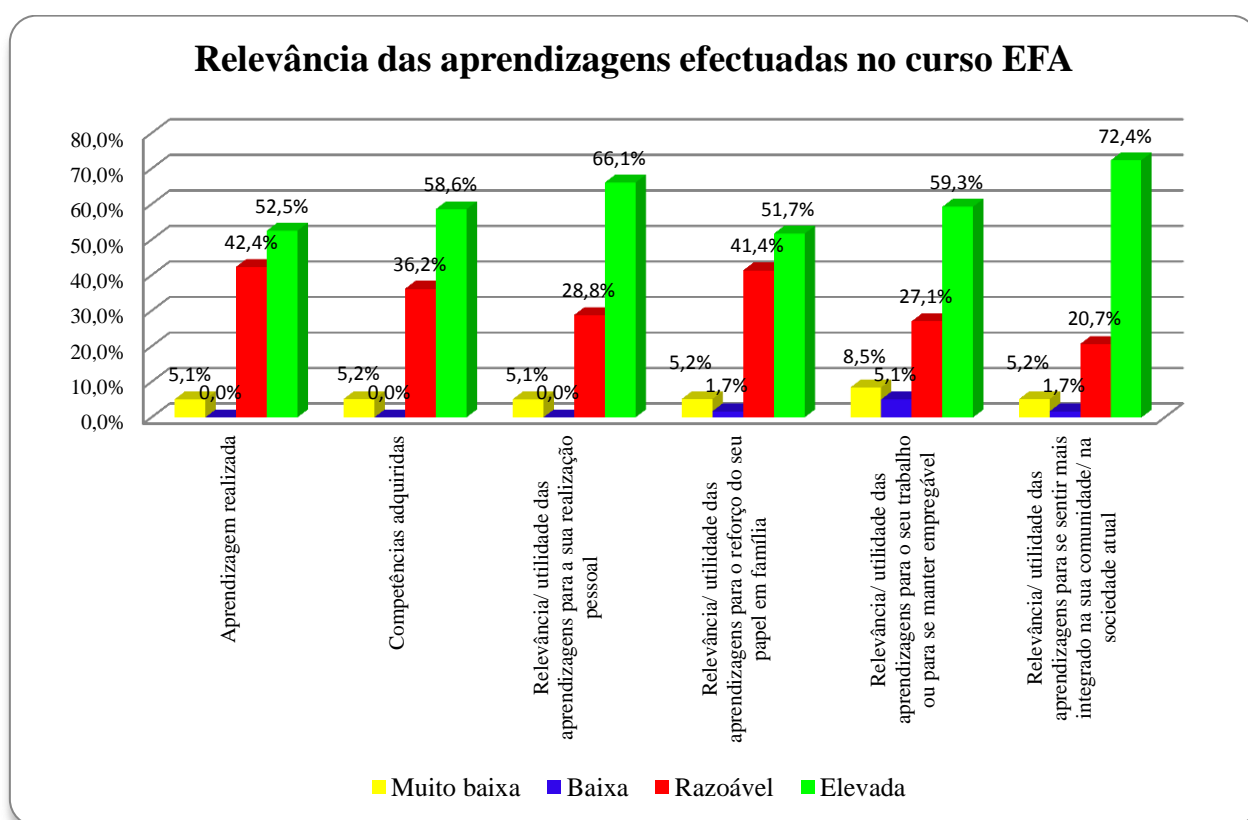


Gráfico 92 - Relevância das aprendizagens efectuadas no curso EFA

### 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.

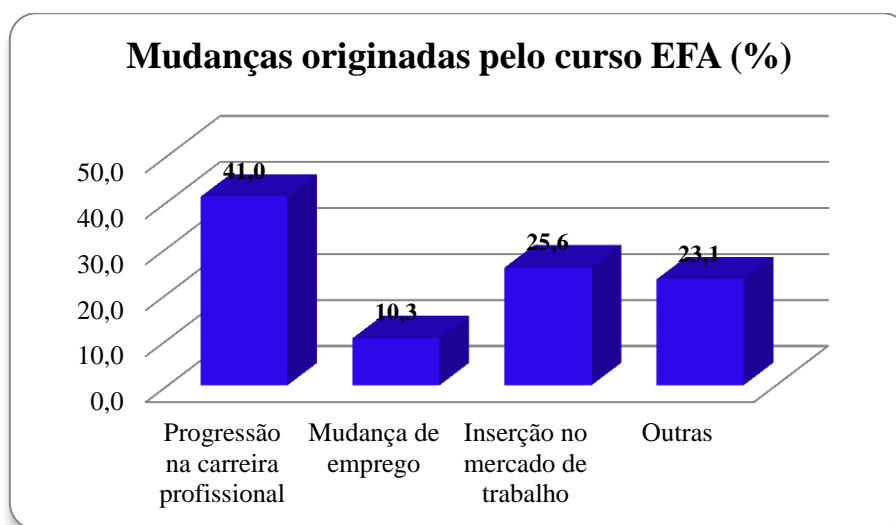


Gráfico 94 - Mudanças originadas pelo curso EFA (%)

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 <sup>a</sup>	1	,909		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,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 ( $p > 0,05$ ).

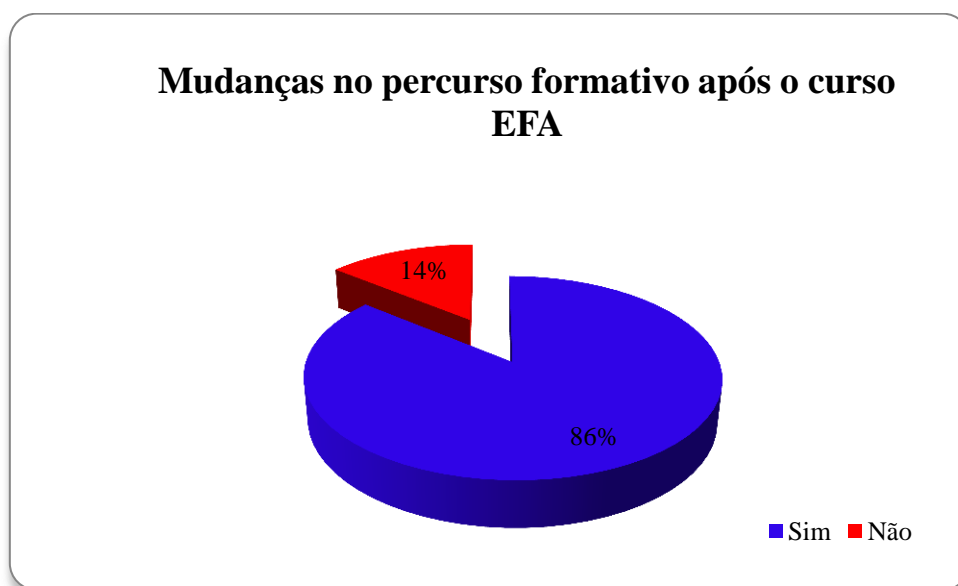


Gráfico 95 - Mudanças no percurso formativo após o curso EFA

#### 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 <sup>a</sup>	1	,083		
Continuity Correction <sup>b</sup>	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	<b>62,7%</b>
Aumento da auto-estima e da autovalorização	0	0,0%	2	3,4%	16	27,6%	40	<b>69,0%</b>
Definição ou reconstrução do seu projecto pessoal	2	3,4%	6	10,2%	21	35,6%	30	<b>50,8%</b>
Criação de relações de amizade e de convívio	0	0,0%	3	5,2%	20	34,5%	35	<b>60,3%</b>
Aumento da participação na sociedade	0	0,0%	6	10,2%	19	32,2%	34	<b>57,6%</b>
Aumento do reconhecimento pela família e/ou amigos	1	1,7%	7	12,1%	31	<b>53,4%</b>	19	32,8%
Aumento do reconhecimento pelos amigos	1	1,7%	10	17,2%	29	<b>50,0%</b>	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	<b>59,6%</b>

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	<b>59,3%</b>	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	<b>25,9%</b>	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	<b>53,4%</b>
Melhor preparação para a sua vida profissional	2	3,4%	0	0,0%	24	41,4%	32	<b>55,2%</b>
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	<b>44,8%</b>
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	<b>20,7%</b>	14	24,1%	24	41,4%	8	13,8%
Mudança de vínculo contratual	13	<b>22,4%</b>	15	25,9%	22	37,9%	8	13,8%
Aumento da estabilidade no emprego	13	<b>22,4%</b>	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	<b>61,0%</b>	13	22,0%	2	3,4%
Assistir a sessões de cinema	4	6,9%	32	<b>55,2%</b>	18	<b>31,0%</b>	4	6,9%
Visitar locais culturais	11	18,6%	24	<b>40,7%</b>	23	<b>39,0%</b>	1	1,7%
Assistir a eventos desportivos ao vivo	11	19,0%	27	<b>46,6%</b>	16	27,6%	4	6,9%
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música	25	<b>43,1%</b>	25	<b>43,1%</b>	6	10,3%	2	3,4%
Fazer fotografia, filmes ou vídeos	31	<b>53,4%</b>	21	36,2%	5	8,6%	1	1,7%
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico	27	<b>46,6%</b>	25	<b>43,1%</b>	5	8,6%	1	1,7%
Escrever prosa, poesia, contos	28	<b>49,1%</b>	27	<b>47,4%</b>	1	1,8%	1	1,8%
Ler livros enquanto actividade de lazer	15	25,4%	25	<b>42,4%</b>	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	<b>36,2%</b>	22	<b>37,9%</b>	12	20,7%
Assistir a sessões de cinema	4	6,9%	22	<b>37,9%</b>	21	<b>36,2%</b>	11	19,0%
Visitar locais culturais	4	6,8%	8	13,6%	33	<b>55,9%</b>	14	23,7%
Assistir a eventos desportivos ao vivo	8	13,8%	23	<b>39,7%</b>	16	27,6%	11	19,0%
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música	19	<b>32,8%</b>	22	<b>37,9%</b>	10	17,2%	7	12,1%
Fazer fotografia, filmes ou vídeos	17	29,8%	26	<b>45,6%</b>	6	10,5%	8	14,0%
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico	20	<b>35,1%</b>	20	<b>35,1%</b>	7	12,3%	10	17,5%
Escrever prosa, poesia, contos	22	<b>39,3%</b>	20	<b>35,7%</b>	7	12,5%	7	12,5%
Ler livros enquanto actividade de lazer	7	11,9%	11	18,6%	21	<b>35,6%</b>	20	<b>33,9%</b>

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	<b>47,5%</b>	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	<b>50,0%</b>	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	<b>54,2%</b>	6	10,2%
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências	0	0,0%	22	39,3%	26	<b>46,4%</b>	8	14,3%
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões	0	0,0%	29	<b>49,2%</b>	25	42,4%	5	8,5%
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões	0	0,0%	25	<b>45,5%</b>	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	<b>50,8%</b>	23	39,0%	6	10,2%
Respeitar a diversidade cultural e linguística	0	0,0%	28	<b>49,1%</b>	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	<b>52,5%</b>	21	35,6%	7	11,9%
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto	0	0,0%	26	<b>44,8%</b>	23	39,7%	9	15,5%
Expressar-se de uma forma criativa e artística	0	0,0%	34	<b>57,6%</b>	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	<b>54,2%</b>
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	<b>51,7%</b>
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo	0	0,0%	1	1,7%	23	39,0%	35	<b>59,3%</b>
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências	0	0,0%	0	0,0%	22	40,0%	33	<b>60,0%</b>
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões	0	0,0%	2	3,4%	24	40,7%	33	<b>55,9%</b>
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões	0	0,0%	2	3,5%	17	29,8%	38	<b>66,7%</b>
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	<b>67,8%</b>
Respeitar a diversidade cultural e linguística	0	0,0%	2	3,5%	17	29,8%	38	<b>66,7%</b>
Apreciar a diversidade cultural e linguística	2	3,4%	1	1,7%	17	29,3%	38	<b>65,5%</b>
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	<b>64,3%</b>
Apreciar trabalhos e performances artísticas	0	0,0%	3	5,1%	26	44,1%	30	<b>50,8%</b>
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto	0	0,0%	3	5,2%	24	41,4%	31	<b>53,4%</b>
Expressar-se de uma forma criativa e artística	0	0,0%	4	6,8%	25	42,4%	30	<b>50,8%</b>

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	<b>,2857726</b>	,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

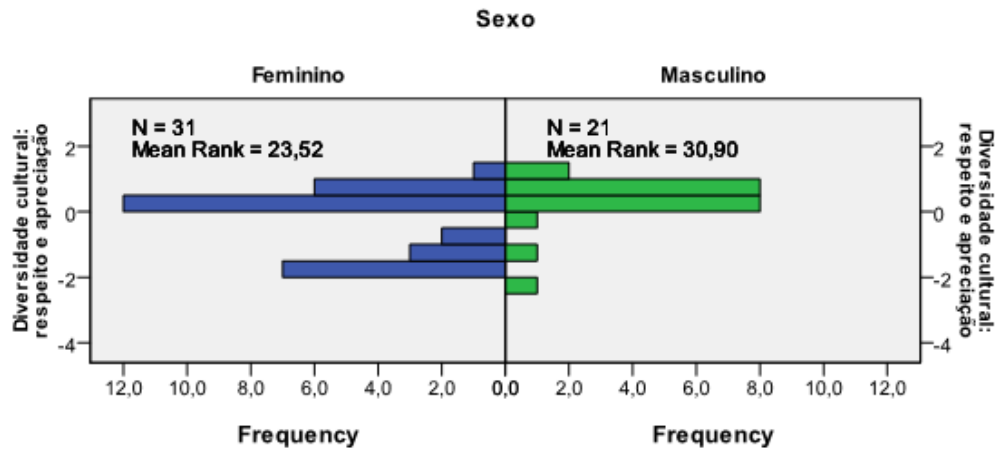
**Independent Samples Test**

		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**



<b>Total N</b>	52
<b>Mann-Whitney U</b>	233,000
<b>Wilcoxon W</b>	729,000
<b>Test Statistic</b>	233,000
<b>Standard Error</b>	53,330
<b>Standardized Test Statistic</b>	-1,734
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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			

<b>Total N</b>	52
<b>Test Statistic</b>	4,241
<b>Degrees of Freedom</b>	2
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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

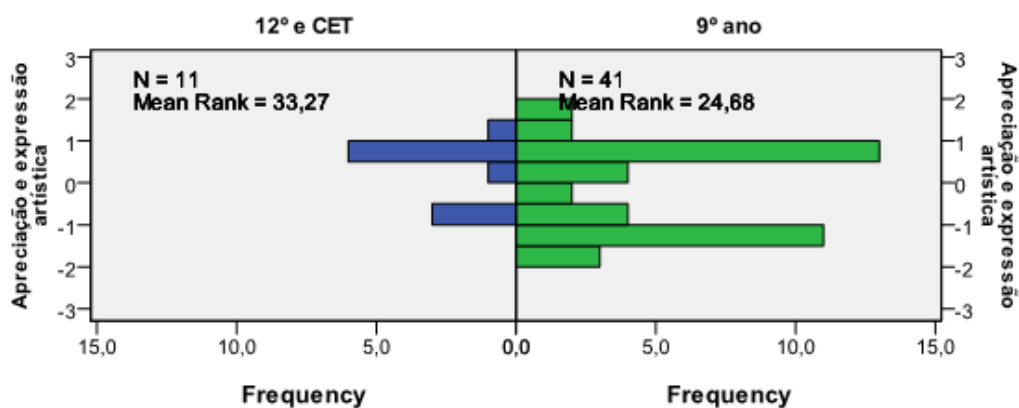
	Escolaridade actual	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conhecimento da cultura portuguesa	9º ano	41	,0240550	1,03244642	,16124104
	12º e CET	11	-,0896596	,90829641	,27386167

### 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

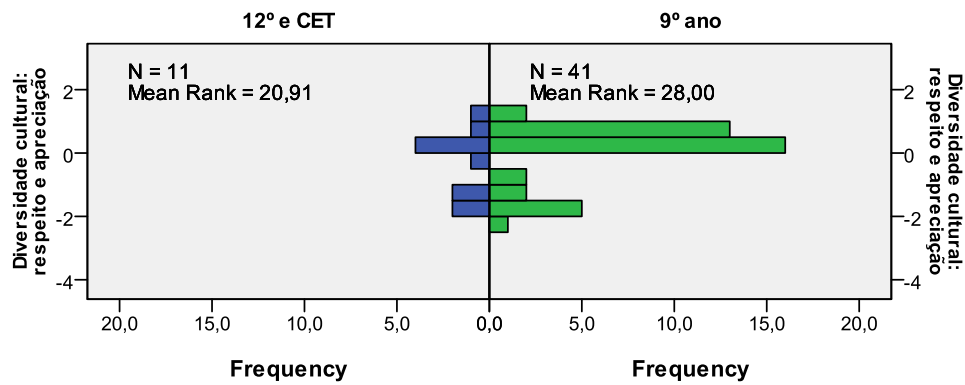
#### Escolaridade actual



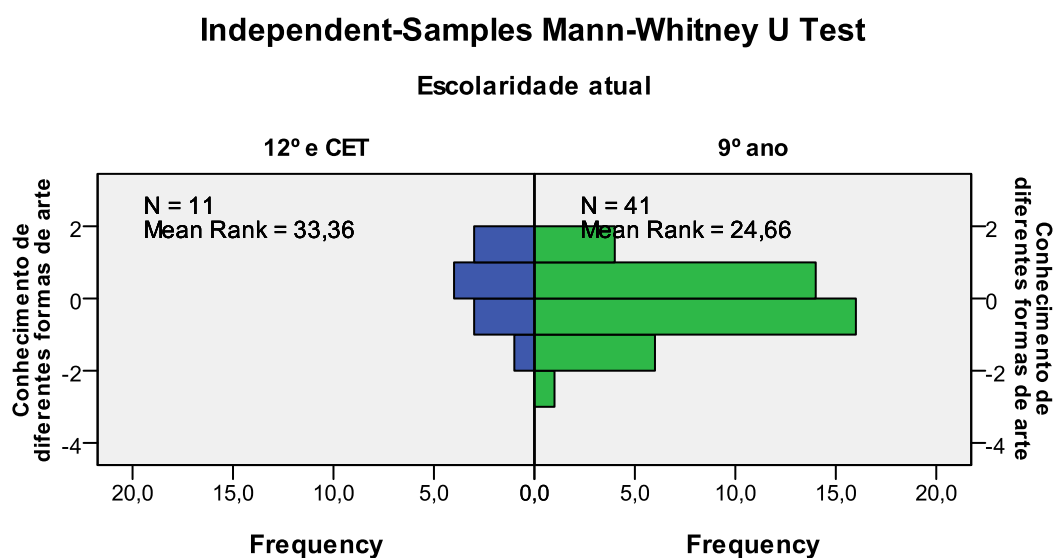
Total N	52
Mann-Whitney U	300,000
Wilcoxon W	366,000
Test Statistic	300,000
Standard Error	44,388
Standardized Test Statistic	1,678
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,093

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



<b>Total N</b>	52
<b>Mann-Whitney U</b>	301,000
<b>Wilcoxon W</b>	367,000
<b>Test Statistic</b>	301,000
<b>Standard Error</b>	44,388
<b>Standardized Test Statistic</b>	1,701
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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	<b>33,9%</b>	16	<b>27,1%</b>	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	<b>11,9%</b>	23	<b>39,0%</b>	15	25,4%	11	18,6%	3	5,1%
Ver notícias na televisão	0	0,0%	15	25,9%	6	10,3%	17	<b>29,3%</b>	20	<b>34,5%</b>
Ouvir notícias na rádio	6	10,5%	17	<b>29,8%</b>	8	14,0%	18	<b>31,6%</b>	8	14,0%
Pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente, sobre a actualidade	12	<b>20,7%</b>	11	19,0%	19	<b>32,8%</b>	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	<b>37,3%</b>	28	<b>47,5%</b>
Conversar com familiares ou amigos sobre o que se passa no mundo	0	0,0%	0	0,0%	6	10,3%	24	<b>41,4%</b>	28	<b>48,3%</b>
Ler a secção de política num jornal	3	5,1%	6	10,2%	11	18,6%	22	<b>37,3%</b>	17	<b>28,8%</b>
Ver notícias na televisão	0	0,0%	3	5,3%	0	0,0%	8	14,0%	46	<b>80,7%</b>
Ouvir notícias na rádio	2	3,5%	9	15,8%	5	8,8%	15	<b>26,3%</b>	26	<b>45,6%</b>
Pesquisar informação sobre diversos temas, nomeadamente sobre a actualidade	5	8,6%	0	0,0%	5	8,6%	28	<b>48,3%</b>	20	<b>34,5%</b>

### 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% 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.

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	<b>48,2%</b>	16	<b>28,6%</b>
Tem de ler facturas ou recibos	7	13,2%	14	26,4%	23	<b>43,4%</b>	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	<b>46,4%</b>	5	8,9%
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	7	12,3%	16	28,1%	26	<b>45,6%</b>	8	14,0%
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	12	21,8%	16	29,1%	22	<b>40,0%</b>	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	<b>42,1%</b>	19	<b>33,3%</b>
Preenche facturas ou recibos	23	<b>41,1%</b>	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	<b>28,6%</b>	21	<b>37,5%</b>	12	21,4%	7	12,5%
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	27	<b>48,2%</b>	21	37,5%	5	8,9%	3	5,4%
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	44	<b>77,2%</b>	5	8,8%	4	7,0%	4	7,0%
Escreve livros ou artigos para jornais profissionais, escolares ou científicos	46	<b>85,2%</b>	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	<b>33,3%</b>	17	<b>29,8%</b>	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	<b>52,6%</b>
Comunicar clara e eficazmente	6	10,7%	0	0,0%	18	32,1%	32	<b>57,1%</b>
Comunicar para grupos	9	16,1%	10	17,9%	12	21,4%	25	<b>44,6%</b>
Persuadir, influenciar e motivar outros	6	10,7%	5	8,9%	26	<b>46,4%</b>	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	<b>41,1%</b>	8	14,3%
Compreender diferentes códigos de conduta	6	10,5%	10	17,5%	27	<b>47,4%</b>	14	24,6%
Respeitar a diversidade	6	10,7%	3	5,4%	16	28,6%	31	<b>55,4%</b>
Conhecer as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem	6	10,5%	0	0,0%	22	38,6%	29	<b>50,9%</b>
Ter curiosidade crítica	6	10,7%	0	0,0%	23	41,1%	27	<b>48,2%</b>
Planear a sua própria aprendizagem	6	10,5%	7	12,3%	23	<b>40,4%</b>	21	36,8%
Aprender coisas novas	6	11,1%	0	0,0%	15	27,8%	33	<b>61,1%</b>
Manter-se actualizado	6	10,5%	0	0,0%	14	24,6%	37	<b>64,9%</b>
Ajudar outros a aprenderem	6	10,7%	5	8,9%	24	<b>42,9%</b>	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	<b>64,9%</b>

### 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	<b>59,3</b>	24	<b>40,7</b>
Apreender a ideia ou a mensagem principal do texto	0	,0	2	3,4	27	<b>46,6</b>	29	<b>50,0</b>
Identificar detalhes, factos e especificações importantes	0	,0	0	,0	29	<b>49,2</b>	30	<b>50,8</b>
Deduzir ou procurar o significado de palavras que não conhece	0	,0	1	1,7	23	39,7	34	<b>58,6</b>
Avaliar o interesse da mensagem e a adequação da forma como está transmitida	0	,0	1	1,7	25	<b>42,4</b>	33	<b>55,9</b>
Formular uma opinião	0	,0	1	1,7	24	<b>41,4</b>	33	<b>56,9</b>

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 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	<b>66,1</b>	19	32,2
Recolher a informação que considera necessária	0	,0	0	,0	27	46,6	31	<b>53,4</b>
Registar a informação que considera necessária	0	,0	0	,0	27	46,6	31	<b>53,4</b>
Estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto	0	,0	1	1,7	39	<b>67,2</b>	18	31,0
Escrever o texto com a linguagem, o estilo e a organização mais apropriados	0	,0	4	6,8	37	<b>62,7</b>	18	30,5
Procurar e incluir documentação de apoio e ter em conta o nível de detalhe necessário	0	,0	0	,0	39	<b>67,2</b>	19	32,8
Usar e elaborar gráficos, esquemas, figuras ou imagens	0	,0	5	8,6	31	<b>53,4</b>	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	<b>65,5</b>	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	<b>54,2</b>
Interpretar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz	0	,0	1	1,7	26	44,8	31	<b>53,4</b>
Responder a questões	0	,0	0	,0	33	<b>55,9</b>	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	<b>50,8</b>	29	49,2
Avaliar o que foi dito, o que compreendeu ou o que aprendeu	0	,0	0	,0	28	48,3	30	<b>51,7</b>
Formular uma opinião	0	,0	1	1,7	24	40,7	34	<b>57,6</b>

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	<b>66,1</b>	19	32,2
Seleccionar o meio de comunicação mais apropriado para fazer passar a mensagem	0	,0	0	,0	32	<b>55,2</b>	26	44,8
Falar claramente e de uma forma eficaz e adequada para fazer passar a mensagem	0	,0	0	,0	31	<b>52,5</b>	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	<b>51,7</b>
Responder a questões	0	,0	1	1,7	30	<b>50,8</b>	28	47,5
Fazer perguntas	0	,0	1	1,7	24	41,4	33	<b>56,9</b>
Receber, ter em atenção e interpretar o que é expresso pelos que estão a ouvir	0	,0	1	1,7	30	<b>50,8</b>	28	47,5
Avaliar o que foi entendido ou aprendido	0	,0	1	1,7	29	<b>50,0</b>	28	48,3
Formular uma opinião	0	,0	0	,0	25	42,4	34	<b>57,6</b>

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 Statistics<sup>42</sup>

	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

<sup>42</sup> 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
	Nível de dificuldade na leitura	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (1-tailed)	,165
		N	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		
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.

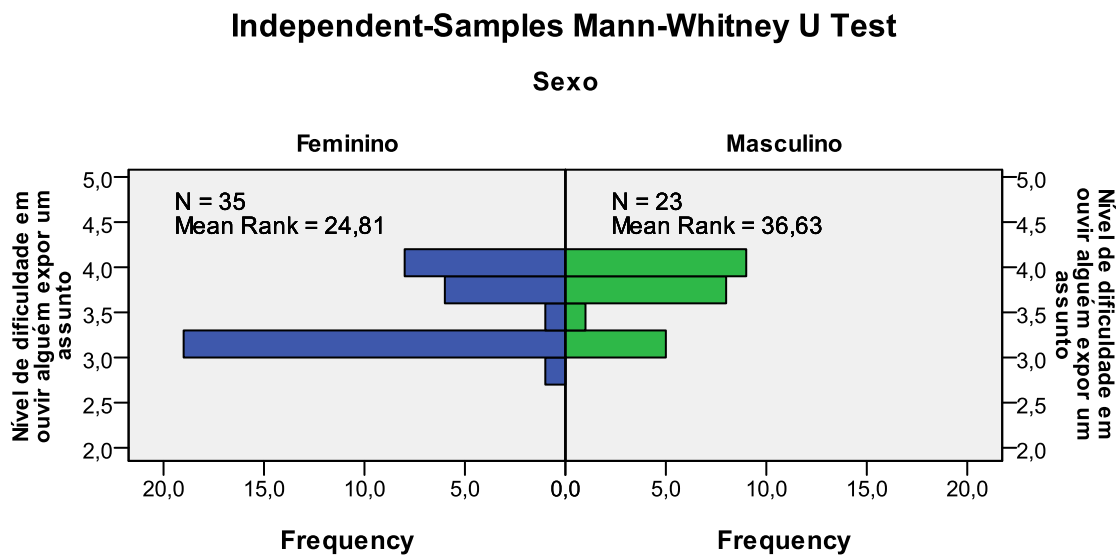
## Correlations

			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.



<b>Total N</b>	58
<b>Mann-Whitney U</b>	238,500
<b>Wilcoxon W</b>	868,500
<b>Test Statistic</b>	238,500
<b>Standard Error</b>	61,485
<b>Standardized Test Statistic</b>	-2,667
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,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.

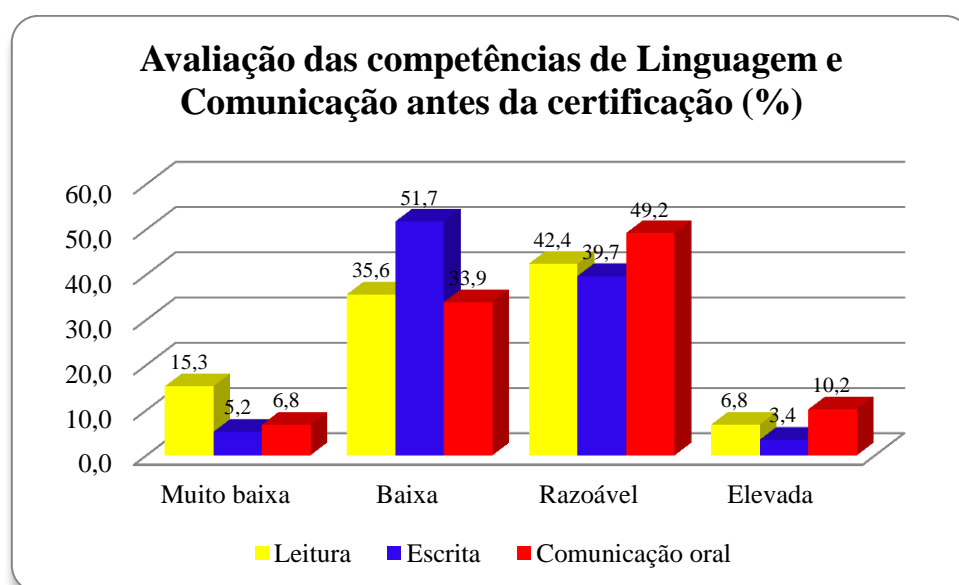


Gráfico 96 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA

Após a certificação, os formandos consideram 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.

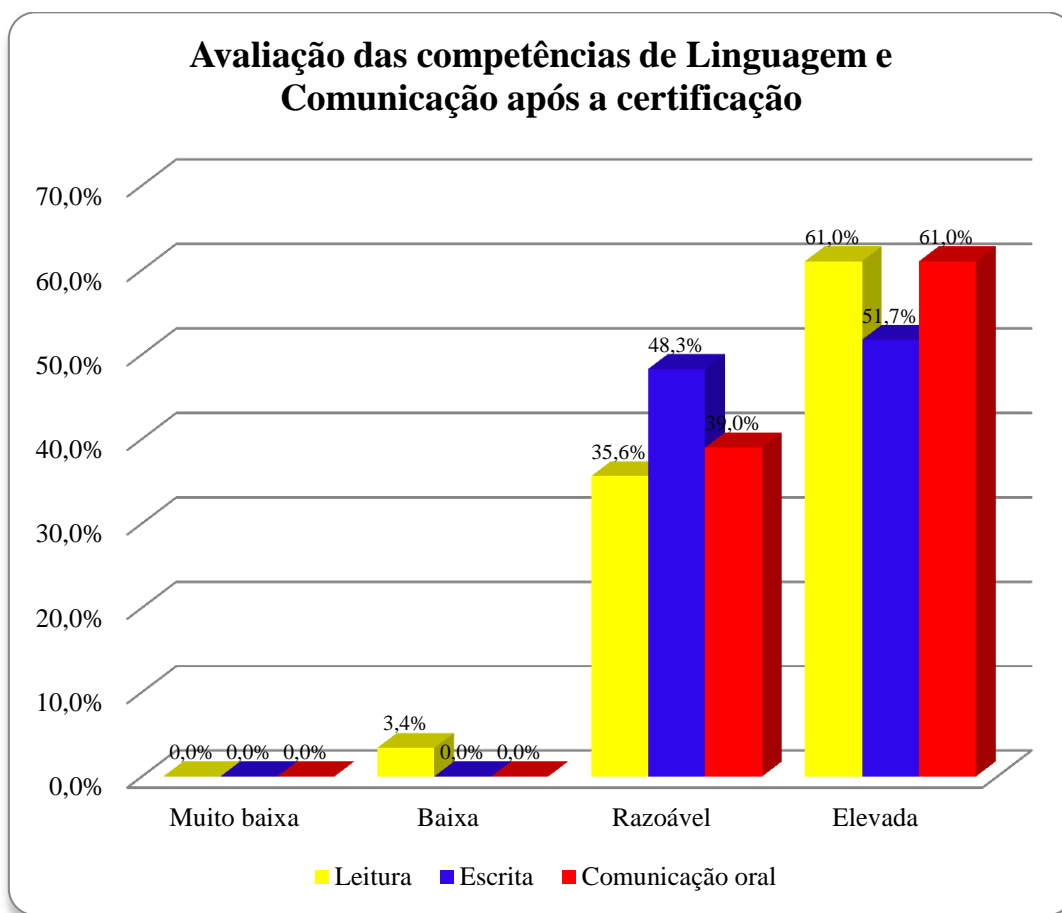


Gráfico 97 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação antes do curso EFA

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.

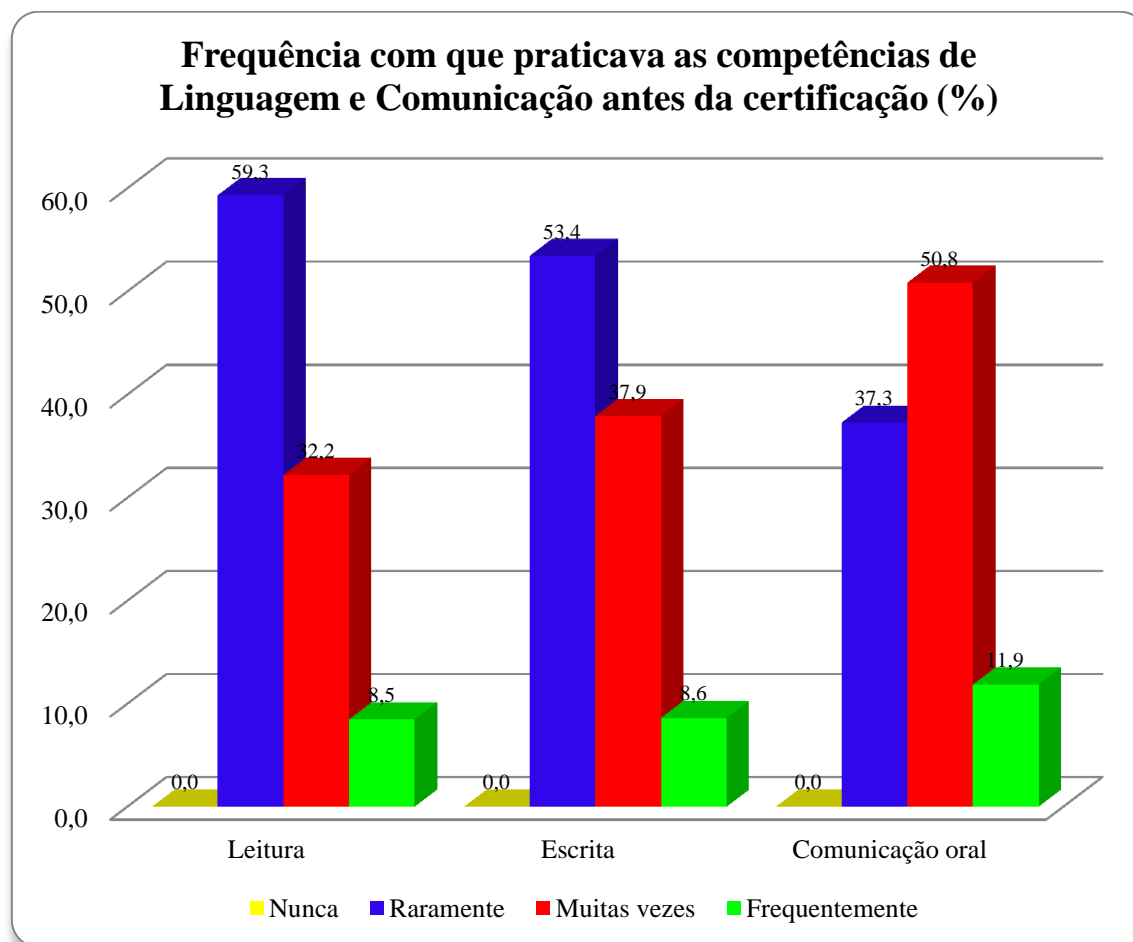


Gráfico 98 - Frequência com que praticava as competências de Linguagem e Comunicação antes da certificação (%)

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.

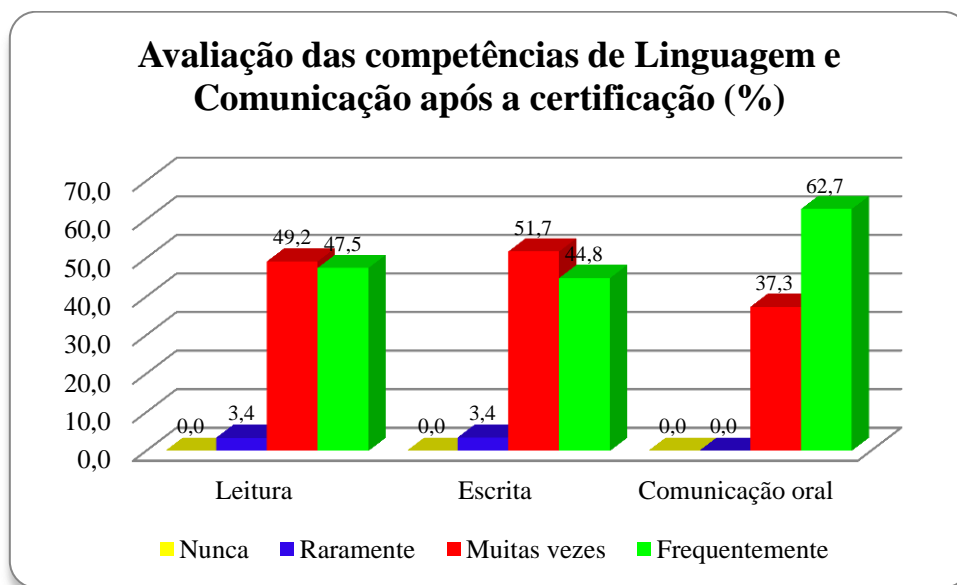


Gráfico 99 - Avaliação das competências de Linguagem e Comunicação após a certificação

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	<b>57,6</b>	13	22,0	4	6,8
Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	0	,0	39	<b>67,2</b>	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	<b>67,8</b>	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	<b>60,3</b>	17	29,3	1	1,7
Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística	3	5,2	26	<b>44,8</b>	24	<b>41,4</b>	5	8,6
Interesse/motivação pela cultura, nalgumas das suas expressões	7	12,1	27	<b>46,6</b>	20	<b>34,5</b>	4	6,9
Interesse para aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões	4	6,8	35	<b>59,3</b>	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	<b>50,8</b>	16	27,1
Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	0	,0	6	10,3	34	<b>58,6</b>	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	<b>71,2</b>	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	<b>65,5</b>	15	25,9
Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística	0	,0	4	6,9	33	<b>56,9</b>	21	36,2
Interesse/motivação pela cultura, nalgumas das suas expressões	0	,0	5	8,6	28	<b>48,3</b>	25	43,1
Interesse para aprender mais sobre cultura, nalgumas das suas expressões	0	,0	5	8,5	30	<b>50,8</b>	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
Sig. (1-tailed)				
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.

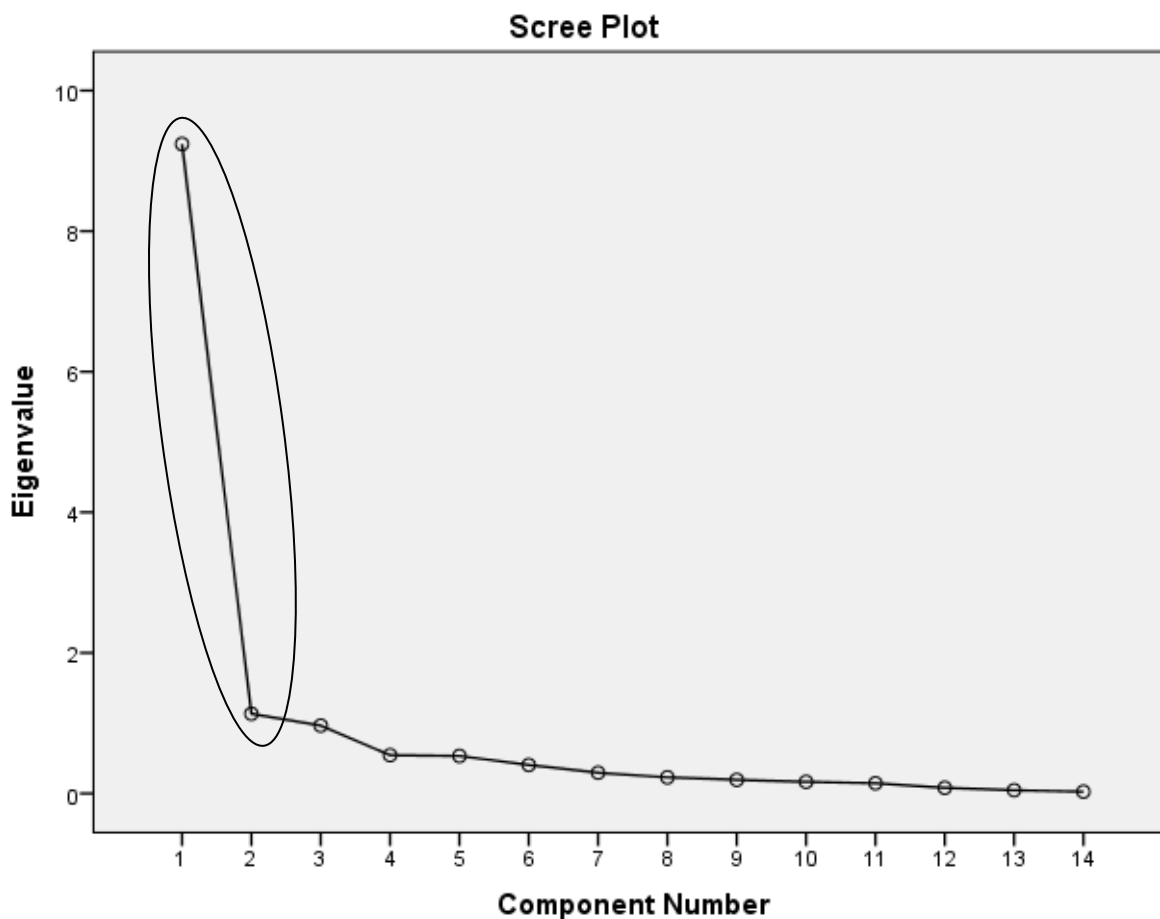
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada, iremos extrair 2 componentes que explicam mais de 74,093% da variância total de todas as variáveis de input.

## 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	Component	
		2
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	<b>,855</b>	,059
Formular a sua própria opinião antes do curso EFA	<b>,785</b>	,396
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) antes do curso EFA	<b>,760</b>	,511
Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,... antes do curso EFA	<b>,737</b>	,471
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema antes do curso EFA	<b>,736</b>	,297
Seleccionar informação relevante antes do curso EFA	<b>,712</b>	,517
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	<b>,685</b>	,307
Procurar informação relevante antes do curso EFA	<b>,685</b>	,534
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica antes do curso EFA	<b>,679</b>	,523
Saber como procurar informação antes do curso EFA	,181	<b>,909</b>
Saber onde procurar informação antes do curso EFA	,248	<b>,856</b>
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação antes do curso EFA	,453	<b>,741</b>
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social antes do curso EFA	,584	<b>,676</b>
Interpretar a informação de uma forma crítica antes do curso EFA	,468	<b>,617</b>

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.

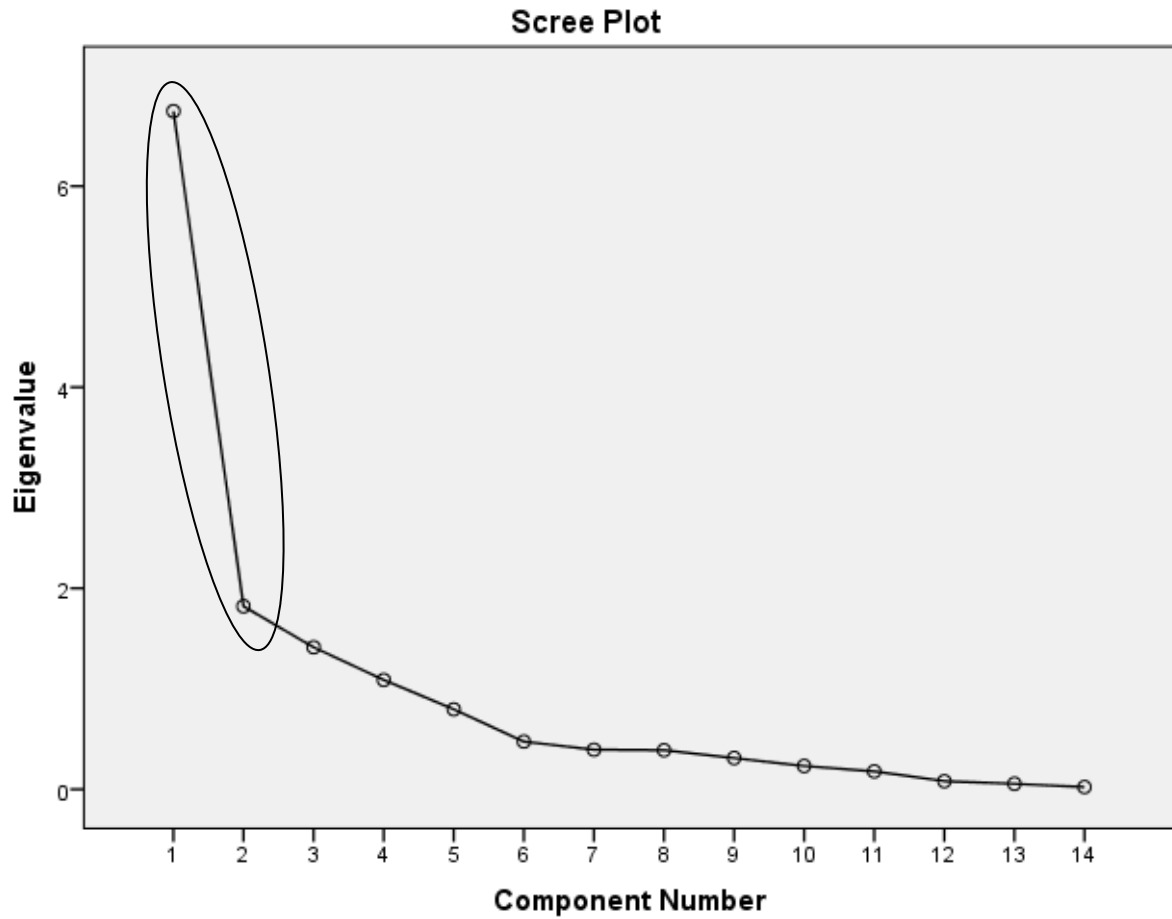
Segundo o quadro correspondente ao total de variância explicada que se apresenta abaixo, irão ser extraídas 4 componentes que explicam 79,063% da variância total de todas as variáveis de input, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada.

## 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
Identificar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	<b>,827</b>	,263	,077	-,056
Usar a informação necessária para a resolução do seu problema depois do curso EFA	<b>,824</b>	,273	,191	,193
Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevante(s) depois do curso EFA	<b>,768</b>	,064	,187	,532
Seleccionar informação relevante depois do curso EFA	<b>,740</b>	,109	,215	,554
Interpretar a informação de uma forma crítica depois do curso EFA	<b>,630</b>	,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	<b>,908</b>	,032	,137
Formular a sua própria opinião depois do curso EFA	,336	<b>,803</b>	,093	,155
Identificar o que está por detrás das diferentes mensagens transmitidas pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,120	<b>,777</b>	,346	,026
Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica depois do curso EFA	,265	<b>,605</b>	,556	-,058
Saber onde procurar informação depois do curso EFA	,000	,003	<b>,842</b>	,386
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" mensagens pelos meios de comunicação social depois do curso EFA	,261	,331	<b>,655</b>	,230
Procurar informação relevante depois do curso EFA	,406	,253	<b>,651</b>	,249
Saber como procurar informação depois do curso EFA	,109	,004	,268	<b>,796</b>
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação depois do curso EFA	,140	,441	,155	<b>,646</b>

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.

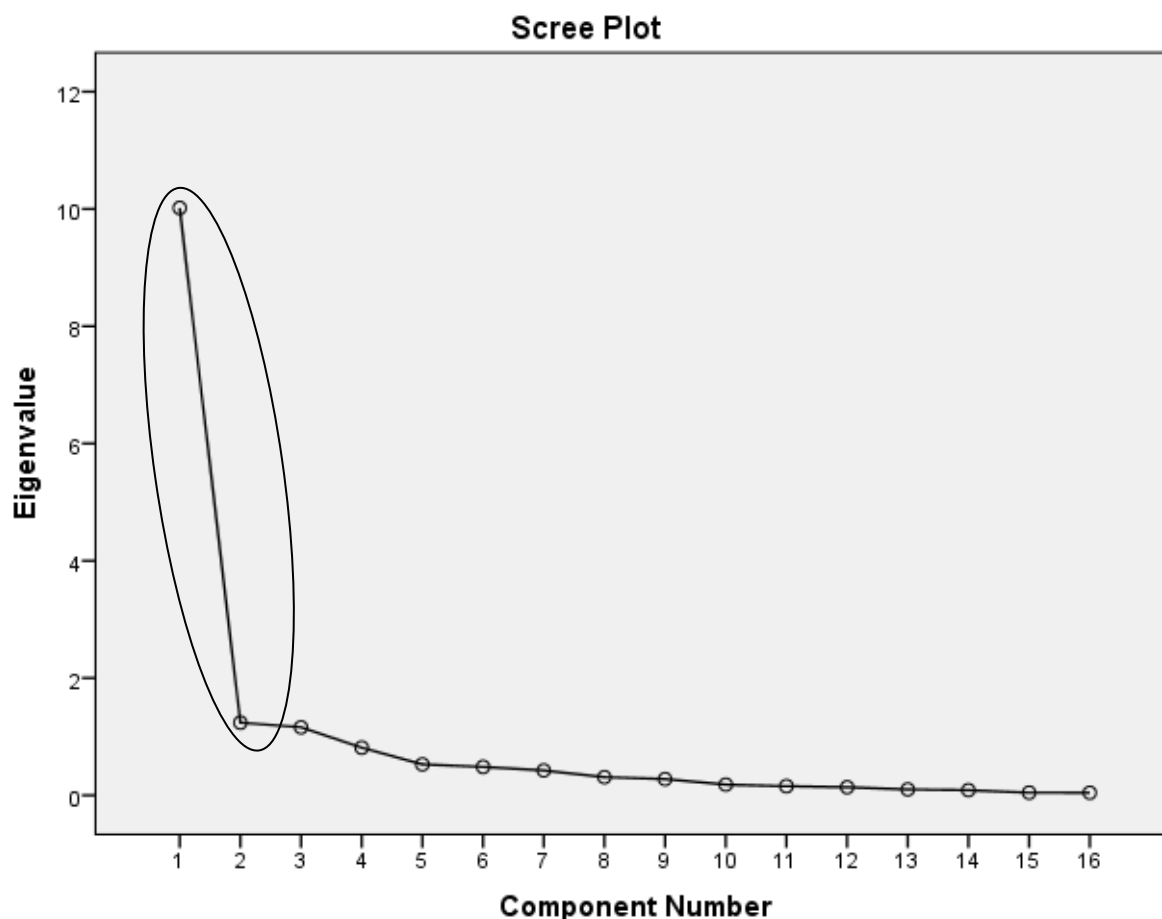
Segundo o quadro correspondente ao total de variância explicada que se apresenta abaixo, irão ser extraídas 3 componentes que explicam 77,595% da variância total de todas as variáveis de input, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada.

## 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<sup>a</sup>

	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
Apreciar 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<sup>a</sup>

	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	<b>,866</b>	-,051	,365
Usar a criatividade antes do curso EFA	<b>,776</b>	,390	,045
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender antes do curso EFA	<b>,759</b>	,460	,040
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos antes do curso EFA	<b>,725</b>	,336	,418
Usar a lógica antes do curso EFA	<b>,708</b>	,572	,123
Ter curiosidade crítica antes do curso EFA	<b>,676</b>	,481	,230
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem antes do curso EFA	<b>,640</b>	,463	,313
Estar continuamente a aprender coisas novas antes do curso EFA	<b>,639</b>	,549	,107
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava antes do curso EFA	<b>,634</b>	,565	,307
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem antes do curso EFA	,171	<b>,804</b>	,382
Compreender a ligação entre várias coisas antes do curso EFA	,391	<b>,781</b>	,248
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir antes do curso EFA	,221	<b>,764</b>	,086
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar antes do curso EFA	,377	<b>,739</b>	,162
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem antes do curso EFA	,368	<b>,590</b>	,333
Aprender coisas menos úteis para si antes do curso EFA	,116	,167	<b>,928</b>
Aprender coisas menos interessantes para si antes do curso EFA	,353	,382	<b>,750</b>

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
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,000	,009	,001	,034
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,018	,344	,001	,050
Usar a lógica depois do curso EFA	,000	,000	,004	,009
Usar a criatividade depois do curso EFA	,133	,036	,000	,009
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA		,000	,050	,008
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,000		,088	,014
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	,050	,088		,000
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	,008	,014	,000	
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	,029	,173	,010	,000
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava depois do curso EFA	,304	,409	,000	,005
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	,005	,003	,051	,005
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	,000	,016	,005	,002
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	,001	,000	,000	,001
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,000	,000	,000	,040
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,000	,000	,154	,209
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	,000	,010	,243	,007

Sig. (1-tailed)

## 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.

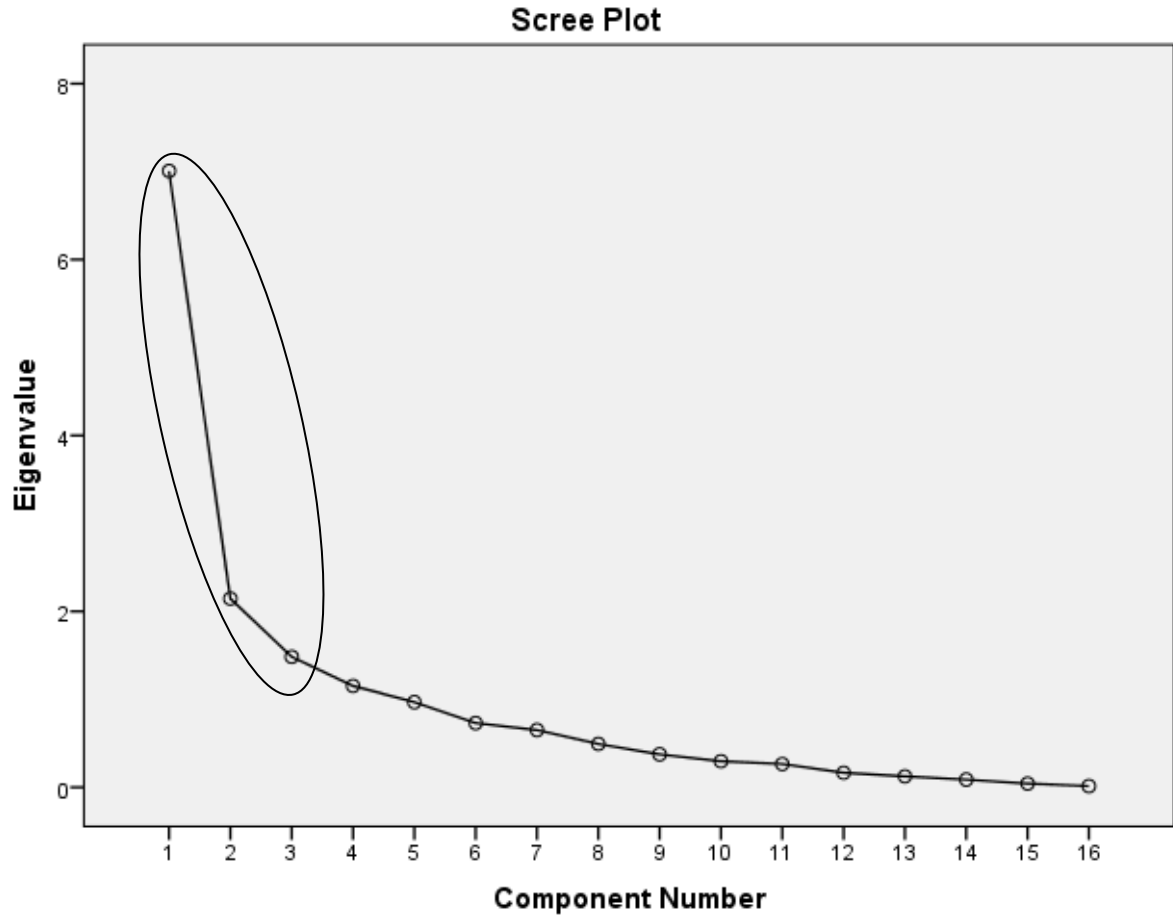
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 4 componentes que explicam mais de 73,680% da variância 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 seguíssemos 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	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	<b>,883</b>	-,124	,241	,103
Usar a criatividade depois do curso EFA	<b>,830</b>	,177	,038	-,005
Estar continuamente a melhorar a sua capacidade de aprender depois do curso EFA	<b>,708</b>	,217	,236	,498
Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos depois do curso EFA	<b>,609</b>	,522	,152	,236
Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis do que esperava depois do curso EFA	<b>,600</b>	,248	,469	-,375
Estar continuamente a aprender coisas novas depois do curso EFA	<b>,594</b>	,291	,001	,593
Aprender coisas menos interessantes para si depois do curso EFA	<b>,417</b>	,195	,389	,025
Ter curiosidade crítica depois do curso EFA	,046	<b>,944</b>	,021	,132
Usar a lógica depois do curso EFA	,352	<b>,833</b>	,077	,111
Compreender a ligação entre várias coisas depois do curso EFA	-,008	<b>,798</b>	,345	,226
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem depois do curso EFA	,450	<b>,535</b>	,368	,156
Acreditar no seu valor e acreditar que vão conseguir depois do curso EFA	,143	,017	<b>,821</b>	,107
Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem depois do curso EFA	,104	,379	<b>,752</b>	,052
Aprender coisas menos úteis para si depois do curso EFA	,361	-,035	<b>,542</b>	,311
Avaliar a qualidade e o progresso da sua aprendizagem depois do curso EFA	-,008	,265	,534	<b>,693</b>
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar depois do curso EFA	,112	,528	,095	<b>,634</b>

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.

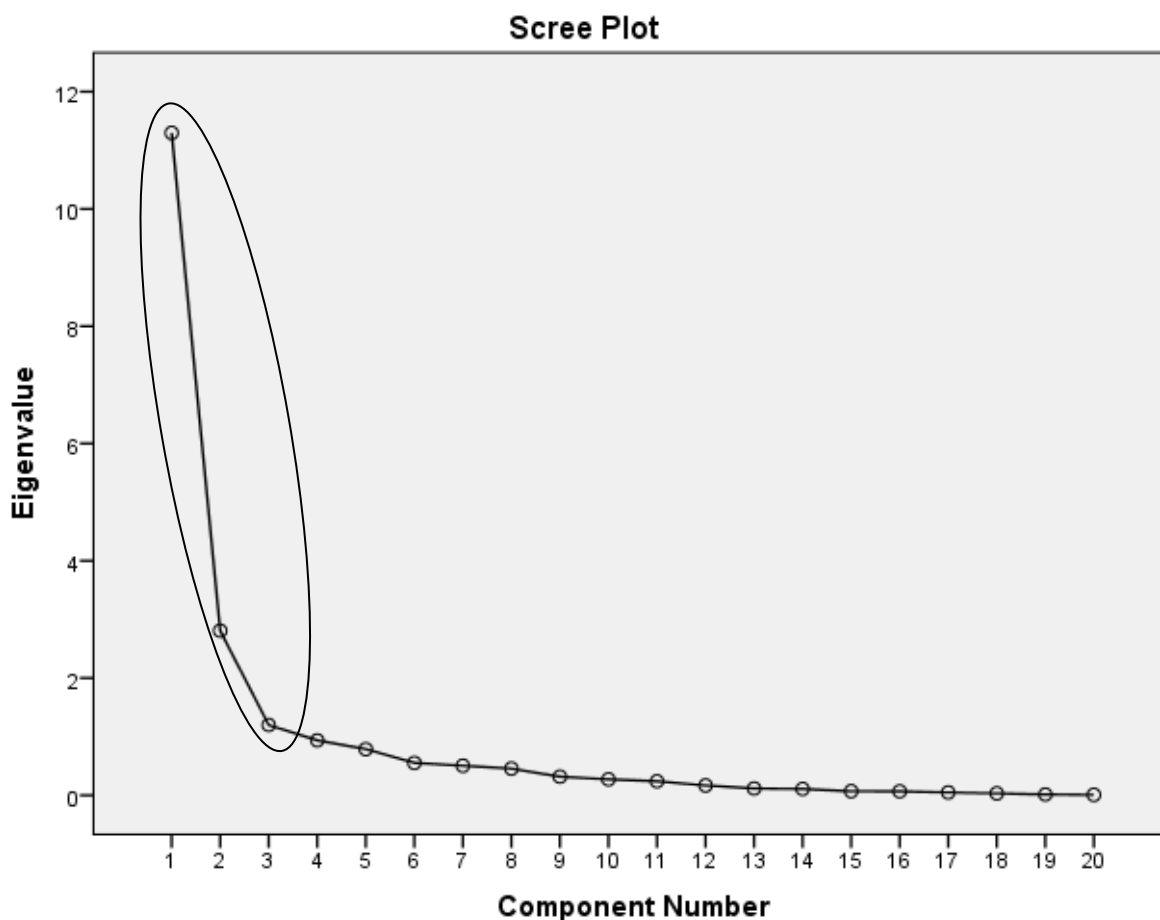
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 3 componentes que explicam 76,515% da variância total 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Mudança de vínculo contratual	<b>,892</b>	,348	,015
Assumir cargos de chefia	<b>,888</b>	,277	-,045
Aumento da estabilidade no emprego	<b>,789</b>	,292	,085
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	<b>,783</b>	,201	,287
Mudança de emprego	<b>,755</b>	,168	,435
Aumento salarial	<b>,722</b>	,420	,024
Desempenho de novas funções	<b>,717</b>	,108	,594
Maior reconhecimento das funções que desempenha	<b>,684</b>	,058	,541
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	<b>,680</b>	,252	,201
Mudança de profissão	<b>,679</b>	,217	,496
Iniciar uma actividade por conta própria	<b>,674</b>	,224	,103
O chefe dá-lhe mais valor	,239	<b>,916</b>	-,013
Melhor relacionamento com o chefe	,283	<b>,890</b>	,055
Melhor relacionamento com colegas	,310	<b>,872</b>	,097
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	,292	<b>,838</b>	,045
Inserção no mercado de trabalho	,227	<b>,765</b>	,370
Obtenção de uma qualificação/ carteira profissional	,318	<b>,728</b>	,332
Aumento da sua capacidade em se empregar	,190	<b>,718</b>	,338
Melhor preparação para a sua vida profissional	,085	,621	<b>,660</b>
Aumento da sua motivação para trabalhar	,210	,556	<b>,562</b>

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.

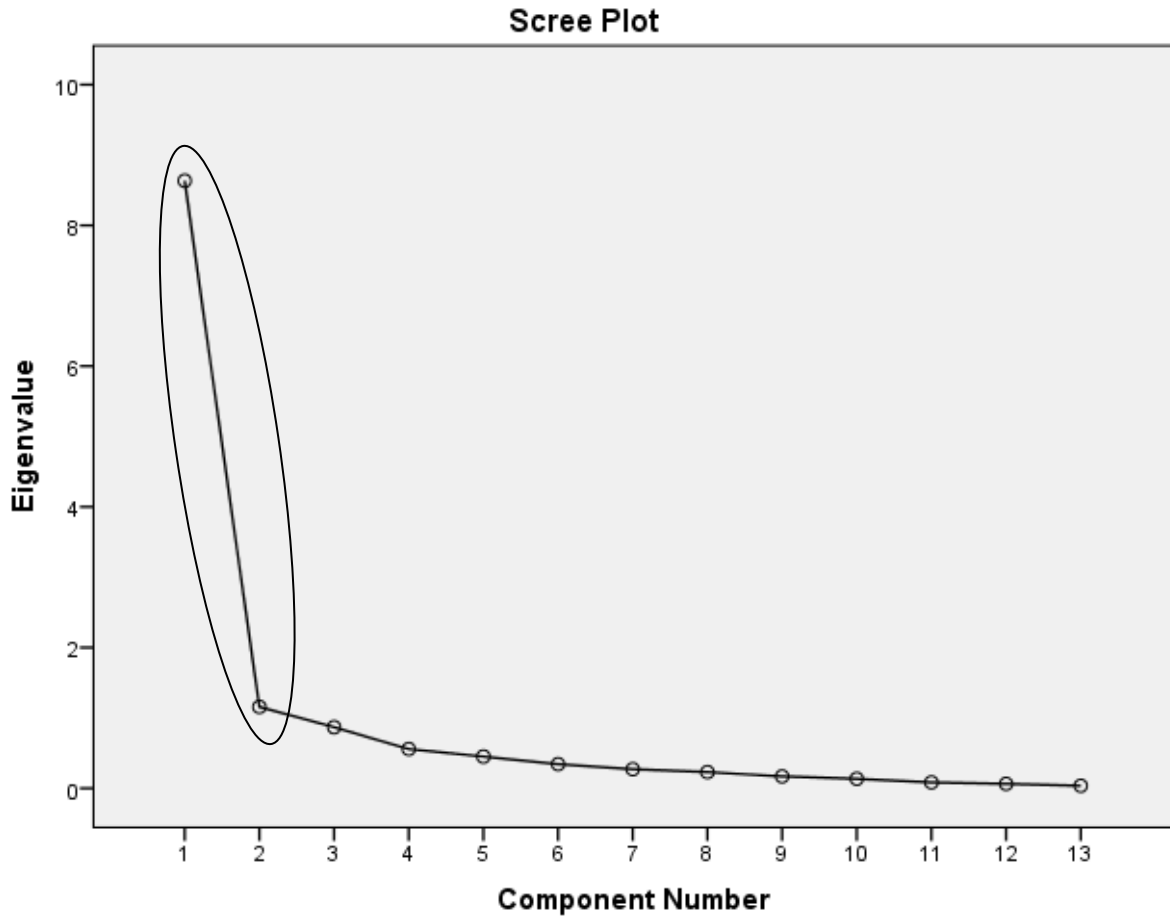
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, irão ser extraídas 2 componentes que explicam mais de 75,317% da variância 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Apreciar trabalhos e performances artísticas antes da certificação	<b>,869</b>	,150
Expressar-se de uma forma criativa e artística antes da certificação	<b>,861</b>	,321
Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua antes da certificação	<b>,826</b>	,398
Apreciar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	<b>,794</b>	,403
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto antes da certificação	<b>,761</b>	,421
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões antes da certificação	<b>,587</b>	,499
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo antes da certificação	,289	<b>,888</b>
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	<b>,815</b>
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade antes da certificação	,157	<b>,762</b>
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões antes da certificação	,413	<b>,704</b>
Respeitar a diversidade cultural e linguística antes da certificação	,536	<b>,672</b>
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo antes da certificação	,587	<b>,664</b>
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências antes da certificação	,583	<b>,628</b>

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.

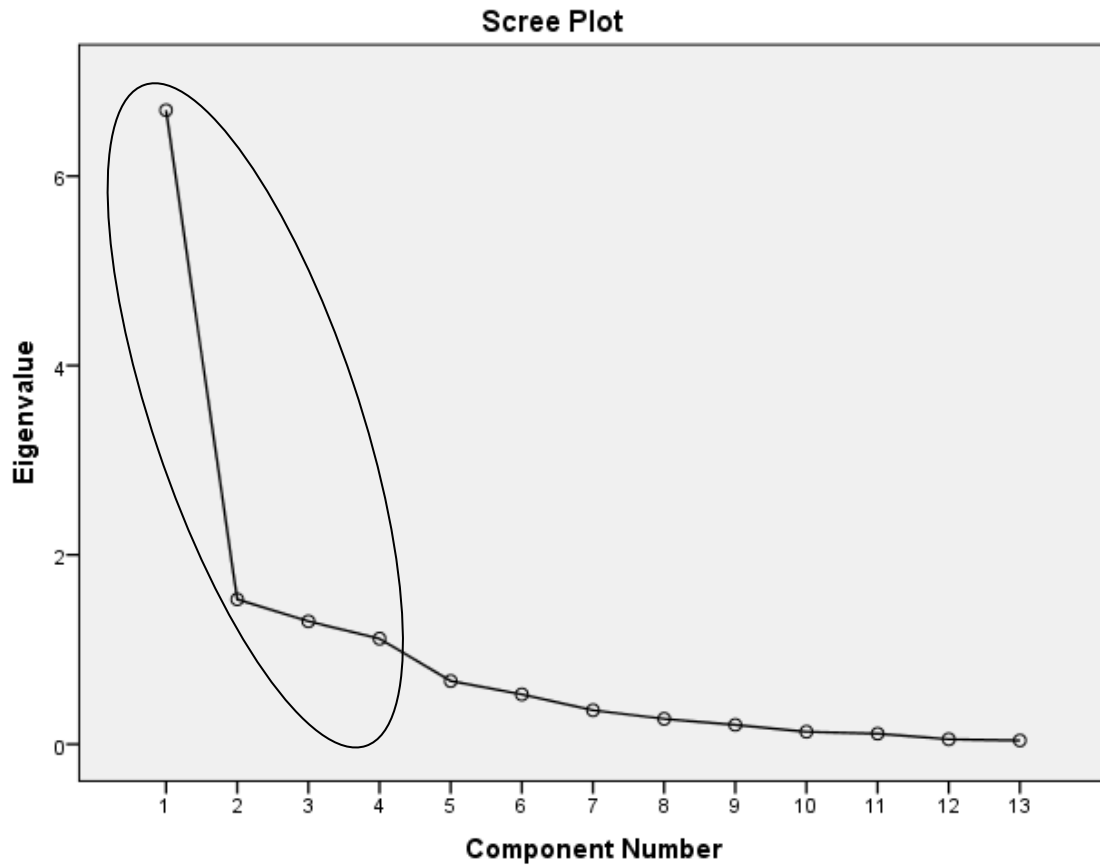
O quadro que se apresenta abaixo indica-nos o número de componentes que devemos extrair, tendo em consideração o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 4 componentes que explicam mais de 79,276% da variância 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
Reconhecer os principais marcos históricos nas suas várias expressões depois da certificação	<b>,877</b>	,098	,322	,080
Ter um conhecimento básico das suas principais referências e tendências depois da certificação	<b>,831</b>	,258	,020	-,050
Reconhecer a riqueza da herança cultural de Portugal nas suas várias expressões depois da certificação	<b>,773</b>	,202	,290	,169
Ter um conhecimento básico da forma como tem evoluído ao longo do tempo depois da certificação	<b>,709</b>	,154	,186	,454
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo depois da certificação	<b>,653</b>	,423	,182	,364
Expressar-se de uma forma criativa e artística depois da certificação	,288	<b>,830</b>	,196	,212
Formular a sua opinião, "formar" o seu gosto depois da certificação	,216	<b>,816</b>	,287	,192
Apreciar trabalhos e performances artísticas depois da certificação	,160	<b>,816</b>	,185	-,099
Respeitar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,216	,108	<b>,901</b>	,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	<b>,840</b>	,143
Apreciar a diversidade cultural e linguística depois da certificação	,335	,321	<b>,809</b>	-,004
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade depois da certificação	,053	-,005	,131	<b>,916</b>
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	<b>,676</b>

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.

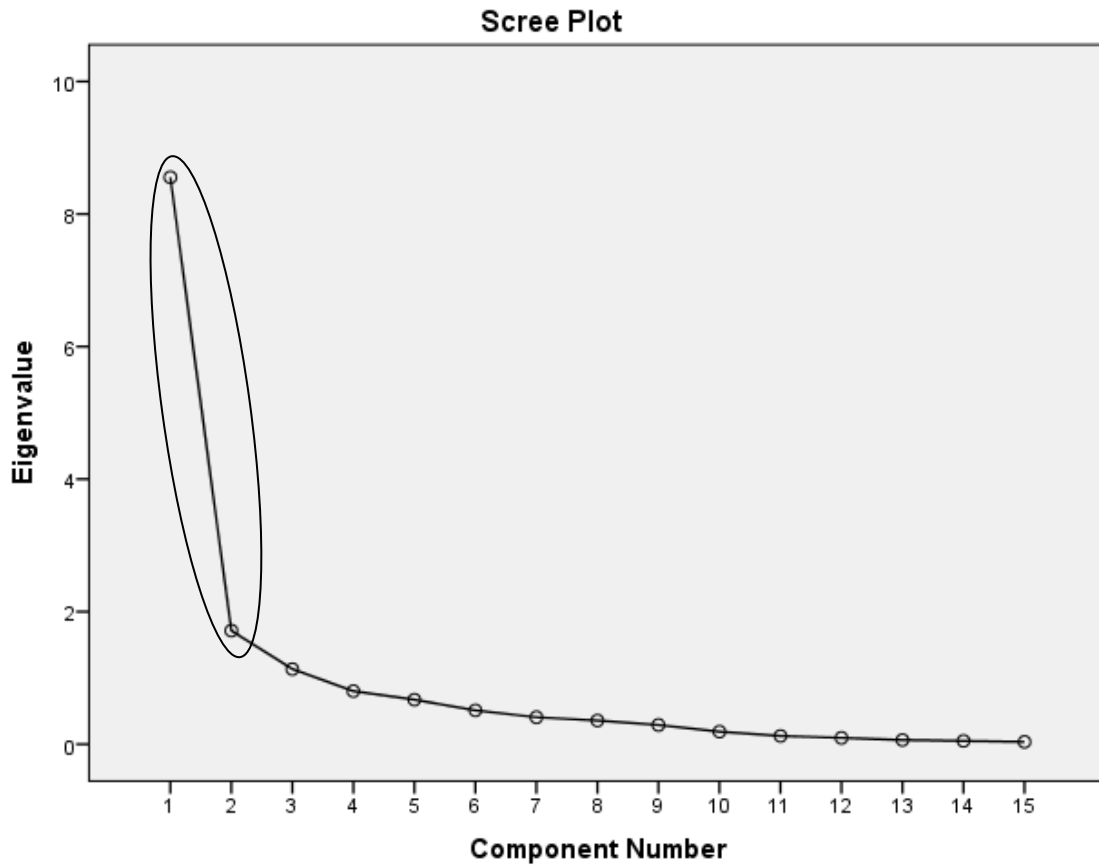
No quadro que se segue, conseguimos perceber que deverão ser extraídas 3 componentes principais segundo o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 3 componentes que explicam 76,011% da variância total de todas 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
Tem de ler alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	<b>,868</b>	,274	-,005
Tem de ler facturas ou recibos	<b>,845</b>	,269	,084
Alguma vez tem de escrever alguma coisa no seu trabalho, mesmo pequenas notas ou instruções que só tenham algumas frases	<b>,811</b>	,468	,096
Preenche facturas ou recibos	<b>,694</b>	-,001	,435
Utiliza ou preenche algum tipo de formulários ou relatórios, tais como notas de encomenda, contratos, memorandos	<b>,661</b>	,105	,358
Alguma vez lê livros relacionados com o seu trabalho	<b>,653</b>	,309	,379
Lê alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, relatórios ou cartas	<b>,644</b>	,521	,307
Tem de ler manuais de instruções ou outros materiais de referência	<b>,626</b>	,433	,095
Lê artigos em jornais profissionais ou outras publicações, escolares ou científicas	,230	<b>,832</b>	,149
Tem de ler artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,289	<b>,793</b>	,281
Lê alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,269	<b>,738</b>	,273
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	,538	<b>,541</b>	,521
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos uma página inteira, incluindo notas, memorandos, relatórios ou cartas	-,006	,308	<b>,888</b>
Tem de escrever artigos ou relatórios em revistas, jornais ou <i>newsletters</i>	,387	,100	<b>,774</b>
Escreve alguma coisa que tenha pelo menos cinco páginas	,179	,524	<b>,747</b>

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

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.

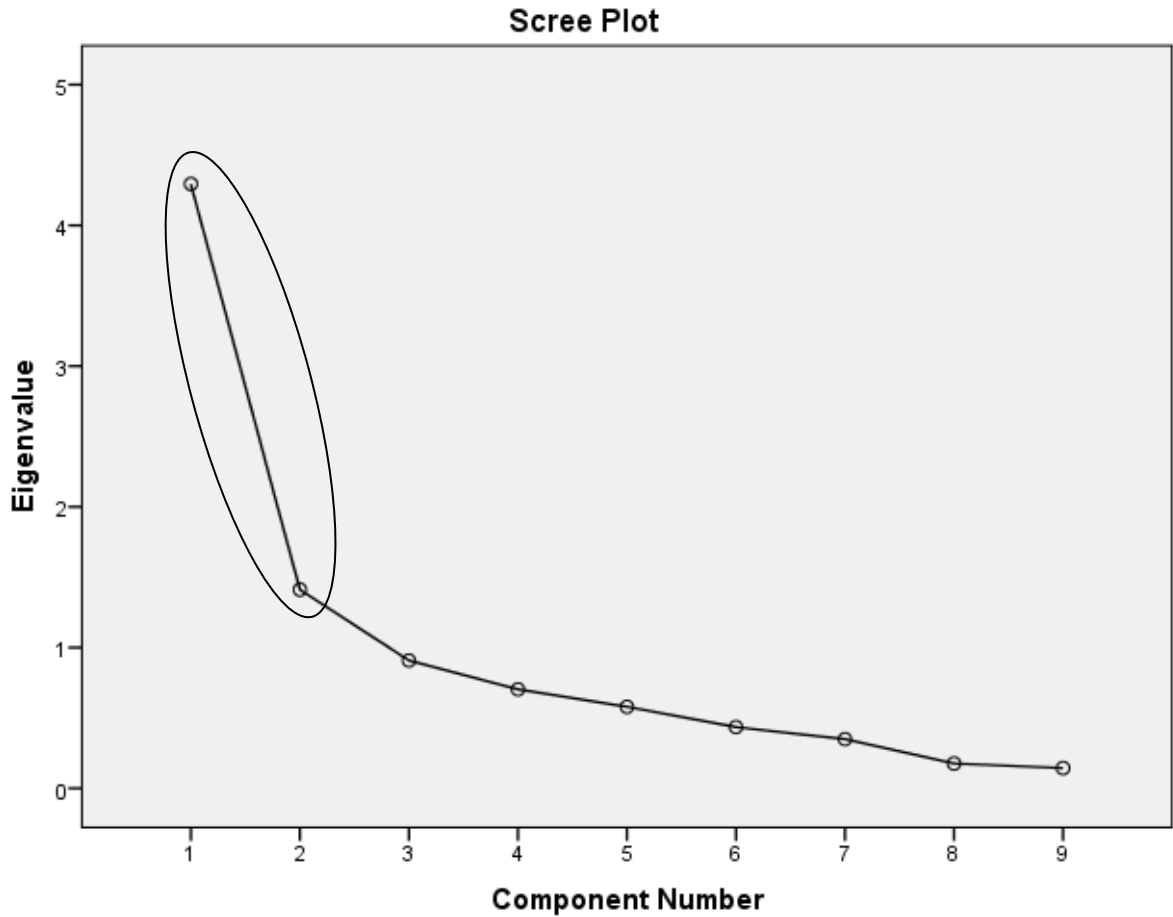
No quadro que se segue, conseguimos perceber que deverão ser extraídas 2 componentes principais segundo o critério de Kaiser e o critério da percentagem de variância explicada. Assim sendo, e atendendo a todas estas questões, iremos extrair 2 componentes que explicam 63,399% da variância total de todas 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<sup>a</sup>

	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<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
Assistir a sessões de cinema antes da certificação	<b>,805</b>	,180
Assistir a eventos desportivos ao vivo antes da certificação	<b>,796</b>	-,072
Visitar locais culturais antes da certificação	<b>,788</b>	,279
Assistir a espectáculos ao vivo antes da certificação	<b>,656</b>	,351
Ler livros enquanto actividade de lazer antes da certificação	<b>,650</b>	,347
Escrever prosa, poesia, contos antes da certificação	,055	<b>,897</b>
Fazer fotografia, filmes ou vídeos antes da certificação	,267	<b>,773</b>
Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico antes da certificação	,193	<b>,757</b>
Fazer parte de qualquer espectáculo, envolvendo canto, dança, representação ou música antes da certificação	,499	<b>,504</b>

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

<b>CATEGORIA: “DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Tutor 1</b>	<b>Tutor 2</b>
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

<b>CATEGORIA: “PÚBLICO-ALVO”</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Tutor 1</b>	<b>Tutor 2</b>
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”**

<b>Subcategorias</b>	<b>Tutor 1</b>	<b>Tutor 2</b>
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

<b>CATEGORIA: “Público-Alvo”</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Formador 1</b>	<b>Formador 2</b>
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>

<b>CATEGORIA: “Prática Formativa”</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Formador 1</b>	<b>Formador 2</b>
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”**

<b>Subcategorias</b>	<b>Formador 1</b>	<b>Formador 2</b>
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	Separação conjugal; a criação do próprio emprego; descoberta de uma nova vocação e mudança de profissão; continuação no investimento na formação.	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 vêm 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 óptimo. 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 constatarem 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 vêem 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>
--	--

<b>CATEGORIA: “Os cursos EFA, a Iniciativa Novas Oportunidades e a aquisição de competências”</b>	
<b>Subcategorias</b>	
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 Alcoçaba 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.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Adulto 1</b>	<b>Adulto 2</b>
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	Balço 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.

Categories	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	Acção 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, conseqüentemente, 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 vêm 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 nexos nenhuns. 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>peças (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 (<math>Z=-1,199</math>, <math>p&gt;0,05</math>).</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 (<math>Z=-0,751</math>, <math>p&gt;0,05</math>).</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 (<math>Z=-1,202</math>, <math>p&gt;0,05</math>).</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 (<math>Z=-1,443</math>, <math>p&gt;0,05</math>).</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 (<math>Z=2,344</math>, <math>p&lt;0,05</math>).</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 (<math>Z=-0,794</math>, <math>p&gt;0,05</math>).</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.</p> <p>Mudança de atitude na vida, principalmente perante as adversidades, reorientação pessoal e redefinição de objectivos.</p> <p>Aquisição de regras.</p> <p>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).</p> <p>Aquisição de conhecimentos e competências.</p> <p>Aumento da motivação para a aprendizagem ao longo da vida; prosseguimento dos estudos e investimento na formação escolar e profissional.</p> <p>Reconhecimento das próprias capacidades e também das dificuldades.</p> <p>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.</p> <p>Motivação para frequentar outras formações.</p> <p>Obtenção da carta de condução.</p> <p>Melhoria do nível de vida.</p> <p>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** – concluimos 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. Conclusiones

### 1.1. Conclusiones generales

De esta forma, en términos generales, podemos referir que las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- ❖ Entre las principales motivaciones de los adultos que asisten a los cursos EFA B3, podemos destacar el aumento de las habilitaciones escolares y la inserción en el mercado de trabajo, ya que se encontraban en situación de desempleo.
- ❖ Los adultos que asisten a los cursos EFA B3 estaban motivados para el aprendizaje y para la adquisición de competencias.
- ❖ Los adultos consideran que el aumento de las certificaciones escolares les permitirá integrarse en el mercado de trabajo más fácilmente.
- ❖ La asistencia al curso EFA B3 motivó a los adultos para el aprendizaje 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 pluralía 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 currículo, 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.<sup>a</sup> 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](http://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](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.<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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*, n° 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<sup>a</sup> 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](http://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](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](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](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](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](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 Orgânica 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