

Hélder Teixeira dos Santos

**A Formação Profissional como estratégia de inserção social:**

**o caso específico dos cursos EFA**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2006



Hélder Teixeira dos Santos

**A Formação Profissional como estratégia de inserção social:**

**o caso específico dos cursos EFA**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2006

Hélder Teixeira dos Santos

**A Formação Profissional como estratégia de inserção social:**

**o caso específico dos cursos EFA**

---

Hélder Teixeira dos Santos

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Serviço Social, sob orientação do Mestre Luís Santos

## Sumário

Num país como Portugal, fortemente marcado por baixos níveis de qualificações quer do ponto de vista escolar, quer do ponto de vista profissional, a Formação Profissional apresenta-se como uma ferramenta privilegiada no sentido de colmatar estas deficiências e, conseqüentemente, elevar as qualificações com vista a capacitar os indivíduos através de elementos que os possam, mais facilmente, ser integrados no mundo laboral. Os baixos níveis de qualificações, uma vez que não permitem aos indivíduos uma participação plena em termos de cidadania podem, e muitas vezes levam, a que efectivamente estes se tornem excluídos socialmente pois, além de não possuírem uma fonte de rendimentos necessária à sua vida, também os afasta do mundo laboral que se constitui um elo de socialização e participação na vida activa deveras importante.

A primeira parte deste trabalho foi realizada através de revisão bibliográfica sobre a formação Profissional para adultos, com alguma incidência na legislação que regula essa mesma matéria. Na parte empírica do trabalho foram utilizadas duas metodologias de estudo: uma quantitativa e outra qualitativa. Com a metodologia quantitativa pretendeu-se analisar uma amostra de formandos que frequentaram cursos EFA, no Norte do país, de forma a caracterizar, por um lado, as suas expectativas iniciais em termos do curso que frequentaram e, por outro, como se situam em termos laborais e/ou escolares após terem terminado o mesmo curso. A metodologia qualitativa pretendeu, sobretudo, analisar as expectativas dos formandos relativamente ao futuro que a participação num curso EFA lhes poderá, eventualmente, trazer. Neste sentido, tentou-se identificar a relevância do curso efectuado na procura de emprego por parte dos formandos e saber se a qualificação no mesmo foi um agente facilitador de inserção no mundo do trabalho.

Para a realização do estudo empírico foram utilizados dois instrumentos de análise: um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas no sentido da análise de dados do ponto de vista quantitativo e um guião de entrevista semi-estruturado com cinco unidades de análise com vista à análise dos dados do ponto de vista qualitativo.

Os dados resultantes do estudo empírico revelaram que, após a conclusão do curso EFA os formandos tiveram mais facilidade na obtenção de trabalho e viveram situações de trabalho em grupo, durante o curso, que lhes possibilitaram o contacto com pessoas e estruturas (empresas, autarquias, instituições, entre outros), possibilitando-lhes uma maior visão e vivência social. Por outro lado, foi possível alcançar as expectativas iniciais relativamente ao futuro dos formandos em termos de obtenção de um trabalho.

*À minha mãe*

## **Agradecimentos**

Embora uma monografia seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao Mestre Luís Santos, professor de várias disciplinas ao longo do curso, orientador do meu estágio, e da presente monografia, pela abertura de espírito revelada desde a primeira aula, que logo me abriu a porta que rapidamente me encaminharia para o tema tratado neste trabalho. Pela disponibilidade revelada ao longo destes anos. E pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação do mesmo.

À Dra. Susana de Sousa Pereira, orientadora de estágio na instituição e colega de trabalho, pelas questões levantadas ao longo do tempo, que me obrigaram a reflectir mais aprofundadamente sobre determinados aspectos; pelo estímulo e entusiasmo revelado no estágio e por outros projectos de trabalho, pelo apoio moral recebido nos momentos-chave; pela amizade.

À minha mãe e irmã por confiarem e acreditarem em mim pois sem o seu apoio e incentivo a todos os níveis não teria sido possível chegar aqui; por todos os momentos em que precisei de ajuda, ao longo da minha vida, e sempre estiveram e souberam estar presentes.

À Maria, sábia guia da minha alma, por partilhar os meus sonhos.

A todos os meus professores e amigos que partilharam comigo esta caminhada.

Porque nenhum projecto é possível sem a colaboração e a parceria dos diferentes actores sociais. Não seria justo, portanto, não deixar, desde já aqui, este profundo agradecimento.

## **Índice Geral**

<b>Sumário</b>	V
<b>Dedicatória</b>	VII
<b>Agradecimentos</b>	VIII
<b>Índice de Siglas e Abreviaturas</b>	XII
<b>Índice de Figuras</b>	XV
<b>Índice de Gráficos</b>	XVI
<b>Índice de Tabelas</b>	XVII
<b>Índice de Anexos</b>	XIX
 <b>Primeira Parte</b>	
<b>Introdução</b>	21
<b>Capítulo I – Formação Profissional</b>	23
1.1. Conceito	23
1.2. Contextos de emergência da Formação Profissional	24
1.3. A Formação Profissional em Portugal na actualidade	26
1.4. Marcos da Formação Profissional Contínua e da Formação de Adultos em Portugal	27
1.5. Potencialidades da Formação de adultos	29
1.6. Cursos EFA	30
1.6.1. Âmbito	31
1.6.2. Modelo de formação	31

1.6.3. Organização e desenvolvimento da formação _____	32
1.6.4. Organização e funcionamento dos cursos _____	33
1.6.5. Regime de avaliação _____	36
1.6.6. Certificação _____	36
1.6.7. Modelo de formação para os cursos EFA _____	37
1.7. Importância dos cursos EFA _____	41
1.7.1. A ANEFA _____	42
<b>2 – A formação como estratégia de inclusão social _____</b>	<b>43</b>
2.1. Exclusão / inclusão _____	43
2.2. Formação Profissional e o Serviço Social _____	49
2.3. Cursos EFA e o Serviço Social _____	51
<b>Síntese da parte teórica _____</b>	<b>55</b>
 <b>Segunda Parte</b>	
<b>I – Estudo Empírico _____</b>	<b>58</b>
<b>Introdução _____</b>	<b>58</b>
1.1. Caracterização sócio-demográfica da amostra _____	59
1.2. Instrumentos e procedimentos _____	60
1.3. Objectivos e hipóteses de estudo _____	62
1.3.1. Ao nível da abordagem qualitativa _____	62
1.3.1.1. Objectivos _____	62

1.3.1.1.1. Na dimensão individual _____	62
1.3.1.1.2. Na dimensão económica _____	63
1.3.1.1.3. Na dimensão escolar/técnica _____	63
1.3.2. Ao nível da abordagem quantitativa _____	64
1.3.2.1. Objectivos gerais _____	64
1.3.2.2. Objectivos específicos _____	65
1.3.2.3. Hipóteses de estudo _____	65
1.4. Variáveis e sua operacionalização _____	66
1.5. Resultados _____	66
1.5.1. Resultados ao nível da abordagem qualitativa _____	66
1.5.2. Resultados ao nível da abordagem quantitativa _____	69
II – Análise e discussão dos resultados _____	77
2.1. Ao nível da abordagem qualitativa _____	77
2.2. Ao nível da abordagem quantitativa _____	78
<b>Síntese da parte empírica</b> _____	81
<b>Conclusão</b> _____	
<b>Bibliografia</b> _____	84
<b>Anexos</b> _____	88

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

**AA** – Aprender com Autonomia

**ANEFA** – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

**CAP** – Certificado de Aptidão Profissional

**CE** – Cidadania e Empregabilidade

**CEE** – Comunidade Económica Europeia

**CRC** – Centro de Recursos em Conhecimento

**DAFSE** – Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu

**DGEFP** – Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional

**DGFV** – Direcção-Geral de Formação Vocacional

**EFA** – Educação e Formação de Adultos

**FB** – Formação de Base

**FDMO** – Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra

**FP** – Formação Profissionalizante

**FSE** – Fundo Social Europeu

**IFPA** – Instituto de Formação Profissional Acelerada

**IGFSE** – Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu

**INOFOR** – Instituto para a Inovação na Formação

**LC** – Linguagem e Comunicação

**MV** – Matemática para a Vida

**OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

**PME** – Pequenas e Médias Empresas

**PNAI** – Plano Nacional de Acção para a Inclusão

**PNE** – Plano Nacional de Emprego

**POEFDS** – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

**PPCE** – Programa para a Produtividade e Crescimento da Economia

**PRIME** – Programa de Incentivos à Modernização da Economia

**PRODEP** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

**RSI** – Rendimento Social de Inserção

**RVC** – Reconhecimento e Validação de Competências

**SAFE** – Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras

**TI** – Tecnologias de Informação

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**TV** – Temas de Vida

**UE** – União Europeia

**UMIC** – Unidade de Missão Inovação e Conhecimento

## **Índice de figuras**

<b>Figura n.º 1</b> – Dinâmica de funcionamento dos cursos EFA por módulos _____	00
<b>Figura n.º 2</b> – Desenho curricular dos cursos EFA _____	00
<b>Figura n.º 3</b> – Tipificação dos cursos EFA por níveis _____	00
<b>Figura n.º 4</b> – População activa por nível de instrução _____	00
<b>Figura n.º 5</b> – Caracterização sócio-demográfica dos formandos _____	00

## **Índice de gráficos**

**Gráfico n.º 1** – Distribuição dos formandos por sexo \_\_\_\_\_ 00

**Gráfico n.º 2** – Distribuição dos formandos por idades no início do curso \_\_\_\_\_ 00

## Índice de tabelas

<b>Tabela n.º 1</b> – Frequências de idades no início do curso _____	00
<b>Tabela n.º 2</b> – Distribuição dos cursos por localidades _____	00
<b>Tabela n.º 3</b> – Equivalências escolares a que qualificavam, inicialmente, os cursos _____	00
<b>Tabela n.º 4</b> – Áreas tecnológicas dos cursos realizados _____	00
<b>Tabela n.º 5</b> – Razões para a frequência do curso _____	00
<b>Tabela n.º 6</b> – Habilitações literárias no início do curso _____	00
<b>Tabela n.º 7</b> – Situação laboral no início do curso _____	00
<b>Tabela n.º 8</b> – Rendimento <i>per capita</i> do agregado familiar no início do curso _____	00
<b>Tabela n.º 9</b> – Habilitações literárias actuais _____	00
<b>Tabela n.º 10</b> – Situação laboral actual _____	00
<b>Tabela n.º 11</b> – Trabalho na área técnica do curso _____	00
<b>Tabela n.º 12</b> – Rendimento <i>per capita</i> actual do agregado familiar _____	00
<b>Tabela n.º 13</b> – Opiniões dos formandos sobre a participação no curso _____	00
<b>Tabela n.º 14</b> – Comparação dos rendimentos do agregado familiar no início do curso e actualmente _____	00

**Tabela n.º 15** – Comparação da situação laboral dos formandos no início do curso e actualmente \_\_\_\_\_ 00

## **Índice de Anexos**

**Anexo 1** – Evolução da Formação Profissional em Portugal (por datas)

**Anexo 2** – Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro – Criação da ANEFA

**Anexo 3** – Guião de entrevista

**Anexo 4** – Inquérito por Questionário

**Anexo 5** – *Outputs* do SPSS<sup>®</sup> (frequências)

**Anexo 6** – Matriz conceptual referente à primeira unidade de análise do guião de entrevista

**Anexo 7** - Matriz conceptual referente à segunda unidade de análise do guião de entrevista

**Anexo 8** - Matriz conceptual referente à terceira unidade de análise do guião de entrevista

**Anexo 9** - Matriz conceptual referente à quarta unidade de análise do guião de entrevista

**Anexo 10** - Matriz conceptual referente à quinta unidade de análise do guião de entrevista

**PRIMEIRA PARTE**

## **Introdução**

O presente estudo surge como um trabalho de investigação sobre a temática da formação profissional e pretende analisar, mais especificamente, de que forma a formação profissional pode ser vista como uma estratégia facilitadora da inserção social.

A sociedade actual apresenta-se, hoje, como sendo uma sociedade em constante mutação conferindo desta forma um dinamismo económico e social que acarreta, por sua vez, nos diversos actores sociais um acompanhamento, também ele, dinâmico e constante, no sentido de ser possível manter-se actualizado nesta mesma sociedade.

A modificação no mundo do trabalho, onde já não existem empregos para toda a vida como acontecia anteriormente, está assente em modificações específicas na forma como se leva a efeito o trabalho nos dias de hoje. O avanço tecnológico, transversal a todos os tipos de empresas, veio exigir aos trabalhadores actualizações permanentes relativamente ao seu posto de trabalho.

É hoje fulcral que os trabalhadores adquiram conhecimentos e competências tidas como necessárias para fazer face aos desafios, cada vez mais elevados e profundos, de cada tipo de trabalho. A concorrência laboral é cada vez mais intensa para as empresas neste mundo globalizado, o que acarreta uma sobrecarga no trabalho a ser levado a efeito pelos sujeitos de forma a poderem acompanhar os desafios com que se deparam.

Portugal caracteriza-se por ser um país com baixa escolaridade e baixas qualificações técnicas, por exemplo, em 2001 quando se procedeu ao Recenseamento Geral da População, verificou-se que 54% dos indivíduos não possuíam a escolaridade obrigatória (INE, 2006). O tecido empresarial português diz respeito, sobretudo, a pequenas e médias empresas (muitas vezes de carácter familiar), onde o próprio vértice estratégico da empresa apresenta, também ele, qualificações tidas como baixas.

As empresas necessitam de pessoas especializadas, com qualificações tidas como essenciais para fazer face aos desafios que lhes são apresentados pela sociedade actual. É, então, indispensável que as qualificações das pessoas vão de encontro às necessidades reais das

empresas, com a finalidade da otimização de recursos quer estes sejam humanos, físicos ou outros.

Uma característica de grande parte da população portuguesa é a da situação de exclusão social devido ao facto de, por diversos motivos, os sujeitos não serem capazes de acompanhar este ritmo tido como necessário para serem incluídos a curto, médio, ou longo prazo no mercado de trabalho. Perante esta dificuldade, os sujeitos ficarão, então, numa situação de exclusão social para a qual não possuem ferramentas para conseguirem pelos seus próprios meios ultrapassá-la.

A formação profissional apresenta-se como uma ferramenta privilegiada para lutar contra este tipo de exclusão social uma vez que possui características próprias que habilitam os sujeitos a poderem modificar a sua situação de excluídos, ou seja, poderá provocar uma mudança nas suas vidas capacitando-os, provocando uma alteração que se pretende sustentável.

Na primeira parte deste trabalho, organizada em dois capítulos, será apresentada uma breve evolução da formação profissional ao longo dos tempos, as características que a mesma possui de forma a poder ser identificada como uma ferramenta ou estratégia de inclusão social. Serão apresentados, ainda, os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), as suas características e o seu funcionamento.

Na segunda parte do trabalho serão apresentados conceitos e problemáticas relativas à exclusão social decorrente, sobretudo, do desemprego, bem como as várias causas associadas a situações de desemprego e abandono escolar. Será ainda abordada a forma como a formação profissional se pode tornar uma ferramenta privilegiada de inclusão social, ou seja, uma ferramenta poderosa a ser usada pelos assistentes sociais no exercício da sua profissão com os sujeitos com que lidam no dia-a-dia do seu trabalho.

A última parte do trabalho, que diz respeito à parte empírica, é constituída por dois métodos distintos, um qualitativo e outro quantitativo, onde se tentou obter conclusões relativas à importância da formação profissional de forma a facilitar a entrada, ou permanência, dos sujeitos no mercado de trabalho e/ou emprego ou do seguimento dos seus estudos.

## **Capítulo I – Formação Profissional**

### **1.1. Conceito**

Segundo Kóvacs, (Kóvacs et al, 1994, p. 18). O conceito de formação designa o:

“(…) conjunto de conhecimentos necessários para o exercício de determinada função, adquiridos, tanto por formação escolar ou extra-escolar, orientada para o exercício da actividade profissional, como pelo exercício da profissão, eventualmente completada por cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem.”

A formação profissional por ser também entendida como uma ferramenta interventora e passível de realizar gestão económica, política e social, pois possibilita a adaptação das qualificações profissionais obtidas às necessidades reais do tecido empresarial, ou seja, do mercado de trabalho. Deste modo, possibilita a integração dos indivíduos ou a sua reinserção nesse mesmo mercado (Lima Santos, Pina Neves e Ribeiro, 2003).

Segundo Buckley e Caple (1998) a formação deverá ser um investimento para o desenvolvimento dos conhecimentos, aptidões e atitudes de que um indivíduo necessita para desempenhar uma tarefa de forma satisfatória. O formando e o formador trabalham em conjunto para atingir os níveis de aprendizagem necessários, de modo a dar resposta aos requisitos das tarefas.

Hoje em dia, a articulação entre a formação e os contextos de trabalho representa uma problemática central na formação de adultos. Pensar a formação em articulação com as situações de trabalho constitui um tema actual, oportuno e relevante, pois nas últimas décadas a formação profissional continua tem-se constituído como um domínio fundamental para a investigação, a reflexão teórica e a intervenção no campo educacional, estendendo-se ao mundo profissional dos adultos, segundo uma lógica de reciclagem de conhecimentos, construindo novas maneiras de pensar, de agir e de organizar novos processos de trabalho (Canário, 1997).

Desta forma, é, então, necessário que a formação profissional responda às reais necessidades, quer do tecido empresarial quer dos sujeitos que se tornarão a mão-de-obra necessária para corresponder a essas necessidades das empresas. No entanto, esta correspondência não se poderá realizar de forma automática, pelo que o sistema de educação-formação deverá contribuir para reduzir esse afastamento e preencher essa lacuna (Ramos, 2003).

Os sistemas de ensino e de formação profissional desempenham um papel preponderante no sentido de dotar os indivíduos de competências e qualificações que respondam às necessidades do mercado de trabalho pelo que será necessário envidar mais esforços no sentido de uma cooperação reforçada a nível europeu.

## **1.2. Contextos de emergência da Formação Profissional.**

Podemos falar de formação desde o aparecimento do Homem. Na época da caça, no ingresso nas corporações, na sociedade industrial e no taylorismo iniciaram-se diferentes formas de aprendizagem com vista a adequar o Homem ao trabalho que tinha que realizar, quer se tratasse, inicialmente, de questões somente ligadas com a sua sobrevivência, quer, posteriormente, com alterações profundas através da divisão do trabalho. Na sociedade industrial a formação tinha o objectivo de instruir os indivíduos de uma forma célere e/ou dotá-los de algumas competências específicas para a realização do seu trabalho.

O conceito de Formação Profissional relacionada com a expressão “Aprendizagem ao Longo da Vida” surgiu no início dos anos 70 do século XX, resultante de uma grande diversidade de conceitos em matéria de política educativa, em que o denominador comum dizia respeito ao princípio da aprendizagem como sendo uma actividade a exercer ao longo da vida e não limitada aos primeiros estádios do ciclo vital. Esta ideia de que a aprendizagem e a vida avançam paralelamente não era nova, já nessa altura. Remonta aos primeiros textos conhecidos, relativos à humanidade, o aparecimento deste conceito. Entre eles, pode referir-se: o Antigo Testamento, o Corão, o Talmude e muitos outros livros sagrados que são, a vários níveis, bastante explícitos no que se relaciona com a necessidade do Homem em aprender ao longo de toda a sua vida.

Durante o séc. XIX, surgem os primeiros movimentos organizados que promovem a educação de adultos fora do sistema formal de educação, ou seja, fora de ambientes não escolares. Foi na Dinamarca, com Gruntvig (o “pai da escola do povo”), que se lançaram as fundações de um modelo emancipatório e liberal baseado, em grande medida, no voluntariado e que, rapidamente, se espalhou por toda a Escandinávia (Kallen, 1996). Por essa altura, apareceram, nos principais países europeus industrializados, movimentos a favor de programas dirigidos à nova classe trabalhadora. Facilmente se denota que estas iniciativas tinham como principal objectivo a preparação dos adultos para as tarefas a realizar no seu local de trabalho. As razões implícitas nestas iniciativas eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, de uma forma indirecta, política, permitindo aos trabalhadores o acesso à cultura, facultando desta forma, também, o acesso ao conhecimento e à percepção de que o seu próprio destino está nas suas próprias mãos.

O desenvolvimento da educação/formação de adultos tem sido, ao longo da história, fortemente estabelecido por factores socioeconómicos específicos: a industrialização e a criação de complexos habitacionais maciços para os trabalhadores industriais e mineiros do séc. XIX (*idem*); a crise económica dos anos vinte e trinta e, nos países anglo-saxónicos, o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados. Este último exemplo tem uma grande importância sob dois aspectos. O primeiro porque permitiu que um grande grupo de jovens pudesse regressar à educação formal que tinha sido interrompida durante os anos da guerra. Por esta altura, e pela primeira vez, as Universidades confrontaram-se com o facto de terem estudantes possuidores de experiência e cuja situação familiar e idade diferiam muito do habitual. O segundo porque aqueles que regressavam tinham que se familiarizar com as novas tecnologias e competências, uma vez que se deu um grande avanço tecnológico durante o período da guerra. Desta forma, e também pela primeira vez, adquiriu-se experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e foi, então, reconhecida a necessidade de uma actualização de conhecimentos organizada para os trabalhadores.

Na década de sessenta do séc. XX, vários debates e reflexões tiveram lugar no sentido de conduzir o futuro da formação de adultos, bem como da forma de melhor satisfazer o rápido crescimento das necessidades sentidas nesta matéria. Foram criadas condições para permitir atribuir à formação de adultos um lugar bem definido no estabelecimento de uma política geral de educação/formação, cultural e socioeconómica. Paralelamente aos esforços realizados

em cada país, as várias organizações intergovernamentais começaram a ser confrontadas com o desafio de proceder a uma maior coerência relativa aos programas de formação e, sobretudo, delinear uma nova relação entre a educação e a formação, por um lado, e as respectivas actividades nos domínios social, cultural e económico, por outro (*idem*). Assim, os países europeus (membros), esperavam ver esses programas avançar com ideias novas e com conceitos que iriam estabelecer essa mesma coerência.

### **1.3. A Formação Profissional em Portugal na actualidade**

Em Março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa denotou que a UE se encontrava perante grandes e significativas mudanças no que dizia respeito às questões relacionadas com a globalização e os desafios de uma economia baseada no conhecimento (Rodrigues, 2003). Com este tipo de visão, o Conselho adoptou uma estratégia a longo prazo relativamente ao desenvolvimento social e económico. Assim, definiu como objectivo estratégico que até 2010, a UE deveria “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (COM, 2003; p.3). Estas alterações a realizar necessitariam de uma transformação económica radical e de um programa de ensino/formação estimulante no sentido de modernizar os sistemas de protecção social e de ensino. Até esta data nunca o Conselho Europeu tinha reconhecido, desta forma, a importância desempenhada pelos sistemas de educação e formação na estratégia económica e social para a UE.

Desta forma, um dos contributos essenciais na Estratégia de Lisboa relaciona-se com o facto de ter acelerado a transição da UE no sentido de uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, sendo as políticas de educação e de formação o cerne da criação e da transmissão do conhecimento (Rodrigues, 2003). Neste contexto, o Conselho Europeu de Estocolmo de Março de 2001 delineou três metas estratégicas relativamente aos sistemas de educação e formação. Um ano mais tarde, o Conselho Europeu de Barcelona aprovou um programa designado “Educação & Formação para 2010” com a intenção de implementar três objectivos em termos de formação: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de

educação e formação na UE; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e abrir os sistemas de educação e formação ao mundo.

Este programa assume-se como um quadro de referência estratégico no desenvolvimento das políticas de educação e formação a implementar a nível comunitário, fazendo da educação e formação na Europa uma referência mundial de qualidade até 2010 (COM, 2003).

#### **1.4. Marcos da Formação Profissional contínua e da formação de adultos em Portugal.**

As mais variadas mudanças que ocorreram, e continuam a ocorrer, em Portugal ao nível económico, social, demográfico e tecnológico, tornaram-se factores de alteração das várias políticas de formação profissional ao longo dos tempos (Anexo 1).

O primeiro grande impulsionador a favor da formação profissional, no início dos anos 60, foi o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (10 de Agosto) que tinha o objectivo de criar os meios adequados para fazer frente ao desemprego resultante dos projectos de reorganização industrial e o quadro de acção para uma maior estruturação do mercado de emprego. Em 23 de Agosto de 1962 é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada tendo em vista o desenvolvimento de um conjunto de acções, de forma a elevar o nível profissional dos trabalhadores e efectuar o estudo dos problemas de adaptação recíproca entre o homem e o trabalho. Em 1965 surge o Centro Nacional de Formação de Monitores, com uma dupla função: preparar os agentes da formação para desenvolver actividades nos centros de formação profissional e realizar estudos em áreas técnicas da formação, nomeadamente programas, provas de avaliação, materiais técnico-pedagógicos e ainda, ao nível do planeamento dos espaços e equipamentos. Nos primeiros centros de formação profissional, é implementado o Sistema de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional para Adultos, com o objectivo de qualificar trabalhadores, num curto espaço de tempo em profissões integradas em áreas prioritárias como, por exemplo, construção civil, madeiras, electricidade e metalomecânica (IEFP, s/d).

Entre meados dos anos 70 e 80 ocorreram grandes alterações marcadas pelo 25 de Abril de 1974. Acentuaram-se algumas tendências no que dizia respeito à formação e intensificou-se o alargamento da rede de centros de formação beneficiando das ajudas de “pré-adesão” à UE. Em 1979 deu-se lugar à criação do IEFP. Após a entrada de Portugal na UE (então CEE), houve lugar a várias alterações importantes na área da formação profissional que beneficiava, agora, de avultados financiamentos para esta área, tendo sido publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (14 de Outubro de 1986) e a criação da Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional em 1991. A integração de Portugal na UE constituiu um importante factor de inovação para a formação profissional e para o emprego (Ramos, 2003).

A partir de 1990, a formação profissional constitui uma importante componente da política social, enquanto resposta à necessidade de desenvolver a qualificação inicial, promover a requalificação e adequar os objectivos de formação profissional e as medidas para a inserção no mercado de trabalho. Desta forma, assistiu-se à definição do quadro legal da formação profissional e ao Acordo Social sobre a Política de Formação Profissional evidenciando o papel da formação profissional como meio de requalificação.

Após 1995 procedeu-se à reforma da formação profissional, tendo em vista um quadro de política global de qualificação, que estava assente na articulação dos sistemas de educação e formação, com o objectivo de dotar os jovens e os adultos de uma boa formação de base e do acesso à formação ao longo da vida. Com o objectivo de promover e difundir a inovação na formação, é criado em 1997 o INOFOR. Em 1999 dá-se lugar à criação da ANEFA com objectivos claros no que dizia respeito à educação e formação de adultos.

No ano de 2000, aquando da Cimeira de Lisboa, a questão da formação foi considerada como uma prioridade para os Estados-Membros, principalmente na base do postulado, bem conhecido, dos benefícios positivos de uma política proactiva de ensino e de formação, e foi, aliás, por isso, que se designou esta cimeira de “Cimeira do Emprego” (Münk, 2003). Posteriormente, em 2002, extingue-se a ANEFA e é criada a Direcção Geral de Formação Vocacional que prossegue os mesmos objectivos.

As novas políticas sobre formação profissional, e com base no Acordo sobre a Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, pretende assegurar que, até 2006,

todos os jovens até aos 18 anos de idade, quer se encontrem ou não em situação de trabalho, possam frequentar percursos de educação ou de formação que permitam a obtenção de níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, devidamente certificados (Ramos, 2003).

### **1.5. Potencialidades da Formação de Adultos**

Quer a aquisição de conhecimentos, quer o treino de competências estão em causa na educação/formação de adultos, uma vez que, na sua essência, são comuns a qualquer outro processo de educação ou de formação, como sejam: a criação de condições para o reconhecimento social ou a validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida em contextos formais e informais. Na educação/formação de adultos está em causa a criação de condições para o desenvolvimento de outras competências dos próprios sujeitos no que se convencionou chamar “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Segundo Lesne (1977), a prática de formação de adultos desenvolve-se em meio social real e permite agir ou favorecer a acção, a partir da sua real inserção social, mas para isso é preciso adoptar um sistema de análise ternário em que os três aspectos (objecto, agente, sujeito) estejam presentes, é preciso optar por um novo exame que se opera a partir das particularidades derivadas da sua participação real ou possível na existência e no desenvolvimento da formação social em que se encontram inseridos.

O mesmo autor refere que uma das características especiais da formação de adultos consiste em esta ser organizada sob forma de acções, isto é, sob forma de respostas específicas e parciais a problemas gerais, de ordem económica, social, cultural, postos por organizações, grupos e pessoas. Deste modo, a relação formador-pessoas em formação está ligada a certos objectivos gerais das diversas partes interessadas, às contradições e às relações de força que tiverem presidido à sua definição e aos objectivos pedagógicos propriamente ditos, muito mais imediatos, objectivos esses que o dispositivo pedagógico se esforça por atingir.

Esta relação de formação pode observar-se sob dois pontos de vista, uma relação com o saber e uma relação com o poder. A relação com o saber diz respeito às concepções e às opções relativas aos conteúdos que todo o acto de formação veicula: o saber no sentido lato do termo e cobrindo a habitual trilogia de saberes, saber, saber-fazer e saber-ser, assim como todas as formas provenientes da imaginação pedagógica, maneiras de agir, de pensar ou de apreender conhecimentos de tipo científico, económico ou político. A relação com o poder diz respeito às concepções e às formas de poder de que se reveste a relação formador-pessoas em formação. Estas formas de poder são pormenorizações de que se reveste, na situação pedagógica, a possibilidade de agir socialmente conferida aos formadores, pelo seu lugar na estrutura social. A relação com o saber e a relação com o poder envolvem-se mutuamente no processo de formação: local de propagação de saberes, local de organização e gestão do acto de formação, a situação de formação assenta ditas pedagógicas, em que se manifestam sempre um saber do formador e um poder do formador, sendo este poder sempre socialmente reconhecido, examinado ou concedido (*idem*).

## **1.6. Cursos EFA**

Os já referidos baixos níveis de qualificação escolar e profissional estão na origem dos níveis de desemprego que Portugal possui hoje em dia, estendendo a situação de desemprego a longa duração. Desta forma, percebe-se a necessidade de acções que possam colmatar este *handicap* e elevar esses mesmos níveis da população, através de medidas de formação profissional e de educação/formação como sejam os cursos EFA (Boticas, 2006).

Os Cursos EFA representam um das práticas integradas a que Portugal recorre ao nível da Educação de Adultos, ou seja, representam um instrumento de reforço e facilitação da qualificação escolar e profissional dos sujeitos adultos e que apresentam baixos níveis de escolarização, privilegiando situações flexíveis que articulem educação e formação. Estes cursos são promovidos por entidades públicas, com especial relevância para o IEFP, entidades privadas de carácter social ou outras entidades, acreditadas pelo IQF nos termos da Lei, e que vão conferir dupla certificação (escolar e profissional), sendo o financiamento destes cursos disponibilizado no quadro do POEFDS.

Conforme estipulado no Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro, o regulamento para seguimento dos cursos EFA deverá cumprir os seguintes critérios:

### **1.6.1. Âmbito**

Os cursos de educação e formação de Adultos (cursos EFA) destinam-se aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos.

É dada prioridade aos activos empregados ou desempregados, inscritos nos centros de emprego do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) ou indicados por outras entidades, nomeadamente os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), os que se encontram em processos de reconversão profissional e os trabalhadores das pequenas e médias empresas (EF@Norte, s/d).

### **1.6.2. Modelo de formação**

Segundo a orientação técnica n.º 7 da DGFV (DGFV, 2004), o modelo dos cursos de educação e formação de adultos assenta em quatro princípios orientadores:

O primeiro assenta numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, em que os níveis I e II de qualificação profissional se apresentam como meio para a obtenção dos requisitos essenciais que permitem uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como o acesso a trajectos formativos subsequentes;

O segundo, em percursos flexíveis de formação, os quais permitem, a partir do reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, formal ou informalmente, a estruturação curricular, integrando as competências técnicas, sociais e relacionais necessárias para a certificação escolar e profissional;

O terceiro assenta na construção de currículos, em função dos perfis individuais dos candidatos, integrando uma formação de base (FB) e uma formação profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competências-chave a adquirir, tendo em vista uma certificação escolar e profissional facilitadoras da inserção sócio-profissional e uma eventual progressão para níveis subsequentes de formação;

Por fim, em sistemas modulares estruturados em módulos ou unidades de formação, organizados por competências, que privilegiam a diferenciação de percursos formativos, a individualização e a contextualização da formação relativamente ao meio sócio-económico, cultural e profissional dos formandos.

### **1.6.3. Organização e desenvolvimento da formação**

O plano curricular de cada curso de educação e formação é organizado levando em consideração vários elementos que se articularão conforme se apresentará seguidamente.

A formação de base (FB) integra áreas definidas no referencial de competências-chave, nomeadamente cidadania e empregabilidade, linguagem e comunicação, matemática para a vida, tecnologias da informação e comunicação, utilizando como suporte e base de coerência temáticas de natureza transversal – Temas de Vida -, que sejam os mais significativos para os formandos de cada grupo. A formação de base é constituída por três níveis de desenvolvimento (B1, B2 e B3) nas diferentes áreas de competência correspondendo, respectivamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (com equivalência profissional de nível I), 2.º Ciclo do Ensino Básico (com equivalência profissional de nível I) e 3.º Ciclo do Ensino básico (com equivalência profissional de nível II). Cada módulo tem uma duração de referência de cem horas e organiza-se em unidades formativas por competências-chave. A formação profissionalizante integra áreas a determinar em função da diversidade dos grupos e contextos, contendo os perfis de formação e conteúdos, dos referenciais de formação profissional do IEFP. A formação profissionalizante estrutura-se com base em itinerários de qualificação por unidades capitalizáveis, de duração variável. Estas unidades correspondem a competências nucleares, reconhecidas para efeitos de inserção profissional e evidenciáveis através de actividades técnicas e da mobilização de saberes teóricos e práticos. A formação

profissionalizante integra, sempre que possível, no caso dos desempregados, uma formação em contexto real de trabalho, cuja organização obedece aos seguintes princípios:

a) A organização da formação em contexto de trabalho é da responsabilidade da entidade formadora, que assegurará a sua promoção, em função das características de cada situação e em estreita articulação com a entidade onde se realiza aquela formação, designada entidade enquadradora;

b) As entidades enquadradoras devem ser objecto de um processo prévio de apreciação da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso;

c) As actividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação em contexto real de trabalho devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora (Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro).

A carga horária da formação é estabelecida atendendo à situação de partida dos formandos, com base no referencial de competências-chave e no referencial de formação profissional. O processo formativo deve incluir ainda o módulo “Aprender com Autonomia” e privilegiar o recurso a metodologias de formação que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como o estabelecimento de compromissos individuais e colectivos e a definição de regras de trabalho e de relação. Tendo em vista a gestão local do currículo, cada entidade formadora, quando considerar de interesse para o grupo de formação, pode substituir uma das unidades ou módulos, por outro equivalente, considerado mais adequado ao contexto ou à natureza da área profissional, sendo sempre necessário comunicar à entidade reguladora dos cursos esta situação (EF@Norte, s/d).

#### **1.6.4. Organização e funcionamento dos cursos**

A identificação dos cursos de educação e formação de adultos a desenvolver por cada entidade formadora deve ter em conta a procura pelos destinatários, a capacidade técnica

instalada, em termos de recursos humanos e materiais, bem como as reais necessidades de formação, identificadas na região em articulação com os centros de emprego e formação profissional do IIEFP, os parceiros sociais locais, as empresas e as autarquias (Despacho-Conjunto 1083/2000 de 20 de Novembro).

A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal devem ter em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos, identificados no momento de ingresso, podendo ser ajustadas, se as condições iniciais se alterarem significativamente. O número de horas de formação não pode ultrapassar as sete horas diárias e trinta cinco semanais, devendo adequar-se às características e necessidades do grupo em formação, com excepção do período de formação em contexto real de trabalho, em que o número deve ser função do horário de funcionamento da entidade enquadradora (*idem*).

Atendendo às características do público-alvo, os grupos em formação, podendo ser heterogéneos, devem ser predominantemente organizados por grau de desenvolvimento (B1, B2 e B3), não devendo o número de formandos ser inferior a 10 nem superior a 15. O acesso dos candidatos aos cursos de formação deve revestir um carácter aberto e de envolvimento social e comunitário, podendo combinar estratégias de orientação profissional, informações recolhidas junto de instituições públicas ou privadas de âmbito local e a realização de entrevistas individuais aos potenciais destinatários (*idem*).

O candidato estabelece com a entidade formadora um contrato de formação no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência, constituindo a assiduidade e a pontualidade regras a ter em conta na formação.

A qualidade da equipa pedagógica que desenvolve os cursos de educação e formação de adultos é considerada essencial para o seu funcionamento, tendo presente o carácter inovador que está subjacente à sua concepção, pelo que a selecção dos formadores e de outros profissionais intervenientes no processo de formação deve obedecer a critérios claramente definidos. No que se refere à formação de base (FB), os formadores devem ser detentores das habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência ou reconhecidas como equivalentes para a docência na educação básica. No que se refere à formação profissionalizante (FP), os formadores devem possuir habilitação académica igual ou superior

à habilitação de saída dos formandos, bem como formação profissional específica para a área que leccionam ou uma prática profissional, no mínimo de dois anos. Os formadores devem possuir o certificado de aptidão profissional (CAP), no âmbito do sistema de certificação profissional. Atendendo às características da formação preconizada, a equipa pedagógica integra um elemento que desempenha as funções de mediador pessoal e social, cujo perfil e funções são definidos pela entidade reguladora dos cursos de educação e formação de adultos. A função de mediação pode ser desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação.

Os mediadores são profissionais que, no âmbito dos cursos EFA, intervêm no processo de recrutamento e selecção dos formandos, conduzem o processo de RVC, orientam o Módulo AA e asseguram a monitorização da área de competências-chave. Estes mediadores asseguram, ainda, o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica aos formandos. Em conjunto com o mediador, os formandos elaboram um Dossier Pessoal, que resulta da sua reflexão e auto-avaliação relativamente às aprendizagens que efectuou durante a sua vida. Assim, os mediadores, como interlocutores privilegiados, alimentam o fluxo comunicacional de natureza inter-organizacional na óptica contínua de uma eficaz e integrada resolução dos problemas dos formandos. O mediador terá a responsabilidade de activar o quadro de ligações e inter-relações que sustentam o projecto de cada formando, possibilitando, desta forma, um melhor enquadramento social, cultural, histórico e institucional (EF@Norte, s/d).

Cada entidade formadora deve constituir, para acompanhar o desenvolvimento da formação, um grupo de trabalho que integra o representante da entidade formadora, a equipa pedagógica, dois formandos e os parceiros locais que tenham intervenção na formação. Este grupo de trabalho deve reunir periodicamente, de acordo com o regulamento interno a aprovar. Ao grupo referido pode juntar-se um avaliador externo, na rede de cursos em observação, contratado pela entidade formadora, que apoie a monitorização do curso e ajude no processo de regulação das práticas, responsabilizando-se pela elaboração do respectivo relatório de avaliação final.

### **1.6.5. Regime de avaliação**

A avaliação dos formandos deverá ser processual, uma vez que assenta numa observação contínua do processo de aprendizagem. Deverá ser orientadora, na medida em que contribui para a formação do adulto, fornecendo informação que permita a sua auto-avaliação e funcionando como factor regulador do processo de aprendizagem. Tenderá a ser qualitativa e descritiva, ultrapassando a simples medida, projectando-se numa fundamentação para a tomada de decisões (DGFV, 2003).

O processo de avaliação dos cursos de educação e formação de adultos integra vários momentos: o reconhecimento e validação das competências, que se destina a identificar as competências prévias dos formandos, situando-os num determinado ponto do percurso formativo e orientando as decisões sobre o desenvolvimento curricular; a avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, constituindo o ponto de partida para a definição de estratégias de recuperação e ou aprofundamento; a avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação e indica o nível de aproveitamento com que o formando concluiu o seu percurso de formação (*idem*).

Terminado o processo de formação, cada formando recebe um documento com valor legal, modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P., onde a entidade formadora regista as competências reconhecidas e validadas, bem como as competências adquiridas durante o processo de formação (*idem*).

### **1.6.6. Certificação**

Para efeitos de certificação, o formando deve obter uma avaliação sumativa positiva, bem como aproveitamento nas componentes que constituem o seu percurso de formação – a formação de base (FB) e a formação profissionalizante (FP), incluindo a vertente prática em contexto real de trabalho, quando esta faça parte integrante do processo formativo

No final da formação, é emitido um certificado de educação e formação de adultos que, em função do itinerário do formando, pode ter a seguinte tipologia: Básico 1, equivalente ao 1.º Ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional; Básico 2, equivalente ao 2.º

ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional; Básico 3, equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional. Este certificado é emitido pela entidade formadora, em modelo próprio e validado pela entidade competente (Despacho Conjunto 1083/2000 de 20 de Novembro).

### **1.6.7. Modelo de formação para os cursos EFA**

Segundo a Direcção-Geral de Formação Vocacional ([www.dgfv.min-edu.pt](http://www.dgfv.min-edu.pt)), o modelo de formação proposto para os cursos EFA está assente em vários pressupostos de forma a alcançar plenamente os seus objectivos. Assim, assenta:

- Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida;
- Num modelo de formação de temporalidade média organizado em unidades de competências (Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos), através do qual se reconhecem e validam as competências previamente adquiridas pelos adultos, ao longo da vida;
- Na articulação da formação de base (FB) e da formação profissionalizantes (FP).

A formação de base processa-se nas seguintes áreas de competências-chave:

- Cidadania e Empregabilidade (CE);
- Linguagem e Comunicação (LC);
- Matemática para a Vida (MV);
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O suporte e a base de coerência das diferentes áreas de competências-chave são temáticas transversais designadas por Temas de Vida (TV), que permitem constituir-se como projecto de trabalho enquadrado por metodologias activas de aprendizagem e formação.

**Figura n.º1** – Dinâmica de funcionamento dos cursos EFA por módulos.

Fonte: Ef@Norte, s/d.

A formação profissionalizante é seleccionada de entre os Referenciais de Formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional numa das seguintes áreas:

- Administração e Gestão;
- Agricultura e Pescas;
- Agro-indústrias;
- Artes e Tecnologias artísticas;
- Ciências Humanas, Exactas e da Vida;
- Comércio;
- Construção Civil e Obras Públicas;
- Electricidade, Electrónica e Telecomunicações;
- Energia, Frio e Climatização;
- Hotelaria/Restauração e Turismo;
- Indústrias Gráficas e do Papel;
- Informação, Comunicação e Documentação;
- Informática;
- Madeiras, Cortiça e Mobiliário;
- Mecânica e Manutenção;
- Metalurgia e Metalomecânica;
- Qualidade;

- Serviços Pessoais e à Comunidade;
- Têxtil e Vestuário (IEF, s/d).

A proposta de desenho curricular dos Cursos EFA é a que consta da figura seguinte:

**Figura n.º2** – Desenho curricular dos cursos EFA.

Percurso de formação	Reconhecimento e validação de competências	Formação de base (a)		Formação profissionalizante (b)	Total de horas
		Aprender com autonomia	Áreas de competências-chave		
Básico 1	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 840h
Básico 2	Entre 25 h e 40h	40h	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 840h
Básico 1+2	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 800h (c)	Entre 220h e 360h	Entre 385h e 1240h
Básico 3	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 800h (c)	Entre 940h e 1200h (d)	Entre 1105h e 2080h
Básico 2 + 3	Entre 25h e 40h	40h	Entre 100h e 1200h (c)	Entre 940h e 1200h (d)	Entre 1105h e 2480h
<p>TEMAS DE VIDA</p> <p>Área transversal no currículo cujos temas, seleccionados na interacção entre o mundo local e o global, informam e organizam a abordagem das diferentes áreas de competências-chave.</p>					

- a) Independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, e dado que o adulto entrou em processo de educação-formação, este terá sempre de efectuar um mínimo de 100 horas de formação de base.
- b) É desejável que a formação profissionalizante inclua formação em contexto de trabalho.
- c) Sugere-se a inclusão da aprendizagem de uma língua estrangeira.
- d) Inclui obrigatoriamente 120 horas de formação em contexto real de trabalho.

Fonte: DGFV, 2006.

A arquitectura da formação de cada curso deve ser concebida em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos, da sua experiência pessoal e profissional e dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais em que estão inseridos. Para tal, a “localização” do formando é efectuada a partir do Referencial de Competências-Chave que conduz a um processo de Reconhecimento de Competências, que se consubstancia em actividades práticas realizadas individualmente e em grupo com os formandos, coordenadas por mediadores pessoais e sociais.

**Figura n.º 3** – Tipificação dos cursos EFA por níveis.

Saída		Nível 1 Equivalência ao 1º Ciclo do Ensino Básico (4º Ano de Escolaridade)	Nível 1 Equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico (6º Ano de Escolaridade)	Nível 2 Equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano de Escolaridade)
<b>Habilitações de acesso</b>		Inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico	4º ano, superior ao 1º Ciclo mas inferior ao 2º Ciclo do Ensino Básico	Superior ao 2º Ciclo mas inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico
<b>Tipos de percurso Formativo</b>	B1	385 a 840 horas		
	B1 + B2	410 a 1340 horas		
	B2		410 a 940 horas	
	B2 + B3		1250 a 2660 horas	
	B3			1250 a 2660 horas

Fonte: EF@Norte, s/d.

Utilizando a metodologia de Balanço de Competências-Chave (para a qual existe um Manual de Apoio à Intervenção no âmbito do Reconhecimento e Validação de Competências), os resultados são registados numa Carteira Pessoal de Competências. A validação dessas competências é da responsabilidade de um júri constituído pelo mediador e pelos formadores das quatro áreas de competências-chave acima referidas (LC, CE, MV, TIC).

A duração do processo de Reconhecimento e Validação de Competências varia entre 25h e 40h. As áreas de competências-chave integram a componente de formação de base tendo uma duração que pode variar entre 100h e 800h, de acordo com os níveis de desenvolvimento B1, B2, B3.

A componente de formação de base integra, também, um módulo de 40h denominado “Aprender com Autonomia” (AA), o qual se organiza em três unidades de competência: integração, relacionamento interpessoal e aprender a aprender. Este módulo deverá desenvolver-se ao longo de toda a formação.

## **1.7. Importância dos cursos EFA**

Segundo o Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu (IGFSE, 2004), os cursos EFA promovem a transição para a vida activa e combatem o abandono escolar, uma vez que conseguem dotar os formandos de ferramentas que facilitam a sua inserção no mundo do trabalho, por um lado, e são promotores do aumento da escolaridade, por outro. Este tipo de cursos possui ainda características que reforçam a qualificação dos Activos Empregados, uma vez que capacitam os formandos ao nível do aumento das suas competências de trabalho e/ou os requalificam para uma outra profissão ou posto de trabalho. Desta forma os cursos EFA serão uma forma de integração social, segundo a mesma fonte.

O Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro, que regula os cursos de educação e formação de adultos, refere que o aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa não pode ser somente uma responsabilidade individual de um qualquer segmento profissional ou formativo. Este aumento requer um compromisso de toda a sociedade, uma vez que, ao promover a coesão social a este nível será possível provocar mudanças que trarão consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida.

### **1.7.1. A ANEFA**

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em 1999 pelo Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro (anexo n.º 2), sempre manifestou a importância e a prioridade atribuída à necessidade da elevação dos níveis de qualificação da população adulta, tendo definido como uma das suas competências a produção de normas que possibilitassem a um vasto universo de entidades formadoras construir percursos flexíveis de formação destinados às pessoas adultas, assegurando, concomitantemente, uma certificação escolar e profissional.

A ANEFA foi, posteriormente, extinta através do Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro (n.º 6 do artigo 31º), tendo sido esta sucedida na sua esfera jurídica e patrimonial pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV). No entanto, os princípios e objectivos lançados por esta agência foram continuados pela DGFV.

## **Capítulo II – A formação como estratégia de inclusão social**

### **2.1. Exclusão / Inclusão**

O debate público relativo ao conceito de exclusão social é, ainda, muito recente, centrando-se a sua discussão, até à década de 80, sobretudo nas questões relacionadas com a pobreza, sendo só em finais dos anos 80, e em contexto europeu, que surge a referência à exclusão

social, embora sem diferenças significativas em relação ao conceito de pobreza (Rodrigues, 2003a).

De tradição francesa, a exclusão social refere-se a grupos ou pessoas desfavorecidas socialmente que se encontram numa “fase extrema do processo de ‘marginalização’, entendido este como um percurso ‘descendente’ ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade” (Castel, R. cit. in Bruto da Costa, 2002; p.10). Assim, pode dar-se uma ruptura em relação ao mercado de trabalho, que se poderá, posteriormente, traduzir em desemprego e, a longo prazo, tornar-se um processo irreversível. Esta exclusão do mercado de trabalho abarca um conjunto de rupturas afectivas, de amizade, familiares e consigo próprias que podem transformar uma situação de exclusão social em autêntica pobreza.

O conceito de exclusão não é encarado com o mesmo significado por todos o que o usam, uma vez que é necessário examinar as diferentes formas como é colocada a questão da exclusão social. Assim sendo, deverá proceder-se a uma análise dos vários discursos realizados e do seu contexto histórico, a fim de identificar quem são os actores sociais envolvidos, em que circunstâncias ocorre este fenómeno e como é que o mesmo é encarado pelos sujeitos (Clavel, 2005).

A noção de exclusão social, enquanto conceito com destaque teórico no campo da sociologia, substitui o conceito de pobreza no debate social, pretendendo acentuar aspectos mais complexos do que o das condições económicas de vida (Bruto da Costa, 2002). Para o mesmo autor, este conceito relaciona-se com a presença de um conjunto integrado de sistemas sociais básicos, e domínios correlacionais, em relação aos quais existem diferentes níveis de impossibilidade de serem alcançados. Com base nesta premissa, podemos entender que a noção de exclusão social se opõe à de cidadania. Esta é caracterizada pelo acesso ao conjunto de sistemas sociais básicos que, na perspectiva do mesmo autor, se podem dividir em cinco grandes domínios: “o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas” (*ibidem*, p.14).

É a dificuldade de acesso a estes mesmos sistemas sociais básicos que concorre para o aparecimento de um conjunto de factores que potenciam ou promovem a exclusão social.

Desta forma, podem apresentar-se como factores os “baixos níveis de rendimentos, desemprego, baixos níveis de escolaridade [e de qualificação profissional], emprego precário, instabilidade familiar (principalmente dos casamentos), carências habitacionais (...), isolamento social e trajetórias de pobreza” (Milagre *et al* , 2003, p. 25).

A exclusão social é, então, mais do que uma simples falta de rendimentos. Pode ser encarada como a perda da autonomia dos indivíduos ou dos grupos o que lhes provocaria uma incapacidade de prover às suas necessidades básicas e, conseqüentemente, um afastamento da vivência de uma cidadania plena. Os fenómenos de exclusão possuem várias formas de manifestação que são sempre manifestações da diferenciação e desagregação que conduzem os indivíduos ao isolamento e não a uma participação destes nos processos normais das suas vidas (Clavel, 2005). Desta forma, os sinais de exclusão social podem, segundo o mesmo autor, identificar-se numa série de indicadores que se entrecruzam constituindo uma fronteira que atravessa a sociedade.

Portugal apresenta um contexto sócio económico fortemente marcado pelo baixo nível de instrução e de qualificação profissional da população activa. Este contexto é ainda marcado pela persistência de um elevado peso do desemprego de longa duração bem como de elevadas taxas de pobreza que, em conjunto, configuram situações extremamente complexas e potencialmente geradoras de exclusão social (IQF, 2005).

Por outro lado a disponibilização de ofertas formativas no nosso país, quer se trate do nível escolar, quer se trate do nível profissional, têm tido dificuldades em promover uma resposta sólida e eficaz às necessidades específicas das pessoas que se encontram em situação de exclusão social (Milagre *et al*, 2003).

O conjunto dos trabalhadores com baixos níveis de qualificações é tido, hoje em dia, como um fenómeno recente (Rainbird, 1994), uma vez que o seu baixo nível de qualificações só se faz notar em situação de desemprego, tendo sido somente com o aparecimento do desemprego em massa, que esta situação se tornou verdadeiramente problemática na sua globalidade. Este conjunto de trabalhadores, por deterem baixas qualificações, vão possuir uma produtividade inferior à que é considerada a norma pelos empregadores (Ramos, 2003), e por esta razão, mais dificuldade na inserção no mercado de trabalho.

Neste âmbito, a realidade actual de Portugal está muito distante da situação de grande parte dos países da UE e da OCDE, continuando a apresentar baixos níveis de escolarização que atingem, sobretudo, as gerações mais velhas e, também os jovens. Segundo dados da OCDE, cerca de 3.500.000 dos actuais activos possuem um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 possuem um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano.

**Figura n.º 4** – População activa por nível de instrução.

População activa por nível de instrução segundo o grupo etário						
	<= 24 anos	[25-34] anos	[35-44] anos	=> 45 anos	Total	%
Sem grau de ensino	16.258	42.896	62.691	194.610	316.455	6
1º Ciclo	68.190	211.494	407.492	786.536	1.473.712	30
2º Ciclo	185.730	327.055	242.983	131.917	887.685	18
3º Ciclo	261.123	274.517	205.757	154.868	896.265	18
Secundário	161.735	300.839	196.717	140.780	800.071	16
Superior	37.192	239.628	165.645	173.555	616.020	12
<b>Total</b>	<b>730.228</b>	<b>1.396.429</b>	<b>1.281.285</b>	<b>1.582.266</b>	<b>4.990.208</b>	<b>100</b>

Fonte: INE (2006), Recenseamento Geral da População de 2001.

O investimento na educação e formação diminuiu significativamente o risco de duração do desemprego e, conseqüentemente, levou ao aumento da possibilidade de inserção no mercado de trabalho. No entanto, os dados relativos ao desemprego demonstram que o mesmo sofrerá um incremento durante os próximos anos e incidirá, sobretudo, nos sujeitos que apresentam as mais baixas qualificações escolares e profissionais.

Podemos considerar, então, como grupos sociais desfavorecidos, “aqueles que, devido a ocuparem os lugares mais baixos na hierarquia social, são particularmente vulneráveis a situações de pobreza, tendem a ser alvo de processos de exclusão social e acumulam *handicaps* que tornam difícil o acesso de uma parte significativa desses indivíduos ao pleno exercício da cidadania.” (Capucha, 1998, p.8).

A exclusão assente nas baixas qualificações profissionais e escolares é acompanhada, hoje em dia, por um outro factor que incrementa, mais ainda, a dificuldade dos sujeitos no acesso ao emprego, acrescentando, assim, uma maior dificuldade para os mesmos. Este factor relaciona-se com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação que exigem cada vez mais qualificações, competências e capacidade de actualização de conhecimentos constante (INOFOR, 2004).

Portugal apresenta-se como sendo o país da União Europeia com a mais elevada taxa de população em idade activa com baixos níveis de qualificação (Coimbra *et al*, 2001), embora o próprio mercado de trabalho não mostre sinais de falta de abertura à colocação desses mesmos sujeitos (Kirsh, 1999, cit. *in* Coimbra, 2001). Um estudo conduzido por Luís Imaginário (Imaginário *et al*, 1998), revelou que cerca de 1 milhão, dos 2 milhões e 800 mil residentes no nosso país, com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos, não possui sequer quatro anos de escolaridade e é precisamente nesta faixa etária que se encontra a grande percentagem de trabalhadores não qualificados e que corresponde, aproximadamente, a um terço dos activos empregados em Portugal.

Esta caracterização da população através do seu grau de habilitações e/ou qualificações profissionais permite identificar dois tipos de questões relacionadas com esta problemática, ou seja, por um lado todas as questões relativas ao acesso ao emprego e, por outro, a precariedade no emprego devido a esses mesmos baixos níveis de escolarização e qualificação profissional (Coimbra *et al*, 2001).

No entanto, o tecido empresarial de Portugal tem sido favorável ao desenvolvimento de actividades cujos modelos laborais tendem a veicular estratégias de recrutamento nas quais a escolaridade e a qualificação profissional não constituem factores essenciais. A aprendizagem em meio laboral tem sido mantida com uma característica eminentemente informal, ou seja, aprender pela experiência, sendo a qualificação formal ainda insuficientemente considerada uma mais valia de desenvolvimento em estratos significativos de empresários e de trabalhadores.

O acesso ao mercado de trabalho, bem como a preservação do emprego, é um direito de todos os cidadãos e constitui uma preocupação séria no que respeita a estratégias de inclusão social, sendo a prevenção de rupturas ao nível do emprego, nomeadamente ao nível dos sujeitos e grupos mais desfavorecidos, aquela que deverá levar-se em consideração quando se trata de combater este tipo de exclusão (PNAI, 2003).

Desta forma, os sistemas de educação e formação profissional desempenham um papel catalisador numa sociedade em constante mudança (CCE, 1994) e espera-se que a educação e a formação resolvam os problemas de competitividade das empresas, a crise do emprego, o

drama da exclusão social e da marginalidade (*ibidem*). Neste sentido, a formação profissional desempenha um papel fundamental para a interligação entre a oferta e a procura de mão-de-obra laboral.

A formação profissional deverá ser encarada como uma componente fundamental do processo de investimento formativo com vista ao acompanhamento das mudanças que ocorrem na sociedade e que são cada vez mais rápidas (Le Boterf, 1988 cit. *in* Marques, 2005).

Sendo a melhoria do emprego, em termos quantitativos e qualitativos, uma grande prioridade da UE, a estratégia de Lisboa representou a principal abordagem da UE no que diz respeito ao desenvolvimento económico e social ao apresentar três grandes objectivos complementares que se apoiam mutuamente: o pleno emprego, a qualidade produtiva no trabalho e a coesão e inclusão sociais. Estes objectivos constituem uma meta ambiciosa e sublinham a necessidade de dinamizar o emprego, quer no sentido da promoção do crescimento económico, quer como forma de colmatar o problema da pobreza e da exclusão social (Rodrigues, 2003).

O emprego, pelas suas características e exigências, não pode, nem deve, dissociar-se da formação profissional. O desemprego é uma das grandes problemáticas com que se deparam as sociedades nos dias de hoje. A UE, como membro activo e participante construtivo do “primeiro mundo” coloca esta questão como sendo uma prioridade. O combate ao desemprego não passa exclusivamente pela formação profissional (embora esta detenha um papel preponderante), mas igualmente pela formação da classe empresarial que em Portugal apresenta, também, baixos níveis de qualificações.

A formação profissional apresenta-se como sendo uma ferramenta poderosa e estratégica com vista à criação de um desenvolvimento que se pretende sustentável, apoiado numa dupla componente de florescimento económico e justiça social. Esta atitude não pode deixar de procurar planear e implementar propostas adequadas aos públicos mais vulneráveis, tendo em vista o aumento do seu nível de empregabilidade e a promoção da coesão social (IQF, 2005).

Segundo a Resolução do Conselho da UE de 27 de Junho de 2002 (JOCE, 2002, p.1), “a educação e a formação constituem um meio indispensável para promover a coesão social, a cidadania activa, a realização pessoal e profissional, bem como a adaptabilidade e a

empregabilidade”. Neste sentido, a formação deve assegurar que todas as pessoas tenham oportunidade de obter conhecimentos tidos como necessários para exercerem o seu pleno direito de cidadania, como cidadãos activos na sociedade e, em particular, no mercado de trabalho.

O Conselho Europeu extraordinário realizado no Luxemburgo em Novembro de 1997 introduziu como questões prioritárias, nas directrizes relativas ao emprego, o aumento da empregabilidade e da capacidade de adaptação aos mercados de trabalho através da formação, tendo, então, esta questão passado a ser um objectivo horizontal da estratégia europeia para o emprego (*ibidem*).

É aceite, na generalidade, que os sistemas educativos devem procurar adaptar-se a um mundo onde a educação e a formação possam ser continuadas ao longo da vida. Esta adaptação suscita algumas preocupações, sobretudo no que concerne ao acesso a estas estruturas, especialmente sobretudo no que diz respeito aos indivíduos em situação de exclusão social (COM, 2001). A necessidade da adaptação dos sistemas educativos às necessidades individuais dos sujeitos e de proceder à construção de plataformas de inclusão nos processos de formação é considerado um dos mais importantes desafios com que todos os Estados-Membros da UE se defrontam, uma vez que reconhecem que a evolução das questões laborais, em matéria de aumento de qualidade, necessita de uma educação/formação permanente que é indispensável para os indivíduos como para a sociedade e a economia.

## **2.2. Formação Profissional e o Serviço Social**

No que diz respeito à formação profissional, o Serviço Social iniciou a sua actividade no Instituto de Formação Profissional Acelerada, em 1966, tentando responder às necessidades de qualificação e reconversão profissional dos trabalhadores adultos. Esta intervenção dirigia-se a aspectos intrínsecos do indivíduo e à sua relação com o meio, bem como ao projecto profissional dos mesmos, levando em consideração as dificuldades sentidas por estes no âmbito psicológico, social, cultural, económico e da sua integração na vida profissional (IEFP, 2004).

Tendo em conta os baixos níveis de qualificação escolar e profissional, têm vindo a desenvolver-se processos de mudança nos modelos organizativos da formação profissional com o objectivo de potenciar a empregabilidade e aumentar, desta forma, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Esta tarefa obriga a uma flexibilização da oferta formativa, no que diz respeito à dinâmica exigida pelas mutações de que a sociedade é alvo hoje em dia, como sejam mutações de carácter social e tecnológico que interferem, e modificam, de uma forma constante, o mercado de trabalho.

São os indivíduos em situação de risco de desemprego e activos desempregados que constituem grupos de risco ou grupos de exclusão social, sendo que, para estes, a formação profissional deverá operacionalizar respostas eficazes e adaptadas, quer às necessidades do tecido empresarial, quer às necessidades dos sujeitos que experienciam estas situações.

O Serviço Social tem um papel fundamental no que diz respeito à prossecução dos objectivos anteriormente referidos, sobretudo no que concerne ao acolhimento e integração dos grupos que procuram a formação profissional como forma de inserção no mercado de trabalho. Estes grupos são, muitas vezes, concomitantemente, os mais desfavorecidos, possuindo grandes dificuldades de inserção no mercado de trabalho por, normalmente, apresentarem situações associadas que necessitam de apoio social e que, naturalmente, se relacionam com questões relativas a políticas sociais estando, assim, na competência profissional dos Assistentes Sociais.

Assim, o Serviço Social apresenta-se como uma modalidade específica da intervenção no âmbito da formação profissional com predominância ao nível do acolhimento, integração, apoio social e acompanhamento dos utentes-formandos (IEFP, 2004). A acção levada a efeito pelo Serviço Social neste âmbito é vista, de acordo com Rodrigues (2003a, p.11) como:

“um procedimento que, nos processos de inserção, e através de métodos e técnicas, se ocupa do seguimento sócio-institucional dos destinatários com vista a estimular, acompanhar e avaliar os percursos para a integração, assim também suplementando outras facetas e etapas desse percurso. Esta concepção está hoje expandida (...) nas áreas da Educação, Emprego e Formação Profissional (...), todas elas sendo áreas convocadas para proporcionar a inserção dos cidadãos abrangidos”.

Desta forma, a acção do Serviço Social deverá ser entendida como um somatório devidamente articulado de iniciativas transversais, entre as quais a formação profissional, aos diversos sectores sociais e nos quais desempenha funções ajustadas aos públicos mais desfavorecidos ou em risco de exclusão social.

Inicialmente a actuação do Assistente Social enquanto formador consiste em dinamizar um modelo de formação, enquadrando a sua intervenção inicial no modelo formativo que fundamenta o pressuposto de que as pessoas são capazes de aplicar na prática os conhecimentos teóricos que lhe vão sendo transmitidos (Nunes, 1997). Segundo o mesmo autor, o formador deve facilitar a aprendizagem, ajudando o formando a reflectir e a pesquisar, abordando os problemas colocados pelas tarefas que estes têm que desempenhar, escolhendo as estratégias formativas mais adequadas aos conhecimentos que já têm e tentar estabelecer uma relação que favoreça a aprendizagem.

Schon (*cit. in* Nunes, 1997) vê a actividade profissional como uma actuação inteligente, flexível, situada e reactiva. O conhecimento profissional é considerado como um saber-fazer sólido, teórico e prático, contextualizado e criativo, que permite ao profissional adequar a sua acção às situações instáveis, indeterminadas e complexas, características dos processos formativos vividos quotidianamente. Assim, o Assistente Social deve incluir na formação profissional uma forte componente de reflexão sobre as situações práticas reais, permitindo-lhe agir em situações diversas, assentando num conhecimento criterioso da situação, inerente e simultâneo às acções que completam os conhecimentos da ciência e da técnica que o profissional já domina. No entanto, têm que ser contextualizados face às situações concretas vividas na situação de trabalho, permitindo aos profissionais dar respostas a situações novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e de novas técnicas produzidas nas situações concretas que caracterizam determinado problema. A actuação do Assistente Social tem também como objectivo ajudar os formandos a descobrir e a explicitar as suas próprias necessidades de formação, face à imprevisibilidade e complexidade das muitas situações com que se deparam na sua prática (Nunes, 1997). O desempenho dessas funções exige, ainda, um conjunto de competências na relação interpessoal que são fundamentais para o exercício da função de formador, como a capacidade de diálogo, a autenticidade, a flexibilidade, a abertura à mudança e a capacidade reflexiva.

### **2.3. Cursos EFA e o Serviço Social**

Devido às características organizativas e em termos de objectivos dos cursos EFA, o Serviço Social tem um papel fundamental no desenrolar da formação. É, sobretudo, na figura do mediador ou coordenador dos cursos EFA que o papel do Assistente Social se pode fazer sentir com maior relevância.

Conforme referido anteriormente, os cursos EFA iniciam-se sempre pelos módulos de RVC e AA. Assim, é na fase de RVC que o Assistente Social/mediador, ao trabalhar nos percursos de vida dos formandos (com vista à recolha das suas qualificações e/ou competências), tem um papel fundamental na análise das histórias de vida dos formandos. As histórias de vida são uma forma de se proceder a um balanço de competências que se traduz num importante momento do início dos cursos EFA e está assente na dinâmica andragógica de formação. Estas histórias permitem aos indivíduos fazer um balanço retrospectivo, bem como actual, das suas vidas, ou seja, olhar todo o caminho percorrido, os acontecimentos, as situações, as actividades e as pessoas significativas que encontraram nesse percurso. Há que considerar também na análise das histórias de vida os recursos, os projectos e os desejos de que os indivíduos são portadores para o futuro. Na execução deste trabalho há que ter em conta que se trabalha à luz de várias perspectivas, uma vez que cada ponto de vista, apresentado num determinado relato, pertencerá a uma dada disciplina que poderá ser diferente de um outro ponto de vista ou de um outro relato que, eventualmente, pertencerá a uma outra disciplina.

Em síntese, o processo de RVC assente na metodologia baseada nas histórias de vida permite identificar saberes, descodificar os saberes empíricos dos formandos, fazer corresponder os saberes empíricos a saberes escolares, traduzir os saberes em competências, validar competências e desencadear dinâmicas pessoais e sociais.

Todo o processo de RVC passa pela análise do percurso escolar e profissional de cada formando individualmente, bem como de todas as relações que o mesmo possuiu ou ainda possui e com quem se relacionou e que, de uma forma ou outra, foram importantes para o seu desenvolvimento pessoal. Será, nesta altura, que a relação entre Assistente Social como mediador e utente se intensifica, dando lugar à realização e uso de modelos específicos do Serviço Social, como sejam a intervenção directa pelo uso de técnicas como a entrevista. Na

etapa seguinte, Aprender com Autonomia, pretende-se, sobretudo, que os formandos realizem actividades em grupo e assentes em métodos de dinâmicas de grupo. Uma vez mais, o papel do Assistente Social será primordial na prossecução dos objectivos a alcançar neste módulo de formação uma vez que detém conhecimentos e qualificações para o efeito.

Desta forma, o processo de RVC passa por quatro fases: envolvimento inicial, investigação/exploração, investigação/validação e a conclusão. No envolvimento inicial dá-se lugar ao acolhimento, informação e levantamento de expectativas dos formandos. Na fase de investigação/exploração é realizado o levantamento das histórias de vida, a análise dos saberes e dos interesses. Posteriormente, na fase de investigação/validação dá-se lugar à análise das potencialidades dos formandos, à avaliação de competências dos formandos, à construção do dossier pessoal (portfólio) e a apresentação ao júri. Na última fase, a conclusão, é realizada uma síntese pessoal e a negociação dos projectos pessoais e profissionais.

As fases iniciais de qualquer curso de formação profissional são, também, onde os assistentes sociais podem e devem exercer um importante papel. Uma das fases iniciais corresponde ao levantamento de necessidades de formação. Estas necessidades de formação dizem respeito, por um lado, às reais necessidades do tecido empresarial que irão, posteriormente, dirigir a oferta formativa e, por outro lado, às necessidades dos indivíduos que se candidatam à formação. No caso específico dos cursos EFA, e tratando-se estes de formação que se insere em âmbito local, há a necessidade de possuir uma ideia das hipóteses de colocação no mercado de trabalho, mas também da elaboração criteriosa de um diagnóstico social de cada um dos indivíduos que se candidata ao curso em questão.

O diagnóstico social constitui-se como uma etapa metodológica do processo de planeamento da acção, sendo que, etimologicamente, deriva do termo *dia* (conhecer) e *gnosis* (através de), ou seja, conhecer a realidade social de uma determinada área territorial na sua multidimensionalidade, tendo como finalidades centrais: proceder à hierarquização dos problemas prioritários; mobilizar/ otimizar recursos locais, a partir da dinamização efectiva do trabalho de parceria com outros técnicos (Ander-Egg, 1995).

Assim, o diagnóstico social constitui uma unidade de análise e síntese de uma determinada situação. Informa acerca dos problemas e das necessidades existentes no âmbito de uma

determinada área ou sector de intervenção. Este diagnóstico procura responder aos problemas dos sujeitos, bem como pretende identificar recursos e meios de actuação de acordo com o tipo de apoio necessário no sentido de mobilizar recursos com o objectivo de alterar a situação. Na fase inicial do processo de formação, e com a finalidade da construção mais precisa do diagnóstico social é importante, ainda, determinar as prioridades de intervenção em conformidade com vários critérios que decorrem da actividade e/ou objectivos do plano de formação profissional a ser desenvolvido.

Assim, o diagnóstico social permite identificar as necessidades, os problemas, os centros de interesse e as oportunidades de actuação que se deparam numa determinada situação. Permite, também, identificar os factores causais condicionantes e os factores de risco uma vez que explora os problemas dos sujeitos para descobrir exaustivamente as implicações destes na situação-problema. Ao mesmo tempo que identifica as situações anteriores permite, também, identificar as eventuais contingências, ou seja, as principais dificuldades que se poderão encontrar na resolução da situação problema (*idem*).

O diagnóstico social apresenta-se, então, como uma forma de investigação aplicada porque conduz à intervenção, ao seja, ao estudo diagnóstico. Encontra-se intimamente associado à ideia de intervir. Ao proporcionar dados e informação acerca da realidade sobre a qual se vai intervir e se quer transformar, este diagnóstico baseia-se num princípio fundamental que se traduz em conhecer para actuar. Assim, o diagnóstico social é construído com uma expressa finalidade prática, cabendo ao Assistente Social deter conhecimentos metodológicos sólidos para poder intervir.

A elaboração de um diagnóstico social é da competência dos assistentes sociais, uma vez que estes técnicos possuem qualificações tidas como necessárias para a elaboração dos mesmos. Desta forma, e após o diagnóstico realizado, poder-se-ão obter elementos concretos no sentido de estabelecer prioridades na chamada ao curso, bem como possuir um elemento de base para o início da formação e, tratando-se de formação de adultos, elementos iniciais importantes e preponderantes para a construção do dossier pessoal de cada formando e um meio facilitador do reconhecimento e validação de competências.

### **Síntese do estudo teórico**

Os cursos de Educação e Formação de Adultos levados a efeito no nosso país pretendem levar a que indivíduos em situação de exclusão social, ou em situações que os possam catapultar para essa situação, possam, pela participação nos mesmos, adquirir ferramentas que os auxiliem na inserção do mundo laboral. O facto de não possuir um trabalho não confere somente uma falta de rendimentos ao nível económico, mas também afasta os indivíduos das suas redes sociais e que lhes pode, por um lado limitar a participação de uma cidadania activa e, por outro, lhes pode trazer alterações do foro psicológico graves.

Num país como Portugal, onde as baixas qualificações atingem um grande número da população em idade activa, a formação profissional pretende encontrar estratégias de colmatar essas falhas e responder às necessidades do tecido empresarial em matéria de emprego e mão-de-obra qualificada.

Os cursos EFA, estando adaptados à educação e formação de adultos, i.e., assentes em práticas andragógicas, permitem que aos formandos lhes sejam reconhecidas competências que estes adquiriram ao longo das suas vidas pessoais e profissionais e que essas mesmas competências lhes sejam reconhecidas. Todo o desenrolar dos cursos EFA pretende uma participação activa dos formandos, como motores do seu próprio desenvolvimento, obrigando a uma interligação muito presente entre todos os formadores que compõem a equipa pedagógica do curso (FB e FP). O desempenho em contexto real de trabalho é preponderante (e obrigatório) nos cursos EFA para que, no final do curso, os formandos possam adequar as suas aprendizagens ao trabalho a ser levado a efeito na organização. Neste sentido, será também necessário a realização de um *follow-up* da situação dos formandos após o curso, com o objectivo de avaliar, por um lado o seu desempenho e, por outro lado a adequação dos processos de formação levados a efeito que poderão ter que ser alterados.

É necessário ter sempre presente que o levantamento de necessidades de formação (a ter lugar no início do curso, mesmo na fase de planeamento do mesmo), é preponderante para a futura inserção no mundo laboral uma vez que só assim se poderá, de uma forma mais incisiva, ocupar os lugares que necessitam de uma determinada qualificação. Assim, deverá ser efectuado um levantamento criterioso das empresas locais de forma a perceber quais as necessidades destas de modo a realizar cursos que vão de encontro a essas necessidades com a futura colocação dos formandos nas mesmas. Este levantamento de necessidades de formação poderá ser levado a efeito por assistentes sociais uma vez que se baseia (no caso das necessidades dos utentes), num diagnóstico social que se pretende criterioso e assente em especificações próprias de pessoas qualificadas na área do serviço social.

Assumir a formação profissional como estratégia de inserção social, não é só uma preocupação no nosso país. Aliás, a UE, tem vindo a desenvolver, ao longo dos anos legislação e recomendações diversas no sentido de promover a formação profissional nos países membros de forma a que estes possam promover formação com o objectivo do

aumento das qualificações dos indivíduos como combate a situações de desemprego e/ou promoção do auto-emprego. A UE disponibiliza, através dos vários Quadros Comunitários, verbas para esse fim, como é o caso do FSE, que em articulação com outros organismos, possibilita a atribuição de fundos para que os países membros possam proceder à realização de Formação Profissional.

A articulação institucional no planeamento, na efectivação e na avaliação dos cursos tem um papel preponderante uma vez que, dependendo do tipo de cursos, e no caso específico dos cursos EFA, trabalham em conjunto vários organismos, como por exemplo, o IEFP, a DREN, o POEFDS e a instituição onde se realiza o curso. Neste sentido é importante que todos partilhem dos mesmos objectivos e concorram para os alcançar de uma forma plena e efectiva.

## **SEGUNDA PARTE**

### **I - Estudo Empírico**

#### **Introdução**

O estudo empírico tem como principais objectivos, a identificação das técnicas e dos instrumentos de investigação social utilizados, bem como a explicação dos procedimentos e etapas da pesquisa empírica realizada.

Segundo Giddens (1997), a forma ou estratégias de investigação relacionam-se com a forma como pensamos ou idealizamos a investigação que iremos realizar. Assim, é de extrema importância a selecção adequada dos métodos a serem utilizados com vista a, posteriormente, podê-los aplicar à área de estudo em questão.

Nesse sentido, o estudo empírico foi realizado com base em duas abordagens diferentes, uma vez que existe a necessidade de compreender em profundidade o tema do presente trabalho. Optou-se pelas duas abordagens tendo em conta os objectivos deste estudo. Desta forma considera-se que esta opção seja a mais adequada às características e propósitos do mesmo estudo. É assim possível recolher dados, analisar e discutir os resultados obtidos de uma forma mais exaustiva.

Desta forma, optou-se por uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa. A primeira pretendeu analisar as expectativas dos formandos relativamente ao seu futuro, na perspectiva da facilidade de obtenção de um trabalho após a sua qualificação. Pretendeu ainda analisar aspectos decorrentes do desenrolar da formação e a forma como esta foi encarada para cada um dos formandos. A abordagem quantitativa pretendeu analisar, em termos estatísticos, o número de formandos que conseguiu, efectivamente, encontrar um trabalho após a qualificação no curso e se após esta mesma qualificação houve alterações sócio-económicas relevantes para a vida dos formandos, ou seja, se a qualificação no curso promoveu uma melhor inserção no mundo do trabalho e aumento de rendimentos.

A selecção das técnicas de investigação social utilizadas na investigação teve como critérios as próprias características da amostra, bem como os objectivos de estudo. Assim, as técnicas de investigação utilizadas foram o inquérito por questionário para o método quantitativo e a entrevista semi-estruturada para o método qualitativo.

### **1.1. Caracterização sócio-demográfica da amostra**

Relativamente à abordagem qualitativa, a amostra é constituída por quatro sujeitos com idades compreendidas entre os 19 e os 42 anos de ambos os sexos e qualificados em cursos EFA distintos. Dois dos formandos eram solteiros no início do curso e os outros dois viviam em

união de facto. Todos os formandos estavam desempregados no início do curso e somente dois deles alteraram esta situação após a qualificação no mesmo. No que diz respeito às habilitações literárias, três dos formandos possuíam o 6.º ano de escolaridade e um formando o 8.º ano de escolaridade. Presentemente todos os formandos possuem como habilitações literárias o 9.º ano de escolaridade. A técnica de amostragem escolhida para a metodologia qualitativa foi por conveniência uma vez que esta responde às necessidades do estudo bem como pela facilidade na sua concretização.

De uma forma esquemática pode apresentar-se a caracterização sócio-demográfica, no início do curso, da seguinte forma:

**Figura n.º 5 – Caracterização sócio-demográfica dos formandos**

<b>Entrevistado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>Situação face ao emprego</b>
Entrevistado 1	Masculino	26	6.º Ano	Desempregado
Entrevistado 2	Feminino	34	6.º Ano	Desempregado
Entrevistado 3	Masculino	42	6.º Ano	Desempregado
Entrevistado 4	Feminino	19	8º Ano	1.º Emprego

No que diz respeito à abordagem quantitativa, a amostra é constituída por 143 inquéritos, correspondendo a 143 formandos qualificados em cursos EFA, com vários níveis de escolaridade e variadas áreas técnicas relativas à formação profissionalizante. Sendo os cursos EFA tutelados pela DREN, no que concerne à formação de base (equivalência escolar), e este organismo só efectuar estudos estatísticos no final de cada quadro comunitário (o presente quadro termina em Dezembro de 2007), não existem dados organizados de modo a saber, por exemplo, o número de indivíduos que compõem a população. Assim, o número de questionários pode não corresponder, em termos percentuais, à quantidade de questionários necessários para tornar a amostra representativa. Neste âmbito, a técnica de amostragem utilizada foi a amostragem por conveniência, solicitando a instituições e/ou formadores que trabalharam em cursos EFA no sentido de, junto de formandos já qualificados em cursos EFA, proceder ao preenchimento dos inquéritos. No entanto, tentou-se que a distribuição geográfica dos locais onde os formandos realizaram os cursos fosse a mais abrangente possível, não ficando somente centrada num único local. Conforme acontece no caso do

número dos questionários, também a técnica de amostragem utilizada neste estudo, não confere representatividade à amostra.

## **1.2. Instrumentos e Procedimentos**

Relativamente à abordagem qualitativa, foi utilizado um guião de entrevista (Anexo 3), no sentido de elaboração de entrevistas qualitativas, semi-estruturadas e em profundidade. O guião é composto por 5 unidades de análise. A primeira unidade de análise é designada por Caracterização sócio-demográfica do entrevistado, a segunda é designada por Contexto de vida do entrevistado antes da frequência do curso, a terceira é designada por Motivações para a frequência do curso, a quarta é designada por Durante o curso e a quinta unidade de análise é designada por Após o curso. Tentou-se, desta forma, caracterizar o impacto do curso EFA nas dimensões: individual, económica e escolar/técnica dos formandos. Para a realização das entrevistas foi utilizado o já referido guião de entrevista e um gravador de áudio.

Ao nível da abordagem qualitativa recorreu-se, como já referenciado, a quatro formandos qualificados em cursos EFA, moradores em locais diferentes e de diferentes áreas de formação, aos quais se pediu a colaboração para a realização das entrevistas, tendo sido, também, solicitado a autorização para a gravação das mesmas e sendo garantido o anonimato dos entrevistados. Antes da realização das entrevistas foram explicados os objectivos das mesmas, bem como a importância de cada testemunho para a investigação. Após a realização das entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas e posteriormente à execução da respectiva análise de conteúdo utilizando matrizes relativas aos tópicos de análise do guião de entrevista. Esta opção pelo uso das matrizes é, segundo Lessard-Hébert (Lessard-Hébert *et al* 2005), uma forma fundamental de análise dos dados qualitativos uma vez que permitem, por exemplo, uma redução visual dos mesmos.

As entrevistas realizaram-se na cidade do Porto em ambiente calmo e propício à recolha de informações, proporcionando, desta forma, uma relação de empatia e confiança entre o investigador e os entrevistados. A duração das entrevistas oscilou entre os 30 e os 45 minutos.

Gil (1999) compreende a entrevista como sendo uma técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objectivo da obtenção dos dados que interessam à investigação.

O recurso a entrevistas permite a recolha de informação de uma forma mais aprofundada, no entanto, exige ao investigador um maior conhecimento da temática a abordar, exige a elaboração de um quadro conceptual e definição de variáveis de estudo e que se pretendem operacionalizar (Pardal e Correia, 1995).

Na abordagem quantitativa usou-se um inquérito por questionário confidencial e anónimo (Anexo 4), possuindo sobretudo questões fechadas. As questões abertas foram idealizadas de forma a poderem, também elas, serem codificadas para posterior análise estatística. Foram utilizadas, sobretudo, escalas nominais, tendo sido utilizadas escalas de rácio somente para as variáveis de idade. As escalas são todas do tipo não-paramétrico, ou seja, mutuamente exclusivas, uma vez que se pretendia obter uma análise descritiva por frequências. Para o estudo quantitativo foi utilizado o referido questionário, o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS<sup>©</sup>, versão 13.0) para análise estatística e o programa informático Ms-Excel<sup>©</sup> para a elaboração dos gráficos apresentados.

Recorreu-se a instituições que promoveram cursos EFA e a formadores desses mesmos cursos, para a administração dos inquéritos. As questões fechadas nos inquéritos foram alvo de tratamento estatístico em SPSS por análise descritiva, dando-se importância à ligação (associação/correlação de variáveis). As questões abertas foram alvo de tratamento, também, quantitativo uma vez que foram criadas respostas-chave com codificação específica para possível tratamento estatístico (Anexo 5, *outputs* de todas as variáveis constantes do inquérito). Ainda ao nível da abordagem quantitativa foi realizado um pré-teste (questionário preliminar), com o objectivo de aferir a adequação das questões formuladas no questionário. Este pré-teste foi administrado a um grupo de 10 formandos qualificados em cursos EFA (de locais e cursos diferentes) e, com a posterior avaliação dos mesmos, houve necessidade de proceder a ajustes na formulação de algumas questões de modo a adequar quer a linguagem, quer a profundidade das questões colocadas. Será ainda importante referir que foram administrados 150 inquéritos mas somente fazem parte do estudo 143 uma vez que 7

inquéritos foram dados como não fiáveis pois possuíam contradições profundas nas respostas dadas pelos formandos e, como tal, poderiam enviesar os resultados do estudo realizado.

### **1.3.Objectivos e hipóteses de estudo**

Os objectivos desta investigação residem na forma como as qualificações (escolares e técnicas) influenciam o processo de obtenção de trabalho, isto é, facilitação da entrada no mercado do trabalho.

A definição dos objectivos da investigação passa pela identificação das características dos formandos, ou seja, as competências que possuíam antes do início do curso e as qualificações que possuíam no final do curso. Deste modo, e neste estudo foram definidos os seguintes objectivos.

#### **1.3.1. Ao nível da abordagem qualitativa**

O uso de uma abordagem qualitativa no presente trabalho teve como principal objectivo completar a investigação quantitativa realizada. Assim, pretendeu-se, mesmo usando, uma pequena amostra, tentar perceber de uma forma mais profunda aspectos ligados sobretudo às expectativas dos formandos relativamente ao curso que realizaram, bem como a alterações que ocorreram nas suas vidas após a qualificação do mesmo. Por estes motivos, e por se tratar de uma amostra reduzida, não foram criadas hipóteses de estudo, tendo sido apresentados objectivos relativamente à investigação de carácter qualitativo.

##### 1.3.1.1. Objectivos

###### 1.3.1.1.1. Na dimensão individual

- Identificar as expectativas dos indivíduos relativamente ao curso e ao rumo que tomaria a sua vida após a frequência do mesmo.

#### 1.3.1.1.2. Na dimensão económica

- Verificar as possíveis alterações, ao nível económico, decorrentes da qualificação no curso.

#### 1.3.1.1.3. Na dimensão escolar / técnica

- Verificar as conclusões dos formandos relativamente à relevância dos módulos de formação com vista à obtenção da qualificação.

### **1.3.2. Ao nível da abordagem quantitativa**

#### 1.3.2.1. Objectivos Gerais

- Caracterizar e analisar as dimensões: individual, económica e escolar/técnica dos formandos, antes e depois da qualificação do curso EFA;
- Analisar a importância do curso EFA para a vida profissional e pessoal dos formandos;
- Identificar a relevância, para os formandos, da qualificação num curso EFA como facilitador da inserção no mundo laboral e/ou seguimento dos estudos.

#### 1.3.2.2. Objectivos específicos

- Identificar as motivações que levaram os formandos a frequentar um curso EFA;
- Identificar o rendimento médio mensal dos formandos antes e após a qualificação do curso EFA;

- Caracterizar a situação profissional e/ou escolar dos formandos antes e após a qualificação no curso;
  
- Identificar a importância do curso na vida pessoal e profissional dos formandos;
  
- Analisar a situação dos formandos, após a realização do curso, de modo a observar se a sua situação laboral ou escolar se alterou.

### 1.3.2.3. Hipóteses de estudo

**Hipótese 1** – Os formandos escolhem participar em cursos EFA porque este tipo de cursos lhes confere um aumento de qualificações simultaneamente escolar e técnica (EF@Norte, s/d);

É o aumento das qualificações escolares e técnicas que possibilitarão uma melhor inserção no mundo do trabalho. Este aumento de qualificações é necessário e imperioso num país como Portugal onde os índices de qualificações de apresentam muito baixos (IQF, 2005).

**Hipótese 2** – Após a qualificação do curso EFA, os rendimentos dos formandos é superior ao inicial;

**Hipótese 3** – Após a qualificação no curso EFA, os formandos encontram mais facilidade em iniciar uma profissão ou seguir os estudos (Coimbra *et al*, 2001);

**Hipótese 4** – Os participantes dos cursos EFA possuem idade superior a 30 anos;

**Hipótese 5** – Os cursos EFA são considerados uma mais valia para a vida profissional e pessoal dos formandos.

## 1.5. Variáveis e sua operacionalização

Num estudo as variáveis podem ser dependentes e independentes. Uma variável independente é aquela que se torna passível de ser manipulada, permitindo, desta forma, ao investigador conhecer o seu impacto numa outra variável que, por sua vez, é designada por variável dependente. Por este facto, pode afirmar-se que a relação entre estas duas variáveis é uma relação de antecedente para consequente, ou seja, uma relação de causa-efeito. A variável dependente é o efeito, o fenómeno que se pretende explicar. No presente estudo a variável dependente é a situação de desemprego.

As variáveis independentes são as causas que explicam o fenómeno que estamos a investigar. Essas causas podem ser, por exemplo, o sexo, a idade, o local de residência, entre outras. No presente estudo as variáveis independentes são as qualificações dos formandos (escolares e profissionais).

## **1.6. Resultados**

### **1.6.1. Resultados ao nível da abordagem qualitativa**

A análise das matrizes conceptuais relativas às entrevistas (Anexos 6 a 10), leva à apresentação dos seguintes resultados:

Relativamente à primeira unidade de análise (Motivações para o curso), podemos denotar que o facto do curso proporcionar uma equivalência escolar ao 9º ano de escolaridade foi preponderante na escolha deste curso.

**“para mim o mais importante foi a equivalência ao 9º ano, mais que a qualificação técnica”** (sexo masculino, 42 anos).

No entanto, a formação profissionalizante também teve uma importância considerável, sendo apresentado por parte de um entrevistado a razão da escolha do curso.

**“tinha mais interesse na parte técnica do que na escolar (...)”** (sexo masculino, 26 anos).

Desta forma pode afirmar-se, e em concordância com a bibliografia, que é a combinação das qualificações profissionais e escolares que motivam os indivíduos a optarem por este tipo de formação uma vez que grande parte da população portuguesa apresenta baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Assim, um aumento dessas mesmas qualificações possibilita a integração dos indivíduos (Lima Santos, Pina Neves e Ribeiro, 2003).

Outra das razões que levaram os entrevistados a escolherem um curso deste âmbito foi a possibilidade de usufruir de uma bolsa de formação que contempla, além da formação, o subsídio de alimentação e transporte (e no caso de filhos, o infantário). As bolsas de formação têm, no caso dos cursos EFA, valores tidos como mais elevados que nos restantes cursos de formação profissional. Desta forma pretendeu-se, também analisar, se os gastos em formação com este tipo de cursos tem razão de ser em conformidade com os resultados obtidos no final da formação.

**“Se não tivesse bolsa não podia ter feito o curso”** (sexo masculino, 42 anos).

No que diz respeito à importância do curso EFA como meio privilegiado de inserção no mundo laboral, existem três entrevistados que assumiam que a qualificação no curso os ajudaria a encontrar um trabalho mais facilmente.

**“Achei que sim, que me ia ajudar a encontrar emprego mais facilmente”** (sexo feminino, 19 anos).

**“Não acreditava que conseguisse encontrar emprego (...)”** (sexo masculino, 26 anos).

Existindo um formando que não possuía boas expectativas relativamente à obtenção de trabalho após a qualificação no curso, no final do curso foi esse mesmo formando o único a ficar inserido no mundo laboral. Embora se trate de uma amostra reduzida, denota-se que o curso EFA não possibilitou a inserção profissional de todos os formandos. Esta situação não é concordante com a bibliografia uma vez que a qualificação no curso deveria possibilitar, à partida, um maior número de indivíduos no mundo do trabalho.

Na categoria “Situação durante o curso”, denotamos que, e no que diz respeito ao processo inicial de RVC, os entrevistados demonstraram terem reconhecido a importância deste processo o que é consistente com a bibliografia uma vez que faz parte do processo de educação e formação de adultos, ou seja, é uma boa prática andragógica.

**“Dá para fazer um bom ponto da situação (...)”** (sexo masculino, 42 anos).

Relativamente ao desenvolvimento dos módulos de formação e especificamente na formação de base (escolar), os entrevistados assumem que os módulos de formação, na generalidade, respondem às necessidades. Desta forma denotamos que o esforço desenvolvido pela equipas EFA no sentido de promover uma formação mais adaptada aos adultos, tem dado frutos positivos uma vez que os indivíduos assumem que o plano de curso e a forma como estes estão estruturados se adequa às suas necessidades.

**“Os módulos estavam adequados (...) acho que correspondiam ao que era preciso”** (sexo masculino, 42 anos).

Na categoria relativa à situação após o curso, denota-se que só um dos entrevistados conseguiu um trabalho, como já referido anteriormente, (e na área do curso), dois continuando em situação de desemprego e outro a trabalhar numa área que não se relaciona com o curso que realizou e para o qual possivelmente não necessitaria das qualificações que o curso lhe proporcionou. Esta situação contradiz os dados relativos à abordagem quantitativa uma vez que esta última demonstra resultados bem mais positivos relativamente à inserção dos indivíduos no mundo laboral após a qualificação no curso EFA. Esta situação pode ser devida ao facto de a amostra usada no método qualitativo ser de pequeno tamanho.

**“Mais ou menos ao fim de seis meses depois do curso arranjei trabalho (...) na área do curso (...)”** (sexo masculino, 26 anos).

**“Trabalho num ATL a fazer limpezas (...)”** (sexo feminino, 34 anos).

**“Fiquei na mesma...como estava”** [desempregado] (sexo masculino, 42 anos).

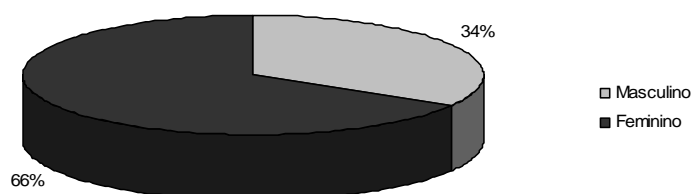
**“Já acabei o curso há mais ou menos ano e meio e ainda não consegui arranjar trabalho (...), estou a fazer outro curso de formação (...)”** (sexo feminino, 19 anos).

Relativamente à situação económica dos formandos podemos denotar que, só na situação do entrevistado que está a trabalhar na área para que fez o curso, houve um acréscimo de rendimentos, tendo os outros três entrevistados se encontrarem em situação de menores rendimentos ou de igualdade dos mesmos.

**“(...) agora ganho um bocadinho mais, com o novo trabalho (...)”** (sexo masculino, 26 anos)

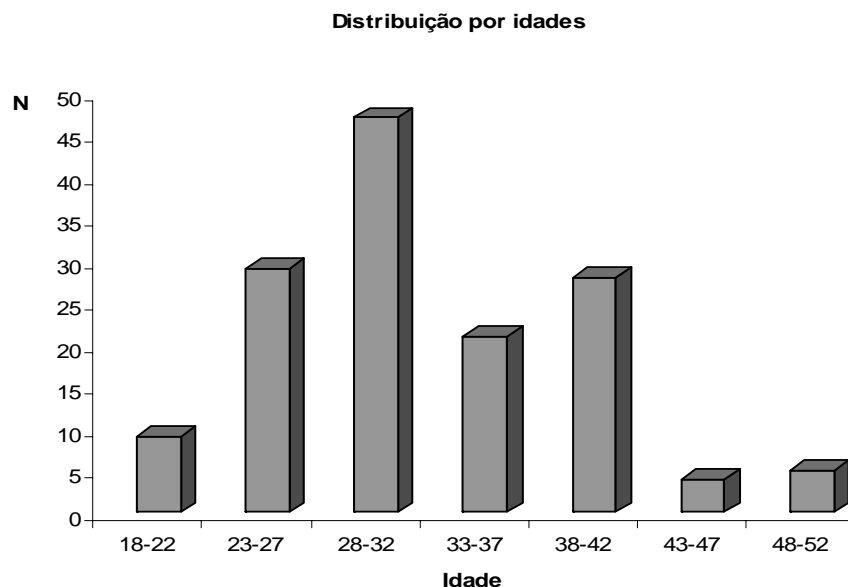
### 1.6.2. Resultados ao nível da abordagem quantitativa

Gráfico n.º 1 – Distribuição dos formandos por sexo.



Constata-se que a maioria dos formandos da amostra é do sexo feminino, correspondendo a 66% do total da amostra, evidenciando, assim, uma maior procura deste tipo de curso por parte deste sexo.

Gráfico n.º 2 – Distribuição dos formandos por classes de idades no início do curso.



**Tabela n.º 1** – Frequências de idade no início do curso

N	Média	Mediana	Moda	Máximo	Mínimo
143	32,21	30	30	50	18

Pela análise do gráfico e da tabela anteriores, denotamos que a idade média dos formandos no início do curso, para a amostra em questão, é de 32,21 anos, estando 50% dos formandos com idade igual ou inferior a 30 anos e os restantes 50% com idade igual ou superior a 30 anos, conforme nos mostra a mediana. Em termos de intervalo de idades, denota-se que é a classe entre os 28 e os 32 anos a que apresenta um maior valor. Pode denotar-se também que para esta amostra, o formando mais novo tinha 18 anos (idade mínima para participação nos cursos EFA), e o formando mais velho com 50 anos de idade.

**Tabela n.º 2** – Distribuição dos cursos por localidades.

Localidade	Frequência	Percentagem
Porto	37	25,9
Ermesinde	4	2,8

Viana do Castelo	9	6,3
Vila do Conde	3	2,1
Braga	74	51,7
Matosinhos	6	4,2
Oliveira de Azeméis	10	7,0
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100,0</b>

A análise das localidades de realização dos cursos demonstra uma maior incidência de cursos realizados em Braga e no Porto. Este valor diz respeito ao facto de a amostra ter sido escolhida por conveniência, conforme descrito anteriormente.

**Tabela n.º 3** – Equivalências escolares a que qualificavam, inicialmente, os cursos.

Eq. Escolar	Frequência	Percentagem
2º Ciclo	79	55,2
3º Ciclo	64	44,8
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100,0</b>

A tabela relativa à equivalência escolar mostra que, para a presente amostra, existe uma prevalência de participação em cursos com equivalência ao 2.º Ciclo do ensino básico, com um total de 79 formandos, perfazendo 55,2% da amostra. Este valor, embora ligeiramente superior a metade da amostra, denota uma distribuição sensivelmente igual para o 2.º e o 3.º ciclos.

**Tabela n.º 4** – Áreas tecnológicas dos cursos realizados.

Áreas técnicas dos cursos efectuados	Frequência	Percentagem
Administração e Gestão	7	4,9
Agricultura e Pescas	1	,7

Agro-indústrias	2	1,4
Artes e Tecnologias Artísticas	2	1,4
Comércio	37	25,9
Ciências Informáticas	35	24,5
Serviços Pessoais e à Comunidade	43	30,1
Textil e vestuário	1	,7
Artesanato	9	6,3
Cuidados de Beleza	3	2,1
Total	140	97,9
Valores em falta	3	2,1
Total	143	100,0

No que diz respeito à qualificação técnica do curso, notamos uma prevalência de escolha relativamente aos cursos relativos aos “Serviços Pessoais e à Comunidade”, logo seguido, respectivamente, de cursos relacionados com o “Comércio” e “Ciências Informáticas”.

**Tabela n.º 5** – Razões para a frequência no curso.

Razões de frequência	Frequência	Percentagem
Equivalência escolar	30	21,0
Qualificação técnica	43	30,1
Equivalência escolar e qualificação técnica	66	46,2
Pelo subsídio	1	,7
Outra	3	2,1
Total	143	100,0

Será de referir que é a variável conjunta de equivalência escolar e técnica a razão, que leva a que um maior número de formandos escolha a efectivação dos cursos EFA, correspondendo a 46,2% da amostra. De referir uma grande percentagem de formandos que escolheram um curso EFA pela qualificação técnica que este habilita em detrimento da qualificação escolar.

**Tabela n.º 6** – Habilitações literárias no início do curso.

Habilitações	Frequência	Percentagem
1º Ciclo	76	53,1
2º Ciclo	65	45,5
3º Ciclo	2	1,4
Total	143	100,0

Mais de metade dos formandos (53,1%), da presente amostra, correspondendo a 76 indivíduos, possuía, no início do curso, somente o 1.º ciclo. A situação dos dois formandos que, no início do curso, já possuíam o 3.º ciclo, diz respeito a situações pontuais e devidamente autorizadas pelas entidades que tutelam os cursos, i.e., DREN e POEFDS.

**Tabela n.º 7** – Situação laboral no início do curso.

Situação laboral	Frequência	Percentagem
Desempregado (menos 1 ano)	28	19,6
Desempregado (mais de 1 ano)	57	39,9
Activo	58	40,6
Total	143	100,0

A situação laboral no início do curso apresenta valores maiores para a situação de desempregado. Se somarmos os desempregados há menos de um ano com os desempregados de longa duração, teremos um valor de 60% dos indivíduos da amostra em situação de desemprego no início do curso EFA.

**Tabela n.º 8** – Rendimentos *per capita* do agregado familiar no início do curso.

Rendimentos <i>per capita</i>	Frequência	Percentagem
0	1	,7
300€	5	3,5

Entre 301 e 600€	39	27,3
Entre 601 e 900€	75	52,4
Entre 901 e 1200€	10	7,0
Superior a 1201€	13	9,1
Total	143	100,0

No que diz respeito ao rendimento *per capita* dos formandos no início do curso, denotamos que corresponde, na sua maior parte (52,4% - ligeiramente mais de metade da amostra), um valor entre os 601 e os 900€.

**Tabela n.º 9** – Habilitações literárias actuais.

Habilitações literárias	Frequência	Percentagem
2º Ciclo	52	36,4
3º Ciclo	89	62,2
Secundário	2	1,4
Total	143	100,0

As habilitações literárias dos formandos após o curso sofrem uma transformação elevada, quando comparadas com as habilitações literárias iniciais da amostra. Denota-se um aumento das qualificações uma vez que, após o curso, os formandos que só possuíam o 1.º ciclo, aumentaram as suas habilitações para o 2.º e 3.º ciclos, e existindo formandos que seguiram os seus estudos e se encontram com habilitações ao nível do secundário.

**Tabela n.º 10** – Situação laboral actual.

Situação Laboral	Frequência	Percentagem
------------------	------------	-------------

Desempregado (menos 1 ano)	25	17,5
Desempregado (mais de 1 ano)	19	13,3
Activo	80	55,9
Estudante	6	4,2
Formação sem equivalência escolar	5	3,5
Formação com equivalência escolar	6	4,2
Outro	2	1,4
Total	143	100,0

Constata-se que, actualmente, a grande maioria dos formandos (55,9%) se encontra activo, mas somando os desempregados há menos de um ano com os de longa duração, alcançamos um valor de 30,8% de formandos que ainda se encontram em situação de desemprego. Será, ainda, importante referir que, embora com baixos valores, existem formandos que seguiram os seus estudos, quer em cursos de formação com equivalência escolar, quer nos sistemas de educação formal.

**Tabela n.º 11** – Trabalho na área técnica do curso.

Trabalha na área do curso	Frequência	Percentagem
Sem significado	61	42,7
Sim	31	21,7
Não	51	35,7
Total	143	100,0

Verifica-se que a maioria dos formandos que está em situação laboral activa, não exerce funções relativas à área técnica do curso no qual foram qualificados. O valor de 42,7% que corresponde à variável “sem significado”, diz respeito a formandos que não exercem funções laborais, pelo que não se justifica incluí-los na variável “Não”.

**Tabela n.º 12** – Rendimento *per capita*, actual, do agregado familiar.

Rendimento <i>per capita</i>	Frequência	Percentagem
0	1	,7
300€	6	4,2
Entre 301 e 600€	60	42,0
Entre 601 e 900€	53	37,1
Entre 901 e 1200€	5	3,5
Superior a 1201€	18	12,6
Total	143	100,0

Relativamente ao rendimento *per capita*, actual dos formandos, regista-se um maior valor para o intervalo entre os 301€ e os 600€ (42%), logo seguido pelo intervalo imediatamente seguinte (entre os 601€ e os 900€). É, ainda, importante referir o valor de 12,6% que corresponde ao intervalo de valores mensais *per capita* superiores a 1201€.

**Tabela n.º 13** – Opinião dos formandos sobre a participação no curso.

Opinião sobre o curso	Frequência	Percentagem
Uma mais valia para a vida profissional e/ou escolar	134	93,7
Indiferente	9	6,3
Total	143	100,0

Quase a totalidade dos formandos afirma que a participação no curso EFA foi uma mais valia para a sua vida profissional e/ou escolar, com um valor muito próximo dos 95%, podendo demonstrar, desta forma, que as suas expectativas iniciais foram satisfeitas uma vez que uma larga percentagem dos formandos conseguiu colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, a própria forma de trabalho nos cursos EFA foi tido como positivo pelos formandos como atestam as percentagens relativas à opinião dos formandos.

## II – Análise e discussão dos resultados

## **2.1. Ao nível da abordagem qualitativa**

Após a análise dos resultados referentes à abordagem qualitativa denota-se, que os formandos possuem boas expectativas relativamente ao rumo que tomará a sua vida após a qualificação no curso que frequentaram, tendo somente um formando demonstrado algumas dúvidas.

Relativamente à inserção no mundo do trabalho, podemos verificar que somente um formando conseguiu encontrar trabalho na área do curso realizado e outro formando encontrado trabalho numa área que não a do curso. Os restantes formandos não conseguiram encontrar trabalho. Este resultado contradiz, em parte, a bibliografia que aponta para que o aumento das qualificações escolares e profissionais possibilitem uma entrada mais fácil no mundo do trabalho. Torna-se relevante referir que todos os entrevistados se encontravam em situação de desemprego, sendo também consistente com a bibliografia relativa a este temática que refere que os sujeitos em situação de exclusão social ou com poucos recursos económicos são os que mais aderem aos cursos EFA.

Relativamente à situação económica dos formandos podemos verificar que esta acompanha o sucedido para a hipótese anterior. Desta forma somente o formando que se encontra a trabalhar na área do curso possui melhores condições económicas do que possuía antes do curso.

No que concerne ao processo de RVC, não foram apresentadas dificuldades relativas a este processo sendo, no entanto, referido pelos entrevistados com familiares a cargo que se tornava difícil conciliar alguns dos trabalhos a realizar com a vida familiar. No respeitante ao decorrer da formação e mais especificamente no que diz respeito aos trabalhos de grupo (de extrema importância nos cursos EFA), denota-se uma facilidade crescente no trabalho de grupo à medida que o curso vai avançando tendo somente um entrevistado referido sentir dificuldades nos trabalhos de grupo a serem realizados.

Relativamente à formação profissionalizante, embora tenha sido respondido que os módulos em si estavam bem constituídos foi, também, referido falta de equipamento e falta de maior treino prático.

A falta de componentes práticas contradiz os ideais dos cursos EFA uma vez que estes se pretendem sobretudo com uma forte componente ao nível prático (do saber-fazer).

No que diz respeito à importância do curso na vida dos sujeitos, denotamos que três dos entrevistados afirmam que o curso foi importante, ou seja, uma mais valia para as suas vidas, e um dos entrevistados que possui dúvidas relativas à relevância do curso efectuado.

## 2.2. Ao nível da abordagem quantitativa

**Hipótese n.º 1** – Os formandos escolhem participar em cursos EFA porque este tipo de cursos lhes confere um aumento de qualificações simultaneamente escolar e técnica;

Pela análise da tabela n.º 5, denotamos que 46,2% dos formandos, correspondendo a 66 indivíduos, afirmam ter escolhido inscreverem-se no curso EFA por simultaneamente este lhes conferir um aumento de qualificações escolares e técnicas. Desta forma pode responder-se afirmativamente à hipótese n.º 1.

**Hipótese n.º 2** – Após a qualificação do curso EFA, os rendimentos dos formandos é superior ao inicial;

**Tabela n.º 14** – Comparação dos rendimentos do agregado familiar no início do curso e actualmente.

Rendimentos no início do curso	Freq.	%
--------------------------------	-------	---

Rendimentos actualmente	Freq.	%
-------------------------	-------	---

0	1	,7
300€	5	3,5
[301 – 600] €	39	27,3
[601 – 900] €	75	52,4
[901 – 1200] €	10	7,0
> 1201 €	13	9,1

0	1	,7
300€	6	4,2
[301 – 600] €	60	42,0
[601 – 900] €	53	37,1
[901 – 1200] €	5	3,5
> 1201 €	18	12,6

A comparação dos rendimentos dos formandos no início do curso e actualmente registam valores diversos. Denota-se que, para o intervalo [301 – 600]€ houve um aumento significativo (14,7%), enquanto que para o intervalo imediatamente seguinte ([601-900]€), houve um decréscimo sensivelmente do mesmo valor (15,3%). Relativamente aos dois intervalos seguintes, para o intervalo dos [901-1200] houve um decréscimo de 3,5% e para o intervalo maior um acréscimo do mesmo valor 3,5%. Perante estes valores, e para a mostra em questão, não é possível responder afirmativamente à hipótese nº2 (H2), uma vez que há um certo equilíbrio no total da análise dos rendimentos iniciais e actuais.

**Hipótese n.º3** – Após a qualificação no curso EFA, os formandos encontram mais facilidade em iniciar uma profissão ou seguir os estudos;

Para a discussão dos resultados que respondam a esta hipótese, torna-se relevante analisar a seguinte tabela:

**Tabela n.º 15** – Comparação da situação laboral dos formandos no início do curso e actualmente.

Situação Laboral no início curso	Frequência	%
Desempregado	28	19,6
DLD	57	39,9
Activo	58	40,6

Situação Laboral actual	Frequência	%
Desempregado	25	17,5
DLD	19	13,3
Activo	80	55,9
Estudante	6	4,2
Formação	11	7,7
Outro	2	1,4

Pela comparação da situação laboral dos formandos no início do curso e actualmente denota-se, claramente, alterações profundas. Todas as situações de desemprego (curta e longa duração), têm, actualmente, níveis mais baixos ao nível do desemprego. Como consequência deste facto o número de activos subiu consideravelmente. É ainda importante referir que

existem, actualmente, formandos que seguiram os seus estudos por diversas formas de formação. Perante estes dados, e para a presente amostra, pode responder-se afirmativamente à hipótese nº 3, uma vez que os formandos encontraram, após o curso, maior facilidade de inserção no mercado de trabalho e/ou estudos. Embora os dados da tabela n.º 11 demonstrem que a maioria dos formandos (35,7%), não exerce funções na área técnica do curso que frequentaram.

***Hipótese n.º 4*** – Os participantes dos cursos EFA possuem idade superior a 30 anos,

A análise do gráfico n.º 2 e da tabela n.º 1, demonstra, de uma forma evidente, que a idade média de início nos cursos, da presente amostra, é ligeiramente superior a 30 anos (32,21 anos). Além de responder afirmativamente à hipótese n.º 4, vai de encontro aos objectivos dos cursos EFA no que diz respeito à idade de inscrição para os cursos, uma vez que estes se dirigem a adultos e assentam, em primeira instância no reconhecimento e validação de competências formais e informais adquiridas ao longo da vida.

***Hipótese n.º 5*** – Os cursos EFA são considerados uma mais valia para a vida profissional e pessoal dos formandos.

Relativamente à importância dos cursos EFA para a vida profissional e pessoal dos formandos, denota-se através da tabela n.º 13, que, praticamente a totalidade dos formandos afirma que o curso EFA teve uma importância preponderante nas suas vidas. Esta afirmação responde afirmativamente, para a presente amostra, à hipótese n.º 5.

## **Síntese do estudo empírico**

Após a análise dos dados recolhidos pode concluir-se que o facto dos cursos EFA habilitarem a uma qualificação de base (escolar) e concomitantemente uma qualificação profissionalizante é o factor preponderante para que os indivíduos decidam escolher este tipo de cursos. O facto de possuir uma bolsa de formação também é de grande importância uma vez que todos os entrevistados se encontravam em situação económica precária.

Encontram-se, por parte dos entrevistados, boas expectativas relativamente ao curso e ao futuro que os reserva após a qualificação no mesmo, esperando os entrevistados obter de uma forma mais fácil um emprego após a qualificação no mesmo.

De referir que os módulos de formação estão bem estruturados, quer se trate da formação de base quer da formação profissionalizante, embora tenha havido uma chamada de atenção para um incremento da parte prática. O processo de RVC foi analisado positivamente pelos formandos, constituindo este um bom ponto de partida para o início da formação a realizar.

Relativamente à alteração da situação laboral após a qualificação no curso denotou-se que, para a amostra, a mesma não sofreu alterações significativas uma vez que só um dos entrevistados se encontra a trabalhar na área do curso. Paralelamente a isto também não houve alterações significativas no que diz respeito à situação económica dos entrevistados após o curso uma vez que não se encontram a trabalhar.

Podemos concluir que, para esta amostra, o curso foi uma mais valia para as suas vidas tendo levado aos entrevistados realidades desconhecidas e que foram importantes para o seu crescimento. No entanto a maior alteração provocada foi o aumento das qualificações escolares tendo todos os entrevistados possuírem, neste momento o 9º ano de escolaridade.

No que diz respeito à abordagem quantitativa e pela análise dos questionários que compõem a parte empírica do estudo pode concluir-se que os cursos EFA, destinados sobretudo a indivíduos em situação de exclusão social, aumentam as habilitações literárias dos formandos bem como lhes conferem uma habilitação técnica. Para a amostra em questão a participação no curso EFA funcionou como um bom elemento de inserção no mundo laboral, uma vez que um grande número de formandos passou da situação de desemprego para uma situação de exercício laboral.

O processo de RVC (que corresponde à primeira fase de todos os cursos EFA), foi considerado preponderante no curso tendo sido um elemento fundamental para estabelecer um ponto de partida e de planeamento do curso. A idade média dos formandos da amostra também corresponde aos critérios dos cursos EFA (32,21 anos), sendo possível levar a efeito um processo de RVC mais completo tendo em conta a experiência profissional e pessoal dos formandos.

A participação dos formandos no curso EFA proporcionou que os formandos contactassem com formas diferentes e aprendizagem (os Temas de Vida, por exemplo), adequando as matérias constantes na Formação de Base a situações práticas das suas vidas pessoais e profissionais.

Não é possível, no entanto, afirmar que, para a amostra, tenha existido um aumento relativo às questões económicas, mas o facto da entrada no mundo laboral pode, a médio prazo produzir esses efeitos. Esta participação no mundo laboral leva a que os indivíduos possuam, agora, elos de ligação e redes de contactos que lhes permitam uma participação activa na sociedade e que se espera seja sustentável.

De referir, ainda, que existiram formandos que prosseguiram os estudos, uma vez que a qualificação escolar dos cursos EFA, permite um seguimento perfeitamente normal em qualquer tipo de ensino que o formando pretenda.

Pode concluir-se, que para esta amostra, houve um aumento das qualificações escolares e técnicas, um aumento, também, do número de formandos que se inseriram no mundo do trabalho, e que a participação no curso EFA foi, realmente uma mais valia na vida pessoal e profissional dos formandos, tendo os mesmos contactado com pessoas e situações novas de trabalho que lhes proporcionou novas experiências de trabalho.

Será interessante referir o aparecimento de uma discrepância relativamente aos resultados obtidos nas duas abordagens e que diz respeito à maior facilidade de obtenção de trabalho após a qualificação num curso EFA. Pela análise dos questionário denota-se que uma grande percentagem dos formandos conseguiu encontrar trabalho após a qualificação no curso enquanto que pela abordagem qualitativa se verifica que só um formando encontrou,

efectivamente, trabalho após o curso, uma vez que o outro formando trabalha numa área que não está ligada ao curso e para a qual, certamente, não necessitaria das novas habilitações escolares que possui.

## **Bibliografia**

Ander-Egg, E. (1995). *Introdução ao Trabalho Social*. Petrópolis, Editora Vozes.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Edição. Lisboa, Edições 70.

Boticas, C. (2006). Mercado Social de Emprego. In: Cunha, P. e Vaz, E. (Cord.) (2006). *Trabalho Social e Mercado de Emprego – Actas do III Colóquio de Serviço Social*. Porto, UFP, pp. 37-41.

Bruto da Costa, A. (2002). *Exclusões Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Buckley, R. e Caple, J. (1998). *Formação Individual e Coaching*. Lisboa, Monitor – Projectos e Edições.

Canário, R. (1997), (Org). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Porto Editora.

Capucha, L. (1998). *Grupos Desfavorecidos Face ao Emprego. Tipologias e Quadros Básicos de Medidas Recomendáveis*. Lisboa, Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

CCE (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI*. Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Clavel, G. (2005). *A Sociedade da Exclusão*. Porto, Porto Editora.

Coimbra, J.L. et al (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

COM (2001) 59 final. *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.

COM (2003) 685 final. *Educação & Formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.

DGFV (2003). *Avaliação e Certificação – Procedimentos Registo Nacional de Entidades Promotoras de EFA*. Lisboa, DGFV.

DGFV (2004). *Orientação Técnica n.º 7: Organização de Cursos EFA de Continuidade – RVC e Formação Profissional*. Lisboa, DGFV.

DGFV (2006). *Cursos de Educação e Formação de Adultos*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.dgfv.min-edu.pt>>. [Consultado em 05/09/2006].

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro. Diário da República, I Série-A, n.º 227. INCM.

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro. Diário da República, I Série-A, n.º 240. INCM.

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro. Diário da República, II Série, n.º 268. INCM.

EF@Norte (s/d). *Estrutura e práticas de formação*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.infoefa.com>>. [Consultado em 10/10/06].

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo, Atlas, S.A.

Lessard-Hébert, M. *et al* (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª Edição. Lisboa, Instituto Piaget.

IEFP (s/d). *Modalidades de Formação*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.iefp.pt>>. [Consultado em 13/09/06].

IEFP (2004). *Circular Normativa – Formação Profissional / Serviço Social*.

IGFSE (2004). *Medidas/Tipologias/Ações estratégicas a serem alvo de estudo em profundidade no contexto da actualização da avaliação intercalar em 2005*. Lisboa, Unidade de Coordenação e Avaliação.

Imagínario, L. *et al* (1998). Problemas de inserção profissional dos adultos pouco escolarizados. *Sociedade e Trabalho*, nº 2, pp. 22-31.

INE (2006). *Recenseamento da População e da Habitação (Portugal) – Censos 2001*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ine.pt/pesquisa/pesquisa.asp>>. [Consultado em 4/10/2006].

INOFOR (2004). *Continuing vocational education and training*. Lisboa, INOFOR.

IQF (2005). *Formação para a Inclusão – Guia metodológico*. Lisboa, IQF.

JOCE (2002). Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida, retrospectivas e perspectivas. *Aprendizagem ao Longo da Vida em Retrospectiva*. Revista Europeia de Formação Profissional, nº8/9, CEDEFOP.

Kóvacs *et al* (1994). *Qualificação e Mercado de Trabalho*. Lisboa, IEFP.

Lakatos, E. e Marconni, M. (1994). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Editora Atlas, S.A.

Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima Santos, N., Pina Neves, S. e Ribeiro, C.A. (2003). *Chefias Intermédias: Lidar com as Mudanças e os Desafios. O Papel das Chefias Intermédias nas Organizações: Cenários e Desafios*. Caderno Temático PRONACI, pp.23-31, Leça da Palmeira, AEP.

Marques, A.P. (2005). *Trajectórias de Qualificação Profissional: Processos de Dualização – Um estudo de caso da indústria têxtil*. Porto, Edições Afrontamento.

Milagre, C. *et al* (2003). *Novos Actores na Formação para Grupos Sociais Desfavorecidos*. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 30, pp. 25-35, CEDEFOP.

Münk, D. (2003). *A influência da União Europeia no sistema de formação profissional na Alemanha*. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 30, pp. 46-61, CEDEFOP.

Nunes, L. (1997). *Da Exclusão à Integração. Estudo de um Projecto de Formação para Jovens com baixa Escolaridade*. Lisboa, Silva & Ribeiro.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores.

PNAI (2003). *Plano Nacional de Acção para a Inclusão*. Lisboa, IDS.

Rainbird, H. (1994). *Políticas sindicais para a formação dos trabalhadores com baixo nível de qualificações: análise comparativa*. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 2, pp. 61-67, CEDEFOP.

Ramos, M<sup>a</sup>. C.P. (2003). *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Lisboa, Universidade Aberta.

Rodrigues, M. (2003). *A Agenda Económica e Social da União Europeia – A Estratégia de Lisboa*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Rodrigues, F. (2003a). *Acção Social na Área da Exclusão Social*. Lisboa, Universidade Aberta.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Evolução da Formação Profissional em Portugal**

1962: Criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO) e do Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA).

1975: Reestruturação dos serviços da então designada Direcção-Geral da Educação Permanente.

1979: Criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) – Lei n.º 519-A2/79, de 29 de Dezembro.

1982: Criação da Universidade Aberta – Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de Dezembro.

1983: Criação do ensino técnico-profissional, pós 9.º ano.

1984: Criação do sistema de aprendizagem.

1985: Reforma do IEFP; Lei da Formação em Cooperação – Decreto-Lei n.º 165/85, de 16 de Maio; Programas de ajudas de pré-adesão (CEE).

1986: Lei de Bases do Sistema Educativo (nove anos de escolaridade obrigatória); Generalização do Acesso ao Fundo Social Europeu (FSE), para financiamento de acções de educação e formação.

1989: Lançamento das escolas profissionais.

1991: Estabelecimento da organização e desenvolvimento da educação de adultos (ensino recorrente e educação extra-escolar) – Decreto-Lei n.º 74/91; Criação da Direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional (DGEFP); Estabelecimento do Quadro Geral da Formação Profissional Decreto-Lei n.º 405/91; O Decreto-Lei n.º 401/91 veio regular a formação inserida no sistema educativo.

1992: Criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional; Criação do Instituto Nacional de Administração (Lei orgânica – Decreto-Lei n.º 144/92, de 21 de Junho);

Definição dos planos curriculares do ensino secundário recorrente organizados por unidades capitalizáveis; Despacho n.º 273/ME/92 e Despacho n.º 41/SEED/94.

1992/1993: Transição dos cursos técnico-profissionais para cursos tecnológicos.

1994: Regulamentação da actividade de formador (Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de Novembro); Regulamentação do Sistema de Aprendizagem – Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro.

1996: Livro Branco e Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida; Criação da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida – Resolução de Conselho de Ministros n.º 15/96, de 22 de Fevereiro; Criação da Missão para a Sociedade da Informação Resolução Conselho de Ministros n.º 17/96.

1997: Criação do Instituto para a Inovação na Formação – INOFOR, Decreto-Lei n.º 115/97 de 12 de Maio; Estabelecimento das normas e processo de acreditação de Entidades Formadoras que recorrem ao FSE (Portaria n.º 782/97, de 29 de Agosto); Criação do Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras (SAFE), Portaria n.º 782/97 de 29 de Agosto e pelo Decreto-Regulamentar n.º 12-A/2000 de 15 de Setembro; Início da realização de estudos sectoriais e produção dos perfis profissionais correspondentes; Regime Jurídico do Trabalhador-Estudante (Lei n.º 116/97, de 4 de Novembro).

1998: Apresentação da “Magna Carta” sobre Educação e Formação ao Longo da Vida; Plano Nacional de Emprego (PNE) elaborado como primeiro suporte legal para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal – Resolução de Conselho de Ministros n.º 59/98; Criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos; Definição das regras e princípios que regem a formação profissional na Administração Pública – Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de Março (O Decreto-Lei n.º 174/2001 de 31 de Maio alarga o crédito anual concedido para auto-formação aos funcionários da administração pública); Instalação do CRC – Centro de Recursos em Conhecimento no INOFOR.

1999: Criação da Agência Nacional de e para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) – Decreto-Lei n.º 387/99 (Anexo nº1); Criação dos Cursos de Especialização Tecnológica (Portaria n.º 989/99, de 3 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 392/02, de 12 de Abril); Decreto-Lei n.º 196/99, de 8 de Junho que fixa as regras relativas à coordenação da aquisição e utilização de tecnologias de informação na Administração Pública.

2000: Cimeira de Lisboa; Criação do Instituto para a Gestão do Fundo Social Europeu (IGFSE) pelo Decreto-Lei n.º 248-A/2000 de 3 de Outubro, vem substituir o Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu (DAFSE); Início do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social – POEFDS (2000-2006), no âmbito do FSE; Criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro e Despacho-Conjunto n.º 650/2001, de 20 de Julho; Iniciativa Comunitária EQUAL (Abril); Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro, I Série-B (2º Suplemento), regula os apoios a conceder às acções a financiar pelo Fundo Social Europeu (FSE), designadamente no âmbito da formação profissional, da inserção no mercado de trabalho e dos apoios ao emprego.

2001: Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação; Criação da Rede Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro e Portaria n.º 286-A/2002); Definição do regime de acesso às “Ofertas diversificadas de curta duração”, integradas no eixo 2 do PRODEP III – Acções S@ber+, Despacho Conjunto n.º 261/2001, de 22 de Março; Criação do Diploma de competências básicas em Tecnologias da Informação (Decreto-Lei n.º 140/2001). A Portaria n.º 1013/2001 vem estabelecer os critérios de credenciação das entidades que conferem diplomas em TI.

2002: Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, extinção da ANEFA e criação da Direcção Geral de Formação Vocacional, Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro; Criação da Direcção Geral do Emprego e Relações do Trabalho, Decreto-Lei n.º 266/2002, de 26 de Novembro, Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2002, de 20 de Novembro que define o novo enquadramento institucional da actividade do Governo em matéria de sociedade da informação, da inovação e do governo electrónico. Criação da Unidade de Missão

Inovação e Conhecimento (UMIC) e da Comissão Interministerial para a Inovação e Conhecimento (CIEE); Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2002, de 17 de Junho aprova o PPCE – Programa para a Produtividade e Crescimento da Economia.

2003: Lançamento do Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2003-2005 (PNAI)<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 295/03, de 23 de Dezembro, Criação do Plano para a Formação de activos desempregados, Decreto-Lei n.º 168/03, de 29 de Julho e Portaria n.º 1252/03, de 31 de Outubro; Plano de acção para a sociedade da informação, Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2003; Entrada em vigor do novo Código do Trabalho (Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto); Apresentação e aprovação do Anteprojecto da Lei de bases da educação; Apresentação da Lei da Formação Profissional; Revisão Curricular do ensino secundário, de 10 de Abril de 2003; Revisão Curricular do ensino profissional, de 24 de Abril de 2003; Plano de Acção para a Sociedade da Informação, Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2003, de 12 de Agosto; Portaria n.º 1285/2003, de 17 de Novembro, cria um instrumento que possibilita o acesso aos Projectos Autónomos de Formação Profissional com recurso a fundos do FSE, Programa de Incentivos à Modernização da Economia (PRIME).

## **Anexo 2**

**Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro – Criação da ANEFA**

## ANEXO

## Lista das entidades a que se refere o artigo 5.º

País	Entidade/rede
Bélgica .....	CPTE — Société pour la coordination de la production et du transport d'énergie électrique.
Dinamarca .....	Eltra.
Alemanha .....	Elkraft. Bayernwerk, AG. Berliner Kraft. und Licht (Bewag), AG. EnBW Transportnetze, AG. Hamburgische Electricitäts-Werke, AG (HEW). PreussenElektra Aktiengesellschaft. RWE Energie, AG. Vereinigte elektricitatswerke Westfalen, AG (VEW). VEAG Vereinigte Energiewerke, AG. Public Power Corporation (PPC).
Grécia .....	Red Eléctrica de España, S. A.
Espanha .....	Électricité de France.
França .....	Electricity Supply Board.
Irlanda .....	Edison.
Itália .....	Edison Termoelettrica. Enel.
Luxemburgo .....	Cegedel. Sotel.
Países Baixos .....	SEP.
Áustria .....	Osterreichische Elektrizitätswirtschaft, AG. Tiroler Wasserkraftwerke, AG. Vorarlberger Kraftwerke, AG. Vorarlberger Illwerke, AG.
Portugal .....	Rede Eléctrica Nacional, S. A. (REN).
Finlândia .....	Suomen Kantaverkko Oyj (Finnish Power Grid P. L. C.).
Suécia .....	Affarsverket svenska Kraftnat.
Reino Unido .....	National Grid Company. Scottish Power. Scottish Hydro-Electric. Northern Ireland Electricity.

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

## Decreto-Lei n.º 387/99

de 28 de Setembro

O desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como «condição para a plena participação na sociedade», assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo.

Uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento.

Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e de grupos, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades, privilegiando para isso a dimensão local e regional e mobilizando a sociedade civil. Assim, a acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.

Neste enquadramento, foi constituído o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, incumbido, desde logo, de desencadear o processo tendente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Assim, o presente diploma vem criar a ANEFA, com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

## Objecto, natureza e atribuições

## Artigo 1.º

## Objecto

O presente diploma define a natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, adiante designada por ANEFA.

## Artigo 2.º

## Natureza

A ANEFA é um instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa.

## Artigo 3.º

## Tutela e superintendência

A ANEFA fica sujeita à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

## Artigo 4.º

## Atribuições

São atribuições da ANEFA:

- Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desen-

- volver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;
- c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino a distância e *multimedia*, com acompanhamento presencial;
  - d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;
  - e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
  - f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa;
  - g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;
  - h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

## CAPÍTULO II

### Órgãos

#### Artigo 5.º

##### Órgãos

São órgãos da ANEFA:

- a) A comissão directiva;
- b) O conselho consultivo;
- c) O conselho administrativo.

#### Artigo 6.º

##### Comissão directiva

1 — A comissão directiva é o órgão que dirige a ANEFA, competindo-lhe:

- a) Submeter a aprovação dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade o plano e relatório de actividades, bem como o projecto de orçamento e relatório de contas e balanço de cada exercício da ANEFA;
- b) Assegurar a gestão e o funcionamento da ANEFA, a administração do seu património e a sua representação, em juízo ou fora dele;
- c) Elaborar e aprovar os regulamentos e as instruções necessárias ao bom funcionamento da ANEFA.

2 — A comissão directiva é constituída por um presidente e dois vice-presidentes, equiparados, para todos os efeitos legais, a director-geral e a subdirector-geral, respectivamente.

3 — A comissão directiva reúne ordinariamente uma vez por semana e extraordinariamente sempre que convocada pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de qualquer dos seus membros.

4 — A comissão directiva pode delegar no presidente ou em qualquer dos seus membros as competências que lhe estão cometidas.

#### Artigo 7.º

##### Conselho consultivo

1 — O conselho consultivo é um órgão de natureza consultiva, competindo-lhe pronunciar-se obrigatoriamente sobre:

- a) Planos e relatórios de actividades;
- b) Programas de acção a desenvolver pela ANEFA.

2 — Compete ainda ao conselho consultivo pronunciar-se sobre quaisquer assuntos que lhe forem submetidos pelo presidente da comissão directiva.

3 — São membros permanentes do conselho consultivo:

- a) O presidente da comissão directiva, que a ele preside;
- b) Três representantes do Ministério da Educação, a designar pelo respectivo Ministro;
- c) Três representantes do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, a designar pelo respectivo Ministro;
- d) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- e) Um representante da Associação Nacional das Freguesias;
- f) Um representante da União Geral de Trabalhadores;
- g) Um representante da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses;
- h) Um representante da Confederação dos Agricultores de Portugal;
- i) Um representante da Confederação do Comércio e Serviços de Portugal;
- j) Um representante da Confederação da Indústria Portuguesa;
- l) Um representante da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social;
- m) Um representante da União das Misericórdias Portuguesas;
- n) Um representante da União das Mutualidades Portuguesas.

4 — São membros não permanentes do conselho consultivo representantes de outros organismos públicos e de entidades de natureza privada envolvidos na educação e formação de adultos e ainda personalidades de reconhecido mérito científico e pedagógico, até um número máximo de seis, a propor pelos membros permanentes.

5 — Os membros não permanentes são nomeados por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, com mandatos de um ano, renováveis por períodos iguais e sucessivos.

6 — O conselho consultivo reúne ordinariamente de dois em dois meses e extraordinariamente sempre que convocado pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de um terço dos seus membros.

#### Artigo 8.º

##### Conselho administrativo

1 — O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria financeira, ao qual compete:

- a) Promover a elaboração do orçamento da ANEFA e acompanhar a sua execução;
- b) Promover a elaboração e aprovar a conta de gerência a remeter ao Tribunal de Contas;
- c) Assegurar a arrecadação de receitas;
- d) Verificar e controlar a legalidade da realização das despesas e autorizar o respectivo pagamento;
- e) Fixar o montante do fundo de maneiço;
- f) Fixar o preço dos produtos e serviços;
- g) Autorizar a venda de material, equipamento e outros bens móveis considerados não operacionais;
- h) Pronunciar-se sobre assuntos da sua competência que lhe sejam submetidos pelo presidente da comissão directiva.

2 — Tendo em vista o adequado desempenho das suas funções, o conselho administrativo terá a faculdade de:

- a) Solicitar aos outros órgãos e aos vários serviços da ANEFA todas as informações, esclarecimentos ou elementos que considere necessários;
- b) Solicitar ao presidente da comissão directiva reuniões conjuntas dos dois órgãos para apreciação de questões compreendidas no âmbito das suas competências.

3 — São membros do conselho administrativo:

- a) O presidente da comissão directiva, que preside;
- b) O responsável pelos serviços de gestão administrativa e financeira;
- c) Um elemento a nomear por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

4 — O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo presidente, por sua iniciativa ou a solicitação de qualquer dos seus membros.

5 — O conselho administrativo pode delegar no presidente ou em qualquer dos seus membros as competências que lhe estão cometidas.

#### Artigo 9.º

##### Disposições comuns

1 — Os órgãos colegiais da ANEFA só podem deliberar validamente com a presença da maioria dos seus membros.

2 — As deliberações dos órgãos da ANEFA são tomadas pela maioria dos membros presentes nas respectivas reuniões, tendo o presidente ou quem devidamente o substituir voto de qualidade.

#### Artigo 10.º

##### Serviços e regime de pessoal

1 — Os serviços e o funcionamento da ANEFA são estabelecidos por decreto regulamentar.

2 — O regime do pessoal da ANEFA é fixado em decreto-lei.

### CAPÍTULO III

#### Regime financeiro

#### Artigo 11.º

##### Receitas e despesas

1 — Constituem receitas da ANEFA:

- a) As dotações que lhe sejam atribuídas no Orçamento do Estado, através dos ministérios da tutela;
- b) As participações, dotações, transferências e subsídios concedidos por quaisquer entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras;
- c) As doações, heranças ou legados de que for beneficiária;
- d) O produto da venda de bens e serviços prestados, nomeadamente através da realização de estudos, inquéritos e outros trabalhos de carácter técnico;
- e) As receitas provenientes de contratos-programa celebrados com o Estado, autarquias, empresas, associações e confederações empresariais e sindicais;
- f) Os juros e valores depositados;
- g) Quaisquer outras receitas que por lei, contrato ou título lhe sejam atribuídas e, bem assim, o produto da aplicação ou cedência a qualquer título de bens e direitos do seu património.

2 — Constituem encargos da ANEFA as despesas inerentes ao funcionamento e às actividades resultantes das atribuições previstas neste diploma.

#### Artigo 12.º

##### Gestão económica e financeira

1 — A gestão económica e financeira da ANEFA é disciplinada pelos seguintes instrumentos de gestão e controlo:

- a) Plano anual de actividades;
- b) Orçamento de tesouraria;
- c) Relatório anual de actividades;
- d) Conta de gerência.

2 — A ANEFA utiliza um sistema de contabilidade enquadrado no Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP).

## CAPÍTULO IV

## Disposições finais e transitórias

## Artigo 13.º

## Regime de instalação

A ANEFA entra em regime de instalação, nos termos do Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, por um período de dois anos.

## Artigo 14.º

## Comissão instaladora

1 — Na pendência do regime de instalação, a ANEFA é dirigida por uma comissão instaladora, composta por três membros.

2 — O presidente e os vogais da comissão instaladora são equiparados, para todos os efeitos legais, a director-geral e a subdirector-geral, respectivamente.

## Artigo 15.º

## Competências

1 — À comissão instaladora e ao respectivo presidente cabem as competências fixadas no Decreto-Lei n.º 215/97, de 18 de Agosto, incluindo a elaboração do projecto de diploma a que se refere o artigo 10.º deste decreto-lei.

2 — Compete, em especial, ao presidente da comissão instaladora coordenar a actividade da ANEFA no desenvolvimento das atribuições fixadas no artigo 4.º do presente diploma, para o que pode propor a constituição de equipas de projecto.

## Artigo 16.º

## Equipas de projecto

1 — Por despacho conjunto dos Ministros das Finanças, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e do membro do Governo responsável pela Administração Pública, podem ser criadas equipas de projecto, até ao máximo de quatro, nomeadamente no âmbito da organização da oferta educativa e formativa e da construção de um sistema de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos.

2 — O despacho referido no número anterior deve prever a constituição das equipas, a nomeação dos respectivos coordenadores e o período de duração, bem como os objectivos a prosseguir.

3 — Os coordenadores das equipas de projecto auferem uma remuneração de valor igual à atribuída a chefe de divisão.

4 — As estruturas mencionadas no presente artigo podem ser integradas, nomeadamente, por pessoal des-

tacado ou requisitado aos serviços e organismos da Administração Pública, mantendo, nestes casos, o estatuto laboral de origem.

## Artigo 17.º

## Actividade regional e local

1 — A actividade da ANEFA é desenvolvida em articulação com as estruturas regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

2 — A dinamização de iniciativas de educação e formação de adultos a nível local pode ser promovida por organizadores locais.

3 — O organizador local é um agente da ANEFA, a recrutar de entre pessoal afecto aos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

## Artigo 18.º

## Extinção do Grupo de Missão

1 — É extinto o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho.

2 — Todos os direitos e responsabilidades assumidos pelo Grupo de Missão referido no número anterior transitam para a ANEFA, constituindo o presente diploma título bastante para todos os efeitos legais.

3 — Consideram-se reportadas à ANEFA todas as referências feitas ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

## Artigo 19.º

## Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 22 de Julho de 1999. — *Jaime José Matos da Gama* — *António Luciano Pacheco de Sousa Franco* — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho* — *João Cardona Gomes Cravinho* — *Joaquim Augusto Nunes de Pina Moura* — *Luís Manuel Capoulas Santos* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Fernando Lopes Ribeiro Mendes*.

Promulgado em 17 de Setembro de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 20 de Setembro de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

## **Anexo 3**

### **Guião de entrevista**

## **Guião de entrevista**

**Tema:** Formação Profissional como estratégia de inserção social – O caso específico dos Cursos EFA.

**Objecto de estudo:** Impacto dos cursos EFA na vida profissional e/ou escolar dos entrevistados.

### **1 – Caracterização sócio-demográfica do entrevistado.**

- 1.1. Sexo
- 1.2. Idade
- 1.3. Estado Civil
- 1.4. Habilitações Académicas
- 1.5. Profissão
- 1.6. Situação na Profissão

### **2 – Contexto de vida do entrevistado antes da frequência no curso.**

- 2.1. Idade
- 2.2. Estado civil
- 2.3. Habilitações literárias
- 2.4. Situação laboral
- 2.5. Agregado familiar
- 2.6. Habitação
- 2.7. Situação económica

### **3 – Motivações para a frequência do curso.**

- 3.1. Razão da frequência deste tipo de curso (EFA).
  - 3.1.1. Reconhecimento e Validação de Competências
  - 3.2.2. Bolsa de formação.
- 3.2. Preferências relativamente à qualificação técnica.
- 3.3. Expectativas relativamente à importância do curso para a obtenção de emprego.
- 3.4. O curso EFA como meio privilegiado para a inserção no mundo do trabalho.

## **4 – Durante o curso**

### 4.1. Processo de Reconhecimento e Validação de Competências

4.1.1. Importância

4.1.2. Dificuldades

### 4.2. Relação com os colegas e formadores

4.2.1. No desenvolvimento da formação

4.2.2. Nos trabalhos de grupo

4.2.3. Nos temas de Vida

### 4.3. Formação escolar e formação técnica:

4.3.1. Relevância das mesmas

4.3.2. Dificuldades sentidas

## **5 – Após o curso:**

5.1. Alterações ao nível laboral

5.2. Alterações ao nível sócio-económico

5.3. Importância do curso na vida do entrevistado

## **Anexo 4**

### **Questionário (inquérito por questionário)**

Por favor leia com atenção as seguintes instruções:

O presente questionário encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte do questionário diz respeito à sua situação na altura em que realizou o curso EFA, pelo que as questões colocadas deverão ser respondidas com os dados daquela altura. A segunda parte diz respeito à sua situação ACTUAL onde as questões colocadas deverão ser respondidas com os seus dados actuais.

1. Qual é o seu sexo?

- Masculino
- Feminino

### PRIMEIRA PARTE (Situação no início do curso EFA)

2. Que idade tinha quando iniciou o curso EFA? \_\_\_\_\_ anos

3. Qual era o seu estado civil na altura em que iniciou o curso EFA?

- Solteiro(a)
- Casado (a)
- União de facto
- Separado (a)
- Divorciado (a)
- Outro (por favor especificar) \_\_\_\_\_

4. Em que ano iniciou o seu curso EFA? \_\_\_\_\_

5. Em que localidade e/ou Instituição realizou o seu curso EFA? \_\_\_\_\_

6. O curso EFA que frequentou concedia-lhe uma equivalência escolar a que nível?

- 4º Ano escolaridade
- 6º Ano escolaridade
- 9º Ano escolaridade

7. O curso EFA que frequentou concedia-lhe uma qualificação técnica de que tipo? (Indicar a área técnica, por exemplo: Instalação e Operação de Sistemas Informáticos; Fotografia; Práticas Administrativas,...).

---

8. Que razão o(a) levou a frequentar o curso EFA? (responda a uma só opção)

- Ter equivalência escolar
- Ter qualificação técnica
- Ter equivalência escolar e qualificação técnica

- Pelo subsídio
- Era uma forma de ocupar o meu tempo livre
- Outra (por favor especificar) \_\_\_\_\_

9. Que habilitações literárias tinha no início do curso EFA?

- 1º Ciclo completo (Ensino Primário).
- 2º Ciclo completo (Ensino Preparatório, 5º e 6º ano).
- 3º Ciclo completo (Unificado, 7º a 9º ano).
- Ensino Secundário (10º a 12º ano).

10. Na altura em que iniciou o seu curso EFA, o seu agregado familiar era composto por quantas pessoas? \_\_\_\_\_ pessoas

11. Qual era a sua situação laboral no início do curso EFA?

- Desempregado (menos de 1 ano)
- Desempregado (mais de 1 ano)
- Encontrava-me a trabalhar
- Encontrava-me a trabalhar e a estudar
- Encontrava-me a realizar formação profissional **sem** equivalência escolar
- Encontrava-me a realizar formação profissional **com** equivalência escolar
- Outra situação (por favor especificar) \_\_\_\_\_

12. A habitação onde vivia no início do curso possuía as seguintes infra-estruturas? (seleccionar todas as opções existentes):

- Cozinha
- Água canalizada
- Sistema de esgotos
- Instalação sanitária
- Luz eléctrica
- Telefone

13. Qual era o número de divisões da habitação (excluir *hall* e corredores):

14. A casa onde vivia era (seleccionar apenas 1 opção):

- Própria
- Arrendada
- Sub-alugada
- Cedida
- Outra

15. Qual era, na altura do início do curso EFA, o rendimento mensal, por pessoa, do seu agregado familiar? (Somar todos os rendimentos do agregado familiar e dividir pelo número de pessoas):

- 300€
- Entre 301€ e 600€
- Entre 601€ e 900€
- Entre 901€ e 1200€
- Superior a 1201 €

**SEGUNDA PARTE (Actual)**

1. Que idade tem actualmente? \_\_\_\_\_ anos.

2. Qual é o seu estado civil actual?

- Solteiro(a)

- Casado (a)
- União de facto
- Separado (a)
- Divorciado (a)
- Outro (por favor especificar) \_\_\_\_\_

**3. Que habilitações literárias possui actualmente?**

- 1º Ciclo completo (Ensino Primário).
- 2º Ciclo completo (Ensino Preparatório, 5º e 6º ano).
- 3º Ciclo completo (Unificado, 7º a 9º ano).
- Ensino Secundário (10º a 12º ano).

**4. Qual é a sua situação laboral actual?**

- Desempregado (menos de 1 ano)
- Desempregado (mais de 1 ano)
- Encontro-me a trabalhar
- Encontro-me a estudar
- Encontro-me a trabalhar e a estudar
- Encontro-me a realizar formação profissional **sem** equivalência escolar
- Encontro-me a realizar formação profissional **com** equivalência escolar
- Outra situação (por favor especificar) \_\_\_\_\_

**5. Caso se encontre a trabalhar, desempenha uma profissão na área em que realizou o curso EFA?**

- Sim
- Não

**6. Há quanto tempo terminou o seu curso EFA? \_\_\_\_\_ ano(s)/meses (riscar o que não interessa).**

**7. A habitação onde vive actualmente possui as seguintes infra-estruturas? (seleccionar todas as opções existentes):**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Cozinha              | <input type="checkbox"/> Água canalizada | <input type="checkbox"/> Sistema de esgotos |
| <input type="checkbox"/> Instalação sanitária | <input type="checkbox"/> Luz eléctrica   | <input type="checkbox"/> Telefone           |

**8. Qual é o número de divisões da habitação (excluir *hall* e corredores):**

**9. A casa onde vive é (seleccionar apenas 1 opção):**

- Própria       Arrendada       Sub-alugada       Cedida       Outra

**10. Qual é, actualmente, o rendimento mensal, por pessoa, do seu agregado familiar? (Somar todos os rendimentos do agregado familiar e dividir pelo número de pessoas):**

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 300€               | <input type="checkbox"/> Entre 301€ e 600€ | <input type="checkbox"/> Entre 601€ e 900€ |
| <input type="checkbox"/> Entre 901€ e 1200€ | <input type="checkbox"/> Superior a 1201 € |  |

**11. Na sua opinião a participação no curso EFA foi:**

Uma mais valia para a sua vida profissional e/ou escolar

Foi indiferente

O questionário termina aqui. Muito obrigado pela sua importante colaboração.

## **Anexo 5**

*Outputs* do SPSS<sup>®</sup> (frequências)

**Sexo do inquirido**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	48	33,6	33,6	33,6
	Feminino	95	66,4	66,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Idade no início do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18	4	2,8	2,8	2,8
	19	2	1,4	1,4	4,2
	20	1	,7	,7	4,9
	21	2	1,4	1,4	6,3
	23	2	1,4	1,4	7,7
	24	3	2,1	2,1	9,8
	25	4	2,8	2,8	12,6
	26	15	10,5	10,5	23,1
	27	5	3,5	3,5	26,6
	28	5	3,5	3,5	30,1
	29	8	5,6	5,6	35,7
	30	23	16,1	16,1	51,7
	31	5	3,5	3,5	55,2
	32	6	4,2	4,2	59,4
	33	3	2,1	2,1	61,5
	34	5	3,5	3,5	65,0
	35	10	7,0	7,0	72,0
	36	3	2,1	2,1	74,1
	38	4	2,8	2,8	76,9
	39	2	1,4	1,4	78,3
	40	15	10,5	10,5	88,8
	41	3	2,1	2,1	90,9
	42	4	2,8	2,8	93,7
	45	2	1,4	1,4	95,1
	47	2	1,4	1,4	96,5
	50	5	3,5	3,5	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Estado civil no início do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	31	21,7	21,7	21,7
	Casado	76	53,1	53,1	74,8
	União de facto	25	17,5	17,5	92,3
	Separado	9	6,3	6,3	98,6
	Divorciado	2	1,4	1,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Ano de início do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2001	2	1,4	1,4	1,4
	2002	45	31,5	31,5	32,9
	2003	23	16,1	16,1	49,0
	2004	63	44,1	44,1	93,0
	2005	10	7,0	7,0	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Local onde realizou o cursos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Porto	37	25,9	25,9	25,9
	Ermesinde	4	2,8	2,8	28,7
	Viana do Castelo	9	6,3	6,3	35,0
	Vila do Conde	3	2,1	2,1	37,1
	Braga	74	51,7	51,7	88,8
	Matosinhos	6	4,2	4,2	93,0
	Oliveira de Azemeis	10	7,0	7,0	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Equivalência escolar do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º Ciclo	79	55,2	55,2	55,2
	3º Ciclo	64	44,8	44,8	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

### Qualificação Técnica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Administração e Gestão	7	4,9	5,0	5,0
	Agricultura e Pescas	1	,7	,7	5,7
	Agro-indústrias	2	1,4	1,4	7,1
	Artes e Tecnologias Artísticas	2	1,4	1,4	8,6
	Comércio	37	25,9	26,4	35,0
	Ciências Informáticas	35	24,5	25,0	60,0
	Serviços Pessoais e à Comunidade	43	30,1	30,7	90,7
	Textil e vestuário	1	,7	,7	91,4
	Artesanato	9	6,3	6,4	97,9
	Cuidados de Beleza	3	2,1	2,1	100,0
	Total	140	97,9	100,0	
Missing	System	3	2,1		
Total		143	100,0		

### Razões que o levaram a frequentar o curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Equivalência escolar	30	21,0	21,0	21,0
	Qualificação técnica	43	30,1	30,1	51,0
	Equivalência escolar e qualificação técnica	66	46,2	46,2	97,2
	Pelo subsídio	1	,7	,7	97,9
	Outra	3	2,1	2,1	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

### Habilitações literárias no início do curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º Ciclo	76	53,1	53,1	53,1
	2º Ciclo	65	45,5	45,5	98,6
	3º Ciclo	2	1,4	1,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

### Composição do agregado familiar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,4	1,4	1,4
2	14	9,8	9,8	11,2
3	55	38,5	38,5	49,7
4	46	32,2	32,2	81,8
5	15	10,5	10,5	92,3
6	8	5,6	5,6	97,9
7	3	2,1	2,1	100,0
Total	143	100,0	100,0	

### Situação laboral no início do curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Desempregado (menos 1 ano)	28	19,6	19,6	19,6
Desempregado (mais de 1 ano)	57	39,9	39,9	59,4
Activo	58	40,6	40,6	100,0
Total	143	100,0	100,0	

### A casa onde residia tinha cozinha

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	143	100,0	100,0	100,0

### A casa onde residia tinha água canalizada?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	143	100,0	100,0	100,0

**A casa onde residia tinha sistema de esgotos?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	143	100,0	100,0	100,0

**A casa onde residia tinha instalação sanitária?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	143	100,0	100,0	100,0

**A casa onde residia tinha luz eléctrica?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	143	100,0	100,0	100,0

**A casa onde residia tinha telefone?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	114	79,7	79,7	79,7
Não	29	20,3	20,3	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Número de divisões da habitação no início do curso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	8	5,6	5,8	5,8
2	1	,7	,7	6,5
3	1	,7	,7	7,2
4	6	4,2	4,3	11,6
5	15	10,5	10,9	22,5
6	42	29,4	30,4	52,9
7	42	29,4	30,4	83,3
8	19	13,3	13,8	97,1
9	2	1,4	1,4	98,6
10	2	1,4	1,4	100,0
Total	138	96,5	100,0	
Missing System	5	3,5		
Total	143	100,0		

**Tipo de casa no início do curso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	4	2,8	2,8	2,8
Própria	44	30,8	30,8	33,6
Arrendada	88	61,5	61,5	95,1
Cedida	5	3,5	3,5	98,6
5	2	1,4	1,4	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Rendimento per capita agregado familiar no início do curso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,7	,7	,7
300€	5	3,5	3,5	4,2
Entre 301 e 600€	39	27,3	27,3	31,5
Entre 601 e 900€	75	52,4	52,4	83,9
Entre 901 e 1200€	10	7,0	7,0	90,9
Superior a 1201€	13	9,1	9,1	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Idade actual**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19	2	1,4	1,4	1,4
	20	2	1,4	1,4	2,8
	21	2	1,4	1,4	4,3
	23	2	1,4	1,4	5,7
	24	1	,7	,7	6,4
	25	1	,7	,7	7,1
	26	1	,7	,7	7,8
	27	6	4,2	4,3	12,1
	28	11	7,7	7,8	19,9
	29	8	5,6	5,7	25,5
	30	6	4,2	4,3	29,8
	31	7	4,9	5,0	34,8
	32	5	3,5	3,5	38,3
	33	8	5,6	5,7	44,0
	34	17	11,9	12,1	56,0
	35	2	1,4	1,4	57,4
	36	7	4,9	5,0	62,4
	37	8	5,6	5,7	68,1
	38	1	,7	,7	68,8
	39	3	2,1	2,1	70,9
	40	9	6,3	6,4	77,3
	41	1	,7	,7	78,0
	43	5	3,5	3,5	81,6
	44	14	9,8	9,9	91,5
	45	2	1,4	1,4	92,9
	46	1	,7	,7	93,6
	47	1	,7	,7	94,3
	49	1	,7	,7	95,0
	51	2	1,4	1,4	96,5
	52	4	2,8	2,8	99,3
	54	1	,7	,7	100,0
	Total	141	98,6	100,0	
Missing	System	2	1,4		
Total		143	100,0		

**Estado civil actual**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	22	15,4	15,4	15,4
	Casado	98	68,5	68,5	83,9
	União de facto	18	12,6	12,6	96,5
	Separado	4	2,8	2,8	99,3
	Divorciado	1	,7	,7	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Habilitações literárias actuais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º Ciclo	52	36,4	36,4	36,4
	3º Ciclo	89	62,2	62,2	98,6
	Secundário	2	1,4	1,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Situação laboral actual**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desempregado (menos 1 ano)	25	17,5	17,5	17,5
	Desempregado (mais de 1 ano)	19	13,3	13,3	30,8
	Activo	80	55,9	55,9	86,7
	Estudante	6	4,2	4,2	90,9
	Formação sem equivalência escolar	5	3,5	3,5	94,4
	Formação com equivalência escolar	6	4,2	4,2	98,6
	Outro	2	1,4	1,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Trabalha na área do curso?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem significado	61	42,7	42,7	42,7
	Sim	31	21,7	21,7	64,3
	Não	51	35,7	35,7	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**Há quanto tempo terminou o curso?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	73	51,0	56,2	56,2
	2	51	35,7	39,2	95,4
	3	6	4,2	4,6	100,0
	Total	130	90,9	100,0	
Missing	System	13	9,1		
Total		143	100,0		

**A casa onde reside possui cozinha?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Sim	142	99,3	99,3	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**A casa onde reside possui água canalizada?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Sim	142	99,3	99,3	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**A casa onde reside possui sistema de esgotos?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Sim	142	99,3	99,3	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**A casa onde reside possui instalação sanitária?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Sim	142	99,3	99,3	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

**A casa onde reside possui luz eléctrica?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,7	,7	,7
Sim	142	99,3	99,3	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**A casa onde reside possui telefone?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,7	,7	,7
Sim	115	80,4	80,4	81,1
Não	27	18,9	18,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Número de divisões da casa actual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	4,9	5,0	5,0
3	1	,7	,7	5,7
4	6	4,2	4,3	9,9
5	14	9,8	9,9	19,9
6	48	33,6	34,0	53,9
7	40	28,0	28,4	82,3
8	21	14,7	14,9	97,2
9	2	1,4	1,4	98,6
10	2	1,4	1,4	100,0
Total	141	98,6	100,0	
Missing System	2	1,4		
Total	143	100,0		

**Tipo de casa actual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Própria	59	41,3	41,3	41,3
Arrendada	76	53,1	53,1	94,4
Sub-alugada	1	,7	,7	95,1
Cedida	5	3,5	3,5	98,6
5	2	1,4	1,4	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Rendimento per capita agregado familiar actual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,7	,7	,7
300€	6	4,2	4,2	4,9
Entre 301 e 600€	60	42,0	42,0	46,9
Entre 601 e 900€	53	37,1	37,1	83,9
Entre 901 e 1200€	5	3,5	3,5	87,4
Superior a 1201€	18	12,6	12,6	100,0
Total	143	100,0	100,0	

**Opinião sobre a participação no curso**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Uma mais valia para a vida profissional e/ou escolar	134	93,7	93,7	93,7
Indiferente	9	6,3	6,3	100,0
Total	143	100,0	100,0	

## **Anexo 6**

**Matriz conceptual referente à primeira unidade de análise do guião de entrevista**

## Caracterização sócio-demográfica do entrevistado

Caracterização sócio-demográfica do entrevistado	
Registo	Contexto
	<p>“Vivia já em união de facto há cerca de 3 anos. (...) Quando comecei o curso tinha o sexto ano completo (...) Estava desempregado” (<b>sexo masculino, 26 anos</b>).</p> <p>“Vivo junta com o meu companheiro e as minhas filhas.” (...) tenho o sexto ano (...) estava desempregada (...)”. (<b>sexo feminino, 34 anos</b>).</p> <p>“Morava sozinho (...) tinha o sexto ano (...) estava desempregado”. (<b>sexo masculino, 42 anos</b>).</p> <p>Vivia... com o meu companheiro, o meu filho e os meus pais (...) na altura tinha o 8º ano (...) estava desempregada “ (<b>sexo feminino, 19 anos</b>).</p>

## **Anexo 7**

**Matriz conceptual referente à segunda unidade de análise do guião de entrevista**

## Contexto de vida do entrevistado antes da frequência do curso

Contexto de vida do entrevistado antes da frequência do curso	
Registo	Contexto
	<p>“Vivia já em união de facto há cerca de 3 anos. (...) Quando comecei o curso tinha o sexto ano completo (...) Estava desempregado e a receber o fundo de desemprego (...) a casa onde morava e onde ainda moro era dos meus pais que deixaram para mim)”, (<b>sexo masculino, 26 anos</b>).</p> <p>“Vivo junta com o meu companheiro e as minhas filhas.” (...) tenho o sexto ano (...) estava desempregada...ia vendendo umas coisas na feira e aqui e ali (...) a casa onde morava é no bairro, da Câmara”, (<b>sexo feminino, 34 anos</b>).</p> <p>“Morava sozinho (...) tinha o sexto ano (...) estava desempregado” (...) recebia o fundo de desemprego (...) a casa é própria”, (<b>sexo masculino, 42 anos</b>).</p> <p>Vivia... com o meu companheiro, o meu filho e os meus pais (...) na altura tinha o 8º ano (...) estava desempregada... não recebia nada porque nunca tinha feito os descontos “ (...) a casa era dos meus pais” (<b>sexo feminino, 19 anos</b>).</p>

## **Anexo 8**

### **Matriz conceptual referente à terceira unidade de análise do guião de entrevista**

## Motivações para a frequência do curso.

Razão da frequência deste tipo de curso (EFA)		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“Desemprego”.	Dificuldades económicas	<p>“Tinha mais interesse na parte técnica do que na escolar (...) Interessava-me muito pela área técnica do curso”</p> <p>“Estava desempregado e a minha mulher estava a fazer um curso igual e sempre era melhor que estar no fundo de desemprego e não fazer nada”</p> <p>“As pessoas têm que fazer alguma coisa senão ficam malucas” (<b>sexo masculino, 26 anos</b>).</p>
“é uma mais valia ter os dois...”	Qualificação de base.	<p>“Para mim o mais importante foi a equivalência ao 9º ano, mais que a qualificação técnica.”</p> <p>“Somos quatro lá em casa e só vivemos com o ordenado do meu companheiro, porque eu fiquei desempregada” (<b>sexo feminino, 34 anos</b>).</p>
“Formação técnica”	Qualificação profissionalizante.	<p>“É uma mais valia ter os dois, são os dois importantes, mas ser da área informática aumenta muito a importância da formação técnica”.</p> <p>“Se não tivesse bolsa não podia ter feito o curso... estava no desemprego”.</p>
“Formação escolar”		<p>“Não tinha sequer fundo de desemprego” (<b>sexo masculino, 42 anos</b>).</p> <p>“(...)é mais fácil arranjar emprego com os dois, mas para mim o mais importante era a parte escolar.”</p> <p>“Na escola não havia muitas coisas práticas... era só estudar.”</p> <p>“O meu filho tinha acabado de nascer, e... também o meu companheiro estava desempregado, o meu pai também... a minha mãe estava a fazer um curso como o meu...” (<b>sexo feminino, 19 anos</b>).</p>

## Preferências relativamente à Formação Técnica

**Sub-categoria:** Preferências relativamente à Formação Técnica

Preferências relativamente à Formação Técnica		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“senão ia procurar noutro sítio”	Formação técnica como factor de decisão.	“A formação técnica foi o melhor, escolhi o curso por ser na área que eu queria mesmo, senão ia procurar noutro sítio (...)” (sexo masculino, 26 anos).
“ não teve grande importância”	Formação escolar como factor de decisão.	“ A parte técnica não teve grande importância quando decidi fazer o curso (...)” (sexo feminino, 34 anos).
“não decisivo”		“Foi importante, mas não era decisivo (...)” “O mais importante para mim era o 9º ano” (sexo masculino, 42 anos).
		“ (...) foi muito importante, era a área que eu gostava”.
		“É muito importante hoje saber muito de computadores” (sexo feminino, 19 anos)

## Expectativas relativamente à obtenção de emprego

**Sub-categoria:** Expectativas relativamente ao curso.

Expectativas		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“Não acreditava”.	Incerteza relativamente à obtenção de emprego.	“Não acreditava que conseguisse encontrar emprego (...)” “Esperava que o curso fosse bom, que fosse aprender muitas coisas novas e interessantes” ( <b>sexo masculino, 26 anos</b> ).
“Claro”		“Claro, senão não tinha isso fazer o curso (...), ( <b>sexo feminino, 34 anos</b> ).
“confiante que sim”	Boas expectativas relativamente à obtenção de emprego.	“Estava confiante que sim (...) Estava a contar com isso... e esperava não ficar decepcionado...o que veio a acontecer” ( <b>sexo masculino, 42 anos</b> ).
		“Pensei que um curso que ensinasse as coisas da escola e ainda nos ensinasse a trabalhar que era muito bom,... e depois ainda tínhamos estágio para trabalhar” ( <b>sexo feminino, 19 anos</b> ).

## **Anexo 9**

**Matriz conceptual referente à quarta unidade de análise do guião de entrevista**

## Situação durante o curso

Sub-categoria: Processo de Reconhecimento e Validação de Competências

Importância do RVC		
Registro		Contexto
Formal	Semântica	
<p>“Achei engraçado”</p> <p>“Foi simples”</p> <p>“foi muito bom”</p> <p>“não era difícil”</p> <p>“ponto da situação”</p> <p>“não tive dificuldades”</p> <p>“muito importante”</p>	<p>O processo de RVC não levanta dificuldades de maior relevância.</p> <p>O RVC como elemento preponderante do início da formação.</p> <p>O RVC como elemento preponderante do início da formação.</p>	<p>“Achei engraçado mas não muito importante. Se calhar era bom fazer tudo outra vez para lembrar melhor (...) Ficamos algum tempo sem estudar e depois estas coisas esquecem-se (...) mas dá para fazer um bom ponto da situação.”</p> <p>“Foi simples, não foi difícil, mas tínhamos que fazer muitos trabalhos (...)” (<b>sexo masculino, 26 anos</b>).</p> <p>“...teve muita piada, não sabia que isso existia...foi muito bom...sim(...)”</p> <p>“(...) o trabalho não era difícil mas às vezes era muita coisa que tinha que ser feita em casa...e com os filhos ficava difícil (...)”, (<b>sexo feminino, 34 anos</b>).</p> <p>“Dá para fazer um bom ponto da situação e isso é bom (...) Não tive dificuldades (...)” (<b>sexo masculino, 42 anos</b>).</p> <p>“Foi muito importante... assim escusamos de repetir muitas coisas que já sabemos (...) para mim que já tinha o 8º ano foi bom porque já sabia muitas coisas,... assim foi mais fácil” (...)Não... não tive qualquer dificuldade (...)Já sabia muitas coisas,... já tinha estudado muitas delas” (<b>sexo feminino, 19 anos</b>).</p>



## Formação escolar e técnica

Sub-categoria: Formação escolar

Desenvolvimento da Formação		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“deviam haver mais módulos”	Maior adequação da formação com o RVC	<p>“Senti às vezes que devia haver maior ligação com o RVC”.</p> <p>“Às vezes tínhamos que estar à espera que os outros acabassem para podermos trabalhar nós...e isso fazia perder muito tempo” (sexo masculino, 26 anos).</p>
“Adequados”	Os módulos apresentam-se adequados, embora com reservas.	<p>“Acho que deviam haver mais módulos (...)”</p> <p>“(...) mas acho que não se fica a saber tanto como na escola”</p> <p>“Adorei... achava, na altura, que era o suficiente para começar a trabalhar naquilo (...)”, (sexo feminino, 34 anos).</p>
“Faltava equipamento”		<p>“Os módulos estavam adequados (...) Acho que correspondiam ao que era preciso”.</p> <p>“Achei que faltava equipamento para o treino prático.”, (sexo masculino, 42 anos).</p>
“As matérias chegam”		<p>“Acho que as matérias chegam, mas estão mais resumidas que na escola (...) Achei mais giro do que na escola... participava-se mais”.</p> <p>“Gostei muito da parte técnica...era a que tinha escolhido (...) Não sabia quase nada de computadores... a gora só pelos sons que faz a arrancar sei ver qual é o problema...e muitas outras coisas...”</p> <p>“As matérias são as suficientes para começar a trabalhar na área”, (sexo feminino, 19 anos)</p>

## **Anexo 10**

**Matriz conceptual referente à quinta unidade de análise do guião de entrevista**

## Alterações ao nível laboral

Após o curso		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“Arranjei trabalho”	O curso não possibilitou encontrar trabalho na área.	“Mais ou menos ao fim de seis meses depois do curso arranjei trabalho (...) ma área do curso (...)”
“Fiquei na mesma”		“Foi engraçado porque pensei sempre que não ia resolver nada... que ia ficar na mesma como estava”, ( <b>sexo masculino, 26 anos</b> ).
“Não consegui arranjar trabalho”	Não houve seguimento dos estudos.	“Trabalho num ATL a fazer limpezas (...)”, ( <b>sexo feminino, 34 anos</b> )
	O curso não possibilitou encontrar trabalho na área.	“Fiquei na mesma...como estava” ( <b>sexo masculino, 42 anos</b> ).
	Não houve seguimento dos estudos.	“Já acabei o curso há mais ou menos ano e meio e ainda não consegui arranjar trabalho (...), estou a fazer outro curso de formação (...)” ( <b>sexo feminino, 19 anos</b> ).

## Alterações ao nível económico

Após o curso		
Registo		Contexto
Formal	Semântica	
“Ganho mais”	Melhores rendimentos.	“(…) agora ganho um bocadinho mais, com o novo trabalho (…), ( <b>sexo feminino, 26 anos</b> ).
“Ganho mais ou menos o que ganhava”	Sem rendimentos.	“Vou ganhando mais ou menos o que ganhava, o salário mínimo (…), ( <b>sexo feminino, 34 anos</b> ).  “Tou inscrito centro de emprego e estou a tratar do ‘rendimento mínimo’ ( <i>sic</i> ) (…), ( <b>sexo masculino, 42 anos</b> ).
“Ganho menos”	Menores rendimentos.	“Ganho menos do que ganhava no curso EFA (…). No curso EFA pagavam mais…” ( <b>sexo feminino, 19 anos</b> ).

## Importância do curso na vida do entrevistado

Após o curso		
Registro		Contexto
Formal	Semântica	
“Reservas sobre a importância do curso”		“Tenho algumas reservas sobre a importância do curso (...)”.
“foi muito importante”		“...mas consegui arranjar emprego e isso foi muito bom”, ( <b>sexo masculino, 26 anos</b> ).
“Uma mais valia”		“(...) foi muito importante pelos conhecimentos e pelo convívio (...)”, ( <b>sexo feminino, 34 anos</b> ).
		“Sim... acho que foi uma mais valia (..) O curso veio dar um rumo à vida das pessoas incluindo a mim” ( <b>sexo masculino, 42 anos</b> ).
		“Conheci pessoas novas, os colegas, os formadores, ..tudo.” ( <b>sexo feminino, 19 anos</b> )