

SELMA CARINA ALMEIDA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA):
UM ESTUDO-PILOTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E IMPORTÂNCIA DE
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

PORTO – 2011

SELMA CARINA ALMEIDA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA):
UM ESTUDO-PILOTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E IMPORTÂNCIA DE
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações,
sob a orientação do Mestre Nelson Lima Santos.

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo de caso, concretizado no âmbito da avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação-acção (Projecto EFA), fundado numa relação de cooperação entre uma Associação Empresarial e um conjunto de Empresas, ambas do norte do país. Teve como principais objectivos reduzir os défices de qualificação e de melhorar os níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional dos formandos participantes.

Este projecto foi ancorado nos contributos organizadores e analisadores, de que se destacam, por exemplo, educação e formação de adultos, aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento vocacional, formação profissional, qualificação, competência/competências, andragogia, modos de trabalho pedagógico, empregabilidade, formação-acção e avaliação da formação.

Para a referida avaliação do projecto, atendendo às suas características e especificidades, foi construído um questionário original e específico – Questionário de *Avaliação do Estágio e de Avaliação Final* (Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009) –, em três versões (formando, orientador e tutor), constituído por 43 itens, agrupados em 5 subescalas e por um conjunto de 8 questões de resposta aberta. Mais ainda, o questionário integra um referencial de competências, agrupadas em duas subescalas: a primeira subescala avalia a percepção dos participantes quanto ao grau de desenvolvimento de competências na formação EFA e a segunda subescala avalia a percepção dos participantes quanto ao grau de importância/utilidade para o exercício da profissão. No final, inclui uma questão de resposta aberta, fundada no referencial de competências apresentado. Importa salientar que as versões do orientador e do tutor apresentam as mesmas subescalas do que a versão do formando, excepto a subescala *Avaliação Global da Formação EFA*. Estas versões foram administradas a uma amostra constituída por 109 participantes (formandos, orientadores e tutores), após a defesa do relatório de estágio ou após momentos de reunião entre os participantes e a equipa coordenadora do projecto.

Os resultados quantitativos evidenciaram o *acolhimento e integração do estagiário na empresa*, a *utilidade das actividades desenvolvidas na empresa*, a *comunicação e relacionamento interpessoal e o profissionalismo* como os pontos fortes do projecto.

Os resultados qualitativos mostram que o que correu melhor neste projecto foi a *qualidade das instalações*, o *desempenho dos formadores e dos mediadores*, bem como a *integração do estagiário na empresa* e o *apoio do orientador*. Como resultados menos positivos, os participantes salientaram o número de horas de formação, o número de horas de estágio e as normas de realização do relatório. Quanto a outras competências que poderiam ser importantes desenvolver, os participantes referiram as competências técnicas.

Por fim, é importante salientar que a taxa de empregabilidade dos formandos participantes foi de 46,6%, sendo que 27,6% estão a trabalhar fora da sua área de formação e 19,0%, na área do curso frequentado.

Abstract

This work presents a case study, conducted in the context of an action-training project's results and impact evaluation (*Projecto EFA*), founded in a cooperation relationship between an Enterprise Association and a set of Companies, both in the north of the country. The main goals were to reduce deficits of qualification and improve the levels of employment and the social and professional inclusion of participant's trainees.

It was supported by the organizing and analytic relevance of a set of constructs, such as, adult education and training, lifelong learning, vocational development, professional training, qualification, competence/competencies, androgogy, modes of pedagogical work, employability, action-training and training evaluation.

For the evaluation of this project was constructed an original and specific questionnaire – *Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final [Questionnaire for the Evaluation the Internship and the Final Assessment]* (Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009) –, in three versions (trainee, supervisor and tutor), considering their characteristics and specificities. It includes 43 items, grouped in five subscales, and a set of 8 open questions. In addition, this questionnaire also includes a referential of competencies, grouped in two subscales: the first subscale evaluates participant's perception regarding the degree of development of the competencies in the training and the second subscale evaluates participant's perception regarding the degree of importance/usefulness of these same competencies for the exercise of a profession. In the end, it presents one open question, founded on the referential of competencies. It should be noted that the versions of the supervisor and of the tutor present the same subscales of the trainee's questionnaire, except for the subscale entitle *Global Evaluation of EFA Training*. The versions were administrated to a sample of 109 participants, after the public defense of the probation report or after meetings between the participants and the team coordinator of the project.

The quantitative results emphasized the *reception and integration of the trainee in the company*, the *usefulness of the activities developed in the company*, the *communication* and the *interpersonal relation* and the *professionalism* as the strengths of this project.

The qualitative results have shown that the best achievement of this project was the *quality of the facilities*, the *performance of trainers and mediators*, as well as the *integration of the company* and the *support of the supervisor*. As the less positive aspects, the participants emphasize *the number of hours of training*, *the number of hours of internship* and *the rules for implementation of the report*. Regarding the other competences that could be important to improve, the participants refered the *technical skills*.

Finally, it is important to emphasize that the rate of employability of the trainees was 46.6 %, 27.6% of which have found a job outside the area of training and 19.0% have found a job in the area of the course attended.

Agradecimentos

No final deste percurso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho. Assim, expresso um agradecimento muito especial...

Ao Mestre Nelson Lima Santos, pela disponibilidade e confiança que em mim depositou, pelo elevado rigor das suas orientações e por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionou para crescer e para me desenvolver em termos pessoais e profissionais.

À Associação Empresarial de Portugal, particularmente à Dr.^a Maria da Saúde Inácio, pelas experiências de estágio propiciadas e pela oportunidade de contacto com o mundo profissional.

À Elisabete, pelos momentos de trabalho conjunto, pelas sugestões pertinentes e pelos ensinamentos constantes.

À empresa Mangonor, especialmente à Cecília, pelo apoio, pela confiança, pela compreensão e por todas as acções que permitiram a conclusão deste percurso.

A todas as colegas de trabalho, que durante esta caminhada se mostraram disponíveis para trocas de horário.

A todos os professores e colegas de curso com quem me cruzei e partilhei conhecimentos e experiências inesquecíveis.

À memória do meu pai, pelo amor eterno, pela preocupação com o meu futuro e pelo espírito de sacrifício que me propiciou a continuidade nos estudos.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, pela paciência inesgotável e pela preocupação constante com o meu bem-estar.

À minha irmã, por inculcar em mim a importância do estudo e da realização profissional, pelo apoio inestimável, pelos conselhos valiosos e pelas palavras de incentivo.

À minha tia e aos meus primos, por estarem sempre comigo nos bons e nos maus momentos da minha vida.

Ao meu namorado, ouvinte atento das minhas inquietações, desânimos e sucessos, pelo apoio, pela compreensão, pelo carinho, pela segurança e pela estabilidade emocional indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Zé Maria, por estar sempre pronto para ajudar...

À Rosa, à Patrícia e à Joana, pela amizade de longa data, pela palavra amiga e de conforto nos momentos mais difíceis.

... A todos, muito obrigada!

Índice

1. Introdução Geral	1
2. A emergência de novas práticas educativas no actual contexto sócio-educativo	2
2.1. Educação e Formação de Adultos: políticas e práticas.....	4
2.2. Da Educação <i>versus</i> Formação à Educação e Formação de Adultos	5
2.3. Principais objectivos da formação contínua/aprendizagem ao longo da vida.....	8
2.3.1. Andragogia: arte e ciência de ensinar os adultos a aprender	9
2.3.2. Algumas questões de desenvolvimento vocacional	13
2.4. A formação profissional como instrumento promotor de competências	15
2.4.1. Da qualificação à competência	17
2.4.2. Modos de trabalho pedagógico: Que níveis de competência?	19
2.4.3. Das competências transversais às competências específicas	21
2.4.4. Proposta de um referencial de competências: Que contributos?	22
2.4.5. Promoção da Empregabilidade no contexto da formação-acção.....	23
2.4.6. Avaliação dos resultados e do impacto da formação.....	25
2.5. Em síntese: assunção de um organizador e analisador específico.....	28
3. Estudo empírico: avaliação do projecto EFA	31
3.1. Especificidades do projecto	31
3.2. Objectivos, questões de investigação e variáveis.....	34
3.3. População e Amostra.....	35
3.4. Instrumento.....	36
3.5. Procedimento	39
3.6. Apresentação e análise de resultados	39
3.6.1. Estudos diferenciais	40
3.6.2. Estudos qualitativos	46
4. Empregabilidade	53
5. Conclusão Geral.....	54
5.1. Em futuras intervenções: Quais as possíveis melhorias?	55

5.2. Reflectir e agir na óptica do desenvolvimento vocacional e da competência.....	56
6. Referências Bibliográficas.....	57

Anexos:

Anexo I – Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final – 3 versões: estagiário, orientador e tutor (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009)

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - Dimensões da qualificação e da competência	19
<i>Figura 2</i> - Esquema funcional dos parceiros e participantes do projecto	34
<i>Figura 3</i> - Etapas da construção do instrumento	37

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Pressupostos da pedagogia e da andragogia</i>	10
Quadro 2 - <i>Modos de trabalho pedagógico</i>	20
Quadro 3 - <i>Referencial de competências</i>	23
Quadro 4 - <i>Sinopse de alguns constructos relevantes para a educação e formação de adultos</i> .	29
Quadro 5 - <i>Síntese da estruturação das actividades do projecto EFA</i>	32
Quadro 6 - <i>Caracterização da amostra</i>	36
Quadro 7 - <i>Avaliação do desempenho do estagiário em função do tipo de participação</i>	40
Quadro 8 - <i>Avaliação dos contributos para o estágio em função do tipo de participação</i>	41
Quadro 9 - <i>Avaliação dos contributos para a elaboração do relatório de estágio em função do tipo de participação</i>	41
Quadro 10 - <i>Avaliação global do impacto do estágio em função do tipo de participação</i>	42
Quadro 11 - <i>Avaliação do grau de desenvolvimento de competências na formação em função do tipo de participação</i>	43
Quadro 12 - <i>Avaliação do grau de importância das competências para a profissão em função do tipo de participação</i>	43
Quadro 13 - <i>Avaliação global da formação EFA: síntese dos itens melhor e pior avaliados pelo formando/estagiário</i>	44
Quadro 14 - <i>Síntese global dos itens melhor e pior avaliados pelos três grupos de participantes</i>	45
Quadro 15 - <i>Síntese global da avaliação pelos três grupos de participantes das competências mais desenvolvidas e das mais importantes</i>	46
Quadro 16 - <i>O que correu melhor na formação em sala (global)</i>	47

Quadro 17 - <i>O que correu melhor na elaboração do PRA (global)</i>	48
Quadro 18 - <i>O que correu melhor no estágio (global)</i>	48
Quadro 19 - <i>O que correu melhor na elaboração do relatório final (global)</i>	49
Quadro 20 - <i>O que deve ser melhorado na formação em sala (global)</i>	50
Quadro 21 - <i>O que deve ser melhorado na elaboração do PRA (global)</i>	51
Quadro 22 - <i>O que deve ser melhorado no estágio (global)</i>	51
Quadro 23 - <i>O que deve ser melhorado no relatório final (global)</i>	52
Quadro 24 - <i>Importância de outras competências a desenvolver (global)</i>	52

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1</i> - Indicadores de empregabilidade dos formandos participantes	53
---	----

1. Introdução Geral

Numa sociedade em evolução permanente, cada vez mais competitiva e exigente, na qual impera a globalização das economias, a transformação do mundo do trabalho e das organizações e a emergência do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida como objectos de análise e de estudo, afigura-se-nos que a única certeza que possuímos é a certeza da mudança (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Partindo deste cenário incerto, imprevisível e complexo (Crespo, Gonçalves, & Coimbra, 2001), em que a mudança ocorre a uma velocidade alucinante, assumindo diversas formas e contornos, as empresas/organizações vêem-se confrontadas com novos e significativos desafios a nível do conhecimento necessário para lidar com as mudanças em curso e para participar criticamente nos processos de mudança que, de algum modo, traduzem as constantes reconfigurações: (i) dos modos de trabalho, (ii) da estrutura e da dinâmica organizacional e (iii) dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, na vida das empresas/organizações (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003).

Ora, neste quadro global, as empresas/organizações apercebem-se que os conhecimentos de hoje rapidamente se tornam obsoletos amanhã e que, de facto, urge a necessidade de definir uma estratégia de acção que assegure um maior equilíbrio entre as exigências do mundo laboral e os sistemas de educação/formação. Assim, com o presente estudo, concretizado no âmbito da avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação, pretende-se caracterizar o desenvolvimento de uma relação de parceria entre uma Entidade Formadora e um conjunto de Empresas de Acolhimento do norte do país, com uma metodologia formativa que privilegiou a formação-acção de formandos (estagiários).

Tendo em consideração o respectivo projecto, este trabalho encontra-se estruturado em três partes distintas: na primeira parte, realizamos um enquadramento conceptual em torno do campo das novas práticas educativas no contexto sócio-educativo; na segunda parte, fazemos uma breve apresentação e discussão dos resultados obtidos, a partir do estudo empírico concretizado; e, por fim, na terceira e, última parte, fazemos referência à conclusão geral.

No que concerne à primeira parte do trabalho, começamos por justificar a necessidade de um conjunto de novas práticas educativas face ao paradigma emergente,

no qual se enquadram os objectivos das políticas de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida.

Posteriormente, e porque ensinar adultos não significa o mesmo do que ensinar crianças, ancoramos a Educação e Formação de Adultos (EFA) nos pressupostos da andragogia, devendo esta permitir que a aquisição de competências, postas em acção, fundem a competência.

Prosseguindo, estendemos a intervenção formativa no domínio EFA ao desenvolvimento vocacional, porque advogamos que a vocação deve ser colocada no plano de um percurso pessoal e profissional, a (re)contruir ao longo da vida. Neste âmbito, consideramos que a formação profissional pode e deve desempenhar um papel crucial, enquanto instrumento promotor do desenvolvimento integral ao longo da vida dos indivíduos.

Nesta última parte, pomos em evidência um referencial axial de competências, descrevendo os principais contributos da formação-acção no actual contexto sócio-educativo e laboral, muito particularmente no que diz respeito à empregabilidade e à inserção profissional dos formandos (estagiários) participantes nos cursos EFA.

Relativamente à segunda parte do nosso trabalho, ou seja, ao nosso estudo empírico, este encontra-se organizado em dois momentos: o primeiro momento, evidencia as especificidades e as características do projecto em particular e, num segundo momento, o método privilegiado e utilizado ao longo da investigação. De seguida, são apresentados e descritos os resultados, assim como o impacto do projecto. Por seu turno, esses resultados integram não só estudos de carácter quantitativo, mas também estudos de carácter qualitativo, realçando a taxa de empregabilidade dos formandos (estagiários) participantes.

Por último, a terceira parte corresponde à conclusão geral e nela fazemos uma breve alusão a algumas reflexões indispensáveis a um conjunto de boas práticas em futuras intervenções análogas, na senda do desenvolvimento vocacional e da competência.

2. A emergência de novas práticas educativas no actual contexto sócio-educativo

O cenário actual, caracterizado pelo uso massivo das novas tecnologias pressupõe que empresas/organizações desenvolvam um conjunto de necessidades em resposta a

um processo permanente de abertura ao conhecimento e à mudança incessante (Couceiro, 2002): assim, pretende-se que os indivíduos saídos do processo formativo sejam detentores de competências adequadas aos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho (Salgado, 1997).

Neste âmbito, a escola assume um papel crucial na adopção de modelos e práticas pedagógicas face ao paradigma emergente, que coloca em causa a sustentabilidade da aprendizagem que tradicionalmente se fazia no início do ciclo de vida dos indivíduos, que era, regra geral, suficiente para responder às necessidades de conhecimento e de competências dos anos subsequentes (Amorim, 2005).

De facto, “as competências profissionais já não se adquirem para toda a vida e apenas com a formação inicial” (Faria, Rurato, & Lima-Santos, 2000, p. 203), de tal modo que actualmente emerge a necessidade premente de adoptar uma perspectiva de educação e formação mais alargada e globalizante (Pires, 2002), ou seja, ao longo da vida e na senda da constante actualização de conhecimentos e experiências.

Neste quadro, a escola é uma organização monopolizadora do saber e transmissora do ensino (Salgado, 1997) que deve desempenhar um papel activo na construção das competências dos alunos, a partir de uma relação de aprendizagem estabelecida entre o formador e o formando, na qual ambos ensinam e aprendem (Freire, 1972).

Nesta relação de aprendizagem de adultos, a pessoa em formação deve ser protagonista das suas aprendizagens, tirando partido das actividades de diálogo, de reflexão e de debate, promovidas pelo formador.

Certamente que proporcionar momentos formais de reflexão para a aprendizagem, bem como para a formação pessoal e social dos alunos é um trabalho árduo, sobretudo quando se passa à fase de organização de procedimentos e de instrumentos (Bernardes & Miranda, 2003), no entanto, não deve deixar de ser concretizado, pelo que o formador poderá ensinar coisas ao formando que ele já saiba (Canário, 2000).

Assim, e tendo como referência a implementação deste modelo de aprendizagem, é fundamental que a escola, por um lado, re(analise) os seus programas e cursos vigentes e, por outro lado, defina estratégias de educação e formação abertas às necessidades reais do mercado de trabalho. Neste sentido, a escola e a empresa devem definir, em conjunto, as competências requeridas para o exercício de uma função num

determinado contexto profissional, para que seja possível identificar as necessidades de formação ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Por fim, é fundamental que a formação profissional seja conhecida e reconhecida como um instrumento para o desenvolvimento dos indivíduos, sendo constituída por um conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades e comportamentos exigidos para o exercício de funções específicas de uma profissão ou de um grupo de profissões (Salgado, 1997).

Em suma, podemos concluir que a formação é uma ferramenta indispensável que permite o enriquecimento das competências dos indivíduos, logo, o aumento da competitividade das empresas/organizações do nosso país.

2.1. Educação e Formação de Adultos: políticas e práticas

Portugal é um país caracterizado por um elevado défice e longo distanciamento dos níveis de qualificações escolares e profissionais face às médias apresentadas, quer pelos países da União Europeia (UE), quer pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

De acordo com os dados publicados pela OCDE¹, apenas 14% da população portuguesa com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos possui o ensino secundário completo face a 44%, nos restantes países da OCDE (OECD, 2010).

Ora, este quadro condiciona o percurso individual e profissional dos indivíduos (Gomes & Lima-Santos, 2005), sobretudo quando o problema se coloca em termos de “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana, ou seja, de literacia, que abrange capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente *et al.*, 1996, *in* Amorim, 2005, p. 22).

Por isso, parece-nos relevante procurar desocultar as razões pelas quais Portugal apresenta níveis de qualificações escolares e profissionais tão baixos, apesar de se ter assistido a um crescimento educativo inédito e impressionante nos últimos 25 anos.

¹ O indicador estatístico utilizado encontra-se disponibilizado pela Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) para o ano 2008, sendo este o ano mais recente.

Concretizando, em primeiro lugar, é pertinente salientar que o atraso educativo em Portugal em relação a outros países, se ficou a dever à falta de vontade política para, pelo menos, acompanhar a tendência europeia (Carneiro, 2000, *in* Amorim, 2005) e, em segundo lugar, a razões extrínsecas aos sujeitos, nomeadamente (i) a óbices financeiros, (ii) à desadaptação ao “modelo escolar”, (iii) à necessidade de tomar conta de irmãos mais novos, (iv) e à oposição dos pais, quando entendiam que as filhas aproveitariam muito mais a dedicarem-se a actividades domésticas (Amorim & Imaginário, 2003).

Com o intuito de apoiar aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola, e de melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional (Amorim, 2005; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010), as políticas públicas de educação e formação promoveram, a partir do ano de 2000, o desenvolvimento dos cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Assim, iremos caracterizar, em traços gerais, a educação e a formação como propostas que podem divergir entre si, para depois fazer uma abordagem à educação e formação de adultos, encaradas como “ofertas interactivas e convergentes” (Batalha, 1999, *in* Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001, p. 13), logo, compreendendo percursos flexíveis de educação/aprendizagem formal, não formal e informal.

2.2. Da Educação *versus* Formação à Educação e Formação de Adultos

Como foi possível depreender anteriormente, durante anos a educação circunscreveu-se à formação inicial na infância e na adolescência, envolvendo mecanismos de aprendizagem indispensáveis à aquisição de competências. Uma vez adquiridas, estas seriam para toda a vida (Faria, Rurato, & Lima-Santos, 2000).

Esta convicção, inscrita na sociedade actual, fundada na informação, no conhecimento e na inovação (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010) traduz a inoperância do sistema escolar formal, caracterizado pela (Rosnay, 1975, *in* Salgado, 1997):

- (i) transmissão de conhecimentos sem saber para o que podem servir;
- (ii) assimilação de matéria que permita adquirir um nível de “saber elementar”;
- (iii) organização de matérias tendo em conta o tempo disponível para atingir os conhecimentos definidos;
- (iv) oportunidade de transmitir, a todos, a mesma quantidade de informação;

(v) obtenção de um “passaporte” final que permita a entrada, na vida activa, mediante a realização de um exame.

Atendendo a estas características e reconhecendo que o sistema de educação/aprendizagem formal não é o único detentor do saber nem a única fonte de aprendizagem (Silvestre, 2003), emergiu o interesse pela educação/aprendizagem não formal e informal.

A educação/aprendizagem não formal é percebida como um conjunto de aprendizagens derivadas de actividades profissionais desenvolvidas (Comissão Europeia, 2000), que não têm necessariamente de conduzir à certificação (Pires, 2007).

Já a educação/aprendizagem informal, aproxima-se conceptualmente da educação experiencial (Gelpi, 1989, *in* Pires, 2007), entendida como um conjunto de aprendizagens intencionais decorrentes da vivência quotidiana (Amorim, 2005), que constituem a maior fatia de aprendizagem durante toda a vida (Coombs, 1985, *in* Canário, 2000), ainda que, muitas vezes, não seja reconhecida nem individualmente nem socialmente (Pires, 2007).

Nesta perspectiva, os saberes e as competências são construídos numa lógica de recomposição, ou seja, os novos saberes são construídos, ao longo da vida, com base nos saberes já integrados e detidos pelo indivíduo.

Partindo desta concepção, a educação só adquire sentido na história integral de uma vida, não só influenciada pela família, pela escola e pelo trabalho, mas também marcada e orientada por uma formação profissional que deve enriquecer, permanentemente, o indivíduo (Dominicé, 1988, *in* Canário, 2000).

Assim, não faz sentido a tradicional separação entre a educação e a formação, quando ambas perfilham a mesma finalidade. De facto, quer a educação quer a formação procuram preparar os indivíduos para a realização, com maior eficiência e eficácia, de tarefas concretas de trabalho, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das demais competências de vida, fundamentais ao desempenho dos vários papéis sociais exigidos pela globalidade dos contextos (Imaginário, 1992).

Com o objectivo de assegurar a inseparabilidade e a complementaridade dos dois constructos numa óptica de aprendizagem ao longo da vida, foi adoptado o uso da fórmula “Educação e Formação de Adultos” (EFA) (Imaginário, 2001, p. 4), entendida como “conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas

capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou os reorientam de modo a satisfazerem as suas necessidades e as da sociedade” (Instituto da Educação da UNESCO, 1998, p. 7).

Integrada na Iniciativa Novas Oportunidades, a EFA abre um caminho, já trilhado pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e posteriormente pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV-ME), o qual se reforça com a criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), de dupla tutela - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, que visa alcançar os seguintes objectivos específicos (Canelas, 2008; Gomes & Rodrigues, 2007; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010):

- (i) contribuir para o desenvolvimento e aumento de qualificações escolares e profissionais da população adulta;
- (ii) consolidar o objectivo de dupla certificação (escolar e profissional), como melhor forma de preparar os adultos para o desempenho da sua actividade profissional, para a reconversão profissional ou, ainda, para a (re)inserção no mercado de trabalho;
- (iii) operacionalizar uma oferta formativa capaz de possibilitar um percurso de formação de nível básico ou secundário, tendo como ponto de partida o trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências do adulto (RVCC), trabalho desenvolvido pelos Centros Novas Oportunidades;
- (iv) garantir a adequação das aprendizagens, criando percursos baseados nas opções do adulto e nas suas histórias de vida, reveladas no processo RVCC;
- (v) permitir o desenvolvimento de um modelo de formação fundado em estratégias flexíveis e inovadoras, sempre adequadas às diferentes situações em termos de competências reconhecidas, com base na organização modular da oferta formativa para adultos;
- (vi) motivar a população adulta portuguesa para prosseguir o aumento dos seus níveis de qualificação escolar e profissional.

Em síntese, este desiderato surge como uma proposta coerente e ajustada às necessidades, motivações, competências dos adultos pouco escolarizados e qualificados, que pretendem “agarrar” uma oportunidade de desenvolvimento indispensável à leitura crítica e à transformação do seu mundo envolvente, no quadro da formação contínua e da aprendizagem ao longo da vida.

2.3. Principais objectivos da formação contínua/aprendizagem ao longo da vida

No paradigma da formação contínua e da aprendizagem ao longo da vida, os discursos fundam-se em torno de um objectivo basilar: dotar as pessoas de “ferramentas” flexíveis e dinâmicas, capazes de as preparar para, de facto, antever a mudança e enfrentar os desafios do mundo de trabalho (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Ora, os sistemas de educação e de formação, responsáveis pela educação e formação inicial, assumem o papel e a responsabilidade no processo de desenvolvimento das pessoas e da aquisição e actualização das suas competências, competências essas que devem ser ancoradas em práticas de educação permanente e de formação contínua, seja para promover a cidadania, seja para fomentar a capacidade de empregabilidade do indivíduo.

Então, a este propósito, parece relevante assegurar o acesso permanente à formação a todas as pessoas (Cresson, 1996), para que possam alargar e aprofundar conhecimentos de base (ou educação de base) adquiridos no decurso da formação inicial, etapa global e abrangente da aprendizagem ao longo da vida, na qual o indivíduo pode (e deve) definir e construir as suas trajectórias pessoais e profissionais, recheadas de oportunidades de renovação de aprendizagens e de reequacionamento de compromissos firmados consigo mesmo, com a sociedade e com o mundo em que vive (Amorim, 2005).

Á luz da formação contínua e da aprendizagem ao longo da vida, os cursos EFA promovidos pelos sistemas de educação e formação, desenvolvem-se com o objectivo de melhorar continuamente conhecimentos, aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão da Comunidade Europeia, 2000, *in* Siteo, 2006, p. 284).

Deste modo, ancorados em práticas de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida, possibilitam, por um lado, (re)pensar o modelo de organização e funcionamento dos sistemas formativos e, por outro lado, relativizar a exclusividade do papel assumido pelo formador na aprendizagem do formando e, em última instância, abrir um caminho de responsabilização e envolvimento de toda a sociedade, no processo educativo (Gelpi, 1995; Meireles & Xavier, 2010).

Em suma, permitem desenvolver um conjunto de competências, a partir da exploração reconstrutiva da relação de investimento do sujeito com o mundo, da experimentação de novas actividades, papéis e contextos profissionais, da antecipação de cenários futuros, da resolução autónoma das diversas tarefas vocacionais, da promoção de estruturas e de processos que conduzem a uma maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental (nomeadamente ao nível da aquisição de conteúdos e de informação que nunca chega a ser apropriada pelos sujeitos) e da promoção da autonomia, da criatividade, da adaptabilidade/flexibilidade, da comunicação, do trabalho em equipa e do aprender a aprender (Amorim, 2005; Coimbra, 1997/1998; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009).

Por fim, permite emancipar os indivíduos através do desenvolvimento de competências nucleares, que constituem, no quadro da formação contínua e da aprendizagem ao longo da vida, um ponto de partida para novos investimentos, trajectos e projectos de vida pessoais e profissionais cada vez mais flexíveis, reformuláveis e concretizáveis (Melo & Silva, 1999; Amorim, 2005).

2.3.1. Andragogia: arte e ciência de ensinar os adultos a aprender

Considerando que o projecto de formação teve como parâmetros organizadores os fundamentos da andragogia e, não esquecendo que a EFA é dirigida a jovens adultos e a adultos desempregados, as práticas de educação e formação apoiam-se menos na pedagogia e mais na andragogia: a arte e ciência de ensinar os adultos a aprender (Lima-Santos & Faria, 1999).

Em contraponto à pedagogia, a andragogia oferece a estes aprendizes adultos – de todas as idades, com diferentes qualificações e diversas experiências de vida pessoais e profissionais – um método e um conjunto de estratégias de formação-aprendizagem adaptados às suas necessidades e características, características essas que podem ser aproveitadas como facilitadoras do processo de aprendizagem dos indivíduos, nomeadamente a curiosidade, a responsabilidade, a autonomia e a prontidão para aprender (Lima-Santos & Faria, 1999; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003).

Deste modo, o modelo andragógico devolve a estes indivíduos a oportunidade de aprenderem por si mesmos e consigo próprios, atribuindo-lhes “capacidades de acção propícias à aquisição de conhecimentos” (Lenoir, 1995,p. 29), logo, concebendo-os como actores e autores do acto de aprender.

Sintetizando, o quadro 1 evidencia os fundamentos da pedagogia e da andragogia, bem como as respectivas diferenças.

Quadro 1 - *Pressupostos da pedagogia e da andragogia*

Pressupostos	Pedagogia	Andragogia
<i>Concepção do Aprendiz</i>	Dependente do formador. Reactivo e dirigido.	Responsável pela construção da sua aprendizagem. Activo, autónomo e responsável.
<i>Concepção do Formador</i>	Detentor e transmissor do saber.	Mediador e facilitador do processo de aprendizagem.
<i>Papel da experiência do formando</i>	Não significativa, já que a experiência do formador assume maior importância.	Fonte de aprendizagem e recurso para a integração de novas aprendizagens.
<i>Processo de Aprendizagem</i>	Centrado no formador. Orientado para a aquisição e retenção de conteúdos.	Centrado no formando. Orientado para a aplicação dos conteúdos e para a resolução de problemas.
<i>Prontidão para aprender</i>	Induzida por factores externos. Relacionada com atingir níveis de realização que devem conduzir à aprovação e evitar a reprovação.	Promovida por factores internos. Relacionada com necessidades de saber, de ser capaz, de compreender, de explicar e de resolver.
<i>Motivação para aprender</i>	Mais extrínseca do que intrínseca. Desenvolvida por reforços externos (p.e., competitividade, pressão de figuras significativas, expectativas de sucesso vs. Insucesso).	Mais intrínseca do que extrínseca. Desenvolvida por reforços internos (p.e., auto-estima, auto-confiança e auto-realização).

In Lima-Santos, Pina Neves e Anjos Ribeiro (2003)

Assim sendo, e tendo em consideração estas diferenças, o modelo que propomos apela a um processo de aprendizagem interactivo de interpretação, integração e

transformação do mundo experiencial (Heijden & Barbier, 1999), logo, a um processo construído e reconstruído a partir dos conhecimentos e experiências vividas (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010), promovendo a construção activa, autónoma e responsável do conhecimento, ao contrário do modelo pedagógico, no qual o professor assume toda a responsabilidade, decidindo como, quando e qual a informação que vai ser ensinada e os estudantes são submissos e passivos, estando subordinados ao professor (Lima-Santos & Faria, 1999).

Na verdade, à luz do modelo andragógico, as práticas de formação ancoradas nos seus pressupostos assumem que a aprendizagem é um processo de formação e desenvolvimento, cuja função fundamental se centra na promoção da competência de auto-aprendizagem do adulto, ou seja, a sua capacidade de auto-pilotar (Canário, 2000), no sentido de aprender a aprender (Lima-Santos & Faria, 1999), partindo das seguintes premissas (Amorim, 2005; Canário, 2000; Knowles, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999):

- (i) o adulto aprendiz é activo, autónomo e responsável pela negociação, construção, planificação, comprometimento e desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem;
- (ii) o formador é o mediador e facilitador do processo de aprendizagem e não um simples transmissor do saber;
- (iii) a experiência do aprendiz é a primeira fonte de aprendizagem e o recurso para a integração de novas aprendizagens;
- (iv) o processo de aprendizagem é centrado no formando e orientado para a aplicação de conteúdos e para a resolução de problemas;
- (v) a prontidão para aprender é induzida por factores internos e relacionada com a necessidade de saber ou fazer coisas para lidar de forma mais eficiente e mais eficaz com escolhas, tarefas existenciais e problemas concretos do quotidiano;
- (vi) a motivação para a aprender está relacionada com o interesse, a curiosidade e as necessidades que a aprendizagem satisfará, sendo mantida e desenvolvida essencialmente, por reforços internos (p.e., auto-estima, auto-confiança, auto-actualização e auto-realização).

Tomando consciência da importância, da razão e da utilidade de aprender, nomeadamente em função das suas necessidades particulares de conhecer, compreender,

explicar, fazer, agir, ser/estar no quotidiano pessoal e profissional (Lima-Santos, 1991), o adulto centrar-se-á mais na resolução de problemas do que na aquisição e retenção de conteúdos (Knowles, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999), ou seja, centrar-se-á numa aprendizagem experiencial orientada para os contextos de vida e de trabalho, otimizando a transferência e o efeito das aprendizagens para o seu desempenho/realização profissional.

De facto, o formador deve assumir o papel de agente promotor da iniciativa, da criatividade e da proactividade dos aprendizes adultos, apoiando-os e capacitando-os para decidirem e concretizarem o seu percurso de educação e formação – idiossincrático, heurístico e auto-realizador – e, em consequência, autonomizarem-se no processo da construção e reconstrução de novas soluções (Campos, 1990).

De salientar, ainda, que a aplicação prática do modelo andragógico na formação EFA nem sempre é tarefa fácil, facto que se deve essencialmente a três ordens de razão (Freire, 1974; Imaginário, Cavaco, Faustino, & Amorim, 1998):

- (i) em primeiro lugar, os aprendizes adultos em formação sentem que “regressaram ao condicionamento escolar e, por isso, assumem dependências e pedem para serem ensinados” (Imaginário *et al.*, 1998, p. 181);
- (ii) em segundo lugar, a experiência acumulada pelos formadores na programação e desenvolvimento de uma determinada área pode dificultar o processo de ajustamento ao modelo EFA daqueles que são professores em contextos escolares e/ou favorecer a criação de “rotinas” e “deformações” profissionais, contrárias à satisfação das necessidades e motivações específicas de cada um dos aprendizes e dos grupos de formação;
- (iii) e, em terceiro lugar, porque a riqueza orientadora do referencial de competências-chave exige uma constante “vigilância interpretativa para que não se incorra na compreensão tradicional e escolar dos objectivos, dos conteúdos, das matérias, dos saberes pelos saberes” (Silva, 2002, p.10).

Enfim, apesar dos obstáculos/dificuldades, o formador deve ser capaz de colocar em evidência um “processo de aprendizagem que esteja mais do lado de quem aprende do que do lado de quem ensina (...), [de tal modo que o adulto compreenda que tem] direito de errar e a vacilar para poder melhorar e aprender permanentemente” (Faria, Rurato, & Lima-Santos, 2000, p. 218).

2.3.2. Algumas questões de desenvolvimento vocacional

Atendendo à presença de referentes andragógicos no projecto de formação, importa (re)pensar a formação EFA como um instrumento para o desenvolvimento integrado e integral do adulto e, portanto, abrangendo a dimensão vocacional, ancorada em três perspectivas – (i) naturalista, (ii) racionalista (iii) e construtivista (Gonçalves, 2000) – que passamos a apresentar.

A perspectiva naturalista funda-se na perspectiva do traço-factor, construída a partir da apresentação de métodos de objectivação dos indivíduos pela categorização dos seus interesses, valores e capacidades e pela descrição sistemática de traços necessários em determinadas profissões (ocupações) e o consequente ajustamento/emparelhamento de ambos (Savickas, 1995).

Nesta lógica, a pessoa já nasce destinada para alguma coisa, aquilo que correntemente se designa de “vocação”, ainda que esta se encontre escondida dentro dela.

Apesar de as competências já estarem inscritas na natureza de cada sujeito (Gonçalves, 2000), impõe-se a necessidade de desocultar a vocação, única e certa, com recurso a testes vocacionais ou ao psicólogo.

De salientar, ainda, que o psicólogo em contexto escolar desvaloriza e negligencia o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos, uma vez que a escola não oferece oportunidades para estes se explorarem a si próprios e ao mundo do trabalho, para experimentarem novas actividades, papéis e contextos profissionais, para anteciparem atitudes e desempenhos futuros ou para reflectirem sobre o seu futuro ou sobre o modo de se confrontarem, de forma autónoma, com a necessidade de resolução de tarefas de escolha vocacional (Coimbra, 1997/1998).

Já relativamente à perspectiva racionalista, esta emerge num quadro marcado pela recessão do mercado de trabalho, no qual as oportunidades de emprego começam a escassear e os indivíduos deixam de desocultar a vocação, única e certa, para agarrar o que está disponível mediante a sua qualificação escolar e profissional (Law, 1991).

Assim, urge a necessidade de proporcionar momentos de conhecimento das oportunidades de formação e profissão disponíveis, para que o indivíduo desenvolva um conjunto de competências específicas que lhes permita responder às solicitações de um contexto específico de trabalho.

Neste sentido, o protagonismo do indivíduo é negligenciado em função do técnico e a dimensão relacional é minimizada em função das técnicas, o que, na realidade, traduz a redução de competências à instrumentalidade, cujo efeito cumulativo constitui um repertório também instrumental de capacidades e de comportamentos que representa a competência pessoal (Coimbra, 1991, *in* Gonçalves, 2000), logo, os indivíduos não são tão bem sucedidos em termos de transferibilidade e generalização de competências para diferentes contextos (Martin, 1990).

Em suma, ambas as perspectivas apresentam características comuns no que toca à linearidade, sequencialidade e previsibilidade de uma sucessão de estádios de desenvolvimento, que se alinham pela seguinte ordem (Coimbra, 1997/1998; Super, Savickas, & Super, 1996):

- (i) fase de preparação (para a formação, profissão ou emprego);
- (ii) fase de estabelecimento, seguida da manutenção (de novo da profissão ou do emprego);
- (iii) fase da reforma (ou declínio).

Com o intuito de alargar a perspectiva do desenvolvimento vocacional, até agora conceptualizada, Super (1953, *in* Super, Savickas, & Super, 1996) propõe a perspectiva do *life-span*, entendida como um processo que se relaciona com a forma como as pessoas desenvolvem os seus projectos de vida, de formação e de profissão ao longo do seu ciclo vital, ou seja, desde a infância até à velhice.

Nesta perspectiva, o sentido do desenvolvimento vocacional é a maturidade vocacional, que se funda na capacidade de o indivíduo ir resolvendo satisfatoriamente as várias tarefas vocacionais. Essas tarefas correspondem a um dado estágio de desenvolvimento vocacional e, como condição para passar para o estágio seguinte, o indivíduo terá de desenvolver a capacidade de planeamento, realização e integração de actividades de exploração vocacional (Super, 1953, *in* Super, Savickas, & Super, 1996).

Em síntese, Super (1953, *in* Super, Savickas, & Super, 1996) continua a propor uma sequência de estádios que se sucedem temporalmente, o que nos vincula a uma visão demasiado simplista, quando se coloca a concepção de carreira como um percurso ascendente (Savickas, 1995).

No entanto, os contributos das diferentes perspectivas foram importantes para a compreensão da perspectiva construtivista, que coloca a vocação no plano de um itinerário a (re)construir ao longo da vida (Coimbra, 1997/1998).

Ora, de acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento vocacional terá que ser crescentemente acessível à generalidade dos indivíduos ao longo da sua vida activa e não se centrar exclusivamente no processo de escolha de um curso ou na ajuda ao nível da transição para o mercado de trabalho (Gonçalves, 2000).

Partindo deste pressuposto, o desenvolvimento vocacional processa-se através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos e significados, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a reconstrução de novos investimentos, que comprometem a reorganização do sistema pessoal (Campos & Coimbra, 1991).

Assim, no nosso entender, esta parece ser a concepção mais útil e adequada às práticas de intervenção formativa no domínio EFA, pois apela a uma profunda reflexão sobre as vivências e as experiências do indivíduo (Araújo, Coimbra, & Imaginário, 2005), com múltiplas possibilidades de evolução, numa trajectória consubstanciada numa atitude activa de questionamento e de exploração, no seio da qual vão emergindo pequenos projectos que se reformulam, conduzindo sucessivamente a outros, num constante processo de construção pessoal (Coimbra, 1997/1998).

Concretizando, o indivíduo encontra condições favoráveis para a expressão de sentimentos, exploração e integração das suas experiências, bem como o suporte necessário para o risco envolvido na experimentação de novas alternativas de pensar, de agir e de sentir sobre a realidade (Coimbra, Campos, & Imaginário, 1994).

Dito de outro modo, parece contribuir para a construção de um determinado ponto de vista psicológico do indivíduo, a partir da aferição de mudanças inter e intra-individuais (Amorim, 2005), o que pode implicar a reestruturação da sua identidade (pessoal, profissional e/ou social) em resultado da sua acção sobre o mundo (Santos, 2003).

2.4. A formação profissional como instrumento promotor de competências

A formação profissional é um instrumento para o desenvolvimento (Lima-Santos & Pina Neves, 2001; Sainsaulieu, 2001) que permite, por um lado, adquirir, actualizar e

aprofundar qualificações e, por outro lado, concretizar um processo de ensino-aprendizagem que, sendo de desenvolvimento, permite a construção e a reconstrução de competências pessoais e profissionais.

Assim, impõe-se como um processo de auto-construção de um sentido coerente e significativo para as relações que cada um estabelece consigo mesmo, com os outros e com a realidade envolvente (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001), acabando por ter um impacto significativo a nível do respectivo desenvolvimento, uma vez que o indivíduo vê os seus saberes aumentados e, espera-se, a sua competência desenvolvida, promovendo-se ainda a sua autonomia no sentido de se continuar a desenvolver (Bernardes, 2008), ou seja, assiste-se à “promoção social dos indivíduos” (Sainsaulieu, 2001, p. 94), o que enriquece a “bagagem” com que cada um enfrenta o mundo do trabalho (Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010).

Neste sentido, parece legítimo procurar respostas na formação profissional para problemas sociais como o desemprego, a precariedade do emprego e o baixo nível de qualificações (Lima-Santos & Pina Neves, 2002), pois mesmo que a “formação não crie necessariamente mais emprego” (Canário, 2000, p. 93), pressupõe-se que não deixará de promover a empregabilidade.

De facto, apresentada deste modo, a formação profissional pode ser entendida como uma ferramenta, que orienta e organiza uma intervenção formativa em torno de três níveis distintos (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Vinha & Lima-Santos, 2010, p. 321), a saber:

- (i) “*formação de banda larga*, que permite ao formando adquirir e desenvolver competências transversais susceptíveis de serem transferidas e aplicadas em situações de trabalho diversificadas, promovendo o *saber-integrar* novos saberes naqueles que já se possuem, o *saber-mobilizar* tais recursos de forma eficiente e eficaz e *saber-transferir* esses saberes para diferentes contextos e situações;
- (ii) *formação de banda estreita*, possibilita ao formando adquirir, desenvolver e aprofundar um conjunto de competências específicas relativas a uma determinada situação de trabalho. No fundo, trata-se de competências de nível técnico, relativas a uma determinada especialização profissional, enfatizando o *saber* e o *saber-fazer*;

(iii) *formação individualizada*, que permite que o formando beneficie do apoio da figura de um “tutor”, para a construção e reconstrução de projectos pessoais e profissionais, apoio este que facilita a exploração e a potenciação dos seus pontos fortes e a compensação dos seus pontos fracos em termos de qualificação e competência, de tal modo que consolidando competências de *saber* e de *saber-fazer*, bem como de *saber-integrar*, *saber-mobilizar* e *saber-transferir*, o formando possa construir um *saber-agir* e um *saber-ser/estar* mais adequados e eficazes”.

2.4.1. Da qualificação à competência

Dito isto, a educação e a formação de adultos é um instrumento privilegiado para a aquisição, a actualização e o aprofundamento de conhecimentos, capacitando as pessoas para exercerem tarefas exigidas por um determinado trabalho (Bernardes, 2008).

Assim sendo, pode ser encarda como uma via não só para a qualificação mas também para a certificação de saberes e saberes-fazer – competências –, remetendo para a atribuição de um diploma que confere a reestruturação da identidade pessoal, profissional e social do indivíduo (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010; Meireles & Xavier, 2010).

Neste sentido, a qualificação (certificada) é um meio que permite legitimar a constituição de uma relação laboral e facilitar a mobilidade dos profissionais no mercado de trabalho (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003), assumindo-se como o primeiro organizador, e até analisador, da *competência* no seu sentido mais amplo e abrangente (Le Boterf, 1994, 2000).

Por outras palavras, a competência concretiza-se na acção (socialmente validada), ou seja, no plano do exercício responsável do conjunto das qualificações detidas, uma vez que a qualificação é atribuída à pessoa e a competência é construída e reconstruída pela pessoa, agindo e assumindo como referente a sua própria experiência e actividade (Lima-Santos & Pina Neves, 2001).

Ora, assentando o modelo formativo dos cursos EFA numa abordagem por competências, faz todo o sentido clarificar os constructos “competências” e “competência”, ainda que ambos sejam usados de forma indistinta (Teodorescu, 2006):

- (i) como *competências* deverão ser consideradas, na formação EFA, um “conjunto solidário e funcional de conhecimentos, capacidades e comportamentos específicos e especializados, formalmente atribuídos pelos sistemas de certificação e qualificação” (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010, p. 360);
- (ii) já por *competência*, admitindo a constatação de Le Boterf (1994, 2000), deverá considerar-se o conjunto de saberes socialmente validado e reconhecido, conjunto este que resulta da mobilização e combinação de recursos postos em acção numa situação específica, a partir de três dimensões – técnica (*saber, saber-fazer*), processual (*saber-integrar, saber-mobilizar, saber-transferir*) e psicossocial (*saber-agir, saber ser/estar*) –, dimensões estas desenvolvidas e (re)construídas pelos indivíduos nos seus diversos contextos de existência e a partir das suas experiências (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Vinha & Lima-Santos, 2009).

Concretamente:

- (i) o *saber* e o *saber-fazer* são adquiridos através das diversas formas e oportunidades de aprendizagem formal, desde a formação escolar/académica à formação profissional, e são conferidos pela qualificação;
- (ii) são desenvolvidos o *saber-integrar* novos saberes, o *saber-mobilizar* esses saberes de forma eficiente e eficaz e o *saber-transferir* os aludidos saberes para diferentes contextos e situações;
- (iii) são promovidos o *saber-agir* e o *saber-ser/estar* perante pessoas e distintas situações, de acordo com códigos e representações sociais, valores, estatutos e atitudes relacionais adaptados ao grupo ou à cultura em que os indivíduos se movimentam (Le Boterf, 1994; 2000; Lima-Santos & Pina Neves, 2001; Salgado, 1997; Vinha & Lima-Santos, 2009; Rodrigues, Lima-Santos, & Vinha, 2010).

A figura 1, apresentada a seguir, ilustra uma síntese integrada das dimensões da qualificação e da competência.

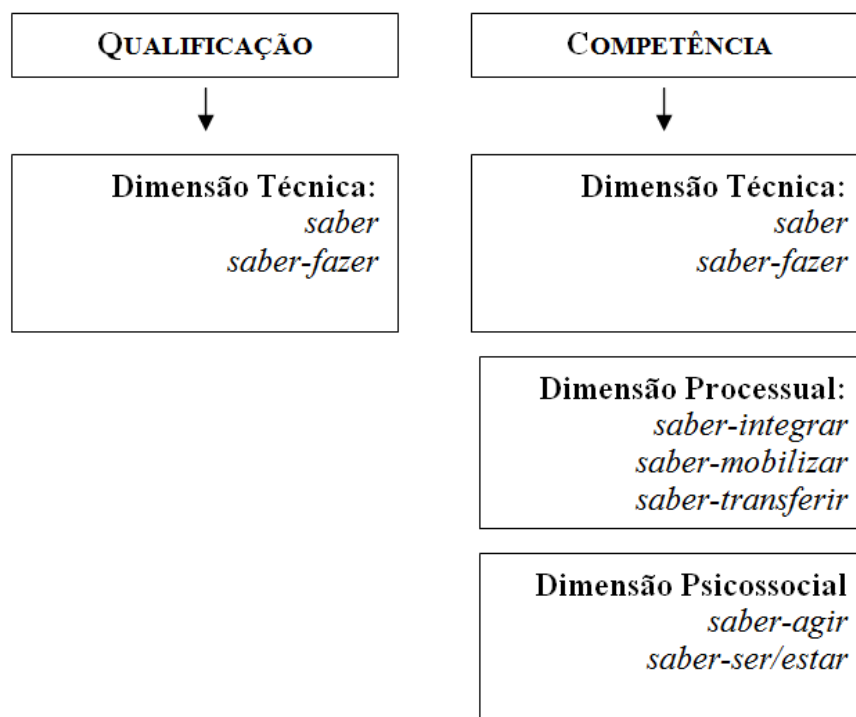


Figura 1 - Dimensões da qualificação e da competência (Adaptado de Lima-Santos e Pina Neves, 2001)

Portanto, é fundamental que a EFA considere como objectivo basilar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e comportamentos, além de que as competências não existem por si só, existem antes pessoas ou sistemas pessoais competentes que operam em determinados contextos ecológicos e relacionais (Campos, 1990), no sentido de (re)construir, (re)organizar, (re)definir e transformar conhecimentos e experiências, reflectindo e agindo: dito de outro modo, são as competências que, postas em acção, no quadro da validação e reconhecimento social, fundam a *competência* (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Integrada a perspectiva de desenvolvimento das várias dimensões da competência, vale a pena reflectir sobre a educação e a formação de adultos tomando como referência os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1984), nomeadamente tendo em consideração o seu carácter prático.

2.4.2. Modos de trabalho pedagógico: Que níveis de competência?

Lesne (1984) propõe-nos três modos de trabalho pedagógico (MTP), que constituem um instrumento de diagnóstico sobre as práticas e as consequências que as mesmas têm para os formandos.

De facto, os modos de trabalho pedagógico possibilitam organizar e analisar as maneiras de fazer e os meios utilizados na formação de adultos, bem como conhecer os níveis de competência potenciados com a utilização de cada um dos MTP, a saber:

- (i) o MTP 1 é de tipo transmissivo e de orientação normativa, visando fundamentalmente a transmissão de saberes, valores, normas e modos de pensamento, entendimento e acção adequados e exigíveis pela sociedade, pelo que o aprendiz adulto adquire essencialmente conhecimentos – nível do *saber*;
- (ii) o MTP 2 é de tipo incitativo e de orientação pessoal, operando principalmente no plano das interacções, das motivações e das disposições individuais, procurando desenvolver conjuntamente conhecimentos e capacidades de carácter prático, portanto, o aprendiz adquire principalmente conjuntos de habilidades, técnicas e processos – nível do *saber-fazer*;
- (iii) o MTP 3 é de tipo apropriativo e centra-se na inserção social do aprendiz, no quadro de uma mediação pela qual se exerce o acto da formação, como ponto de partida e de chegada de transformações de si mesmo e do contexto em que age, gerindo e gerando a apropriação cognitiva do real, logo, as mudanças de atitudes e de comportamentos do aprendiz – nível do *saber-ser* (Lesne, 1984; Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

O quadro 2 procura sintetizar o que acabou de ser exposto relativamente às maneiras de fazer e aos meios utilizados na formação de adultos

Quadro 2 - *Modos de trabalho pedagógico*

	Ensina	Estratégias	Causa/Efeito
MTP 1	<i>Saber</i> (conhecimentos)	<i>Fazer-saber</i> (transmissiva)	<i>Poder/saber</i>
MTP 2	<i>Saber-fazer</i> (habilidades técnicas e processos)	<i>Fazer-fazer</i> (incitativa)	<i>Poder/fazer</i>
MTP 3	<i>Saber-ser</i> (modificação de atitudes e comportamentos)	<i>Fazer-ser</i> (apropriativa)	<i>Poder/ser</i>

Assim sendo, a esta perspectiva devemos procurar associar os fundamentos da andragogia, pois esta apela à competência de auto-aprendizagem centrada no desenvolvimento dos formandos, responsáveis pela sua aprendizagem activa, logo, constituindo-se como aprendizes pró-activos, motivados para aprender em toda e qualquer situação ao longo da vida, nomeadamente a partir do desenvolvimento de competências específicas – conhecimentos, capacidades e comportamentos –, que implicam sistemas de formação abertos e capazes de gerar conhecimento, a par da sua transformação pessoal e profissional (Knowles, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999).

Ou seja, integrada a perspectiva de Lesne (1984) com os referentes axiais da andragogia (Knowles, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999), a educação e a formação de adultos não pode deixar de adquirir um carácter de utilidade (essencial para o aprendiz adulto) e, deste modo, transmitir-se ao contexto da sua actividade profissional através da aplicação prática de um conjunto de competências de carácter transversal e específico.

2.4.3. Das competências transversais às competências específicas

Como já foi referido, a formação profissional é um instrumento para o desenvolvimento de competências transversais e específicas, sendo de salientar que as transversais são o suporte e o núcleo das específicas (Gonçalves, 2000).

Deste modo, as competências específicas serão desenvolvidas na idade adulta, se outras competências de carácter transversal tiverem sido previamente construídas (Law, 1991): então, podemos afirmar que as competências transversais constituem a estrutura de base a partir da qual é possível realizar novas aprendizagens ao longo da vida (Pires, 2002).

Dito isto, as competências transversais, designadas também como competências-chave ou nucleares, são as novas competências profissionais susceptíveis de serem aplicadas a diversos contextos que vão além do *saber* e do *saber-fazer*, numa atitude permanente de aprender a aprender.

Neste quadro, a educação e a formação de adultos, particularmente no que respeita à sua componente designada portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA), assume especial destaque no desenvolvimento integral e global do formando, nomeadamente através da promoção de várias dimensões da competência do sujeito (Schön, 1987; Ross, 1989), com destaque para a ênfase no *saber-mobilizar* e no *saber-transferir*, bem como no *saber-ser* e no *saber-estar*.

Na verdade, os empregadores acabam por valorizar mais as competências transversais como “ferramenta” necessária ao desenvolvimento organizacional (Muir, 2004) do que as específicas, ainda que estas permitam responder às solicitações de um contexto específico de trabalho (Lima-Santos & Pina Neves, 2002), pois são as transversais que garantem a estrutura das específicas (Azevedo, 1998) e que tornam o indivíduo competente, a partir das relações significativas que este estabelece nos contextos formais e não-formais de aprendizagem ao longo da vida.

2.4.4. Proposta de um referencial de competências: Que contributos?

Neste cenário, caracterizado pelas exigências sócio-educativas e sócio-laborais que enquadram a educação e a formação de adultos, as competências representam uma referência axial para a intervenção formativa, na senda da competência.

Assim, à luz dos organizadores e analisadores dos cursos EFA, da revisão da literatura no domínio e do *Know-How* de especialistas no domínio da educação e da formação de adultos, foi construído um referencial de competências nucleares – original, específico e adequado aos objectivos e actividades de quatro cursos de educação e formação de adultos, que detalharemos na página seguinte, no quadro 3.

Ora, tendo em consideração este referencial, será objectivo geral dos referidos quatro cursos EFA desenvolver no formando um conjunto de competências axiais, que lhes permita, para além de actualizar e acompanhar o ritmo de exigências de uma sociedade em mudança, construir o seu próprio percurso pessoal e profissional.

Então, fazendo face a este reconhecimento e importância que as competências assumem no seio da sociedade, parece evidente que ler, interpretar e apropriar informação digital, verbal, escrita ou oral constituem competências transversais indispensáveis ao exercício de vários papéis, nomeadamente no plano cívico e vocacional (Alonso, 2000).

Resta salientar que este referencial de competências (Quadro 3) contribui, por um lado, para a definição de competências axiais no quadro da cidadania dos indivíduos na actual sociedade – fundada no conhecimento, na informação e na inovação – e, por outro lado, contribui para responder a uma das preocupações subjacentes ao grande objectivo das políticas de educação e formação de adultos no plano sócio-educativo e sócio-laboral, ou seja, contribui, em última instância, para promover a empregabilidade

e a inserção profissional dos formandos *no* trabalho e *pelo* trabalho (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Quadro 3 - Referencial de competências

<i>Competência</i>	<i>Descrição</i>
Resolução de Problemas	Ser capaz de identificar e resolver problemas técnicos, profissionais e relacionais.
Trabalho com os outros	Ser capaz de se relacionar e partilhar directrizes, conhecimentos e tarefas com colegas e chefias.
Tecnologias de Informação e Comunicação	Ser capaz de executar tarefas informáticas num nível básico, por exemplo escrever um texto ou utilizar a <i>internet</i> .
Comunicação Oral/Escrita	Ser capaz de utilizar com clareza e correcção, e de forma adequada aos interlocutores, a linguagem oral e escrita na língua materna.
Língua Estrangeira	Ser capaz de utilizar um nível básico de compreensão e expressão oral e escrita no inglês.
Numeracia	Ser capaz de efectuar cálculos numéricos e manusear unidades de medida.
Comunicação e Relacionamento Interpessoal	Ser capaz de ouvir e expressar opiniões e sentimentos, de compreender os outros e gerir as diferentes situações interpessoais.
Adaptação	Ser capaz de se adequar a novos contextos e tarefas.
Profissionalismo	Ser capaz de aceitar e de compreender que a vida profissional implica regras, deveres, esforço e trabalho.
Compromisso	Ser capaz de se implicar, aprender e evoluir na vida profissional.
Autonomia e Responsabilidade	Ser capaz de agir sem necessidade de instruções sistemáticas, assumindo os respectivos riscos.

In Rodrigues, Lima-Santos e Vinha (2010)

2.4.5. Promoção da Empregabilidade no contexto da formação-acção

A empregabilidade surge associada ao desenvolvimento das competências do indivíduo (Amorim, 2005), sendo um processo sustentado por uma aprendizagem permanente, intencional e orientada a longo prazo (Almeida, 2007), que assume grande potencial heurístico no contexto sócio-laboral. Nesta perspectiva, a empregabilidade é

um conceito dinâmico, entendido como a capacidade/prontidão dos indivíduos para obter e manter um emprego (Arocena, Núñez, & Villanueva, 2007; Hillage & Pollard, 1998, *in* Harvey, 2001; McQuaid, Green, & Danson, 2005), que supõe, por um lado, uma atitude positiva sobre si mesmo e sobre as suas capacidades para ocupar um emprego e, por outro lado, a capacidade para enunciar essas mesmas capacidades (Imaginário et al., 1998, *in* Amorim, 2005), sempre em (re)construção, no sentido de as desenvolver cada vez mais, enriquecendo a “bagagem” com que cada um enfrenta o mundo do trabalho (Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010).

Ora, se o desenvolvimento de competências, logo, a promoção da empregabilidade é o objectivo primordial da educação e formação de adultos, então, todos os contextos formativos potenciadores do desenvolvimento das mesmas, bem como da sua tomada de consciência devem ser privilegiados (Lima-Santos & Vinha, 2009).

Nesta óptica, a formação-acção merece particular atenção por ser uma intervenção formativa, na qual o *locus* privilegiado de acção é um contexto de trabalho concreto e real – como acontece, por exemplo, numa situação de estágio –, onde os formandos aprendem, analisam e resolvem problemas específicos (Le Boterf, 1994, 2000).

Assim, espera-se que este contexto proporcione ao aprendiz “um conjunto de experiências desafiantes e significativas do ponto de vista pessoal, com o objectivo de promover a integração cognitiva, afectivo-emocional e comportamental das experiências de acção, que combinadas com experiências de reflexão se apresentam como uma condição indispensável ao processo de interiorização do funcionamento (...) conducente ao fortalecimento das estruturas cognitivas do formando, à formação da sua identidade, ou seja, ao seu desenvolvimento pessoal [e profissional]” (Coimbra, 1991, *in* Amorim, 2005, p. 80), logo, podendo contribuir, deste modo, para o aumento da sua empregabilidade.

Nesta lógica, a formação-acção deve ser entendida como uma “*formação-imersão*” no mundo do trabalho, pois implica:

- (i) o envolvimento do formando num contexto de formação individualizada com a presença de um tutor;
- (ii) a aquisição de aprendizagens específicas, relativas ao exercício de uma profissão, facilitadoras da inserção no mercado de trabalho (Barbier, 1992, citado por Cabrito, 1994);

- (iii) a aquisição dos elementos constitutivos do sistema de valores da empresa (Barbier, 1992, citado por Cabrito, 1994);
- (iv) o desenvolvimento de capacidades transversais de adaptação e transferência de saberes e saberes-fazer para novas situações (Deret & Parlier, 1990, citados por Cabrito, 1994).

Por fim, resta acrescentar que o contexto de formação-acção pode ser considerado um veículo impulsionador da empregabilidade, no sentido amplo e abrangente, enquanto agente promotor da competência do indivíduo que, ao colocar os saberes em acção, facilita a (re)construção dos seus projectos pessoais e profissionais em contexto de intervenção tutorial (Vinha & Lima-Santos, 2009).

2.4.6. Avaliação dos resultados e do impacto da formação

A avaliação da formação é uma etapa essencial no desenvolvimento de uma intervenção de formação profissional, pois constituindo-se como um processo sistemático, dinâmico e simultâneo ao processo de intervenção, contribui para a garantia e promoção do sucesso global dessa intervenção (Lima-Santos & Pina Neves, 2001).

Então, nesta perspectiva, a avaliação da formação constitui:

- (i) um *processo contínuo e simultâneo à intervenção* (Zufiaur, 1987), que a acompanha desde a concepção (Masingue, 1999), permitindo, desde logo, analisar os objectivos e as actividades que foram previstos, para melhor os adaptar às necessidades do contexto e população a que se dirigem;
- (ii) um *processo interactivo*, pois recolhe informações e analisa resultados (Masingue, 1999), de modo a proporcionar a redefinição e a reorganização das estratégias de intervenção, numa lógica de acompanhamento e regulação;
- (iii) um *processo que deve contar com a participação de todos os actores* envolvidos na intervenção (Gelpi, 1987), com o objectivo de enriquecimento do processo de recolha, análise e interpretação dos resultados obtidos;
- (iv) no final da intervenção, a avaliação organiza resultados que permitem atribuir significado às acções de formação (D'Orgeval, 1995), validando a intervenção (Masingue, 1999; Zufiaur, 1987) e permitindo organizar linhas de acção para o futuro, no sentido de uma melhoria contínua das intervenções.

Deste modo, a avaliação, por um lado, vive e funda-se na intervenção, na medida em que (re)constrói a intervenção, e, por outro lado, constitui-se num processo

formativo, que se concebe como um instrumento educativo (Gelpi, 1987) com o qual podemos aprender a fazer mais e cada vez melhor.

Assim, no quadro da intervenção formativa, a avaliação da formação assume três objectivos distintos (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Lima-Santos & Vinha, 2008; Tejada Fernández & Ferrández Lafuente, 2007), a saber:

- (i) de *diagnóstico*, quando pretende conhecer a realidade e as necessidades formativas dos destinatários;
- (ii) de *processo ou acompanhamento e auto-regulação*, quando procura, ao longo do processo formativo, identificar desvios face ao previsto e propor estratégias para reorientar as acções no sentido da consecução desses objectivos;
- (iii) de *produto ou avaliação final*, quando pretende verificar o alcance dos objectivos e os resultados produzidos pela intervenção formativa, tomando possível a sugestão de algumas linhas de acção para intervenções análogas no futuro.

Para além de assumir estes objectivos particulares, a avaliação da formação pode ser concretizada em diferentes níveis e, por conseguinte, exigir a utilização de instrumentos distintos para a recolha de dados, obtendo-se e analisando-se diferentes tipos de resultados (Parry, 1997; Patrick, 1992; Pereira, 1996).

Então, a este propósito, importa reflectir acerca do nível em que uma determinada avaliação se irá desenvolver, sendo tal essencial para que se determinem as metodologias a privilegiar na recolha da informação, quer em termos de estratégias a utilizar, quer em termos de actores a envolver (Lima-Santos & Pina Neves, 2004; Lima-Santos & Vinha, 2008).

A este propósito, apresentaremos uma das taxonomias mais utilizadas por especialistas do domínio – o *Modelo dos Quatro Níveis* (Kirkpatrick, 1994; 2005). De acordo com o modelo, nas práticas de avaliação da formação podem considerar-se os seguintes níveis:

- (i) no nível 1 – *reações* – procura-se avaliar a satisfação imediata dos formandos relativamente à avaliação da formação, procurando-se aceder às suas percepções de qualidade, no que diz respeito à pertinência e utilidade dos conteúdos ministrados, aos métodos pedagógicos utilizados e ao desempenho do formador;

- (ii) no nível 2 – *aprendizagens* – pretende-se avaliar as aprendizagens, bem como a respectiva progressão, através da avaliação de conhecimentos adquiridos. Neste sentido, os procedimentos de avaliação mais utilizados são: (a) os testes de avaliação final de conhecimentos dos formandos à saída do processo formativo; (b) os pré e os pós-testes de conhecimentos, que permitem conhecer o nível de progressão da aprendizagem, pois avaliam o nível de conhecimentos à entrada e à saída do processo formativo; (c) e os testes de avaliação intercalar de conhecimentos, que permitem ir conhecendo o nível de conhecimentos ao longo de todo o processo formativo;
- (iii) no nível 3 – *Comportamentos* – o objectivo é avaliar as consequências da intervenção formativa para o desempenho profissional dos formandos, ou seja, a transferência das aprendizagens adquiridas na formação para o contexto de trabalho particular do formando, podendo este nível ser avaliado através da avaliação do desempenho numa situação real de trabalho, ou ainda, em situações de estágio integradas no plano de formação;
- (iv) no nível 4 – *Resultados* – procura-se avaliar os efeitos da intervenção formativa na empresa/organização em que o formando está inserido, identificando os resultados concretos e comparando-os com os objectivos previstos, uma vez que se espera que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo tenham um impacto positivo nesse contexto de acção do indivíduo. Podem medir-se resultados em termos de, por exemplo, aumentos de produção, melhoria da qualidade, aumentos de venda (Cruz, 1998, Kirkpatrick, 1994) ou, como no caso concreto da avaliação do projecto EFA, no qual se realizou uma avaliação de nível 4 considerando o aumento da empregabilidade dos formandos.

À semelhança deste modelo, o modelo de avaliação de Hamblin também considera que a avaliação pode ocorrer em 5 níveis (Patrick, 1992): 1) Reacções; 2) Aprendizagens; 3) Comportamentos; 4) Impacto nas Organizações; e 5) Valor acrescentado para a envolvente. Deste ponto de vista, a avaliação do projecto EFA situa-se fundamentalmente no 1º, 2º e 3º níveis, uma vez que procura recolher, analisar e interpretar informação relativa às consequências da formação para os formandos.

Refira-se que este tipo de avaliações permite (a) redefinir estratégias de intervenção, tornando-as mais adaptadas e eficazes; (b) fornecer informações para que

formadores e técnicos envolvidos melhorem o seu trabalho; (c) melhorar a qualidade das intervenções futuras; e (d) provar aos empresários que a formação profissional não é um custo, mas antes um investimento (Lima-Santos & Pina Neves, 2004).

Mais ainda, saliente-se que este tipo de avaliações exige a utilização de estratégias que implicam o desenvolvimento de procedimentos e instrumentos adaptados aos indicadores específicos a ter em consideração (Lima-Santos & Pina Neves, 2004; Lima-Santos & Vinha, 2008), logo, exige o conhecimento concreto e detalhado da realidade que se pretende avaliar (Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010).

Nesta perspectiva, e considerando que o nosso estudo empírico implicará uma avaliação no quadro destes níveis, procuraremos identificar resultados concretos, comparando-os com os objectivos inicialmente definidos, para depois reflectir, de forma global, acerca da intervenção concretizada, ou seja, no fundo, o nosso objectivo é o de conhecer as reacções, as aprendizagens e os comportamentos/resultados obtidos com todo o processo de formação desenvolvido.

2.5. Em síntese: assunção de um organizador e analisador específico

O referencial de competências por nós construído, para além do seu carácter inovador e específico, assume um papel fundamental na organização deste tipo de cursos EFA, constituindo-se, também, como ponto de referência para análise dos resultados da respectiva avaliação.

No entanto, no plano conceptual e em jeito de conclusão, parece-nos importante sistematizar, de forma sucinta, o conjunto de constructos que foram sendo expostos ao longo deste enquadramento teórico, no sentido de facilitar a sua integração e eventual utilização em práticas futuras análogas.

Assim, nas páginas seguintes, apresentamos uma sinopse que representa, no fundo, uma matriz conceptual (Quadro 4), melhor ainda, uma grelha que permite ancorar a concepção e a análise desta investigação-acção, no domínio da intervenção formativa, à luz dos conceitos que caracterizam a emergência de novas práticas educativas e formativas de adultos no actual contexto sócio-educativo e sócio-laboral.

Quadro 4 - Sinopse de alguns constructos relevantes para a educação e formação de adultos

Conceito	Definição/operacionalização	Principais referências
Andragogia	Processo de aprendizagem dos adultos, (re)construído através de conhecimentos adquiridos e experiências vividas, desenvolvendo a construção activa, autónoma e responsável do conhecimento, no sentido da aplicabilidade e da utilidade pessoal e profissional para o aprendiz adulto, fomentando a capacidade de <i>aprender a aprender</i> .	Canário, 2000; Heijden & Barbier, 1999; Knowles, 1995; Lenoir, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999; Faria, Rurato, & Lima-Santos, 2000; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003.
Aprendizagem ao longo da vida	É uma actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.	Amorim, 2005; Bernardes, 2008; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010; Pires, 2002; Siteo, 2006.
Avaliação da formação	Processo sistemático de recolha de dados relativos à concepção, implementação e resultados da formação, com o objectivo de validar a qualidade dessa intervenção, no sentido de permitir obter um conjunto de pistas de melhoria para intervenções análogas, no futuro.	Kirkpatrick, 1994; Lima-Santos & Pina Neves, 2002, 2004; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Masingue, 1999; Tejada Fernández, & Ferrández Lafuente, 2007.
Competência	Conjunto de saberes, socialmente validado e reconhecidos, que resulta da combinação e da mobilização de recursos postos em acção, numa situação específica, a partir de três dimensões – técnica, processual e psicossocial –, desenvolvidas e (re)construídas pelos indivíduos nos seus contextos de existência e a partir das suas experiências.	Le Boterf, 1994, 2000; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Salgado, 1997; Rodrigues, Lima-Santos, & Vinha, 2010; Vinha & Lima-Santos, 2009.
Competências	Conjunto solidário e funcional de conhecimentos, capacidades e comportamentos específicos e especializados.	Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010; Teodorescu, 2006.
Competências específicas	Conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos, que permitem responder às solicitações de um contexto específico de trabalho.	Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Rodrigues, Lima-Santos, & Vinha, 2010.
Competências transversais	Conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos susceptíveis de serem aplicados a diversos contextos.	Lima-Santos & Pina Neves, 2002; Lima-Santos, Pina Neves & Anjos Ribeiro, 2003; Rodrigues, Lima-Santos & Vinha, 2010.
Desenvolvimento vocacional	É a trajectória que cada sujeito constrói nos quotidianos das suas vidas pelos múltiplos papéis em cada história se concretiza, podendo até ser considerado como a dimensão de síntese, de integração de todas as dimensões da existência.	Campos, 1990; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1997/1998; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Gonçalves, 2000; Savickas, 1995; Super, Savickas, & Super, 1996.

(Continua)

(Continuação)

Conceito	Definição/operacionalização	Principais Referências
Educação e Formação de Adultos (EFA)	Conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual os indivíduos adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas necessidades e as da sociedade.	Canelas, 2008; Gomes & Rodrigues, 2007; Imaginário, 2001; Instituto da Educação da Unesco, 1998; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010; Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010.
Empregabilidade	Conceito dinâmico entendido como a capacidade/prontidão dos indivíduos para obter e manter um emprego, que supõe uma atitude positiva sobre si mesmo e sobre as suas capacidades para ocupar um emprego e a capacidade para enunciar essas mesmas capacidades.	Arocena, Núñez & Villanueva, 2007; Hillage & Pollard, 1998, <i>in</i> Harvey, 2001; Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010.
Formação-acção	Forma de intervenção formativa, cujo <i>locus</i> privilegiado de acção é o contexto concreto e real de trabalho, a partir do qual os formandos aprendem, analisam e resolvem problemas específicos.	Cabrito, 1994 Campos & Coimbra, 1991; Le Boterf, 1994, 2000; Lima-Santos & Pina Neves, 2001, 2002; Lima-Santos & Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003.
Formação Profissional	Estratégia e instrumento de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, que permite adquirir, actualizar e aprofundar as qualificações bem como construir e reconstruir competências pessoais e profissionais.	Bernardes, 2008; Cabrito, 1994; Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001; Lima-Santos & Pina Neves, 2001, 2002; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003.
Modelo de quatro níveis de avaliação da formação	Modelo desenvolvido por Donald Kirkpatrick que define quatro níveis de avaliação: 1) Reacções 2) Aprendizagens 3) Comportamentos 4) Resultados.	Cruz, 1998; Kirkpatrick, 1994, 2005; Lima-Santos & Pina Neves, 2004; Lima-Santos & Vinha, 2008.
Modos de trabalho pedagógico (MTP)	Meios e maneiras de fazer utilizadas na formação de adultos: MTP1 - tipo transmissivo, orientação normativa; MTP2 - de tipo incitativo e de orientação pessoal; MTP3 - tipo apropriativo e centrado na inserção social do aprendiz.	Lesne, 1984; Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010.
Qualificação	Conjunto de saberes e saberes-fazer (certificados) que permite legitimar a constituição de uma relação laboral e facilitar a mobilidade dos indivíduos no mercado de trabalho, assumindo-se como o primeiro organizador da competência no seu sentido amplo e abrangente.	Lima-Santos & Pina Neves, 2001; Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010.
Referencial de competências	Referencial original, específico e adequado aos objectivos e actividades dos cursos EFA, constituído por um conjunto de competências básicas, que assume o valor de referência como organizador e analisador do sucesso das intervenções EFA.	Rodrigues, Lima-Santos, & Vinha, 2010.

3. Estudo empírico: avaliação do projecto EFA

O presente estudo empírico funda-se num estudo de caso, concretizado no âmbito da avaliação dos resultados e do impacto de um projecto de formação: o Projecto EFA.

Para a referida avaliação, foi fundamental proceder à construção de um instrumento original, adequado e adaptado às especificidades do aludido projecto que se pretendia medir e avaliar (Lima-Santos & Pina Neves, 2004; Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010), desde logo porque estávamos perante uma avaliação de 4º nível, numa lógica de produto ou avaliação final (Kirkpatrick, 1994, 2005) e, neste sentido, impôs-se a necessidade de conhecer detalhadamente os resultados/efeitos de uma intervenção formativa com características particulares, pelo que se exigia a adopção de um instrumento original, adaptado e adequado a essas mesmas particularidades (Lima-Santos & Pina Neves, 2004; Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010).

Assim sendo, num primeiro momento, irão ser descritas as principais características do Projecto EFA, para depois se apresentarem os objectivos, as questões de investigação e as variáveis que orientaram esta investigação. Prosseguindo, será caracterizada a população e a amostra do estudo, bem como os principais parâmetros conceptuais e metodológicos subjacentes à concepção dos instrumentos.

Por fim, serão divulgados os resultados da análise dos dados recolhidos junto dos participantes, resultados esses que reflectem as opiniões e as percepções dos formandos/estagiários, dos orientadores e dos tutores relativamente à sua experiência de participação no Projecto.

3.1. Especificidades do projecto

O Projecto EFA foi organizado em torno de uma metodologia formativa ancorada a uma relação de cooperação/parceria entre uma Entidade Formadora e um conjunto de Empresas de Acolhimento, ambas do norte do país.

Como primeiro objectivo geral, esta intervenção formativa pretendia reduzir os défices de qualificação escolar e profissional, para depois concretizar o seu segundo objectivo geral, isto é, melhorar os níveis de empregabilidade e de inserção social e profissional dos formandos, *no* trabalho e *pelo* trabalho (Gomes & Rodrigues, 2007; Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010; Portaria 230/08 de 7 de Março).

Ora, tendo em consideração a concretização dos objectivos delineados, foi implementada uma metodologia de acção que contemplou um conjunto de actividades, as quais passaremos a descrever, de forma sucinta, no quadro 5.

Quadro 5 - *Síntese da estruturação das actividades do projecto EFA*

Fase	Caracterização
Preparação do projecto	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração da candidatura para o financiamento do projecto▪ Acções de divulgação inicial do projecto (identificação do curso, objectivos, duração e perfil de saída)▪ Selecção de formandos, formadores e mediadores▪ Elaboração do contrato de formação dos formandos, formadores mediadores▪ Execução do cronograma
Desenvolvimento do projecto	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolvimento da formação de base e tecnológica na formação em sala para os diversos módulos de formação▪ Elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)▪ Realização de reuniões mensais com a equipa pedagógica▪ Registo de assiduidade dos formandos▪ Registo de Ocorrências▪ Acompanhamento e avaliação de conhecimentos e de competências dos formandos▪ Avaliação de desempenho dos formadores▪ Concretização de várias actividades formativas (congressos, seminários e visitas de estudo) associadas aos temas ministrados▪ Selecção de instituições de acolhimento (empresas)▪ Realização de estágios em instituições de acolhimento (empresas)▪ Selecção de orientadores e tutores, afectos às instituições de acolhimento (empresas)▪ Elaboração, apresentação e defesa do relatório de estágio▪ Atribuição da certificação e validação de conhecimentos e competência▪ Produção de um relatório final do projecto de Educação e Formação de Adultos – EFA
Conclusões finais e encerramento	<ul style="list-style-type: none">▪ Realização de uma sessão pública para a apresentação dos resultados do projecto desenvolvido e para a entrega de diplomas aos participantes.

Deste modo, fazendo uma análise ao quadro 5, parece-nos importante salientar este planeamento de todas as actividades, em cada uma das fases descritas, como elemento organizador desta intervenção formativa, que visa assegurar a prossecução dos objectivos definidos pela legislação em vigor (Portaria nº 230/08 de 7 de Março).

Então, descrita cada uma das fases, importa conhecer os actores responsáveis pela respectiva concretização, bem como as suas funções:

- (i) *Coordenador dos Cursos EFA* – responsável, em articulação com os elementos da equipa pedagógica, pelos procedimentos logísticos e técnico-administrativos. É o elemento afecto à entidade formadora, responsável pela organização e gestão de cada curso;
- (ii) *Formando* – responsável pela conclusão do seu percurso formativo com aproveitamento nas diversas unidades de formação de curta duração (UFCD), bem como pela concretização de uma experiência de estágio, em contexto real de trabalho;
- (iii) *Formador* – responsável pelo desenvolvimento da formação na área para a qual está habilitado, de acordo com a sua formação académica e profissional em matéria de formação de adultos;
- (iv) *Mediador* – cumpre com a função de orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica;
- (v) *Orientador* – responsável pela área de estágios a orientar para a qual se encontra habilitado;
- (vi) *Tutor* – designado pela entidade acolhedora, tendo em consideração a sua área de especialização, para apoiar e acompanhar o desempenho do formando no estágio.

Assim sendo, e de um ponto de vista funcional, na figura 2 (na página seguinte) procuramos esquematizar a rede de relações estabelecida entre os diferentes actores envolvidos nos quatro cursos deste projecto.

Concretizando, como se pode observar, o projecto EFA envolveu uma relação de cooperação/parceria entre duas entidades distintas, da qual emergiram diferentes tipos de participação: da Associação Empresarial, foi designado um representante da entidade formadora, cuja participação no projecto se concretizou na figura do coordenador de quatro cursos EFA – *Técnicas Administrativas (TA)*, *Segurança e Higiene no Trabalho (SHT)*, *Gestão de Sistemas Ambientais (GSA)* e *Técnicas da Qualidade (TQ)*.

Este coordenador seleccionou não só os mediadores, mas também os formadores da componente de formação de base e de formação tecnológica. Refira-se que os mediadores, em articulação com o coordenador, intervieram no processo de recrutamento e selecção dos candidatos, particularmente na constituição dos grupos de formação para cada um dos quatro cursos.

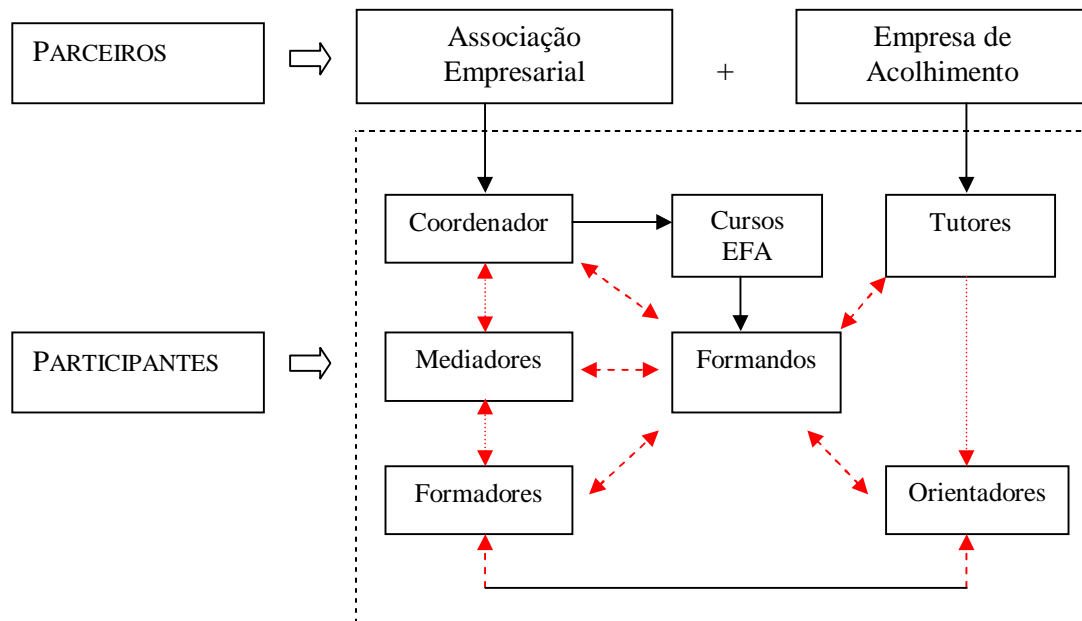


Figura 2 - Esquema funcional dos parceiros e participantes do projecto (Adaptado de Lima-Santos e Vinha, 2008)

Prosseguindo, nas empresas de acolhimento dos formandos foram seleccionados os tutores responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do desempenho dos formandos no respectivo estágio, em articulação com o formador afecto à Associação Empresarial, na qualidade de orientador do formando/estagiário.

Finalmente, como se pode constatar, ainda, o formando/estagiário assume uma posição nuclear neste projecto, uma vez que a metodologia de intervenção formativa privilegiada foi a formação-acção dirigida a este grupo de actores, no sentido não só da sua adequada qualificação, mas também da promoção da sua empregabilidade.

3.2. Objectivos, questões de investigação e variáveis

Para este estudo empírico foi delineado o seguinte objectivo geral: *Realizar a avaliação de resultados e do impacto do Projecto EFA.*

Assim, como variável dependente, isto é, aquilo que pretendemos conhecer e estudar, foi considerado o conjunto das percepções e opiniões dos participantes (formandos/estagiários, orientadores e tutores) relativamente aos resultados e ao impacto do projecto EFA.

Ora, perante um estudo de caso, logo, uma intervenção de carácter qualitativo, com o intuito de compreender e descrever um fenómeno em particular (Almeida & Freire, 2007), foram apresentadas algumas questões de investigação, que a orientaram de modo a concretizar os seus objectivos específicos, a saber:

- (i) Quais as percepções de todos os participantes relativamente ao desempenho do formando no estágio?
- (ii) Quais os contributos mais significativos da formação prévia para o estágio?
- (iii) Quais os principais contributos para a elaboração do relatório de estágio?
- (iv) Qual o impacto do estágio percebido por todos os participantes?
- (v) Qual a percepção do formando/estagiário relativamente à qualidade global da formação EFA?
- (vi) Na perspectiva do formando, o que correu melhor na formação em sala, na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA), no estágio e na elaboração do relatório final?
- (vii) Na perspectiva do formando, o que deve ser melhorado na formação em sala, na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA), no estágio e na elaboração do relatório final?
- (viii) Que competências serão necessárias para o futuro exercício profissional?
- (ix) Que outras competências será importante também vir a desenvolver?

3.3. População e Amostra

No presente estudo, a população e a amostra foram coincidentes, ou seja, foram considerados todos os participantes pré-definidos pelo próprio desenho do Projecto EFA. O quadro 6, na página seguinte, evidencia que a amostra utilizada neste estudo é constituída por 109 participantes, sendo que 58 são formandos dos cursos EFA, nível secundário, 6 orientadores e 45 são tutores.

Além disso, 74,1% dos formandos são do sexo feminino e a faixa etária dos 26 aos 35 anos é a melhor representada (36,2%), seguida da faixa etária dos 36 aos 45 anos (27,6%).

Quadro 6 - Caracterização da amostra

Tipo de participação		Estagiário n=58		Orientador n=6		Tutor n=45	
		f	%	f	%	f	%
Sexo	Feminino	43	74,1	2	33,3	26	57,8
	Masculino	15	25,9	4	66,7	19	42,2
Idade	≤ 25	15	25,9				
	26-35	21	36,2	1	16,7	21	46,7
	36-45	16	27,6	4	66,7	18	40,0
	46-55	5	8,6	1	16,7	4	8,9
	>55	1	1,7			2	4,4
Habilitações literárias	≤ 9ºano curricular	43	74,1			2	4,4
	9ºano RVCC	10	17,2				
	9ºano EFA	5	8,6				
	10º-12º					7	15,6
	Bacharelato			1	16,7		
	Licenciatura			5	83,3	33	73,3
	Mestrado					3	6,7

Já relativamente às habilitações literárias, 74,1% possuem o 9º ano curricular, sendo que, entre os restantes, 17,2% possuem o 9º ano certificado pelo reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e 8,6% possuem o 9º ano certificado no âmbito dos cursos EFA.

No que se refere aos orientadores, 66,7% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e 83,3% têm a licenciatura.

Por fim, quanto aos tutores, 57,8% são do sexo feminino, 46,7% têm idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos e 73,3% possuem a licenciatura.

3.4. Instrumento

Para a avaliação de resultados e do impacto do projecto EFA foi necessário proceder à construção de um instrumento original, específico e adequado aos objectivos comuns de cada curso, o que compreendeu uma série de etapas ancoradas a um conjunto de critérios conceptuais e metodológicos.

Assim, foram assumidas como referências formais organizadoras da construção do questionário de avaliação do Projecto (a) os objectivos do projecto, (b) as suas características, (c) as acções previstas e realizadas para a sua concretização, (d) os respectivos indicadores/critérios, e (e) as sugestões de um conjunto de especialistas.

A figura 3, na página seguinte, patenteia as principais etapas de construção deste instrumento.

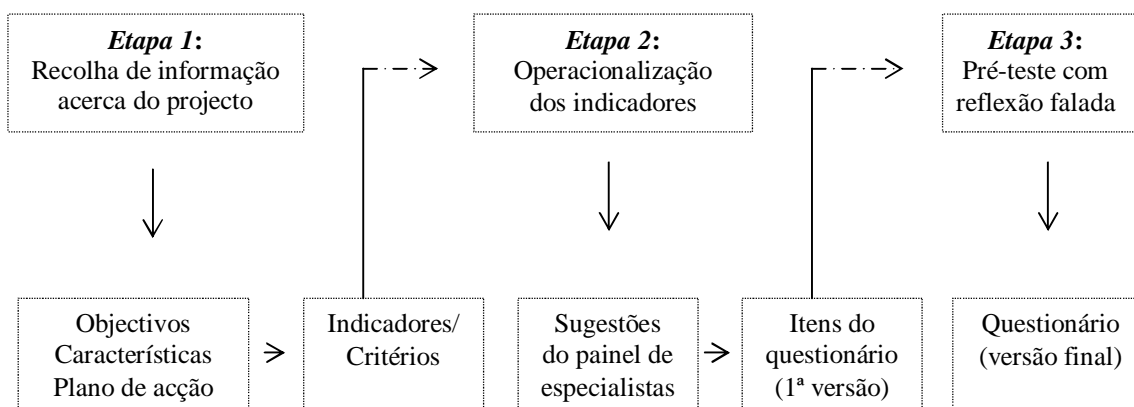


Figura 3 - Etapas da construção do instrumento (Adaptado de Lima-Santos e Vinha, 2008)

Como podemos constatar (Figura 3), cada uma das etapas envolveu um conjunto específico de acções que sustentaram as etapas subsequentes do processo, até se obter a versão final do instrumento.

Concretizando, e considerando que uma das exigências a ter em conta na construção de instrumentos é o conhecimento concreto da realidade que se pretende avaliar (Ghiglione & Matalon, 2003; Moreira, 2004), tornou-se indispensável, numa primeira etapa, reunir e sistematizar toda a informação disponibilizada pela equipa coordenadora do projecto. De referir, que esta documentação oficial englobava a candidatura e os documentos internos utilizados pela equipa coordenadora, recursos nos quais encontramos descritos os principais objectivos e características do projecto, bem como o seu plano de acção.

Depois de reunida e sistematizada, esta informação constituiu o conjunto de indicadores e critérios a considerar, tendo-se, então, procedido à segunda etapa do processo, isto é, à operacionalização dos indicadores, dando-lhes a forma de itens.

De salientar, que a concretização desta operação teve em atenção dois momentos: (a) num primeiro momento, as recomendações da literatura no domínio (Ghiglione & Matalon, 2003), mais concretamente, o tipo de linguagem, a redacção clara, precisa e concreta das questões e o cuidado em não utilizar formulações vagas e propiciadoras de ambiguidades, duplas negações ou repetições; (b) e, num segundo momento, as sugestões de um painel de especialistas. Assim, obteve-se uma 1ª versão do questionário.

Por fim, entramos na última etapa do processo, o pré-teste do instrumento, recorrendo à reflexão falada com um grupo de formandos (de nível escolar análogo), bem como a algumas das sugestões da Equipa Coordenadora do projecto, com o objectivo de alargar a pertinência e a utilidade dos dados a recolher sobre esta intervenção formativa EFA. Obteve-se, deste modo, o questionário final com três versões – (i) formando/estagiário, (ii) orientador e (iii) tutor –, designado de *Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final* [versão Formandos/Estagiários, versão Orientadores e versão Tutores], da autoria de Lima-Santos, Vinha e Rodrigues (2009).

Deste modo, o Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final – versão Formando/Estagiário – resultou num conjunto de 43 itens, agrupados em 5 subescalas. A primeira subescala, designada subescala de *Auto-avaliação do desempenho do estagiário*, integra 14 itens, os quais podem ser respondidos numa escala de *Likert* de 6 pontos, com extremos que variam entre “1 - Insuficiente” e “6 - Muito Bom”. A segunda subescala, *Avaliação dos contributos para o estágio*, compreende 5 itens, a terceira, *Avaliação dos contributos para a elaboração do relatório de estágio*, inclui 4 itens, a quarta, *Avaliação do impacto do estágio*, engloba 5 itens, e a quinta, *Avaliação global da formação EFA*, apresenta 15 itens, todas numa escala de *Likert* de resposta igual à da primeira subescala.

Além das referidas subescalas, este questionário é ainda constituído por um conjunto de questões de resposta aberta que, numa primeiro momento, perguntam o que correu melhor e, num segundo momento, o que deve ser melhorado no futuro, em intervenções análogas, especificamente para os casos (i) *da formação em sala*, (ii) *da elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)*, (iii) *do estágio* e (iv) *da elaboração do relatório final*.

Por fim, também integra uma listagem de 11 competências avaliadas em duas subescalas: (i) a primeira subescala avalia a percepção dos participantes quanto ao grau de desenvolvimento dessas competências na formação EFA, numa escala de tipo *Likert* de 6 pontos, com extremos que variam entre “1 - Nada desenvolvida” e “6 - Muito desenvolvida”; (ii) a segunda subescala avalia a percepção dos participantes quanto à importância/utilidade dessas competências para o exercício da profissão, numa escala de *Likert* de 6 pontos, variando entre “1 - Nada importante” e “6 - Muito importante”. No final, é feita aos participantes uma questão de resposta aberta, fundada no referencial de

competências, que pretende recolher e avaliar a importância de outras competências a desenvolver em projectos futuros análogos.

Resta acrescentar que as versões do orientador e do tutor deste questionário de avaliação do estágio e de avaliação final (Anexo 1), apresentam as mesmas subescalas que o questionário do formando/estagiário, excepto a subescala, *Avaliação Global da Formação EFA*, pois esta foi considerada específica apenas para os Formandos.

3.5. Procedimento

Para a concretização dos objectivos deste estudo foi necessário, como já foi mencionado, proceder à construção de um instrumento original e adaptado ao projecto de formação desenvolvido, instrumento este ancorado nos indicadores e critérios do projecto e dos cursos e construído para efeitos da respectiva avaliação.

Assim, o instrumento foi administrado ao formando/estagiário, ao orientador e ao tutor, após a defesa do relatório de estágio ou após momentos de reunião realizados entre os participantes e a equipa coordenadora do projecto.

Esta administração ocorreu presencialmente, o que, de facto, facilitou o acesso a todos os participantes e permitiu observar as reacções dos mesmos, motivando-os para responder às questões com recurso à memória da experiência vivida com este projecto.

De referir, que a administração presencial do questionário proporcionou também momentos de contacto individual com os participantes, permitindo compreender mais detalhadamente a formação EFA que foi desenvolvida, bem como enriquecer o presente estudo de caso.

Após a administração, revelou-se útil o tratamento da informação. Os dados quantitativos foram cotados e estatisticamente tratados através do programa SPSS, versão 17.0, e os dados de natureza qualitativa foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008).

3.6. Apresentação e análise de resultados

Os resultados obtidos na avaliação do Projecto EFA, que a seguir vão ser apresentados e analisados, encontram-se agrupados em três distintos grupos, a saber: (i) estudos diferenciais, (ii) estudos qualitativos e (iii) indicadores de empregabilidade dos formandos (estagiários) nas empresas de acolhimento e noutras.

Os estudos diferenciais foram realizados em função do tipo de participação (formando/estagiário, orientador e tutor) no projecto, comparando os resultados dos formandos/estagiários com os dos orientadores/tutores (que foram recodificados como um só grupo, considerando o número exíguo de orientadores – apenas 6).

3.6.1. Estudos diferenciais

Conforme se pode constatar no quadro 7, os estagiários avaliam a quase totalidade dos itens sobre o seu desempenho no estágio de forma significativamente mais positiva (item 2 a 14 inclusive) que os orientadores/tutores, demonstrando uma auto-avaliação do desempenho no estágio muito favorável.

Quadro 7 - Avaliação do desempenho do estagiário em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>gl</i>	<i>t - Student</i>	
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	5,55	0,626	5,47	0,820	107	0,671	0,503
2	5,53	0,681	5,46	0,839	107	0,596	0,552
3	5,59	0,563	4,74	1,014	107	7,059	0,000**
4	5,18	0,735	4,65	0,857	107	4,206	0,000**
5	5,21	0,695	4,57	0,925	107	5,091	0,000**
6	5,17	0,704	4,26	1,080	107	6,697	0,000**
7	5,40	0,620	4,36	1,122	107	7,826	0,000**
8	5,26	0,664	4,47	0,982	107	6,288	0,000**
9	5,52	0,599	4,67	1,028	107	6,828	0,000**
10	5,40	0,793	4,99	1,026	107	2,871	0,009**
11	5,48	0,800	4,84	1,055	107	4,502	0,000**
12	5,62	0,557	4,79	0,899	107	7,458	0,000**
13	5,31	0,681	4,33	1,078	107	7,325	0,000**
14	5,28	0,744	4,82	0,891	107	3,569	0,001**

***p* < 0,01

Legenda: Item 1 – Assiduidade

Item 2 – Pontualidade

Item 3 – Postura e comportamento profissional

Item 4 – Desenvolvimento de competências práticas

Item 5 – Capacidade de aplicação de conhecimentos

Item 6 – Autonomia

Item 7 – Capacidade para assumir responsabilidades

Item 8 – Organização e gestão do tempo

Item 9 – Capacidade de adaptação (flexibilidade)

Item 10 – Integração na instituição

Item 11 – Relacionamento interpessoal

Item 12 – Capacidade para aprender com os outros

Item 13 – Capacidade de reflexão

Item 14 – Concretização dos objectivos do estágio

Já no que se refere aos contributos da anterior formação para o estágio (Quadro 8) e aos contributos para a elaboração do respectivo relatório (Quadro 9), os formandos avaliam todos os itens de forma significativamente mais positiva do que os orientadores/tutores. Refira-se, no entanto, que nos parece muito positiva a percepção menos favorável dos orientadores/tutores, nomeadamente porque pode ter subjacente uma atitude mais crítica e o desejo de fazer melhor no futuro.

Quadro 8 - Avaliação dos contributos para o estágio em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>t-Student</i>		
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	5,09	0,844	4,65	0,817	107	3,228	0,002**
2	5,45	0,799	4,99	0,986	107	3,253	0,001**
3	5,26	0,890	4,81	0,949	107	3,036	0,003**
4	5,19	1,051	4,40	1,114	107	4,564	0,000**
5	5,29	0,773	4,92	0,848	107	2,892	0,006**

**p <0,01

Legenda: Item 1 – Utilidade da formação prévia em sala
 Item 2 – Acolhimento e integração na Empresa
 Item 3 – Qualidade das condições de trabalho na Empresa
 Item 4 – Qualidade da supervisão na Empresa (Tutor)
 Item 5 – Qualidade da orientação (Orientador)

Quadro 9 - Avaliação dos contributos para a elaboração do relatório de estágio em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>t-Student</i>		
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	5,09	0,864	4,50	0,891	107	4,121	0,000**
2	5,28	0,874	4,68	0,864	107	4,180	0,000**
3	4,97	1,092	3,96	1,447	107	5,008	0,000**
4	5,21	0,874	4,93	0,893	107	1,891	0,060

**p <0,01

Legenda: Item 1 – Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala
 Item 2 – Utilidade das actividades desenvolvidas na Empresa
 Item 3 – Apoio do Tutor
 Item 4 – Apoio do Orientador

Relativamente ao impacto do estágio (Quadro 10), as avaliações médias dos estagiários evidenciam diferenças significativas, em todos os itens, quando comparadas

com as avaliações dos orientadores/tutores. Parece-nos que esta melhor avaliação dos estagiários poderá ter subjacente o impacto positivo gerado pela passagem da formação em sala para o exercício de uma actividade, leia-se, de uma prática profissional concreta que, além de consolidar e permitir a aquisição de outras competências, é percebida como facilitadora da preparação para a vida profissional e, ainda, como promotora da empregabilidade.

Quadro 10 - Avaliação global do impacto do estágio em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>gl</i>	<i>t-Student</i>	
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	5,03	0,816	4,62	0,878	107	3,063	0,003**
2	5,17	1,011	4,72	0,910	107	2,864	0,005**
3	5,36	0,810	4,53	1,043	107	5,716	0,000**
4	5,12	0,975	4,65	0,946	107	2,992	0,003**
5	4,59	1,229	4,39	1,062	107	1,101	0,272

**p < 0,01

Legenda: Item 1 – Consolidação de competências prévias
 Item 2 – Aquisição de novas competências
 Item 3 – Capacidade para trabalhar em equipa
 Item 4 – Preparação para a futura vida profissional
 Item 5 – Promoção da empregabilidade

Já quanto ao grau de desenvolvimento de competências na formação (Quadro 11, na página seguinte), observa-se que o grupo de estagiários apresenta uma avaliação significativamente mais positiva do que o grupo de orientadores/tutores (excepto no item C), o que parece poder ancorar-se na percepção mais favorável que o estagiário tem acerca do desenvolvimento das suas competências com este projecto de formação. Mais ainda, a não existência de diferenças significativas na competência de tecnologias de informação e comunicação (item C) poderá ficar a dever-se à necessidade que os formandos sentem de mais formação nesse domínio, conforme nos foi sendo relatado durante o acompanhamento do projecto.

Quadro 11 - Avaliação do grau de desenvolvimento de competências na formação em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>t-Student</i>		
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	4,75	0,635	4,09	1,065	107	5,090	0,000**
B	5,19	0,661	4,48	1,036	107	5,454	0,000**
C	4,95	1,033	4,88	0,946	107	0,458	0,648
D	4,84	0,951	4,32	1,109	107	3,202	0,002**
E	4,41	1,060	3,23	1,450	107	5,496	0,000**
F	4,75	0,931	3,71	1,307	107	5,641	0,000**
G	5,33	0,846	4,26	1,129	107	6,941	0,000**
H	5,10	0,872	4,62	0,999	107	3,250	0,001**
I	5,40	0,954	4,76	1,050	107	3,977	0,000**
J	5,26	0,983	4,74	1,014	107	3,256	0,001**
K	5,00	0,955	4,28	1,093	107	4,443	0,000**

**p < 0,01

Legenda: Item A – Resolução de problemas
 Item B – Trabalho com os outros
 Item C – Tecnologias de informação e comunicação
 Item D – Comunicação oral/escrita
 Item E – Língua estrangeira
 Item F – Numeracia
 Item G – Comunicação e relacionamento interpessoal
 Item H – Adaptação
 Item I – Profissionalismo
 Item J – Compromisso
 Item K – Autonomia e responsabilidade

Obs.: esta legenda também serve para o quadro 12, apresentado a seguir.

Quadro 12 - Avaliação do grau de importância das competências para a profissão em função do tipo de participação

Itens	Tipo de Participação				<i>t-Student</i>		
	Estagiário n=58		Orientador/ Tutor n=51				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
A	5,29	0,803	5,41	0,604	107	-1,088	0,278
B	5,48	0,655	5,30	0,826	107	1,455	0,147
C	5,34	0,828	5,37	0,787	107	0,158	0,875
D	5,43	0,678	5,31	0,799	107	0,943	0,337
E	4,93	0,876	4,54	0,787	107	2,834	0,005**
F	4,98	0,827	4,75	0,829	107	1,766	0,079
G	5,48	0,682	5,34	0,802	107	1,193	0,235
H	5,47	0,706	5,39	0,766	107	0,646	0,519
I	5,57	0,652	5,66	0,492	107	-1,071	0,286
J	5,55	0,680	5,40	0,721	107	1,364	0,174
K	5,36	0,667	5,44	0,761	107	0,660	0,510

**p < 0,01

Assim, e por fim, quanto ao grau de importância das competências para a profissão (Quadro 12, na página anterior), o estagiário apenas avalia a *língua estrangeira* (item E) de forma significativamente mais positiva do que os orientadores/tutores, o que nos parece poder ficar a dever-se à necessidade que sentiram, e relataram, de saber mais inglês no desempenho dos seus estágios.

Um olhar mais qualitativo sobre os resultados dos estudos diferenciais

Apresentados e analisados, numa perspectiva diferencial, estes resultados quantitativos, parece-nos de enriquecer esta análise com um olhar mais qualitativo, que retome a participação dos três grupos – estagiários, orientadores e tutores –, pois os nossos objectivos, neste comentário, ultrapassam as exigências estatísticas.

Deste modo, para não nos alongarmos excessivamente, sumariamos nos quadros 13, 14 e 15 os itens melhor e pior avaliados por cada um destes grupos de participantes.

Quadro 13 - *Avaliação global da formação EFA: síntese dos itens melhor e pior avaliados pelo formando/estagiário*

Curso	Itens	
	Melhor avaliados	Pior avaliados
TA	Qualidade das instalações (item 1) Qualidade dos equipamentos (item 2)	Utilidade das visitas de estudo (item 6) Qualidade do desempenho do (s) mediador(es) em geral (item 13)
SHT	Qualidade das instalações (item 1) Qualidade da formação em sala (item 4)	Utilidade da elaboração do PRA (item 7) Utilidade da elaboração do relatório final (item 11)
TQ	Qualidade do desempenho do(s) mediador(es) em geral (item 13) Qualidade das instalações (item 1)	Utilidade das visitas de estudo (item 6) Utilidade das actividades práticas (item 5)
GSA	Qualidade do seu desempenho no estágio (item 10) Qualidade das instalações (item 1)	Qualidade da coordenação dos cursos em geral (item 14) Qualidade dos equipamentos (item 2)

Legenda: Curso - TA: Técnicas administrativas, SHT: Segurança e higiene no trabalho, TQ: Técnicas da qualidade, GSA: Gestão de sistemas ambientais.

Quadro 14 - Síntese global dos itens melhor e pior avaliados pelos três grupos de participantes

TP	SE	Itens	
		Melhor avaliados	Pior avaliados
Estagiário	I	Postura e comportamento profissional (item 3) Capacidade para aprender com os outros (item 12)	Desenvolvimento de competências práticas (item 4) Concretização dos objectivos do estágio (item 14)
	II	Acolhimento e integração do estagiário na empresa (item 2) Qualidade das condições de trabalho na empresa (item 3)	Utilidade da formação prévia em sala (item 1) Qualidade da supervisão na empresa (item 4)
	III	Utilidade das actividades desenvolvidas na empresa (item 2) Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala (item 1)	Apoio do tutor (item 3) Apoio do orientador (item 4)
	IV	Capacidade para trabalhar em equipa (item 3) Preparação para a futura vida profissional (item 4)	Promoção da empregabilidade (item 5) Consolidação de competências prévias (item 1)
Orientador	I	Assiduidade (item 1) Pontualidade (item 2)	Capacidade de reflexão (item 13) Autonomia (item 6)
	II	Qualidade da orientação (orientador) (item 5) Acolhimento e integração do estagiário na empresa (item 2)	Qualidade da supervisão na empresa (tutor) (item 4) Utilidade da formação prévia em sala (item 1)
	III	Apoio do orientador (auto-avaliação) (item 4) Utilidade das actividades desenvolvidas na empresa (item 2)	Apoio do tutor (item 3) Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala (item 1)
	IV	Aquisição de novas competências (item 2) Consolidação de competências prévias (item 1)	Promoção da empregabilidade do estagiário (item 5) Capacidade para trabalhar em equipa (item 3)
Tutor	I	Assiduidade (item 1) Pontualidade (item 2)	Capacidade de aplicação de conhecimentos (item 5) Autonomia (item 6)
	II	Acolhimento e integração do estagiário na empresa (item 2) Qualidade das condições de trabalho da empresa (item 3)	Utilidade da formação prévia em sala (item 1) Qualidade da supervisão na empresa (tutor) (item 4)
	III	Utilidade das actividades desenvolvidas na empresa (item 2) Apoio do orientador (item 4)	Apoio do tutor (auto-avaliação) (item 3) Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala (item 1)
	IV	Preparação para a futura vida profissional (item 4) Capacidade para trabalhar em equipa (item 3)	Promoção da empregabilidade do estagiário (item 5) Aquisição de novas competências (item 2)

Legenda: TP: Tipo de participação; SE – Subescala: I - Avaliação do desempenho do estagiário, II - Avaliação dos contributos para o estágio, III - Avaliação dos contributos para a elaboração do relatório de estágio, IV- Avaliação global do impacto do estágio.

Quadro 15 - *Síntese global da avaliação pelos três grupos de participantes das competências mais desenvolvidas e das mais importantes*

		<i>Itens</i>	
TP	SE	<i>Melhor avaliados</i>	<i>Pior avaliados</i>
Estagiário	I	Profissionalismo (item I) Comunicação e relacionamento interpessoal (item G)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)
	II	Comunicação e relacionamento interpessoal (item G) Profissionalismo (item I)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)
Orientador	I	Profissionalismo (item I) Adaptação (item H)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)
	II	Tecnologias de informação e comunicação (item C) Profissionalismo (item I)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)
Tutor	I	Tecnologias de informação e comunicação (item C) Compromisso (item J)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)
	II	Adaptação (item H) Profissionalismo (item I)	Língua estrangeira (item E) Numeracia (item F)

Legenda: TP: Tipo de participação;

SE - Subescala: I - Grau de desenvolvimento de competências na formação; II - Grau de importância das competências para a profissão.

3.6.2. Estudos qualitativos

Estes estudos qualitativos compreendem a análise de conteúdo realizada a um grupo de questões abertas do questionário de *Avaliação do Estágio e de Avaliação Final* (Formando/Estagiário, Orientador e Tutor), permitindo obter um conjunto de resultados que se apresentam, nas páginas seguintes, nos quadros 16 a 24.

De salientar que, metodologicamente, a realização da análise de conteúdo (Bardin, 2008) começou por considerar as opiniões e as percepções dos participantes, sendo que, depois da leitura dos dados, estes foram organizados e reagrupados num sistema de categorias.

Deste modo, a apresentação e a discussão destes dados teve em consideração dois momentos: (i) num primeiro momento, a análise das opiniões e das percepções do formando/estagiário relativamente ao que correu melhor e ao que deve ser melhorado em intervenções análogas e, (ii) num segundo momento, a análise do grupo de participantes no que diz respeito a que outras competências será importante também vir a desenvolver.

Assim, a partir do quadro 16, é possível constatar que o aspecto assinalado como tendo corrido melhor na formação em sala diz respeito ao *desempenho dos formadores*, aspecto este que agregou 44,2% das respostas dadas. Além disso, a *relação entre os participantes* (23,1%) e a *aquisição e a consolidação de conhecimentos e competências* (15,4%) foram também aspectos que correram bem na opinião dos estagiários.

Quadro 16 - *O que correu melhor na formação em sala (global)*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Desempenho dos formadores	23	44,2
Relação entre os participantes	12	23,1
Aquisição e consolidação de conhecimentos e competências	8	15,4
Adequação das salas	3	5,8
Aprendizagem adquirida	3	5,8
Competência dos mediadores	1	1,9
Documentação disponibilizada	1	1,9
Realização de trabalhos	1	1,9
Totais	52	100

Já quanto ao que correu melhor na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA), é de referir que os estagiários atribuíram bastante importância ao *desempenho dos mediadores* (29,2%), percepções estas que estão certamente relacionadas com o facto de o PRA ser uma actividade apoiada e validada pela figura do mediador. Saliente-se, também, que a condição de “PRA Validado” permitia a prossecução da formação, nomeadamente a frequência de um estágio, o que evidencia a importância do mediador no que diz respeito à conclusão do percurso formativo.

Mais ainda, o *desempenho dos formadores* e a *organização de trabalhos* foram também referidos como aspectos que correram bem, observando-se 16,7% para cada um deles (Quadro 17, na página seguinte), pois os formadores escolhem os elementos a integrar no PRA, dossiê de documentos destinado a desenvolver processos reflexivos e aquisição de saberes e de competências pelo adulto em contexto formativo, exigindo a organização e a reformulação constantes desses mesmos documentos.

Quadro 17- *O que correu melhor na elaboração do PRA (global)*

	<i>f</i>	%
Desempenho dos mediadores	14	29,2
Desempenho dos formadores	8	16,7
Organização de trabalhos	8	16,7
Cumprimento de prazos de entrega de trabalhos	4	8,3
Aquisição de conhecimentos	4	8,3
Trabalho em equipa entre formandos	4	8,3
Consolidação de experiências vividas	3	6,2
Apoio da entidade formadora	1	2,1
Aprendizagem adquirida	1	2,1
Momento de avaliação	1	2,1
Totais	48	100

Relativamente ao que correu melhor no estágio (Quadro 18), os estagiários valorizam mais a *integração na empresa de acolhimento* (48,2%), *as aprendizagens adquiridas* (14,3%) e a *aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala no estágio* (12,5%), aspectos estes que parecem estar intimamente associados ao quadro da formação-acção, enquanto contexto concreto no qual o estagiário aprendeu, analisou e resolveu problemas específicos, de tal modo que a aplicação prática dos conhecimentos possibilitou a aquisição e consolidação de competências da formação tecnológica, de acordo com o perfil de saída (definido em referenciais de competências e de formação, de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações) do formando.

Quadro 18 - *O que correu melhor no estágio (global)*

	<i>f</i>	%
Integração na empresa de acolhimento	27	48,2
Aprendizagens adquiridas	8	14,3
Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala no estágio	7	12,5
Apoio do tutor	7	12,5
Apoio do orientador	2	3,6
Colaboração da entidade formadora	2	3,6
Documentação disponibilizada	2	3,6
Entrada no mercado de trabalho	1	1,8
Totais	56	100,1

Por fim, refira-se que o que correu melhor na elaboração do relatório de estágio (Quadro 19) foi o *apoio do orientador* (35,9%), pelo que o orientador teve a função de orientar e acompanhar as actividades desenvolvidas pelo estagiário, no período de estágio. Outros aspectos que correram bem foram a *apresentação oral do relatório* (15,4%) e a *reflexão sobre as tarefas realizadas* (12,8%), percepções estas que estão relacionadas com a elaboração do relatório e a sua defesa perante um júri, constituído pelo orientador, pelo tutor e por um técnico especializado na área de trabalho em questão, com o objectivo de validar o relatório de estágio.

Quadro 19 - O que correu melhor na elaboração do relatório final (global)

	<i>f</i>	%
Apoio do orientador	14	35,9
Apresentação oral do relatório	6	15,4
Reflexão sobre as tarefas realizadas	5	12,8
Apoio do tutor	4	10,2
Valorização das competências adquiridas em sala e no estágio	4	10,2
Organização e esforço	2	5,1
Documentação disponibilizada	1	2,6
Espaço disponível para elaborar o relatório	1	2,6
Relatório Relação entre os formandos (p.e. apoio)	1	2,6
Tempo disponível para realizar o relatório	1	2,6
Totais	39	100

Passando esta análise para as percepções/opiniões relativamente ao que deve ser melhorado na formação em sala (Quadro 20, na página seguinte), os formandos mencionaram com maior frequência a *adequação do número de horas de formação aos respectivos módulos, o comportamento dos formandos, as condições de acesso à informática e a selecção de formadores*, verificando-se 18,2% das respostas para cada um deles.

Assim, considerando as percepções/opiniões referidas, a adequação do número de horas de formação aos respectivos módulos sugere uma (re)definição dos parâmetros gerais orientadores dos cursos EFA promovidos pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Mais ainda: (i) o comportamento dos formandos parece ser um aspecto intimamente relacionado com a dimensão psicossocial do conceito competência, apelando ao

desenvolvimento do saber-agir e do saber-ser/estar perante diferentes pessoas e situações; (ii) as condições de acesso à informática são um aspecto a melhorar pela entidade formadora, já que a realização de trabalhos exige a utilização de ferramentas informáticas por parte dos formandos; e, por fim, (iii) a selecção de formadores, actividade desenvolvida pela coordenação dos cursos EFA é outro aspecto a melhorar, sugerindo-se, a este propósito e para futuro, que no seu processo de selecção estes aspectos sejam tidos em consideração, nomeadamente a sua experiência anterior em projectos análogos.

Quadro 20 - O que deve ser melhorado na formação em sala (global)

	<i>f</i>	%
Adequação do nº de horas de formação aos respectivos módulos	8	18,2
Comportamento dos formandos	8	18,2
Condições de acesso à informática	8	18,2
Seleccção dos formadores	8	18,2
Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	3	6,8
Organização da entidade formadora	2	4,5
Temperatura ambiente (ar condicionado)	2	4,5
Conteúdos abordados	1	2,3
Entrega do manual no início do curso	1	2,3
Entrega de trabalhos para o PRA	1	2,3
Seleccção dos formandos	1	2,3
Supervisão do desempenho dos formadores	1	2,3
Totais	44	100,1

Relativamente ao que deve ser melhorado na elaboração do PRA (Quadro 21, na página seguinte), os formandos assinalaram o *desempenho dos mediadores* (29,3%), evidenciando que mediador deve assegurar uma maior implicação, acompanhamento e orientação ao longo do processo formativo. Além disso, o *prazo para a elaboração do PRA* (24,4%) e a *organização dos trabalhos* (19,5%) devem também ser melhorados na opinião dos formandos, o que parece estar relacionando com a regularidade quinzenal da actividade.

Já quanto ao que deve ser melhorado no estágio (Quadro 22, também na página seguinte), os formandos afirmaram que o *aumento de número de horas de estágio* (41,2%), aspecto este que está relacionado com o facto de a formação prática em contexto de trabalho ter apenas a duração de 210 horas (de acordo com a ANQ). Outros

aspectos a melhorar, referidos pelos formandos, foram o *apoio do tutor* (14,7%) e o *acesso a informação prévia sobre as empresas de acolhimento* (11,8%).

Quadro 21 - *O que deve ser melhorado na elaboração do PRA (global)*

	<i>f</i>	%
Desempenho dos mediadores	12	29,3
Prazo para a elaboração do PRA	10	24,4
Organização dos trabalhos	8	19,5
Normas de formatação	2	4,9
Informar os formadores do PRA	3	7,3
Prolongar o nº de horas de PRA	3	7,3
Entrega dos trabalhos corrigidos a colocar no PRA atempadamente	1	2,4
Rigor no cumprimento de prazos	1	2,4
Seleccção dos mediadores	1	2,4
Totais	41	99,9

Quadro 22 - *O que deve ser melhorado no estágio (global)*

	<i>f</i>	%
Aumento de número de horas de estágio	14	41,2
Apoio do tutor	5	14,7
Acesso a informação prévia sobre empresas de acolhimento	4	11,8
Apoio do orientador	3	8,8
Seleccção prévia das empresas de acolhimento	3	8,8
Aplicação prática dos conteúdos abordados em formação	1	2,9
Documentação disponibilizada pela empresa	1	2,9
Relação estabelecida entre a entidade formadora e a empresa	1	2,9
Seleccção dos formandos nas empresas	1	2,9
Realização de visitas no terreno	1	2,9
Totais	34	99,8

Já quanto ao que deve ser melhorado na elaboração do relatório final (Quadro 23, na página seguinte), os formandos salientam as *normas de realização do relatório* (40,0%), aspecto este que parece estar associado às regras de formatação exigíveis pela coordenação dos cursos. O apoio do orientador, do tutor e da entidade promotora (24,0%), bem como a apresentação do relatório de estágio (12,0%), são também aspectos a melhorar na opinião dos formandos.

Quadro 23 - O que deve ser melhorado no relatório final (global)

	<i>f</i>	%
Normas de realização do relatório final	10	40,0
Apoio do orientador, do tutor e da entidade promotora	6	24,0
Apresentação do relatório de estágio	3	12,0
Alargamento de prazos estabelecidos	3	12,0
Envio prévio das normas de formatação	2	8,0
Entrega prévia da correcção do relatório de estágio	1	4,0
Totais	25	100

Por fim, relativamente às competências que seria importante desenvolver, merecem particular atenção os relatos coincidentes dos actores envolvidos no projecto EFA: conforme se pode constatar (Quadro 24), as *competências técnicas* são sistematicamente referidas em primeiro lugar por todos os participantes, o que evidencia a necessidade urgente de clarificar e especificar estas competências, com o objectivo de, em futuros projectos análogos, serem tidas em consideração.

Quadro 24 - Importância de outras competências a desenvolver (global)

	<i>f</i>	%	
Formandos	Competências técnicas	26	50,1
	Competências profissionais	13	25,5
	Competências sociais	7	13,7
	Competências linguísticas	4	7,8
	Competências pessoais	1	1,9
Totais	51	99,0	
Orientadores	Competências técnicas	11	45,8
	Competências profissionais	10	41,7
	Competências pessoais	2	8,3
	Competências sociais	1	4,2
Totais	24	100	
Tutores	Competências técnicas	8	40
	Competências pessoais	4	20
	Competências profissionais	3	15
	Competências linguísticas	2	10
	Competências sociais	2	10
	Competências interpessoais	1	5
Totais	20	100	

4. Empregabilidade

Finalmente resta apresentar um dos resultados mais relevantes, na nossa perspectiva, da avaliação do Projecto EFA: a taxa de empregabilidade dos formandos.

Após a conclusão da intervenção formativa, foi realizado um contacto telefónico a todos os formandos, solicitando duas informações: por um lado, se conseguiram obter emprego e, por outro lado, em caso afirmativo, se esse emprego estava relacionado, ou não, com a empresa de acolhimento/área do curso frequentado, tendo sido obtidos os resultados apresentados no gráfico 1.

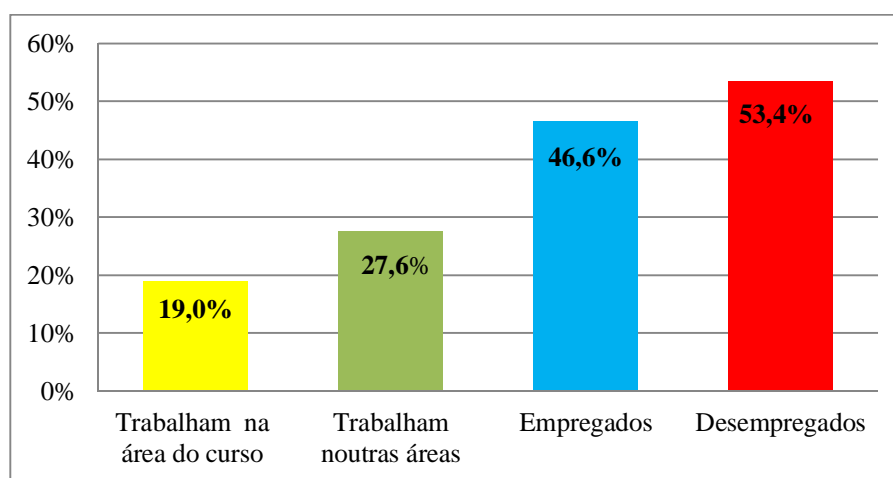


Gráfico 1 - Indicadores de empregabilidade dos formandos participantes

Conforme se pode constatar, apesar de 53,4% ainda se encontrarem desempregados, é de realçar que 46,6% estão a trabalhar, concretamente, 27,6% fora da sua área de formação e 19,0% na área do curso frequentado.

Destaque-se que 27,6% dos formandos estão a trabalhar fora da sua área de formação, o que parece revelar que os formandos adquiriram competências transversais, que permitiram a mobilização de recursos de forma eficiente e eficaz para diferentes contextos de acção, ou seja, para outras empresas dotadas de características diferentes.

Assim sendo, parece que se pode afirmar que a formação EFA, *no e pelo trabalho*, permitiu que um grupo de formandos desempregados desenvolvesse um conjunto integrado de competências transversais e outro de competências específicas, que representam a estratégia mais adequada para a promoção da empregabilidade deste tipo de participantes.

Em última instância, não se pode deixar de referir que, apesar de esta intervenção formativa ter sido percebida de forma bastante positiva pelos formandos, os resultados apontam para a necessidade de manter e aprofundar o desenvolvimento de cada uma das competências por nós consideradas, o que terá subjacente uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, logo, a promoção contínua da empregabilidade destes formandos: no entanto, volta-se a salientar que a taxa de empregabilidade dos formandos assumiu um impacto bastante favorável na sua (re)inserção no mercado de trabalho, conforme os resultados já apresentados.

5. Conclusão Geral

A presente investigação apresenta duas partes distintas:

- (i) num primeiro momento, uma revisão da literatura com constructos devidamente fundamentados, permitiu seleccionar um conjunto de referentes, assumidos como organizadores e analisadores da avaliação de resultados e do impacto do projecto EFA;
- (ii) num segundo momento, uma descrição aprofundada de um estudo empírico, no qual foram apresentados e descritos os resultados da referida avaliação, tendo subjacente os aludidos referentes conceptuais.

Concretizando, foram analisados e sistematizados alguns constructos importantes e necessários para os contextos sócio-educativo e sócio-laboral, que estão intimamente associados às especificidades do projecto EFA, o qual esteve na origem do nosso estudo empírico.

Assim, ao longo deste trabalho, foram abordados temas como a andragogia, aprendizagem ao longo da vida, competência, competências, competências específicas, competências transversais, desenvolvimento vocacional, educação e formação de adultos, empregabilidade, formação-acção, formação profissional, modelo de quatro níveis de avaliação da formação, modos de trabalho pedagógico e qualificação, aos quais se associou o referencial de competências, original e específico, por nós construído, que poderá, no futuro, vir a assumir um carácter inequívoco de organizador e analisador deste tipo de projectos.

5.1. Em futuras intervenções: Quais as possíveis melhorias?

A avaliação de resultados e do impacto do projecto EFA permitiu identificar, quer aspectos que correram melhor, e que por isso se devem manter, quer aspectos que correram pior, e que por isso devem ser melhorados, tendo subjacente a construção de um conjunto de sugestões de melhoria contínua para futuras intervenções análogas.

Ora, especificamente no Projecto EFA, teria sido importante realizar uma avaliação de acompanhamento e de auto-regulação, uma vez que possibilitaria identificar desvios e (re)orientar as acções no sentido esperado: de facto, apesar de o objectivo basilar do projecto ter sido cumprido, e de ter aumentado os níveis de empregabilidade dos participantes, já que 46,6% dos formandos encontrou trabalho, na verdade, ocorreram alguns constrangimentos ao longo da intervenção, que poderiam ter sido identificados e minimizados, com o objectivo de melhorar a qualidade global da formação EFA.

Assim, os participantes referiram um conjunto de sugestões que poderão melhorar futuras intervenções análogas, nomeadamente as que se seguem:

- (i) Esclarecer a utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala, considerando a sua aplicação prática em contexto real de trabalho;
- (ii) Melhorar o desempenho do mediador, do orientador e do tutor, promovendo a autonomia, a capacidade de reflexão e a capacidade de trabalhar em equipa dos formandos participantes;
- (iii) Adequar o número de horas de formação aos respectivos módulos, (re)definindo a duração dos módulos que constituem a formação de base (módulos comuns aos quatro cursos EFA) e a formação tecnológica (módulos específicos de cada curso);
- (iv) Aumentar o número de horas de estágio, promovendo a concretização dos objectivos de estágio e a realização de actividades relevantes para a aquisição e consolidação de competências, quer da formação de base, quer da formação tecnológica de acordo com o perfil de saída definido para cada curso;
- (v) Acrescentar o módulo de *Tecnologias da Informação e da Comunicação* nos referenciais de formação, uma vez que os formandos pareceram revelar dificuldades em cumprir as normas e as exigências de realização do relatório;
- (vi) Fomentar o desenvolvimento contínuo da língua estrangeira, clarificando melhor o seu papel, nomeadamente como fonte de acesso à Informação;

- (vii) Assegurar o desenvolvimento contínuo da numeracia, definindo melhor o seu papel no âmbito das exigências actuais do contexto sócio-laboral;
- (viii) Especificar, de forma clara e inequívoca, as competências técnicas, profissionais, sociais, pessoais e linguísticas, o que poderá constituir um ponto de partida essencial para o fomento de melhorias em futuros projectos análogos.

5.2. Reflectir e agir na óptica do desenvolvimento vocacional e da competência

Ao longo da vida, o indivíduo está permanentemente a aprender e a desenvolver conhecimentos, capacidades e comportamentos que, postos em acção, no quadro da validação e do reconhecimento social, fundam a competência.

Ora, este desenvolvimento, do ponto de vista vocacional, implica que o indivíduo seja confrontado com sucessivas tarefas ao longo da vida, tarefas essas que estão relacionadas com a elaboração, a implementação e a reformulação de projectos de vida, cuja resolução exige a combinação e a mobilização de saberes para diferentes contextos e situações.

Assim sendo, vale a pena reflectir em torno do conceito “balanço de competências” que possui um forte cariz de desenvolvimento vocacional, na senda da competência: na verdade, visa (i) apoiar o indivíduo na exploração de informação sobre si próprio e incentivar o investimento nessa exploração, analisando as suas potencialidades e promovendo o reconhecimento e a tomada de consciência das mesmas, (ii) promover a formulação de projectos pessoais e profissionais; e a (iii) construção do portefólio, integrador de todo o processo de formação (Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005), apelando à reflexão profunda das vivências e das experiências do indivíduo.

Então, a este propósito, importa destacar o papel activo do profissional, particularmente no âmbito da reflexão-na-acção, processo através do qual o profissional reflecte *na* e *sobre* a sua prática. Neste processo, o formando relata as experiências vividas durante uma conversa reflexiva com o profissional - facilitador da aprendizagem e promotor da construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser -, no qual escolhe as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos do formando (Schön, 1987), ao mesmo tempo que reflecte sobre a sua prática através da análise de erros, de juízos de valor e de propostas de melhoria (Ross, 1989).

Na verdade, nessa acção conjunta, o formando e o profissional aprendem a reflectir e a agir num processo de reflexão-acção partilhado, colaborando e contribuindo para a tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimentos e experiências.

Em suma, numa perspectiva de desenvolvimento integrado e global, logo, pessoal, vocacional, profissional e social, parece-nos importante continuar a promover e a fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de comportamentos ancorados num processo de reflexão-na-acção, para que o desenvolvimento dos indivíduos possa emergir, de mãos dadas, em torno da(s) competência(s) que fundam a competitividade, o sucesso e o progresso das pessoas, das empresas e das sociedades.

6. Referências Bibliográficas

- Almeida, J. A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber Mais*, 5, 20-27.
- Amorim, J. P. (2005). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania - A metamorfose das borboletas*. Lisboa: MTSS/DGERT.
- Amorim, J. P. & Imaginário, L (2003). *Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal. Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e do Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.
- Araújo, P., Coimbra, J. L,& Imaginário, L. (2005). O profissional de desenvolvimento vocacional: competências percebidas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 2859-2871). Braga: Universidade do Minho.

- Arocena, P., Núñez, I., & Villanueva, M. (2007). The effect of enhancing workers' employability on small and medium enterprises: Evidence from Spain. *Small Business Economics*, 29, 191-201.
- Azevedo, J. (1998). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação actual e perspectivas futuras. *Revista de Ciências da Educação*, 6, 57-70.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B. G. (1994). *Formação em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa/ANEFA.
- Canelas, A. M. (2008). *Cursos de educação e formação de adultos – Nível básico: Aprender com autonomia*. Lisboa: DGFV.
- Coimbra, J. L. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13, 21-27.
- Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). Career intervention from psychological perspective: Definition of and ingredients of an ecological development methodology. In J. M. Prieto, A. Murga & J. Carrobes (Orgs.), *Actas do 23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid: Applied Psychology Association.
- Coimbra, J., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando de aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Consultado em 12 de Fevereiro de 2011, em www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.
- Couceiro, M. L. (2002). O reconhecimento de competências. *Saber Mais*, 13, 30-32.

- Crespo, C.A., Gonçalves, C.M., & Coimbra, J.L. (2001). *A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais*. Consultado em 15 de Abril de 2011, em [http:// www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Formação Profissional*, 8/9, 9-12.
- Cruz, J. (1998). *Formação profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- D'Orgeval, M. (1995). Avaliar uma formação. In E. Marc & J. Garcia-Locqueneux (Dir.), *Guia de métodos e práticas e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Faria, L., Rurato, P. & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, XVIII (2), 203-219.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Gelpi, E. (1987). Trabajo y educación permanente. Los problemas de la evaluación. In E. Gelpi, R. Zufiaur, F. Cabrera, & A. Ferrández (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Editorial Largo Caballero.
- Gelpi, E. (1995). L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. In P. Bélanger & E. Gelpi (Eds.), *Lifelong Education/Education Permanente* (pp. 343-351). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2003). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, I. & Lima Santos, N. (2005). Literacia emergente: é de pequenino que se torce o pepino. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 312-326.
- Gomes, M. C. & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de educação e formação de adultos – Nível secundário*. Lisboa: DGFV.
- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J.L. Coimbra & D. Fernandes (Orgs.), *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 69-78). Porto: IEFP.
- Harvey L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 2, 97-109.

- Heijen, B., Barbier, G. (1999). La competence, sa nature et son development. *Éducation Permanente*, 141, 119-137.
- Imaginário, L. (1992). Formação profissional: modos (talvez) novos de pôr e (de contribuir para) resolver o problema. *Educação*, 5, 252-257.
- Imaginário, L. (2001). *A aprendizagem dos adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*. Lisboa: ANEFA.
- Imaginário, L., Cavaco, C., Faustino, F. & Amorim, M. A. (1998). *Adaptação/Reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Instituto da Educação da Unesco (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Kirkpatrick, D. (2005). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Williston: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. S. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria. VI: American Society for Training and Development.
- Law, B. (1991). Community interaction in theory and practice of career work. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 151-162). Porto: Ed. I.C.P.F.D. and Louvain-la-Neuve, Academia.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (3^{Ed.}). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lenoir, H. (1995). Os princípios e métodos da pedagogia de adultos (ou andragogia). In E. Marc & J. Garcia-Locqueneux (Orgs.), *Guia de métodos e práticas em formação* (pp. 27 - 46). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima-Santos, N. (1991). *A avaliação em contexto empresarial: Estudo empírico sobre a avaliação do desempenho profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Empresas apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.

- Lima-Santos, N. & Faria, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(1), 45-66.
- Lima-Santos, N. & Pina Neves, S. (2001). O projecto CHANCE – Competências e habilidades adquiridas numa comunidade empresarial. In A. Simões, A. Oliveira, C. M. C. Vieira, L. Alcoforado, M. P. Lima, & M. F. F. Gaspar (Orgs.), *Modelos e práticas em educação de adultos. Actas das II Jornadas* (pp. 339-357). Coimbra: NAPFA.
- Lima-Santos, N. & Pina Neves, S. (2002). Teorias e práticas de concepção, execução e avaliação da formação profissional. In A. Veloso, H. Almeida, I. Silva, & J. Keating (Orgs.), *Actas do V Simpósio sobre Comportamento Organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia*. Braga: Disponível em CD-ROM.
- Lima-Santos, N. & Pina Neves, S. (2004). *Avaliação do impacto organizacional de estratégias de consultoria formativa em PME: Da concepção de uma metodologia à reflexão sobre boas práticas*. Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal.
- Lima-Santos, N., Pina Neves, S., & Anjos Ribeiro, C. (2003). *Cadernos Pronaci - O papel das chefias intermédias nas organizações: cenários e desafios*. Leça da Palmeira: AEP, Pronaci.
- Lima-Santos, N. & Vinha, E. (2008). Referenciais metodológicos para a construção de um questionário de avaliação de um projecto de formação-acção. In A. P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios. Disponível em CD-Rom.
- Lima-Santos, N., Vinha., E, & Rodrigues, S. (2010). Educação e Formação de Adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 355-364). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho - Disponível em CD-ROM.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 3, 402-407.
- Masingue, B. (1999). Pilotage des politiques de formation. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

- McQuaid, R., Green, A., & Danson, M. (2005). Introducing employability. *Urban Studies*, 2(42), 191-195.
- Meireles, S. & Xavier, M. R. (2010). *Educação e Formação de Adultos: resiliência, desenvolvimento pessoal e vocacional*. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, A. & Silva, O.S. (1999). Novos caminhos em construção. *Saber Mais*, 1, 14-17.
- Moreira, J.M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Muir, C. (2004). Learning soft skills at work. *Business Communication Quarterly*, 67, 95-101.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Consultado em 29 de Março de 2011, em <http://www.oecd.org>.
- Parry, S.B. (1997). *Evaluating the impact of training: A collection of tools and techniques*. Alexandria: American Society of Training Development.
- Patrick, J. (1992). *Training: research and practice*. San Diego: Academic Press Inc.
- Pereira, C. (1996). Uma proposta de avaliação de acções de formação. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 155-169.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação apresentada na Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Edição do autor.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Portaria nº 230/08 de 7 de Março. *Diário da República nº48 1.ª série*. (2008). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Rodrigues, S., Lima Santos, N. & Vinha, E. (2010). Estudo-piloto sobre o desenvolvimento de competências na formação EFA e importância das mesmas para a profissão. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp.461-471). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho - Disponível em CD- Rom.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach, *Journal of Teacher Education*, 2, 22-30.

- Sainsaulieu, R. (2001). Os “efeitos formação” na empresa. In P. Carré & P. Caspar (Orgs.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 91-102). Lisboa: Instituto Piaget.
- Salgado, C. M. (1997). *Avaliação da formação: Interface escola/empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, P. J. (2003). Intervenção vocacional de inspiração construtivista: a discussão de dilemas vocacionais em grupos de orientação escolar e profissional. In Instituto de Emprego e Formação Profissional (Ed.), *Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 407-421). Porto: Edições IEFP.
- Savickas, M. (1995). A new epistemology for vocational psychology. *Cadernos de Psicologia Educacional*, 1, 7-43.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, O. S. (2002). Uma orientação metodológica para os cursos EFA. *Saber Mais*, 14, 4-15.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/formação de adultos – como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2, 283-290.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121 - 178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tejada Fernández, J. & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1-15.
- Teodurescu, T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Wiley Interscience*, 10, 27-30.
- Vinha, E. & Lima Santos, N. (2009). Avaliação de resultados e do impacto de um projecto de formação-acção: Do sucesso da intervenção à empregabilidade dos estagiários. *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Braga: Universidade do Minho.

- Vinha, E. & Lima Santos, N. (2010). Empregabilidade e inserção profissional de recém-licenciados: Mais-valias de um modelo inovador de formação-acção. In E. Vaz & V. Meirinhos (Orgs.), *Recursos humanos: Das teorias às boas práticas – Os artigos de investigação e intervenção* (pp. 315-332). Penafiel: Editorial Novembro.
- Vinha, E., Lima Santos, N. & Rodrigues, S. (2010). Avaliação de cursos EFA: Da construção do instrumento à apresentação dos resultados. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 389-400). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho - Disponível em CD- Rom.
- Zufiaur, R. (1987). Evaluación de la formación en la empresa. In E. Gelpi, R. Zufiaur, F. Cabrera, & A. Ferrández (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Editorial Largo Caballero.

Anexos

Anexo I

Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final

3 Versões: estagiário, orientador e tutor

(Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009)

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO E DE AVALIAÇÃO FINAL

(Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009)

(FORMANDO/ESTAGIÁRIO)

Com este questionário pretende-se que avalie a qualidade do seu estágio e do seu desempenho como estagiário. Solicita-se também que avalie globalmente a formação EFA (avaliação final) e que se pronuncie sobre um conjunto de competências eventualmente relevantes para o seu futuro profissional.

Assim sendo, responda às questões apresentadas ou assinale com uma cruz (x) a alternativa de resposta que melhor corresponde à sua opinião.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Curso: _____

Formando: _____

Orientador: _____

Empresa: _____

Tutor: _____

1. AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
1. Assiduidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Pontualidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Postura e comportamento profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Desenvolvimento de competências práticas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Capacidade de aplicação de conhecimentos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Autonomia	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Capacidade para assumir responsabilidades	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Organização e gestão de tempo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Capacidade de adaptação (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Integração na instituição	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. Relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. Capacidade para aprender com os outros	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. Capacidade de reflexão	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. Concretização dos objectivos do estágio	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

2. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA O ESTÁGIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
1. Utilidade da formação prévia em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Acolhimento e integração na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Qualidade das condições de trabalho na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Qualidade da supervisão na Empresa (Tutor)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Qualidade da orientação (Orientador)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

3. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
1. Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Utilidade das actividades desenvolvidas na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Apoio do Tutor	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Apoio do Orientador	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

4. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ESTÁGIO AO NÍVEL DE:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
1. Consolidação de competências prévias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Aquisição de novas competências	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Capacidade para trabalhar em equipa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Preparação para a futura vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Promoção da empregabilidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5. AVALIAÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO EFA	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Qualidade das instalações	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Qualidade dos equipamentos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Qualidade da documentação de apoio	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Qualidade da formação em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Utilidade das actividades práticas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Utilidade das visitas de estudos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Utilidade da elaboração do PRA	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Adequação dos conhecimentos (saberes) adquiridos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Adequação das capacidades (saberes-fazer) adquiridas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Qualidade do seu desempenho no estágio	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. Utilidade da elaboração do relatório final	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. Qualidade do desempenho dos formadores em geral	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. Qualidade do desempenho do(s) mediador(es) em geral	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. Qualidade da coordenação dos cursos em geral	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15. Qualidade da sua preparação geral para a vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

6. O QUE CORREU MELHOR:

6.1. Na formação em sala _____

6.2. Na elaboração do PRA _____

6.3. No estágio _____

6.4. Na elaboração do relatório final _____

7. O QUE DEVE SER MELHORADO:

7.1. Na formação em sala _____

7.2. Na elaboração do PRA _____

7.3. No estágio _____

7.4. Na elaboração do relatório final _____

8. AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Considerando as competências listadas de A a K:

8.1. Na 1ª coluna, classifique em que grau estas competências foram desenvolvidas ao longo da formação EFA, utilizando uma escala que vai de 1 – Nada desenvolvida a 6 – Muito desenvolvida;

8.2. Na 2ª coluna, classifique estas competências quanto ao grau de importância para o seu futuro desempenho profissional, utilizando uma escala que vai de 1 – Nada importante a 6 – Muito importante.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS	8.1. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO						8.2. GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A PROFISSÃO					
	Nada desenvolvida			Muito desenvolvida			Nada importante			Muito importante		
A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: Ser capaz de identificar e resolver problemas técnicos, profissionais e relacionais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
B. TRABALHO COM OS OUTROS: Ser capaz de se relacionar e partilhar directrizes, conhecimentos e tarefas com colegas e chefias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Ser capaz de executar tarefas informáticas num nível básico (p.e., escrever um texto ou utilizar a <i>internet</i>)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
D. COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA: Ser capaz de utilizar com clareza e correcção, e de forma adequada aos interlocutores, a linguagem oral e escrita na língua materna	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
E. LÍNGUA ESTRANGEIRA: Ser capaz de utilizar um nível básico de compreensão e expressão oral e escrita no inglês	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
F. NUMERACIA: Ser capaz de efectuar cálculos numéricos e manusear unidades de medida	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
G. COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: Ser capaz de ouvir e expressar opiniões e sentimentos, de compreender os outros e de gerir as diferentes situações interpessoais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
H. ADAPTAÇÃO: Ser capaz de se adequar a novos contextos e tarefas (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
I. PROFISSIONALISMO: Ser capaz de aceitar e de compreender que a vida profissional implica regras, deveres, esforço e trabalho	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
J. COMPROMISSO: Ser capaz de se implicar, aprender e evoluir em termos de vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
K. AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE: Ser capaz de agir sem necessidade de instruções sistemáticas e assumir os respectivos riscos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

8.3. Que outras competências poderá ser importante desenvolver (até 3)?

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO E DE AVALIAÇÃO FINAL

(Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009)

(ORIENTADOR)

Com este questionário pretende-se que avalie a qualidade do estágio e do desempenho do estagiário que orientou, solicitando-se, ainda, que se pronuncie sobre um conjunto de competências eventualmente relevantes para o futuro profissional do referido estagiário.

Assim sendo, responda às questões apresentadas ou assinale com uma cruz (x) a alternativa de resposta que melhor corresponde à sua opinião.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Curso: _____

Formando: _____

Orientador: _____

Empresa: _____

Tutor: _____

1. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Assiduidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Pontualidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Postura e comportamento profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Desenvolvimento de competências práticas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Capacidade de aplicação de conhecimentos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Autonomia	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Capacidade para assumir responsabilidades	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Organização e gestão de tempo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Capacidade de adaptação (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Integração na instituição	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. Relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. Capacidade para aprender com os outros	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. Capacidade de reflexão	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. Concretização dos objectivos do estágio	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

2. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA O ESTÁGIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Utilidade da formação prévia em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Acolhimento e integração do estagiário na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Qualidade das condições de trabalho na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Qualidade da supervisão (Tutor)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Qualidade da sua orientação (Auto-avaliação)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

3. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Utilidade das actividades desenvolvidas na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Apoio do Tutor	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Apoio do Orientador (Auto-avaliação)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

4. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ESTÁGIO AO NÍVEL DE:	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Consolidação de competências prévias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Aquisição de novas competências	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Capacidade para trabalhar em equipa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Preparação do estagiário para a futura vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Promoção da empregabilidade do estagiário	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5. AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Considerando as competências listadas de A a K:

5.1. Na 1ª coluna, classifique com que grau de desenvolvimento estas competências se foram manifestando durante o estágio, utilizando uma escala que vai de 1 – Nada desenvolvida a 6 – Muito desenvolvida;

5.2. Na 2ª coluna, classifique estas competências quanto ao grau de importância para o futuro desempenho profissional do estagiário, utilizando uma escala que vai de 1 – Nada importante a 6 – Muito importante.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS	5.1. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MANIFESTADO						5.2. GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A PROFISSÃO					
	Nada desenvolvida			Muito desenvolvida			Nada importante			Muito importante		
A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: Ser capaz de identificar e resolver problemas técnicos, profissionais e relacionais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
B. TRABALHO COM OS OUTROS: Ser capaz de se relacionar e partilhar directrizes, conhecimentos e tarefas com colegas e chefias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Ser capaz de executar tarefas informáticas num nível básico (p.e., escrever um texto ou utilizar a <i>internet</i>)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
D. COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA: Ser capaz de utilizar com clareza e correcção, e de forma adequada aos interlocutores, a linguagem oral e escrita na língua materna	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
E. LÍNGUA ESTRANGEIRA: Ser capaz de utilizar um nível básico de compreensão e expressão oral e escrita no inglês	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
F. NUMERACIA: Ser capaz de efectuar cálculos numéricos e manusear unidades de medida	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
G. COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: Ser capaz de ouvir e expressar opiniões e sentimentos, de compreender os outros e de gerir as diferentes situações interpessoais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
H. ADAPTAÇÃO: Ser capaz de se adequar a novos contextos e tarefas (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
I. PROFISSIONALISMO: Ser capaz de aceitar e de compreender que a vida profissional implica regras, deveres, esforço e trabalho	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
J. COMPROMISSO: Ser capaz de se implicar, aprender e evoluir em termos de vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
K. AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE: Ser capaz de agir sem necessidade de instruções sistemáticas e assumir os respectivos riscos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5.3. Que outras competências poderá ser importante desenvolver (até 3)?

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO E DE AVALIAÇÃO FINAL

(TUTOR)

Com este questionário pretende-se que avalie a qualidade do estágio e do desempenho do estagiário que supervisionou, solicitando-se, ainda, que se pronuncie sobre um conjunto de competências eventualmente relevantes para o futuro profissional do referido estagiário.

Assim sendo, responda às questões apresentadas ou assinale com uma cruz (x) a alternativa de resposta que melhor corresponde à sua opinião.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Curso: _____

Formando: _____

Orientador: _____

Empresa: _____

Tutor: _____

1. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO:

	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Assiduidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Pontualidade	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Postura e comportamento profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Desenvolvimento de competências práticas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Capacidade de aplicação de conhecimentos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Autonomia	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Capacidade para assumir responsabilidades	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Organização e gestão de tempo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Capacidade de adaptação (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Integração na instituição	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. Relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. Capacidade para aprender com os outros	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. Capacidade de reflexão	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. Concretização dos objectivos do estágio	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

2. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA O ESTÁGIO:

	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Utilidade da formação prévia em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Acolhimento e integração do estagiário na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Qualidade das condições de trabalho na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Qualidade da sua supervisão (<u>Auto-avaliação</u>)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Qualidade da orientação (Orientador)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

3. AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO:

	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Utilidade das actividades desenvolvidas na Empresa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Apoio do Tutor (<u>Auto-avaliação</u>)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Apoio do Orientador	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

4. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO ESTÁGIO AO NÍVEL DE:

	INSUFICIENTE						MUITO BOM					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Consolidação de competências prévias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Aquisição de novas competências	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Capacidade para trabalhar em equipa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Preparação do estagiário para a futura vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Promoção da empregabilidade do estagiário	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5. AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Considerando as competências listadas de A a K:

5.1. Na 1ª coluna, classifique com que grau de desenvolvimento estas competências se foram manifestando durante o estágio, utilizando uma escala que vai de **1 – Nada desenvolvida** a **6 – Muito desenvolvida**;

5.2. Na 2ª coluna, classifique estas competências quanto ao grau de importância para o futuro desempenho profissional do estagiário, utilizando uma escala que vai de **1 – Nada importante** a **6 – Muito importante**.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS	5.1. GRAU DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MANIFESTADO						5.2. GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A PROFISSÃO					
	Nada desenvolvida			Muito desenvolvida			Nada importante			Muito importante		
A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: Ser capaz de identificar e resolver problemas técnicos, profissionais e relacionais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
B. TRABALHO COM OS OUTROS: Ser capaz de se relacionar e partilhar directrizes, conhecimentos e tarefas com colegas e chefias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Ser capaz de executar tarefas informáticas num nível básico (p.e., escrever um texto ou utilizar a <i>internet</i>)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
D. COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA: Ser capaz de utilizar com clareza e correcção, e de forma adequada aos interlocutores, a linguagem oral e escrita na língua materna	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
E. LÍNGUA ESTRANGEIRA: Ser capaz de utilizar um nível básico de compreensão e expressão oral e escrita no inglês	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
F. NUMERACIA: Ser capaz de efectuar cálculos numéricos e manusear unidades de medida	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
G. COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: Ser capaz de ouvir e expressar opiniões e sentimentos, de compreender os outros e de gerir as diferentes situações interpessoais	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
H. ADAPTAÇÃO: Ser capaz de se adequar a novos contextos e tarefas (flexibilidade)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
I. PROFISSIONALISMO: Ser capaz de aceitar e de compreender que a vida profissional implica regras, deveres, esforço e trabalho	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
J. COMPROMISSO: Ser capaz de se implicar, aprender e evoluir em termos de vida profissional	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
K. AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE: Ser capaz de agir sem necessidade de instruções sistemáticas e assumir os respectivos riscos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

5.3. Que outras competências poderá ser importante desenvolver (até 3)?
