



Andreia Filipa Castro Moreira

Centro de Formação Profissional: Qualificação para a vida ativa de jovens e adultos

Trabalho realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Julho, 2020



Andreia Filipa Castro Moreira

**Centro de Formação Profissional:
Qualificação para a vida ativa de jovens
e adultos**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação:
Especialização em Educação e Formação de Adultos

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia 06/07/2020, perante o júri seguinte:

Presidente: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Arguente: Prof. Doutora Carla Dimitri Dias Alves (Prof. Auxiliar da Universidade Lusófona do Porto)

Orientadora: Prof. Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Além dos outros elementos.

Data: 06-07-2020

Julho 2020

De acordo com a legislação em vigor, (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de página ilustradas, gráficos, etc.), não é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho.

EPIÍGRAFE

“A tendência para aprender com a própria vida e para criar as condições de vida, de tal maneira que todos aprendam com o processo de viver, é o mais admirável produto do ensino”.

Dewey (2007, pp. 59-60)

DEDICATÓRIA

À minha família e aos meus professores,
com toda a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

No final de um percurso de aprendizagem, fica o meu agradecimento:

À Universidade Lusófona do Porto, em especial à Coordenadora do Curso de Mestrado, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo apoio e motivação.

À orientadora deste trabalho de investigação, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pelo apoio e incentivo, durante a orientação.

Aos professores de Mestrado, que me abriram os horizontes do conhecimento e da pesquisa científica.

Ao Centro de Formação Profissional, em especial à respetiva Diretora, Eunice Neves, por me ter facultado os recursos necessários à pesquisa realizada.

À minha família, pelo incentivo e apoio que me proporcionaram, neste percurso.

RESUMO

O presente estudo visa analisar de que forma o Centro de Formação Profissional (CFP) contribui para a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar cursos EFA. De acordo com a revisão da literatura, a formação nos cursos EFA pode ser um instrumento de atualização de saberes e de construção de novo conhecimento, aumentando as qualificações académicas e profissionais de jovens e adultos.

A pesquisa concretizou-se num CFP do concelho de Gondomar. Recorreu-se a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, o que possibilitou a triangulação dos dados. No que respeita à vertente quantitativa, realizou-se um inquérito por questionário a formandos de dois cursos EFA. No que concerne à vertente qualitativa, foi realizada uma entrevista estruturada à Diretora do CFP.

Os resultados permitem concluir que os participantes, neste estudo de caso, têm consciência de que é imprescindível a aquisição e melhoria de competências profissionais e, por isso, optam por esta modalidade de formação. A Diretora e os estudantes destacam a importância da relação entre teoria e prática, indo ao encontro das oportunidades de emprego na região. Contudo, e apesar de os programas dos cursos e as metodologias aplicadas pelos formadores potenciarem mais qualificação profissional, alguns estudantes referem que o currículo deve ser reajustado, com reforço da vertente prática e do estágio.

Globalmente, o Centro de Formação Profissional contribui para a formação e qualificação, para a vida ativa, de estudantes jovens e adultos, na medida em que os cursos EFA proporcionam uma aproximação direta com o contexto de trabalho, aperfeiçoando competências e capacidades. Por isso, é fundamental que os estudantes invistam em (re)qualificação profissional, tendo por base currículos com referenciais atualizados, estágios profissionais e metodologias ativas, que privilegiem o trabalho prático e colaborativo entre estudantes e formadores.

Palavras-chave: Centros de Formação; qualificação profissional; jovens e adultos; vida ativa.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the Vocational Training Centre (CFP) contributes to the training and qualification for the active life of young people and adults, attending EFA courses. According to the literature review, training in EFA courses can be an instrument for updating knowledge and building new knowledge, increasing academic and professional qualifications for young people and adults. The research took place in a CFP of the municipality of Gondomar. A mixed, quantitative and qualitative methodology was used, which allowed the triangulation of the data. As regards the quantitative aspect, a questionnaire survey was conducted with trainees of two EFA courses. Regarding the qualitative aspect, a structured interview was conducted with the CFP Director.

The results allow us to conclude that the participants in this case study are aware that it is essential to acquire and improve professional skills and, therefore, choose this modality of training. The Director and the students highlight the importance of the relationship between theory and practice, meeting the opportunities for employment in the region. However, although the course programs and methodologies applied by trainers enhance more professional qualification, some students report that the curriculum should be adjusted, with reinforcement of the practical and internship aspect.

Overall, the Vocational Training Centre contributes to the training and qualification for the active life of young and adult students, as EFA courses provide a direct approximation to the work context, improving skills and capabilities. Therefore, it is essential that students invest in professional (re)qualification, based on curricula with updated references, professional internships and active methodologies, which privilege practical and collaborative work among students and trainers.

Key-words: Training Centers; professional qualification; young people and adults; active life.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEFA	Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Associação Nacional para a Qualificação
ANQEP	Associação Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
AORP	Associação da Ourivesaria e Relojoaria de Portugal
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CFP	Centro de Formação Profissional
CQEP	Centro para a Qualificação e Ensino Profissional
CRVCC	Centros de Reconhecimento e Validação de Competências
EFA	Educação e Formação de Adultos
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MSESS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ORVC	Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
PCT	Prática em Contexto de Trabalho
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE	iv
DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE GERAL	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS	5
1.1. Educação e Sociedade: Percursos Educativos no século XXI	6
1.1.1. Conceito de Educação	7
1.1.2. Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	9
1.1.3. Conceito de Educação e Formação de Adultos	11
1.2. Formação Experiencial: Aprender faz parte da vida	14
1.3. Escola e aprendizagem ao longo da vida	15
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIFICAÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS	16
2.1. Conceito de Formação Profissional	17
2.2. RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	18
2.3. Centros de Formação Profissional	21
2.3.1. Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)	23
2.3.2. Cursos Profissionais	24
2.3.3. Formação Modular – Medida Vida Ativa	25
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO	27
3.1. Problemática	28
3.2. Pergunta de Partida	29

3.3. Objetivos do estudo	29
3.3.1. Objetivo geral	30
3.3.2. Objetivos específicos	30
3.4. Opções e Estratégias Metodológicas	30
3.5. Instrumentos de Recolha de Dados	31
3.5.1. Inquérito por Questionário.....	32
3.5.2. Inquérito por Entrevista	33
3.6. Contextualização do Estudo	34
3.7. Sujeitos da Pesquisa.....	35
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
4.1. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário	37
4.1.1. Idade e sexo de alunos dos cursos EFA.....	37
4.1.2. Situação face ao emprego	38
4.1.3. Habilitações Literárias	39
4.1.5. Experiência prévia no mundo do trabalho	40
4.1.6. Razões da opção pela modalidade de formação	42
4.1.7. Expetativas futuras a partir da realização do curso	44
4.1.8. Satisfação relativamente ao curso frequentado	45
4.1.9. Potencialidades da Prática em Contexto de Trabalho (PCT)	47
4.1.10. Adaptação dos cursos às exigências atuais do mercado de trabalho	48
4.2. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
APÊNDICES	i
Apêndice 1.....	ii
Apêndice 2.....	iii
Apêndice 3.....	iv
Apêndice 4.....	vii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos Alunos	37
Gráfico 2. Sexo dos alunos	38
Gráfico 3. Situação face ao emprego	38
Gráfico 4. Habilitações Literárias	39
Gráfico 5. Cursos EFA frequentados	40
Gráfico 6. Razões da opção por esta modalidade de formação	42
Gráfico 7. Expetativas futuras a partir da realização do curso	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Educação e Qualificação: Objetivos e Instrumentos.....	19
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Experiência prévia no mundo do trabalho	41
Tabela 2. Grau de satisfação do curso que frequentam.....	45
Tabela 3. Opinião dos formandos sobre a PCT	47
Tabela 4. Adaptação dos cursos profissionais às exigências do mercado de trabalho.....	48

INTRODUÇÃO

“(…) Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”.

Alarcão (2001, p. 10)

No enquadramento de uma sociedade global, a Educação e formação de adultos, enquanto prioridade das políticas educativas, atribui aos formadores a responsabilidade de articular conhecimentos e competências, que possam garantir, a uma diversidade de aprendentes, uma participação mais qualificada no contexto educativo, profissional e social. Face aos desafios colocados pelo sistema educativo, a Educação e Formação de Adultos revela-se uma forma estratégica de proporcionar a construção de uma identidade profissional, segura e refletida, e de promover a inserção de jovens e adultos qualificados no mercado de trabalho, tendo em conta o meio envolvente (Arruda et al., 2014). Nas palavras de Azevedo (2011, p.130), “a educação escolar deve inscrever-se nestes tempos exigentes e conturbados”, orientando jovens e adultos para uma inserção plena na vida ativa, tendo em conta a competitividade do mercado de trabalho. Efetivamente, na opinião da investigadora Alarcão (2001, p.10), e tal como explicitado em epígrafe, trata-se de valorizar “a educação como cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade”, com a finalidade de possibilitar “um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”.

A aprendizagem constitui, então, uma oportunidade para assimilar mais conhecimento e desenvolver competências, através da reorganização e rearticulação de representações mentais, ao longo de um processo que é controlado pelo sujeito, envolvendo a interação com o meio. Nesta perspetiva, toda a aprendizagem inclui três dimensões essenciais, fortemente implicadas nos contextos sociais, nomeadamente a dimensão cognitiva, quanto a conhecimentos e competências, a dimensão emocional, relativa a sentimentos e motivações, e uma terceira dimensão social, relativa à comunicação e cooperação (Illeris, 2013). Essa dimensão social e cultural da aprendizagem vai possibilitar a continuação de um processo de desenvolvimento e emancipação, ao longo da vida adulta, a partir da reflexão e incorporação da experiência e do conhecimento (Vale, 2001).

É consensual que o investimento em Educação e formação possibilita melhores qualificações e competências para o exercício de uma profissão. Em Portugal, e em resultado da existência de um défice de qualificações, a necessidade de mais formação profissional tornou-se um tópico central da política económica atual. Efetivamente, a empregabilidade encontra-se estreitamente associada ao nível de qualificação, competências e conhecimentos que os indivíduos adquirem, bem como às oportunidades e capacidades disponíveis para essa aquisição. Desta forma, é notório que indivíduos com menos habilitações se encontram mais vulneráveis às fragilidades do mercado laboral existente (Parente et al., 2014).

Há ainda a ter em conta que alguns destes jovens estudantes “apresentam, muitas vezes, um historial escolar bastante complexo, com sucessivas reprovações, insucesso escolar, problemas comportamentais (...), de socialização”, o que torna mais urgente as “aprendizagens profissionais” (Morais, 2013, p. 57), que potenciem o (re)início de uma carreira profissional, através de “formação potenciadora de integração qualificada para a vida ativa.” Desta maneira, é para a vida ativa que se encontram direcionados os Centros de Formação Profissional, dado que, como destaca Fiolhais (2011, p. 61), “mais importantes do que os conhecimentos científicos (...), a serem atualizados à medida que a ciência progride, são as capacidades e atitudes que devem (...) permanecer pela vida fora”. Por isso, é essencial que sejam estabelecidas as devidas condições, “para que se eduque na vida e para a vida” (Morais, 2013, p.58).

Assim, torna-se imperativo o investimento em formação, para que seja possível ampliar o portefólio de competências de estudantes jovens e adultos, de modo a estes poderem sobreviver às crescentes transformações socioeconómicas, que se sucedem num mundo global (Teodoro, 2003), tornando-se profissionais e cidadãos atuantes na sua comunidade.

Metodologia

Atendendo ao explicitado anteriormente, e uma vez que a questão de partida constitui a base de qualquer trabalho de investigação, para o presente estudo formulou-se a seguinte **pergunta de partida:**

- De que forma o Centro de Formação Profissional (CFP) contribui para a formação e qualificação para a vida ativa de estudantes jovens e adultos, a frequentar cursos EFA?

Em concordância, procedeu-se à definição **do objetivo geral**, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), na formulação do mesmo é crucial que o investigador seja capaz de delimitar e definir o cerne da sua pesquisa. Por isso, e de acordo com a questão de partida, especifica-se o **objetivo geral** do estudo:

- Analisar o trabalho desenvolvido num Centro de Formação Profissional (CFP) do distrito do Porto, visando a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar os cursos EFA de Ourivesaria e de Fotografia e a sua integração no mercado de trabalho.

No estudo, foi privilegiada uma pesquisa mista, conjugando as abordagens quantitativa e qualitativa. Quanto aos instrumentos de recolha de dados quantitativos, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário aos estudantes de dois cursos EFA, concretamente de Ourivesaria e de Fotografia. No que se refere aos instrumentos de recolha de dados da vertente qualitativa, foi planificada e realizada uma entrevista à Diretora de um Centro de Formação Profissional (CFP), o que possibilitou uma análise descritiva das respostas transcritas. Essa análise englobou, também, a análise categorial das questões abertas do inquérito por questionário.

Organização do Estudo

O estudo apresenta-se composto por quatro capítulos, sendo os dois primeiros relativos ao enquadramento teórico, seguindo-se mais dois, referentes ao estudo empírico realizado.

O capítulo 1 enquadra os percursos educativos do século XXI e a evolução das políticas educativas. Além disso, analisa o conceito de Educação, nas diversas perspetivas de alguns autores, e expõe várias conceções, no âmbito da formação e Educação de jovens e adultos, considerando a Educação ao longo da vida.

Por sua vez, o capítulo 2 debruça-se sobre o desenvolvimento dos centros de formação profissionais, abordando o conceito de formação profissional, bem como os cursos associados, tais como cursos Profissionais, cursos EFA e cursos Medida Vida Ativa. Explicita, ainda, os processos de RVCC, quanto a reconhecimento, validação e certificação de competências, e as suas componentes.

O capítulo 3 destina-se à metodologia do estudo, tendo sido definidas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, e ainda as opções e estratégias metodológicas, e

fundamentada a seleção de uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, e dos respetivos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo 4 procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, a partir da aplicação de um inquérito por questionário a estudantes de dois cursos EFA e de uma entrevista à Diretora do Centro de Formação Profissional (CFP) em análise.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, a partir dos resultados obtidos no estudo, seguindo-se as referências bibliográficas e os Apêndices.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS

1.1. Educação e Sociedade: Percursos Educativos no século XXI

No início do século XXI, em virtude da emergência de uma sociedade global e tecnológica, assistiu-se a uma profunda evolução, em todas as áreas do conhecimento. A sociedade da informação “representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia” (Takahashi, 2000, p.5), o que tem, inevitavelmente, repercussões na formulação e adequação das políticas educativas.

Tal originou novas aprendizagens e novas profissões, com consequente reajuste dos percursos educativos, disponibilizados nas instituições educativas em geral, abrangendo não somente a escolaridade obrigatória, mas igualmente os centros de formação profissional. Desta forma, interessou repensar a função social das instituições, quanto às competências e conhecimentos essenciais à Educação para a vida ativa, por parte de jovens e adultos (Pacheco & Pereira, 2007), começando por redefinir competências de base, tendo em conta a diferenciação e as especificidades existentes nas comunidades.

“Esforcemo-nos por não esquecer que definir competências de base para o século XXI, para uma Sociedade dita da Informação e do Conhecimento, é um privilégio de países fortemente escolarizados, suficientemente ricos para terem os meios de formular e pôr em marcha uma política de competências, aqueles para quem a simples sobrevivência não constitui um desafio essencial” (Perrenoud, 2003, p.74).

Mesmo em “países fortemente escolarizados” (Ibidem), como é o caso de Portugal, é preciso atender a percursos educativos diferenciados, face a desigualdades no acesso à Educação, de crianças e jovens de diferentes meios sociais. Atendendo ao facto de alguns estudantes não concluírem a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, é essencial redefinir percursos de inclusão, que possibilitem uma inserção profissional efetiva. Neste entendimento, mais uma vez Perrenoud destaca a importância da definição de competências-chave, em concordância com a evolução e as práticas sociais das comunidades.

“A quem compete definir as competências-chave necessárias a todos para viver no século XXI? Um especialista não pode limitar-se a apresentar um quadro conceptual e metodológico. A questão é ética e política. Nenhuma lista de competências-chave surge espontaneamente da observação das práticas sociais e da evolução das sociedades. Qual a legitimidade, quais as premissas daqueles que vão construir essa lista? Poderão, saberão, quererão acautelar-se contra a tentação de projetar no mundo os seus próprios valores? Bastará que sejam vários para serem representativos?” (Perrenoud, 2003, p.72).

Assim sendo, a definição de competências-chave constitui uma tarefa complexa, no âmbito das políticas educativas, não apenas pela diversidade de quadros concetuais, mas

também pelos responsáveis envolvidos, dado que as políticas educativas não são neutras, porém traduzem valores e ideologias dominantes (Teodoro, 2003).

Na realidade, a Educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico dos países e as políticas evoluem, tal como as sociedades. Deste modo, um sistema educativo eficiente é aquele que acompanha essa progressão, estando em constante transformação, de acordo com as necessidades educativas do meio.

Nesta nova sociedade que interliga informação, conhecimento e aprendizagem, deixam de existir impedimentos de espaço e tempo, para que as pessoas aprendam e comuniquem entre si. Presentemente, há numerosas possibilidades de aprendizagem; formal, informal e não formal (Canário, 2013). O espaço físico da escola, tão importante em outras décadas, deixou de ser o local privilegiado para a construção de conhecimento. Consequentemente, o novo paradigma de aprendizagem e formação incide em preparar o ser humano para a vida ativa, de maneira a dotá-lo de competências essenciais para intervir num mundo global, e fazê-lo compreender que a aprendizagem não é um processo estático, porém deve acontecer ao longo de toda a vida (Alarcão, 2005; Nóvoa, 2009).

Neste seguimento, surge a ideia de uma “sociedade aprendente”, em que o sucesso dos sujeitos depende da sua capacidade de processar e gerir a informação e, sobretudo, da sua capacidade de adaptação à mudança, que impera numa sociedade global (Teodoro, 2008), foi também uma expressão do relatório publicado pela OCDE no ano de 2000, que influenciou, decisivamente, os rumos da Educação para o século XXI (OCDE, 2000). Os sistemas educativos deste século têm como objetivo garantir que, numa sociedade de informação, a construção do conhecimento seja primordial, que o(a) professor(a)/formador(a) realize o papel de orientador e mediador dessa aprendizagem. Aprendizagem essa que já não se realiza, obrigatoriamente, em escolas tradicionais, mas em distintos contextos educativos (Alarcão, 2005; Nóvoa, 2009).

1.1.1. Conceito de Educação

O conceito de Educação pode ser analisado tendo em conta uma dimensão mais restrita e uma dimensão mais abrangente. Assim, a Educação, num sentido mais restrito, encontra-se ligada à escola e, consequentemente, à aprendizagem institucional. Num contexto mais abrangente, a Educação está presente em toda a parte, sendo inerente ao ato de socialização. Deste modo, pelo simples ato de conversarmos, ou discutirmos uma simples

notícia com alguém, estamos, de certa forma, a aprender. Neste seguimento, podemos falar de uma Educação permanente, evolutiva e contínua, que envolve o indivíduo em qualquer contexto em que o mesmo se insere, existindo, por isso, vários níveis de formalização educativa: formal, informal e semiformal/não formal (Arruda et al., 2014).

A Educação formal é, normalmente, exercida em contexto de escola, em sala de aula, ao longo de um percurso escolar regulado por documentos curriculares e estruturantes, que configuram escolhas de uma política educativa. Desta forma, existem horários específicos, para o cumprimento de conteúdos programáticos superiormente aprovados e, por isso, quem está a ser formado não pode escolher o que quer aprender. Assim, vigora um currículo normativo e uma estruturação dos programas, a serem planificados e desenvolvidos pelos professores, usualmente ao longo de um ano letivo. No final, os alunos são avaliados consoante o seu desempenho.

Em oposição, a Educação informal é adquirida ao longo da vida. As experiências, vivenciadas por cada um, e o seu percurso de assimilação de conhecimentos é que constroem caminhos de conhecimento e formação. Assim,

“cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão” (Coombs, 1985 cit. por Pain, 1990, p.126 cit. por Canário, 2013, p. 80).

Efetivamente, a Educação informal não se organiza, isto é, não existe um espaço específico para a realização da mesma. Neste entendimento, é necessário reconhecer e valorizar os processos informais da formação, perspetivando a Educação informal enquanto processo permanente e não organizado, construído por um sujeito aprendente (Marandino, 2017).

Por sua vez, a Educação semiformal ou não formal é percecionada como complementar à Educação formal e deve ser desenvolvida em articulação permanente, quer com a Educação formal, quer com a Educação informal. Enquanto a Educação formal tem lugar nas escolas, colégios e instituições de ensino superior, tendo por base currículos e regras de certificação, a Educação não formal é, acima de tudo, um processo de aprendizagem social, alicerçado no quotidiano e nas experiências vividas (Arruda et al., 2014).

Contudo, não é fácil nem consensual esta caracterização. De facto, como afirma Marandino (2017, p. 811):

“Caracterizar os espaços de Educação não formal não se constitui em tarefa simples, e, muitas vezes, os termos formal, não formal e informal são utilizados de modo controverso fazendo com que suas definições estejam ainda longe de serem

consensuais. Há diferenças de definições (...), pois os autores de língua inglesa usam os termos *informal science education* (Educação informal em ciências) e *informal science learning* (aprendizagem informal em ciências) para todo o tipo de Educação que pode acontecer em lugares como museus, centros culturais, exposições, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros. Já os de língua portuguesa muitas vezes dividem a Educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: Educação não formal e Educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube, etc”.

Apesar de não ser consensual, é evidente a pertinência desta tipologia, porquanto os estudantes transportam consigo um conjunto de aprendizagens prévias e a decorrer, em simultâneo, com a aprendizagem formal, assimiladas nos seus contextos vivenciais. Este constitui um processo contínuo, que decorre ao longo da vida, imprescindível para o desenvolvimento de jovens e adultos. Assim sendo, no presente estudo, adotar-se-á a tipologia de três níveis de formalização educativa formal, informal e não formal – tal como descrito e fundamentado.

1.1.2. Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

Atualmente, a constante mudança e incerteza acompanham o ciclo de vida dos cidadãos. No mercado de trabalho, as rápidas transformações tecnológicas e as mudanças económicas dão origem a períodos de estabilidade cada vez menores. A acelerada atividade económica, marcada pela crise que o ocidente atravessa, exigem iniciativa, uso focalizado e criativo dos conhecimentos adquiridos e competência para comunicar com os outros, num trabalho em equipa. Nesta perspetiva, é caso para afirmar que “o desenvolvimento dos países, das comunidades e das organizações se encontra mais dependente da qualidade, e menos da quantidade, do seu potencial humano” (Caldeira, 2011, p. 34).

Assim, estamos perante uma sociedade em mudança, baseada no conhecimento e na informação, com um forte impacto na economia e no desenvolvimento das sociedades, fazendo, do trabalho e das organizações, contextos de aprendizagem nos quais são potenciadas novos saberes e novas competências. É uma sociedade que valoriza outras formas educativas. Assim, cada vez mais se acredita que a aprendizagem é um processo que, diminui o significado da experiência, de acordo com o conhecimento que o próprio adulto já possui, o que conduz a uma aprendizagem observada como uma nova representação da experiência vivida (Vale, 2013). Surge, assim, “o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida”, que ultrapassa o conceito tradicional das aprendizagens

formais (em instituições de ensino e formação, culminando na obtenção de um certificado), apelando para novos modelos de Educação e de formação. Deste modo, as aprendizagens adquiridas, fora de um registo formal, podem ocorrer paralelamente aos sistemas de ensino e formação em qualquer espaço e tempo (Idem).

As aprendizagens ao longo da vida enquadram-se nas dinâmicas educativas não formais e informais, da formação de adultos, merecendo reconhecimento e valorização. Nesta perspetiva e como refere Marreiros (2014) citando Canário (2006),

“o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias relativamente simples: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Ambas convergem naquilo que constitui o pressuposto principal da Educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p. 161 cit. por Marreiros, 2014, p. 31).

Desta forma, passou a ser preocupação do Estado, das empresas e da sociedade a crescente desigualdade e exclusão social, devido à desatualização dos indivíduos. A formação inicial que, durante décadas, era suficiente para garantir a realização pessoal e profissional, deixou de o ser e hoje “nada do adquirido no modelo de desenvolvimento é garantido como vitalício. Por isso, a aprendizagem ao longo da vida inclui a melhoria dos conhecimentos, das competências, no quadro de uma caminhada pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Nogueira, 2017, p. 3).

Assim é possível afirmar, tal como refere Correia (2009), que a aprendizagem ao longo da vida é um processo contínuo sem termo ou conclusão. O aprofundamento do conhecimento e da formação acompanham e orientam, nos nossos dias, os indivíduos, no decurso da sua vida pessoal e profissional (Azevedo, 2016). Por isso, o investigador Nogueira (2017, p. 59) refere, também, que “a flexibilidade, a rapidez e a adaptação são um desafio e uma exigência, graças à evolução da sociedade” (Ibidem, p. 59).

Mais do que uma simples recolha de conhecimentos, aprender passa também por experienciar vivências. Não nos preocupamos com essas aprendizagens pois surgem automaticamente, no relacionamento com a realidade vivida e através do conhecimento científico, teológico, filosófico ou empírico. A aprendizagem, ao longo da vida, quer seja formal ou informal, além de um desafio é uma necessidade, devido “à evolução da sociedade e, por conseguinte, à procura e à resposta. O que hoje afirmamos como certo, amanhã poderá não o ser” (Machado, 2016, p. 54). Por isso, apostar na aprendizagem ao longo da vida, devidamente validada, no contexto social e tecnológico em que se vive, só

traz vantagens. Mantém o indivíduo atualizado e psicologicamente ativo e confiante para melhor enfrentar os desafios de uma sociedade global em constante mudança.

Neste processo, cada sujeito torna-se gestor da sua formação, tendo por base as exigências do mercado de trabalho e as metas que se propõe atingir profissionalmente. É preciso ter em conta que, atualmente, as sociedades se transformam a um ritmo extremamente acelerado, como tal a formação e aprendizagem ao longo da vida passaram a ser imperativos. Perante um mundo globalizado, no qual são solicitados conhecimentos específicos, a “aprendizagem ao longo da vida surge como uma alavanca para a mudança dos sistemas de Educação e formação”, exigindo que “a sociedade civil se responsabilize pelos percursos formativos” dos futuros profissionais (Ramalho, 2012, p. 26), a aprendizagem ao longo da vida tornou-se um conceito e, simultaneamente, um modelo essencial para superar as vulnerabilidades do emprego, as questões da inclusão social e da justiça social. Deste modo, a experiência e as aprendizagens prévias de cada indivíduo devem ser consideradas, nos processos de aprendizagem ao longo da sua vida.

1.1.3. Conceito de Educação e Formação de Adultos

Esta diversidade de significados sobre Educação, tal como analisado no item anterior, concorreu para uma maior abrangência do que é entendido como Educação de adultos, e que se tem vindo a ampliar ao longo do tempo. No que se refere ao significado de “Educação de adultos”, é importante destacar que:

“ a expressão “Educação de adultos” tanto pode corresponder a uma perspectiva redutora, correspondente a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como confundir-se e sobrepor-se ao conceito de Educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida” (Canário, 2013, p. 32/33).

Vários fatores contribuíram para que, até 1974, não fosse privilegiado um sistema de Educação e formação de adultos.

“Assim, podemos verificar que a consagração do uso das expressões de “Educação de adultos” e de “formação de adultos” está associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da “alfabetização” e a tradição da “formação profissional” (Canário, 2013, p. 32).

Como podemos observar, através da afirmação supra, de Rui Canário (Ibidem), as conceções de “Educação de adultos” e “formação de adultos” configuram conceitos que, muitas vezes, são utilizados multissignificativamente.

Relativamente ao conceito de formação, este também contempla, em simultâneo, uma visão mais restrita e mais abrangente. Numa perspetiva mais limitada, “a formação aparece

entre nós conotada, até há pouco tempo, com uma visão pobre e redutora da formação profissional” (Idem, p. 34); por outro lado, numa perspetiva mais ampla, este conceito designa “um processo abrangente de autoconstrução da pessoa, num processo de “abertura à existência” (Honoré, 1992, cit. por Canário, 2013, p. 33) ou seja, o conceito formação de adultos não engloba só a construção do sujeito a nível profissional, mas ainda o seu desenvolvimento, pois este constrói-se como pessoa, no decurso das suas inúmeras experiências de vida, dado que a aprendizagem é comum a todas os níveis etários (Canário, 2013).

Em geral, é de realçar a existência de uma plurissignificação, pois os termos “Educação de adultos” e “formação de adultos” são utilizados, alternadamente, para várias designações, completando-se.

Como referido anteriormente, a formação de adultos está muito ligada à importância dada à experiência pessoal e de vida, sendo crucial que se valorize a experiência nos processos de aprendizagem. Trata-se de um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da vida de cada um, ao processo da sua autoconstrução como pessoa. Assim, tal como refere Rui Canário (2013), o indivíduo é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Por este motivo é que muitos autores (Arruda et al., 2014; Canário, 2013; Manglaive, 1990; Marandino, 2017) reiteram que a Educação não se adquire em uma instituição, mas sim ao longo da vida, em diversos contextos, em resultado da ação do sujeito individual.

É importante salientar que Pineau (1988) foi pioneiro, ao desvendar a ampliação do conceito de formação anteriormente explicitado, considerando que a formação do sujeito ocorre segundo três vertentes distintas, mas coexistentes, durante a existência humana. Na sua classificação tipológica (Idem), as mesmas foram denominadas, por este autor, da seguinte forma: ecoformação, autoformação e heteroformação, sendo a última aquela que, historicamente, tem sido a mais valorizada na escola.

Entre a ação dos outros (**heteroformação**) e a do meio ambiente (**ecoformação**), surge, ligada a estas últimas e delas dependente, uma terceira força de formação, a do “eu” (**autoformação**). Trata-se de uma vertente que incorpora conhecimentos e experiências, tornando “o decurso de vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões” (Idem, p. 65). Para o autor citado, a biografia não representa apenas um método para a formação de adultos, mas, fundamentalmente, um novo paradigma, quanto ao

desenvolvimento de trabalho com pessoas com uma história de vida, que é preciso ter conta.

É neste sentido que Josso (1988, p. 37) chama a atenção para a ambiguidade de sentidos da palavra formação, já que designa tanto “a ação de formar (ou de ser formado) do ponto de vista escolar”, sujeita, pois, à Educação formal,” como a ação de formar-se”, esta última podendo “ocorrer em diferentes lugares, a partir de múltiplas experiências”.

A valorização da experiência, num processo de formação, encara o adulto como o principal recurso da sua formação e evita o erro de pretender ensinar às pessoas o que elas já sabem. Isto é fundamental para a aquisição de conhecimentos, por parte de um adulto, como já referimos anteriormente, visto que o reconhecimento das práticas do mesmo pode levar a que outros aprendam e assim não se repitam as informações. Trata-se de considerar a vida como um lugar de formação, que começa com a família, é marcada pela escola, e se orienta para uma formação profissional, beneficiando de ritmos temporais mais individualizados de formação contínua. A Educação é, assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida e que implicam o aprofundamento de competências, capacidades e conhecimentos, e até mesmo a reconversão profissional (Canário, 2013).

“A formação dos adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua atividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de «reciclagem» e, por vezes, a de «reconversão profissional (...) A Educação dos adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral” (Avanzini, 1996, p.33 cit. por Canário, 2013).

Deste modo, é, maioritariamente, a partir das vivências do quotidiano, que o ser humano se vai formando, enquanto pessoa, e se vai instruindo. Neste entendimento, é necessário conhecer as experiências da vida de jovens e adultos como um lugar central, já que as emoções, os sentimentos e os momentos vividos constituem diversos momentos de formação (Medina, 2008). Só assim se perspetiva o campo abrangente da formação, ultrapassando a vertente redutora de uma Educação unicamente formal, necessariamente redutora. De facto, “concebendo a Educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu Educação de adultos” (Canário, 2013, p. 11).

Assim sendo, a Educação de adultos interliga-se com o mundo laboral, através da formação profissional, a fim de que os trabalhadores acompanhem os processos e ritmos de evolução social e económica. Desta forma, a Educação de adultos acaba por progredir

consoante a própria evolução da sociedade, ocorrendo um processo similar com os jovens direcionados para cursos profissionais para a vida ativa.

1.2. Formação Experiencial: Aprender faz parte da vida

A aprendizagem é geralmente associada às ações de aprender a escrever, ler e contar. Porém, o processo de aprendizagem começa muito antes. Aprender é um processo que, segundo Nogueira (2017, p. 1), “está presente em todos os momentos da nossa vida. Quando aprendemos mudamos, porque aprender implica mudança, dado que altera os nossos conhecimentos ou comportamentos”. Assim, é caso para afirmar que a aprendizagem de um indivíduo se processa ao longo do seu ciclo de vida, desde que nasce até que morre, potenciando, desta forma, o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social (Idem). Como analisado anteriormente, aprender ao longo da vida inclui a Educação formal, em instituições que disponibilizam diferentes níveis de escolaridade e a não formal, associada a atividades de formação profissional ou não, mas que não tem equivalência a um nível de escolaridade específico.

Aprender constitui, então, um processo e o seu sucesso depende da motivação de cada um e da sua predisposição para a mudança e adaptação às exigências do meio em que se insere. Neste entendimento, somos convidados a aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com quem quer que seja. Por isso é que se ouve frequentemente “estamos sempre a aprender” e ainda “aprender até morrer” e, muitas vezes, não nos apercebemos dessa aprendizagem. Consequentemente, é consensual que não se aprende apenas nas instituições de Educação que conferem um determinado nível de escolaridade tal como referenciado por diversos autores (Canário, 2013; Medina, 2008; Nogueira, 2017; Machado, 2016).

Atualmente, estando cientes das constantes mudanças e incertezas sociais, bem como da sua influência na sociedade, jovens e adultos passaram a preocupar-se em aumentar os seus conhecimentos, e em aperfeiçoar competências e atitudes. Esta focalização é consequência, essencialmente, da crise económica do início do século XXI, que veio impor novas exigências e desafios, entre os quais a rotatividade dos saberes, de tal modo que o conhecimento de hoje pode ficar ultrapassado e ser contestado amanhã (Azevedo, 2016; Nogueira, 2017). Tal implica “empreender” uma Educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças e tecnologias, mas sobretudo inovar” (Takahashi, 2000, p.7).

Hoje, aprender ao longo da vida é uma exigência. A economia global, a não existência de fronteiras e a constante evolução tecnológica impõem novos desafios, para entender o mundo e para nele viver e trabalhar. Os saberes, que eram passados de pais para filhos, deixaram de ser suficientes para garantir a sobrevivência e os profissionais sentiram-se na obrigação de desenvolver estratégias, que lhes permitisse garantir o emprego e as competências num mercado de trabalho que é, cada vez mais, fortemente competitivo (Idem).

1.3. Escola e aprendizagem ao longo da vida

Presentemente, a Escola é uma organização que desempenha um papel fundamental, na sociedade da informação, e na qual se cruzam diversos atores educativos, nomeadamente Estado, professores, alunos e respetivas famílias (Barroso, 2005). Deste modo, é preciso motivar alunos e professores, e interligar escola, família e comunidade. A fim de alcançar mais sucesso e qualidade educativa, é preciso renovar as prática, para que os alunos se tornem sujeitos da sua formação, ou seja, coprodutores dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento (Barroso, 2005). A finalidade da implementação de metodologias ativas, é que cada aluno domine os saberes considerados essenciais, para a formação do cidadão do século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004). Neste sentido, é importante recordar as directrizes da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que:

“A Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors et al., 1996, p. 89/90).

Os domínios citados configuram uma aprendizagem ao longo da vida, pelo que o Estado e a Escola deverão reformular currículos programáticos, métodos e estratégias, desfasados da realidade de uma sociedade global multifacetada (Pacheco & Pereira, 2007; Teodoro, 2010, 2008), a fim de potenciarem metodologias ativas assentes na autonomia e flexibilidade curricular e no trabalho de projeto (Cosme, 2018). Por isso, a Escola do século XXI precisa de professores mais ativos, atualizados e reflexivos, capazes de impulsionar o trabalho colaborativo e o aprender a aprender de cada um dos seus alunos.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIFICAÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS

2.1. Conceito de Formação Profissional

A problemática da formação profissional e da Educação de adultos tem vindo a despertar o interesse em diversos campos, despontando perspetivas que consideram a Educação e a formação de jovens e adultos como uma oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento pessoal e profissional (Parente et al., 2014).

A expressão de formação profissional não é um conceito novo, visto que, apresenta inúmeros vínculos com os processos de aprendizagem, que se foram fortalecendo ao longo dos tempos. Em Portugal, a noção de formação profissional, terá surgido na década de trinta, tendo, primeiramente, “a conotação de ensino técnico formal, destinada a profissões da base da cadeia operativa, e sendo um ensino orientado para jovens” (Lourenço, 2015, p. 13). O conceito de formação, na década de cinquenta, passou a aglomerar atividades dirigidas a novos públicos-alvo. Nessa época, surgiram intervenções formativas, destinadas a desempregados, e o “aperfeiçoamento de ativos” tornou-se uma prioridade, o “que levou várias entidades públicas e privadas a adotarem meios de formação, com o intuito de aperfeiçoar as competências dos já profissionais, em ações geralmente de curta duração” (Lourenço, 2015, p. 13).

Em uma outra vertente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), ao considerar essa modalidade especial da Educação, determina no seu artigo nº 22, que a formação profissional: “além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos, e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. Por sua vez, o Sistema Nacional de Qualificações (criado pelo DL n.º396/2007), no seu artigo n.º 3 apresenta uma definição curta e simples deste conceito, definindo “«Educação e formação profissional» ou «formação profissional» ” como “a formação com o objetivo de dotar o individuo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais”.

A partir desta análise do conceito de formação profissional, tal como explicitado na legislação e por diversos autores, conclui-se que, em Portugal, se tem vindo a delimitar e caracterizar o mesmo, embora ainda não exista uma definição consensual, pelo facto de coexistir uma grande mutabilidade e adaptação aos diversos contextos sociais e económicos existentes em Portugal (Parente et al., 2014).

2.2. RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Numa sociedade cada vez mais exigente, pautada pelo conhecimento e frequentemente designada por “sociedade do conhecimento”, o capital humano é a chave global. Cada vez mais se assiste a uma intensificação da competitividade. Em simultâneo, verificam-se fortes debilidades nesse mesmo capital humano, que nem sempre se ajusta ao mercado de trabalho. Desta forma, tal conduz, frequentemente, ao desemprego e à instabilidade.

Assim, e no seguimento desta linha de pensamento, na sociedade marcada pelo conhecimento, cada indivíduo tem de se responsabilizar por se manter em constante formação e por se adaptar às exigências do mercado de trabalho. Deste modo, promove-se a aprendizagem ao longo da vida como instrumento de identificação de todas as competências adquiridas ao longo da vida (Ramalho, 2012).

A Educação, bem como a formação, são um dos suportes fundamentais de uma sociedade, e que tem repercussões nomeadamente a nível da exclusão social. Quanto maiores forem as qualificações de cada indivíduo, ou seja, os seus conhecimentos e competências, mais oportunidades tem de ascender. Em oposição, quem não as tiver encontra-se em situação mais vulnerável.

Neste contexto, e para que os adultos usufruam das aprendizagens não formais e informais, de forma mais credível/fiável, há que definir estratégias de reconhecimento e validação das mesmas, pelo que a qualificação é fundamental. Trata-se de uma nova alfabetização, na qual não basta saber ler e escrever, mas é preciso ir mais além (Moraes, 2013), apostando numa “polivalência qualificante de que hoje tanto se fala” (Marques, 1999, p. 65), que reforce as competências profissionais dos estudantes no mundo do trabalho, de maneira a “fazer corresponder as qualificações às certificações, para podermos motivar os jovens” (Idem, p. 67).

O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) constitui um instrumento de gestão estratégica, de qualificações de nível não superior, que integra o SNQ (DL n.º 396/2007 de 31 de dezembro). Trata-se de promover a formação profissional, interligando Educação e formação para a vida ativa, com a finalidade de integração plena de estudantes jovens e adultos no com o mercado de trabalho, através de um conjunto de objetivos e instrumentos comuns, como apresentado na figura que se inclui seguidamente (Godinho et al., 2011, p.10), segundo adaptação de Moraes (2013, p. 47).

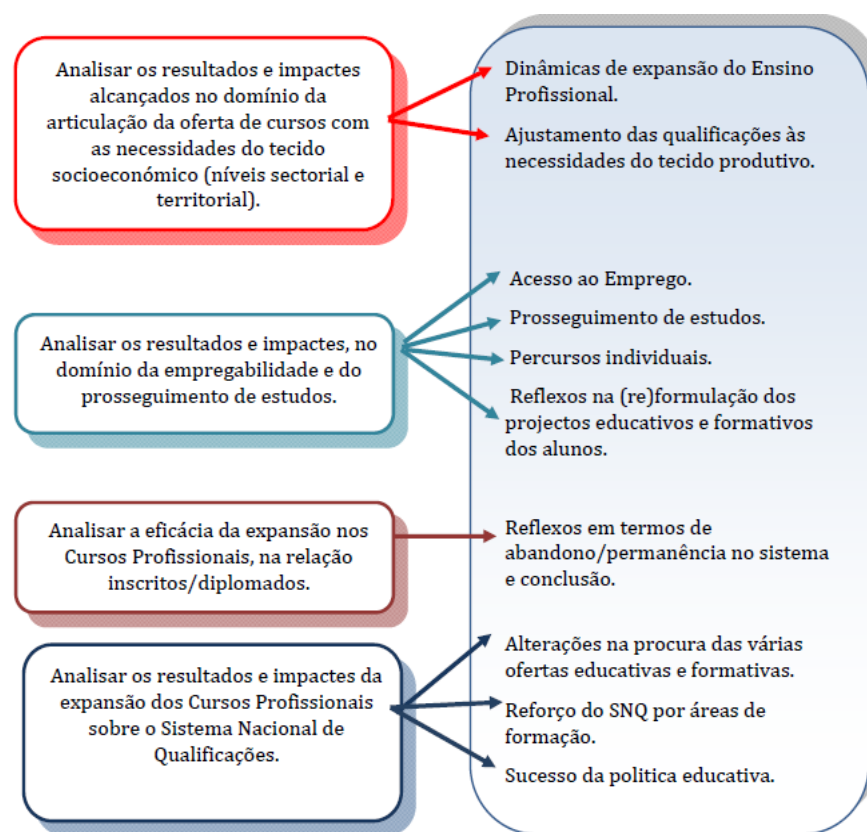


Figura 1. Educação e Qualificação: Objetivos e Instrumentos

Para o reconhecimento e qualificação, destaca-se ainda a importância da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Assim, segundo Pires (2007), os RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - são processos através dos quais se procura dar visibilidade e legitimidade aos saberes experienciais de jovens e sobretudo adultos, e fundamentam-se no pressuposto de que a experiência é fonte de aprendizagem, e contexto de construção de competências.

Os Centros Qualifica, dando continuidade ao trabalho desenvolvido nos centros Novas Oportunidades, têm como suporte legislativo a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Neste guia normativo, é estipulado que “todos os candidatos têm a obrigatoriedade de passar pelo processo de orientação, sendo que para isso têm de cumprir as seguintes etapas de intervenção: Acolhimento, Diagnóstico, Informação e Orientação e Encaminhamento” (ANQEP, 2017, p. 18) para a área que melhor se adapta ao percurso de vida e às ambições futuras dos adultos. No seguimento deste processo, e concluída a fase de orientação, bem como aferido o perfil do candidato, quer em termos pessoais como profissionais, e

atendendo às suas necessidades e motivações, cabe ao candidato, sempre acompanhado por um Técnico de ORVC decidir, na fase de encaminhamento, qual a modalidade de qualificação que melhor se ajusta ao seu caso. Resultando num processo de RVCC, o candidato permanecerá num Centro, para realizar as etapas de reconhecimento e validação de competências (Idem).

Assim, o reconhecimento de competências é um processo que pressupõe a identificação e a explicitação das experiências vividas pela pessoa, e das aprendizagens daí decorrentes. Diz respeito à dimensão individual e pessoal, e pode ser considerado como o ponto de partida para a validação, seguindo-se a certificação, a qual tem como suporte, um referencial de competências-chave ou um referencial de RVCC profissional. O referencial de competências a avaliar é construído pela própria pessoa, com base nos saberes e nas competências adquiridas. Os resultados do reconhecimento podem constituir um importante instrumento de negociação, sendo materializados num documento de síntese, ou num portefólio.

No seguimento deste processo, a validação consiste na confirmação, por um organismo autorizado, de que o indivíduo adquiriu resultados das aprendizagens ao longo da vida, sendo então atribuído um estatuto formal, oficial, aos saberes detidos pela pessoa. O resultado final é uma certificação/qualificação. Assim, pode-se afirmar que a validação cumpre a sua função, quando o indivíduo “consegue analisar a sua experiência como um todo, através dos conceitos presentes no referencial, pois esta atividade provoca um desenvolvimento da experiência, visto que a experiência vivida no trabalho se torna um objeto de pensamento e reflexão” (Silva, 2011, p. 18).

É de notar que a validação se reporta, sempre, a um referencial externo determinado e estabilizado, dando apenas visibilidade às aprendizagens abrangidas por esse referencial. Deste modo, “o processo de validação apenas abrange uma parte das aprendizagens, construídas experiencialmente ao longo da vida, em função da finalidade e da especificidade de cada sistema ou dispositivo” (Pires, 2007, p. 13). Deste ponto de vista, a validação será sempre limitada, de acordo com a maior ou menor amplitude e flexibilidade dos referenciais de suporte. Durante o processo de validação, conjuntamente com o portefólio, as entrevistas (que podem ou não ser estruturadas) fazem parte das técnicas “obrigatórias” utilizadas, dado que o discurso faz parte integrante das metodologias de reconhecimento.

A duração de todo este processo é variável, dependendo da forma como que decorrem

os vários procedimentos e do perfil do candidato. Contudo, “a duração média é de cerca de quatro meses. Caso seja um processo de dupla certificação a duração é mais alargada” (Silva, 2011, p. 17).

Cabe aos centros de RVCC a certificação de competências-chave. Essa certificação consiste numa confirmação oficial das competências adquiridas quer através da formação e/ou da experiência que foram identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação. Estes centros têm por função oficializar a validação das competências, através do registo na “Carteira Pessoal de Competências-Chave” (ANEFA), que poderá dar lugar à emissão de um Certificado.

O mais importante será ter em conta um processo de certificação de competências, individualmente, para o candidato, e coletivamente, para a sociedade, como é explicitado na citação que se segue:

“(…) reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo do percurso profissional proporciona benefícios muitíssimo relevantes, quer a nível individual, quer a nível supraindividual para as pessoas, para as empresas, para os sistemas de formação profissional e para a sociedade (Fonseca, 1998) e tem sido notada a sua importância visto que, ao longo dos últimos tempos, o número de profissões certificadas por esta via tem vindo a aumentar, perfazendo atualmente o total de 88” (ANQ, 2011, cit. por Silva, 2011, p. 17).

Atendendo a que se trata de um processo que envolve elevados recursos humanos e financeiros, o próximo desafio reside no facto de as entidades competentes definirem estratégias e metas, para analisar de que modo é que os indivíduos que usufruíram da iniciativa de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens ao longo da vida, com base no referencial de competências-chave, têm vindo a utilizar as oportunidades profissionais e sociais, que vão surgindo (CEDEFOP, 2014).

2.3. Centros de Formação Profissional

No final dos anos 60, com a crise dos sistemas educativos, constatou-se que existia uma carência de formação; no entanto, em Portugal, esse problema não foi devidamente solucionado, a fim de garantir um maior desenvolvimento profissional. Dos anos 70 até aos anos 90, assistiu-se, em Portugal, a uma evolução do sistema educativo, que se pode caracterizar em momentos distintos, no domínio dos centros de formação profissional.

Até à revolução industrial, em Portugal, como em toda a Europa, a transmissão de conhecimentos profissionais e técnicos acontecia, fundamentalmente, no local de trabalho. Os artesãos ensinavam aos seus aprendizes tudo a respeito das suas artes e ofícios,

nomeadamente sobre relojoaria, carpintaria, barbearia, entre outros.

Em 1983, através do Despacho Normativo nº 194-A, de 21 de outubro, houve uma nova tentativa de restabelecimento do ensino técnico, através de um projeto desenvolvido em conjunto pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, designado “ensino técnico-profissional”, com oferta formativa a partir da escolaridade obrigatória. Neste processo, foram concebidos cursos técnico-profissionais com a duração de três anos, e cursos profissionais com a duração de um ano, acrescido de um estágio profissional de seis meses. Por sua vez em 1984, verificou-se a criação da “formação profissional em regime de alternância” ou “sistema de aprendizagem”. Após um período de dois anos, em 1986 verificou-se uma estabilização dos cursos, com algumas reformulações.

Mais tarde, em 1989, na Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi definido que:

“a expressão «ensino técnico e profissional» designa todas as formas e todos os graus do processo de Educação onde intervêm, além da aquisição de conhecimentos gerais, o estudo de técnicas conexas e a aquisição de competências práticas, do saber-fazer, de atitudes e de elementos de compreensão relacionados com as profissões que podem exercer-se em diferentes sectores da vida económica e social” (UNESCO, 1989, p. 191).

Atualmente, o Instituto do Emprego e Formação Profissional gere o sistema de aprendizagem. Inicialmente, foi criada uma rede de centros de formação ligada ao IEFP. Esses centros de formação proporcionavam ações de formação para desempregados e geriam a qualificação profissional. Mais tarde, recriaram os centros de formação profissional, independentes, com o objetivo de dar resposta à necessidade da formação e qualificação dos sujeitos, possibilitando aos jovens e adultos terem uma formação inicial e continuada, nos cursos existentes nessas instituições. Como refere Azevedo (2001, p. 92), a criação de CFP é “(...) é obra da iniciativa autónoma das instituições locais. Abrir uma escola profissional pressupõe quase sempre a existência de uma rede local de contactos, de solidariedades, de investimentos e sonhos, tantas vezes adormecidos, mas bem enraizados num território”.

Num mundo sem fronteiras e numa sociedade cada vez mais global, o sistema educativo precisa de se adaptar às mudanças. Desta forma, graças a uma política educativa, que se traduziu em reformas visando a formação profissional, cursos, escolas e centros de formação profissional, alternativos aos tradicionalmente escolares. Então, emergiram intervenções formativas orientadas para jovens/adultos desempregados, bem como também para o melhoramento e progresso dos jovens/adultos ativos. Face à necessidade de formar para a vida ativa, as instituições públicas e privadas diversificaram a sua oferta educativa,

começando com a finalidade de aperfeiçoar e atualizar as competências dos já profissionais, em ações geralmente de curta duração. Neste seguimento, os cursos de formação e Educação de adultos (EFA), os cursos medida vida ativa, as formações modulares, entre outros, compõem a oferta da formação profissional e são parte integrante dos centros de formação profissional.

2.3.1. Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

No ano 2000, em Portugal, surgiram os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) reconhecidos pela ANEFA,

“(…) uma entidade pública integrada na administração indireta do Estado, subordinada aos Ministérios da Educação e Ciências (MEC) juntamente com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS), em articulação com Ministério da Economia (ME) com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no seguimento das suas funções. Tendo como missão organizar a execução das políticas de Educação e formação profissional de jovens e/ou adultos e garantir o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)” (Graça, 2015, p. 28).

Estes cursos são regulamentados pelo Despacho Conjunto nº 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro e têm por objetivo promover e investir na qualificação de jovens e adultos, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Por isso, são uma oferta para os jovens e adultos que desejem aumentar as suas qualificações. Desenvolvem-se segundo processos de dupla certificação (escolar e profissional), e dirigem-se a um público-alvo de jovens/adultos, com idade superior a 18 anos, pouco qualificados e desempregados (ANQEP).

As autoras Trindade, Saleiro e Pegado (2007, p. 183) defendem que a centralidade dos cursos EFA nos jovens e adultos, em situação de desemprego e socialmente desfavorecidos,

“(…) tem o lado muito positivo de estar a trazer para o sistema de Educação e formação um conjunto relativamente vasto de pessoas que, em muitos casos, se encontravam afastadas há longos anos dos processos de qualificação escolar e profissional e de experiências de trabalho que, para uma parte significativa, nunca chegaram a ocorrer” (Idem).

Os cursos EFA integram um modelo formativo que “(…) assenta numa abordagem por competências que procura avaliar as competências de cada adulto participante, reconhecê-las, validá-las e, posteriormente, incrementá-las por via da formação escolar e profissional” (Idem, p.181).

De referir a valorização que os currículos destes cursos conferem aos processos de

aprendizagem formal, não formal e informal, centrando-se na análise e reflexão dos percursos socioculturais dos indivíduos. Ou seja, as experiências, aptidões e saberes dos formandos são fundamentais e, como tal, equiparadas pela instituição de ensino onde se ministram os Cursos EFA, as competências adquiridas e transformadas em diplomas de qualificação reconhecidos, ora no local de trabalho, ora na vida social dos aprendentes.

Atualmente, estes cursos são regulados pela Portaria nº 230/2008, de 7 de março (Define o Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares), e fortalecem-se de acordo com percursos de dupla certificação. Sendo que os jovens/adultos, que já têm o 3º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de Educação, que desejem adquirir uma dupla certificação, podem realizar apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA profissional correspondente, obtendo a respetiva certificação profissional. Esta modalidade fornece a possibilidade de adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma qualificação para a vida ativa.

2.3.2. Cursos Profissionais

Os cursos profissionais, nos termos do Decreto-Lei nº 4/98 de oito de janeiro, artigo 6º, são uma modalidade que confere equivalência ao ensino secundário regular. Esta via de ensino caracteriza-se pela valorização do desenvolvimento de competências para a prática de uma profissão, isto é, por promover uma aprendizagem direcionada para a vida ativa. Esta modalidade quando realizada, com sucesso, atribui um nível de qualificação e uma certificação profissional de nível III, após realização, da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e da Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Estes cursos destinam-se a jovens/adultos, com o 3º ciclo de ensino básico concluído, ou formação equivalente, que queiram entrar no mundo do trabalho, sustentando a possibilidade de seguir estudos e de ingressar no ensino superior. Esta formação tem a duração de três anos (equivalente aos 10º, 11º e 12º anos do ensino regular). Como já referido anteriormente, somente têm validação quando existe finalização deste processo com aproveitamento, tanto da componente curricular como, também, do estágio profissional, dando assim origem a um certificado de qualificação profissional de nível III (ME, 2003).

Esta modalidade formativa é estruturada por módulos, por percursos formativos

totalmente abertos e flexíveis. Assim,

“(…) permite um melhor ajustamento e conciliação entre as necessidades dos ativos que, sem se verem obrigados a ter que frequentar um percurso de qualificação de uma só vez, podem, à medida da sua disponibilidade, ir frequentando os módulos de formação que entenderem. Por essa via, é-lhes possível atualizar ou adquirir, com mais facilidade, novas competências e assim progredir no processo de qualificação em qualquer momento das suas vidas” (Matos, 2011, p. 4).

Os cursos profissionais são compostos por três modalidades base, constituindo variadas disciplinas. Estas regem-se por um currículo modular, adaptado durante os três anos do curso. Este currículo é organizado em unidades de aprendizagem, ou seja, módulos que se estruturam entre si. No ponto 3 do artigo 7, do Decreto-Lei nº4/98 de 8 de janeiro, estão descritas as três componentes de formação, sendo elas a sociocultural, científica e técnica. Têm uma duração variável, pois as horas de formação não são sempre as mesmas. Finaliza o curso todo aquele estudante que tiver concluído o currículo modular.

Como já referido anteriormente, nos termos legais do Decreto-Lei nº 296-A/98 de 25 de Setembro, após a conclusão do curso profissional, os discentes poderão seguir duas vertentes: ingressam no mercado de trabalho ou enveredam pelo ensino superior.

Em conclusão, a finalidade dos cursos profissionais é contribuir para a formação dos jovens/adultos, proporcionando a equivalência ao ensino secundário e possibilitando o contacto e futuro ingresso no mundo do trabalho, com uma qualificação profissional. Como é afirmado em epígrafe, por Fiolhais (2011, p.61), trata-se de preparar os jovens “para o mundo de amanhã”, no contexto de uma sociedade e um mercado de trabalho marcados “pela ciência e tecnologia”, dotando os jovens das competências e capacidades necessárias para a vida ativa.

2.3.3. Formação Modular – Medida Vida Ativa

A Medida Vida Ativa foi criada pela Portaria nº203/2013 de 17 de junho, em consequência da necessidade de serem implementadas ações específicas, que permitiram atualizar as medidas ativas de emprego, progredindo, assim, na conciliação da oferta e procura de emprego no âmbito do serviço público (IEFP).

Esta medida, através de formações de curta duração, tem como objetivo incentivar os desempregados a retornarem do mercado de trabalho. Interessa consolidar e integrar um conjunto de interações, direcionadas para a ativação de desempregados, reforçando, deste modo, a aprendizagem ao longo da vida e motivando os sujeitos para a procura ativa de

emprego. A formação profissional faz parte desta medida, visto que visa a reconversão ou melhoria profissional dos desempregados e o desenvolvimento de habilitações que promovam a sua empregabilidade (IEFP).

Trata-se de uma estratégia de intervenção, que pretende fortalecer a qualidade das medidas ativas de emprego, nomeadamente a qualificação profissional, encaminhando os desempregados para percursos de RVCC e/ou Formação Modular (IEFP). De acordo com as regulamentações da Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, podem realizar estas formações as entidades promotoras, quando cumpram os seguintes requisitos:

“(…) desde que sejam também entidades formadoras e integrem a rede de entidades formadoras, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (artigo 16º do Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro): Estabelecimentos de ensino básico e secundário; Centros de formação profissional e de reabilitação profissional de gestão directa ou protocolares, no âmbito dos ministérios responsáveis pelas áreas da formação profissional e da Educação; Entidades formadoras integradas noutros ministérios ou outras pessoas colectivas de direito público; Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico ou reconhecimento de interesse público; Escolas profissionais; Centros Novas Oportunidades; Entidades com estruturas formativas certificadas do sector privado” (Rodrigues, 2009, p. 21).

As formações modulares, compostas por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), integradas em referenciais de formação associados ao nível 2 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, destinam-se, prioritariamente, a adultos que não concluíram o ensino básico (3º ciclo). As formações modulares compostas por UFCD, integradas em referenciais de formação associados ao nível 4 de qualificação do QNQ, destinam-se apenas a adultos com habilitação escolar igual ou superior ao 3º ciclo do ensino básico (IEFP).

A formação modular traduz-se numa resposta personalizada, organizada com base nas necessidades e disponibilidades dos candidatos, possibilitando assim a criação de trajetos mais flexíveis e de duração variada, podendo ser desenvolvida em horário laboral e pós-laboral.

Quando um adulto termina uma formação modular é-lhe entregue um certificado de qualificações, o qual descreve todas as unidades da formação (de curta duração) que foram concluídas com aproveitamento.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1. Problemática

A definição da problemática consiste na adoção de uma abordagem ou perspetiva teórica, a fim de tratar o problema formulado pela questão de partida, o que implica investigação, rutura e construção (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 89). Ao criar conhecimento científico, não só através das pesquisas e leituras, mas também ao nível da pesquisa, análise e escrita, rompemos com as opiniões e conhecimentos que detínhamos do senso comum.

Assim, a problemática, que se explicita, tem por enquadramento a sociedade atual, na qual a qualidade educativa e a formação para a cidadania constituem fatores de sucesso pessoal e profissional de jovens e adultos.

Os níveis de qualificação, em Portugal, encontram-se abaixo da média europeia, pelo que a formação profissional irrompe como um dispositivo de superação e mudança, em relação às lacunas educativas e profissionais existentes, elevando os níveis de qualificação, e capacitando os indivíduos para competências imperativas, essenciais para o exercício de determinadas profissões (Alves, 2008). Neste enquadramento, o presente trabalho desenvolve-se no sentido de analisar estratégias de aquisição de conhecimentos e competências, inerentes à formação profissional, bem como os benefícios que esta proporciona a estudantes jovens e adultos (Vale, 2001). Numa sociedade moderna, a Educação para a vida ativa passa pela implementação de cursos de formação, em consonância com as necessidades profissionais específicas de cada região, o que implica um esforço acrescido das instituições educativas, e mais atenção e responsabilidade, por parte dos Centros de Formação Profissional existentes.

Neste entendimento, de nada vale um ensino teórico e descontextualizado, que não corresponda às oportunidades de emprego de cada região, e que não possibilite, a estudantes jovens e adultos, uma formação sólida para a sua integração plena no mundo do trabalho (Arruda et al., 2014), dotando-os de competências e capacidades essenciais.

Assim sendo, no presente estudo interessa analisar o trabalho desenvolvido em dois cursos de um Centro de Formação profissional e a sua contribuição para a qualificação para a vida ativa de jovens e adultos.

3.2. Pergunta de Partida

Neste estudo empreendemos uma pesquisa como um percurso de “algo que se procura”, e que implica hesitações, desvios e incertezas, pois, enquanto investigadora, é preciso selecionar um “fio condutor tão claro quanto possível”, para que o trabalho se estruture com maior coerência (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

Neste entendimento, e a fim de formular uma pergunta de partida adequada, os/as investigadores/as devem “exprimir o mais exatamente possível o que procura[m] saber, elucidar e compreender melhor” (Idem, p. 32). Ou seja, é essencial formular uma pergunta de partida simples e clara, exequível, pertinente e verdadeira. Para isso, é necessário que a mesma seja concisa, portadora de precisão, com caráter realista, ou seja, “adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos, em cuja necessidade podemos imediatamente pensar e com que podemos razoavelmente contar” (Idem, p. 43). Além disso, essa questão estruturante deve abarcar e fazer convergir os laços criados entre o conhecimento, o ético e o político, abordando cientificamente a análise da realidade (Bessa, 2009). Tendo como base os critérios acima referidos, para o presente trabalho de pesquisa formulou-se a seguinte pergunta de partida, que constitui a base deste estudo:

- **De que forma o Centro de Formação Profissional (CFP) contribui para a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar cursos EFA?**

Seguidamente, definem-se os objetivos do estudo, gerais e específicos.

3.3. Objetivos do estudo

Os objetivos desta investigação prendem-se com aspetos organizativos, metodológicos e processuais. Segundo Amado (2013), para a correta formulação dos objetivos é crucial que, primeiramente, o investigador seja capaz de delimitar e definir o cerne da sua pesquisa. Por isso, e de acordo com a pergunta de partida, especificam-se um objetivo geral e vários objetivos específicos.

3.3.1. Objetivo geral

O objetivo geral do estudo a empreender é o seguinte:

- **Analisar o trabalho desenvolvido num Centro de Formação Profissional (CFP), do distrito do Porto, visando a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar cursos EFA de Ourivesaria e de Fotografia e a sua integração no mercado de trabalho.**

3.3.2. Objetivos específicos

- Relacionar as componentes da formação teórica e prática de dois cursos EFA de um CFP, visando a qualificação dos estudantes para o exercício de uma profissão.
- Verificar de que forma a experiência prévia, no mundo do trabalho, contribui para melhor formação e qualificação profissional, na perceção de estudantes jovens e adultos.
- Analisar de que modo os formadores potenciam a formação e qualificação profissional dos estudantes, nos cursos EFA de Ourivesaria e Fotografia, na perceção da Diretora e dos estudantes.
- Averiguar como o trabalho colaborativo, coordenado pela Diretora do CFP, contribui para melhor formação e qualificação profissional dos estudantes, nos cursos em análise.

3.4. Opções e Estratégias Metodológicas

Tendo em conta a abrangência das Ciências da Educação, “investigar em Educação e no quadro das Ciências da Educação implica um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (Amado, 2013, p. 28), uma vez que a investigação, neste campo, pretende encontrar explicações, por forma a compreender os fenómenos educativos e, progressivamente, “construir um património de saberes”, a serem utilizados na prática (Ibidem).

A ciência trata de organizar e orientar o pensamento e ação perante o novo (o desconhecido), na produção de conhecimento ou sistematização, em relação a determinado fenómeno, situação ou contexto. Os primeiros passos da investigação de carácter científico

consistem na descoberta de novas realidades, no rompimento com a especulação e, principalmente, no desvendar do mistério que envolve o objeto de estudo. Por conseguinte, o produto resultante do trabalho investigativo procura responder aos problemas do dia a dia, bem como atender às exigências do tecido social, no sentido de oferecer respostas que possam ser aplicadas, testadas e também criticadas (Amado, 2013).

“Investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (Idem, pp. 19-20).

Em conformidade com os objetivos do estudo e a pergunta de partida, optamos por uma investigação de abordagem mista, quantitativa e qualitativa (Alves-Mazzotti, 2006; Coutinho, 2005).

Em primeiro lugar, é de referir a abordagem quantitativa, com aplicação de um inquérito por questionário a estudantes de dois cursos do CFP em análise. A pesquisa quantitativa privilegia a objetividade, a quantificação e generalização de resultados, possibilitando uma maior amplitude e rapidez na recolha de dados, e abarcando um maior número de inquiridos (Tuckman, 2000).

Em segundo lugar, trata-se de uma abordagem qualitativa, pois a investigadora pretende aprofundar a análise sobre as perceções dos participantes e dos seus processos cognitivos, o que está subjacente a determinados comportamentos, maneiras de agir, ser e estar (Bessa, 2009; Turato, 2005). Na perspetiva de Flick, (2005, p.6), “ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram (...) a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados”. No estudo, proceder-se-á à análise categorial do discurso de estudantes jovens e adultos, nas questões abertas do inquérito por questionário, e à análise descritiva das respostas da Diretora entrevistada do CFP (Bardin, 2015).

Em acréscimo, trata-se de um **estudo de caso**. Segundo Yin (2001, p. 25), o caso responde a questões de “como” e “porquê”, investigando contextualmente um fenómeno único, concretamente um CFP.

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados um inquérito por questionário aos estudantes e um inquérito por entrevista à Diretora da instituição.

Os dois inquéritos privilegiam questões abertas similares, para mais fácil análise e triangulação de resultados, sempre que possível. Deste modo, haverá lugar à quantificação de resultados (inquérito por questionário) e de ocorrências (questões abertas e extensas do inquérito por questionário).

A seleção do inquérito por questionário é adequada, devido ao maior número de estudantes, em relação aos sujeitos entrevistados. Segundo Bell (2008, p. 26), “se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação”. Quanto ao inquérito por entrevista, apropriado ao estudo de caso, possibilita uma análise mais aprofundada, a partir do discurso dos sujeitos entrevistados e da análise descritiva das suas opiniões (Amado, 2013).

3.5.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é “uma técnica potencialmente muito útil em Educação e nas ciências sociais (...) tem um valor inegável, como processo de recolha de dados” (Tuckman, 2000, p. 17), pela objetividade e possibilidade de abranger, em simultâneo, um grande número de respondentes (Quivy & Campenhout, 2008).

Na opinião de Bell (2008, p.100), “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação, partindo do princípio de que abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.”

Trata-se de um instrumento que inclui uma série de perguntas ou itens acerca de um determinado problema ou questão, que se deseja investigar, cujas respostas são dadas por escrito. Os objetivos do inquérito por questionário são avaliar (estimar) certas grandezas absolutas, em termos da população, ou grandezas relativas, no caso da proporção de uma tipologia concreta de uma população estudada, e contrastar hipóteses, através das relações entre duas ou mais variáveis, demonstrando, por exemplo, se a frequência de determinado comportamento varia em função da idade, ou do género (Afonso, 2005).

As questões devem ser em número reduzido, adequadas à pesquisa, e ter em conta os seguintes princípios: clareza, com questões claras, concisas e unívocas; coerência, com questões que correspondam à finalidade da pesquisa; e neutralidade, com questões que não induzam uma determinada resposta. Este método permite “(...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Idem, p.101).

Assim, a técnica usada no processamento de recolha das opiniões dos estudantes dos cursos de formação, com a finalidade de dar resposta ao nosso problema, foi o inquérito por questionário, tendo sido concretizada uma adaptação das questões constantes dos inquéritos por questionário de Magalhães (2014) e Rodrigues (2011).

A elaboração deste instrumento de recolha de dados implicou uma estruturação cuidada, que presidiu à respetiva construção, destacando-se a observação de normas e uma criteriosa planificação em relação ao tipo, clareza e organização das perguntas e à linguagem destinada ao público-alvo (Lakatos & Marconi, 2007).

O pré-teste permitiu testar a compreensão de perguntas claras e coerentes, de fácil compreensão, antes de ser distribuído aos sujeitos da pesquisa. O inquérito por questionário realizado teve como objetivo obter a opinião dos estudantes dos cursos EFA de ourivesaria e fotografia, acerca do ensino e aprendizagem, no centro de formação, como forma de qualificação profissional para a vida ativa.

3.5.2. Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista constitui uma técnica adequada à recolha das opiniões de um conjunto de sujeitos, a fim de analisar, mais amplamente, uma questão. A entrevista “(...) nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos” (Aires, 2015, p. 29), isto é, as palavras encerram múltiplos significados e interações, essenciais para a análise.

A entrevista varia em função dos objetivos específicos da investigação e do tipo de informação que se pretende obter. Em qualquer das situações, a entrevista serve para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito (Marconi & Lakatos, 2007; Denzin & Lincoln, 2000), o que permite ao investigador registar e analisar a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Ribeiro, 2008).

No estudo, foi selecionada a entrevista estruturada, com uma sequência de perguntas preestabelecidas. Entre as vantagens deste instrumento de recolha de dados contam-se o facto de facilitar a análise da informação e permitir a recolha de dados comparáveis entre sujeitos, neste caso entre as respostas a algumas questões do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista (Gil, 2011; Marconi & Lakatos, 2007).

3.6. Contextualização do Estudo

O Centro de Formação Profissional, que constituiu o contexto do estudo de caso efetuado, foi criado no dia 26 de dezembro de 1984, por protocolo assinado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Associação dos Industriais de Ourivesaria e Relojoaria do Norte. Atualmente, essa associação adotou a designação de Associação da Ourivesaria e Relojoaria de Portugal – AORP. Este CFP localiza-se no concelho de Gondomar, uma cidade que pertence ao distrito do Porto.

Este centro visa ser reconhecido, a nível nacional e internacional, como um organismo de excelência de formação e apoio ao desenvolvimento do setor da ourivesaria e relojoaria. Deste modo, apresenta as seguintes metas: aumento do nível de escolaridade e certificação profissional dos recursos humanos do setor da ourivesaria e relojoaria; dinamização do conhecimento e da tecnologia, no setor da ourivesaria e relojoaria, através da formação dos recursos humanos, de acordo com “*standards*” internacionais; aumento da notoriedade da marca; aumento do envolvimento das empresas com as atividades do centro e apoio ao empreendedorismo no setor.

A sua missão é desenvolver os recursos humanos do setor da ourivesaria, promovendo a qualificação profissional e escolar, potenciando o conhecimento, a inovação e a criatividade, através de uma estreita relação com todos os intervenientes. A sua ação privilegia a centralização da formação no formando, a flexibilização das respostas às necessidades das pessoas e empresas, a qualidade na formação profissional e a ética e responsabilidade nas relações com as empresas.

O CFP tem a funcionar, desde 1 de outubro de 2014, o Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Este pretende ser uma porta de entrada para todos os jovens e adultos que procurem respostas quanto à Educação, formação e emprego. A intervenção é realizada em diferentes níveis: diagnóstico, informação, orientação e encaminhamento de jovens (a partir dos 15 anos) e adultos, para diversas ofertas formativas. Em acréscimo, tem vindo a reforçar o desenvolvimento de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), permitindo, assim, a obtenção de certificação profissional ou de dupla-certificação (escolar e profissional), nas áreas de Artesanato, Comércio, Ciências Informáticas, Secretariado e Trabalho Administrativo.

Esta instituição realiza, também, serviços de apoio às empresas. Para tal, foram criados departamentos específicos (Prototipagem, Fundição/Microfusão, Soldadura a laser e

Galvanotecnia), a fim de apoiar as mesmas, em todas as fases do processo produtivo. O objetivo é reforçar a capacidade do setor, tendo em atenção o posicionamento do CFP como parceiro e não como concorrente.

Nas instalações deste centro de formação profissional existem salas práticas da ourivesaria e relojoaria, devidamente apetrechadas com máquinas específicas de produção. Nas paredes dos corredores e do átrio do CFP estão expostos trabalhos e peças, elaboradas pelos alunos, que evidenciam o trabalho de precisão e inovação. Por sua vez, no auditório, estão expostas, em vitrinas, as melhores peças, produzidas por antigos alunos do centro de formação.

Por último, o centro evidencia capacidade para receber qualquer jovem/adulto, dado que possui elevador e rampa, para pessoas com mobilidade reduzida. As instalações são limpas e cuidadas, transmitindo a ideia de que os alunos respeitam e valorizam o espaço, fazendo do mesmo um lugar de boas aprendizagens.

3.7. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são cerca de 52 estudantes (jovens e adultos ativos, empregados e desempregados) dos cursos EFA de Ourivesaria e Fotografia, do Centro de Formação Profissional em Gondomar, e ainda a Diretora desse mesmo Centro, num total de 53.

Aos primeiros foi aplicado um inquérito por questionário e a Diretora foi entrevistada, segundo um guião elaborado para o efeito.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário

Iniciamos a apresentação da análise dos resultados de 52 inquéritos por questionário (cf. Apêndice 3), de alunos de dois cursos EFA. Este inquérito por questionário teve como finalidade recolher a opinião dos estudantes dos cursos EFA, acerca do ensino e aprendizagem no centro de formação, como forma de qualificação profissional.

4.1.1. Idade e sexo de alunos dos cursos EFA

Relativamente à idade e ao sexo dos inquiridos, os dados constam do gráfico.

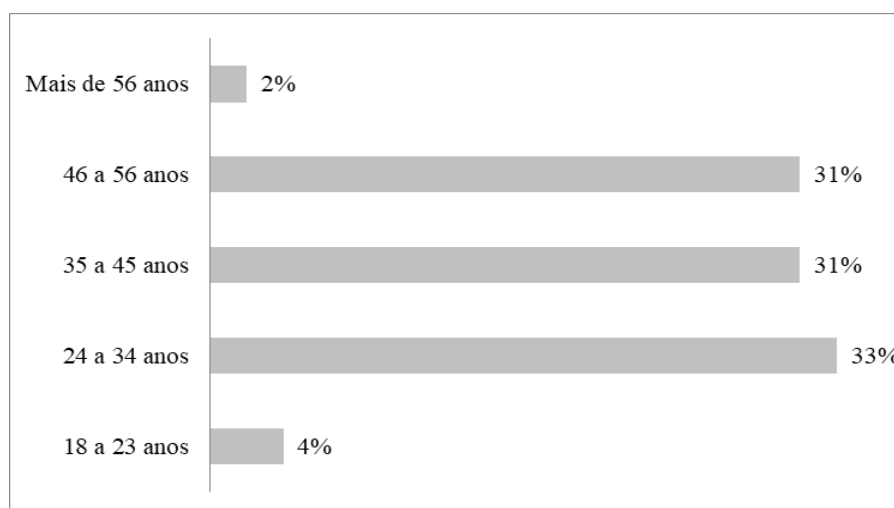


Gráfico 1. Idade dos Alunos

Relativamente à idade, constatou-se que é no escalão etário de 24 a 34 anos que se encontra o maior número dos formandos inquiridos, com 33%, seguido de 31% nos escalões dos 35 a 45 anos e 46 a 56 anos. No escalão de idades, 4% dos inquiridos situa-se entre 18 a 23 anos e, por último, 2% têm mais de 56 anos. Estes dados indicam que a maior parte dos estudantes têm acima dos 24 anos. Podemos concluir que estamos perante estudantes entre os 24 e 24 anos, que procuram aprofundar a sua formação para a qualificação profissional para a vida ativa.

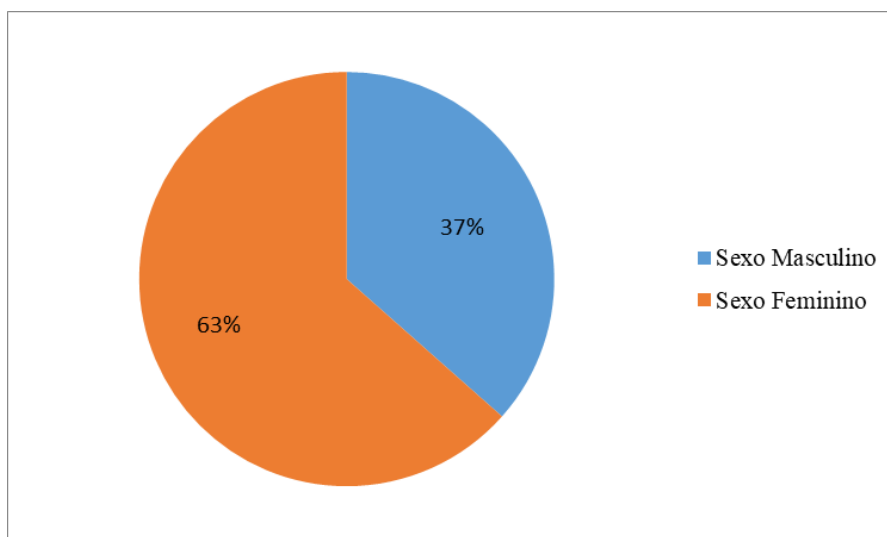


Gráfico 2. Sexo dos alunos

Por sua vez, os dados constantes do gráfico 2 permitem uma visão geral sobre a distribuição da população por sexo. Assim, observa-se uma maior incidência do sexo feminino, com 63% dos estudantes, sendo os restantes 37% do sexo masculino.

4.1.2. Situação face ao emprego

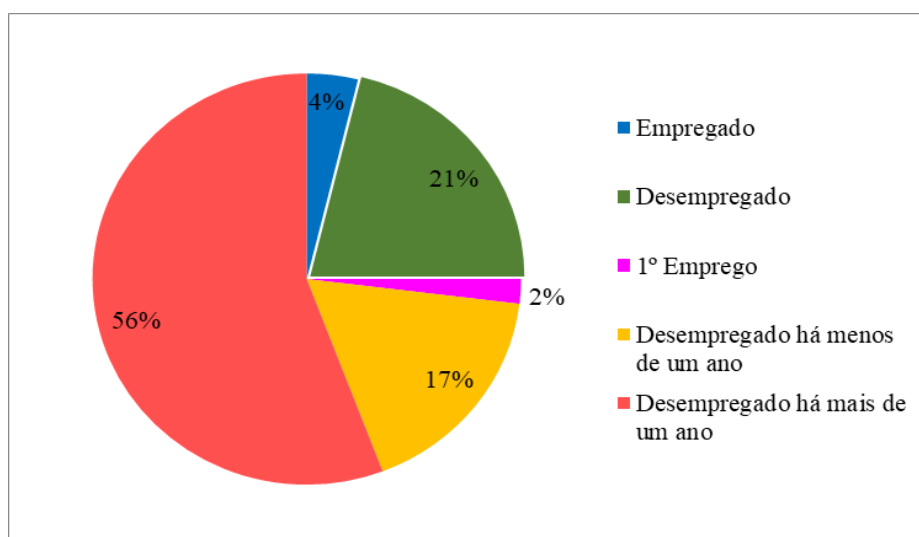


Gráfico 3. Situação face ao emprego

Na situação face ao emprego, segundo os dados apurados, mais de 90% dos inquiridos encontra-se desempregado, sendo 56% desempregados há mais de um ano e 17% há menos de um ano. Um total de 21% optou por assinalar apenas desempregado,

sem particularizar a sua situação. Apenas 6% se encontra empregado, sendo que 2% se encontra no 1º emprego e 4% efetivamente empregado.

É de salientar que o estudo se aplicou aos formandos que frequentam cursos EFA em horário diurno. Podemos também realçar que estes cursos de formação se destinam, prioritariamente, a jovens e adultos desempregados. De facto, uma parte significativa dos formandos inquiridos encontra-se em situação de desemprego, há mais de um ano.

4.1.3. Habilitações Literárias

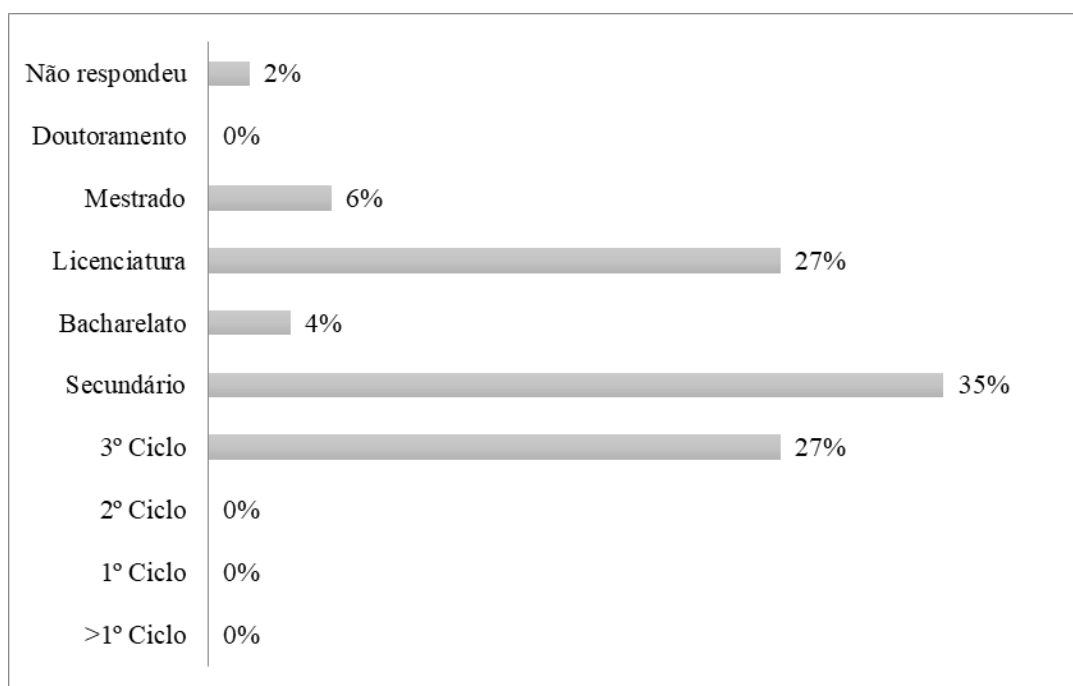


Gráfico 4. Habilitações Literárias

O nível de escolaridade dos formandos, que frequentam os cursos, pode ser observado no gráfico 4. Deste modo, pode-se afirmar que 35% dos formandos possuem o 12.º ano, 27% têm o 3.º ciclo e também 27% possui a licenciatura, enquanto 6% é detentor do mestrado, 4% do bacharelato e 2% dos inquiridos não respondeu.

Após a análise dos resultados obtidos, conclui-se que mais de 72% dos formandos têm habilitações atribuídas pelo ensino superior ou pelo ensino secundário. Estes resultados comprovam que, cada vez mais, existem jovens e adultos desempregados que realizam formações de nível inferior às suas habilitações, como meio de qualificação profissional para a vida ativa.

4.1.4. Cursos EFA

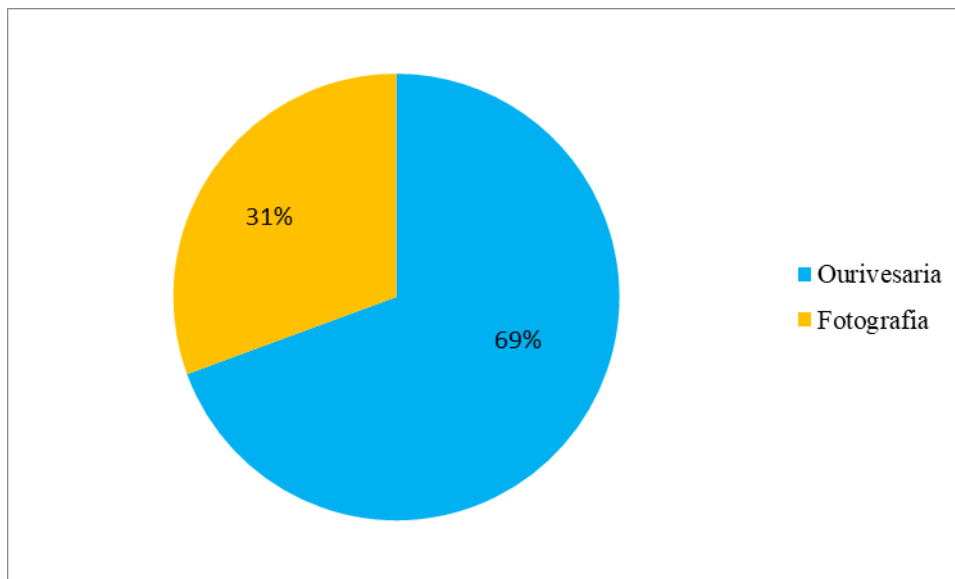


Gráfico 5. Cursos EFA frequentados

Os formandos inquiridos encontram-se distribuídos por dois cursos EFA, sendo estes de Ourivesaria e Fotografia. O curso de Fotografia é frequentado por 20 formandos e o curso de ourivesaria por 32 formandos, ou seja, 69% dos formandos frequenta o curso EFA de Ourivesaria, enquanto os restantes 31% são formandos que frequentam o curso EFA de Fotografia.

Esta seleção de cursos está de acordo com a empregabilidade do meio, no qual predomina a indústria de Ourivesaria.

4.1.5. Experiência prévia no mundo do trabalho

Relativamente à questão número 6 – **“Qual a sua experiência prévia, no mundo do trabalho? Indique os últimos 2 empregos”** – os resultados constam da tabela que se segue, o que permite analisar as áreas, nas quais os formandos estiveram empregados anteriormente.

Tabela 1. Experiência prévia no mundo do trabalho

Item	Nº Pessoas	%
Supermercados	3	6%
Comercial	10	19%
Consultadoria	1	2%
Confeção	1	2%
Formação	2	4%
Restauração	6	12%
Escriturária	1	2%
Contabilidade	2	4%
Lojistas	4	8%
Farmácia	1	2%
Auxiliares de ação médica	1	2%
Empregado de armazém	2	4%
Costureiras	1	2%
Administração	2	4%
Conservadora em Museu	1	2%
Ourivesaria e Relojoaria	2	4%
Mediação de Seguros	2	4%
Motoristas	2	4%
Auxiliar em Lar	2	4%
Gerente de Empresa	1	2%
Nunca trabalhei	1	2%
Outra Resposta	1	2%
Não Responderam	3	6%

Podemos verificar que uma parte dos formandos trabalhou previamente na área comercial, que atinge 19%. A seguir, 12% trabalha na área da restauração, enquanto 8% foi lojista. Os restantes inquiridos, com 4% e 2%, trabalharam em diversas áreas. É de salientar que 2% respondeu que nunca trabalhou e 6% optou por não responder. Foi considerado o item “outras respostas”, porque houve um formando que preferiu expressar o seu desagrado sobre o mundo de trabalho, usando a seguinte frase: “Experiência péssima, grande pressão, salários baixos, muita responsabilidade e entidades empregadoras malformadas”. É relevante constatar que nem todas as entidades patronais cumprem as novas exigências e requisitos do atual mercado de trabalho.

4.1.6. Razões da opção pela modalidade de formação

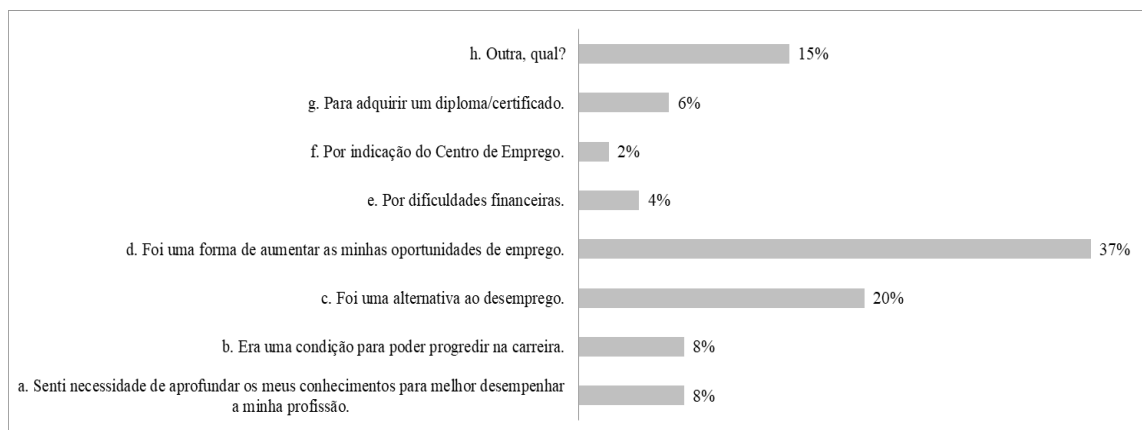


Gráfico 6. Razões da opção por esta modalidade de formação

De acordo com os dados constantes do gráfico 6, salienta-se que 37% dos inquiridos escolheu a opção “foi uma forma de aumentar as minhas oportunidades de emprego”, como a principal razão de escolha por esta modalidade de formação. Seguem-se as opções “foi uma alternativa ao desemprego”, com 20% e “outra”, com 15%.

Na globalidade, podemos comprovar que existe um conjunto de razões que levam os jovens e adultos a procurar este tipo de formação.

Algumas dessas razões explicativas estão relacionadas com o desenvolvimento de conhecimentos e saberes, visando o aumento das oportunidades de emprego, muitas vezes constituindo uma alternativa ao desemprego, e indo ao encontro de uma vida ativa. Estas foram razões selecionadas por parte dos formandos. No entanto, é de referir que os estudantes mencionam outras razões, sendo elas o gosto pelas áreas de estudo, a conversão da categoria profissional, a descoberta de novas aptidões, áreas de estudo interessantes, a ocupação mental, ou ainda, entender e conhecer novas áreas passíveis de empreendedorismo.

Na opção “outras”, os formandos especificaram as seguintes razões:

- “Conhecer uma nova área de trabalho. Começar um empreendimento futuro na área da ourivesaria. Trabalhar no futuro numa área que me proporcione satisfação pessoal e me permita desenvolver uma atividade criativa para mim”;
- “O curso muito interessante”;
- “Desenvolver conhecimento técnico sobre a área em questão”;
- “Gosto pela Fotografia”;

- “Paixão pela Fotografia”;
- “Para conhecer melhor e entrar no ramo da ourivesaria em Portugal”;
- “Achei/acho que é uma área interessante”;
- “Alternativa de área de atuação para um trabalho mais independente”;
- “Descobrir outra aptidão profissional”;
- “Filha de um ourives”;
- “Para aprender a lidar com outros metais. Adquirir conhecimentos”;
- “Ocupar a mente”;
- “Trocar a área de profissão”;
- “Possibilidade de mudança na área do trabalho”.

Por outro lado, os dados do gráfico revelam-nos que as opções menos selecionadas foram:

- Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão, com 8%;
- Era uma condição para poder progredir na carreira, com 8%;
- Para adquirir um diploma/certificado, com 6%;
- Por dificuldades financeiras, com 4%;
- Por indicação do Centro de Emprego, com 2%.

Relativamente às razões pelas quais optaram por esta modalidade de formação, concluímos que a escolha dos estudantes, de continuarem a estudar pela via dos cursos EFA, deve-se, maioritariamente, a uma estratégia para aumentar as suas oportunidades de emprego e fazer face ao desemprego. Na sociedade atual, são exigidas cada vez mais habilitações e formação aos profissionais, para alcançar maior oportunidade de (re)inserção no mercado de trabalho, em alguns casos até com reconversão das suas profissões.

4.1.7. Expetativas futuras a partir da realização do curso

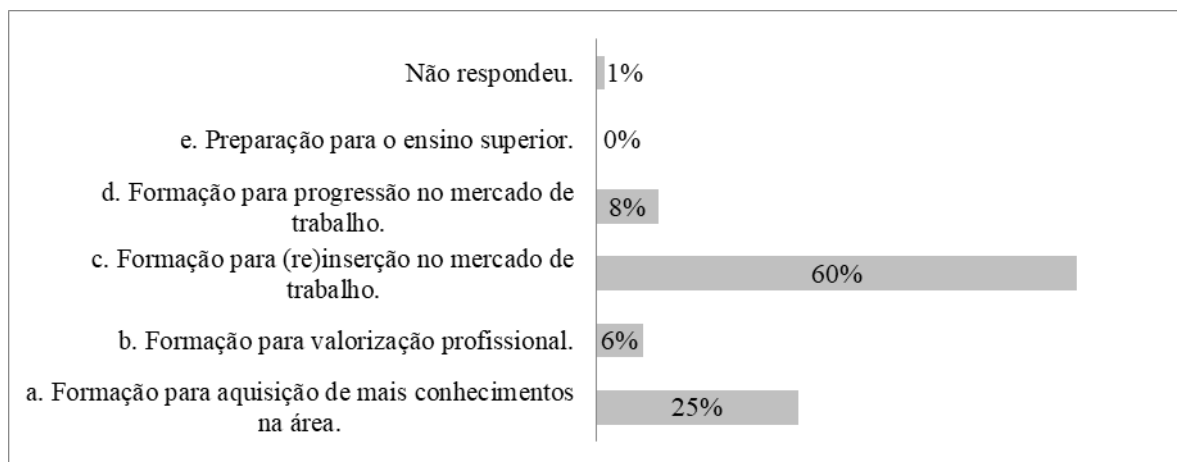


Gráfico 7. Expetativas futuras a partir da realização do curso

Tendo em consideração os dados constantes do gráfico, podemos salientar que, como principal expetativa a partir da realização do curso, 60% dos inquiridos escolheu o item “Formação para (re)inserção no mercado de trabalho”, 25% optou pela “Formação para aquisição de mais conhecimentos na área”, 8% selecionou a “Formação para progressão no mercado de trabalho”, 6% assinalou a “Formação para a valorização profissional” e, por último, 1% não respondeu.

Atualmente, é cada vez mais importante a qualificação profissional, visto que nos encontramos numa sociedade que exige, a cada dia, mais do indivíduo a nível profissional. Desta forma, tal leva a que muitos profissionais regressem à “escola”, para obterem habilitações e qualificações numa perspetiva de progresso profissional. As respostas dos estudantes evidenciam que esta qualificação profissional concede, aos formandos, uma oportunidade de conseguirem emprego; por isso, os resultados analisados comprovam que os discentes procuram mais formação e valorização profissional, como via para a (re)inserção no mercado de trabalho, tal como referenciado na revisão da literatura, pelos autores (Fiolhais, 2011; Parente et al., 2014).

Neste seguimento, a formação permite a aquisição de mais conhecimento nas áreas profissionais de cada jovem e adulto, o que possibilita aos formandos aumentarem as suas qualificações, conferindo-lhes a possibilidade de progredirem no mercado de trabalho e, assim, conquistarem uma maior visibilidade profissional.

4.1.8. Satisfação relativamente ao curso frequentado

Relativamente à questão número 9 – “Assinale com um X o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta”, numa escala de “Muito Satisfeito” a “Nada Satisfeito”, os resultados constam da tabela seguinte.

Tabela 2. Grau de satisfação do curso que frequentam

GRAU DE SATISFAÇÃO										
	Muito Satisfeito	%	Satisfeito	%	Pouco Satisfeito	%	Nada Satisfeito	%	Não respondeu	%
1. Conteúdos das unidades curriculares	13	25%	32	62%	4	8%	0	0%	3	6%
2. Carga horária.	12	23%	31	60%	6	12%	1	2%	2	4%
3. Competência científica e pedagógica dos formadores.	19	37%	29	56%	3	6%	0	0%	1	2%
4. Clareza e sequência lógica na abordagem dos temas	12	23%	28	53%	12	23%	0	0%	1	2%
5. Capacidade dos formadores em motivar os formandos	17	33%	24	46%	7	13%	3	6%	1	2%
6. Uso do feedback por parte dos formadores - conselhos, avisos e esclarecimentos	20	38%	24	46%	5	10%	2	4%	1	2%
7. Adequação dos instrumentos pedagógicos	16	31%	28	54%	7	13%	0	0%	1	2%
8. Relação entre formador e formando	24	46%	24	46%	3	6%	0	0%	1	2%
9. Sistema de avaliação das unidades curriculares	10	19%	27	52%	8	15%	1	2%	6	12%
10. Estágios/formação prática em contexto de trabalho	5	10%	23	44%	2	4%	1	2%	21	40%
11. Adequação do conhecimento teórico e prático do curso à realidade profissional	8	15%	24	46%	6	12%	1	2%	13	25%
12. Desenvolvimento de competências e conhecimentos para o mercado de trabalho	9	17%	23	44%	10	19%	0	0%	10	19%
13. Instalações e equipamentos do centro	14	27%	26	50%	6	12%	1	2%	5	10%

14. Qualidade das salas práticas (ourivesaria e fotografia)	20	38%	27	52%	3	6%	0	0%	2	4%
15. Saídas profissionais do curso adaptadas ao mercado de trabalho	5	10%	22	42%	7	13%	0	0%	18	35%

Ao analisar a opinião dos formandos, segundo os dados constantes da tabela anterior, podemos constatar que o grau de satisfação que prevalece é o de “Satisfeito”, em todos os itens. Seguidamente, surge “Muito Satisfeito”. Contudo, existem itens com muitas situações de “Não respondeu”, sendo eles: sistema de avaliação das unidades curriculares: 12%; estágios/formação prática em contexto de trabalho: 40%; adequação do conhecimento teórico e prático do curso à realidade profissional: 25%; desenvolvimento de competências e conhecimentos para o mercado de trabalho: 19%; instalações e equipamentos do centro: 10%; saídas profissionais do curso adaptadas ao mercado de trabalho: 35%.

De modo geral, os formandos estão satisfeitos, relativamente ao curso que frequentam. Efetivamente, 46% assinalou “Muito Satisfeito” e também a mesma percentagem de inquiridos selecionou “Satisfeito”, no que concerne à relação formando-formador. Desta forma, a maioria dos inquiridos considera ter uma boa relação com o formador e que os formadores evidenciam competência científica e pedagógica, pois 56% assinala “Satisfeito” e 37% “Muito Satisfeito”. Não obstante a satisfação da maioria dos estudantes, pela certeza de que os formadores têm boas competências científicas e pedagógicas e fazem uso do *feedback*, alguns formandos observam que os formadores poderiam ter mais competências para os motivar e orientar. De qualquer das formas, podemos constatar que os formandos reconhecem a importância do formador para o desenvolvimento dos cursos disponibilizados.

Por outro lado, existem algumas opiniões claramente negativas, em relação à adequação do conhecimento teórico e prático do curso à realidade (12% e 2%), aos estágios/formação prática em contexto de trabalho (4% e 2%) e ao desenvolvimento de competências e conhecimentos adaptados ao mercado de trabalho (19%). Estas apreciações negativas poderão estar relacionadas com as baixas expectativas dos estudantes, no que concerne ao mundo de trabalho, devido às exigências profissionais se modificarem constantemente. Contudo, é de salientar que os formandos valorizam a qualidade das salas práticas dos cursos (52% e 38%), sendo nestas que se leccionam as componentes

tecnológicas que, posteriormente, poderão aplicar no contexto de trabalho real. Estes resultados vão ao encontro da confirmação do interesse dos estudantes pelas novas tecnologias, em estudos científicos da área (Azevedo, 2016; Fiolhais, 2011; Nogueira, 2017; Takahashi, 2000). Na atualidade, as tecnologias fazem parte do quotidiano das sociedades e dos modernos contextos profissionais, pelo que a aquisição e o aprofundamento de competências tecnológicas constituem questões prioritárias, ao longo da escolaridade, e particularmente nos cursos profissionais.

Globalmente, comprova-se que a Formação Prática em Contexto de Trabalho se encontra incorporada no currículo dos cursos EFA, enquadrando os formandos no contexto real do exercício de uma profissão, e permitindo o acesso a técnicas específicas que enriquecem a capacidade tecnológica do estudante, essencial para o futuro desempenho de uma profissão. Além disso, possibilita, a cada formando, a oportunidade de aplicar conhecimentos já adquiridos, potenciando a aprendizagem e o desenvolvimento das competências profissionais, para além de promover o contacto e inserção no mercado de trabalho.

4.1.9. Potencialidades da Prática em Contexto de Trabalho (PCT)

Na questão número 10 – “Na sua opinião, até que ponto a PCT (prática em contexto de trabalho) permite a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso?” - pretendia-se averiguar se, na perspetiva dos formandos, a PCT possibilita a aplicação de conhecimentos, adquiridos ao longo do curso. Os resultados encontram-se na tabela.

Tabela 3. Opinião dos formandos sobre a PCT

Potencialidades da PCT	Nº Pessoas	%
A PCT permite a aplicação e valorização dos conhecimentos adquiridos, bem como adquirir novos saberes.	19	37%
A PCT permite a autonomização dos formandos.	3	6%
A PCT possibilita a transição entre a teoria e a prática.	7	13%
A PCT nem sempre permite a aplicação de conhecimentos ao longo do curso.	4	8%
A PCT tem curta duração.	4	8%
Não responderam.	15	29%

Após a análise da opinião dos formandos, e tendo por base os resultados obtidos, foi possível comparar os dados obtidos, considerando as opiniões positivas e negativas dos formandos, estudantes que frequentam o ensino oficial.

Analisando a tabela, podemos constatar que, quanto às potencialidades da Prática em Contexto de Trabalho (PCT), as opiniões positivas destacam-se em “A PCT permite a aplicação e valorização dos conhecimentos adquiridos, bem como adquirir novos saberes”, com 37%, seguido de “A PCT possibilita a transição entre a teoria e a prática”, com 13% e, com 6%, a opinião “A PCT permite a autonomização dos formandos”.

Contrariamente, existem respostas que exprimem opiniões negativas, como em “A PCT nem sempre permite a aplicação de conhecimentos ao longo do curso” e “A PCT tem curta duração”, ambas com 8%.

É importante evidenciar que 29% dos formandos inquiridos optou por não responder a esta questão, o que pode ilustrar as baixas expectativas dos estudantes, em relação ao curso EFA, que estão a frequentar, ou às futuras oportunidades no mercado de trabalho. Como é afirmado na revisão da literatura, é crucial atender às recentes mudanças, decorrentes da globalização e dos constantes avanços tecnológicos (Canário, 2013; Teodoro, 2010).

4.1.10. Adaptação dos cursos às exigências atuais do mercado de trabalho

Na questão número 11 – **“Na sua opinião, os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho? Justifique.”** – interessava saber, na opinião dos formandos, como é percecionada a adaptação dos cursos profissionais às exigências atuais do mercado de trabalho. Os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 4. Adaptação dos cursos profissionais às exigências do mercado de trabalho

Adaptação dos cursos profissionais ao mercado de trabalho	Nº Pessoas	%
Os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho.	8	15%
Os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho, porque preparam a transição dos formandos para o contexto de trabalho real.	9	17%

Os cursos do ensino profissional não estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho.	3	6%
Os cursos do ensino profissional não estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho, porque estão desajustados, têm pouca prática e são menos exigentes.	16	31%
Opiniões com fundamentação significativa.	2	4%
Não responderam	14	27%

Na tabela, constatamos que a percentagem mais significativa, 31%, é referente a “Os cursos do ensino profissional não estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho, porque estão desajustados, têm pouca prática e são menos exigentes”. É ainda de realçar que 27% dos estudantes não responderam a esta questão. Com 17% surge “Os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho, porque preparam a transição dos formandos para o contexto de trabalho real”, seguido de 15%, quanto a “Os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho”, e 6% no que respeita a “Os cursos do ensino profissional não estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho.” Há ainda a mencionar 4% que escreveram “Opiniões com uma fundamentação significativa”, diferentes de todos os outros. Citam-se dois exemplos, identificados com F (Formando) e um número, de forma a manter o anonimato exigido em pesquisa científica:

“Poderiam estar um pouco melhor, no entanto, não estão mal adaptadas. A pressão no mercado de trabalho para a produção é muito superior àquela que se faz sentir durante o curso. O que é bom para efeitos de aprendizagem, mas pode causar algum choque na chegada dos formandos ao mercado de trabalho.”(F23)

“Penso que sim, visto uma pessoa os poder frequentar para preencher lacunas nos seus conhecimentos ou por quererem mudar a sua profissão”. (F13)

Curiosamente, e apesar destas perceções negativas, relativamente à adaptação dos cursos do ensino profissional às exigências atuais do mercado de trabalho, os formandos referiram, em resposta a questões, as potencialidades da Prática em Contexto de Trabalho (PCT), nomeadamente quanto à interligação entre teoria e a prática e mais autonomia dos formandos.

Recorda-se, tal como analisado nos capítulos 1 e 2, que, face às exigências do mercado de trabalho, atualmente este é caracterizado por uma evolução constante; por isso, é necessário que os indivíduos atualizem as suas competências profissionais, para

continuarem nos seus postos de trabalho ou re(ingressarem) em outros projetos. Os avanços científicos e tecnológicos sofrem constantes mutações que implicam que as instituições acompanhem esse avanço e estejam permanentemente em atualização. Deste modo, os sujeitos dão uma maior relevância à qualificação e, por isso, investem cada vez mais na sua formação. Tal é afirmado por diversos autores citados na revisão da literatura, como Marreiros (2014), Leal e Caldeira (2011), Azevedo (2011) e Trindade, Saleiro e Pegado (2007).

Desta forma, os cursos EFA são, atualmente, uma das opções para a formação profissional (Graça, 2015; Magalhães, 2014; Ministério da Educação, 2007), pois implicam cursos mais práticos e específicos, que visam facilitar a articulação entre a formação e o contexto de trabalho, possibilitando a entrada do formando no mundo do trabalho. Durante o percurso formativo, o formando adquire experiência na PCT, experiência que lhe permite desenvolver as suas capacidades pessoais e profissionais, a fim de alcançar melhores oportunidades de trabalho.

4.2. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista

Neste tópico apresentam-se excertos da análise de conteúdo da entrevista, de forma a facilitar o estudo da mesma é usada a análise descritiva e os respetivos sentidos interpretativos realizados pela investigadora.

Pela sua importância, para a triangulação dos dados, foi entrevistada a Diretora do Centro de Formação Profissional, para que expressasse as suas perceções, sobre o trabalho desenvolvido nos Cursos EFA no CFP. Na análise, por recorte e agregação semântica (Bardin, 2015), foram consideradas as questões do inquérito por entrevista, que constam do respetivo guião (ver Apêndice).

No que diz respeito à formação e experiência da Diretora do CFP (questão 1), a mesma esclarece que “(...) *sou Diretora do CFP desde 2014 e previamente desempenhei funções, nomeadamente, ao nível de direção de serviços ligados tanto à juventude como à Educação e formação. Sou licenciada em relações internacionais, com estudos pós-graduados ao nível da sociologia.*”. Assim, a Diretora tem formação e experiência em diversas áreas, prevalecendo a Educação e Formação.

No que diz respeito às perceções da Diretora sobre as motivações e interesses dos estudantes que optam pelo CFP (questão 2), a entrevistada afirma que os formandos

procuram este CFP principalmente porque “(...) *é o único centro de formação profissional da indústria de ourivesaria e relojoaria existente no país*”. Este Centro foi “(...) *criado em 1984, já com o propósito de qualificar os recursos humanos do sector (...)*”, explica-nos que é também “(...) *responsável pela formação de muitos daqueles que são hoje os atuais empresários, em funções no âmbito do sector admito que isso torna-o numa referência da formação ao nível da ourivesaria em Portugal*”. A Diretora destaca, sobretudo, a relevância de existir neste CFP uma formação com características específicas e práticas particulares neste sector, que possibilita uma integração mais fácil no mercado de trabalho. A opinião da Diretora está de acordo com estudos de Azevedo (2001) e Fiolhais (2011).

Neste seguimento, recorrendo à questão do inquérito por questionário “Por que razão optou por esta modalidade de formação?”, e cruzando com esta questão (2) do guião de entrevista, podemos constatar que 37% dos alunos selecionou o item “Foi uma forma de aumentar as minhas oportunidades de emprego” e 20% “Foi uma alternativa ao desemprego”. Por sua vez, a Diretora do CFP mencionou que esta instituição tem uma formação característica, que lhe permite mais facilmente uma integração no mercado de trabalho. Estes resultados comprovam que as motivações dominantes são fundamentadas numa perspetiva de progressão de carreira e (re)ingresso no mercado de trabalho.

Nas palavras da Diretora, podemos analisar que a formação e a PCT dos cursos do CFP qualificam os formandos para o mercado de trabalho Profissional (questões 3 e 4). De facto, a entrevistada destaca que “(...) *muito especificamente a formação tecnológica, que identifico como sendo a formação prática (...) deverão estar particularmente ajustadas à capacidade de resposta às necessidades locais, ao nível do mercado de trabalho*”. Realça, também, que a “(...) *formação de base, a teórica, é uma formação mais genérica, mas que claramente também capacita os adultos para o exercício de uma profissão*”. Acrescenta, ainda, que a formação prática, em contexto de trabalho, “*é determinante nestas modalidades de formação, na medida em que potencia toda uma aplicação direta e prática dos conhecimentos adquiridos, ao longo do curso, levando a um contacto com o mercado de trabalho que claramente enriquece muito o processo de aprendizagem*”. Indo ao encontro das palavras da Diretora, podemos dizer que a formação e a PCT dos cursos do CFP permitem qualificar os formandos para o mercado de trabalho, visto que, face à flexibilidade do currículo, é possível terem um contacto experiencial no mundo do trabalho, aperfeiçoando as suas competências. Por sua vez, a componente teórica fornece as bases para o desenvolvimento de aptidões para o exercício da profissão.

Cruzando este discurso com a questão “Na sua opinião, até que ponto a PCT (prática em contexto de trabalho) permite a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso?”, é possível comprovar que a Diretora do CFP, ao afirmar que a formação e a PCT dos cursos do CFP qualificam os formandos para o mercado de trabalho, tem em conta um currículo flexível, que oferte uma formação tecnológica significativa, potenciando a aplicação direta de conhecimentos. Em contrapartida, e como mencionado anteriormente, 29% dos estudantes não responderam, o que poderá querer significar o seu descontentamento com a vertente prática, com o reforço de 8%, quando alguns estudantes explicitam que a PCT tem curta duração e, também 8%, sublinham que nem sempre a PCT permite a aplicação de conhecimentos. No que se refere a “Estágios/formação prática em contexto de trabalho”, 40% não respondeu, 4% revelou pouca satisfação e 2% nenhuma satisfação relativamente à PCT. Em geral, a maioria dos formandos afirma que é possível introduzir melhorias, a nível da PCT, as quais devem ser implementadas.

Relativamente a se os cursos EFA estão adaptados às exigências do atual mercado de trabalho (questão 5), na perspetiva da entrevistada, os referenciais, a partir dos quais são elaborados os cursos EFA, deveriam ser objeto de uma maior atenção, visto que

“(...) haverá sempre ajustes que podem ser feitos aos referenciais, e que podem ser passíveis de um desfasamento temporal entre a altura em que o formando os frequenta e a revisão dos mesmos. (...) para que exista uma verdadeira correspondência entre necessidades e procura ao nível das exigências do mercado de trabalho, o ideal é que os referenciais estejam sempre o mais atualizados possível. E sendo certo que genericamente estarão, admito que não estarão sempre”.

Deste modo, no período em que são reajustados, poderá haver um desfasamento temporal e, por isso, os estudantes sentem existir algumas lacunas, ao longo do curso. Neste seguimento, em triangulação com a questão “Na sua opinião, os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho”, na análise dos respetivos dados foi possível verificar que 31% dos formandos entende que os cursos não estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho, considerando que estão desajustados, incluem pouca prática e são menos exigentes. Há ainda 27% que não responderam a esta questão, o que poderá transmitir a preocupação dos discentes com a evolução do mercado de trabalho, relativamente à atualização que é necessário realizar aos referenciais dos cursos. Esta perspetiva vai ao encontro do discurso da Diretora do CFP, pois mostra que os referenciais, a partir dos quais são elaborados os cursos EFA, deveriam ter uma maior atenção, visto que poderá haver descontinuidades, e, por isso, os estudantes

poderão perceber algumas falhas no processo de ensino e aprendizagem, ao longo do curso. Estes resultados podem ainda ser triangulados com o último item da tabela 2, concretamente “Saídas profissionais do curso adaptadas ao mercado de trabalho”, no qual também 35% optou por não responder e 13% revelou pouca satisfação. A pouca satisfação, segundo alguns autores (Machado, 2016; Nogueira, 2017; Teodoro, 2008), pode estar relacionada com o facto de as exigências profissionais se modificarem rapidamente. Numa “sociedade aprendente” é crucial existir uma adaptação progressiva à evolução, pois a mudança é um desafio para todos os sujeitos.

Na questão sobre a contribuição da experiência prévia no mundo do trabalho dos formandos (questão 7), a Diretora evidencia que “(...) *quem tem um contacto ou uma experiência profissional prévia consegue, com uma maturidade diferente, apreender e enquadrar as matérias, por comparação a quem não tem (...)*”, argumenta ainda que “(...) *os resultados serão, porventura, tanto mais sistematizados quanto maior a experiência de trabalho que a pessoa tem. Isso permite-lhe ver a realidade com uns óculos diferentes, talvez com uma graduação mais adequada*”. Podemos dizer que a experiência prévia é importante, pois os estudantes mais facilmente compreendem os conteúdos programáticos. Tal motiva os estudantes a melhorar e complementarem as suas competências pessoais e profissionais. Atendendo à questão, “Qual a sua experiência prévia, no mundo do trabalho?” (inquérito por questionário), foi possível observar que os discentes já trabalharam em áreas muito diferenciadas. De acordo com a Diretora, constata-se que esta aprendizagem experiencial prévia poderá contribuir, significativamente, para o desenvolvimento das capacidades e competências dos estudantes jovens e adultos, neste processo de formação.

As opiniões, manifestadas pela Diretora, evidenciam que os métodos de ensino dos cursos EFA potenciam a formação e qualificação profissional (questão 8), procurando que “(...) *as metodologias sejam o mais ativas possíveis, mais práticas e orientadas para a articulação com o mercado de trabalho (...)*”, organizando-se de forma a “(...) *garantir que a formação é administrada com uma base de ligação muito efetiva à realidade e à atualidade, no que concerne ao setor em particular (...)*”. Como se infere do discurso da entrevistada, numa lógica de haver mais proximidade com a “(...) *realidade e com aquilo que o setor representa (...)*” são promovidas “(...) *visitas de estudo e metodologias de formação-ação (...)*”.

Outro aspeto a ter em conta, relativamente aos currículos dos cursos EFA, tem a ver com a organização dos mesmos em estruturas modulares, o que permite a flexibilização dos métodos de ensino. Esta flexibilização possibilita, aos estudantes, gerirem as suas próprias aprendizagens, o que facilita um contacto mais rápido com o mundo do trabalho, potenciando, assim, a formação e qualificação profissional. Esta análise vai ao encontro das respostas dadas pelos formandos (tabela 2), dado que 25% e 62% revelam-se claramente satisfeitos, quanto aos conteúdos das unidades curriculares, 23% e 53% assinalam que existe clareza e sequência lógica, na abordagem dos temas, e 31% e 54% afirmam haver uma adequação dos instrumentos pedagógicos. Neste seguimento, podemos relembrar o conceito de metodologias ativas, tal como apresentado e definido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) e Cosme (2018), no capítulo 1, em que é expresso que o currículo flexível é uma metodologia ativa, pois permite aos formandos dominar os saberes. Para tal, é necessário, como referido anteriormente, a adequação das unidades curriculares, a adaptação dos métodos e instrumentos pedagógicos a serem utilizados e, também, que os temas abordados sejam coerentes.

No que concerne ao trabalho colaborativo entre os formadores e a Diretora do CFP (questão 9), a entrevistada destaca a relevância das equipas pedagógicas conseguirem

“(...) articular-se o melhor possível entre si e que se reúnam mais regularmente, afinando estratégias numa lógica de trabalho em equipa com a direção e com as chefias porque só desta maneira é que se consegue garantir que existe uma visão e uma missão perfeitamente delimitadas e incorporadas ou corporizadas por todos os intervenientes na formação, designadamente os formadores”.

Menciona ainda que existe, desde o primeiro dia, um envolvimento de todos os intervenientes no processo da formação, sempre que são promovidas sessões de esclarecimento, que *“potenciam aqui uma aproximação à figura da Diretora e também do chefe de serviço (...)”*. Por sua vez, a Diretora explicita que os formandos conseguem *“(...) perceber o envolvimento e gestão de topo (...)”* considerado fundamental.

Analisando as palavras da Diretora é possível compreender que o envolvimento de todas as partes integrantes da equipa pedagógica é fundamental, para que haja uma orientação e o acompanhamento da formação. A Diretora prontifica-se a estar disponível para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dúvidas e dificuldades. Assegura, ainda, que existe uma articulação entre todos os intervenientes do processo de formação, desde o formando ao formador, à Diretora do curso, à Diretora do CFP e ao Departamento de Formação, entre outros elementos e serviços do CFP. Além da sessão de esclarecimento, o

centro promove um *pedipaper*, para que os alunos tenham contacto com todos os serviços do CFP e, desta forma, compreendam que têm apoio e motivação para os seus percursos formativos. Em concordância, podemos citar Roldão (2007, p. 27), quando refere que

“o trabalho colaborativo se estrutura (...) essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”.

É de destacar que a Diretora se disponibiliza para ajudar os estudantes, sempre que necessitem, utilizando a expressão “a porta está à distância de baterem”. Assim sendo, a referência à porta simboliza a existência de uma aproximação com os formandos. Além disso, o *pedipaper* funciona como uma espécie de quebra-gelo, que facilita, aos formandos, a incorporação em uma equipa, que engloba todos os departamentos do CFP. Por último, relembra-se que a Diretora realça a importância de existir uma reunião regular, para que sejam trabalhados e ajustados as estratégias e os instrumentos pedagógicos, essenciais ao desenvolvimento profissional dos formandos.

Por fim, segue-se a questão se as saídas profissionais dos cursos vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho local e nacional (questão 6). Na opinião da Diretora, as saídas profissionais nem sempre vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, local e nacional. Nesta perspetiva, afirma que “(...) *quando não vão, deviam ir*”. Apesar de existirem instrumentos que “(...) *identificam os cursos prioritários e a correspondência que deve haver em termos de oferta e procura (...)*”. Como se infere do discurso da entrevistada, podemos extrair que muitos CFP têm áreas de formação que querem rentabilizar e, muitas vezes, não cumprem com os requisitos exigidos para o efeito.

Na realidade em estudo, dado que é uma modalidade bastante particular e tem uma variedade de componentes ao seu redor, como motivação para este objetivo, a Diretora refere:

“É evidente quando falamos num curso de ourivesaria ou em cursos de ourivesaria falamos de uma realidade tão específica que dificilmente não cumpriríamos aqui com este desidrato da concordância entre as necessidades do mercado de trabalho ao nível local e nacional. No caso do CFP, o centro está instalado no concelho que é conhecido como sendo a capital da ourivesaria, não obstante temos o escrúpulo de atuação nacional e descentralizamos e realizamos formação também noutros sítios do país, mas temos perfeita noção de que a concentração industrial está claramente a norte com um núcleo produtor muito enraizado em Gondomar; portanto, sob esse ponto de vista, no que concerne à ourivesaria em particular, eu não tenho dúvidas. É com muita tranquilidade que posso afirmar que correspondemos inequivocamente às necessidades do mercado de trabalho.”

No que concerne às perceções da Diretora sobre os Cursos EFA: Futuro Profissional dos Formandos (questão 10), podemos mencionar que estes têm uma “(...) *componente tecnológica forte, mesmo quando de dupla certificação, o que lhes dá um know how e um conhecimento de causa, sob o ponto de vista do processo (...)*”. Neste sentido, a Diretora do CFP faz referência a diversos formandos com cursos superiores:

“(...) no exemplo do formando que neste momento cá está, e que tem uma licenciatura em desgin de joalharia, apesar da licenciatura é o nosso formando de um curso EFA tecnológico de ourivesaria, significando, que considera que a componente tecnológica no CFP é importante para uma licenciatura que ele já detém (...)”

Ou seja, expressa que a componente tecnológica dos cursos do CFP é bem fundamentada e dá ênfase à PCT, visto constituir uma estratégia de resposta às necessidades do mercado de trabalho.

No discurso da Diretora, a própria destaca que “(...) *definitivamente, o know how, a bagagem, os conhecimentos específicos, numa lógica diferenciada em relação ao ensino regular, a que estes formandos acedem, permite-lhes uma preparação pertinente para o mercado de trabalho*”. Deste modo, os formandos terminam os cursos preparados para (re)ingressarem ou progredirem no mundo do trabalho.

Refletindo sobre as questões 6 e 10, em interligação com a questão do inquérito por questionário, “Quais as expetativas futuras a partir da realização do curso?”, podemos salientar que a principal expetativa, a partir da realização do curso, com 60%, é a “Formação para (re)inserção no mercado de trabalho”. Quanto à perspetiva da Diretora, relativamente ao Centro, a mesma afirma que, como é uma área e/ou meio particular, que apresenta incentivos, os quais possibilitam atingir os objetivos definidos, não tem dúvida de que os Cursos EFA correspondem às necessidades do mercado de trabalho nacional e local. Deste modo, conclui-se que, em resposta às exigências do mundo do trabalho, a maioria dos estudantes acredita nesta formação, como uma mais-valia para uma efetiva (re)inserção no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Geralmente a qualificação não exprime mais do que uma combinação anárquica entre as qualidades requeridas e as qualidades postas em prática na realização de um trabalho, o que engloba não só as competências profissionais, ou seja, os saberes e os saberes-fazer, as capacidades operatórias mobilizadas, mas também os comportamentos e as representações, o saber-ser, as atitudes demonstradas pelos indivíduos no exercício profissional concreto.”

Azevedo (2000, p. 116)

Presentemente, é urgente a atualização de conhecimentos, tanto quanto ao saber como ao saber-fazer, atendendo ao mercado de trabalho e à globalização das sociedades. Com o predomínio das novas tecnologias, a qualificação profissional tem sido balizada por exigências específicas, particularmente quanto ao ingresso dos jovens na vida ativa, bem como à (re)qualificação de adultos. Atendendo à complexidade do saber e saber-fazer requeridos, conjugando competências e capacidades (Azevedo, 2011; 2000), e em resposta às necessidades reais de mercado e à realidade de cada região, surgiram os cursos profissionais. Nesta perspetiva, que presidiu à respetiva criação, os cursos EFA encontram-se incorporados numa visão de Educação e formação ao longo da vida, indo de encontro à realidade do meio, no âmbito da oferta de formação profissional, e em resposta às necessidades das empresas. Desta forma, os cursos proporcionam, a jovens e adultos, um investimento na sua aprendizagem e formação, de modo a aperfeiçoarem as suas qualificações, acompanhando a rápida evolução da sociedade e a transformação ocasionada pelas tecnologias.

Os resultados do estudo empírico

No que concerne ao estudo empírico, trata-se de um **estudo de caso**, que conjugou as abordagens qualitativa e quantitativa, numa pesquisa mista (Alves-Mazzotti, 2006; Coutinho, 2005), efetuada no contexto de um Centro de Formação Profissional (CFP). O estudo apresenta, enquanto sujeitos da pesquisa, a Diretora do Centro, bem como estudantes de dois cursos EFA, especificamente de Ourivesaria e de Fotografia.

Recorda-se a **pergunta de partida**, que direcionou a investigação, tal como enunciada na Introdução e na Metodologia do estudo (cf. Cap. 3):

- De que forma o Centro de Formação Profissional (CFP) contribui para a formação e qualificação para a vida ativa de estudantes jovens e adultos, a frequentar cursos EFA?

Em interrelação, relembra-se, igualmente, o **objetivo geral** do estudo a empreender:

- Analisar o trabalho desenvolvido num Centro de Formação Profissional (CFP), do distrito do Porto, visando a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar cursos EFA de Ourivesaria e de Fotografia e a sua integração no mercado de trabalho.

A fim de responder à questão de partida formulada, cumprindo o objetivo geral e os objetivos específicos definidos, foi planificado e concretizado um percurso investigativo, tendo como instrumentos de recolha de dados um inquérito por entrevista, realizado à Diretora do Centro, e ainda um inquérito por questionário, aplicado aos estudantes dos dois cursos EFA selecionados. Tendo em conta o contexto, uma vez que é essencial num estudo de caso (Coutinho, 2005; Flick, 2005), concretamente um Centro de Formação Profissional (CFP), com cursos destinados a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, maioritariamente desempregados, sintetizamos, de seguida, os resultados e consequentes conclusões, a partir da fundamentação do cumprimento dos objetivos delineados.

No que concerne ao objetivo específico **“relacionar as componentes da formação teórica e prática de dois cursos EFA de um CFP, visando a qualificação dos estudantes para o exercício de uma profissão”**, o mesmo foi cumprido a partir da triangulação da análise descritiva das respostas à entrevista, por parte da Diretora do CFP, com as respostas dos estudantes ao inquérito por questionário.

Assim, foi possível constatar que, de forma convergente, a Diretora do CFP e os estudantes consideram que os cursos EFA do CFP qualificam os formandos para o mercado de trabalho. De facto, um significativo conjunto de formandos perceciona o ensino profissional como forma de (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho, procurando esta formação (teórica e prática) para fazer face ao desemprego, desenvolver as suas competências e, deste modo, aumentar as suas oportunidades de emprego. Esta perspetiva foi ainda confirmada pela indicação das expetativas futuras, a partir da realização do curso, visto que uma larga maioria pretende alcançar a (re)inserção no mercado de trabalho, realçando que a articulação da formação teórica e prática dos cursos viabiliza a sua qualificação profissional, concedendo-lhes a possibilidade de se (re)integrar no mundo de trabalho. Contudo, um número diminuto de formandos demonstra alguma

inquietação, no que diz respeito à carga horária, considerando que o tempo de PCT não é suficiente, pelo que a duração da formação prática deveria ser acrescida.

Em sintonia, a maioria dos formandos e a Diretora salientam que o estágio dos cursos EFA, incorporado na vertente prática, possibilita uma aproximação direta com as empresas, com desenvolvimento de competências e conhecimentos adaptados ao mercado de trabalho. Esta relação entre as componentes da formação dos cursos EFA deste CFP é possível devido aos currículos flexíveis dos cursos, que permitem articular a componente teórica e prática, em função das necessidades do mundo profissional. Contudo, e apesar de os programas dos cursos serem considerados funcionais, em função do tecido empresarial, pela Diretora e pelos formandos, alguns estudantes discordam, afirmando que a vertente prática e o estágio precisam de ser reforçados e o currículo reajustado, em função das solicitações das empresas do meio.

De modo geral, podemos concluir que a formação prática em contexto de trabalho, neste centro de formação, proporciona formação teórica e prática aos estudantes jovens e adultos, o contacto com o mundo laboral e a desejada (re)inserção no mesmo. Em concordância, e como citado na problemática, “de nada vale um ensino teórico e descontextualizado, que não corresponda às oportunidades de emprego de cada região, e que não possibilite, a estudantes jovens e adultos, uma formação sólida para a sua integração plena, no mundo do trabalho” (Arruda et al., 2014).

Passando ao objetivo seguinte, **“verificar de que forma a experiência prévia, no mundo do trabalho, contribui para melhor formação e qualificação profissional, na perceção de estudantes jovens e adultos”**, constata-se que, praticamente, todos apresentam experiência prévia no mercado de trabalho, o que foi referenciado pela Diretora e comprovado pelos próprios estudantes. Como percecionado por todos, a experiência prévia no mercado de trabalho é relevante, na medida em que permite aos formandos assimilar e colocar em prática, mais facilmente, os conteúdos já adquiridos, aprofundando competências e capacidades cruciais para a sua profissão.

Em conclusão, a experiência anterior torna-se, assim, parte integrante do próprio processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo e completo, e efetivamente contribuindo para uma melhor formação e qualificação profissional dos formandos. Esta conclusão encontra-se em concordância com a análise efetuada na revisão teórica (cf. Cap. 2), nomeadamente quanto aos resultados de outros estudos, os quais

apontam para a experiência prévia como fonte de aprendizagem, enquanto contexto de construção de competências (Pires, 2007).

Quanto ao objetivo **“analisar de que modo os formadores potenciam a formação e qualificação profissional dos estudantes, nos cursos EFA de Ourivesaria e Fotografia, na perceção da Diretora e dos estudantes”**, é possível constatar que a Diretora, bem como os estudantes, consideram que os formadores possuem uma competência científica e pedagógica consistente, que aplicam no trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos. Deste modo, é explicitado que os formadores são capazes de motivar os estudantes jovens e adultos, que adequam os instrumentos pedagógicos e as estratégias ao contexto e abordam os conteúdos das unidades curriculares. O mais importante é que a pesquisa revelou que, na opinião dos participantes no estudo, os formadores utilizam metodologias dinâmicas, com estratégias diferenciadas, que promovem um maior empenho dos jovens e adultos, e que proporcionam uma maior facilidade de compreensão e aprendizagem dos conteúdos.

Concluindo, tanto a Diretora como os estudantes consideram que, nos Cursos do CFP, os formadores potenciam a formação e qualificação profissional, em contexto de trabalho, o que constitui uma mais-valia para o Centro. Efetivamente, e cruzando com os resultados e conclusões de outros estudos recentes (Correia, 2009; Graça, 2015; Lourenço, 2015; Magalhães, 2014; Morais, 2013), confirma-se que, para a melhoria da formação e qualificação profissional, é crucial que os formadores não adotem posturas meramente técnicas, mas que sejam versáteis e colaborativos, reforçando a implicação do estudante. Só assim será possível a criação de condições, nos contextos de formação, inicial e contínua, para que ocorram processos de autoconstrução de conhecimento e mais autonomia dos formandos (Canário, 2013).

No que respeita ao último objetivo específico, **“averiguar como o trabalho colaborativo, coordenado pela Diretora do CFP, contribui para melhor formação e qualificação profissional dos estudantes, nos cursos em análise”**, verifica-se, através do discurso da Diretora, que os formandos e formadores têm a oportunidade de participarem numa relação pedagógica particularizada, com o incentivo e apoio de toda a comunidade educativa. Por isso, a Diretora do CFP desempenha um papel fundamental, cumprindo a função de articular a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, a fim de potenciar o sucesso educativo dos formandos.

De acordo com a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos deste estudo de caso, confirma-se a existência de uma articulação eficaz entre os formadores e a Diretora do CFP. É ainda salientada a importância das equipas pedagógicas, que se reúnem periodicamente para discutir e planificar estratégias e atividades, supervisionadas pela Diretora. Este modelo de ação implica uma atitude ativa dos formadores e da Diretora, num processo em que todos os elementos integrantes da equipa pedagógica se comprometam a trabalhar com o mesmo propósito, apostando num trabalho colaborativo, que contribua para a formação e qualificação dos estudantes e dos próprios formadores. Efetivamente, os resultados comprovam que, cada vez mais, existem jovens e adultos desempregados, que realizam cursos de formação, como meio de alcançar mais (re) qualificação profissional para a vida ativa. Tal é evidente nesta pesquisa, uma vez que os cursos EFA deste CFP se destinam a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, maioritariamente, desempregados, que precisam de validar a sua formação, de modo a adquirirem competências pessoais e profissionais que lhes permitam, autonomamente, tornar o seu percurso profissional significativo.

Globalmente, no que respeita ao **objetivo geral** da pesquisa, concretamente analisar o trabalho desenvolvido num Centro de Formação Profissional (CFP) do distrito do Porto, visando a formação e qualificação para a vida ativa de jovens e adultos, a frequentar os cursos EFA de Ourivesaria e de Fotografia e a sua integração no mercado de trabalho, comprovou-se que, no contexto em análise, existe uma apreciação positiva no que diz respeito ao CFP e aos respetivos cursos EFA, visto que estes potenciam uma formação e qualificação profissional para a vida ativa, aperfeiçoando competências pessoais e profissionais. Em concordância, este CFP oferece formação contínua pertinente, em resposta à envolvente empresarial, proporcionando oportunidades aos estudantes, jovens e adultos, de (re)ingressarem no mercado de trabalho.

Limitações do estudo e perspetivas futuras

Tratando-se de um estudo de caso (Yin, 2001) não é possível a generalização a outros contextos. Tal como explicitado anteriormente (cf. Cap.3), este estudo de caso incide num fenómeno único, concretamente um Centro de Formação Profissional.

Não obstante este condicionalismo, e atendendo a que os resultados do estudo serão apresentados e objeto de reflexão no CFP analisado, poderão os mesmos, futuramente,

contribuir para uma melhoria global do Centro, potenciando o incremento da qualidade da formação proporcionada aos estudantes.

Adicionalmente, poderá ser levado a efeito, no futuro, um estudo sobre a inserção e evolução no mundo do trabalho dos jovens e adultos, que fizeram parte deste estudo de caso, de modo a analisar os seus percursos profissionais, em relação com os cursos de formação que concretizaram.

Há ainda a referir que, quanto à investigadora, este estudo de caso possibilitou analisar e refletir sobre uma nova realidade educativa e formativa, e contribuir para mais conhecimento sobre a formação profissional de jovens e adultos, no contexto em análise.

Em suma, e tendo em conta o trabalho que se conclui, reitera-se que, nos dias de hoje, os jovens e adultos estão conscientes de que o mercado de trabalho sofre constantes modificações, pelo que as habilitações profissionais necessitam de atualização, em virtude da evolução tecnológica e de mercado. Por isso, é crucial o investimento dos estudantes na consolidação das suas habilitações e a (re)qualificação para o exercício profissional, como sucede neste Centro de Formação Profissional, tendo por base currículos com referenciais atualizados e pertinentes, estágios profissionais significativos e metodologias ativas, que privilegiem o trabalho prático e colaborativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Fundação Manuel Leão
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos do Estudo de Caso [versão eletrónica]. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. Acedido em 10 de setembro de 2019, em www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2001). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. (2008). *Evolução do PIB e desemprego: Portugal e a média da União Europeia, 1998-2007*. CIES, Observatório das Desigualdades. Acedido em 25 de maio de 2019, em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=96>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- ANQ (2011). Agência Nacional para a Qualificação [versão eletrónica]. Acedido em 17 de maio de 2019, em <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf>
- ANQEP (2004). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [versão eletrónica]. Acedido em 17 de Maio de 2019, em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=57615814>
- ANQEP (2017). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [versão eletrónica]. *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica*. Acedido em 15 de junho de 2019, em [file:///C:/Users/User/Downloads/i012413%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/i012413%20(1).pdf)
- Arruda, S., Passos, M., Andrade, E., & Piratelo, M. (2014). Aprendizagem científica no trabalho. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 32 (1), 263-277. Acedido em 29 de Maio de 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/275256808_Aprendizagemcientificanotrabalho

- Azevedo, J. (2016). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2001). A Educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da Educação. *Revista Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 1-24.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa – O neoprofissionalismo e o ensino educativo mundial*. Porto: ASA editores.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da Educação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bessa, D. (2009). O uso das estatísticas em Economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed., pp. 79-99). Porto: Edições Afrontamento.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *O impacto social das ciências da Educação*. Versão escrita de uma conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: “Ciências da Educação. O Estado da Arte”. Évora: Universidade de Évora.
- CEDEFOP (2014). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: Country report Portugal. Acedido em 30 de Maio de 2019, em https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87073_PT.pdf
- Correia, A. (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais: a participação no associativismo local como contexto para o desenvolvimento de competências de cidadania no Centro Novas Oportunidades da*

Terras Dentro. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Correia, J. (1998). *Para Uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.

Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal* (1ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Estabelece o regime jurídico do sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. Acedido em 21 de junho de 2019, em www.dre.pt/pdf1s/2007/12/25100/0916509173.pdf

Decreto-Lei nº 296-A/98 de 25 de setembro. Regula o regime de acesso e ingresso no ensino superior (texto consolidado em 30 de maio de 2008, incorporando as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 99/99 de 30 de março, Decreto-Lei n.º 26/2003 de 7 de fevereiro, Decreto-Lei n.º 76/2004 de 27 de março, Decreto-Lei n.º 158/2004 de 30 de junho, Decreto-Lei n.º 147-A/2006 de 31 de julho, Decreto-Lei n.º 40/2007 de 20 de fevereiro, Decreto-Lei n.º 45/2007 de 23 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 90/2008 de 30 de maio). Acedido em 21 de junho de 2019, em www.riac.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2FB4F97C-BAE8-4E90-B39C-81EDCF102823/133122/DL_296_A_98.pdf

Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de janeiro. Regime jurídico de criação, organização e funcionamento de Escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior. Acedido em 10 de abril de 2019, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/01/006A00/01130119.pdf>

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte: Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em 16 de maio de 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (pp.1-281). São Paulo: Cortez. Acedido em 10 de Abril de 2019, em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Denzin, K., & Lincoln, S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In K. Denzin, & S. Lincoln (Org.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-36). Thousand Oaks: Sage.
- Despacho Conjunto nº 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de novembro. Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da Educação. Gabinetes dos Secretários de Estado do Trabalho e Formação e da Educação. Acedido em 30 de Maio de 2019, em file:///C:/Users/User/Downloads/DC_1083_2000.pdf
- Despacho Normativo nº 194-A, de 21 de outubro. Ministério da Educação. Cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respectivos cursos. Acedido em 30 de maio de 2019, em: <https://dre.pt/application/conteudo/398556>
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fiolhais, C. (2011). *A Ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Gil, C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ªed.). São Paulo: Atlas.
- Godinho, R., Estevão, P., Calado A., Santos, F., Pereira, T. & Neves A. (2011). *Estudo de Avaliação Externa dos Percursos Pós-Formação dos Diplomados de Cursos Profissionais no Contexto da Expansão desta Oferta no Sistema Nacional de Qualificações* [versão eletrónica]. Acedido em 10 de julho de 2019, em <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf>
- Graça, A. (2015). *Contributos dos Cursos EFA no desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário*. Dissertação de Mestrado. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Acedido em 15 de Maio de 2019, em file:///C:/Users/User/Desktop/Dissertação_Mestrado_Andreia%20Moreira/cursos%20efa.pdf
- Illeris, K. (2013). (Org.). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 15-30). Porto Alegre: Penso. Acedido em 30 de abril de 2019, em

http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/I/ILLERIS_Knud/Teorias_Contemporaneas_Aprendizagem/Lib/Cap_01.pdf

- Josso, M. C. (1988). “Da formação do sujeito...ao sujeito da formação”. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Leal, S. M., & Caldeira, S. N. (Orgs.), (2011). *Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise*. Universidade dos Açores. Acedido em 23 de abril de 2019, em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1664>
- Lourenço, T. (2015). *A Importância da Formação Profissional enquanto Investimento em Capital Humano*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia.
- Machado, J. & Alves, J. (Org.). (2016). *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.39-54). Porto: Universidade Católica Editora.
- Magalhães, C. (2014). *Ensino profissional como meio de preparação do formando, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner des adultes*. Paris: Puf.
- Marandino, M. (2017). Faz sentido ainda propor a separação entre os termos Educação formal, não formal e informal?. *Revista Ciência & Educação*, 23, 811-816. Acedido em 19 de maio de 2019, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000400811&lng=pt&tlng=pt
- Marconi, A., & Lakatos, M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marques, R. (1999). Formar Profissionais Motivados, Competentes e Cultos. In D. Fernandes, & M.R. Mendes (Orgs.), *O Ensino Secundário em debate. Ciclos de Conferências Comunicações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Marreiros, R. (2014). *Educadores de Adultos – Mudar para educar e educar para mudar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.

- Matos, C. (2011). Formação modular: um contributo para a aprendizagem ao longo da vida. *Revista Formar*, 75, 4-5.
- Medina, T. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ministério da Educação (2007). *Cursos Profissionais contribuem para o aumento do número de alunos no ensino secundário* [versão eletrónica]. Acedido em 26 de junho de 2019, em www.min-edu.pt/np3/1306.html
- Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional - Linhas Orientadoras* [versão eletrónica para discussão pública]. Acedido em 7 de junho de 2019, em www.gaaires.min-edu.pt
- Morais, C. (2013). *Um percurso de mãos dadas: Cursos profissionais rumo à vida ativa*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Nogueira, A. (2017). Aprendizagem ao longo da vida. *Revista Amar Terra Verde*, 31, 1-73. Acedido em 28 de maio de 2019, em <https://www.epatv.pt/v2/dados/revista/revistaspdf/revista31.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- OCDE (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OCDE.
- Pacheco, J.A., & Pereira, N. (2007). Globalização e Identidade no contexto da Escola e do Currículo. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 37, 371-398.
- Parente, C., Neto, H., Ramos, M., Cruz, S., & Marcos, V. (2014). Os jovens pouco escolarizados no mercado de trabalho português. *Análise Social*, 210, 74-102. Acedido em 11 de Março de 2019, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000325732014000100004&lng=pt&tlng=pt
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.

- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 63-77). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, 1-16.
- Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Proceda à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica. Acedido em 15 de junho de 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/75216372>
- Portaria nº203/2013, de 17 de junho. Ministério da Economia e do Emprego. Cria a medida Vida Ativa - Emprego Qualificado. Acedido em 3 de junho de 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/496762>
- Portaria nº 230/2008, de 7 de março. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Define o regime jurídico dos cursos de Educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho. Acedido em 15 de junho de 2019, em <https://dre.pt/application/conteudo/247246>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, C. (2012). *Educação/Requalificação: O impacto da Educação e Formação de Adultos na trajetória de vida dos indivíduos*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ribeiro, A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, 4, 129-148. Acedido em 21 de junho de 2019, em <file:///C:/Users/User/Downloads/328-1251-1-PB.pdf>
- Rodrigues, E. (2011). *A Avaliação da Satisfação dos Formandos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, S. (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adulto. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Acedido em 18 de fevereiro de 2019, em <file:///C:/Users/User/Downloads/i008778.pdf>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos

- professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Silva, C. (2011). *O processo de RVCC Profissional em Portugal: estudo de caso sobre a utilização dos referenciais e a atividade dos Tutores na entrevista técnica*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Takahashi, T. (2000). (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Acedido a 30 de junho de 2019, em <http://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf>.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Porto: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2008). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trindade, S., Saleiro, S., Pegado, E. (2007). *Cursos EFA: Que Contributos para as Competências, a Qualificação e o Emprego?*. In *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 175-192. Acedido a 29 de agosto, em <http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/55251/cst10.pdf/058ca006-7b21-4c68-9ae5-4c47bc63e66e>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Turato, E. (2005). *Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. *Revista Saúde Pública*, 39, 507-514. Acedido em 4 de agosto de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>
- UNESCO (1989). *Rapport National du Portugal*. Geneve: UNESCO/Ministério da Educação.
- Vale, A. (2013). *Os saberes experienciais: novos desafios, velhas contradições*. *Revista Diversidades*, 39, 16-20.
- Vale, A. (2001). *Alunos, aprendentes e aprendizes: um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Gondomar, 31 de Julho de 2019

Exma. Diretora do Centro de Formação,

Eu, Andreia Filipa Castro Moreira, estudante da Universidade Lusófona do Porto, venho por este meio solicitar autorização para aplicação de inquéritos por questionário, no âmbito do estudo empírico da minha dissertação de mestrado em Ciências de Educação, Especialização em Educação e Formação de Adultos, que apresenta como título, “Centro de Formação Profissional: Qualificação para a Vida Ativa de Jovens e Adultos”.

Uma vez que este Centro de Formação representa uma base importante de trabalho e reflexão para o referido estudo, solicito a permissão para distribuição e recolha de cerca de 46 inquéritos aos alunos dos cursos EFA de ourivesaria e fotografia.

Para melhor apreciação, junto, em Anexo, um exemplar do inquérito a realizar.

Agradeço desde já a atenção dispensada e subscrevo-me na expectativa de deferimento deste pedido.

Os meus melhores cumprimentos,

(Andreia Filipa Castro Moreira)

APÊNDICE 2

Guião da Entrevista à Diretora do Centro de Formação Profissional

Introdução

Esta entrevista destina-se a recolher dados para um estudo sobre “Centro de Formação Profissional: Qualificação para a vida ativa de Jovens e Adultos”, no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação e Formação de Adultos, na Universidade Lusófona do Porto. Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar. Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efetuar. Obrigada pela colaboração!

1. Qual a sua formação e experiência, enquanto Diretora deste Centro de Formação Profissional?
2. Na sua opinião, por que motivos os estudantes optam por frequentar este Centro de Formação Profissional?
3. Considera que as componentes da formação teórica e prática dos cursos do CFP visam a qualificação dos estudantes para o exercício de uma profissão? Justifique.
4. Na sua opinião, até que ponto a PCT (prática em contexto de trabalho) fomenta a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso?
5. Considera que os cursos do ensino profissional EFA estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho? Justifique.
6. Na sua opinião, as saídas profissionais dos cursos vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho local e nacional? Justifique.
7. De que forma a experiência prévia, no mundo do trabalho, pode contribuir para uma melhor qualificação dos jovens e adultos dos cursos EFA?
8. De que modo os métodos de ensino utilizados potenciam a formação e qualificação profissional dos estudantes que frequentam cursos EFA?
9. De que maneira o trabalho colaborativo entre os formadores e a Diretora do CFP contribui para a formação e a qualificação profissional dos estudantes?
10. Na sua opinião, como é que o futuro profissional dos estudantes pode melhorar, a partir da realização de cursos EFA?

APÊNDICE 3

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito por questionário destina-se a recolher dados para um estudo sobre “Centro de Formação Profissional: Qualificação para a vida ativa de Jovens e Adultos”, no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação e Formação de Adultos, na Universidade Lusófona do Porto. Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar. Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efetuar. Obrigada pela colaboração!

Assinale com um X as opções ou responda por extenso às questões:

1. Idade:

18 a 23 anos ☐ 24 a 34 ☐ 35 a 45 ☐ 46 a 56 ☐ Mais de 56 ☐

anos

2. Sexo: masculino ☐ feminino ☐

3. Situação face ao emprego:

Empregado ☐ Desempregado ☐ 1º emprego ☐ Desempregado há menos de um ano ☐ Desempregado há mais de um ano ☐ Outra ☐ Qual? _____

4. Habilitações literárias:

> 1º Ciclo ☐ 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

5. Qual o curso que frequenta? _____

6. Qual a sua experiência prévia, no mundo do trabalho? Indique os últimos 2 empregos.

7. Por que razão optou por esta modalidade de formação? (assinale com um X até 3 opções)

- a. Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão ☐
- b. Era uma condição para poder progredir na carreira ☐
- c. Foi uma alternativa ao desemprego ☐

- d. Foi uma forma de aumentar as minhas oportunidades de emprego ☐
- e. Por dificuldades financeiras ☐
- f. Por indicação do Centro de Emprego ☐
- g. Para adquirir um diploma/certificado ☐
- h. Outra, qual? _____

**8. Quais as expetativas futuras a partir da realização do curso?
(assinale com um X a principal razão)**

- a. Formação para aquisição de mais conhecimentos na área ☐
- b. Formação para valorização profissional ☐
- c. Formação para (re)inserção no mercado de trabalho ☐
- d. Formação para progressão no mercado de trabalho ☐
- e. Preparação para o ensino superior ☐

9. Assinale com um X o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta ou frequentou.

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada Satisfeito
1.Conteúdos das unidades curriculares				
2.Carga horária				
3.Competência científica e pedagógica dos formadores				
4.Clareza e sequência lógica na abordagem dos temas				
5.Capacidade dos formadores em motivar os formandos				
6.Uso do <i>feedback</i> por parte dos formadores – conselhos, avisos e esclarecimentos.				
7.Adequação dos instrumentos pedagógicos				
8.Relação entre formador-formando				
9.Sistema de avaliação das unidades curriculares				
10.Estágios/formação prática em contexto de trabalho				
11.Adequação do conhecimento teórico e prático do Curso à realidade profissional				
12.Desenvolvimento de competências e conhecimentos para o mercado de trabalho				
13.Instalações e equipamentos do entro				
14.Qualidade das salas práticas (ourivesaria e fotografia)				
15. Saídas profissionais do curso adaptadas ao mercado de trabalho				

10. Na sua opinião, até que ponto a PCT (prática em contexto de trabalho) permite a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso?

11. Na sua opinião, os cursos do ensino profissional estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho? Justifique.

Obrigada

APÊNDICE 4

Transcrição da Entrevista à Diretora do CFP

1. Qual a sua formação e experiência, enquanto Diretora deste Centro de Formação Profissional?

Então, eu sou Diretora do CFP desde 2014 e previamente desempenhei funções, nomeadamente, ao nível de direção de serviços ligados tanto à juventude como à Educação e formação. Sou licenciada em relações internacionais, com estudos pós-graduados ao nível da sociologia.

2. Na sua opinião, por que motivos os estudantes optam por frequentar este Centro de Formação Profissional?

Bom, desde logo porque o CFP é o único centro de formação profissional da indústria de ourivesaria e relojoaria existente no país. Foi criado em 1984, já precisamente com o propósito de qualificar os recursos humanos do sector e neste momento a única alternativa ao nível da formação da promoção da formação profissional que existe, é responsável pela formação de muitos daqueles que são hoje os atuais empresários, em funções no âmbito do sector e admito que isso torna-o numa referência da formação ao nível da ourivesaria em Portugal.

3. Considera que as componentes da formação teórica e prática dos cursos do CFP visam a qualificação dos estudantes para o exercício de uma profissão? Justifique.

Bom, na generalidade das vezes, logo genericamente, os referenciais que contam do catálogo nacional de qualificações a partir do qual são construídos os cursos EFA, foram pensados e estruturados tendo em conta contributos diversos, não só do teor mais académico, vá lá, numa lógica de componente de formação base mas também ao nível da componente tecnológica bebendo muita da inspiração ou dos contributos dos profissionais do sector, portanto à partida, muito especificamente a formação tecnológica que identifica como sendo a formação prática, deverão estar

particularmente ajustados à capacidade de resposta às necessidades ao nível do mercado de trabalho. A formação de base, a teórica, é uma formação mais genérica mas que claramente também capacita os adultos para o exercício de uma profissão.

4. Na sua opinião, até que ponto a PCT (prática em contexto de trabalho) fomenta a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso?

Eu diria que a formação prática em contexto de trabalho é determinante nestas modalidades de formação, na medida em que potencia a toda uma aplicação direta e prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso levando a um contacto com o mercado de trabalho que claramente enriquece muito o processo de aprendizagem dos formandos, não só têm a oportunidade de em contexto de sala, ou seja, numa componente mais teórica ou mais tecnológica aprender os conhecimentos, mas depois conseguem transpô-los para o posto real de trabalho, conseguindo perceber qual é efetivamente o funcionamento das empresas.

5. Considera que os cursos do ensino profissional EFA estão adaptados às exigências atuais do mercado de trabalho? Justifique.

Diretora: Os referenciais de formação, eles são passíveis de serem revisto e estão abertos a contributos numa articulação que pode ser feita com a ANQEP, sob esse ponto de vista reconheço que em algum momento haverá sempre ajustes que podem ser feitos aos referenciais, e que podem ser passíveis de um desfasamento temporal entre a altura em que o formando os frequenta e a revisão dos mesmos. Vejamos um exemplo que não está diretamente relacionado com a ourivesaria, mas que se calhar é mais perceptível, um curso, por exemplo, técnico de multimédia, falamos de uma área de rápida obsolescência mesmo sob o ponto de vista dos conteúdos mais científicos e tecnológicos, que às vezes não se compadecem com a ligação direta entre a realidade atual e o que é ministrado a um nível mais académico, mais teórico, digamos. E, portanto, na verdade para que exista uma verdadeira correspondência entre necessidades e procura ao nível das exigências do mercado de trabalho, o ideal é que os referenciais estejam sempre o mais atualizados possíveis. E sendo certo que genericamente estarão, admito que não estarão sempre.

6. Na sua opinião, as saídas profissionais dos cursos vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho local e nacional? Justifique.

Quando não vão, deviam ir. Nomeadamente existem alguns instrumentos, nomeadamente o SNQ, que identifica os cursos prioritários e a correspondência que deve haver em termos de oferta e procura, ao nível da oferta de cursos e a procura por parte do mercado de trabalho e, portanto, idilicamente ou idealmente deveria haver este ajuste, infelizmente isso também não acontece sempre, sabemos que algumas entidades têm aquela capacidade instalada por exemplo que depois querem rentabilizar, o que é perfeitamente compreensível, mas que nem sempre vai ao encontro da dinâmica territorial que não vai sempre necessariamente no mesmo sentido. É evidente quando falamos num curso de ourivesaria ou em cursos de ourivesaria falamos de uma realidade tão específica que dificilmente não cumpriríamos aqui com este desidrato da concordância entre as necessidades do mercado de trabalho ao nível local e nacional. No caso do CFP, o centro está instalado no concelho que é conhecido como sendo a capital da ourivesaria, não obstante temos o escrúpulo de atuação nacional e descentalizamos e realizamos formação também noutros sítios do país, mas temos perfeita noção de que a concentração industrial está claramente a norte com um núcleo produtor muito enraizado em Gondomar e, portanto, sob esse ponto de vista no que concerne à ourivesaria em particular, eu não tenho dúvidas e que com muita tranquilidade afirmar que correspondemos inequivocamente às necessidades do mercado de trabalho.

7. De que forma a experiência prévia, no mundo do trabalho, pode contribuir para uma melhor qualificação dos jovens e adultos dos cursos EFA?

Bom, no caso dos jovens não será assim tão fácil considerando que eles são elegíveis a partir dos 15 anos e, portanto, muitos dos nossos formandos são efetivamente menores, eles poderão ter até aos 23 anos, mas a maior parte deles são efetivamente menores, portanto será mais difícil aferir ao nível do sistema da aprendizagem esta questão. No que concerne ao adultos e aos cursos EFA em particular é evidente que quem tem um contacto ou uma experiência profissional

prévia consegue com uma maturidade diferente apreender e enquadrar a matérias por comparação a quem não tem, mas eu diria que isto se aplica a todos os níveis de ensino, é mais fácil os resultados serão por ventura tanto mais sistematizados quanto maior a experiência de trabalho que a pessoa tem e, portanto, lhe permite ver a realidade com uns óculos diferentes, se calhar com uma graduação mais adequada.

Nós tendencialmente, no CFP administramos cursos EFA de nível secundário ou tecnológico, o que significa que tendencialmente os nossos formandos são efectivamente pessoas que já tiveram um contacto prévio com o mercado de trabalho, até porque a condição de acesso em termos de ilegitimidade é a situação de desemprego, pressupondo portanto que já existiu previamente uma situação de emprego, o que significa que muito dificilmente se tratará de um primeiro emprego, na medida em que no caso dos cursos NS, a idade de acesso mínima é de 23/24 anos e, portanto, à partida 99% do nosso público-alvo já teve uma experiência prévia de emprego.

8. De que modo os métodos de ensino utilizados potenciam a formação e qualificação profissional dos estudantes que frequentam cursos EFA?

Bom, a ideia é de que as metodologias sejam o mais ativas possíveis e o mais práticas e orientadas para a articulação com o mercado de trabalho possível, portanto este é muito o esforço que se faz cá no centro, mas eu acredito que em todos os centros de formação profissional o de garantir que a formação é administrada com uma base de ligação muito efetiva à realidade e à atualidade no que concerne ao setor em particular, no nosso caso, o sector da ourivesaria. É frequente, por exemplo, promovermos visitas de estudo, metodologias de formação-ação, a lógica é de que possa haver uma proximidade independentemente da formação prática em contexto de trabalho, um maior possível com a realidade e com aquilo que o sector representa.

9. De que maneira o trabalho colaborativo entre os formadores e a Diretora do CFP contribui para a formação e a qualificação profissional dos estudantes?

Eu diria que este é um aspeto determinante, é importantíssimo que as equipas pedagógicas consigam articular o melhor possível entre si e que reúnam o mais regularmente possível afinando estratégias numa lógica de trabalho em equipa com a direção e com as chefias porque só desta maneira é que se consegue garantir que existe uma visão e uma missão perfeitamente delimitadas e incorporadas ou corporizadas por todos os intervenientes na formação, designadamente os formadores.

Procuramos que os formandos percebam logo este trabalho colaborativo, por exemplo, só para se perceber, quando entram cá fazem uma atividade que é uma espécie de pedipaper adaptado à realidade do centro e tem como objetivo potenciar o conhecimento do centro por parte dos formandos, portanto, eles fazem uma competição dentro do grupo que arranca, dividem-se em vários subgrupos e respondem a um questionário, dessa forma vão conhecendo o centro, têm de descobrir quem é a pessoa que tira fotocópias, a quem devem entregar as justificações de faltas, quem trata da contabilidade, e passam também naturalmente pelo gabinete da Diretora, vêm cá, conversam sempre um bocadinho comigo, recolhem logo a assinatura, portanto, à um envolvimento desde o dia 1, às vezes até antes, nas sessões de esclarecimento que são promovidas e que potenciam aqui uma aproximação à figura da Diretora e também do chefe de serviços e, portanto, acho que eles conseguem já a partir daqui percepcionar o envolvimento e gestão de topo que nós achámos que é fundamental e que eles sabem e lhes digo, muitas vezes, que a porta está à distância de baterem.

10. Na sua opinião, como é que o futuro profissional dos estudantes pode melhorar, a partir da realização de cursos EFA?

Os cursos EFA têm uma componente tecnológica forte, mesmo quando são de dupla certificação que lhes dá um know how e um conhecimento de causa sob o ponto de vista do processo, no caso da ourivesaria, do processo de fabrico e conceção das jóias que é fundamental, eu penso por exemplo, no exemplo do formando que neste momento cá está que tem uma licenciatura em desgin de joalharia, portanto, apesar da licenciatura é o nosso formando de um curso EFA tecnológico de ourivesaria, significando, que portanto, considera que a componente

tecnológica no CFP é uma importante mais valia para uma licenciatura que ele até já detém, acredito portanto que o fator crítico dissesse aqui neste âmbito e no que concerne esta pergunta será claramente esta proximidade com o trabalho de banca e de tudo o que se aprende e apreende ao nível das técnicas de ourivesaria. Nós temos também aqui neste momento o curso EFA de fotografia e definitivamente o know how, a bagagem, a quantidade de conhecimentos muito específicos numa lógica diferenciada em relação ao ensino regular é que estes formandos acedem permitelhes uma preparação particularmente pertinente para o mercado de trabalho.