

Elsa Maria Leandro Póca Rodrigues

A Avaliação da Satisfação dos Formandos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar

Julho de 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Esia Maria Leandro Fóca Rodrigues

A Avaliação da Satisfação dos Formandos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar

Julho de 2011

Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Escolar, realizada sob orientação científica do Professor Doutor Carlos Ferreira Gomes, docente da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

RESUMO

A escola, como qualquer outra organização de prestação de serviços, precisa medir a satisfação dos seus alunos, como clientes ou parceiros que beneficiam do serviço educativo. Neste processo, a escola pode obter orientações para melhorar a qualidade desse serviço que inevitavelmente tem um impacto no desempenho, motivação e envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, no desempenho organizacional.

Este estudo tem como principal objectivo avaliar a satisfação dos formandos que se encontram a frequentar os cursos de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente os que frequentam o nível secundário de qualificação escolar.

Para avaliar a satisfação dos formandos utilizou-se um questionário, através do qual foram inquiridos cento e noventa e três formandos de seis escolas pertencentes a seis concelhos diferentes. Na análise dos resultados do inquérito foram utilizadas várias técnicas estatísticas, nomeadamente a ANOVA, a regressão linear múltipla e a análise de clusters. Foi ainda utilizada uma matriz de análise da satisfação *versus* importância, através da qual se efectuou um diagnóstico dos serviços prestados pelas escolas.

Verificou-se existirem diferenças significativas nos factores que influenciam o nível global de satisfação entre os formandos de sexo masculino e do sexo feminino. A satisfação global dos formandos do sexo masculino é influenciada pela sua satisfação relativa ao

processo de formação e aos recursos informáticos. A satisfação global dos formandos do sexo feminino é influenciada pela sua satisfação relativa ao processo de formação, aos recursos informáticos e às infra-estruturas.

Finalmente, foram identificados níveis de excelência em serviços considerados muito importantes pelos formandos. No entanto, foram identificados outros serviços igualmente importantes para os quais algumas escolas deverão agendar iniciativas de melhoria.

Palavras-chave: Satisfação de serviço, avaliação da satisfação, educação de adultos.

SUMMARY

The school, like any other organization providing a service, needs to measure the satisfaction of their students, as customers or partners who benefit from the educational service. In this process, the school can get guidelines to improve the quality of that service which has an impact on motivation, performance and involvement of students, and consequently, on the organizational performance.

The main objective of this dissertation is to evaluate the satisfaction of students who are attending courses in Education and Training of Adults, especially those attending the secondary level of school qualification.

For the purpose of this study a convenience sample of one hundred ninety-three students from six schools of six different counties was utilized. A questionnaire was used to evaluate the students' satisfaction. Several statistical techniques, including ANOVA, linear regression and cluster analysis, were used to analyze survey results. A matrix to analyze the satisfaction versus importance of each service was also used.

Significant differences in the factors affecting the overall level of satisfaction among students, male and female, were found. The overall satisfaction of male students is influenced by their satisfaction on the process of training and on the computing resources. The overall

satisfaction of female students is influenced by their satisfaction on the process of training, on the computer resources, and on the school infrastructure.

Finally, we identified levels of excellence for services considered very important by the students. However, other services were identified as important by the students, for which some schools must schedule improvement initiatives.

Keywords: service satisfaction, measuring service satisfaction, adult education.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
SUMMARY	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE QUADROS	VII
SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 COMPETÊNCIAS E MOTIVAÇÃO DOS TRABALHADORES	15
1.2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO RECORRENTE	19
<i>1.2.1 O Período Pós Revolucionário</i>	<i>19</i>
<i>1.2.2 A Iniciativa Novas Oportunidades</i>	<i>23</i>
<i>1.2.3 A definição dos cursos EFA</i>	<i>28</i>
1.3 O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	34
<i>1.3.1 A Organização</i>	<i>34</i>
<i>1.3.2 Os Critérios de Evidência e Conteúdos</i>	<i>40</i>
<i>1.3.3 A Certificação de Competências</i>	<i>41</i>
1.4 A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	46
<i>1.4.1 O trabalho enquanto actividade humana</i>	<i>46</i>
1.5 A SATISFAÇÃO EDUCACIONAL	48
<i>1.5.1 A qualidade da prestação de serviços educacionais</i>	<i>48</i>
<i>1.5.2 O aluno ou formando enquanto cliente ou parceiro</i>	<i>51</i>
1.6 A AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO	53
1.7 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E SATISFAÇÃO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES	54
CAPITULO II – METODOLOGIA	57
2.1 O INQUÉRITO	57
2.2 MODELOS E VARIÁVEIS A UTILIZAR NA ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO	61

<i>A análise de clusters</i>	61
<i>A análise de variância (ANOVA)</i>	62
<i>A regressão linear múltipla</i>	63
<i>A matriz satisfação e importância</i>	65
CAPITULO III – RESULTADOS	67
3.1 A AMOSTRA E DADOS	67
3.2 ANÁLISE INDIVIDUAL DAS VARIÁVEIS	71
3.3 A INFLUÊNCIA DO PROCESSO, DA ORGANIZAÇÃO E DOS RECURSOS NA SATISFAÇÃO GLOBAL DOS FORMANDOS	78
<i>3.3.1 Resultados relativos aos formandos de sexo feminino</i>	80
<i>3.3.2 Resultados relativos aos formandos de sexo masculino</i>	81
<i>3.3.3 Análise dos itens identificados como mais positivos e mais negativos na frequência do curso</i> ..	81
3.4 ANÁLISE DA MATRIZ SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA RELATIVAMENTE ÀS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM DIRECTAMENTE A SATISFAÇÃO GLOBAL DOS FORMANDOS	83
3.5 ANÁLISE DA MATRIZ SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA RELATIVAMENTE ÀS VARIÁVEIS QUE NÃO INFLUENCIAM DIRECTAMENTE A SATISFAÇÃO GLOBAL DOS FORMANDOS	87
CAPITULO IV - CONCLUSÃO	93
BIBLIOGRAFIA	96
SITES CONSULTADOS	103
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	104
ANEXOS	106
<i>Anexo A – Registo e Ficha do Inquérito</i>	107
APÊNDICES	110
<i>Apêndice A – Inquérito – EFA Escolar Nível Secundário</i>	111
<i>Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância</i>	118
<i>Apêndice C – Resultados da ANOVA utilizada no capítulo III</i>	126
<i>Apêndice D – Análise dos pressupostos à utilização dos modelos de regressão linear múltipla do capítulo III</i>	129
<i>Apêndice E – Itens referidos como mais positivos e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos</i>	137

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1.1 – Habilitações Académicas de partida dos candidatos inscritos nos Centros de Novas Oportunidades para o nível secundário, desde 2007</i>	26
<i>Quadro 1.2 – Rede Actual de Centros de Novas Oportunidades por tipo de entidade promotora (%)</i> . 27	
<i>Quadro 1.3 – Inscrições e certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades</i>	27
<i>Quadro 1.4 – Cursos EFA – Nível Básico e nível 1 e 2 de formação</i>	35
<i>Quadro 1.5 – Cursos EFA – Nível Básico e nível 1 e 2 de formação duração máximos de referência (em horas)</i>	36
<i>Quadro 1.6 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário Referencial geral de formação</i>	36
<i>Quadro 1.7 – Cursos EFA – Nível Secundário e nível 3 de formação (a)</i>	37
<i>Quadro 1.8 – Cursos EFA – Nível Secundário e de habilitação escolar</i>	38
<i>Quadro 1.9 – Qualificação de Nível 3 – Curso EFA ou Formação Modular</i>	38
<i>Quadro 2.1- Estrutura do questionário</i>	58
<i>Quadro 2.2 – Variáveis utilizadas na análise de clusters</i>	62
<i>Quadro 2.3 – Classificação do nível de satisfação e de importância</i>	65
<i>Quadro 2.4 – Valores Satisfação & Importância e “acções”</i>	66
<i>Quadro 3.1 – Sexo e faixa etária dos inquiridos</i>	69
<i>Quadro 3.2 – Habilitações escolares e situação profissional</i>	70
<i>Quadro 3.3 – Localização da escola</i>	71
<i>Quadro 3.4a – Itens com maior nível de satisfação</i>	72
<i>Quadro 3.4b – Itens com maior nível de satisfação (cont.)</i>	73
<i>Quadro 3.5 – Itens com menor nível de satisfação</i>	74
<i>Quadro 3.6 – Itens com maior nível de importância</i>	74
<i>Quadro 3.7 – Itens com menor nível de importância</i>	75
<i>Quadro 3.8 – Síntese da análise de clusters</i>	77
<i>Quadro 3.9 – Confiabilidade das secções do inquérito</i>	78
<i>Quadro 3.10 – Resumo dos resultados da ANOVA</i>	79
<i>Quadro 3.11 – Resultados estatísticos do modelo para o sexo feminino</i>	80
<i>Quadro 3.12 – Resultados estatísticos do modelo para o sexo masculino</i>	81
<i>Quadro 3.13 – Itens referidos como os mais positivos por mais de 5% dos inquiridos</i>	82
<i>Quadro 3.14 – Itens referidos como os mais negativos por mais de 5% dos inquiridos</i>	82
<i>Quadro 3.15 - Satisfação & Importância – Processo de Formação</i>	84
<i>Quadro 3.16 - Satisfação & Importância – Recursos Informáticos</i>	85

<i>Quadro 3.17 - Satisfação & Importância – Infra-estruturas</i>	86
<i>Quadro 3.18 – Síntese da classificação S&I</i>	86
<i>Quadro 3.19 – Grau de utilização</i>	87
<i>Quadro 3.20 - Satisfação & Importância – Organização e Avaliação</i>	88
<i>Quadro 3.21 - Satisfação & Importância – Biblioteca</i>	89
<i>Quadro 3.22 - Satisfação & Importância – Bar</i>	89
<i>Quadro 3.23 - Satisfação & Importância – Reprografia</i>	90
<i>Quadro 3.24 - Satisfação & Importância – Secretaria</i>	91
<i>Quadro 3.25 – Síntese da classificação S&I</i>	91
<i>Quadro 3.26 – Grau de utilização</i>	92

SIGLAS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
CE – Cidadania e Empregabilidade
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF – Curso de Educação e Formação
CET – Curso de Especialização Tecnológica
CLC – Cultura, Língua e Comunicação
CNO – Centro de Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CP – Cidadania e Profissionalidade
DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional
DRE – Direcções Regionais de Educação
EFA – Educação e Formação de Adultos
IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
INO - Iniciativa Novas Oportunidades
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LC – Linguagem e Comunicação
LE – Língua Estrangeira
MV – Matemática para a Vida
NS – Nível Secundário
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos
PRA – Portfólio Reflexivo das Aprendizagens
RA – Resultado de Aprendizagem
RVC – Reconhecimento, Validação e Certificação
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SRVCC – Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC – Sociedade, Tecnologias e Ciência
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

DRELVT – Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

A mudança é uma constante na sociedade actual, implicando uma necessidade permanente de adaptação das organizações, como forma de não serem ultrapassadas num meio global altamente competitivo. As inovações tecnológicas têm um papel determinante nesta mudança. Elas requerem não só a detenção de conhecimentos tecnológicos como também, novos conhecimentos relacionados com as diferentes formas de organização do trabalho e conseqüentemente, diferentes formas de relacionamento associadas à capacidade de iniciativa, responsabilização e discussão das questões em equipa.

Tendo como objectivo manter ou aumentar o desempenho e diminuir os custos, torna-se imprescindível a definição de estratégias organizacionais no domínio tecnológico, económico, sociocultural e político, que se repercutirão necessariamente, no conjunto dos recursos humanos, bem como, na forma de gestão dos mesmos. Mas, se ao nível das novas tecnologias se tende a considerar, de forma correcta, que muitos postos de trabalho são substituídos, há que igualmente considerar as exigências em termos de requalificação, quer da organização, quer dos próprios trabalhadores.

As organizações não reagem todas de igual forma à necessidade de adaptação à mudança. Existem dois tipos de estratégias que elas podem seguir no processo de mudança. Poderão ter uma atitude menos agressiva, reagindo à mudança passo a passo, à medida das

suas necessidades de adaptação ao meio envolvente ou, poderão ser mais agressivas, antecipando as suas decisões com base nas exigências de adaptação conhecidas e previstas. Ambas, num esforço de mudança, com o objectivo de manter ou aumentar a sua competitividade (Caetano & Caetano, 2000).

As organizações vêm-se na obrigação de responder às necessidades dos consumidores, cada vez mais exigentes nos atributos dos novos produtos. Face a essas exigências dos consumidores e às exigências dos mercados globais de aumentar a competitividade, as organizações adoptam estratégias, como o desenvolvimento de novos produtos ou adaptação dos produtos às novas exigências, a adopção das tecnologias da informação e comunicação, a combinação de determinados factores que determinam a escolha do produto, entre outras. Estas estratégias exigem às organizações, a integração de equipas multidisciplinares que proporcionem a sua capacidade de resposta e sobrevivência. Assim, para as organizações, a formação dos recursos humanos é tão importante como qualquer outra estratégia anteriormente identificada (Gomes, 2009).

As qualificações dos trabalhadores são identificadas como principais causas da baixa produtividade do trabalho e também do nível de desenvolvimento das sociedades. Por esse motivo, considera-se imprescindível contribuir para o aumento das competências dos indivíduos, dos grupos e inevitavelmente, da organização como um todo, sendo esse contributo proporcionado pela formação dos recursos humanos que contribuirá para uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação à turbulência verificada nas sociedades actuais (Bessa & Vaz, 2007, citados em Gomes, 2009).

Para Toffler e Toffler (1999, citado em Gonçalves, 2009), “os analfabetos do futuro não serão aqueles que não sejam capazes de ler ou escrever, mas sim os que não sejam capazes de aprender, desaprender e reaprender”, salientado desta forma, a inevitável importância não só da qualificação mas também da requalificação, ou a importância de

proporcionar a aquisição e desenvolvimento de novas competências, como forma de acompanhamento das necessidades actuais resultantes da turbulência nas sociedades actuais.

É notória a tendência para uma diminuição do emprego no sector primário e no sector secundário, mais especificamente ao nível da indústria tradicional, sectores que não exigem elevadas qualificações, e um aumento no sector terciário incluindo-se aqui as tecnologias da informação (designadas, por alguns autores, como sector quaternário da actividade económica), sectores que exigem elevadas qualificações.

A respeito de qualificação dos cidadãos, na comunicação apresentada no Congresso “Portugal que futuro?”, foram identificados três tipos de qualificação (Trindade, 2005). O primeiro diz respeito às capacidades e aprendizagens básicas que permitem a cada cidadão viver e compreender a vida em sociedade. Isto é, a educação básica, na qual está incluída a educação básica de adultos, não é mais do que a oportunidade destes cidadãos obterem as aprendizagens básicas que não possuem por não terem adquirido na altura adequada, seja por impedimento ou por vontade própria.

O segundo tipo, que se refere ao ensino secundário e se caracteriza por assumir um carácter meramente propedêutico, por um lado e noutras situações, por conferir a qualificação pré-profissional. Este tipo de qualificação oscila entre o ensino elementar e o ensino médio-baixo.

Por fim, o terceiro tipo que respeita ao ensino superior e que tem por fim atribuir habilitações para o exercício qualificado de uma profissão.

Nesta mesma comunicação foi ainda referido que os processos de formação são inevitáveis dadas as necessidades de adaptação à sociedade em que vivemos, sob constante processo de envelhecimento dos conhecimentos. Considera-se por isso, que a ausência de processo de formação contínua ou recorrente conduz a saberes ou conhecimentos obsoletos dos trabalhadores na sociedade actual, com reflexos directos quer ao nível do desempenho

profissional, quer como da inclusão social e inevitavelmente, na auto-estima e motivação mais notória nos cidadãos activos.

No contexto actual, económico e social, torna-se essencial, para as entidades formadoras, monitorizar a forma como está a decorrer a formação contínua e recorrente de adultos em Portugal, permitindo assim manter um processo de melhorias contínuas. Neste sentido, o objectivo desta dissertação será avaliar a satisfação dos formandos que se encontram a frequentar os cursos de educação e formação de adultos, nomeadamente os que frequentam o nível secundário de qualificação escolar.

A avaliação da satisfação dos formandos permitirá obter informação fundamental para a melhoria dos processos e recursos utilizados nas escolas que eles frequentam. Essa informação poderá também servir como alerta para outras organizações que forneçam este tipo de formação.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo apresenta-se uma revisão da literatura, onde se pretende evidenciar os conceitos de competências e motivação dos trabalhadores, a evolução do ensino recorrente em Portugal, o funcionamento actual dos cursos de educação e formação de adultos e ainda os conceitos relacionados com a satisfação individual e sua avaliação.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, evidenciando a forma como foi efectuado o inquérito e construído o respectivo questionário, assim como os modelos utilizados na análise dos resultados.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos através da utilização das diversas metodologias estatísticas.

Finalmente, no quarto capítulo apresenta-se a conclusão, através da qual se pretende evidenciar os principais resultados obtidos e as implicações para os formandos e para as escolas.

CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Competências e motivação dos trabalhadores

No contexto actual, as competências e a motivação dos trabalhadores traduzem-se em valor acrescentado diferenciador criado pelas organizações, num meio onde a diferença se traduz numa vantagem altamente competitiva e onde a remuneração e a instabilidade profissional são apontados como principais factores de insatisfação profissional.

A motivação dos trabalhadores está associada a um conjunto de factores que os influenciam nas acções que realizam e conduzem de forma a concretizar objectivos e a satisfazer as suas necessidades pessoais e profissionais.

Como resultantes da avaliação de desempenho ou análise de resultados, identificam-se factores extrínsecos da motivação para o trabalho e que se traduzem muitas vezes em recompensas e promoções de desempenho (Caetano & Tavares, 2000).

No que respeita às competências, deverá reflectir-se sobre a relação entre o tempo de permanência no exercício de uma actividade e as respectivas qualificações exigíveis. Sendo certo que o tempo de permanência numa mesma actividade pouco exigente contribuirá para a não aquisição ou desenvolvimento de novas competências, ou até mesmo a perda de

competências, também será certa a desmotivação provocada contrariamente ao que se verifica na permanência e exercício de uma actividade exigente (Lopes, 2007).

Dada a constante evolução tecnológica, é indispensável ao trabalhador desenvolver competências que lhe permitam elevar a sua capacidade de abstracção e lidar com a complexidade de tarefas que lhe são solicitadas. Estas novas competências devem proporcionar a passagem do fazer ou saber adquirido pela prática, para o saber enquanto saber adquirido pela raciocinalização.

O processo de aprender surge assim, articulado entre dois momentos, um em que o fazer resulta da aplicação do que se sabe na actividade profissional e o outro, em que o que se sabe na prática é realizado e reconhecido a um nível superior de formalização. Consequentemente, o processo de ensinar consiste em encaminhar os indivíduos nestes dois momentos com recurso a conhecimentos específicos relacionados com a actividade de quem está a aprender (Lopes, 2007).

Na actual sociedade, denominada sociedade da informação e caracterizada pela globalização e pela intensificação da concorrência e competitividade, o saber é o elemento diferenciador. Por isso, algumas importantes competências a desenvolver serão, sem dúvida, a curiosidade/interesse, a realização pessoal e o relacionamento com o outro.

Um dos caminhos que conduz à motivação associa-se ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida que veio alterar os tempos, os espaços, os modos, as modalidades de ensino e aprendizagem tendo proporcionado alguma complexidade, mas também muita flexibilidade no sistema de ensino. O saber e as competências adquiridas ao longo da vida, por cada um, devem ser reconhecidos, o que se traduz na necessidade de desenvolver processos abertos, flexíveis, acessíveis e rigorosos de validação e certificação que se transformam em estímulos e ou incentivos para quem aprende (Azevedo, 2007).

De facto, embora o adulto possua uma baixa qualificação escolar ou profissional isso não significa que ao longo da vida não tenha desenvolvido o seu conhecimento, as suas competências, em contextos informais e não formais, de forma a sobreviver em termos pessoais e profissionais, adaptando-se às novas exigências da sociedade como um todo e especificamente, do mercado do trabalho. Mas, se existe um enriquecimento das aprendizagens ao longo da vida em contextos não formais e informais, também é de referir que estes mesmos contextos são, habitualmente desvalorizados face ao preconceito de que o ensino formal é o lícito e reconhecido.

Num processo relativamente recente, já neste século, criaram-se mecanismos de identificação, reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidas e adquiridas pelos adultos em contextos informais, não formais e formais. Este processo proporciona, entre outros aspectos, um aumento da certificação escolar e ou profissional com reflexos de inclusão social e no desenvolvimento dos indivíduos que se repercute inevitavelmente, na predisposição e motivação para a formação.

Neste sentido, Dias e Fernandes (2006, citados em Fernandes & Meireles, 2009, p.4) referem que nos adultos se verifica o reforço da auto-estima, da valorização pessoal e do auto-conhecimento, bem como o desenvolvimento de competências de empregabilidade, que lhes permitem enfrentar melhor as adversidades do mercado de trabalho.

De facto, as pessoas necessitam de formação e as organizações necessitam que estas pessoas se formem, se qualifiquem, se preparem para fazer face às suas necessidades e contribuem para a melhoria do seu desempenho. A formação de adultos, por sua vez, deve considerar que o adulto está inserido num mercado de trabalho, enquanto trabalhador efectivo ou enquanto disponível para trabalhar e que acarreta consigo uma história de vida com experiências, conhecimentos, não só em relação a si mesmo como em relação aos outros, que se vão reflectir nos processos de aprendizagem, pois provavelmente, são possuidores de

“maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (Oliveira, 2001, p. 18, citado em Oliveira, 2004).

A aprendizagem, como parte inerente da vida humana, relaciona-se directamente com a necessidade e vontade de aprender dos indivíduos, daí a importância da motivação para que todos continuem a aprender ao longo da vida. A educação e formação de adultos surge como consequência da necessidade de reposição da escolaridade interrompida na altura adequada, da alteração da escolaridade obrigatória ou da necessidade de aquisição ou actualização dos conhecimentos resultante das mudanças económicas, tecnológicas e sociais, admitindo-se assim, que os adultos aprendem ou são capazes de aprender ao longo da vida e que existe necessidade de obter formação contínua. O desenvolvimento dos indivíduos é um processo relacionado com o processo de aprendizagem, por sua vez muito influenciado pela motivação dos mesmos. É a motivação que conduz os indivíduos a agir perante uma determinada necessidade, desejo, intenção, interesse ou vontade e os orienta em função de determinados objectivos, enquanto cidadãos reflexivos e actuantes na sociedade (Bock, 1999, p.121, citado em Pisandelli, s.d.).

Pisandelli (s.d.), no estudo da relação entre a teoria da hierarquia das necessidades (pirâmide de Maslow) e a educação de adultos defende que actualmente, nas sociedades modernas, a educação de adultos corresponde a uma necessidade social imprescindível ao seu desenvolvimento. A insatisfação das necessidades sociais provoca sentimentos de incompetência e de incapacidade de pertencer ao meio, como membro participativo e consequentemente, uma diminuição do grau auto-estima associado a uma diminuição do grau de motivação tão importante no processo de aprendizagem.

Matos e Lopes (2008, p. 233) referem que as ameaças e oportunidades resultantes da globalização, proporcionam às empresas com novos desafios que requerem o acesso ao conhecimento como condição indispensável para se atingir a produtividade e a

competitividade. Reconhecem o conhecimento como activo e que o capital intelectual se está a tornar o factor de produção mais importante comparativamente aos factores tradicionais, capital e mão-de-obra. Consequentemente, a forma das organizações, enquanto principais fontes de dinamismo, emprego e inovação de uma economia, se adaptarem a este ambiente actual de alta competitividade, está directamente relacionada com a gestão desse capital intelectual.

Estes autores, com o objectivo de identificar a complexidade dos factores de construção do conhecimento organizacional, exploraram o Modelo de Capital Intelectual (Lopes & Martins, 2000) tentando identificar parâmetros para desenvolver um modelo de certificação/acreditação da gestão do capital intelectual, segundo o qual as pequenas empresas poderão reconhecer, valorizar e potenciar o seu capital intelectual, com base em processos de melhoria da sua capacidade de inovação incremental e disruptiva e passar a uma fase de performance, baseada na inovação. Com a exploração do Modelo do Capital Intelectual identificaram alguns parâmetros de auditoria do capital intelectual dos quais se destaca a Formação Profissional/Qualificação dos Recursos Humanos, Aquisição de Competências em Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outras.

1.2 A Evolução do Ensino Recorrente

1.2.1 O Período Pós Revolucionário

A educação de adultos em Portugal é relativamente recente pois, apenas em finais de 1975 com o plano de educação de adultos, se dá início ao sistema nacional de educação de adultos.

Em 1976, a Portaria n.º 419 (1976) define as normas orientadoras do processo de aprendizagem, dos critérios e formas de avaliação final de educação básica para adultos.

Em 1979, com o objectivo de terminar com o analfabetismo, prepara-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos (PNAEBA).

Em 1985, na IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Paris, foram abordados temas como educação rural, educação familiar, educação da mulher, alfabetização de adultos, que enaltecera o conceito de Educação de Adultos.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46 (1986) considera a educação como um processo a desenvolver ao longo da vida, defendendo assim, o conceito de educação permanente que integra a educação desde a fase pré-escolar, ao ensino superior e à educação de adultos. A educação de adultos é vista em duas vertentes. Numa vertente de ensino recorrente, assumindo uma modalidade especial de educação escolar que confere os certificados e diplomas atribuídos no ensino regular. Noutra vertente de educação extra-escolar, assumindo uma modalidade de formação profissional recorrente. Para além destas duas vertentes, a LBSE considera ainda como Educação de Adultos a formação profissional.

O Decreto-lei n.º 74 (1991) regula a organização e desenvolvimento da educação de adultos nas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

O Despacho n.º 193 (1991), regula as disposições do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário recorrentes por unidades capitalizáveis.

O Despacho n.º 273 (1992) regulamenta a criação dos cursos gerais do ensino recorrente. Por sua vez, o Despacho n.º 41 (1994) regulamenta o regime experimental dos cursos técnicos do ensino secundário recorrente, posteriormente generalizado pelo Despacho n.º 16 (1996).

O Despacho n.º 20421 (1999) cria o regime de blocos capitalizáveis no 3º CEB e secundário recorrente.

O Decreto-lei n.º 74 (2004) define os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens ao nível secundário, incluindo o ensino recorrente.

Na sequência deste Decreto-lei, com o objectivo de fornecerem uma segunda oportunidade de formação conciliando estudos com actividade profissional, são criados os cursos científico – humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados de ensino recorrente, pela Portaria n.º550-E (2004).

Em relação à formação profissional, o Decreto-lei n.º 401 (1991) estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego; o Decreto-lei n.º 405 (1991) estabelece o regime jurídico específico de formação profissional inserida no mercado de emprego.

A formação profissional (inicial ou contínua) tem em vista o exercício qualificado de uma profissão, sendo promovida por centros de formação, entidades empregadoras ou formadoras.

Na prática, entre meados da década de 80 e meados da década de 90, desenvolveram-se essencialmente, acções de ensino recorrente de adultos, de educação extra-escolar previstas na LBSE e acções de formação profissional financiadas pela União Europeia.

O ensino recorrente, que tinha como um dos principais objectivos a qualificação do trabalho para a modernização imposta pelo mercado europeu, acabou por se centrar na certificação escolar aos níveis exigidos pelos ensinos regulares diurnos de nível básico e secundário. Também as exigências relativas ao prosseguimento de estudos se traduzem nas mesmas exigências do ensino regular.

Em finais de 1997, por iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade é criado um grupo de trabalho a fim de revitalizar a educação e formação de adultos, que conduziu à criação da Agência Nacional de Educação e Formação

de Adultos (ANEFA) em 1999, tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Com a ANEFA a nova concepção, Educação e Formação de Adultos, emerge em detrimento de Educação de Adultos.

Face aos desafios impostos pelo processo de integração económica e tendo por objectivo aumentar a competitividade das empresas portuguesas, tornou-se necessário melhorar a qualificação dos adultos através da valorização das competências adquiridas ao longo da vida (formais e/ou informais). Salientam-se o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC) e a construção de uma Rede Nacional de Centros RVCC, enquanto realizações da ANEFA e ainda, as acções Saber+ (de 50 horas), publicações periódicas de que é exemplo a Revista para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

A ANEFA não correspondeu às expectativas nem às propostas apresentadas pelo referido grupo de trabalho, nomeadamente pela não contemplação de áreas como a educação para o trabalho e para a cidadania, a animação socioeducativa e o desenvolvimento comunitários.

O Decreto-lei n.º 208 (2002) invoca a concepção integrada de educação e formação como responsabilidade do Ministério da Educação, o que conduziu à criação da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) que sucede a ANEFA, assumindo as competências e funções desta agência no âmbito da formação de adultos e cuja acção se orienta para a formação e qualificação ao longo da vida de jovens e adultos.

Como forma de reforçar as iniciativas de oferta educativa e formativa a adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional foram criados os cursos EFA. Assim, O Despacho conjunto n.º 453 (2004) rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 1673 (2004) regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Em 2006, o Decreto-lei n.º88 (2006) vem regular os Cursos de Especialização Tecnológica aplicando-se a todas as instituições de formação que os ministrem. Neste mesmo ano é aprovado o Referencial de Competências Chave para os cursos EFA de nível secundário de modo a permitir o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências neste nível de formação.

A Portaria n.º 817 (2007) vem definir o regime jurídico dos cursos EFA de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

O Decreto-lei n.º 396 (2007) estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

Em 2008, a Portaria n.º 230 (2008) revoga a Portaria n.º 817 (2007), definindo o regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares previstas no Decreto-lei n.º 396 (2007).

Primeira alteração à Portaria n.º 230 (2008), ocorre com a publicação da Portaria n.º 711 (2010) que altera o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares, sobretudo ao redefinir o número mínimo de formandos a considerar nos grupos de formação.

1.2.2 A Iniciativa Novas Oportunidades

Em 2006 é criada a Agência Nacional para a Qualificação, sob a tutela conjunta do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com o objectivo de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de forma a concretizar as metas propostas pela Iniciativa Novas Oportunidades numa acção articulada com entidades certificadoras, Direcções Regionais de

Educação (DRE), Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

O Decreto-lei n.º 88 (2006) que revoga a Portaria n.º393 (2001), a Portaria n.º 698 (2001) e a Portaria n.º 989 (1999) que criaram os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), vem regulamentar estes mesmos cursos, possibilitando o acesso de adultos de forma a melhorar a sua qualificação e integração no mercado de emprego, bem como o prosseguimento de estudos em condições especiais.

As baixas qualificações, sobretudo ao nível da população activa, comparativamente aos níveis europeus, traduzem-se num desfasamento relativamente às necessidades de qualificação sentidas pelas entidades empregadoras. Por outro lado, a rapidez verificada no aparecimento de novas tecnologias que implicam uma adaptação à nova realidade e uma incerteza permanente, proporcionaram um novo modelo de formação assente no diagnóstico, na aquisição e na certificação de competências.

A criação de centros Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências por entidades (públicas ou privadas) que se candidataram e foram acreditadas pelo Sistema Nacional de Creditação de Entidades, posteriormente designados por centros de Novas Oportunidades, tem por fim reconhecer as aprendizagens formais e ou informais dos trabalhadores. Visam encaminhar cada adulto para a oferta formativa que mais se adequa ao seu percurso de vida atendendo igualmente, às motivações e expectativas.

O RVCC assenta em percursos formativos flexíveis e personalizados valorizando o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos adultos que pretendem melhorar os níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como desenvolver processos de formação contínua, sempre numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Sendo uma das possíveis ofertas de qualificação, o RVCC ao responder de forma individualizada e personalizada às necessidades de cada adulto, pressupõe que este passe por várias etapas nomeadamente acolhimento, diagnóstico e encaminhamento.

Em 2008, o processo de RVCC foi alargado para o reconhecimento de competências profissionais da população adulta.

A Iniciativa Novas Oportunidades considera dois eixos distintos, um eixo que organiza os cursos para jovens e outro destinado à população adulta (activa) que não concluiu o ensino secundário. Este último concretiza-se para uma certificação escolar ou profissional, nos percursos de educação e formação de adultos (EFA) ou nos processos de RVCC desenvolvidos na Rede Nacional de Centros de Novas Oportunidades que se articulam e complementam com entidades formadoras públicas e privadas desenvolvendo cursos EFA e formações modulares, previstas na Portaria n.º 230 (2008), ou outras formas de conclusão do ensino secundário para quem frequentou mas não o concluiu, prevista no Decreto-lei nº 357 (2007).

A certificação escolar realiza-se com base no documento Referencial de Competências Chave de nível básico ou secundário da Agência Nacional de Qualificações, enquanto a certificação profissional assenta nos conteúdos presentes no Catálogo Nacional de Qualificações. As formações modulares representam unidades de formação de curta duração capitalizáveis para uma ou mais qualificações.

Por consulta da informação estatística referente à Iniciativa Novas Oportunidades disponibilizada pela ANQ e que a seguir se apresenta, constata-se que mais de metade dos adultos candidatos inscritos desde 2007 nos CNO possuem habilitações até ao 9º Ano de escolaridade (Quadro 1.1), que as principais entidades promotoras de CNO são as Escolas Básicas e Secundárias (cerca de 44%), seguindo-se os Centros de Formação Profissional (19%) (Quadro 1.2) e as certificações desde 2006 cresceram cerca de 5,3 vezes, incluindo

certificações em CNO, cursos EFA, Formações Modulares e vias de conclusão do secundário (Quadro 1.3). É contudo de referir a probabilidade destes valores sofrerem grandes alterações, fruto do esforço de melhoramento das qualificações da população activa, visível da publicação do Despacho n.º 17658 (2010) que prevê que todos os desempregados inscritos nos centros de emprego com habilitações inferiores ao 12º ano e com perfil de empregabilidade desadequado à procura no mercado de trabalho sejam encaminhados para centros de novas oportunidades e posteriormente, orientados para as modalidades de qualificação mais adequadas às respectivas características, motivações e necessidades.

Quadro 1.1 – Habilitações Académicas de partida dos candidatos inscritos nos Centros de Novas Oportunidades para o nível secundário, desde 2007

Habilitações	% de formandos
Até ao 9º ano	66%
10º Ano Incompleto	4%
10º Ano	5%
11º Ano Incompleto	6%
11º Ano	8%
12º Ano Incompleto	7%
12º Ano Incompleto (duas disciplinas em falta)	1%
12º Ano Incompleto (uma disciplina em falta)	2%
12º Ano ou mais	1%

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

Quadro 1.2 – Rede Actual de Centros de Novas Oportunidades por tipo de entidade promotora (%)

Entidade promotora	%
Escola Básica e/ou Secundária	44%
Centros de Formação Profissional	19%
Escola Profissional	9%
Associação Empresarial	6%
Associação de Desenvolvimento Local	6%
Empresas de Formação	3%
Instituição de Solidariedade Social	3%
Autarquia, Empresa Municipal ou Associação de Municípios	2%
Empresa	1%
Outra entidade	7%

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação I. P., 30 de Setembro de 2010

Quadro 1.3 – Inscrições e certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades

	Inscrições	Certificações		
		Total	2000/2005	Desde 2006
Centros de Novas Oportunidades ¹	1 088 316	372 455	44 192	328 263
Cursos de Educação e Formação de Adultos ²	132 537	60 575	15 305	45 452
Formações Modulares Certificadas ³	131 242	440	0	440
Vias de conclusão do secundário ⁴	3 066	1 403	0	1 403

Fontes:

¹ Relatórios mensais (2000/2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010)

² Inscrições GEPE/Ministério da Educação + IEFP (2006) e plataforma SIGO (2007, dados provisórios actualizados a 31 de Dezembro de 2010; desde 2006, dados provisórios actualizados a 30 de Setembro de 2010). Certificações: Carteiras de competências homologadas pela DGFV, IEFP e plataforma SIGO (desde 2008, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010).

³ Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010.

⁴ Informação fornecida pelas Direcções Regionais de Educação.

1.2.3 A definição dos cursos EFA

A Portaria n.º 230 (2008), que sofreu a primeira alteração pela Portaria n.º 711 (2010), regula e define o regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares, previstos no Decreto-Lei n.º 396 (2007), procurando atrair novos públicos, no âmbito do programa da Iniciativa Novas Oportunidades.

Destinando-se essencialmente à diminuição da falta de qualificação e consequentemente, a melhorar os níveis de empregabilidade e inclusão social e profissional, proporcionando igualmente condições para uma população com práticas de cidadania mais activas.

Este tipo de cursos surge numa primeira fase, a nível experimental, associados a algumas entidades formadoras, numa vertente de dupla certificação e nível básico de ensino. Posteriormente, com a Iniciativa Novas Oportunidades, a educação e formação de adultos cresce devendo-se esse crescimento não só ao aumento dos cursos de nível básico como também, ao aumento da oferta educativa para o nível secundário que integra a possibilidade de cursos de habilitação escolar.

Por outro lado, e sobretudo para a formação contínua da população activa (empregados ou disponíveis para trabalhar) é igualmente desenvolvida e instituída a oferta modular de curta duração com base nos percurso de educação e formação de adultos, previstos no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) da Agência Nacional de Qualificações (ANQ), definindo-se as condições de acesso, gestão, funcionamento, avaliação e certificação da frequência destas acções modulares.

Consideram-se assim, como modalidades fundamentais da obtenção de qualificação de adultos, os cursos EFA e as formações modulares. Em relação aos cursos EFA de dupla certificação que integram as diferentes componentes de formação base e de formação tecnológica ou os de habilitação escolar que integram as diferentes componentes de formação

base, são tipificados percursos formativos consoante os níveis escolares frequentados e concretizados pelos adultos.

As entidades promotoras dos cursos EFA e formações modulares são entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, nomeadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, sindicatos, empresas ou associações empresariais desde que integrem a rede de entidades formadoras no âmbito do Sistema Nacional de Qualificação. Contudo, destacam-se como principais agentes promotores do acesso aos cursos EFA e às formações modulares, os Centros de Novas Oportunidades, quer através do encaminhamento do adulto para o percurso formativo tipificado correspondente à qualificação até aí adquirida pelo mesmo, quer através dos processos de reconhecimento, validação e certificação (RVC) de competências.

Os cursos EFA que conferem habilitação escolar são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino públicos, privados ou cooperativos e por centros de formação profissional de gestão directa ou protocolar.

Por outro lado, em qualquer outra entidade formadora a formação base não pode exceder um terço do total anual de formação modular realizada.

Os cursos EFA desenvolvem-se em cinco dimensões:

- Aprendizagem ao longo da vida, como forma de inserção socioprofissional e progressão na qualificação;
- Percursos flexíveis com processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas formal, não formal ou informalmente pelos adultos;
- Percursos formativos que respeitam à formação de base e ou tecnológica;
- Formação modular diferenciando os percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional;

- Percursos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que promovem as aprendizagens.

A Portaria n.º 230 (2008) apresenta ainda o plano curricular dos cursos EFA de nível secundário e nível três de formação, cursos EFA de habilitação escolar, cursos EFA de nível básico e nível um e dois de formação (apresentado no ponto 3.1 Organização).

A área de portfólio reflexivo das aprendizagens (PRA), transversal a todas as áreas de formação, destina-se a desenvolver processos reflexivos de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências pelo adulto em contexto de formação, tendo uma regularidade quinzenal ou mensal consoante se trate de cursos a decorrer em regime laboral ou pós laboral.

A equipa pedagógica é constituída por todos os formadores das áreas de formação da acção, destacando-se o mediador (que lecciona, nos cursos de nível secundário o PRA no nível básico a área Aprender com Autonomia) do curso pelo importante papel que desempenha participando, em colaboração com os restantes elementos da equipa pedagógica, no diagnóstico prévio com vista ao posicionamento do adulto no percurso que melhor se adapte às suas necessidades de formação e de forma a constituir os grupos de formandos, acompanhando e orientando os formandos em termos pessoal, social e pedagógicos, na fomentação do espírito de trabalho em equipa dos formadores acautelando a formação individual e do grupo, estabelecendo a relação entre a equipa de formadores, formandos e entidade formadora.

Aos formadores compete nomeadamente, colaborar com o mediador no diagnóstico das necessidades de formação dos formandos, sempre que estes não tenham realizado um processo de RVCC e não se enquadrem num percurso formativo tipificado em função da habilitação escolar por estes concretizados; elaborar o plano de formação que melhor se adequa face às necessidades identificadas na fase de diagnóstico; criar e desenvolver os

materiais e instrumentos de avaliação necessários ao processo formativo; desempenham também, um importante papel nos processos de avaliação da área de PRA, participando sempre que necessário em sessões conjuntas com o mediador.

Os adultos formandos celebram com a entidade formadora um contrato de formação que evidencia de forma clara e precisa as condições de frequência realçando-se a assiduidade e pontualidade pela importância que revestem na avaliação qualitativa dos percursos formativos. Os formandos não podem exceder, em faltas, 10% do total da carga horária do curso. Sempre que este limite seja ultrapassado, deve o formando justificar devidamente e a entidade formadora analisar e ponderar a situação e desenvolver os mecanismos de recuperação ao seu alcance no sentido de proporcionar ao formando a concretização dos objectivos predispostos.

A avaliação dos formandos tem por objectivo informar os adultos sobre os progressos, as dificuldades e os resultados do percurso certificando as competências adquiridas na conclusão do curso EFA incidindo por isso, nas aprendizagens efectuadas e competências adquiridas.

Assim, a avaliação dos cursos EFA baseia-se a observação contínua e sistemática do processo formativo, devendo existir congruência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de conhecimento e competências, bem como o recurso a várias técnicas e instrumentos de escolha de informação em consonância com tipo e contextualização da formação. Quanto aos critérios adoptados estes devem ser claros, precisos e conhecidos, divulgados ou partilhados bem como, permitirem que o formando tome conhecimento do estado evolutivo das suas aprendizagens ao longo da formação de forma qualitativa sob a forma de uma descrição dos desempenhos nos trabalhos formativos desenvolvidos pelo formando.

Assim, a avaliação assume duas modalidades ao longo de processo formativo dos adultos nos cursos EFA de nível secundário. Uma avaliação formativa, que ao longo do processo permite a tomada de decisão para ajustamentos no sentido de atingir os objectivos iniciais, isto é, a certificação; e uma avaliação sumativa, que consiste no balanço final de certificação ou não.

No nível de ensino secundário, a avaliação dos cursos EFA ocorre essencialmente no âmbito da área de PRA. Nestes cursos e consoante os percursos formativos de nível secundário e habilitação escolar ou nível secundário e nível três de formação, é indispensável para certificação a avaliação positiva em pelo menos duas competências (RA) validadas por unidade de competência (UFCD) ou, aproveitamento em todas as unidades de competências da formação base e da formação tecnológica para certificação final do curso, respectivamente. A certificação confere direito à emissão de um certificado de qualificações correspondente à conclusão com aproveitamento de um curso EFA ou à conclusão com aproveitamento de uma ou mais unidades de competências ou UFCD de um curso EFA, mas que não permitem a conclusão do mesmo, a diploma de conclusão com aproveitamento de um curso EFA de dupla certificação ou a diploma de conclusão com aproveitamento de um curso EFA do nível de ensino básico ou de nível secundário, em qualquer dos casos emitido pelo responsável máximo da entidade formadora.

O prosseguimento de estudos é possível desde que o adulto cumpra os requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

Os adultos com habilitações inferiores ao 3º ciclo do ensino básico ou ao ensino secundário podem ainda, concluir os seus percursos formativos recorrer às formações modulares. Assim, podem os adultos com idade superior a 18 anos frequentar a formação modular desenvolvendo UFCD integradas em percurso de nível básico, nível secundário ou

nível pós secundário consoante possuam habilitações inferiores ao 3º ciclo do ensino básico, pelo menos o 3º ciclo do ensino básico ou ensino secundário.

Os cursos modulares podem integrar UFCD de formação base, ou de formação tecnológica, ou de ambas, contudo a sua duração não pode exceder as 600 horas, sendo que em cursos com duração superior a 300 horas 1/3 das UFCD têm que ser da componente de formação de base.

Em relação à assiduidade dos formandos as acções modulares assemelham-se aos cursos EFA Escolar ou dupla qualificação. Quanto à avaliação, destacam-se também a avaliação formativa, cujos critérios assentam na participação, motivação, aquisição e aplicação de conhecimentos, mobilização de competências em novos contextos, relações interpessoais, trabalho em equipa, adaptação a novas tarefas, pontualidade e assiduidade, e a avaliação sumativa em que se atesta Com ou Sem Aproveitamento e confere a certificação ou não respectivamente da formação modular. Não existindo na formação modular a área de PRA, sempre que as formações modulares concluídas pelo adulto concluírem um percurso formativo é indispensável, para obter a respectiva qualificação respeitante a esse percurso, obter uma validação final perante uma comissão técnica da responsabilidade dos Centros de Novas Oportunidades inseridos em estabelecimentos de ensino público, privado ou cooperativo ou em centros de formação profissional de gestão directa ou participada, e a quem compete avaliar o percurso e conformidade do processo emitindo parecer para emissão do certificado final de qualificações e diploma.

A certificação de uma formação modular confere o direito à emissão pelo responsável máximo da entidade formadora de um certificado de qualificações com descrição das UFCD concluídas com aproveitamento. Por sua vez, a conclusão com aproveitamento de um percurso formativo no âmbito da formação modular dá direito à emissão de um certificado

final de qualificações e respectivo diploma, neste caso emitido pelo Centro de Novas Oportunidades.

1.3 O funcionamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

1.3.1 A Organização

A Educação e Formação de Adultos concretiza-se nos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico ou secundário, este último materializado nas modalidades de curso escolar, dupla certificação (escolar e profissional) ou formação modular, no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC) e ainda, nas modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação, previstas no Decreto-lei n.º 357 (2007).

Actualmente, qualquer adulto com idade superior a dezoito anos, que pretenda uma qualificação e certificação a nível básico ou secundário, deve em primeiro lugar dirigir-se a um Centro de Novas Oportunidades para que se proceda ao diagnóstico e análise do seu perfil e dessa forma esclarecendo as necessidades, interesses e expectativas de forma a conseguir o encaminhamento ou direccionamento do adulto para a oferta formativa ou educativa disponível que mais se adequa.

Os cursos CEF destinam-se a formandos desempregados à procura do primeiro emprego, com idade compreendida entre os quinze e os vinte e cinco anos e conferem uma habilitação escolar de 9º ou 12º ano e uma certificação profissional de nível três. Têm uma duração de um ou dois anos e a estrutura curricular integra as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica, prática em contexto de trabalho e em determinadas circunstâncias, pode ainda integrar um estágio complementar pós-formação.

Apresenta-se a seguir o plano curricular dos cursos EFA de nível básico e nível um e dois de formação (Quadros 1.4 e 1.5), cursos EFA de nível secundário e de nível três de formação (Quadros 1.6 e 1.7), bem como os cursos EFA de habilitação escolar (Quadro 1.8) e os cursos EFA dupla certificação ou formação modular (Quadro 1.9), ressalvando-se porém que neste último tipo de curso o plano curricular pode ser ajustado às necessidades de formação previamente identificadas num processo de RVCC.

Quadro 1.4 – Cursos EFA – Nível Básico e nível 1 e 2 de formação

Percursos	Nível Básico e Nível 1 de Formação									
	B1				B2					
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25H A	25 H B	25 H C	25 H D		
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A	25 H B	25 H D	25 H D	25H A	25 H B	25 H C	25 H D	50 H LE A	50 H LE B
Matemática para a Vida (MV)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25H A	25 H B	25 H C	25 H D		
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25H A	25 H B	25 H C	25 H D		
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho				Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho					
Percursos	Nível Básico e Nível 2 de Formação									
	B3									
Cidadania e Empregabilidade (CE)	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D						
Linguagem e Comunicação (LC)	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D	50 H LE A	50 H LE B				
Matemática para a Vida (MV)	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D						
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D						
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho									

Quadro 1.5 – Cursos EFA – Nível Básico e nível 1 e 2 de formação duração máximos de referência (em horas)

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação			Total
		Aprender com autonomia	Formação base(b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação					
B1	< 1º CEB	40	400	350	790
B2	1º CEB	40	450	350	840
B1 + 2	<1º CEB	40	850	350	1240
Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação					
B3	2º CEB	40	(e) 900	(*)(d) 1000	1940
B2 + 3	1º CEB	40	(e) 1350	(*)(d) 1000	2390
Percurso flexível a partir de processo RVCC	<1º CEB	40	(e) 1350	(*)(d) 1000	e)

- (a) Nos Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respectivamente, acrescidas do módulo Aprender com Autonomia.
- (b) (b) A duração mínima da formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.
- (c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de cinquenta horas para o nível B2 e de cem horas para o nível B3.
- (d) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos cento e vinte horas de formação prática em contexto de trabalho, para os adultos nas situações previstas no n.º 2 do artigo 11.º
- (e) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.
- (*)Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações.

Quadro 1.6 – Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário Referencial geral de formação

		Nível Secundário/Nível 3 de Formação							
Formação de Base	Cidadania e Profissionalidade (CP)	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD
	Sociedade Tecnologia e Ciência (STC)	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	
	Cultura Língua e Comunicação (CLC)	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	50 H UFCD	
	Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) Pode incluir formação prática em contexto de trabalho							

Quadro 1.7 – Cursos EFA – Nível Secundário e nível 3 de formação (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de Acesso	Componentes de formação				TOTAL
		Formação de base b)	Formação tecnológica b)	Formação prática em contexto de trabalho c)	PRA	
S3 – Tipo A	9º Ano	550 e)	1200*	210	85	2045
S3 – Tipo B	10º Ano	200 f)	1200*	210	70	1680
S3 – Tipo C	11º Ano	100 g)	1200*	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9º Ano	550 h)	1200*h)	210	85	h)

- a) No caso de cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica, são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de PRA e de formação prática em contexto de trabalho quando obrigatória.
- b) A duração mínima de formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.
- c) As duzentas e dez horas de formação em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações previstas no nível básico.
- d) Sempre que se trate de um adulto que frequenta a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral e três horas, de quatro em quatro semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.
- e) f) g) Inclui UFCD obrigatórias + UFCD opcionais.
- h) O nº de horas dos percursos flexíveis será ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC
- * Este limite pode ser ajustado, tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações

Quadro 1.8 – Cursos EFA – Nível Secundário e de habilitação escolar

Percurso formativo	Condições mínimas de Acesso	Componente da formação		TOTAL
		Formação de base a)	PRA b)	
S3 – Tipo A	9º Ano	1100 c)	50	1150
S3 – Tipo B	10º Ano	600 d)	25	625
S3 – Tipo C	11º Ano	300 e)	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9º Ano	1100 f)	50	f)

a) A duração mínima da formação de base é de cem horas.

b) Sempre que se trate de um adulto que frequenta a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral e três horas de quatro em quatro semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.

c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particular carências neste domínio.

d) 9 UFCD obrigatórias + 3 opcionais

e) 3 UFCD obrigatórias + 3 opcionais

f) O número de horas dos percursos flexíveis será ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC.

* Este limite pode ser ajustado, tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações.

Quadro 1.9 – Qualificação de Nível 3 – Curso EFA ou Formação Modular

Percurso formativo	Condições de acesso	Componentes de formação		
		PRA	Formação Base	Formação Tecnológica
Tipo A	9º Ano	85H	550H ¹	b)
Tipo B	10º Ano	70H	200H ²	b)
Tipo C	11º Ano	65H	100H ³	b)
--	12º Ano	10H	--	b)

¹Correspondentes às UFCD's com os códigos CP_1, CP_4, CP_5, STC_5, STC_6, STC_7, CLC_5, CLC6, CLC_7, duas UFCD da formação base seleccionadas a partir do referencial de formação global.

²Correspondentes às UFCD's com os códigos STC_7, CLC_7, duas UFCD da formação base seleccionadas a partir do referencial de formação global.

³Correspondentes às UFCD's com os códigos STC_7, CLC_7.

b) UFCD's do referencial de formação correspondentes à área de formação tecnológica da acção, constante no Catálogo Nacional de Qualificações.

A formação base de nível secundário integra três áreas de competência chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC) que integra por sua vez, a língua estrangeira sempre que no percurso formativo dos formandos se reconheça como necessária.

Cada área de competência chave está estruturada em unidades de formação de curta duração (UFCD) comuns nas áreas de competência STC e CLC e específicas para CP. O conjunto de temas ou conteúdos a abordar em cada UFCD pode variar consoante as necessidades de formação associadas ao perfil dos formandos aquando do momento de ingresso. Igualmente a duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal, embora prevista em termos legais, têm em consideração a vida e a situação profissional dos formandos, podendo sempre que tal se justifique, ser objecto de ajustamento.

No referencial de competências chave a área de competência chave CP estrutura-se em oito UFCD, que por sua vez integram quatro competências cada. As áreas de competência chave STC e CLC estruturam-se em sete UFCD, cada uma integrando quatro competências.

Nos cursos de nível secundário e nível três de formação, a componente de formação em contexto de trabalho tem carácter obrigatório para os formandos não inseridos no mercado de trabalho na actividade correspondente à formação em causa, caso contrário e reconhecida a experiência dos formandos poderá assumir carácter não obrigatório.

As modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação previstas no Decreto-lei n.º 357 (2007), destinam-se a formandos com idade igual ou superior a dezoito anos e que tenham frequentado sem concluir o ensino secundário, não tendo concluído no máximo seis disciplinas distribuídas pelos anos de escolaridade do secundário ou concentradas num único ano de escolaridade. Para estes formandos é possível realização de um exame a nível de escola ou nacional, ou a frequência de cinquenta horas de formação, correspondentes a uma UFCD integrada num curso EFA, por cada disciplina não concluída.

O processo de RVCC, destina-se a adultos com idade superior a dezoito anos de idade e que tenham adquirido conhecimentos e competências através da sua experiência de vida, possuindo no mínimo três anos de experiência profissional. O processo desenvolve-se através de sessões individuais ou colectivas com o profissional de RVC e com os formadores com o objectivo de avivar competências do adulto. Desenvolve-se também em momentos de auto-reflexão crítica sobre a experiência de vida do adulto com o objectivo de reconhecer competências em conformidade com o referencial de competências chave. Essas reflexões devem constar no Portfólio Reflexivo das Aprendizagens que os adultos devem elaborar e posteriormente pedir a validação dessas mesmas competências.

Segue-se o momento em que perante um júri, constituído pelo profissional de RVCC que acompanhou o processo, os formadores das áreas de competência chave e um avaliador externo acreditado, o adulto obtém a certificação das competências que evidenciou. Essa certificação pode ser total ou parcial, conferindo a emissão de um certificado de obtenção de nível secundário escolar e diploma, ou a emissão de um certificado correspondente às competências validadas, respectivamente.

1.3.2 Os Critérios de Evidência e Conteúdos

No referencial de competências chave dos cursos EFA Escolares de NS, cada UFCD, aqui designada por Núcleo Gerador, corresponde a uma Unidade de Competência (UC). A esta, por sua vez, correspondem quatro Domínios de Referência (DR) ou competências, também designados por temas. Cada DR é constituído por três Critérios de Evidência, que traduzem as evidências a demonstrar ou a desenvolver pelos formados para que lhes seja reconhecida a correspondente competência (Gomes, 2006).

Os formandos que evidenciem um mínimo de dois DR validam a UC ou UFDC correspondente. A certificação final do curso corresponderá a uma certificação total se o

formando validar todas as UFCD's de cada área de competência do respectivo plano de formação do formando definido em função do seu percurso, ou uma certificação parcial correspondente à validação de apenas algumas UFCD do respectivo plano de formação (Portaria nº 230/2007).

O referencial de formação, destina-se aos cursos de dupla certificação, nível três de formação, incluindo UFCD's da formação base (áreas de competência chave: CP, CLC, STC) e UFCD da formação tecnológica. A cada UFCD da formação base correspondem quatro Resultados de Aprendizagem (RA). O mesmo referencial descreve um conjunto de conteúdos, por UFCD, a abordar no processo de formação (Catálogo Nacional de Qualificações).

Os formandos devem evidenciar os quatro RA para validarem a UFCD correspondente. Igualmente, a certificação do curso será obtida com a validação de todas as UFCD, quer sejam da formação base ou da formação tecnológica, e confere o direito a um certificado de conclusão e a um diploma do curso. Caso contrário, o formando obterá uma formação parcial que confere o direito a um certificado com descrição das UFCD certificadas (Portaria nº 230/2007).

1.3.3 A Certificação de Competências

Gouveia (2007) considera que o termo competência tem sido correntemente utilizado nos mais variados discursos ainda que nem sempre da forma mais fundamentada e credível. De facto, atendendo ao contexto de globalização e competitividade com repercussões ao nível da organização do trabalho e exigências profissionais, as preocupações com as competências dos indivíduos enquanto capacidades ou aptidões, aumenta em trabalhos mais exigentes e menos determinados, na medida em que deixa de ser considerado apenas o seu esforço físico valorizando-se o esforço intelectual. Segundo o autor, as acções “produzir, fazer, levar e trazer” dão lugar a “pensar, questionar, sugerir e inovar”, e conseqüentemente o “trabalhador

agente” dá lugar ao “trabalhador autor”, justificando com as palavras de Giorgini (2000, p.45, citado em Gouveia, 2007, p. 34), gerir pessoas é cada vez menos dizer-lhes “Aqui tens o teu problema (o quê e o porquê) e eis o método para o resolver” e cada vez mais “Eis o nosso problema. Diz-me como pretendes fazer e como posso ser-te útil”.

Gouveia (2007, p. 36) defende a coexistência nas organizações de “capacidades básicas de estruturação”, relacionadas com a “procura de estabilidade na organização” e “capacidades básicas de transformação”, associadas à necessidade de adaptação e acompanhamento da mudança. Face a uma nova necessidade de resposta ao triângulo “*colaborador / empresa / contexto*”, enaltece o conceito de competência. Neste sentido, o conceito de competência requer o reconhecimento por parte do sistema educativo de mais contextos de aprendizagem, nomeadamente as empresas e a sociedade em si, para além do próprio contexto escolar.

Referencia a dificuldade em definir competência, apontando três motivos justificativos. Por um lado, a razão apresentada por Bellier (2000, citado em Gouveia, 2007, p. 39) que afirma que a dificuldade se deve ao confronto de aspectos como o trabalho com a educação, ou dos saberes operacionais com os saberes certificados, ou dos empregos com as qualificações, ou ainda, pelo individual em confronto com o colectivo. Um segundo motivo apontado refere que o termo é utilizado por diferentes ciências ou disciplinas e, conseqüentemente utilizado em diferentes perspectivas. Como terceiro motivo apresenta a ideia de Boterf (1999, citado em Gouveia, 2007, p. 39) segundo o qual, o termo competência é muitas vezes utilizado como “um somatório de saberes-fazer ou de saber-ser ou como aplicação saberes teóricos ou práticos”.

Gouveia (2007), considera quatro perspectivas de utilização do termo competências, referenciando as duas últimas como mais próximas do conceito actual e identifica as suas limitações:

- Competências como atribuições – em que o conceito de competência é utilizado no sentido de direito legalmente atribuído e reconhecido ou por poderes conferidos ao exercício de determinada função (que inclui tarefa, actividades e comportamentos) por um determinado indivíduo;
- Competências como qualificações – em que o conceito de competência surge associado às certificações dos saberes proporcionados pela educação formal, formação profissional e também pela aprendizagem ao longo da vida. O autor realça que os saberes qualificados não significam qualidade de desempenho existindo, tal como Ceitilm (citado em Gouveia, 2007) corrobora, “diferença entre ter competência para e ser competente em”.
- Competências como traços ou características pessoais consideradas como competências de input associadas a qualidades dos indivíduos – este conceito de competência centra-se no indivíduo, nas características de personalidade, de conhecimentos e ou de habilidades, que são utilizadas pelos indivíduos e por isso reflectem-se no desempenho.
- Competências como comportamentos ou acções consideradas como competências de output associadas a resultados ou comportamentos – nesta perspectiva o conceito de competência está menos centrado no indivíduo uma vez que se considera que este até pode acarretar características pessoais ou traços que sugiram elevado desempenho em determinadas actividades mas, na prática tal não se verificar. Assim, a competência manifesta-se numa acção específica, através de um comportamento passível de ser observado e medido.

As críticas feitas a estas perspectivas conduziram a abordagens integradoras, das quais se destaca a abordagem de Spencer e Spencer (1993; citados em Gouveia, 2007), segundo a qual a competência é uma característica fundamental das pessoas, relacionada com a eficácia

e eficiência num determinado trabalho ou situação, isto é, relacionada com os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitem obter desempenhos de elevada performance.

Numa outra abordagem integradora, a competência surge associada à necessidade de saber agir na sociedade da informação caracterizada pela mudança, turbulência e imprevisibilidade, de forma a, conhecendo o passado, saber agir no presente inovando e transformando as ameaças e fraquezas do contexto em oportunidades.

Também Boterf (2003, citado em Gouveia, 2007, p.50) considera que a competência não é mais do que saber agir em determinado contexto evidenciando saber reconhecido como tal, de forma intencional e sempre com o objectivo de concretizar algo. Assim, agir com competência resulta da combinação e integração dos conceitos “*saber*”, “*querer*” e “*poder agir*”. Não devendo ser entendida como o somatório destes conceitos, pois o indivíduo competente combina os recursos à sua disposição de forma a agir eficiente e eficazmente. Sendo assim, a competência exige que se considere o indivíduo e o contexto em que actua.

A avaliação e reconhecimento de competências têm o seu reflexo na qualificação, na inclusão/progressão social e profissional. Neste sentido, Gouveia (2007) refere a adopção, fomentada pela Comunidade Europeia, de um referencial para a educação e formação que traduz o conceito de competência enquanto resultado de aprendizagem que integra várias dimensões, nomeadamente cognitivas (saber), técnico-profissionais (saber fazer) e sociais (saber estar) que possa ser validado e reconhecido. Salienta ainda, que a dificuldade de entender o conceito de competência se traduz em dificuldades para os formadores e professores em planificar, executar, dirigir e avaliar acabando por conduzir a currículos pouco uniformes e coerentes.

A certificação de competências, segundo Jordão (1995, citado em Fernandes & Meireles, 2009, p. 7) propicia “o auto-conhecimento, a descoberta de potencialidades pessoais e profissionais, o delinear de um projecto de vida, a autonomia da pessoa e, sobretudo, a

reflexão sobre experiências de vida passadas e, muitas vezes, desvalorizadas pelos indivíduos”. Isto é o “balanço de competências” acarreta uma “dimensão retrospectiva” e uma “dimensão prospectiva”.

Para Matos e Lopes (2008) a certificação de competências consiste em avaliar de forma credível e em conformidade com um referencial seguindo uma metodologia reconhecida.

A certificação de competências consiste numa forma de avaliar e reconhecer as qualificações dos adultos, através de parâmetros pré-estabelecidos (referencial) que no caso dos cursos EFA se encontram descritos no referencial de competências chave, sob a forma de competências e no caso do referencial de formação se encontram descritos sob a forma de resultados de aprendizagem associados a conteúdos. Estes dois documentos gozam de natureza normativa e ou reguladora e por isso, constituem um ponto de referência para os formadores e formandos.

Os conteúdos surgem no referencial de formação como algo que deve ser do conhecimento dos formandos e como tal, estes devem evidenciar resultados de aprendizagem. A avaliação ao incidir sobre os resultados de aprendizagem dos formandos não significa que se considere uma avaliação de conteúdos mas antes uma avaliação de competências, pois esta inclui os conhecimentos/conteúdos. Tal como Costa (2004) mencionou, nas actividades de avaliação existe sempre uma manifestação, acção ou comportamento do avaliado que é observado pelo avaliador e que lhe permitirá concluir sobre a concretização ou não de determinada aquisição. O saber que o avaliado põe em acção designa-se habitualmente por competência.

O processo de avaliação dos cursos EFA-NS, que consiste na aferição das aprendizagens, é de natureza qualitativa, centrando-se sobretudo no portfólio desenvolvido no âmbito da área de formação de PRA. O portfólio deverá evidenciar as competências

adquiridas e desenvolvidas ao longo do percurso formativo do adulto. Consiste assim, num instrumento fundamental de avaliação sustentando a validação das competências nele evidenciadas. Permite também, a qualquer momento, obter um balanço das competências adquiridas e ou desenvolvidas pelo formando, através das evidências que dele fazem parte sob a forma de documentos e sobretudo reflexões pessoais acerca desses mesmos documentos. A validação de competências ao longo do percurso formativo, conduzirá à certificação final do curso, total ou parcial consoante são evidenciadas e validadas todas as competências do plano de formação do adulto ou apenas algumas. Por sua vez, a certificação final total confere ao adulto o direito a um certificado e diploma, enquanto a certificação final parcial, confere o direito a um certificado (Gomes & Rodrigues, 2007).

1.4 A satisfação profissional

1.4.1 O trabalho enquanto actividade humana

A educação de adultos deve ser abrangente, diversificada e flexível visando responder às múltiplas necessidades dos indivíduos e assim, melhorar a sua situação profissional num mercado de trabalho com crescente competitividade e com efeitos inevitáveis ao nível do posicionamento social.

Lassance (2005) considera que o trabalho é uma das actividades humanas integrando três funções essenciais:

- A função económica que visa, em primeiro lugar, a satisfação das necessidades primárias dos indivíduos;
- A função social, ao permitir a satisfação de necessidades sociais tais como, necessidades de prestígio social, convivência e interacção;

- A função psicológica, no sentido em que o próprio trabalho se torna uma necessidade face à identidade, auto-estima e auto-realização pessoal.

A turbulência e insegurança verificadas nas sociedades modernas desencadeiam mudanças nas organizações que se repercutem nos indivíduos, mais precisamente nos trabalhadores. As necessidades de formação permanente e a capacidade de adaptação profissional tornam-se uma constante na vida dos trabalhadores. As exigências do mercado de trabalho, bem como da sociedade dita global, conduz os adultos à procura de formação, de forma a ultrapassar determinadas dificuldades como sejam, dificuldades de adaptação profissional, falta de realização no trabalho, dificuldades de inserção no mercado de trabalho, entre outras. Consequentemente, conseguir-se-á uma maior realização profissional, através de uma melhor situação profissional num mercado de trabalho com crescente competitividade, com efeitos inevitáveis ao nível do posicionamento social e a nível pessoal, que se traduzem forçosamente numa melhoria de qualidade de vida no trabalho e numa melhoria da qualidade de trabalho.

Um trabalhador satisfeito é um trabalhador mais produtivo. As organizações, ao necessitarem de trabalhadores motivados e participativos, encontram na gestão da qualidade de vida no trabalho, uma forma de melhorar a eficácia organizacional resultante de uma maior satisfação profissional, um maior envolvimento, esforço e desempenho profissional. Contribuirá igualmente, a atitude do trabalhador, uma vez que um trabalhador motivado e optimista será um trabalhador mais satisfeito e consequentemente, maior será a sua percepção sobre a qualidade de vida no trabalho (Martins, 2010).

A satisfação profissional difere da qualidade de vida no trabalho, resultando da avaliação da actividade profissional, mais precisamente de factores intrínsecos como sejam, entre outros, a satisfação pelo reconhecimento do trabalho, pelas responsabilidades ou envolvimento, pelo desenvolvimento profissional (Martins, 2010).

1.5 A Satisfação Educacional

1.5.1 A qualidade da prestação de serviços educacionais

As actividades desenvolvidas pelas escolas ou outras instituições de ensino enquadram-se na prestação de serviços educacionais. Como qualquer outra entidade prestadora de serviços, interessa à escola a análise da satisfação do aluno, entendido cliente. À escola importa a satisfação do seu cliente, não chegando para tal que este lhe chegue pela simples prestação de serviço, mas antes pela prestação que atende às suas expectativas e necessidades, pois à semelhança de qualquer outro cliente de um serviço, o aluno espera ser atendido com qualidade. Assim, nas instituições educacionais onde se incluem as escolas, devem-se estabelecer meios para uma gestão de qualidade voltada para a satisfação das necessidades dos alunos como seus clientes (Agostini et al, 2008).

Da relação entre a instituição de ensino e os vários intervenientes resultará a qualidade no ensino. Este autor define os intervenientes como clientes internos e clientes externos. Os clientes internos correspondem aos professores, estudantes, administrativos e membros do governo. Destes o mais importante consumidor será o estudante que tem a necessidade de aprender e desenvolver-se intelectualmente. A instituição de ensino presta um serviço, cujo consumidor final, em sentido lato, é a própria comunidade (Saraiva, Lacerda, 2006 citados por Agostini et al, 2008).

Para Arruda (1997) a qualidade numa instituição de ensino, enquanto prestadora de um serviço, depende de quatro elementos:

- A qualidade ambiental – relacionada às infra-estruturas (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, entre outros);

- A qualidade dos processos de gestão – Relacionada com os processos administrativos da instituição, o próprio funcionamento, o calendário escolar, entre outros;
- A qualidade científico-pedagógica – Relacionada com o método e processo de ensino-aprendizagem, com o currículo, entre outros;
- A qualidade político-institucional – Relacionada com a credibilidade e aceitação pela sociedade em que se insere.

Por sua vez Berry e Parasuraman (1992, citados por Silva, 1997) identificam cinco dimensões gerais que influenciam a avaliação da qualidade dos serviços:

- Confiabilidade – Capacidade de prestar o serviço com confiabilidade e precisão;
- Sensibilidade – Capacidade de prestar o serviço com disponibilidade para ajudar o cliente;
- Segurança – Capacidade de transmitir o conhecimento com confiabilidade e segurança;
- Empatia – Capacidade de proporcionar aos clientes carinho e atenção individualizados;
- Tangíveis - O aspecto físico das instalações, equipamentos, pessoal e materiais de comunicação.

Estes autores ordenam por ordem decrescente de influência na avaliação da qualidade do serviço estas cinco dimensões gerais, situando em primeiro plano o contributo da confiabilidade seguida da sensibilidade, segurança, empatia e tangíveis sobretudo, ao nível das instalações e equipamentos.

Albrecht e Zemke (1990, citados em Silva, 1997), referem que o ciclo do serviço consiste numa sequência de acções, em que várias pessoas tentam realizar as expectativas e necessidades dos clientes. Para que o ciclo seja concluído satisfatoriamente destacam três

características, centradas no cliente, comuns às organizações prestadoras de serviços e que são identificadas como “Triângulo do Serviço”:

- Estratégia de serviços bem concebida – envolvendo todos da organização na satisfação das reais necessidades dos clientes;
- Sistemas amigáveis para os clientes – definir os sistemas atendendo à conveniência do cliente mais do que à conveniência da organização;
- Pessoas da linha da frente orientadas para o cliente – tornando-se nas reais responsáveis pela qualidade superior dos serviços prestados pela organização.

Para estas três características é essencial obter informações do cliente, entender como ele percebe a organização e quais as possibilidades de melhoria dos serviços actuais.

Alguns factores apontados por Xavier (1996) como essenciais para a qualidade do ensino são:

- Comprometimento político
- Celebração de alianças e parcerias
- Valorização dos profissionais da educação
- Gestão democrática
- Fortalecimento e modernização da gestão escolar
- Racionalização e produtividade do sistema educacional

Este autor aponta como características das escolas eficazes a forte liderança do director, clareza quanto aos objectivos, clima positivo de expectativas quanto ao sucesso, clareza quanto aos meios para atingir os objectivos, forte espírito de equipa, envolvimento dos diferentes agentes educacionais, capacitação dirigida dos profissionais da escola, planeamento, acompanhamento e avaliação regulares dos processos escolares e atenção centrada no principal cliente, o aluno.

Xavier (1996) afirma ser necessário considerar as seis dimensões seguintes, quando se fala em qualidade educacional:

- A qualidade política e qualidade formal da educação – A qualidade da educação depende da qualidade do serviço educacional prestado, propriamente dito.
- O custo e o preço – A qualidade da educação exige a conformidade com as necessidades dos intervenientes, isto é, ao menor custo para os fornecedores do serviço educacional e ao menor preço para os clientes do mesmo.
- O atendimento – A qualidade da educação depende da quantidade de educação, do espaço e do tempo socialmente determinado para a prestação educacional.
- A moral – A qualidade da educação pressupõe gestão adequada da motivação intrínseca e extrínseca dos envolvidos no processo.
- A segurança – A qualidade da educação pressupõe não só a segurança física dos intervenientes no processo educacional como também o impacto do serviço educacional no meio envolvente.
- A ética - A qualidade da educação exige o respeito por um conjunto de normas de conduta entre os intervenientes do processo educacional.

1.5.2 O aluno ou formando enquanto cliente ou parceiro

Reinert e Reinert (s.d.) associam o termo estudante a parceiro e o termo aluno a cliente. O termo estudante associa-se a alguém que estuda e conseqüentemente, aplica a sua inteligência para aprender e apreender sozinho ou com ajuda. Por sua vez, o termo aluno acarreta uma certa conotação de dependência, enquanto o termo parceiro pressupõe envolvimento, interação e confiança, alguém que privilegia os seus interesses e os da própria instituição.

Estes autores defendem que, se os estudantes fossem tratados pelas instituições de educação como trabalhadores, as suas responsabilidades e as dos próprios professores seriam maiores, até porque a prestação de contas lhe seria exigida diariamente. Nesse sentido seriam solicitadas tarefas em que os professores funcionariam como consultores, conseqüentemente acabariam por aprender que é necessário o esforço de todas as partes para alcançar os objectivos pretendidos e assim, a competição entre grupos seria encarada como oportunidades de melhoria das competências. Aprenderiam também, que a informação e a partilha da mesma intra-grupo e entre grupos é de extrema importância e conseqüentemente, que a cooperação por oposição à competição se torna num diferencial. Por outro lado, estudante e instituição trabalhariam em parceria, deixando de existir defesa de interesses de uma parte em detrimento da outra e passando a existir defesa de interesses que são simultaneamente, do indivíduo/estudante e da instituição.

Reinert e Reinert (s.d.) concluem que o aluno produto é entendido pela instituição de ensino como matéria-prima tendo com ela pouca ou nenhuma interacção, envolvimento, confiança e cooperação, não apresentando qualquer participação no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, apresentando-se sem motivação ou auto-motivação. Este aluno é processado, inspeccionado, classificado e colocado no mercado de trabalho como produto final.

O aluno cliente é um consumidor dos serviços oferecidos, sem envolvimento com projectos comuns. Como qualquer outro cliente, tem sempre razão, necessita de ser motivado e muitas vezes é importante para a instituição que se crie neste indivíduo uma forte relação de dependência.

O aluno parceiro é aquele que pelo prazer que o processo de ensino e aprendizagem lhe proporciona, se envolve, participando activamente como um trabalhador, que se comporta como um sócio e por isso defende tanto os seus interesses como os da instituição.

1.6 A avaliação da satisfação

Para Bortololotti et al. (2009), a avaliação pode ser considerada como uma forma de qualificação ou quantificação, quer do desempenho quer da satisfação, por um serviço ou pela utilidade ou preferência de um produto. Por outro lado, a avaliação fornecerá informações que permitirão identificar pontos fortes e pontos fracos que contribuíram para o resultado obtido, bem como compreender as suas causas e conseqüentemente, disponibiliza informações em quantidade e qualidade imprescindíveis ao planeamento estratégico e à redução do risco na tomada de decisões.

Para estes autores, as informações resultantes da avaliação da satisfação serão igualmente aplicadas na definição de estratégias de melhoria de qualidade com vista a melhorar a satisfação e a compreender a formação dessa satisfação e sua utilidade ou implicação na tomada de decisões.

Assim, de forma a conhecer o grau de satisfação dos indivíduos têm sido desenvolvidos instrumentos de pesquisa e recolha de informações com uma certa regularidade, cujo processamento permite obter a percepção e as expectativas desses mesmos indivíduos sobre os produtos e serviços e conseqüentemente, concluir se os objectivos previamente estabelecidos relativamente ao bem ou serviço, estão em conformidade com a percepção e expectativa dos consumidores.

Da mesma forma, as escolas públicas ou privadas, ou qualquer outra instituição que proporcione formação deve aferir a satisfação dos seus alunos ou formandos quanto ao serviço que usufruem obtendo orientações para a melhoria da qualidade dos serviços.

1.7 Avaliação da qualidade e satisfação da Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO), foi objecto de avaliação externa em 2008-2009, cujos resultados se encontram disponíveis no sitio da Agência Nacional de Qualificações. Estes resultados foram apresentados e debatidos publicamente no seminário de 10 de Julho de 2009 e apresentam-se a seguir de forma sucinta, no que respeita à avaliação genérica da Iniciativa, ao reconhecimento da satisfação com a frequência da mesma e consequências da qualificação na vida do indivíduo:

Em relação à avaliação genérica da Iniciativa, apesar ter sido considerada de boa, 20% dos entrevistados consideraram a INO, enquanto subsistema do sistema nacional de qualificação, pior do que o ensino regular. A variável sócio-demográfica que mais contribuiu para a desvalorização da imagem da Iniciativa foi a faixa etária, pois verificou-se que à medida que a idade aumentava pior era a cotação.

O reconhecimento da satisfação com a frequência da Iniciativa, traduziu-se numa classificação muito elevada. As pequenas oscilações verificadas, ficaram-se a dever sobretudo à gestão pessoal da ansiedade e da auto-imagem, ou seja, mais relacionadas com factores emocionais do que cognitivos; Os entrevistados atribuíram muita importância ao facto de terem ingressado num curso do âmbito da INO, contudo é necessário ter em conta que a expectativa de ver atingido o seu objectivo, reforça a importância do ingresso; A conjugação da satisfação e importância reveladas pelos entrevistados permitiu concluir que a Iniciativa Novas Oportunidades foi um aspecto positivamente marcante na vida da maioria dos entrevistados.

Em relação às consequências da qualificação na vida do indivíduo, para os entrevistados, o principal benefício de terem frequentado a INO, relaciona-se com a majoração do “Eu”; As repercussões proporcionadas pela qualificação destes indivíduos na

actividade profissional foram muito reduzidas; A qualificação proporcionada não teve os reflexos produtivos alargados no mercado de trabalho; Os superiores hierárquicos dos ex formandos da Iniciativa manifestaram-se pouco reactivos face à nova situação; Também a percepção que estes ex formandos tiveram face aos colegas foi muito idêntica à dos superiores hierárquicos; O resultado da qualificação traduziu-se mais num sucesso vivido conjuntamente do que na valorização social; De 20% a 40% dos entrevistados declaram que a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades teve consequências positivas ao nível dos conhecimentos; Consequentemente, mais de metade dos entrevistados consideram não ter desenvolvido mais aprendizagens ou mais capacidades.

Encontram-se também disponíveis, no sitio da Agência Nacional de Qualificações, os resultados da avaliação externa 2009-2010, dos quais se destacam os seguintes:

- A Iniciativa Novas Oportunidades foi identificada como marca de serviço público de acessibilidade aberta e flexível, de valorização de cada indivíduo e da sua história de vida, que possibilita a mudança.
- Os adultos formandos e ex formandos manifestaram elevada satisfação em relação ao serviço prestado. Contribuiu para este resultado a boa avaliação da qualidade obtida na equipa envolvida, nas instalações e, entre outros, o facto de considerarem a passagem pela Iniciativa muito importante.
- A Iniciativa proporcionou também um reforço positivo na auto-estima e motivação dos adultos para continuar a aprender, para além da melhoria das competências em TIC, literacia, assim como, das competências pessoais, cívicas, sociais e culturais (aumento da cultura geral).
- Em relação à preferência de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, cursos de Educação e Formação de Adultos de nível escolar ou cursos de Educação e Formação de Adultos de nível escolar e profissional (dupla

certificação), verificou-se a preferência pelos RVCC, por apresentarem uma maior flexibilidade face às condições pessoais e individuais do adulto.

- 32% dos ex formandos revelaram que a Iniciativa teve, pelo menos um factor, com reflexo positivo em termos profissionais.

-Acima dos 85%, os formandos ou ex formandos manifestaram-se disponíveis para recomendar a Iniciativa a potenciais formandos.

A avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades tem proporcionado informações indispensáveis ao processo de melhoria contínua da sua qualidade e dos seus resultados.

CAPITULO II – METODOLOGIA

2.1 O Inquérito

O inquérito realizado teve como finalidade obter a opinião dos formandos dos cursos de EFA Escolar NS, acerca da organização e avaliação do curso, do processo de formação, e ainda dos recursos informáticos, infra-estruturas e serviços de apoio disponibilizados pelas escolas secundárias, aferindo o grau de satisfação e importância atribuída a um conjunto de itens para cada uma destas componentes. O questionário foi elaborado com base no trabalho realizado pelo *Centre for Research into Quality, The University of Central England in Birmingham* (2001), na avaliação da satisfação de estudantes universitários, também já utilizado em Portugal por Adubeira (2010).

Recorre essencialmente, a três tipos de questões:

Grau de satisfação – os formandos devem classificar, numa escala de 1 a 7, em que o valor 1 representa “*Muito insatisfeito*” e o valor 7 “*Muito satisfeito*”, a satisfação relativamente aos vários itens apresentados.

Grau de importância – os formandos devem classificar, numa escala de 1 a 7, em que o valor 1 representa “*Nada importante*” e o valor 7 “*Muito*”

importante”, a importância que atribuem aos vários itens, para a sua experiência formativa.

Grau de utilização – os formados devem indicar, numa escala de 1 a 7, em que o valor 1 representa “*Nunca*” e o 7 “*Muitas vezes*”, o nível de utilização dos vários recursos disponíveis.

O questionário (Apêndice A) totaliza sete páginas e é constituído por quatro partes (Quadro 2.1):

Quadro 2.1- Estrutura do questionário

Partes	Itens que a compõem
Parte 1 - Dados sócio demográficos	1.1;1.2;1.3 e 1.4
Parte 2 - Organização e avaliação no curso e processo de formação	1 a 21 e 22 a 51
Parte 3 – Recursos, infra-estruturas e serviços de apoio	52 a 56; 57 a 61; 62 a 67; 68 a 71; 72 a 76 e 77 a 80
Parte 4 – Outras informações adicionais	81 a 84

Na primeira parte são solicitadas informações relativas ao sexo, idade, habilitações escolares à data de início do curso, situação profissional e localização da escola frequentada em relação à residência e, no caso dos formados empregados, ainda a localização da escola em relação à localidade de trabalho.

Na segunda parte, relativa à organização e avaliação no curso, são apresentados 21 itens. Quanto à componente processo de formação, são apresentados 30. Cada item deve ser respondido em termos de satisfação e de importância através de uma escala de sete valores. Cada item, caso não possa ser respondido em termos de satisfação e importância, permite como resposta “Não Aplicável”.

A terceira parte relativa aos recursos, infra-estruturas e serviços de apoio que inclui a biblioteca, recursos informáticos, bar, reprografia, secretaria e infra-estruturas. São apresentados 5 itens relativos à biblioteca, 5 itens relativos aos recursos informáticos, 6 itens relativos ao bar, 4 itens relativos à reprografia, 5 itens referentes à secretaria e 4 itens referentes às infra-estruturas. Todos os itens, excepto o último item referente à biblioteca, recursos informáticos, bar, reprografia e secretaria, devem ser respondidos em termos de satisfação e de importância. Cada item, caso não possa ser respondido em termos de satisfação e importância, permite como resposta “Não Aplicável”. O último item referente à biblioteca, recursos informáticos, bar, reprografia e secretaria, equivale a uma questão de grau de uso.

Na última parte do inquérito são solicitadas informações adicionais, sendo constituída por 4 itens. Nos dois primeiros itens são solicitados os números dos itens anteriores considerados como aspectos mais positivos e negativos no curso. Os últimos dois itens, são questões relativas à satisfação e importância global atribuída ao curso, que devem ser respondidos através de uma escala de 1 a 7 valores.

Na fase de elaboração/adaptação do questionário, uma vez que se tratava da adaptação a outro público-alvo, a preocupação centrou-se na definição dos itens a incluir em cada componente a aferir, considerando que os cursos EFA Escolar de NS integram formandos de diferentes faixas etárias, situações profissionais e habilitações escolares com um objectivo comum, obtenção de um certificado de habilitações que lhes confere habilitações escolares de nível secundário (equivalente ao 12º ano de escolaridade). Atendeu-se à necessidade de colaboração dos formandos, daí a importância atribuída à transmissão do objectivo pretendido da informação obtida através do seu contributo, bem como o interesse demonstrado pela sua opinião nas suas várias actividades/participações, tentando-se abordar, de um modo geral, todos os aspectos.

Numa primeira fase, durante o mês de Fevereiro de 2011, solicitou-se autorização para aplicar, a título de teste, o referido inquérito numa turma EFA NS de dupla certificação, constituída por formandos que frequentavam na altura apenas UFCD's de formação base e, por isso numa situação idêntica aos formandos EFA NS Escolar. Verificou-se então que o tempo dispendido para o seu preenchimento variou de quarenta a cinquenta minutos, considerou-se por isso elevado.

Factores que contribuíram para a demora no preenchimento:

- Os formandos não identificaram no item 1.5 a designação do tipo de percurso formativo que frequentam;
- Os formandos lêem de forma muito morosa.
- Os formandos lêem, no início de cada página do inquérito, as orientações para o preenchimento, mesmo reconhecendo que se repetem.

Verificou-se também, uma grande abertura e motivação por parte dos formandos, revelando gratidão pelo interesse no tema e nas opiniões dos mesmos, o que se revelou positivo.

Seguidamente, procedeu-se à reformulação do inquérito, no sentido de eliminar as dificuldades verificadas aquando do teste, originando a versão final. Simultaneamente, procedeu-se ao pedido de autorização para aplicação de inquérito ou realização de estudos de investigação em meio escolar, à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Obtida a aprovação do inquérito com o n.º 0206900001, designação de *Inquérito - EFA Escolar Nível Secundário* (Anexo A), solicitou-se permissão aos directores de seis escolas secundárias e aplicou-se o questionário aos formandos. Nesta mesma fase, à medida que as escolas iam disponibilizando as respostas dos seus formandos, os dados iam sendo introduzidos no software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Concluída a introdução dos dados, procedeu-se à verificação de eventuais erros de introdução, através da análise de frequências, média, máximo e mínimo de cada um dos itens, e à sua devida correcção.

2.2 Modelos e variáveis a utilizar na análise dos resultados do inquérito

Os dados recolhidos pelo inquérito, com o objectivo de analisar a satisfação dos formandos, foram tratados recorrendo a várias metodologias estatísticas, nomeadamente a análise de clusters, a análise de variância, regressão linear múltipla, matriz de satisfação e importância.

A análise de clusters

A análise de cluster “é uma técnica exploratória para detectar grupos homogéneos nos dados. A selecção das variáveis a incluir determina as características que são utilizadas para identificar os clusters” (Pestana & Gageiro, 2008, p.559).

Este estudo permitirá verificar os diferentes graus de satisfação e importância de cada item. Para facilitar a análise e compreensão dos resultados utilizámos sete clusters, pois permitirá a analogia entre cada cluster e escala utilizada no questionário (Gomes et al. 2004). A análise será efectuada com base na média das respostas dos inquiridos, o que corresponde à média da classificação de cada item. Por exemplo, para um determinado item que se encontre no primeiro cluster relativo à satisfação, poder-se-á afirmar que os inquiridos em média, se apresentam muito satisfeitos. Por sua vez, para um determinado item que se encontre no sétimo cluster relativo à satisfação, poder-se-á afirmar que os inquiridos em média, se apresentam pouco satisfeitos relativamente ao mesmo.

As variáveis serão ainda identificáveis de acordo com a secção a que pertencem (Quadro 2.2).

Quadro 2.2 – Variáveis utilizadas na análise de clusters

Variável	Secção
Org_Aval	Organização e Avaliação do Curso
Proc_Form	Processo de Formação
Bibl	Biblioteca
Rec_Inform	Recursos Informáticos
Bar	Bar
Reprog	Reprografia
Secret	Secretaria
Inf_Estrut	Infra-estruturas

A análise de clusters permite determinar que itens de cada secção se incluem em cada cluster e assim, verificar os que mais contribuem para a satisfação dos formandos e como são considerados por estes quanto à importância.

A análise de variância (ANOVA)

A ANOVA é um instrumento estatístico que “analisa o efeito de um factor (variável exógena ou independente de natureza qualitativa) na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do factor são ou não iguais entre si” (Pestana & Gageiro, 2008, p.274).

Recorremos à análise ANOVA (ONE-WAY ANOVA) para avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas relativas à *organização e avaliação no curso* e ao *processo de formação*, por parte de inquiridos com diferentes características sócio-demográficas.

A regressão linear múltipla

A análise de regressão linear múltipla “é uma técnica estatística, descritiva e inferencial” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 588), que permitirá aferir a relação entre a variável dependente ou endógena e um conjunto de variáveis independentes ou exógenas. Assume que existe uma relação linear entre a variável dependente e as variáveis independentes, também designadas por variáveis explicativas.

O modelo que irá ser utilizado equaciona a relação entre a satisfação geral dos formandos e a satisfação manifestada nas secções do inquérito. Assim, a satisfação (Satisf) será definida em função dos níveis de satisfação médios manifestados na *organização e avaliação no curso* (Org_Aval), *processo de formação* (Proc_Form), *biblioteca* (Bibl), *recursos informáticos* (Rec_Inform), *bar* (Bar), *reprografia* (Reprog), *secretaria* (Secret) e *infra-estruturas* (Inf_Estrut). Isto é,

$$\text{Satisf} = f(\text{Org_Aval}, \text{Proc_Form}, \text{Bibl}, \text{Rec_Inform}, \text{Bar}, \text{Reprog}, \text{Secret}, \text{Infr_Estrut})$$

Em que:

$\overline{\text{Satisf}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Satisf
$\overline{\text{Org_Aval}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Org_Aval
$\overline{\text{Proc_Form}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Proc_Form
$\overline{\text{Bibl}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Bibl
$\overline{\text{Rec_Inform}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Rec_Inform
$\overline{\text{Bar}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Bar
$\overline{\text{Reprog}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Reprog
$\overline{\text{Secret}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Secret
$\overline{\text{Inf_Estrut}}_i$	Média dos valores atribuídos ao item i relativamente a Infra-Estrut
e_i	Variável representativa do erro residual
$\alpha_0, \alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \alpha_4,$ $\alpha_5, \alpha_6, \alpha_7, \alpha_8, \alpha_9$	Parâmetros da regressão

A função linear a estimar será:

$$\overline{Satisf}_i = \alpha_0 + \alpha_1 \overline{Org_Aval}_i + \alpha_2 \overline{Proc_Form}_i + \alpha_3 \overline{Bibl}_i + \alpha_4 \overline{Rec_Inform}_i + \alpha_5 \overline{Bar}_i + \alpha_6 \overline{Reprog}_i + \alpha_7 \overline{Secret}_i + \alpha_8 \overline{Inf_Estrut}_i + e_i$$

A utilização dos modelos de regressão linear múltipla carece da verificação dos pressupostos, isto é, “verificação de hipóteses que garantam a validade da extrapolação dos resultados da amostra para o universo”, nomeadamente, os pressupostos “da homocedasticidade, da independência e da normalidade das variáveis aleatórias residuais, bem como de multicolinearidade entre as variáveis independentes” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 600).

Assim, faremos a análise dos dados de forma a verificar se existe violação de algum pressuposto à utilização do modelo, nomeadamente no que respeita à:

- Normalidade dos erros – Através do gráfico comparativo entre os valores dos erros residuais e os valores da distribuição normal e do teste de Kolmogorov-Smirnov.
- Linearidade – Através dos gráficos comparativos da variável dependente e cada uma das independentes, do comportamento dos erros residuais e dos gráficos representativos das regressões parciais de cada uma das variáveis independentes.
- Homocedasticidade – Através do comportamento dos erros residuais.
- Independência dos erros – Através do comportamento dos erros residuais e do teste de Durbin Watson.
- Colinearidade – Através do cálculo de VIF – *Variation Inflation Factor*, definido por $VIF_j = (1 - R_j^2)^{-1}$, $j=1, 2, 3, \dots p-1$. Os valores, sugeridos pela literatura, como limites até onde a colinearidade existente poderá ser aceitável são $Tol = 0,1$ e consequentemente, $VIF=10$ (Hair et al., 1998).

A matriz satisfação e importância

A construção da matriz satisfação e importância, adaptada no modelo apresentado em *The 2007 report on the student experience at UCE Birmingham (Centre for Research into Quality, 2007)*, tem por objectivo clarificar a relação entre os itens que envolvem graus de satisfação e de importância.

Os autores deste estudo consideram as classificações médias da satisfação definidas em cinco níveis combinando-as com as classificações médias da importância em níveis médios de importância, transformando uma escala de sete valores numa de cinco, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2.3 – Classificação do nível de satisfação e de importância

Nível médio das respostas	Nível de satisfação	Nível de importância
1 – 2,74	Muito insatisfeito	Nada importante
2,75 – 3,74	Insatisfeito	Pouco importante
3,75 – 4,24	Indiferente	Indiferente
4,25 – 5,24	Satisfeito	Importante
5,25 – 7	Muito satisfeito	Muito importante

Na matriz de satisfação e importância, os autores não consideram os dois níveis mais baixos de importância. Consoante a posição alcançada na matriz, associam um determinado valor alfabético para o qual propõem “acções”, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2.4 – Valores Satisfação & Importância e “ações”

Satisfação Importância	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito Satisfeito
Muito importante	E Necessidade urgente de tomar iniciativas de melhoria	D Iniciativas de melhoria devem ser agendadas com elevada prioridade	C Iniciativas de melhoria devem ser agendadas	B Manter sob vigilância; A melhorar sempre que possível	A Manter os padrões de excelência
Importante	e Iniciativas para melhorar substancialmente esta área	d Iniciativas de melhoria devem ser agendadas	c Manter sob vigilância	b Manter os padrões actuais	a Evitar os exageros
Indiferente	(e) Melhorar quando os recursos existentes o permitirem	(d) Manter sob vigilância	(c) Diminuir a vigilância	(b) Manter os padrões actuais sempre que possível	(a) Não são necessárias iniciativas de melhoria

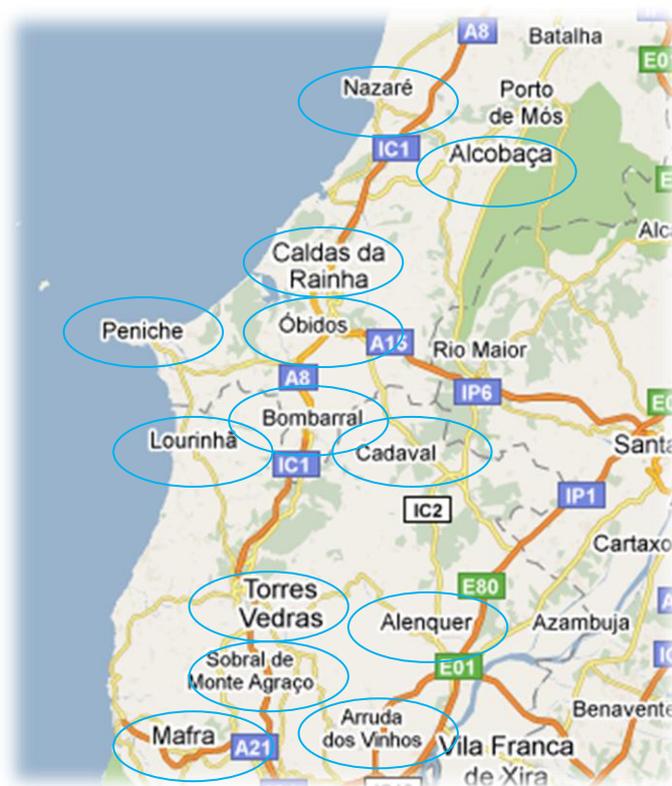
CAPITULO III – RESULTADOS

3.1 A Amostra e dados

Para este estudo foi utilizada uma amostra de conveniência que incluiu os adultos que frequentavam, no mês de Março e Abril do ano 2011, os cursos EFA Escolar de NS em escolas do ensino básico e secundário, integrando um dos quatro percursos formativos (tipo A, tipo B, tipo C e ao abrigo do Decreto-lei n.º 357).

A amostra é constituída por 193 formando adultos que frequentavam cursos EFA's Escolares de NS, em seis escolas secundárias de seis concelhos diferentes, pertencentes à mesma direcção regional de ensino (Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo - DRLVT). Considerando os limites das áreas pedagógicas até há pouco tempo definidas, poder-se-á dizer que essas escolas pertencem ao mesmo quadro de zona pedagógica (QZP - Oeste), constituído por treze concelhos (Figura 3.1).

Figura 3.1 – Localização geográfica dos treze concelhos do QZP do Oeste



A autorização para aplicação do inquérito foi solicitada pessoalmente nas direcções das seis escolas. Simultaneamente foram entregues os inquéritos, tendo-se solicitado que a aplicação decorresse na área de competência frequentada por todos os formandos, durante alguns dias de forma a minimizar eventuais faltas de assiduidade. Assim, ficou acordado nas seis escolas, que o mediador na área de Portfólio Reflexivo das Aprendizagens, seria o formador mais adequado para distribuir e recolher pessoalmente o inquérito pelos formandos. Como o PRA tem uma regularidade mensal, não decorrendo na mesma data em todas as escolas, foi necessário estipular os meses de Março e Abril para a recolha dos dados.

Dos 193 formandos inquiridos 95 (49,2%) são do sexo feminino e 98 (50,8%) do sexo masculino. Em relação à faixa etária dos formandos, salienta-se a idade mínima e máxima de

18 e 62 anos de idade, respectivamente, correspondendo a uma idade média de 28 anos (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 – Sexo e faixa etária dos inquiridos

Sexo		
Feminino	95 (49,2%)	193 (100%)
Masculino	98 (50,8%)	
Faixa etária		
Idade média - 28	Idade máxima - 62	Idade mínima – 18

Nota: um formando não respondeu à questão sobre a faixa etária

Em relação às habilitações escolares na data de início do curso que frequentam, 2 (1%) formandos não responderam e dos 191 (99%), 106 (55%) possuíam o 9º ano de escolaridade, 20 (10%) o 10º ano, 23 (12%) o 11º ano e 42 (22%) possuíam o ensino secundário incompleto, com seis ou menos disciplinas em falta (Quadro 3.2).

Dos 193 inquiridos, 106 (55%) são empregados, dos quais 91 (47%) por conta de outrem e 15 (8%) por conta própria, 71 (37%) encontram-se desempregados dos quais 30 (16%) à procura do primeiro emprego, 26 (13%) há menos de um ano e 15 (8%) há mais de um ano, os restantes 15 (8%) indicaram outra situação (Quadro 3.2).

Quadro 3.2 – Habilitações escolares e situação profissional

Habilitações Escolares			
9º ano		106	55%
10º ano		20	10%
11º ano		23	12%
Ensino secundário incompleto (menos de seis disciplinas em falta)		42	22%
Total de respostas		191	99%
Não responderam		2	1%
Total de inquiridos		193	100%
Situação Profissional			
Empregado	Por conta de outrem	91	47%
	Por conta própria	15	8%
Desempregado	À procura do 1º emprego	30	16%
	Há menos de 12 meses	26	13%
	Há mais de 12 meses	15	8%
Outra situação		15	8%
Total de respostas		192	99%
Não responderam		1	1%
Total de inquiridos		193	100%

1 Estagiário
 2 Estudante
 1 Ajudar o pai
 1 Não procura emprego
 1 Não procura emprego, pretende ir para o ensino superior
 4 Não refere
 2 Reformada
 1 Doméstica
 1 Com trabalho apenas por uma semana
 1 Motivos de saúde

Dos formandos inquiridos, 64 (33%) residem e frequentam a escola na mesma localidade, 111 (58%) localizam a escola no mesmo concelho de residência e os restantes 18 (8%), localizam a escola noutra concelho diferente do concelho de residência (Quadro 3.3).

Por sua vez, dos formandos inquiridos empregados por conta própria ou por conta de outrem, 36 (34%) localizaram a escola na mesma localidade onde trabalham, 54 (51%) no mesmo concelho e os restantes 16 (15%) em outro concelho diferente do concelho de localização do respectivo trabalho (Quadro 3.3).

Quadro 3.3 – Localização da escola

Localização da Escola				
Em relação à residência	A escola localiza-se na mesma localidade da residência do formando	64	33%	193 (100%)
	A escola localiza-se no mesmo concelho da residência do formando	111	58%	
	A escola localiza-se em outro concelho diferente do concelho da residência do formando	18	8%	
Em relação à localidade de trabalho	A escola localiza-se na mesma localidade em que trabalha	36	34%	106 (100%)
	A escola localiza-se no mesmo concelho em que trabalha	54	51%	
	A escola localiza-se em outro concelho diferente do concelho em que trabalha	16	15%	

3.2 Análise individual das variáveis

Nos quadros seguintes (Quadros 3.4 a 3.8) apresentam-se os resultados obtidos da análise de clusters relativa à satisfação e à importância, associada aos dois primeiros e dois últimos clusters. Pretende-se, desta forma, analisar os maiores e menores níveis de satisfação e de importância atribuídos pelos formandos inquiridos.

A primeira coluna dos quadros apresenta o número do cluster, na segunda a identificação do item, na terceira a identificação da secção a que pertence o item, na quarta coluna a média das respostas de todos os inquiridos em relação a cada item e por último, na quinta coluna o desvio padrão.

Em relação ao primeiro cluster (Quadro 3.4a), isto é, ao conjunto de itens que mais satisfazem os formandos inquiridos, é constituído por seis itens pertencentes a duas secções: cinco da secção *processo de formação*, um da secção *organização e avaliação no curso*.

Quadro 3.4a – Itens com maior nível de satisfação

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
1	25. Disponibilidade e apoio do mediador	Proc_Form	5,61	1,27
	26. Nível de conhecimento/competência da equipa de formadores	Proc_Form	5,53	1,20
	24. Confiança na equipa de formadores	Proc_Form	5,51	1,15
	23. Relação interpessoal entre os formadores e os formandos	Proc_Form	5,45	1,14
	27. Entusiasmo e motivação na leccionação por parte dos formadores	Proc_Form	5,39	1,24
	2. Conhecimento do que pode esperar dos seus formadores	Org_Aval	5,35	1,04

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

O segundo cluster (Quadro 3.4b) é formado por vinte sete itens de três secções: dez itens da secção *organização e avaliação no curso*, dezasseis itens da secção *processo de formação* e um item da secção *infra-estruturas*.

Quadro 3.4b – Itens com maior nível de satisfação (cont.)

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
2	15. Regularidade das sessões de PRA	Org_Aval	5,28	1,36
	21. Oportunidade para discutir/debater informalmente com a equipa de formadores	Org_Aval	5,26	1,25
	12. Utilização de estratégias diferenciadas na transmissão de informação (texto, filme, debate, reflexões, etc)	Org_Aval	5,24	1,22
	22. Receptividade e disponibilidade por parte da equipa de formadores face às necessidades dos formandos	Proc_Form	5,24	1,19
	16. Carga horária atribuída ao PRA	Org_Aval	5,20	1,37
	19. Utilidade do feedback por parte dos formadores (conselhos, avisos e ou esclarecimentos do formando)	Org_Aval	5,20	1,28
	40. Incentivo por parte dos formadores em relação às suas capacidades de aprendizagem	Proc_Form	5,20	1,16
	38. Ambiente estabelecido no processo de formação	Proc_Form	5,19	1,07
	39. Avaliação qualitativa ao longo do processo de formação (apto ou não apto em cada UFCD de cada área de competências chave)	Proc_Form	5,19	1,20
	31. Capacidade de adaptação dos formadores a situações imprevistas	Proc_Form	5,18	1,19
	30. Sentido de humor dos formadores	Proc_Form	5,17	1,2
	3. Conhecimento daquilo que é esperado de si como formando	Org_Aval	5,16	1,04
	45. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação pessoal	Proc_Form	5,15	1,27
	18. Rapidez da entrega dos resultados dos trabalhos e/ou reflexões crítica	Org_Aval	5,14	1,22
	42. Oportunidade de desenvolvimento de competências com outros formandos do curso	Proc_Form	5,14	1,19
	28. Adequação dos meios de apoio pedagógicos utilizados no desenvolvimento das sessões de formação (computadores, vídeo projector, quadro interactivo, ...)	Proc_Form	5,11	1,25
	20. Existência do contrato de formação e assiduidade	Org_Aval	5,09	1,21
	17. Clareza de informação sobre a avaliação	Org_Aval	5,08	1,37
	37. Clareza e sequência lógica na apresentação dos temas abordados	Proc_Form	5,08	1,20
	48. Desenvolvimento de competências de comunicação	Proc_Form	5,08	1,15
	13. Disponibilidade de informações sobre os progressos obtidos no seu percurso formativo	Proc_Form	5,07	1,27
	41. Elaboração de reflexões críticas das aprendizagens	Proc_Form	5,07	1,17
	33. Utilidade dos materiais pedagógicos disponibilizados	Proc_Form	5,06	1,24
	49. Desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo	Proc_Form	5,05	1,18
	29. Metodologia usada na leccionação	Proc_Form	5,03	1,16
	47. Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	Proc_Form	5,03	1,14
79. Segurança das instalações	Inf_Intrut	5,03	1,39	

No Quadro 3.5 encontram-se os itens que, em média, menos satisfazem os formandos. Três desses itens pertencem à secção *bar*, um à secção *recursos informáticos* e outro à *secretaria*

Quadro 3.5 – Itens com menor nível de satisfação

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
6	62. Variedade de comida, alimentos	Bar	3,28	2,09
7	65. Horário de funcionamento	Bar	3,52	2,19
	63. Qualidade dos alimentos	Bar	3,65	2,05
	72. Horário de funcionamento	Secret	3,70	1,99
	60. Acessibilidade às impressoras	Rec_Inform	3,70	2,11

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

Quanto ao grau de importância, no primeiro cluster (Quadro 3.6), que reúne os itens considerados pelos formandos como mais importantes no percurso formativo, encontra-se um item pertencente à secção *recursos informáticos*. Por sua vez, o segundo cluster (Quadro 3.6) é constituído por sete itens, quatro da secção *processo de formação*, dois da *infra-estruturas* e um da *recursos informáticos*.

Quadro 3.6 – Itens com maior nível de importância

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
1	59. Acesso à Internet	Rec_Inform	5,90	1,23
2	25. Disponibilidade e apoio do mediador	Proc_Form	5,77	1,24
	58. Acessibilidade aos computadores	Rec_Inform	5,73	1,28
	78. Qualidade das salas de aula (mesas, cadeiras, climatização, quadros, iluminação, ...)	Inf_Estrut	5,73	1,27
	24. Confiança na equipa de formadores	Proc_Form	5,72	1,20
	26. Nível de conhecimento/competência da equipa de formadores	Proc_Form	5,69	1,25
	27. Entusiasmo e motivação na leccionação por parte dos formadores	Proc_Form	5,66	1,22
	79. Segurança das instalações	Inf_Estrut	5,65	1,30

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

Nos dois clusters que reúnem os itens considerados como menos importantes no *processo formativo* (Quadro 3.7), estão incluídos cinco itens da secção *organização e avaliação no curso*, dois da secção *biblioteca* e quatro do *processo de formação*.

Quadro 3.7 – Itens com menor nível de importância

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
6	9. Carga horária constante de 50 horas a leccionar por cada UFCD	Org_Aval	5,10	1,20
	14. Articulação entre as áreas de competência chave	Org_Aval	5,10	1,19
7	54. Adequação do espaço da biblioteca	Bibl	5,29	1,53
	6. Horário diário de funcionamento do curso	Org_Aval	5,27	1,21
	36. Realização de actividades integradoras	Proc_Form	5,27	1,24
	51. Desenvolvimento de competências numa língua estrangeira	Proc_Form	5,27	1,40
	55. Variedade de bibliografia	Bibl	5,26	1,54
	16. Carga horária atribuída ao PRA	Org_Aval	5,24	1,41
	42. Oportunidade de desenvolvimento de competências com outros formandos do curso	Proc_Form	5,23	1,25
	5. Duração total do curso	Org_Aval	5,21	1,29
41. Elaboração de reflexões críticas das aprendizagens	Proc_Form	5,19	1,22	

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

Dos itens considerados mais importantes pelos inquiridos e por isso situados nos dois primeiros clusters, nenhum se situa nos dois últimos clusters relativos à satisfação e que correspondem a itens para os quais os inquiridos manifestam insatisfação, encontrando-se apenas quatro desses itens nos dois primeiros clusters da satisfação. Tratam-se por isso, de itens considerados de muito importantes mas para os quais os inquiridos, em média, se consideram muito satisfeitos e que dizem respeito à disponibilidade e apoio do mediador, confiança na equipa de formadores, entusiasmo e motivação na leccionação por parte dos formadores e segurança das instalações.

Por outro lado, os dois últimos clusters que reúnem os itens associados ao menor grau de importância para o percurso formativo, apenas três itens se situam no cluster dois de

satisfação. Assim, em relação à carga horária atribuída ao PRA e elaboração de reflexões críticas das aprendizagens, os inquiridos não consideram estes itens importantes, mas manifestam-se, em média, muito satisfeitos.

No quadro seguinte (Quadro 3.8) será apresentada uma síntese da informação anteriormente tratada e apresentada, identificando o número de itens por secção incluídos em cada cluster em análise bem como, o total de itens (em valor absoluto e em percentagem) por secção incluídos nos dois primeiros e últimos clusters.

Verifica-se que, em termos de satisfação, nos dois primeiros clusters constam trinta e três itens correspondentes a 52% dos itens da secção *organização e avaliação* no curso, 70% dos itens da secção *processo de formação* e 25% da secção *biblioteca*. Nos dois últimos clusters constam cinco itens correspondentes a 25% dos itens da secção *recursos informáticos*, 25% dos itens da secção *secretaria* e 60% dos itens da secção *bar*.

No que concerne à importância, os dois primeiros clusters integram oito itens respeitantes a 13% dos itens da secção *processo de formação*, 50% dos itens da secção *recursos informáticos* e 50% dos itens da secção *infra-estruturas*. Nos dois últimos clusters contam-se onze itens correspondentes a 24% dos itens da secção *organização e avaliação no curso*, 13% dos itens da secção *processo de formação* e 50% dos itens da secção *biblioteca*.

Para 52% dos itens da secção *organização e avaliação no curso* os inquiridos, em média, manifestam-se muito satisfeitos e classificam 24% dos itens da secção como pouco ou nada importantes.

Para 70% dos itens da secção *processo de formação*, os inquiridos, em média, consideram-se muito satisfeitos, classificam 13% dos itens da secção como muito importantes e 13% como pouco ou nada importantes.

Para 25% dos itens da secção *biblioteca*, os inquiridos, em média, consideram-se muito satisfeitos e classificam 50% dos itens desta secção como pouco ou nada importantes.

Os inquiridos em média, consideram 50% dos itens da secção *recursos informáticos* e 50% dos itens da secção *infra-estruturas* como muito importantes, manifestando-se insatisfeitos ou muito pouco satisfeitos em relação a 25% dos itens da secção *recursos informáticos* e 25% dos itens da secção *secretaria*.

Quadro 3.8 – Síntese da análise de clusters

Clusters Secção	Cluster 1		Cluster 2		Total itens		Cluster 6		Cluster 7		Total itens	
	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.
Org_Aval	1		10		11 (52%)			2		3		5 (24%)
Proc_Form	5		16	4	21 (70%)	4 (13%)				4		4 (13%)
Bibl			1		1 (25%)					2		2 (50%)
Rec_Inform		1		1		2 (50%)			1		1 (25%)	
Bar							1		2		3 (60%)	
Reprog												
Secret									1		1 (25%)	
Inf_Estrut				2		2 (50%)						
Total de Itens	6	1	27	7	33	8	1	2	4	9	5	11

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

Efectuada a análise individual das variáveis que poderão influenciar a satisfação dos formandos e seguindo a metodologia apresentada no capítulo anterior, procedeu-se à análise da influência dessas variáveis na satisfação global dos formandos.

3.3 A influência do processo, da organização e dos recursos na satisfação global dos formandos

Para analisar a influência da organização e avaliação utilizada nos cursos, do processo de formação e dos diversos recursos disponibilizados pela escola, foi utilizada a seguinte função linear, apresentada no capítulo anterior:

$$\overline{\text{Satisf}}_i = \alpha_0 + \alpha_1 \overline{\text{Org_Aval}}_1 + \alpha_2 \overline{\text{Proc_Form}}_1 + \alpha_3 \overline{\text{Bibl}}_1 + \alpha_4 \overline{\text{Rec_Inform}}_1 + \alpha_5 \overline{\text{Bar}}_1 + \alpha_6 \overline{\text{Reprog}}_1 + \alpha_7 \overline{\text{Secret}}_1 + \alpha_8 \overline{\text{Inf_Estrut}}_1 + e_i$$

A unidade de observação, para este modelo, é a média das respostas dos inquiridos de cada um das secções do questionário. Foi por isso necessário avaliar a consistência interna de cada grupo de respostas a essas secções.

Como se pode verificar pelo Quadro 3.9, todos os valores do coeficiente de Alfa de Cronbach são acima de 0,85, o que denota uma muito boa consistência interna (Hair *et al*, 1998).

Quadro 3.9 – Confiabilidade das secções do inquérito

Secção	Coefficiente de Alfa de Cronbach
Org_Aval	0,936
Proc_Form	0,965
Bibl	0,959
Rec_Inform	0,870
Bar	0,966
Reprog	0,978
Secret	0,983
Inf_Estrut	0,893

Procedeu-se de seguida, utilizando a ANOVA, à verificação de existência de diferenças significativas nas respostas relativas à *organização e avaliação no curso* e ao *processo de formação*, por parte de inquiridos com diferentes características sócio-demográficas, por serem apenas estas duas secções que poderiam ser respondidas por todos os formandos.

Os resultados obtidos permitiram concluir que as respostas dos inquiridos relativamente à sua satisfação com a *organização e avaliação no curso* e com o *processo de formação* apenas se diferenciam significativamente (alfa = 0,05) pelo sexo dos inquiridos (Quadro 3.10).

Quadro 3.10 – Resumo dos resultados da ANOVA

Dados sócio demográficos	Secção	F	Sig.
Escola participante no inquérito	Org_Aval	0,782	0,564
	Proc_Form	0,737	0,597
Sexo	Org_Aval	5,084	0,025
	Proc_Form	5,275	0,023
Habilitações à data de início do curso	Org_Aval	2,044	0,109
	Proc_Form	2,358	0,730
Situação Profissional	Org_Aval	1,009	0,414
	Proc_Form	1,166	0,328
Localização da escola em relação à residência	Org_Aval	0,663	0,516
	Proc_Form	0,005	0,995
Localização da escola em relação à localidade de trabalho	Org_Aval	0,720	0,489
	Proc_Form	0,342	0,711

Apêndice C – Resultados detalhados da ANOVA

Obtidos estes resultados, utilizou-se a regressão linear múltipla, pelo método *stepwise* para avaliar a satisfação dos dois grupos de inquiridos (homens e mulheres).

Durante a verificação dos pressupostos de utilização do modelo de regressão linear múltipla (Apêndice D), foram detectados alguns outliers. Por esse facto, foram removidas as observações relativas aos questionários com os números de ordem 16, 30, 55, 80 e 165.

3.3.1 Resultados relativos aos formandos de sexo feminino

Ao analisarmos os valores apresentados no Quadro 3.11, verificamos que o modelo relativo à satisfação dos formandos de sexo feminino, apresenta uma baixa capacidade explicativa ($R^2 = 0,350$). No entanto, resultados com esta ordem de grandeza relativa à capacidade explicativa são habitualmente obtidos em estudos de ciências sociais (Maroco, 2003).

Estes resultados revelam que a satisfação dos formandos do sexo feminino é positivamente influenciada pela opinião que têm do *processo de formação*, dos *recursos informáticos* e das *infra-estruturas*.

Quadro 3.11 – Resultados estatísticos do modelo para o sexo feminino

R		R²		Std Error of the estimate	
0,592		0,350		0,900	
Coefficientes (β)		Std. Error	t	Sig.	
Constante	1,186	0,741	1,601	0,114	
Proc_Form	0,397	0,148	2,682	0,009	
Rec_Inform	0,133	0,067	1,985	0,051	
Inf_Estrut	0,273	0,100	2,728	0,008	

3.3.2 Resultados relativos aos formandos de sexo masculino

Se analisarmos os dados apresentados no Quadro 3.12, verificamos que o modelo relativo à satisfação dos formandos de sexo masculino apresenta igualmente, uma baixa capacidade explicativa ($R^2 = 0,423$). No entanto, tal como no caso anterior, estes resultados são admissíveis em estudos de ciências sociais.

Estes resultados revelam que a satisfação dos formandos do sexo masculino é positivamente influenciada pela opinião que têm do *processo de formação e recursos informáticos*.

Quadro 3.12 – Resultados estatísticos do modelo para o sexo masculino

R		R ²		Std Error of the estimate			
0,651		0,423		0,939			
Coeficientes (β)		Std. Error		t		Sig.	
Constante	0,657	0,584		1,126		0,264	
Proc_Form	0,774	0,105		7,341		0,000	
Rec_Inform	0,102	0,055		1,857		0,067	

3.3.3 Análise dos itens identificados como mais positivos e mais negativos na frequência do curso

Tendo como base os resultados das questões 81. e 82., procedeu-se à análise dos itens identificados pelos formandos, como mais positivos e mais negativos, na frequência do curso.

No Quadro 3.13, verificamos que dos sete itens considerados mais positivos, seis são relativos ao *processo de formação* e um é relativo à *organização e avaliação no curso*.

Quadro 3.13 – Itens referidos como os mais positivos por mais de 5% dos inquiridos

Mais positivos		
Secção	Item	Frequência
Proc_Form	45. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação pessoal	22
Proc_Form	23. Relação interpessoal entre os formadores e os formandos	20
Proc_Form	22. Receptividade e disponibilidade por parte da equipa de formadores face às necessidades dos formandos	18
Proc_Form	40. Incentivo por parte dos formadores em relação às suas capacidades de aprendizagem	14
Org_Aval	1. Conhecimento daquilo que pode esperar do curso	13
Proc_Form	44. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação profissional	12
Proc_Form	50. Desenvolvimento de competências TIC	11

Apêndice E – Itens referidos como mais positivos e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos

No Quadro 3.14, verificamos que os aspectos salientados como mais negativos são o horário de funcionamento e a variedade de comida e alimentos do bar, o acesso à internet e às impressoras, a duração total do curso, a existência do contrato de formação e assiduidade e o horário de funcionamento da reprografia.

Quadro 3.14 – Itens referidos como os mais negativos por mais de 5% dos inquiridos

Mais negativos		
Secção	Item	Frequência
Bar	65. Horário de funcionamento	34
Rec_Inf	60. Acessibilidade às impressoras	27
Bar	62. Variedade de comida, alimentos	16
Rec_Inf	59. Acesso à Internet	15
Org_Aval	20. Existência do contrato de formação e assiduidade	12
Reprog	68. Horário de funcionamento	12
Org_Aval	5. Duração total do curso	10

Apêndice E – Itens referidos como mais positivos e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos

3.4 Análise da matriz satisfação e importância relativamente às variáveis que influenciam directamente a satisfação global dos formandos

Tendo em consideração os resultados obtidos, efectuou-se a análise relativa ao *processo de formação*, aos *recursos informáticos* e às *infra-estruturas*.

No Quadro 3.15, que inclui resultados relativos à satisfação e à importância, a primeira coluna descreve os itens que compõem a secção, a segunda e terceira coluna, o valor médio do grau de satisfação e o grau de importância observados para cada item, respectivamente, por último a quarta coluna indica o valor correspondente à satisfação e importância definido com base na matriz apresentada no capítulo anterior.

Em relação à secção *processo de formação* verifica-se que dos trinta itens que a compõem, cinco são classificados com *A*, correspondendo por isso a itens considerados de muito importantes e para os quais os formandos inquiridos se consideram muito satisfeitos. Para estes itens as escolas devem manter os padrões de excelência de forma a garantir o posicionamento e a opinião dos formandos. Vinte e três itens desta secção são classificados com *B*. Assim, mais de metade dos itens desta secção (cerca de 77%) são considerados pelos formandos inquiridos de muito importantes, declarando-se em média satisfeitos. Em relação a estes itens, as escolas devem mantê-los sob vigilância e se possível melhorar a sua acção. Ainda nesta secção, dois itens apresentam a classificação *b* que corresponde a itens considerados de importantes mas, para os quais os formandos em média se declaram satisfeitos. As escolas devem manter os padrões actuais.

Quadro 3.15 - Satisfação & Importância – Processo de Formação

Processo de Formação	Média da satisfação	Média da importância	S&I
22. Receptividade e disponibilidade por parte da equipa de formadores face às necessidades dos formandos	5,24	5,47	B
23. Relação interpessoal entre os formadores e os formandos	5,45	5,63	A
24. Confiança na equipa de formadores	5,51	5,72	A
25. Disponibilidade e apoio do mediador	5,61	5,77	A
26. Nível de conhecimento/competência da equipa de formadores	5,53	5,69	A
27. Entusiasmo e motivação na leccionação por parte dos formadores	5,39	5,66	A
28. Adequação dos meios de apoio pedagógicos utilizados no desenvolvimento das sessões de formação (computadores, vídeo projector, quadro interactivo, ...)	5,11	5,64	B
29. Metodologia usada na leccionação	5,03	5,48	B
30. Sentido de humor dos formadores	5,17	5,54	B
31. Capacidade de adaptação dos formadores a situações imprevistas	5,18	5,47	B
32. Capacidade de adequação das UFCD à sua realidade pessoal e ou profissional	4,82	5,45	B
33. Utilidade dos materiais pedagógicos disponibilizados	5,06	5,44	B
34. Articulação entre as áreas de competência chave	4,94	5,31	B
35. Complexidade dos temas abordadas	4,94	5,38	B
36. Realização de actividades integradoras	4,98	5,27	B
37. Clareza e sequência lógica na apresentação dos temas abordados	5,08	5,53	B
38. Ambiente estabelecido no processo de formação	5,19	5,56	B
39. Avaliação qualitativa ao longo do processo de formação (apto ou não apto em cada UFCD de cada área de competências chave)	5,19	5,47	B
40. Incentivo por parte dos formadores em relação às suas capacidades de aprendizagem	5,2	5,55	B
41. Elaboração de reflexões críticas das aprendizagens	5,07	5,19	b
42. Oportunidade de desenvolvimento de competências com outros formandos do curso	5,14	5,23	b
43. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que o preparem para o mercado de trabalho	4,84	5,35	B
44. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação profissional	4,94	5,38	B
45. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação pessoal	5,15	5,51	B
46. Desenvolvimento de competências para a resolução de problemas	4,9	5,31	B
47. Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	5,03	5,33	B
48. Desenvolvimento de competências de comunicação	5,08	5,34	B
49. Desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo	5,05	5,44	B
50. Desenvolvimento de competências TIC	4,89	5,49	B
51. Desenvolvimento de competências numa língua estrangeira	4,43	5,27	B

Em relação à secção *recursos informáticos* (Quadro 3.16), composta por quatro itens, verifica-se que dois (50%) desses itens são classificados como *B*, correspondendo por isso a itens considerados de muito importantes pelo formando e, para os quais estes se encontram satisfeitos, devendo a escola manter sob vigilância estes itens e se possível melhorar. Um item é classificado como *C*, trata-se por isso, de um item considerado em média de muito importante mas, para o qual os formandos se declaram em média, em termos de satisfação, indiferentes. As escolas devem agendar iniciativas de melhoria em relação a este item. Por último, esta secção apresenta um item classificado como *D*, isto é, considerado pelos formandos, em média, de muito importante mas para o qual se declaram, em média, insatisfeitos. Perante esta classificação, deverão ser agendadas iniciativas de melhoria com elevada prioridade.

Quadro 3.16 - Satisfação & Importância – Recursos Informáticos

Recursos Informáticos	Média da satisfação	Média da importância	S&I
57. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	4,88	5,54	B
58. Acessibilidade aos computadores	4,75	5,73	B
59. Acesso à Internet	4,23	5,9	C
60. Acessibilidade às impressoras	3,7	5,36	D

No que respeita às *infra-estruturas* (Quadro 3.17), os quatro itens que a compõem são classificados como *B*, correspondendo a itens considerados pelos formandos de muito importantes e para os quais se revelam satisfeitos, devendo a escola manter sob vigilância e, se possível melhorar a sua actuação.

Quadro 3.17 - Satisfação & Importância – Infra-estruturas

Intra-estruturas	Média da satisfação	Média da importância	S&I
77. Aspecto geral da escola	4,98	5,51	B
78. Qualidade das salas de aula (mesas, cadeiras, climatização, quadros, iluminação, ...)	4,93	5,73	B
79. Segurança das instalações	5,03	5,65	B
80. Iluminação do espaço exterior	4,85	5,6	B

Segue-se um quadro (Quadro 3.18) síntese com referência às secções, classificações obtidas por secção, total de itens em cada classificação e identificação do número dos itens correspondentes.

Constata-se pelo Quadro 3.18 que em relação ao *processo de formação*, 77% dos itens desta secção obtiveram classificação de *B*, 17% dos itens obtiveram classificação *A* e 7% foram classificados como *b*. Na secção *recursos informáticos*, 50% dos itens foram classificados como *B*, 25% dos itens forma classificados de *C* e 25% dos itens obtiveram classificação *D*. Quanto à secção *infra-estruturas*, todos os seus itens foram classificados como *B*.

Quadro 3.18 – Síntese da classificação S&I

Variáveis	Classificação S&I	Total de itens	Número do item
Processo de Formação	A	5 (17%)	23, 24, 25, 26, 27
	B	23 (77%)	22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,51
	b	2 (7%)	41, 42
Recursos Informáticos	B	2 (50%)	57, 58
	C	1 (25%)	59
	D	1 (25%)	60
Infra-estrutura	B	4(100%)	77, 78, 79, 80

Relativamente aos *recursos informáticos*, é ainda de referir que em relação ao grau de utilização assinalado pelos adultos inquiridos (Quadro 3.19), a maior parte declara um nível de utilização destes recursos máximo (23,7%), que 12,9% declara nunca os ter utilizado e que 5,9% dos inquiridos não responderam a este item.

Quadro 3.19 – Grau de utilização

Variável	Não responde	Grau de utilização (1 para nunca; 7 para muitas vezes)							Grau médio
		1	2	3	4	5	6	7	
Recursos Informáticos (% de utilização)	5,9	12,9	4,3	7,5	19,4	9,1	17,2	23,7	4,63

3.5 Análise da matriz satisfação e importância relativamente às variáveis que não influenciam directamente a satisfação global dos formandos

Embora as variáveis relativas à *organização e avaliação no curso, biblioteca, bar, reprografia e secretaria*, não tenham sido identificadas como influenciando directamente a satisfação global dos estudantes adultos, verificou-se, através da análise individual dessas variáveis, que algumas delas se situam nos extremos das preocupações dos inquiridos.

Verificamos que na *organização e avaliação no curso* (Quadro 3.20), dos vinte e um itens, três apresentam-se classificados como *A*, correspondendo a itens considerados pelos formandos inquiridos de muito importantes e para os quais se consideram muito satisfeitos. Em relação a estes itens, as escolas devem manter os padrões de excelência. Quinze itens apresentam a classificação *B*, traduzindo assim, itens considerados de muito importantes e para os quais os formandos se declaram satisfeitos; as escolas devem manter sob vigilância e

se possível melhorar a sua actuação nestes itens. Verificam-se ainda, três itens classificados de *b*, que correspondem a itens considerados de importantes e em relação aos quais os inquiridos se declaram satisfeitos; as escolas devem manter os padrões actuais em relação a estes itens.

Quadro 3.20 - Satisfação & Importância – Organização e Avaliação

Organização e Avaliação no curso	Média da satisfação	Média da importância	S&I
1. Conhecimento daquilo que pode esperar do curso	4,89	5,33	B
2. Conhecimento do que pode esperar dos seus formadores	5,35	5,42	A
3. Conhecimento daquilo que é esperado de si como formando	5,16	5,3	B
4. Aviso atempado de alterações no funcionamento do curso	4,79	5,42	B
5. Duração total do curso	4,68	5,21	b
6. Horário diário de funcionamento do curso	4,57	5,27	B
7. Áreas de competência abrangidas pelo curso	4,81	5,39	B
8. Adequação das UFCD do curso	4,79	5,35	B
9. Carga horária constante de 50 horas a leccionar por cada UFCD	4,68	5,1	b
10. Adequação do tempo exigido nas tarefas solicitadas	4,84	5,31	B
11. Adequação dos materiais pedagógicos utilizados	4,84	5,33	B
12. Utilização de estratégias diferenciadas na transmissão de informação (texto, filme, debate, reflexões, etc)	5,24	5,62	B
13. Disponibilidade de informações sobre os progressos obtidos no seu percurso formativo	5,07	5,46	B
14. Articulação entre as áreas de competência chave	4,87	5,1	b
15. Regularidade das sessões de PRA	5,28	5,3	A
16. Carga horária atribuída ao PRA	5,2	5,24	B
17. Clareza de informação sobre a avaliação	5,08	5,35	B
18. Rapidez da entrega dos resultados dos trabalhos e/ou reflexões crítica	5,14	5,44	B
19. Utilidade do feedback por parte dos formadores (conselhos, avisos e ou esclarecimentos do formando)	5,2	5,61	B
20. Existência do contrato de formação e assiduidade	5,09	5,33	B
21. Oportunidade para discutir/debater informalmente com a equipa de formadores	5,26	5,45	A

No que concerne à *biblioteca* (Quadro 3.21), verificamos que todos os seus itens apresentam classificação *B*, correspondendo por isso a itens classificados pelos formandos de muito importantes e para os quais se consideram satisfeitos. As escolas devem manter sob vigilância e, sempre que possível, melhorar a sua actuação ou atenção em relação a estes itens, de forma a manter ou melhorar a satisfação dos formandos.

Quadro 3.21 - Satisfação & Importância – Biblioteca

Biblioteca	Média da satisfação	Média da importância	S&I
52. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	4,49	5,46	B
53. Adequação do horário de funcionamento	4,33	5,47	B
54. Adequação do espaço da biblioteca	4,46	5,29	B
55. Variedade de bibliografia	4,38	5,26	B

No *bar* (Quadro 3.22), aferimos dois itens classificados de *C*, considerados de muito importantes pelos formandos e para os quais se declaram indiferentes em relação à satisfação. As escolas devem agendar iniciativas de melhoria em relação a estes itens. Verificamos ainda, três itens como *D*, considerados de muito importantes e para os quais os formandos se afirmam insatisfeitos e por isso, as escolas devem considerá-los como itens cujas iniciativas de melhoria devem ser agendadas com elevada prioridade.

Quadro 3.22 - Satisfação & Importância – Bar

Bar	Média da satisfação	Média da importância	S&I
62. Variedade de comida, alimentos	3,28	5,49	D
63. Qualidade dos alimentos	3,65	5,53	D
64. Disponibilidade dos funcionários	3,92	5,57	C
65. Horário de funcionamento	3,52	5,56	D
66. Higiene geral	4,21	5,64	C

Em relação à *reprografia* (Quadro 3.23), verificamos que um dos seus três itens apresenta classificação de *B*, traduzindo-se num item muito importante para os formandos que se declaram satisfeitos e, por esse motivo, as escolas devem mantê-lo sob vigilância e, se possível, melhorar a sua actuação ou atenção. Os restantes itens apresentam-se classificados como *C*, correspondendo a itens considerados de muito importantes pelos formandos, mas para os quais se dizem indiferentes em termos de satisfação. As escolas devem agendar iniciativas de melhoria em relação a estes itens, de forma a melhorar o nível de satisfação dos formandos.

Quadro 3.23 - Satisfação & Importância – Reprografia

Reprografia	Média da satisfação	Média da importância	S&I
68. Horário de funcionamento	3,92	5,38	C
69. Disponibilidade e apoio dos funcionários	4,36	5,54	B
70. Tempo de espera para ser atendido	4,2	5,48	C

Na *secretaria* (Quadro 3.24), dos quatro itens que a compõem, três apresentam classificação de *C* e um de *D*. Referem-se assim, a itens considerados de muito importantes para os formandos inquiridos, que em relação à satisfação se manifestam indiferentes e insatisfeitos, respectivamente. Em relação aos itens classificados como *C*, as escolas devem agendar iniciativas de melhoria, enquanto para o item classificado como *D*, as escolas devem igualmente agendar iniciativas de melhoria mas com elevada prioridade, no sentido de melhorar o nível de satisfação dos formandos.

Quadro 3.24 - Satisfação & Importância – Secretaria

Secretaria	Média da satisfação	Média da importância	S&I
72. Horário de funcionamento	3,7	5,56	D
73. Disponibilidade e apoio dos funcionários	4,11	5,61	C
74. Tempo de espera para ser atendido	3,98	5,53	C
75. Capacidade dos funcionários de responder perante a situação	4,14	5,62	C

No quadro síntese (Quadro 3.25), constata-se que 71% dos itens da secção *organização e avaliação* obtiveram classificação *B*, 14% classificação *A* e os restantes 14% foram classificados como *b*. Todos os itens da secção *biblioteca* foram classificados como *B*. Na secção *bar*, 40% foram classificados como *C* e 60% como *D*. Na secção *reprografia*, 33% dos itens foram classificados como *B* e 66% como *C*. Na secção *secretaria*, 75% dos seus itens foram classificados como *C* e 25% como *D*.

Quadro 3.25 – Síntese da classificação S&I

Secção	Classificação S&I	Total de itens	Número do item
Organização e Avaliação no Curso	A	3 (14%)	2, 15, 21
	B	15 (71%)	1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20
	b	3 (14%)	5, 9, 14
Biblioteca	B	4 (100%)	52, 53, 54, 55
Bar	D	3 (60%)	62, 63, 65
	C	2 (40%)	64, 66
Reprografia	B	1 (33%)	69
	C	2 (66%)	68, 70
Secretaria	C	3 (75%)	73, 74, 75
	D	1 (25%)	72

O grau de utilização das variáveis *biblioteca*, *bar*, *reprografia* e *secretaria*, para os formandos que têm, acesso a estes recursos, apresenta-se no Quadro 3.26. Pela análise dos dados verifica-se que estas variáveis apresentam um número considerável de inquiridos que não respondem e, por outro lado, os inquiridos que respondem evidenciam em termos médios, graus de utilização dos serviços (*biblioteca*, *bar*, *reprografia* e *secretaria*) muito próximos. Para todas as variáveis, a maior percentagem de formandos declara nunca ter utilizado a *biblioteca*, *bar*, *reprografia* e *secretaria*

Quadro 3.26 – Grau de utilização

Variável	Não responde	Grau de utilização (1 para nunca; 7 para muitas vezes)							Grau médio
		1	2	3	4	5	6	7	
Biblioteca (%)	11,3	35,5	12,9	11,8	17,2	5,4	1,6	4,3	2,62
Bar (%)	13,9	40,3	3,2	5,9	12,4	10,8	7,0	6,5	2,96
Reprografia (%)	15	35,5	7,5	7,5	15,6	13,4	3,8	1,6	2,78
Secretaria (%)	11,3	28,0	15,1	10,2	18,3	10,8	6,5	1,6	2,87

Para terminar a análise de resultados utilizou-se a matriz S&I para as questões 83. e 84. que dizem respeito à opinião global dos formandos inquiridos . Obteve-se o valor médio de 5,08 para a satisfação global e o valor médio de 5,43 para a importância global, o que corresponde a uma indicação para manter sob vigilância e melhorar, sempre que possível.

CAPITULO IV - CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objectivo geral avaliar a satisfação dos formandos que se encontram a frequentar os cursos de educação e formação de adultos, nomeadamente os que frequentam o nível secundário de qualificação escolar. Os resultados da pesquisa permitiram chegar às conclusões que a seguir se apresentam.

A aferição do nível médio de satisfação e importância de cada item, através da análise de clusters, permitiu identificar os itens que menos ou mais satisfazem os formandos, bem como identificar os itens considerados como mais e menos importantes para o formando. Assim, foi possível identificar os itens que carecem de uma maior preocupação por parte das escolas por serem considerados de muito importantes, mas para os quais os formandos se consideram insatisfeitos. Neste sentido, apesar de não se terem identificado itens correspondentes simultaneamente, aos dois primeiros clusters de importância e aos dois últimos de satisfação, destaca-se a insatisfação manifestada em relação à *acessibilidade às impressoras* e a importância atribuída ao *acesso à internet* traduzindo áreas de preocupação para as escolas.

Em relação à *disponibilidade do mediador, confiança na equipa de formadores, nível de conhecimento/competência da equipa de formadores, entusiasmo e motivação na leccionação e segurança das instalações* os formandos inquiridos revelaram-se muito satisfeitos e consideram estas questões muito importantes.

No que concerne à *carga horária atribuída ao PRA*, à *oportunidade de desenvolvimento de competências com outros formandos do curso* e à *elaboração das reflexões críticas das aprendizagens*, os formandos revelam-se muito satisfeitos, mas não consideram estas questões como muito importantes. Curiosamente, as reflexões críticas das aprendizagens são um dos elementos fundamentais de avaliação nos cursos EFA's.

Dos sete itens considerados mais positivos para o curso, nenhum destes itens se encontra nos dois primeiros cluster relativos à importância, não sendo por isso considerados de muito importantes. Os itens *desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a situação pessoal*, *relação interpessoal entre formandos e formadores*, *receptividade e disponibilidade por parte da equipa de formadores face às necessidades dos formandos* e *incentivo por parte dos formadores em relação às capacidades de aprendizagem dos formandos*, encontram-se nos dois primeiros clusters relativos à satisfação e por isso, correspondem a itens para os quais os formandos se encontram muito satisfeitos.

Dos sete itens considerados mais negativos pelos formandos para o curso, a *duração do curso* consta nos dois últimos clusters relativos à importância e por isso, considerado pouco importante, enquanto *o acesso à internet* se encontra nos dois primeiros clusters e, por esse motivo, considerado como muito importante. Os resultados relativos ao *horário de funcionamento do curso*, à *acessibilidade às impressoras* e à *variedade de comida, alimentos no bar* revelam insatisfação por parte dos formandos.

A satisfação global dos formandos adultos é directamente influenciada por questões relacionadas com o *processo formativo*, com os *recursos informáticos* e, no caso dos formandos de sexo feminino, de questões relacionadas com as *infra-estruturas*. Destaca-se a insatisfação manifestada, relativamente aos *recursos informáticos*, no que respeita a questões de *acesso à internet* e de *acessibilidade às impressoras*, consideradas de muito importantes. No que concerne às restantes áreas, *organização e avaliação no curso* e serviços de apoio

relativos ao *bar*, *reprografia* e *secretaria*, podemos considerá-las de áreas de influência indirecta, pois são áreas consideradas, pelos formandos, de muito importantes mas que apresentam níveis de insatisfação ou indiferença, traduzindo-se em áreas preocupantes para as escolas, sobretudo no que respeita à *disponibilidade dos funcionários*, à *higiene geral*, *variedade de comida*, *alimentos e qualidade* dos mesmos e *horário de funcionamento do bar*, *horário de funcionamento e tempo de espera para ser atendido na reprografia* e *horário de funcionamento, disponibilidade e apoio dos funcionários, tempo de espera para ser atendido e capacidade dos funcionários responderem perante a situação*, na *secretaria*.

Finalmente, decorre dos resultados desta dissertação, nomeadamente na análise da matriz satisfação/importância, que as escolas apresentam padrões de excelência em áreas consideradas muito importantes, nomeadamente no *processo de formação* em questões como a *relação interpessoal entre formadores e os formandos*, a *confiança na equipa pedagógica*, a *disponibilidade e apoio do mediador*, o *nível de conhecimento/competência da equipa de formadores* e o *entusiasmo e motivação na leccionação por parte dos formadores*.

No entanto, algumas escolas devem agendar iniciativas de melhoria, com elevada prioridade, relativamente aos *recursos informáticos*, mais precisamente na *acessibilidade às impressoras*.

Devem ainda, agendar iniciativas de melhoria relativas aos *recursos informáticos* no que respeita ao *acesso à internet*.

Estas conclusões apresentam algumas limitações, tal como estudos empíricos que utilizam amostras de conveniência nomeadamente, a amostra não permite a extrapolação para o universo dos formandos adultos que frequentam este tipo de curso.

Espera-se que os resultados encontrados neste estudo estimulem a realização de investigações mais abrangentes que possam contribuir para o conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- ADUBEIRO, Nuno (2010). Avaliação da satisfação dos estudantes do curso de radiologia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Dissertação Mestrado Gestão e Economia da Saúde, Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra.. Em URL: <http://hdl.handle.net/10316/14352> (consultado em 10/2/2011)
- AGOSTINI, Manuela, CAMARGO, Maria e GOLDONI, Elisa (2008). Entre a qualidade e a (in)satisfação dos clientes: uma contribuição para a gestão educacional, *V CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*. Brasil. Em URL: http://convibra.com.br/2008/artigos/202_0.pdf (consultado em 15/12/2010)
- ALMEIDA, Celestino (1993). O diagnóstico da inserção profissional e o planeamento da formação, *Congresso do Ensino Superior Politécnico*, 2, Castelo Branco, 19 a 23 de Outubro. Castelo Branco, IPCB, p. 57-73. Em URL: <http://hdl.handle.net/10400.11/284> (Consultado em 15/11/2010)
- ALONSO, Luísa, et al (2002). *Referencial de competências – chave e formação de Adultos*, 2ª Ed., Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Em URL: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Content/pdfs/ReferencialRVCCNivel2.pdf>. (Consultado em 10/10/2010)

- AZEVEDO, Joaquim (2007). *A vida toda para aprender: Oportunidades e Desafios Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida Orientar – Qualificar - Certificar*. Instituto de Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte, p. 17-23. Em URL:http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3480/1/218_A%20Vida%20toda%20para%20Aprender.pdf (Consultado em 10/11/2010)
- BORTOLOTTI, Silvana, JUNIOR, Fernando, JUNIOR, Afonso, ANDRADE, Dalton (2010). *Proposta de avaliação da satisfação por meio do modelo logístico de dois parâmetros da teoria da resposta ao item*. VI Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 5-7 Agosto de 2010, Rio Janeiro, Brasil. Em URL: http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg6/anais/T10_0290_1227.pdf (Consultado 10/1/2011)
- CAETANO, António e TAVARES, Susana (2000). *Tendências na Mudança Organizacional e Tensões na Gestão de Pessoas Dinâmica Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica*. Em URL: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/475/1/wp16-2000.pdf> (Consultado em 20/11/2010)
- COSTA, António (2004). *Avaliação: Como avaliar o Aprender a (Competências) e o Aprender que (conteúdos)?*. VI Encontro de Didáctica da Filosofia. Em URL: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf (Consultado em 20/12/2010)
- FERNANDES, Joana e MEIRELES Susana, (2009). *O reconhecimento e validação de adquiridos – conjunturas e conjecturas*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, XVII Colóquio afirse secção portuguesa faculdade de psicologia e ciências da educação universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 18-20 Fevereiro, 2009 - "Actas do XVIII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE)". Lisboa: Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa. 10 p. Em URL: <http://hdl.handle.net/10400.14/2931>
(Consultado em 15/11/2010)

GONÇALVES, Victor (2009). Empreendedorismo: do ensino básico ao ensino superior. X *Congresso da SPCE*. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança, Escola superior de Educação. Em URL <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2726> (Consultado em 20/11/2010)

GOMES, Alexandra (2009). *Design – A construção contínua de competências*. Tese de Doutoramento. Escola de Engenharia. Universidade do Minho. Em URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10162/4/Tese_Dout_Alex_Gomes.pdf (Consultado em 29/1/2011)

GOMES, Carlos F., YASIN, Mahmoud M. and LISBOA, João V. (2004b). *An Examination of Manufacturing Organizations Performance Evaluation: Analysis, Implications and a Framework for Future Research*, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 24 No. 5, pp. 488-513

GOMES, Maria, et al. (2006). *Referencial de competências – chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário*. Lisboa. Direcção-Geral de Formação Vocacional. Em URL: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Content/pdfs/ReferencialRVCCNivel3.pdf>

GOMES, Maria e RODRIGUES, Sandra (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a Acção*, Agência Nacional para a qualificação, I.P. Em URL: http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=cursos_ed_formacao_adultos.pdf (Consultado em 10/10/2010)

- GOUVEIA, João (2007). Competências: moda ou inevitabilidade?. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.31-58. Em URL: <http://purl.net/ese/f/handle/10000/19> (Consultado em 10/11/2010)
- HAIR, Joseph F. Jr, Anderson, Rolph E., Tatham, Ronald L. and Black, William C. (1998). *Multivariate data Analysis*, Prentice Hall, New Jersey.
- HARVEY, Lee (2001). Student feedback - A report to higher education funding council for England, *Centre for Research into Quality The University of Central England in Birmingham*, Perry Barr, Birmingham, England. Em URL: <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/studentfeedback.pdf> (Consultado em 10/2/2011)
- LARANJEIRA, Rómina e CASTRO, Rui (2008). Educação e Formação de Adultos Em Portugal - Concepções de Literacia/Letramento no discurso Pedagógico Oficial. *IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Santa Catarina, Brasil, 2008. Universidade Federal, Santa Catarina. Em URL: <http://hdl.handle.net/1822/8661> (Consultado em 20/11/2010)
- LASSANCE, Maria (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 6, nº 1.
- LOPES, A. e MARTINS, E. (2000). Capital intelectual – Um ensaio de classificação. Dissertação de Mestrado. Lisboa. ISCTE Departamento de Gestão.
- LOPES, Helena, (1997). Formação e/ou emprego para os adultos de baixo nível de escolarização?, Dinâmica Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica, *Estratégia da Política de Emprego em Portugal*, Lisboa 28 de Junho

- 1996, em URL: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/470/1/wp06-1997.pdf>
(Consultado em 20/11/2010)
- MAROCO, João (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 2ª Edição. Edições Sílabo.
- MARTINS, Ana (2010). *Qualidade de vida no trabalho, satisfação profissional e saliência das actividades em adultos trabalhadores*. Dissertação Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa. Em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1888> (Consultado em 29/1/2011)
- MATOS, Florinda e LOPES, Albino (2008). Gestão do capital intelectual: A nova vantagem competitiva das organizações. *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 14, Nº 2, p. 233-245. ISSN 0872-9662.
- OLIVEIRA, M. K., (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, nº 2, p. 211 - 229. Em URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830202.pdf> (Consultado em 15/11/2010)
- PAULOS, M. R. (2008). Tendências futuras de evolução das qualificações na Europa. *IET Working Papers Series*, n.º WPS01/2008. Em URL: <http://hdl.handle.net/10362/1698>
(Consultado em 15/11/2010)
- PESTANA, M., GAGEIRO, J., (2008). *Análise de dados para ciências sociais – A Complementaridade do SPSS*. 5ª Edição. Edições Sílabo.
- PISANDELLI, Glória. (sem data). *A Teoria de Maslow, e sua Relação com a Educação de Adultos*. em URL: <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl45.htm> (Consultado em 29/1/2011)

- REINERT, José e REINET, Clio. (sem data). *Estudante não é cliente: é parceiro*. Em URL: <http://pt.scribd.com/doc/52> (Consultado em 20/1/2011)
- ROVAI, Esméria (sem data). Educação Profissional e a formação por competências, *Programa de Mestrado do Centro Paula Souza – CEETEPS*. Brasil. Em URL: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2007/comunicacao-oral/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/ROVAI,%20Esm%C3%A9ria.pdf> (Consultado em 20/12/2010)
- SAMARTINHO, João e FARIA, Jorge (2010). A e-Liderança nos projectos em Empresas de Inserção (EI) de Economia Social enquanto potenciadora da construção de pontes para a estratégia de emprego e de inclusão social, *Escola Superior de Gestão e Tecnologia – Instituto Politécnico de Santarém*. Santarém. Em URL: <http://hdl.handle.net/10400.15/75> (Consultado em 10/2/2011)
- SILVA, Sílvio (1997). *Elementos fundamentais para a excelência na prestação de serviços*. Dissertação de Mestrado. Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. Em URL: <http://hdl.handle.net/10183/1476> (Consultado em 5/2/2011)
- SITOE, Reginaldo Manuel (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 12, Nº 2, pp. 283-290. ISSN 0872-9662. Em URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf> (Consultado em 15/11/2010)
- TRINDADE, Armando (2005). A qualificação dos cidadãos. *Educação a distância: percursos*. Lisboa, Universidade Aberta, p. 125-132. Em URL <http://hdl.handle.net/10400.2/260> (Consultado em 15/11/2010)

XAVIER, António (1996). *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Instituto de Pesquisa Económica Aplicada. Ministério do Planeamento e Orçamento. Rio de Janeiro. Brasil. Em URL: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf (Consultado em 15/1/2011)

SITES CONSULTADOS

NOVAS OPORTUNIDADES

<http://www.novasoportunidades.gov.pt> (Consultado em 10/11/2010)

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO

<http://www.anq.gov.pt> (Consultado em 10/1/2011)

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro de 1991

Decreto-lei n.º 401/91, de 16 de Outubro de 1991

Decreto-lei n.º 405/91, de 16 de Outubro de 1991

Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro de 2002

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março de 2004

Decreto-lei n.º 88/2006, de 23 de Maio de 2006

Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro de 2007

Decreto-lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro de 2007

Despacho Normativo n.º 193/91, de 5 de Setembro de 1991

Despacho n.º 273/92, 10 de Novembro de 1992 (1992)

Despacho n.º 41/94, de 14 de Junho (1994)

Despacho n.º 16/96, de 29 de Abril (1996)

Despacho n.º 20421, de 27 de Outubro 1999

Despacho n.º 17658, de 17 de Novembro de 2010

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho 2004

Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro de 2004

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986

Portaria n.º 419/76, de 13 de Julho de 1976

Portaria n.º 989/1999, de 3 de Novembro de 1999

Portaria n.º 393/2002, de 12 de Abril de

Portaria n.º 698/2001, de 11 de Julho de 2001

Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de Maio de 2004

Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho de 2007

Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março de 2008

Portaria n.º 711/2010, de 17 de Agosto de 2010

ANEXOS

Anexo A – Registo e Ficha do Inquérito

O inquérito foi aprovado com o n.º 0206900001 e designação de *Inquérito - EFA Escolar Nível Secundário* no sítio da internet para consulta e submissão de pedidos de autorização dos instrumentos de inquirição em meio escolar. Da consulta do referido sítio da internet resultam as figuras seguintes relativas à consulta e à ficha do inquérito, respectivamente Figura A.1 e Figuras A.2.

Figura A.1 – Consulta do inquérito

The screenshot shows a web application interface for monitoring school surveys. At the top left, there is a header with the title 'Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar' and a breadcrumb trail 'Início » Consultar inquéritos'. Below the header is a search section with fields for 'Nº do inquérito', 'Recolha de dados' (a dropdown menu), 'Texto', and 'Estado' (another dropdown menu). A 'Pesquisar' button is located below these fields. To the right of the search section is a user profile box for 'Elsa Maria Leandro Póvoa Rodrigues' with a 'Sair' button. Below the search section, it indicates 'Número de inquéritos: 1' and displays a table with one row of survey data. To the right of the table is a sidebar menu titled 'Área reservada' with options: 'Dados da entidade', 'Consultar inquéritos', 'Registar inquérito', and 'Instruções'. At the bottom of the sidebar, there are two red square icons labeled 'Início' and 'Pesquisar inquéritos'.

Nº do inquérito	Designação	Versão	Data de registo	
0206900001	Inquérito - EFA Escolar Nível Secundário	1	16-03-2011	Editar

Figura A.2a – Ficha do inquérito



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Pesquisar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Dados da Entidade

Nome da entidade:

Tipo de entidade:

Morada:

Código postal:

Localidade:

Concelho:

Distrito:

Telefone:

Fax:

E-mail:

Elsa Maria Leandro Póvoa Rodrigues

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Figura A.2b - Ficha do inquérito (cont.)

Dados do Inquérito	
Número de registo:	0206900001
Designação:	Inquérito - EFA Escolar Nível Secundário
Descrição:	No âmbito do Curso de Mestrado em Gestão Escolar, e em relação à dissertação em curso, cujo tema está relacionado com a satisfação nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, pretende-se a aplicação em algumas escolas secundárias, deste instrumento de inquirição que visa a recolha de informação junto de adultos estudantes, mais precisamente, de actuais formandos dos Cursos EFA Escolar de NS, sobre a sua visão acerca da organização e avaliação do curso, do processo de formação e recursos, infra-estruturas e serviços de apoio.
Objectivos:	Aferir a satisfação dos formandos adultos que frequentam cursos EFA Escolar Nível secundário ao nível da organização e avaliação do curso, do processo de formação e recursos, infra-estruturas e serviços de apoio.
Periodicidade:	Pontual
Data do início do período de recolha de dados:	21-03-2011
Data do fim do período de recolha de dados:	30-04-2011
Universo:	Adultos a frequentar EFA Escolar NS
Unidade de observação:	Formando
Método de recolha de dados:	Questionário por inquérito
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim

APÊNDICES

Apêndice A – Inquérito – EFA Escolar Nível Secundário

Apêndice B – Itens com níveis intermédios de satisfação e importância

Nos quadros seguintes (Quadros B.1 a B.6) apresentam-se os resultados obtidos da análise de clusters relativamente à satisfação e à importância associada aos clusters três, quatro e cinco. Pretende-se, desta forma, analisar níveis de satisfação e importância intermédios, atribuídos pelos formandos inquiridos.

A primeira coluna dos quadros apresenta o número do cluster, na segunda a identificação do item, na terceira a identificação da secção a que pertence o item, na quarta coluna a média das respostas de todos os inquiridos em relação a cada item e por último, na quinta coluna o desvio padrão.

O terceiro cluster relativo à satisfação (Quadro B.1) é composto por vinte e dois itens, nove da secção *organização e avaliação no curso*, oito da secção *processo de formação*, três da secção *infra-estruturas* e dois itens da secção *recursos informáticos*.

Quadro B.1 - Grau de satisfação - Cluster 3

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
3	36. Realização de actividades integradoras	Proc_Form	4,98	1,15
	77. Aspecto geral da escola	Inf_Intrut	4,98	1,35
	34. Articulação entre as áreas de competência chave	Proc_Form	4,94	1,1
	35. Complexidade dos temas abordadas	Proc_Form	4,94	1,1
	44. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação profissional	Proc_Form	4,94	1,27
	78. Qualidade das salas de aula (mesas, cadeiras, climatização, quadros, iluminação, ...)	Inf_Intrut	4,93	1,45
	46. Desenvolvimento de competências para a resolução de problemas	Proc_Form	4,9	1,17
	1. Conhecimento daquilo que pode esperar do curso	Org_Aval	4,89	1,11
	50. Desenvolvimento de competências TIC	Proc_Form	4,89	1,42
	57. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	Rec_Inform	4,88	1,42
	14. Articulação entre as áreas de competência chave	Org_Aval	4,87	1,2
	80. Iluminação do espaço exterior	Inf_Intrut	4,85	1,47
	10. Adequação do tempo exigido nas tarefas solicitadas	Org_Aval	4,84	1,21
	11. Adequação dos materiais pedagógicos utilizados	Org_Aval	4,84	1,37
	43. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que o preparem para o mercado de trabalho	Proc_Form	4,84	1,24
	32. Capacidade de adequação das UFCD à sua realidade pessoal e ou profissional	Proc_Form	4,82	1,25
	7. Áreas de competência abrangidas pelo curso	Org_Aval	4,81	1,17
	4. Aviso atempado de alterações no funcionamento do curso	Org_Aval	4,79	1,36
	8. Adequação das UFCD do curso	Org_Aval	4,79	1,13
	58. Acessibilidade aos computadores	Rec_Inform	4,75	1,56
5. Duração total do curso	Org_Aval	4,68	1,45	
9. Carga horária constante de 50 horas a leccionar por cada UFCD	Org_Aval	4,68	1,2	

Em relação ao quarto cluster relativo à satisfação (Quadro B.2) é constituído por dez itens em que quatro pertencem à secção biblioteca, um a cada uma das secções *processo de formação, organização e avaliação no curso, bar e recursos informáticos* e dois à secção *reprografia*.

Quadro B.2 - Grau de satisfação - Cluster 4

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
4	6. Horário diário de funcionamento do curso	Org_Aval	4,57	1,36
	52. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	Bibl	4,49	1,84
	54. Adequação do espaço da biblioteca	Bibl	4,46	1,88
	51. Desenvolvimento de competências numa língua estrangeira	Proc_Form	4,43	1,68
	55. Variedade de bibliografia	Bibl	4,38	1,82
	69. Disponibilidade e apoio dos funcionários	Reprog	4,36	2,01
	53. Adequação do horário de funcionamento	Bibl	4,33	1,92
	59. Acesso à Internet	Rec_Inform	4,23	1,91
	66. Higiene geral	Bar	4,21	2,21
	70. Tempo de espera para ser atendido	Reprog	4,2	1,94

No que concerne ao quinto cluster (Quadro B.3), este é constituído por três itens da secção *secretaria*, um do *bar* e um da *reprografia*, num total de cinco itens.

Quadro B.3 - Grau de satisfação - Cluster 5

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
5	75. Capacidade dos funcionários de responder perante a situação	Secret	4,14	2,08
	73. Disponibilidade e apoio dos funcionários	Secret	4,11	2,07
	74. Tempo de espera para ser atendido	Secret	3,98	2,02
	64. Disponibilidade dos funcionários	Bar	3,92	2,1
	68. Horário de funcionamento	Reprog	3,92	1,99

O terceiro cluster relativo à importância (Quadro B.4) é constituído por um conjunto de dezanove itens em que seis pertencem à secção *processo de formação*, dois à *organização e avaliação no curso*, quatro a cada uma das secções *secretaria* e *bar* e um em cada uma das secções *recursos informáticos*, *reprografia* e *infra-estruturas*.

Quadro B.4 - Grau de Importância - Cluster 3

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
3	28. Adequação dos meios de apoio pedagógicos utilizados no desenvolvimento das sessões de formação (computadores, vídeo projector, quadro interactivo, ...)	Proc_Form	5,64	1,29
	66. Higiene geral	Bar	5,64	1,55
	23. Relação interpessoal entre os formadores e os formandos	Proc_Form	5,63	1,26
	12. Utilização de estratégias diferenciadas na transmissão de informação (texto, filme, debate, reflexões, etc)	Org_Aval	5,62	1,24
	75. Capacidade dos funcionários de responder perante a situação	Secret	5,62	1,36
	19. Utilidade do feedback por parte dos formadores (conselhos, avisos e ou esclarecimentos do formando)	Org_Aval	5,61	1,19
	73. Disponibilidade e apoio dos funcionários	Secret	5,61	1,34
	80. Iluminação do espaço exterior	Inf_Intrut	5,6	1,3
	64. Disponibilidade dos funcionários	Bar	5,57	1,56
	38. Ambiente estabelecido no processo de formação	Proc_Form	5,56	1,16
	65. Horário de funcionamento	Bar	5,56	1,56
	72. Horário de funcionamento	Secret	5,56	1,34
	40. Incentivo por parte dos formadores em relação às suas capacidades de aprendizagem	Proc_Form	5,55	1,18
	30. Sentido de humor dos formadores	Proc_Form	5,54	1,27
	57. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	Rec_Inform	5,54	1,29
	69. Disponibilidade e apoio dos funcionários	Reprog	5,54	1,48
	37. Clareza e sequência lógica na apresentação dos temas abordados	Proc_Form	5,53	1,2
	63. Qualidade dos alimentos	Bar	5,53	1,54
	74. Tempo de espera para ser atendido	Secret	5,53	1,36

O cluster quatro relativo à importância (Quadro B.5) é composto por dezanove itens, nove do *processo de formação*, cinco da *organização e avaliação no curso*, dois da *biblioteca*, um em cada uma das secções *infra-estruturas*, *reprografia* e *bar*.

Quadro B.5- Grau de importância - Cluster 4

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
4	45. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação pessoal	Proc_Form	5,51	1,2
	77. Aspecto geral da escola	Inf_Estrut	5,51	1,3
	50. Desenvolvimento de competências TIC	Proc_Form	5,49	1,32
	62. Variedade de comida, alimentos	Bar	5,49	1,58
	29. Metodologia usada na leccionação	Proc_Form	5,48	1,17
	70. Tempo de espera para ser atendido	Reprog	5,48	1,48
	22. Receptividade e disponibilidade por parte da equipa de formadores face às necessidades dos formandos	Proc_Form	5,47	1,26
	31. Capacidade de adaptação dos formadores a situações imprevistas	Proc_Form	5,47	1,14
	39. Avaliação qualitativa ao longo do processo de formação (apto ou não apto em cada UFCD de cada área de competências chave)	Proc_Form	5,47	1,32
	53. Adequação do horário de funcionamento	Bibl	5,47	1,46
	13. Disponibilidade de informações sobre os progressos obtidos no seu percurso formativo	Org_Aval	5,46	1,18
	52. Disponibilidade e apoio dos seus funcionários/professores	Bibl	5,46	1,4
	21. Oportunidade para discutir/debater informalmente com a equipa de formadores	Org_Aval	5,45	1,18
	32. Capacidade de adequação das UFCD à sua realidade pessoal e ou profissional	Proc_Form	5,45	1,27
	18. Rapidez da entrega dos resultados dos trabalhos e/ou reflexões critica	Org_Aval	5,44	1,19
	33. Utilidade dos materiais pedagógicos disponibilizados	Proc_Form	5,44	1,28
	49. Desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo	Proc_Form	5,44	1,19
	2. Conhecimento do que pode esperar dos seus formadores	Org_Aval	5,42	1,23
	4. Aviso atempado de alterações no funcionamento do curso	Org_Aval	5,42	1,35

O quinto cluster da importância (Quadro B.6) é constituído por dezoito itens, sete do *processo de formação*, nove da *organização e avaliação no curso* e um em cada secção *recursos informáticos e reprografia*.

Quadro B.6 - Grau de importância - Cluster 5

Cluster	Item	Secção	Média	Desvio padrão
5	7. Áreas de competência abrangidas pelo curso	Org_Aval	5,39	1,2
	35. Complexidade dos temas abordadas	Proc_Form	5,38	1,13
	44. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que melhoram a sua situação profissional	Proc_Form	5,38	1,31
	68. Horário de funcionamento	Reprog	5,38	1,55
	60. Acessibilidade às impressoras	Rec_Inform	5,36	1,62
	8. Adequação das UFCD do curso	Org_Aval	5,35	1,18
	17. Clareza de informação sobre a avaliação	Org_Aval	5,35	1,32
	43. Desenvolvimento de competências e conhecimentos que o preparem para o mercado de trabalho	Proc_Form	5,35	1,23
	48. Desenvolvimento de competências de comunicação	Proc_Form	5,34	1,18
	1. Conhecimento daquilo que pode esperar do curso	Org_Aval	5,33	1,16
	11. Adequação dos materiais pedagógicos utilizados	Org_Aval	5,33	1,26
	20. Existência do contrato de formação e assiduidade	Org_Aval	5,33	1,27
	47. Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal	Proc_Form	5,33	1,16
	10. Adequação do tempo exigido nas tarefas solicitadas	Org_Aval	5,31	1,2
	34. Articulação entre as áreas de competência chave	Proc_Form	5,31	1,16
	46. Desenvolvimento de competências para a resolução de problemas	Proc_Form	5,31	1,17
	3. Conhecimento daquilo que é esperado de si como formando	Org_Aval	5,3	1,14
	15. Regularidade das sessões de PRA	Org_Aval	5,3	1,28

Em síntese, podemos afirmar (Quadro B.7) que em termos de satisfação, os clusters três, quatro e cinco constam trinta e sete itens correspondentes a 45% dos itens da secção *organização e avaliação* no curso, 30% dos itens da secção *processo de formação*, 100% da biblioteca, 75% dos recursos informáticos, 40% do bar, 67% da reprografia, 75% da secretaria e 75% da secção *infra-estruturas*.

No que concerne à importância, os clusters três, quatro e cinco integram cinquenta e seis itens respeitantes a 73% dos itens da secção *organização e avaliação* no curso, 73% dos itens da secção *processo de formação*, 50% dos itens da secção biblioteca, 50% dos itens dos *recursos informáticos*, 60% dos itens do bar, 100% dos itens da reprografia e da *secretaria* e 50% dos itens da secção *infra-estruturas*.

Para 45% dos itens da secção *organização e avaliação no curso* os inquiridos, em média, manifestam-se satisfeitos e classificam 73% dos itens da secção de importantes.

Para 30% dos itens da secção *processo de formação*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos, classificando 73% dos itens da secção de importantes.

Para 100% dos itens da secção *biblioteca*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos e classificam 50% dos itens desta secção de importantes.

Para 75% dos itens da secção *recursos informáticos*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos e classificam 50% dos itens desta secção como importantes.

Para 40% dos itens da secção *bar*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos e classificam 60% dos itens desta secção de importantes.

Para 67% dos itens da secção *reprografia*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos e classificam todos os itens (100%) desta secção de importantes.

Para 75% dos itens da secção *secretaria e infra-estruturas*, os inquiridos, em média, consideram-se satisfeitos e classificam de importantes, 100% e 50% dos itens de cada secção, respectivamente.

Quadro B.7 – Síntese da análise de clusters

Clusters Secção	Cluster 3		Cluster 4		Cluster 5		Total itens	
	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.	Satisf.	Import.
Org_Aval	9	2	1	5		9	10 (45%)	16 (73%)
Proc_Form	8	6	1	9		7	9 (30%)	22 (73%)
Bibl			4	2			4 (100%)	2 (50%)
Rec_Inform	2	1	1			1	3 (75%)	2 (50%)
Bar		4	1	1	1		2 (40%)	3 (60%)
Reprog		1	1	1	1	1	2 (67%)	3 (100%)
Secret		4			3		3 (75%)	4 (100%)
Inf_Estrut	3	1		1			3 (75%)	2 (50%)
Total de Itens	22	19	10	19	5	18	37	56

Apêndice C – Resultados da ANOVA utilizada no capítulo III

A análise ANOVA (ONE-WAY ANOVA) permite a avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas relativas à *organização e avaliação no curso* e ao *processo de formação*, por parte de inquiridos com diferentes características sócio-demográficas.

Do Quadro C.1 ao Quadro C.5 apresentam-se os resultados obtidos que permitiram concluir que as respostas dos inquiridos relativamente à sua satisfação com a *organização e avaliação no curso* e com o *processo de formação* apenas se diferenciam significativamente (alfa = 0,05) pelo sexo.

Quadro C.1 – Reflexos da escola dos inquiridos na *organização e avaliação no curso* e ao *processo de formação*

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	2,881	5	,576	,782	,564
	Within Groups	131,846	179	,737		
	Total	134,726	184			
Proc_Form	Between Groups	3,069	5	,614	,737	,597
	Within Groups	149,083	179	,833		
	Total	152,152	184			

Quadro C.2 – Reflexos do género dos inquiridos na *organização e avaliação no curso* e ao *processo de formação*

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	3,642	1	3,642	5,084	,025
	Within Groups	131,085	183	,716		
	Total	134,726	184			
Proc_Form	Between Groups	4,263	1	4,263	5,275	,023
	Within Groups	147,889	183	,808		
	Total	152,152	184			

Quadro C.3 – Reflexos das habilitações dos inquiridos na organização e avaliação no curso e ao processo de formação

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	4,415	3	1,472	2,044	,109
	Within Groups	130,311	181	,720		
	Total	134,726	184			
Proc_Form	Between Groups	5,723	3	1,908	2,358	,073
	Within Groups	146,429	181	,809		
	Total	152,152	184			

Quadro C.4 – Reflexos da situação profissional dos inquiridos na organização e avaliação no curso e ao processo de formação

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	3,693	5	,739	1,009	,414
	Within Groups	131,033	179	,732		
	Total	134,726	184			
Proc_Form	Between Groups	4,799	5	,960	1,166	,328
	Within Groups	147,352	179	,823		
	Total	152,152	184			

Quadro C.4 – Reflexos da localização da escola em relação à residência, na organização e avaliação no curso e ao processo de formação

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	,975	2	,488	,663	,516
	Within Groups	133,751	182	,735		
	Total	134,726	184			
Proc_Form	Between Groups	,008	2	,004	,005	,995
	Within Groups	152,143	182	,836		
	Total	152,152	184			

Quadro C.5 – Reflexos da localização da escola em relação à localidade de trabalho, na organização e avaliação no curso e ao processo de formação

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Org_Aval	Between Groups	,945	2	,472	,720	,489
	Within Groups	64,923	99	,656		
	Total	65,868	101			
Proc_Form	Between Groups	,557	2	,279	,342	,711
	Within Groups	80,737	99	,816		
	Total	81,294	101			

Apêndice D – Análise dos pressupostos à utilização dos modelos de regressão linear múltipla do capítulo III

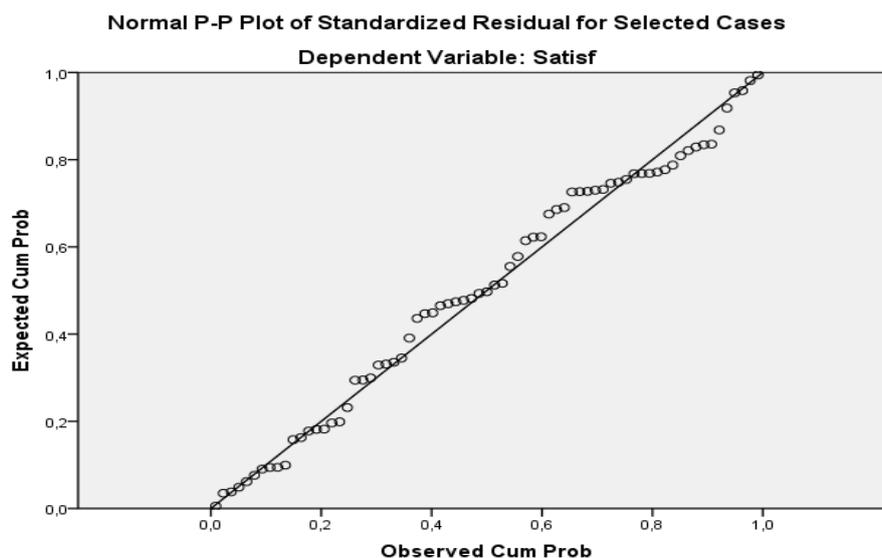
Neste apêndice serão apresentados os testes relativos à verificação dos pressupostos dos modelos de regressão linear múltipla utilizados no Capítulo III, nomeadamente à normalidade dos erros, homocedasticidade, linearidade e independência dos erros.

Relativamente ao modelo de regressão linear:

$$\overline{\text{Satisf}}_i = \alpha_0 + \alpha_2 \overline{\text{Proc_Form}}_i + \alpha_4 \overline{\text{Rec_Inform}}_i + \alpha_8 \overline{\text{Inf_Estrut}}_i + e_i$$

utilizado para avaliar a satisfação global dos formandos do sexo feminino, começamos por efectuar teste à normalidade dos erros. Verificamos, através do gráfico de probabilidade normal (Figura D.1) não existirem desvios substanciais e sistemáticos entre os erros residuais e a normal.

Figura D.1 – Gráfico de probabilidade normal dos erros para inquiridos do sexo feminino



Efectuámos ainda o teste de Kolmogorov-Smirnov (Quadro D.1) o qual confirma o ajustamento dos erros à distribuição normal, uma vez que as diferenças encontradas não são significativas.

Quadro D.1 – One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test relativo aos erros residuais

		Unstandardized Residual
N		71
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0399208
	Std. Deviation	,94374059
Most Extreme Differences	Absolute	,077
	Positive	,050
	Negative	-,077
Kolmogorov-Smirnov Z		,652
Asymp. Sig. (2-tailed)		,790
Exact Sig. (2-tailed)		,760
Point Probability		,000

a. Test distribution is Normal. b. Calculated from data.

Através dos gráficos comparativos entre a variável dependente e cada uma das independentes (Figuras D.2, D.3 e D.4), verifica-se não existir qualquer anomalia que nos leve a afastar a hipótese de linearidade.

Figura D.2 – Gráfico de satisfação global versus processo de formação

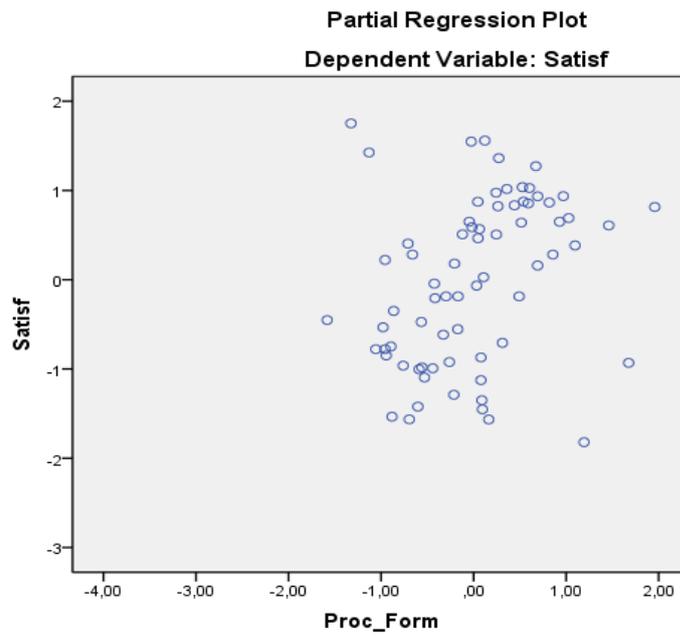


Figura D.3 – Gráfico de satisfação global versus recursos informáticos

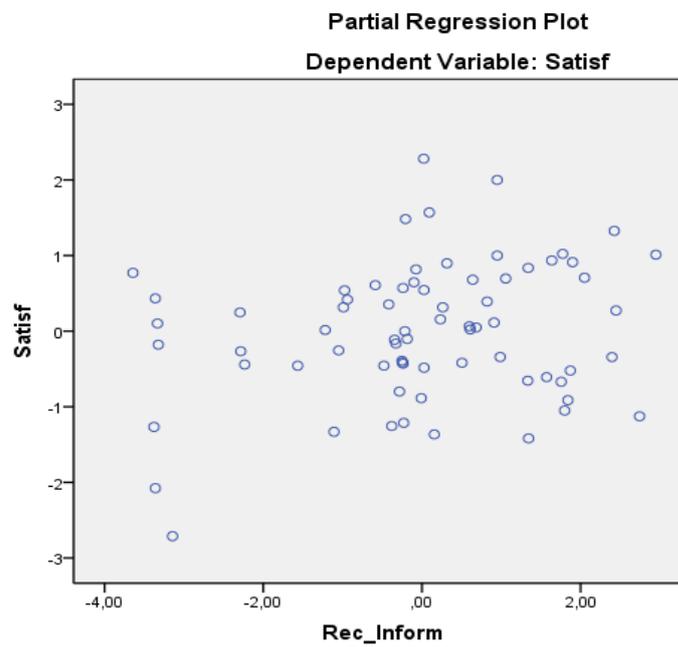
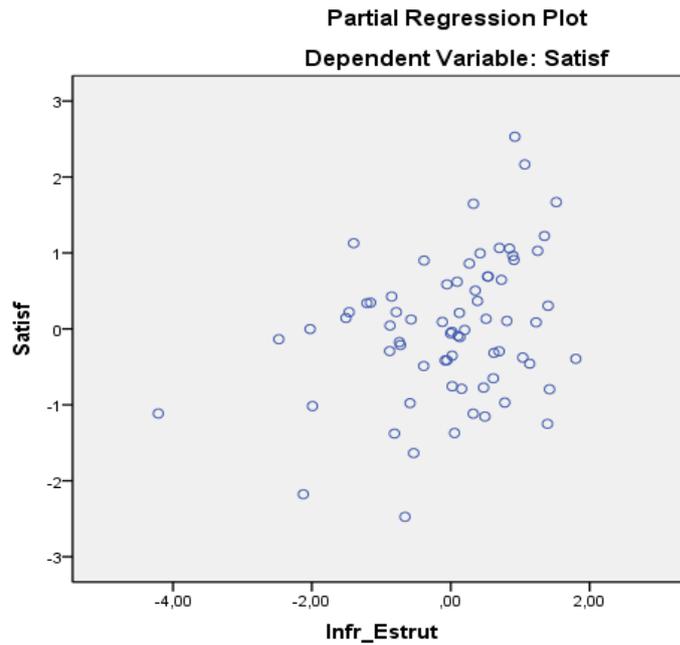
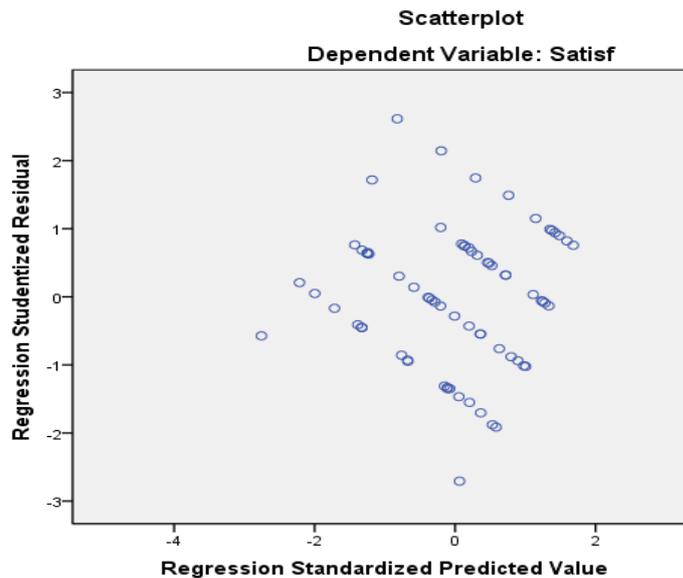


Figura D.4 – Gráfico de satisfação global versus recursos infra-estruturas



Para verificar a existência de homocedasticidade recorreremos ao gráfico da Figura D.5. Este gráfico não apresenta qualquer padrão que denote o crescimento ou decréscimo dos erros, indiciando assim o cumprimento deste pressuposto.

Figura D.5 – Gráfico representativo dos erros residuais student em função dos valores previstos da variável dependente Satisf



Relativamente à independência dos erros, verificamos que o valor do teste de Durbin Watson ($D=1,527$) para um nível de significância $\alpha=0,05$, encontra-se na fronteira do intervalo que nos permite validar este pressuposto. No entanto, a validação deste pressuposto, apenas teria uma importância determinante caso estivéssemos perante a análise de série temporais.

Finalmente verifica-se não existir colinearidade entre as variáveis independentes uma vez que obtivemos valores de VIF (Quadro D.2) que são bastante inferiores ao limite aceitável.

Quadro D.2 – Resultados estatísticos relativos aos testes de colinearidade

	Tolerance	VIF
Proc_Form	0,745	1,342
Rec_Inform	0,975	1,026
Infr_Estrut	0,729	1,371

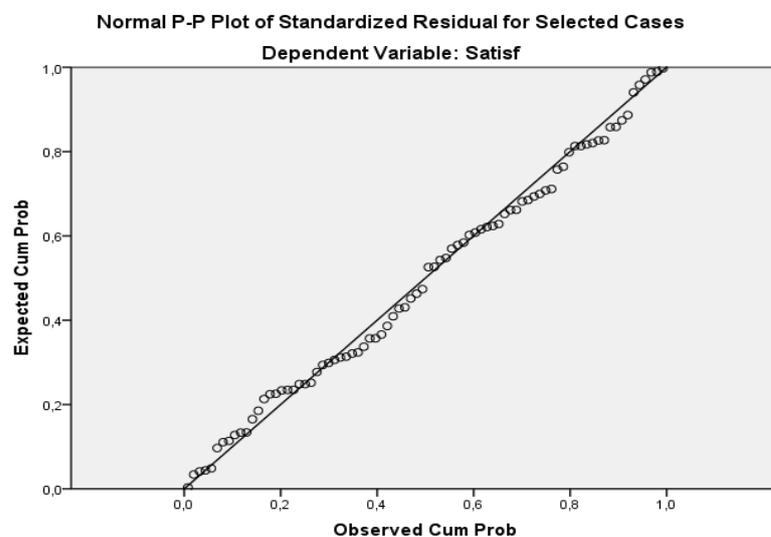
Limite aceitável: VIF=10

Relativamente ao modelo utilizado na análise de resultados dos inquiridos do sexo masculino,

$$\overline{\text{Satisf}}_i = \alpha_0 + \alpha_2 \overline{\text{Proc_Form}}_i + \alpha_4 \overline{\text{Rec_Inform}}_i + e_i$$

verificamos não existirem desvios substanciais e sistemáticos entre os erros residuais e a normal (Figura D.6) pelo que nos parece não violarem os pressupostos da normalidade.

Figura D.6 – Gráfico de probabilidade normal dos erros para inquiridos do sexo masculino



Efectuámos ainda o teste de Kolmogorov-Smirnov (Quadro D.3), o qual confirma o ajustamento dos erros à distribuição normal, uma vez que as diferenças encontradas não são significativas.

Quadro D.3 – One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test relativo aos erros residuais

		Unstandardized Residual
N		82
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0000000
	Std. Deviation	,92769909
Most Extreme Differences	Absolute	,055
	Positive	,055
	Negative	-,052
Kolmogorov-Smirnov Z		,494
Asymp. Sig. (2-tailed)		,968
Exact Sig. (2-tailed)		,956
Point Probability		,000

a. Test distribution is Normal. b. Calculated from data.

Através dos gráficos comparativos entre a variável dependente e cada uma das independentes (Figuras D.7 e D.8) verifica-se não existir qualquer anomalia que nos leve a afastar a hipótese de linearidade.

Figura D.7 – Gráfico de satisfação global versus processo de formação

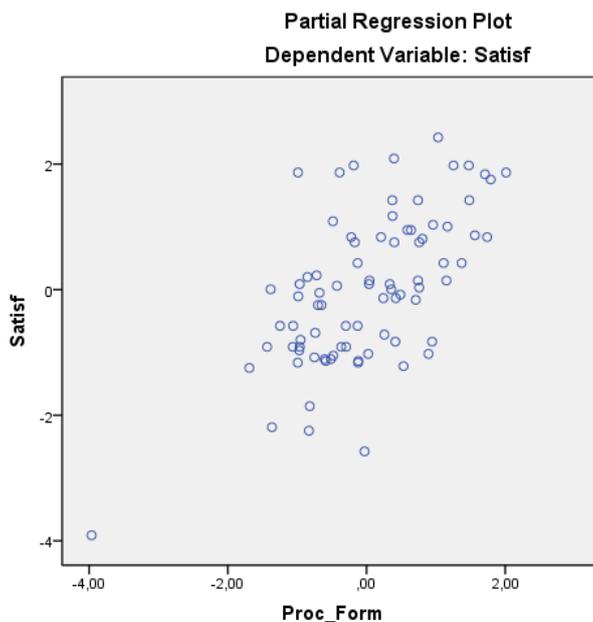
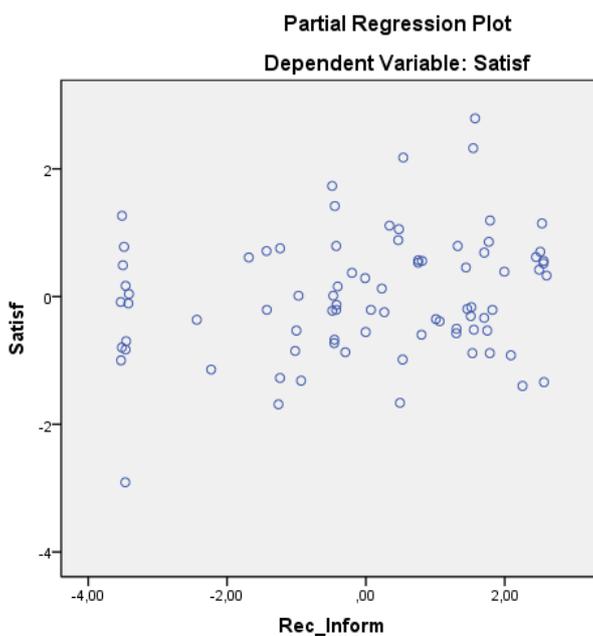
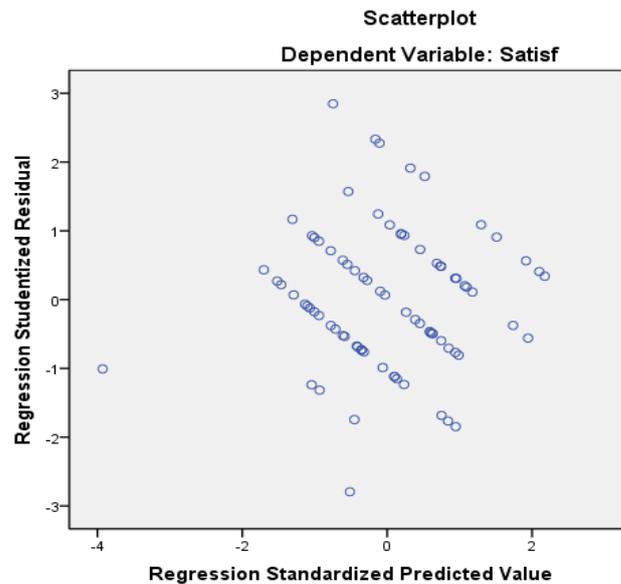


Figura D.8 – Gráfico de satisfação global versus recursos informáticos



Para verificar a existência de homocedasticidade recorreremos ao gráfico da Figura D.9. Este gráfico não apresenta qualquer padrão que denote o crescimento ou decrescimento dos erros, indiciando assim o cumprimento deste pressuposto.

Figura D.9 – Gráfico representativo dos erros residuais student em função dos valores previstos da variável dependente Satisf



Relativamente à independência dos erros, verificamos que o valor do teste de Durbin Watson ($D=2,136$) para um nível de significância $\alpha=0.05$, confirma não existirem evidências estatísticas que comprovem que os erros do modelo utilizado estejam autocorrelacionados.

Finalmente verifica-se não existir colinearidade entre as variáveis independentes uma vez que obtivemos valores de VIF (Quadro D.4) que são bastante inferiores ao limite aceitável.

Quadro D.4 – Resultados estatísticos relativos aos testes de colinearidade

	Tolerance	VIF
Proc_Form	0,999	1,001
Rec_Inform	0,999	1,001

Limite aceitável: VIF=10

**Apêndice E – Itens referidos como mais positivos e mais negativos por
menos de 5% dos inquiridos**

Apresentam-se a seguir os itens ordenados por ordem decrescente de frequência referidos como mais positivos e mais negativos do curso, por menos de 5% dos inquiridos. O Quadro E.1 apresenta nas três primeiras colunas a identificação da secção, respectivo item e frequência, relativos aos itens considerados mais positivos e nas três últimas a identificação da secção, respectivo item e frequência dos itens referidos como mais negativos.

Quadro E.1a – Itens referidos como mais positivo e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos

Os mais positivos			Os mais negativos		
Secção	Nº do Item	Frequência	Secção	Nº do Item	Frequência
Proc_Form	43	9	Proc_Form	51	9
Proc_Form	46	9	Bibl	53	8
Org_Aval	5	7	Inf_Estrut	80	8
Org_Aval	12	7	Org_Aval	6	7
Org_Aval	13	7	Org_Aval	7	7
Proc_Form	29	7	Org_Aval	18	7
Proc_Form	30	7	Proc_Form	50	7
Rec_Inform	59	7	Bibl	54	7
Reprog	70	7	Bibl	55	6
Org_Aval	6	6	Org_Aval	10	5
Proc_Form	24	6	Proc_Form	40	5
Proc_Form	28	6	Rec_Inform	58	5
Org_Aval	2	5	Inf_Estrut	78	5
Org_Aval	4	5	Org_Aval	1	4
Proc_Form	47	5	Proc_Form	29	4
Org_Aval	7	4	Proc_Form	30	4
Org_Aval	14	4	Bibl	52	4
Org_Aval	15	4	Bibl	56	4
Org_Aval	21	4	Bar	63	4
Proc_Form	25	4	Org_Aval	8	3

Quadro E.1b – Itens referidos como mais positivo e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos (cont.)

Os mais positivos			Os mais negativos		
Secção	Nº do Item	Frequência	Secção	Nº do Item	Frequência
Proc_Form	26	4	Org_Aval	19	3
Proc_Form	38	4	Proc_Form	35	3
Proc_Form	49	4	Proc_Form	41	3
Rec_Inform	57	4	Rec_Inform	61	3
Rec_Inform	58	4	Bar	64	3
Inf_Estrut	77	4	Secret	72	3
Org_Aval	10	3	Inf_Estrut	77	3
Proc_Form	27	3	Org_Aval	3	2
Proc_Form	32	3	Org_Aval	9	2
Proc_Form	33	3	Org_Aval	12	2
Proc_Form	48	3	Org_Aval	13	2
Proc_Form	51	3	Org_Aval	16	2
Bibl	52	3	Proc_Form	28	2
Bar	62	3	Proc_Form	31	2
Reprog	68	3	Proc_Form	42	2
Inf_Estrut	78	3	Proc_Form	44	2
Org_Aval	9	2	Reprog	69	2
Org_Aval	11	2	Reprog	71	2
Org_Aval	18	2	Org_Aval	4	1
Org_Aval	19	2	Org_Aval	11	1
Proc_Form	36	2	Org_Aval	14	1
Proc_Form	39	2	Org_Aval	15	1
Proc_Form	41	2	Org_Aval	17	1
Rec_Inform	60	2	Org_Aval	21	1
Rec_Inform	61	2	Proc_Form	23	1
Bar	63	2	Proc_Form	24	1
Bar	65	2	Proc_Form	25	1
Bar	66	2	Proc_Form	32	1
Reprog	69	2	Proc_Form	33	1
Inf_Estrut	79	2	Proc_Form	34	1
Inf_Estrut	80	2	Proc_Form	37	1
Org_Aval	8	1	Proc_Form	38	1
Org_Aval	17	1	Proc_Form	39	1
Proc_Form	31	1	Proc_Form	43	1
Proc_Form	34	1	Proc_Form	46	1
Proc_Form	35	1	Proc_Form	49	1

Quadro E.1c – Itens referidos como mais positivo e mais negativos por menos de 5% dos inquiridos (cont.)

Os mais positivos			Os mais negativos		
Secção	Nº do Item	Frequência	Secção	Nº do Item	Frequência
Proc_Form	37	1	Rec_Inform	57	1
Proc_Form	42	1	Bar	66	1
Bibl	54	1	Bar	67	1
Rec_Inform	56	1	Secret	75	1
Secret	72	1	Inf_Estrut	79	1
Secret	75	1	Org_Aval	2	0
Org_Aval	3	0	Proc_Form	22	0
Org_Aval	16	0	Proc_Form	26	0
Org_Aval	20	0	Proc_Form	27	0
Bibl	53	0	Proc_Form	36	0
Bibl	55	0	Proc_Form	45	0
Bar	64	0	Proc_Form	47	0
Bar	67	0	Proc_Form	48	0
Reprog	71	0	Reprog	70	0
Secret	73	0	Secret	73	0
Secret	74	0	Secret	74	0
Inf_Estrut	76	0	Secret	76	0