



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O papel do TORVC - O desafio do trabalho à distância – Centro Qualifica da Região de Aveiro

Ana Beatriz Carvalho Silva de Castro e Figueiredo

Outubro de 2020



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O papel do TORVC - O desafio do trabalho à distância - Centro Qualifica da Região de Aveiro

Ana Beatriz Carvalho Silva de Castro e Figueiredo

Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em
Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária,
orientado pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros
Alcoforado.

Outubro de 2020

*O objetivo da educação é desenvolver em
cada indivíduo toda a perfeição de que ele
é capaz.*

Kant cit. por Durkheim (2001, p. 44)

Índice de siglas

AEVA – Associação para Educação e Valorização da Região de Aveiro
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ. I.P. – Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
ANQEP, I.P – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEE – Comunidade Económica Europeia
CNO – Centro Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CQ – Centro Qualifica
CQEP – Centro para Qualificação e Ensino Profissional
CQ-RA – Centro Qualifica da Região de Aveiro
DGESTE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGFV – Direção Geral da Formação Vocacional
EA – Educação de Adultos
ECVET – Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais
EFA – Educação e Formação de Adultos
GM-OLV – Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica
HV – História de Vida
INO – Iniciativa Novas Oportunidades
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDV – Portefólio de Desenvolvimento Vocacional
PIC – Projeto Individual de Carreira
PIE – Plano Individual de Encaminhamento
PQ – Passaporte Qualifica
PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRVC – Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TORVC – Técnico/a de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

As perspetivas sociais e as atitudes em relação a educação e à formação da população adulta sofreram bastantes alterações sendo que na base dessa evolução está a conceção de que a aprendizagem deve ser para todos, contínua e ao longo da vida. É nesse sentido que surge a Educação e a Formação de Adultos, como meio de atender às necessidades desse segmento da população, proporcionando-lhes oportunidades e estratégias para alcançarem o sucesso educativo e formativo e, conseqüentemente, uma melhor integração e evolução social e profissional.

Para uma melhor compreensão da emergência da Educação de Adultos e do conceito de aprendizagem ao longo da vida, é feita uma retrospectiva da sua evolução histórica, uma abordagem dos seus principais marcos e uma síntese da legislação que a suporta e que conduziu às práticas dos dias de hoje.

De seguida apresenta-se a caracterização do local de estágio, o Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA), pertencente à AEVA, e uma análise do seu funcionamento e das principais metodologias utilizadas pelos seus profissionais, bem como de todo o trabalho desenvolvido durante os 9 meses de estágio curricular.

Por fim, tendo em conta o surgimento da pandemia Covid-19, que provocou transformações a todos os níveis, inclusivamente no contexto da educação e da formação, com a publicação do Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março, que determinou que a atividade dos Centros Qualifica passava a ser excecionalmente realizada à distância, pretendeu-se perceber qual o real impacto que esta pandemia estava a ter no trabalho das equipas dos Centros e, conseqüentemente, nos seus resultados. Para tal, foi realizada uma investigação por questionário (online), na qual participaram 33 Centros Qualifica da Região Centro. As conclusões mostram que apesar de os Centros terem mantido a sua atividade à distância, os seus resultados foram efetivamente inferiores em relação ao período pré-pandemia, tanto ao nível das inscrições como das certificações. As principais dificuldades sentidas por parte dos profissionais foram essencialmente no acompanhamento dos candidatos, pelas dificuldades em manter o contacto e pela falta de autonomia e de competências e recursos TIC dos mesmos; na adaptação ao teletrabalho, pela necessidade de utilização de novas ferramentas (digitais) e novos métodos de exposição; e em manter os candidatos motivados, sendo que a falta do contacto presencial teve grande influência neste aspeto.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação e Formação de Adultos, Centro Qualifica, TORVC, trabalho à distância.

Abstract

Social perspectives and attitudes towards education and training of the adult population have undergone many changes throughout history, and the basis of this evolution is the conception that learning should be for everyone, continuous and throughout life. Thus, Adult Education and Training emerges as a means of meeting the needs of this segment of the population, providing them with both opportunities and strategies to achieve educational and training success and, consequently, better integration and social and professional evolution.

For a better understanding of the emergence of both Adult Education and the concept of lifelong learning, a retrospective of its historical evolution is made, as well as an approach of its main milestones and a synthesis of the legislation that supports it, and led to today's practices.

Then it is presented the characterization of the internship location — the Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA), which belongs to AEVA —, an analysis of its operation and the main methodologies used by its professionals, as well as all the work developed during the 9 months of internship.

Finally, taking into account the emergence of the Covid-19 pandemic, which caused multiple changes, including in the context of education and training, with the publication of Decree No. 10-A / 2020 of 13 March, which determined that the activity of the Qualifica Centres could be exceptionally carried out remotely, it was intended to understand the real impact this pandemic was having on the work of the teams of the Centres and, consequently, on their results. The conclusions show that although the Centres maintained their activity at a distance, their results were effectively inferior in relation to the pre-pandemic period, in terms of both registrations and certifications. The main constraints experienced by the professionals were, essentially: in monitoring the candidates, due to the difficulties in maintaining contact and the lack of autonomy and ICT (Information and Communication Technologies) skills and resources; in adapting to telework, due to the need to use new (digital) tools and new exposure methods; and in keeping the candidates motivated, with the lack of face-to-face contact having a major influence on this aspect.

Keywords: Lifelong Learning, Adult Education and Training, Centro Qualifica, TORVC, distance work.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joaquim Alcoforado, orientador de estágio, que acreditou em mim e embarcou nesta aventura comigo, mostrando-se conselheiro ao longo do estágio desenvolvido.

À Professora Doutora Albertina Oliveira, por todo o apoio e carinho ao longo o meu percurso na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desde a Licenciatura em Ciências da Educação até então.

Ao Dr. Ricardo Cardoso, Coordenador do Centro Qualifica e orientador local de estágio, que sempre se mostrou prontamente disponível e que me acompanhou no desenvolvimento do estágio, apoiando as minhas iniciativas.

A toda a equipa do CQ-RA, desde formadores a técnicos, que desde o primeiro dia me receberam de braços abertos e me fizeram sentir parte da *família*. Obrigada pelo carinho, por facilitarem a minha integração e por colaborarem na realização das minhas atividades.

Por último, um agradecimento especial aos meus Pais que, não só agora, mas desde sempre, têm sido as minhas forças e sem os quais nada seria possível. O maior agradecimento é para vocês, pelo apoio, confiança, amor e amizade ao longo destes 22 anos.

Índice

Introdução.....	16
Capítulo I – Caraterização da Associação para a Educação e Valorização da Região de Aveiro (AEVA) e do Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA)	19
1.1. Nota Introdutória.....	19
1.2. Caraterização da AEVA e das suas marcas	19
1.3. Caraterização do CQ-RA	24
1.4. O funcionamento dos CQ e o papel dos TORVC	25
1.5. Principais metodologias utilizadas	32
1.5.1. Balanço de competências	34
1.5.2. Histórias de vida	36
1.5.3. Portefólios	38
1.6. Análise de necessidades e objetivos de estágio	39
Capítulo II – Enquadramento Teórico e Normativo Legal da Educação e Formação de Adultos	42
2.1. Nota introdutória	42
2.2. Linhas europeias de orientação para a Aprendizagem ao longo da vida	42
2.3. As mudanças sociais e a importância da qualificação e da formação para o acesso ao emprego	48
2.4. Evolução do quadro político da educação e formação de adultos em Portugal	52
Capítulo III – Estágio curricular: atividades desenvolvidas e calendarização	59
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 1.....	59
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 2.....	62
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 3.....	66
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 4.....	70
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 5.....	71
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 6.....	72
Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 7.....	72
3.1. Calendarização	77
Capítulo IV – Estudo empírico “COVID-19 e o recurso ao teletrabalho – o desafio do trabalho à distância”	79
4.1. Contextualização e objetivos	79

4.2. Metodologia	80
4.3. Instrumento	80
4.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	80
4.5. Participantes	83
4.6. Análise dos resultados.....	84
4.7. Discussão dos resultados.....	100
Considerações finais	103
Referências Bibliográficas.....	107
Anexos.....	111
Anexo 1 - Organograma da AEVA.....	112
Anexo 2 - Tabela de objetivos e atividades de estágio.....	113
Anexo 3 - Ficha de inscrição	118
Anexo 4 - Questionário geral.....	119
Anexo 5 - Questionário de necessidades de formação	121
Anexo 6 - Questionário “Projeto Individual de Carreira”	122
Anexo 7 - Exercício “Linha de Vida”	123
Anexo 8 - Modelo de Portefólio.....	124
Anexo 9 - Posters	126
Anexo 10 - Flyers	127
Anexo 11 - Estrutura do questionário da investigação.....	128

Introdução

Pretende-se com o Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, proporcionar aos estudantes uma formação que os torne capazes de: conceber, planificar, desenvolver e avaliar programas e atos educativos, formais ou não formais, que melhor sirvam as necessidades das pessoas adultas e das comunidades e contextos onde elas interagem; desenvolver todas as atividades relativas aos processos de mediação educativa de adultos, numa perspetiva de educação permanente; participar na administração e gestão de sistemas e organizações de educação e formação de adultos, ao nível central, regional, local e organizacional; mediar processos de balanços de competências e de promoção do reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências; promover a autonomia na aprendizagem das pessoas adultas, nos diversos contextos de vida; entre outros.¹

Posto isto, o plano de estudos do Mestrado Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra², integra, no 2º ano, a Unidade Curricular de Estágio e Relatório de Estágio.

O Estágio supramencionado tem a duração de um ano letivo, perfazendo um total de 1350 horas, das quais 960 horas se destinam a atividades na Instituição, ou trabalho de campo, e inclui também um Seminário de Orientação de 120 horas. De acordo com o Regulamento dos Estágios no Âmbito dos Mestrados Académicos – Área das Ciências da Educação –, o estágio visa:

*Promover competências analítico-reflexivas e operativas que permitam uma análise e caracterização dos fenómenos educativos, a planificação de intervenções que apontem para a sua otimização, e o desenvolvimento/implementação dessa planificação, bem como a sua avaliação*³.

Para tal estão definidos objetivos específicos, que se traduzem em competências a desenvolver, nomeadamente:

Realizar uma leitura pluridisciplinar dos diversos contextos, formais, não formais e informais, de ação educativa; selecionar e utilizar procedimentos metodológicos

¹ Cf. Site da FPCEUC - Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária – Objetivos do curso.

² Enquadrado no Processo de Bolonha – previsto à alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e, no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

³ Cf. Regulamento dos Estágios no Âmbito dos Mestrados Académicos – Área das Ciências da Educação, p.1.

adequados e fidedignos para a análise e caracterização dos distintos parâmetros da realidade educacional; integrar a dimensão analítica de descrição e diagnóstico das situações com a dimensão operativa da intervenção, fazendo prova de capacidades estratégicas de planificação e antecipação dos efeitos prováveis da ação interventiva; deliberar de forma autónoma na avaliação/revisão das atividades prosseguidas com vista aos objetivos postulados; e promover práticas heurísticas que configuram a identidade profissional do especialista em Ciências da Educação.⁴

No meu Estágio, optei por desenvolver um projeto mais direcionado para a vertente de Educação e Formação de Adultos, por ser uma área que me suscitou bastante interesse ao longo do desenvolvimento do Mestrado, assumindo-se como um âmbito responsável pela educação de pessoas de idade adulta, no sentido de promover uma educação para todos, para todas as idades, e com base no ideal de aprendizagem ao longo da vida.

Assim sendo, o Estágio realizou-se no Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA), que pertence à Associação para a Educação e Valorização da Região de Aveiro (AEVA) e, de acordo com os objetivos estabelecidos, procedeu-se primeiramente à caracterização do local de estágio e ao levantamento de necessidades. Tendo em conta as necessidades encontradas, definiram-se como objetivos gerais do estágio: desempenhar as funções de TORVC; e, posteriormente, proceder a um estudo para perceber a influência da pandemia Covid-19 no trabalho das equipas dos Centros e nos seus resultados. Para tal, foram definidos objetivos específicos e foram realizadas diversas atividades nesse âmbito, que serviram de base à concretização dos objetivos fundamentais do estágio.

O relatório, agora apresentado, encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo eles: Caracterização da AEVA e do CQ-RA; Enquadramento Teórico e Normativo Legal da Educação e Formação de Adultos; Atividades desenvolvidas e respetiva calendarização; e Estudo empírico. Por fim, apresentam-se as considerações finais de todo o estágio desenvolvido, bem como as referências bibliográficas consultadas e os devidos anexos.

No primeiro capítulo, será apresentada uma nota introdutória acerca do surgimento e das finalidades da AEVA, bem como uma caracterização das suas marcas, incluindo o Centro Qualifica. Partindo daí, será feita uma análise do funcionamento do Centro e do papel do TORVC, bem como das principais metodologias utilizadas no desempenho das suas funções. Para concluir este capítulo, será ainda apresentada uma análise de necessidades, os objetivos de estágio e a respetiva calendarização.

⁴ Cf. Regulamento dos Estágios no Âmbito dos Mestrados Académicos – Área das Ciências da Educação, p.1-2.

Numa segunda parte, relativa ao enquadramento teórico e normativo-legal da EFA, será inicialmente feita uma apresentação das principais linhas europeias de orientação para a aprendizagem ao longo da vida, seguida de uma análise das principais mudanças sociais e da importância da qualificação e da formação para o acesso ao emprego nos dias de hoje e, por fim, será feita uma síntese da evolução do quadro político da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

No terceiro capítulo, faremos uma descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, que se encontram divididas por objetivos específicos e, posteriormente, apresenta-se a calendarização, que engloba tanto as atividades de acompanhamento desenvolvidas, bem como as atividades propostas no âmbito do estágio.

Numa quarta parte do presente relatório, apresenta-se então o estudo empírico desenvolvido, na qual se aborda a sua contextualização e objetivos, a metodologia utilizada e o instrumento utilizados, os participantes envolvidos, os procedimentos de recolha e de tratamento de dados e os respetivos resultados do estudo.

Por fim, será apresentada uma reflexão final de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, onde serão tecidas algumas considerações acerca do estágio realizado na Centro Qualifica-RA.

Na minha perspetiva, a realização do Estágio e a elaboração do Relatório de Estágio proporcionou-me uma base sólida de informação e o desenvolvimento de competências gerais e específicas, que integram o especialista em Educação e Formação de Adultos. A realização do Estágio e do Relatório de Estágio permitiu a compreensão e a concetualização de fenómenos educativos, bem como a observação, a análise, a prática e a investigação da realidade dos Centros, reforçando as oportunidades para a integração de saberes e a aplicação de competências e conhecimentos. Do ponto de vista pessoal, contribuiu para a preparação para futuras experiências neste campo, visto que nada deverá ser feito sem uma investigação prévia e sem preparação para a prática que é exigida na nossa área.

Capítulo I - Caracterização da Associação para a Educação e Valorização da Região de Aveiro (AEVA) e do Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA)

1.1. Nota introdutória

A AEVA é uma associação sem fins lucrativos, uma associação de competências, que atua ao nível da (re)Qualificação, Transferência de Saberes, organização de Eventos, Empreendedorismo e Inovação, e da Informação e Comunicação, cujo contributo é reconhecido na cidade de Aveiro.

A Associação divide-se e organiza-se em forma de “marcas”, que intervêm nos seus diversos âmbitos, sendo que uma delas é o Centro Qualifica da Região de Aveiro, um dos cinco Centros Qualifica existentes na cidade. De seguida apresenta-se a caracterização da AEVA e do CQ-RA, de modo a dar a conhecer o local de estágio e o contexto em que o mesmo decorreu.

1.2. Caracterização da AEVA e das suas marcas

A AEVA foi criada em 1998, com o objetivo de dar resposta às necessidades sentidas na região de Aveiro, principalmente, ao nível social e empresarial. É uma Associação sem fins lucrativos, que conta com o contributo das pessoas coletivas de utilidade pública e é direcionada para a educação e valorização da região (AEVA, 2019).

A Associação guia-se por valores organizacionais como a confiança, o trabalho em equipa, a performance, a inovação e o foco no consumidor, comprometendo-se: à excelência, na criação de soluções e na sua execução; à confiança, no entendimento das diversas necessidades dos consumidores, agregando valor, confiança e compromissos permanentes; à responsabilidade, agindo hoje, pensando no amanhã, demonstrando transparência e liderança; ao cumprimento dos requisitos legais e normativos; e à promoção e melhoria contínua.

Sentindo responsabilidade pela construção do saber com justiça social, a AEVA promove também a discussão de temas como a ética, os direitos humanos, a diversidade, a participação política e a paz como eixo integrador do desenvolvimento social. Nesse sentido, os principais focos de trabalho, no âmbito do compromisso com a Responsabilidade Social, são o Trabalho Infantil, a Saúde e Segurança, a Liberdade de associação e direito à negociação coletiva, a Discriminação, as Práticas Disciplinares, o Horário de Trabalho, a Remuneração e o Sistema de Gestão Integrado. Internamente esta ideologia é interessante para os trabalhadores, dirigentes e tutelados, e externamente,

interessa a clientes, fornecedores, organizações parceiras, ordens e associações profissionais, comunidades local, regional, nacional e internacional, instituições financeiras e à comunicação social (Manual do Sistema de Gestão Integrado da AEVA, 2015).

A sua sede é na cidade de Aveiro, com Delegação em Sever do Vouga, e tem influência em todos os onze municípios que constituem a Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro. É a única entidade portuguesa com competências no âmbito da educação, da formação e do desenvolvimento e valorização das comunidades, que é certificada em Qualidade na norma ISSO 9001 (Gestão da Qualidade) e na norma SA:8000 (Responsabilidade Social Internacional). Apesar da maior parte do trabalho se desenvolver na Região de Aveiro, a sua ação tem uma projeção a nível nacional e internacional.

A Associação está constituída em forma de “marcas” ou valências, que atuam em diversas áreas, sendo que a sua maior intervenção tem lugar na EPA – Escola Profissional de Aveiro, uma das marcas que tem grande impacto na cidade. As treze marcas que compõem a Associação estão divididas por cinco áreas de competências, sendo elas, a área de *(Re)Qualificação*, a área da *Transferência de Saberes*, a área de *Eventos*, a área do *Empreendedorismo e Inovação* e a área da *Informação e Comunicação*:

- Área de *(Re)Qualificação* – aposta na qualificação profissional, um requisito básico para o sucesso do mundo globalizado e na qualificação contínua, também designada por requalificação, que pressupõe melhorar os níveis de qualificação e de empregabilidade dos indivíduos (inclui as marcas EPA, CQ-RA, CATEC, Citizens Projects, SERVIR voluntariado e CEO).
- Área da *Transferência de Saberes* – a AEVA procura contribuir para a internacionalização e excelência do ensino profissional e formação, combatendo o abandono escolar e incentivando a criatividade, a inovação, o empreendedorismo, a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa. Através da mobilidade individual cria oportunidades para as pessoas poderem melhorar as suas competências, aumentar a sua empregabilidade e ganhar consciência cultural (inclui as marcas EPA, Citizens Projects, SERVIR voluntariado e Europ Direct).
- Área de *Eventos* – a Associação organiza eventos corporativos, que vão ao encontro dos objetivos e das estratégias da empresa, bem como eventos sociais e recreativos (inclui as marcas QER, Parque dos Talentos e Canal Central).

- Área do *Empreendedorismo e Inovação* – tendo como pressuposto o crescimento inclusivo e sustentável, com base em elevados níveis de capacitação e qualificação, a AEVA apresenta soluções inovadoras no sentido da qualificação e da efetiva inserção profissional de pessoas no mercado de trabalho, bem como o reforço da competitividade das empresas nos mercados globais (inclui as marcas EPA, CATEC, Citizens Projects, VougFabLab e SPREADIT).
- Área da *Informação e Comunicação* – com recurso às plataformas digitais do momento, o objetivo é produzir informação de qualidade, inclusiva, clara e transparente, procurando transmitir notícias, eventos e outras informações que se revelem pertinentes para a comunidade. Alberga o Centro de Informação Europeia em Aveiro e assume a responsabilidade de difundir o que a Europa faz e quais os benefícios do nosso país pertencer à União Europeia (inclui as marcas EUROP DIRECT, CANAL CENTRAL, SREAD.IT e Canais) (AEVA, 2019).

Passamos, de seguida, à apresentação das treze marcas anteriormente elencadas bem como do seu campo de ação.



Escola Profissional de Aveiro (EPA) – é a maior escola profissional do país e é reconhecida como uma instituição de referência tanto na formação profissional e tecnológica, de jovens e adultos, bem como na formação para estudos europeus. Tem parcerias internacionais e permanentes em toda a União Europeia, nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e no Brasil. É uma escola que desenvolve o seu trabalho em contexto de sala e de posto de trabalho, promovendo a formação contínua e levando à empregabilidade no final do curso.



CATEC Campo Tecnológico – é uma valência com uma forte componente tecnológica, que aposta na formação de pessoas ao longo da vida profissional, destinada à criação e desenvolvimento de serviços inovadores e ao apoio às empresas, nomeadamente na formação técnica especializada. É um espaço de desenvolvimento de produtos tecnológicos e de I&DT, associados a mais de 700 entidades parceiras na região de Aveiro.



Citizens Project – é uma marca que concebe, promove, organiza e avalia projetos internacionais de âmbito geral e, em particular, no domínio da educação, da formação e do emprego, passando pelos estágios e pelas mostras

internacionais. Promove também encontros/intercâmbios internacionais, nomeadamente projetos, seminários, congressos, exposições, visitas de estudo, etc.



CIEDA – Centro de Informação Europe Direct de Aveiro – responsável pela difusão de informação e organização de eventos sobre a Europa, a União Europeia e os seus Estados membros. É um espaço aberto à comunidade e direcionado aos mais diversos públicos, que desenvolve um trabalho especializado em diversas instâncias da União Europeia e mantém igualmente parcerias diversas com entidades portuguesas no domínio da ciência, investigação e ensino.



Canal Central – é um canal de televisão da Região de Aveiro, generalista, destinado à produção e à difusão de conteúdos audiovisuais, especialmente sobre a região. É uma marca que presta serviços de comunicação global, no sentido de satisfazer as necessidades das comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais. Aposta na informação, na cultura, no conhecimento e no entretenimento de interesse geral, com o Objetivo de desenvolver e valorizar as comunidades e a educação, mobilizando os mais de 400.000 habitantes dos onze concelhos que integram a Região de Aveiro.



Qualifica RA – é um campo de interação na região de Aveiro, para as ofertas formativas disponíveis no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), direcionado para das respostas às necessidades de qualificação de jovens e de adultos, numa articulação direta com o mercado de trabalho. Entre outros aspetos, atua no sentido da certificação escolar e profissional de adultos, apostando no reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo também competências na área de informação, orientação e encaminhamento de jovens, na integração de pessoas com deficiência e incapacidade, e na definição de uma rede de oferta de qualificação que promova a empregabilidade.



Parque dos Talentos – é um espaço criativo e de realização de eventos que desenvolve diversas atividades ligadas à promoção de diferentes eventos como animações, festas, atividades de lazer, formação, cuidados infantojuvenis, entre outros, à medida das pessoas, das empresas e das instituições em geral.



QER – é uma a marca responsável pelos eventos corporativos no âmbito da Qualificação em Eventos e Restauração (QER), que tem como objetivo a conceção e organização de eventos de escala local, regional, nacional ou internacional, incluindo serviços inovadores e de parceria. Desenvolve serviços na área de eventos e da restauração que promovem a Região de Aveiro e a sua marca de turismo “Ria de Aveiro”.



Canais – é uma marca que desenvolve serviços em diversas áreas, nomeadamente publicações, qualidade, ambiente e segurança, psicologia, pedagogia, entre outros. É também um Centro de estágio para profissionais em diferentes âmbitos e planeia, organiza e gere diversas ações de formação em contexto de trabalho. Trabalha em parceria com entidades como Universidades, Institutos Politécnicos e Centros de Investigação, colaborando, desenvolvendo, promovendo e publicando estudos de caráter científico e experimental.



SERVIR – SERVIR Voluntariado é uma marca que promove a organização e gestão de ações de voluntariado, indo ao encontro de necessidades específicas, particularmente, da Comunidade da Região de Aveiro. Aposta no voluntariado como forma de intervenção qualificada na resolução de problemas nacionais e internacionais, e através do Serviço de Voluntariado Europeu (SEV) promove dinâmicas ao nível da mobilidade, no sentido de criar possibilidades de emprego.



VougaFablab – o Parque Tecnológico e de Inovação do Vouga é uma marca que promove o acolhimento, o apoio e o desenvolvimento empresarial, bem como ações de empreendedorismo. Está localizado em Sever do Vouga, no complexo VougaPark e promove o desenvolvimento de formação e prestação de serviços de forte componente tecnológica e de I&DT, bem como nas áreas do turismo rural e ambiental, da gastronomia e da saúde e do bem-estar, associados à reabilitação físico-motora e mental.



Spread.It – marca de desenvolvimento de software, de manutenção de sistemas informáticos, e de construção de soluções inovadoras aplicadas à educação e à formação, bem como às organizações que promovem a tecnologia e a inovação.



CEO – Criar, Envolver e Orientar – é um espaço inovador para a inclusão, responsável pela reabilitação, inclusão e orientação de pessoas com necessidades especiais de educação e de orientação. Inclui um apartamento-laboratório, uma oficina criativa, um auditório, uma horta, bem como outros espaços específicos para a educação, reabilitação, saúde, física e mental e bem-estar. Proporciona também condições de prestação de serviços a essas pessoas (Manual do Sistema de Gestão Integrado da AEVA, 2015).

Em termos de constituição, a AEVA é composta por uma Direção Executiva, pelo Secretariado da Direção, pelo Sistema Integrado de Gestão e Qualidade, pelo SST, pelo Departamento de Recursos Físicos, Materiais, Financeiros e Humanos – que integra os Serviços de Comunicação e Imagem, os Serviços de Gestão e Administração, os Serviços de Informática e Comunicação e os Serviços de Manutenção e apoio –, e pelas treze marcas anteriormente referidas. Podemos observar como todas as marcas, departamentos e serviços se relacionam, hierarquicamente, a partir do seu organograma (cf. Anexo 1).

1.3.Caraterização do Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA)

Em 2013, a AEVA propôs-se à criação de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) de âmbito regional, com cobertura territorial correspondente aos 11 municípios que constituem a região de Aveiro. Para tal foi criada a marca CQEP - Região de Aveiro (CQEP-RA). Já em 2017, com a criação dos Centros Qualifica, o Centro alterou a sua designação, mas manteve a vocação regional. É hoje, portanto, o Centro Qualifica da Região de Aveiro (CQ-RA), com o código 1025140.

A AEVA, enquanto associação certificada em qualidade com a norma ISO 9001 (SGQ) e SA:8000 (Responsabilidade Social), desenvolve uma intensa atividade em 12 áreas, sob a forma de ‘marcas’, que se complementam em torno da ideia de educar e valorizar o território. Nesta verdadeira ‘Associação de Competências’ está garantido o alcance de um projeto diferenciado de qualificação, assim como uma intervenção especializada junto de pessoas com deficiência e incapacidade. É neste contexto que o Centro Qualifica desenvolve a sua atividade, atuando em todo o território da Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro (CIRA), isto é, nos 11 concelhos distintos da NUT III (Águeda, Albergaria a Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos).

A diversidade da sua intervenção vai ao encontro dos diferentes públicos e das necessidades da região, nomeadamente ao aumento das qualificações da população adulta, ao acesso a ofertas formativas por parte de populações desfavorecidas e à requalificação dos trabalhadores - empregados ou desempregados - atendendo às necessidades das empresas.

O objetivo principal da sua intervenção é criar condições de igualdade de oportunidades para que jovens e adultos possam criar o seu projeto de vida, de acordo com as suas necessidades e motivações. Através dos recursos e competências já existentes na AEVA, e de outros obtidos nas parcerias criadas, este Centro procura garantir um conjunto de ações que tornem eficazes as intervenções previstas, envolvendo a rede de Centros Qualifica, as empresas, entidades do setor social e da administração pública.

Em termos de ofertas formativas, a atividade do CQ-RA é mais forte ao nível dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e de dupla certificação, de nível básico e secundário, e na realização de formações modulares em diversas áreas, em parceria com o CATEC, entidade formadora. Em termos de equipa, para além do Coordenador, colaboram no Centro 3 formadoras a tempo inteiro e 3 formadoras a tempo parcial, uma TORVC. Para além destes elementos, são ainda contratos formadores externos sempre que se justifique, como nas sessões de certificação e em partes práticas dos processos de certificação profissional.

Sendo um dos 5 Centros Qualifica existentes na cidade de Aveiro, destaca-se pela sua metodologia flexível, nomeadamente na realização de processos de RVCC, tentando sempre adaptar-se e ajustar-se da melhor forma às necessidades, possibilidades e disponibilidade dos candidatos, com o objetivo de potenciar ao máximo o seu trabalho e conseguir manter a motivação e o interesse dos candidatos, no sentido de obter bons resultados.

1.4. O funcionamento dos Centros Qualifica e o papel do TORVC

Todo o enquadramento teórico e normativo legal que levou ao surgimento dos Centros Qualifica será analisado detalhadamente no capítulo seguinte. Contudo, neste ponto será explicado o seu funcionamento, de modo a contextualizar melhor o trabalho desenvolvido no local de estágio.

Os Centros Qualifica são criados no âmbito do Programa Qualifica, um Programa desenvolvido pelo Governo, no sentido de “revitalizar a educação e formação de adultos

enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem”, que se revela uma prioridade política de âmbito nacional (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, p.3306).

De forma a alcançar a prioridade definida, um dos eixos principais para a concretização do Programa Qualifica passou pela “(...) ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos” (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, p.3307), os Centros Qualifica.

De acordo com a ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., os Centros Qualifica são estruturas do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), que têm um papel determinante na construção de pontes entre a educação, a formação e o emprego, num sentido de aprendizagem ao longo da vida (ANQEP, 2020).

Estes Centros prestam variados serviços, que vão desde: o apoio a jovens e adultos na procura e na identificação de repostas educativas e formativas adequadas ao seu perfil individual, tendo em conta as necessidades do setor empresarial; desenvolvimento de processos de RVCC, escolares e profissionais; colaboração na definição de critérios de estruturação de rede de ofertas educativas e formativas ajustadas às necessidades de qualificação, aproximando escolas/centros de formação das empresas; monitorização do percurso dos jovens e adultos encaminhados para as diferentes modalidades de qualificação, no sentido de confirmar o cumprimento ou o desvio das trajetórias definidas, numa perspetiva de valorização contínua; e a recolha de informação respeitante à interação entre os resultados das aprendizagens dos candidatos e o mercado de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade do sistema de educação e formação.

Em termos de público-alvo, os Centros destinam-se a todas as pessoas que procuram qualificação no sentido de progressão de estudos e/ou transição/reconversão para o mercado de trabalho, estando especialmente direcionados para adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com necessidades de aquisição e reforço de conhecimentos e reconhecimento de competências e, excecionalmente, para jovens que não se encontrem a frequentar outras modalidades de educação ou formação e não estejam inseridos no mercado de trabalho. Para além disso, encontram-se igualmente preparados para dar

resposta a cidadãos com deficiência e incapacidade, com o objetivo de garantir a sua integração, tanto na vida ativa como profissional (Portaria n.º 232/2016, 29 de agosto).

A rede de Centros tem um papel fundamental no reforço da qualificação escolar e profissional dos indivíduos, contribuindo para a sua empregabilidade e inclusão social. É da competência destas estruturas mobilizar adultos e também jovens inativos⁵ para percursos de qualificação, evidenciando como princípio fundamental a importância e valorização da aprendizagem ao longo da vida. É, por isso, essencial organizar e fortalecer práticas de orientação que permitam ajudar os candidatos a esclarecer as suas expectativas e necessidades, aprofundando o conhecimento de si próprios, através da definição de objetivos e projetos de qualificação e de desenvolvimento profissional realistas. É também importante, que desenvolvam a capacidade de redefinir esses projetos ao longo da vida, conforme surja essa necessidade (GM-OLV, 2017).

As equipas dos Centros devem, para tal, construir e mobilizar instrumentos, metodologias e atividades que apoiem o desenvolvimento das diversas etapas do processo, desde o Acolhimento ao Encaminhamento do candidato. No que diz respeito à constituição das equipas, de acordo com o artigo 6.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, são elementos integrantes: um Coordenador; Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências; Formadores ou professores das diferentes áreas de competências-chave e das diferentes áreas de educação e formação, respetivamente para o desenvolvimento de processos de RVCC. A equipa pode ainda incluir um técnico de apoio administrativo que desenvolve as suas tarefas sob orientação do coordenador e dos TORVC (Portaria n.º 232/2016, 29 de agosto).

No que diz respeito à intervenção, o trabalho dos Centros Qualifica centra-se em quatro etapas principais: acolhimento; diagnóstico; informação e orientação; e encaminhamento para uma oferta de educação e/ou formação; podendo ainda desenvolver processos de RVCC. De seguida passo a caracterizar, sucintamente, e a apresentar o objetivo de cada uma das etapas de intervenção.

O *Acolhimento* constitui-se a primeira etapa de intervenção e consiste no atendimento e na inscrição do candidato, incluindo no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO⁶), bem como no esclarecimento sobre a missão e o

⁵ Jovens inativos ao abrigo do Plano Nacional de Implementação de uma Garantia Jovem – PNI-GJ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro).

⁶ O Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) é coordenado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) para gestão da rede de oferta

trabalho dos CQ. Nesta etapa o candidato pode solicitar o código de registo para aceder ao seu Passaporte e esclarecer dúvidas relacionadas com a obtenção e exploração do mesmo. Ainda nesta etapa podem ser facultadas informações generalistas acerca das modalidades de qualificação existentes e deverão ser fornecidos materiais de divulgação e informação, aos candidatos, que esclareçam essas diferentes modalidades.

Na etapa de *Diagnóstico*, o principal objetivo é aprofundar o conhecimento das características do candidato e reunir informação que permita caracterizar o seu percurso de vida, nomeadamente ao nível da educação e formação, e da sua experiência profissional e/ou ocupacional. Aqui podem ser aplicados diversos instrumentos, nomeadamente de diagnóstico, de análise curricular, entrevistas, entre outros, que possibilitem a recolha de informação pertinente para a construção do perfil do candidato, com base nas suas necessidades, expectativas e motivações. Ainda nesta etapa deve ser iniciada a construção do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), a partir da recolha de evidências oficiais ou de outra documentação relevante para a definição do perfil do candidato, incluindo dados pessoais, percurso de educação e formação, percurso profissional, motivações, expectativas, competências, ocupação dos tempos livres e interesses, entre outros dados que se considerem pertinentes.

Ainda nesta etapa, de acordo com os objetivos do Referencial de Orientação ao Longo da Vida, devem ser dinamizadas sessões que permitam *desenvolver o autoconceito e interagir eficazmente*.

Resumidamente, o *autoconceito* pessoal relaciona-se com a perceção que cada um tem de si enquanto pessoa e forma-se a partir das experiências e das relações com o meio. A intervenção neste âmbito deve facilitar o aprofundamento do autoconceito no que diz respeito a valores, competências, interesses e outras características individuais, incluindo esses elementos no processo de construção e de esclarecimento pessoal e da sua importância na formulação e na redefinição de projetos pessoais. De acordo com o GM-OLV (2017), “Este objetivo, *desenvolver o autoconceito*, deve ser explorado quando o candidato não demonstre deter uma imagem adequada e clara de si, levando-o, deste modo, a adotar atitudes e comportamentos que se traduzam numa perceção mais realista de si próprio.” (p. 29).

No que diz respeito a *interagir eficazmente*, considerando que a base da vida social é a interação, é essencial melhorar as nossas capacidades de comunicação interpessoal,

educativa e formativa e dos percursos educativos e formativos de jovens e adultos, abrange a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), incluindo os Centros Qualifica.

através de “(...) atitudes que reforçam a interação, tais como: a autoconfiança (...); a capacidade de escutar; (...); a capacidade de dar *feedback* (...)”. Assim, este objetivo “(...) ser desenvolvido quando o candidato revele alguma dificuldade em manter uma comunicação eficaz com os outros, nomeadamente no que diz respeito à gestão de conflitos e ao trabalho em equipa, promovendo, deste modo, uma atitude facilitadora da comunicação.” (p.31).

Na etapa seguinte, de *Informação e Orientação*, o objetivo é complementar a informação recolhida, durante a etapa de Diagnóstico, sobre o perfil do candidato, de forma a poderem ser apresentadas e esclarecidas alternativas de qualificação adequadas a esse perfil, disponíveis a nível local e regional.

Todo o trabalho desenvolvido durante o processo de orientação, incluindo a exploração dos percursos sugeridos pelo Passaporte Qualifica, resulta na etapa de *Encaminhamento*, que se traduz na formalização da tomada de decisão em relação à modalidade de qualificação escolhida, em acordo entre a equipa do Centro e o candidato. Este procedimento é sempre formalizado na plataforma SIGO (GM-OLV, 2017).

Terminadas estas etapas, é desejado que os candidatos em processo de orientação “(...) sejam capazes de desenvolver o autoconceito, interagir eficazmente, gerir informação, gerir a mudança, decidir e aceder a percursos qualificantes e preparar a (re)inserção no mercado de emprego” (GM-OLV, 2017, p.13).

Caso o candidato reúna perfil para a realização de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (escolar e/ou profissional), devem verificar-se as condições de acesso⁷ previstas na lei e, caso se verifiquem, o candidato deve permanecer no Centro a fim de realizar as etapas de reconhecimento e validação de competências, formação complementar e certificação de competências.

Neste caso, é essencial que o trabalho desenvolvido nas etapas de Diagnóstico e de Informação e Orientação, nomeadamente a construção do *Portefólio de Desenvolvimento Vocacional* (PDV), seja rentabilizado e integrado na primeira fase de intervenção dos processos RVCC. Basicamente, o PDV constitui-se como a base de trabalho e reflexão do processo, sendo que ao longo do mesmo se vai transformando no Portefólio, inerente ao RVCC, que se constitui como elemento central de avaliação. Para a construção do

⁷ Definidas no número 2 do artigo 15.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto: “o encaminhamento para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de candidatos com idade até aos 23 anos, inclusive, depende de estes possuírem pelo menos três anos de experiência profissional, devidamente comprovada pelos serviços competentes da segurança social ou, sempre que aplicável, de organismo estrangeiro congénere”.

Portefólio, podem ser utilizadas diferentes metodologias, sendo as mais comuns a técnica da entrevista, a abordagem (auto)biográfica e o balanço de competências, que serão exploradas no tópico seguinte (GM-OLV, 2017).

Resumidamente, na fase de Reconhecimento de Competências o principal objetivo é evidenciar as competências adquiridas pelo candidato, por meio das suas experiências de vida e das aprendizagens delas resultantes, o que implica não só uma elevada capacidade de autonomia por parte do candidato, como também consciência de si próprio que o permita projetar-se no futuro. Para tal, devem recorrer-se a atividades, metodologias e instrumentos adequados à elaboração de um Portefólio, orientados segundo um Referencial de Competências-Chave, que resultem numa validação das competências do candidato.

Ao longo do processo todos os candidatos devem frequentar formação complementar, um mínimo de 50 horas, que tanto pode ser assegurada pelos formadores da equipa do Centro Qualifica, como por formadores externos (outras entidades formadoras). Por fim é feita uma Certificação de Competências, com base numa demonstração das mesmas perante um júri, através de provas. Na certificação escolar a prova consiste na apresentação de uma exposição e na reflexão acerca de uma temática integradora, e na certificação profissional a prova consiste numa demonstração prática das competências em questão.

Todo este trabalho é realizado por uma equipa multidisciplinar, que integra um Coordenador, Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC), Formadores e/ou professores das diferentes áreas de competências-chave, e de educação e formação, para o desenvolvimento dos processos de RVCC escolares e profissionais, podendo ainda integrar um Técnico Administrativo, que apoia a equipa sob orientação do coordenador e dos TORVC (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto).

Considerando os vários elementos da equipa, destaco o papel do TORVC, cujas funções e requisitos para o acesso à função são definidos no artigo 8.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.

Segundo a referida portaria, o TORVC é o responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e pela condução dos processos de RVCC, bem como pelo registo rigoroso no SIGO, em colaboração com os formadores ou professores, de todos os dados relativos à sua atividade no Centro Qualifica. No que diz respeito aos requisitos de acesso à função, o TORVC deve ser detentor de habilitação de nível superior e possuir experiência numa das seguintes vertentes: “ a) Orientação escolar

ou profissional; b) Metodologias de acompanhamento de jovens ou adultos em diferentes modalidades de formação em contexto de trabalho; c) Metodologias de trabalho em dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade; d) Metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios.” (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, p. 3010).

No âmbito das etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento, o TORVC é responsável por: “a) Inscrever os candidatos no SIGO e informar sobre a atuação do Centro Qualifica; b) Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de trabalho atual, saídas profissionais emergentes, prospeção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho; c) Promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações; d) Encaminhar candidatos tendo em conta a informação sobre o mercado de trabalho e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras e do respetivo território ou, no caso dos adultos, para processo de RVCC sempre que tal se mostrar adequado; e) Monitorizar o percurso dos candidatos nos termos previstos na alínea e) do n.º 1 do artigo 2.º; f) Desenvolver as ações de divulgação e informação, junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no seu território de atuação, sobre o papel dos Centro Qualifica e as oportunidades de qualificação, designadamente a oferta de cursos de dupla certificação.” (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, p. 3010).

No âmbito das etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências, compete ainda ao TORVC: “a) Enquadrar os candidatos no processo de RVCC de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, de acor com a sua experiência de vida e perfil de competências; b) Prestar informação relativa à metodologia adotada no processo de RVCC, às técnicas e instrumentos de demonstração utilizados e à certificação de competências, em função da vertente de intervenção; c) Acompanhar os candidatos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, de apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores ou professores; d) Integrar o júri de certificação de candidatos que desenvolveram processos de RVCC, quando se trate de certificação escolar; e) Identificar as necessidades de formação dos candidatos, em articulação com os formadores, professores e outros técnicos especializados no domínio da deficiência e incapacidade, podendo proceder, após certificação parcial, ao

encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação.” (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, p. 3010).

Em termos de parcerias e ligações, os Centros Qualifica atuam em redes de parceria com diversas entidades, que contribuam para uma intervenção mais consistente e integrada na identificação de necessidades de qualificação concretas e na organização de repostas para a população.

1.5. Principais metodologias utilizadas

Enquanto especialista em Educação e Formação de Adultos, é determinante ter uma visão pluridisciplinar dos diversos contextos de ação educativa e selecionar e utilizar as metodologias adequadas e fidedignas, para a análise e caracterização dos diferentes parâmetros da realidade educacional.

Assim, após a caracterização do funcionamento dos Centros Qualifica e análise do papel e das funções do TORVC, segue-se a apresentação das principais metodologias utilizadas no processo de orientação para a aprendizagem ao longo da vida. De forma a contextualiza-las, é importante compreender a sociedade em que vivemos e o que se aplica e adapta às necessidades atuais, tanto ao nível da educação e da formação, como a nível profissional.

Nos dias de hoje é natural que as pessoas passem por diversas ocupações ao longo da sua vida, através das quais desenvolvam competências não só profissionais, mas também transversais como a adaptabilidade, a comunicação, a iniciativa e a resiliência. Nesse sentido, espera-se que as atividades de orientação sejam uma intervenção ao longo do ciclo de vida e que preparem as pessoas para serem capazes de lidar com os desafios do mercado de trabalho, em diversas situações, fazendo uma gestão eficaz das suas carreiras e das várias etapas que vão realizar, através da construção de projetos de vida.

A rede de Centros Qualifica, como referido anteriormente, tem um papel fundamental para o reforço da qualificação profissional da população portuguesa, contribuindo para a inclusão social e para a empregabilidade. Nesse sentido, foi elaborado e publicado pela ANQEP, a 31 de março de 2017, o Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (GM-OLV), que enquadra conceptualmente as propostas metodológicas e agrupa um conjunto de orientações facilitadoras das funções dos Técnicos de ORVC (estabelecidas na Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto), tendo

em conta as etapas de intervenção dos Centros Qualifica, direcionadas para o desenvolvimento de processos de Orientação ao longo da vida.

No âmbito destas etapas do processo de Orientação, são utilizados diversos instrumentos de apoio como o Passaporte Qualifica (PQ), o Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), o Projeto Individual de Carreira (PIC) e o Plano Individual de Encaminhamento (PIE), como se pode visualizar na seguinte figura (Figura 1). Estes instrumentos serão apresentados posteriormente, no Capítulo III, no âmbito das atividades desenvolvidas.

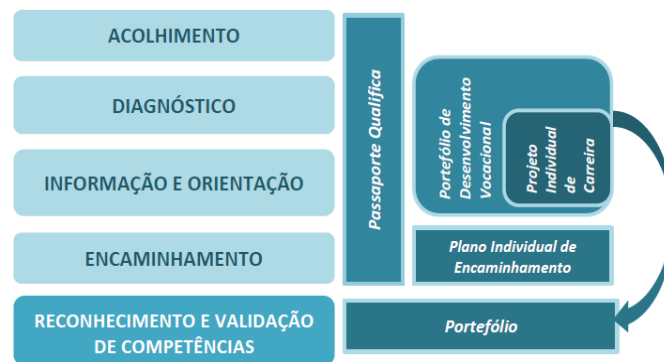


Figura 1 – Integração dos diferentes instrumentos nas etapas de intervenção dos CQ
Fonte: *GM-OLV nos Centros Qualifica*, da ANQEP, 2017, p.22

No processo de Orientação são ainda aplicadas diversas técnicas, como a Entrevista Individual, a construção do Portefólio, o Balanço de Competências e a realização de Dinâmicas de Grupos. Nesse sentido, é possível recorrer a diferentes abordagens, tanto cognitivas, como comportamentalistas, cognitivo-comportamentalistas, narrativas autobiográficas e/ou analíticas; e a diferentes estratégias como o brainstorming, o roleplaying, o estudo de caso e a resposta a inquéritos, inventários ou outros testes de avaliação diferencial.

Como mencionado anteriormente, caso o Encaminhamento do candidato seja para um processo de RVCC, é determinante que o trabalho realizado nas etapas de Diagnóstico e de Informação e Orientação seja rentabilizado e aplicado na intervenção inicial dos processos de RVCC, partindo da construção do PDV como base de trabalho e de reflexão para a construção do Portefólio (GMOLV, 2017).

Nos pontos seguintes, será feita uma breve análise das diferentes metodologias, de investigação e de formação, utilizadas no trabalho dos Centros Qualifica, inclusive no

âmbito dos processos de RVCC, nomeadamente o Balanço de Competências, as Histórias de Vida/Abordagens autobiográficas e os Portefólios.

1.5.1. Balanço de competências

No âmbito da educação e da formação, de acordo com Novoa (1988), destacam-se três movimentos que puseram em causa o modelo escolar, que vigorava ao longo dos tempos. O primeiro surge nos anos 20, designado movimento da Educação Nova; o segundo surge por volta dos anos setenta, chamado movimento da Educação Permanente; e o último, atual, uma nova epistemologia da formação, que concebe que o indivíduo pense a partir da ação, elegendo como recurso o conhecimento sobre si próprio (Alcoforado, 2008, p.28).

No contexto da Educação de Adultos (EA), é cada vez mais atual que o sujeito (adulto) construa no âmbito da sua formação, um balanço das suas competências e da sua vida, com base num pensamento crítico e reflexivo. No caso dos processos de RVCC, pretende-se que esse balanço de competências contribua para a construção da história de vida do adulto e do respetivo portefólio, de forma a este tome consciência das suas competências, no sentido de reconhecer o seu valor pessoal e social e que passe por um processo de validação e certificação das mesmas (Figueiredo, 2010).

O Balanço de Competências, de acordo com Imaginário (1988), teve origem em França (*Bilan de Compétences*) e tem sido bastante utilizado desde o primeiro ensaio de Balanço de Competências em Portugal, em meados dos anos 90. Em Portugal, esta metodologia tem sido maioritariamente abordada no âmbito de programas e de iniciativas europeias, ligadas a práticas de validação e reconhecimento de competências (Araújo et. al., 2005).

De acordo com Alcoforado (2008), ao longo do tempo esta metodologia foi ganhando reconhecimento e estatuto não só no âmbito da investigação e da formação, mas também por parte de desempregados de longa duração e de públicos que estavam envolvidos no âmbito de políticas sociais e por parte daqueles que pretendiam (re)definir os seus percursos profissionais. Pretende-se que esta metodologia contribua para uma transformação do sujeito ao nível das suas características, das formas de ação em diferentes contextos e dos projetos pessoais (Alcoforado, 2008).

O processo de RVCC permite ao adulto identificar e fazer um balanço das competências adquiridas ao longo da vida, com base numa análise crítica e numa

autoavaliação das suas aprendizagens em diversos contextos (formal, não formal e/ou informal), que deve ficar registado no PRA.

De acordo com Alcoforado (2008, p.196), o balanço de competências deve incluir os seguintes componentes: 1) um registo dos recursos disponíveis e das competências adquiridas, fazendo um ponto da situação para possível reconhecimento social; 2) uma reflexão sobre as modalidades de aprendizagem; 3) a possibilidade de estruturar a imagem de si, combinando uma abordagem retrospectiva e prospetiva do desenvolvimento e identificando as condições contextuais para uma realização pessoal mais satisfatória; e 4) a construção de um projeto concreto de ação que materialize estas necessidades e possibilidades de mudança.

Existem diversas definições para este conceito, mas de acordo com o Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (2017), o Balanço de Competências caracteriza-se por ser um “(...) método de análise de conhecimentos, capacidades, competências e outras características pessoais. (...) um processo dinâmico e participado, que permite ao candidato conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e, por sua vez, estabelecer um projeto de vida e de carreira.”. Este baseia-se “(...) na realização de atividades de autoconhecimento, nomeadamente na construção de uma narrativa autobiográfica de caráter reflexivo, constituindo-se como um dispositivo de diagnóstico e, simultaneamente, de avaliação, cuja finalidade é sinalizar indícios de evidências de competências que possam ser validadas e certificadas à luz de um referencial de competências-chave (quando se trata de processos de RVCC escolar) ou de um referencial de RVCC profissional (quando se trata de processos de RVCC profissional)” (GMOLV, p.50).

Esta metodologia deve ser explorada com o apoio de um técnico especializado, que deve ajudar, orientar e contribuir para a organização da informação por parte do adulto, apoiando a reflexão e o reconhecimento das suas características pessoais, nomeadamente dos seus saberes, valores, competências e potencialidades. A valorização das competências por parte do adulto pode conduzir a uma certificação, através da identificação de algumas das suas aptidões e da comparação das mesmas com um referencial.

No fundo, o Balanço de Competências tem uma forte componente de desenvolvimento vocacional, no sentido em que proporciona e incentiva a uma profunda reflexão sobre as vivências e experiências do sujeito, e, conseqüentemente, contribui para a reformulação do seu projeto de vida. Este balanço pode ser realizado por qualquer

pessoa, em qualquer fase da sua vida, no sentido de potenciar a realização, pessoal e social.

1.5.2. Histórias de vida/abordagem autobiográfica

A história da abordagem autobiográfica ou das Histórias de Vida, de acordo com Couceiro (2000) pode dividir-se em três momentos principais. Primeiro, tiveram o seu ímpeto no início do século XX, enquanto instrumento metodológico da sociologia, nos Estados Unidos e na Polónia. Posteriormente, na época da Segunda Guerra Mundial, passam a valorizar-se mais os métodos quantitativos ao invés dos métodos qualitativos, pelo que esta metodologia perdeu impacto no contexto da investigação. E, por último, já nos anos 70, pela influência Marxista e da Escola de Frankfurt, surge novamente o interesse por esta abordagem. Relativamente à terminologia, Pineau (2001) faz uma distinção entre os termos, afirmando que a biografia se trata de uma escrita sobre a vida de outro, bem como um género literário e uma abordagem de investigação, e que um relato de vida se trata de um enunciado de uma intriga. Já a autobiografia, na sua opinião, trata-se de uma escrita sobre a própria vida, onde o autor e o ator são a mesma pessoa. (Figueiredo, 2010).

A abordagem autobiográfica pode ser vista de duas perspetivas: como metodologia de investigação e como metodologia de formação. A aplicação das abordagens autobiográficas enquanto metodologia de investigação, teve uma alargada aplicação no âmbito das ciências sociais, tendo como ideais que toda a aprendizagem é autobiográfica, que a pessoa que aprende é o centro da ação, que a experiência humana é lugar de aprendizagens e que existe uma reflexividade autobiográfica, que se traduz pela capacidade de tomar consciência dos saberes tácitos, de compreender a historicidade da formação e promover a reinvenção de si (Passegi, M., 2019).

Focando-nos nesta metodologia enquanto estratégia de formação e educação, verifica-se que permite uma nova forma de pensar a formação de adultos, onde estes têm o papel de atores e autores do seu próprio processo. Para Josso (2002), a narração da história de vida exige atividades psicossomáticas a vários níveis: 1) interioridade – narração de si, fazendo recurso a recordações-referências⁸, associando-as e organizando-as numa coerência narrativa; 2) competências intelectuais e verbais – para narrar o seu

⁸ De acordo com Josso (2002, p.29) a recordação-referência pode ser qualificada como uma experiência formadora, porque o que foi aprendido serve de referência (daí para a frente), a inúmeras situações do género (Figueiredo, 2010).

percurso de vida; e 3) escuta das capacidades. De acordo com Couceiro (2000), esta metodologia abrange três componentes: o sujeito, a narrativa e a temporalidade. A temporalidade indica que a narração das histórias seja feita com base nas experiências, numa perspetiva temporal dos acontecimentos: passado, presente e futuro. (Figueiredo, 2010).

As histórias de vida, para além de possibilitarem ao sujeito o conhecimento de si próprio, permitem o reconhecimento de si próprio como sujeito, no sentido de uma auto-orientação da sua vida. Contudo, trazer estas abordagens para o campo da Educação e Formação de Adultos implica uma nova versão dessas metodologias que devem refletir sobre quadros teóricos direcionados para um domínio epistemológico. O objetivo é que pessoas adultas tenham as condições necessárias para que, voluntariamente, se envolvam em processos de autoconhecimento, de introspeção e questionamento sobre as suas experiências, as características dos contextos em que estiveram inseridos e os seus adquiridos, no sentido da construção de um projeto formativo e transformativo, com base numa descrição oral e escrita do que viveram (Alcoforado, 2018).

A EA é por definição transformativa e por isso prevê-se que, de alguma forma, altere a vida da pessoa que passe por um processo educativo. Seja a nível pessoal, profissional ou social, a pessoa melhora a sua auto percepção, as suas competências e, consecutivamente, a sua confiança e autoestima.

Existem dois tipos de saberes: os teóricos (formalizados), que são saberes estruturados, universais e que têm por si só reconhecimento e valor; e os saberes da experiência, que muitas vezes acabam por ser mais importantes no dia a dia e que são impossíveis de transmitir, mas que muitas vezes não são devidamente reconhecidos e valorizados, por não estarem associados a uma qualificação. Por esse motivo, metodologias como o relato autobiográfico são de extrema importância e pertinência, porque possibilitam, através do relato e da descrição de experiências vividas ao longo da vida, que a pessoa tome consciência das suas competências e conhecimentos e do valor dos mesmos, que muitas vezes nem equaciona nem reconhece no seu dia a dia. Para além disso, permite demonstrar e transmitir esses mesmos conhecimentos e competências através desta metodologia, podendo mesmo certificá-los através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): tomando conhecimento do que sabe (reconhecer-se); tomando consciência do que construiu (competências); e organizando a informação (num portefólio refletivo de aprendizagens).

1.5.3. Portefólios

O termo portefólio surge do verbo latim *protare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), e utiliza-se para designar uma pasta que contém diversos documentos. No contexto educativo, refere-se a um conjunto de documentos pertencentes ao formando/aluno.

Segundo Sá-Chaves (2005), a utilização do portefólio aplica-se em diversos contextos (ensino básico, secundário e superior), particularmente na formação de professores, na avaliação das aprendizagens dos alunos, na formação de adultos e pode utilizar-se como uma nova constituição do currículo. Já num contexto de investigação, de acordo com o autor, esta metodologia é vista como um processo facilitador de autoconhecimento e de autoformação, que ativa a estruturação de processos reflexivos, proporcionando um balanço de competências que pode resultar num novo reconhecimento, a diferentes níveis (pessoal, institucional e/ou profissional). Num contexto de formação de adultos, segundo Nunes (2000), é cada vez mais comum a utilização de portefólios reflexivos, que permitem evidenciar os saberes e as aprendizagens (competências) e a reflexão sobre essas mesmas evidências (Figueiredo, 2010).

Segundo Veiga Simão (2005), utilizar o portefólio como metodologia centrada na aprendizagem permite antecipar mudanças de papéis e promover a autoavaliação e as autoaprendizagens, através da definição de objetivos pessoais e, conseqüentemente, de planos de concretização dos mesmos. Para tal, é necessário e fundamental, estimular a reflexão e o questionamento do sobre o processo de ensino aprendizagem. (Rodrigues, 2009). Desse modo, a utilização do portefólio inclui-se numa abordagem de aprendizagem ativa e participativa, onde o candidato tem poder para construir o seu próprio conhecimento.

No fundo, o portefólio é um instrumento que serve para registar e estruturar toda a aprendizagem reflexiva e que pode ser utilizado enquanto metodologia de investigação e de formação. O facto de este ter por base uma abordagem autobiográfica permite, de acordo com Bernardes e Miranda (2004), que seja um instrumento que possibilite ao adulto autoavaliar-se e (re)direcionar a sua aprendizagem, com base numa postura crítica em relação ao que fez e de que modo o fez, durante a aprendizagem. De acordo com os autores, os portefólios podem ser de escrita, de aprendizagem e de autorreflexão e é

possível, através dos mesmos, verificar o que o adulto aprendeu e como processou e avaliou essa aprendizagem e o seu resultado (Figueiredo, 2010).

Alcoforado (2008), considerando as abordagens de diversos autores, conclui que um portefólio deve conter: o perfil pessoal do candidato, ou seja, uma identificação dos seus interesses, motivações, valores, potencial, objetivos, entre outros; o perfil educativo, ou seja, todo o seu percurso formativo e saberes obtidos, estejam eles reconhecidos ou não; o perfil de todas as competências adquiridas, independentemente do tempo ou do espaço onde as adquiriu; e o perfil de oportunidades, equacionando os vários níveis dos diferentes contextos socioeconómicos.

Nunes e Moreira (2005, p.54), apontam três características fundamentais num portefólio: 1) a sua natureza; 2) a diversidade do seu conteúdo; 3) e o caráter de colaboração e de diálogo dos processos que pressupõe. Independentemente do seu objetivo e natureza, o portefólio é sempre uma biografia do sujeito que o compõe, podendo apresentar uma dupla dimensão: uma dimensão auto e hétero reveladora e uma dimensão de produto e de evidência dos saberes. (Figueiredo, 2010).

Em suma, o processo de reconhecimento de competências permite ao adulto identificar as suas competências e, através de uma análise crítica e de uma autoavaliação das aprendizagens, fazer um balanço das mesmas, registando-as num Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). É de salientar que todo este processo se desenvolve em torno dos saberes e das competências do sujeito e não em torno do sujeito em si.

1.6. Análise de necessidades e definição de objetivos de estágio

Terminada a caracterização do local de estágio, bem como do trabalho desenvolvido pelos Centros Qualifica, o foco passa para o estágio curricular em si. Como referido anteriormente, o CQ-RA foi o local eleito para a realização do estágio e o seu principal propósito, para além do conhecimento do real funcionamento dos Centros, na prática, teve por base a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para o desempenho das funções de TORVC.

De forma a conseguir alcançar o pretendido foi necessário, não só adquirir conhecimentos de âmbito teórico e normativo legal, que orientam a Educação e Formação de Adultos em Portugal e o trabalho dos Centros Qualifica e dos Técnicos de ORVC, mas também explorar e utilizar ferramentas e metodologias que permitem realizar processos de orientação ao longo da vida. Para tal, e no sentido de perceber as necessidades existentes no CQ-RA, fui continuamente orientada e acompanhada pela equipa,

particularmente pelo Coordenador, o Dr. Ricardo Cardoso, que sempre me direcionou, aconselhou e deu liberdade para participar em todos os processos e atividades relacionadas com o trabalho do Centro, servindo como fonte de conhecimento, de aprendizagem e de aquisição de competências.

Para além disso e como base para a realização do estágio, foram definidos objetivos, gerais e específicos, como meio de organização e orientação do trabalho a desenvolver. O pretendido era partir da situação atual no início do estágio (desconhecimento das práticas), para uma situação desejada (desempenho das funções de TORVC), através de uma linha que tem por base uma formação inicial e que se estende para uma formação contínua.

Assim, determinou-se que o primeiro objetivo fundamental do estágio curricular, ou seja, o objetivo geral, era “Desempenhar as funções de TORVC”, num Centro Qualifica. De forma a alcançar o objetivo geral estabelecido, foram definidos objetivos específicos, sendo eles:

- ObjE1 – Dominar a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos, em Portugal.
- ObjE2 – Identificar o papel e as funções de um TORVC.
- ObjE3 – Desenvolver o processo de orientação e as suas fases.
- ObjE4 – Utilizar as ferramentas, portais e plataformas de apoio à orientação, para a educação e formação ao longo da vida.
- ObjE5 – Conhecer a oferta formativa (qualificante ou não) para a população adulta em Portugal.
- ObjE6 – Interpretar o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional.
- ObjE7 – Aplicar o processo RVCC e as suas etapas.

No âmbito dos objetivos específicos apresentados e como forma de os concretizar, foram também definidas e realizadas diversas atividades, que serão apresentadas posteriormente, no Capítulo III.

Com o surgimento da pandemia Covid-19, já numa fase mais avançada do estágio, e com o início do teletrabalho no mês de março, determinado pelo Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março, surgiu uma nova necessidade – a de perceber de que forma esta nova modalidade de trabalho estava/está a interferir ou não no trabalho dos Centros. Assim, foi definido um segundo objetivo geral “Perceber o impacto do Covid-19 no

trabalho das equipas e nos resultados do Centro (em relação às metas estabelecidas)”. De forma a alcançar este novo objetivo estabelecido, foi desenvolvido um estudo empírico que será apresentado no Capítulo IV do presente relatório.

No capítulo que se segue será apresentado o enquadramento teórico e normativo legal da Educação e Formação de Adultos, particularmente em Portugal, que serve de base de conhecimento para o desempenho das práticas pretendidas.

Capítulo II – Enquadramento Teórico e Normativo Legal da Educação e Formação de Adultos

2.1. Nota introdutória

Através do enquadramento teórico e normativo legal que se segue, pretende-se expor a informação recolhida através da consulta e análise biográfica, que se revelou pertinente para a compreensão da temática em causa, perspetivando a evolução concetual e das práticas de Educação e Formação de Adultos, ao longo do tempo.

Toda a análise bibliográfica resultou numa síntese em três vertentes. Em primeiro lugar, apresentam-se as principais linhas europeias de orientação para a Aprendizagem ao Longo da Vida; de seguida, faz-se uma análise das principais mudanças sociais e da importância da qualificação e da formação, nos dias de hoje; e, por fim, mas não menos importante, é apresentado um resumo da evolução do quadro político da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

2.2. Linhas europeias de orientação para a Aprendizagem ao Longo da Vida

É durante o século XIX que surgem os primeiros movimentos organizados para a promoção da educação de adultos em ambientes não escolares. Não com o objetivo de preparar os adultos para as funções do seu trabalho, mas sobretudo por motivos culturais, sociais e políticos, permitindo aos novos trabalhadores o acesso à cultura, ao conhecimento e à perceção necessários para terem autonomia para decidir sobre o seu destino, relativamente aos patrões, à administração e à burocracia. Estes movimentos traduziam-se numa “emancipação social e cultural”, promovendo uma “cultura democrática e popular” e um “novo humanismo” (Kallen, 1996, p.17).

Contudo, a capacidade de adaptação ao trabalho e aos objetivos profissionais estavam em segundo plano, sendo que a única ligação destes movimentos com a vida profissional dos adultos, se prendia na capacidade dos trabalhadores conseguirem defender os seus interesses. Por outro lado, nessa altura, os empregadores também não demonstravam grande interesse nem iniciativa pela educação de adultos, como meio de melhoria das qualificações profissionais.

Posteriormente, durante a década de 60, ocorreu um fenómeno que permitiu que à educação de adultos ter destaque a nível político, educativo, cultural e socioeconómico, com o desenvolvimento de esforços para satisfazer as necessidades emergentes da crise

económica. Estes esforços ocorreram não só a nível nacional, mas também a nível internacional, através de organizações intergovernamentais que se viram confrontadas com o desafio de tornar mais coerentes os seus programas e de definir uma nova relação entre a educação e a formação, bem como as respetivas atividades nos domínios social, económico e cultural. Para tal, o Conselho da Europa, a UNESCO e a OCDE, desenvolveram os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que ainda hoje perduram (Kallen, 1996, p.18).

Nos anos setenta, o Conselho da Europa introduziu nos seus programas o conceito de Educação Permanente, que se traduziu num “(...) ponto de viragem na história da política de educação (...)” (Kallen, 1996, p.9), sendo que representava um conceito novo e abrangente que pretendia responder às crescentes necessidades individuais dos jovens e adultos, no âmbito da educação na nova sociedade. Esta nova política tinha como princípios fundamentais a igualdade, a participação e a globalização, esperando-se que representasse uma estratégia mais eficaz que o sistema atual de educação para a promoção de igualdade de oportunidades no âmbito da educação.

De acordo com o CEDEFOP⁹, enquanto quadro de referência para as políticas educativas, o conteúdo do conceito de educação permanente pode ser resumido da seguinte forma: “ (...) o processo educativo é contínuo ao longo de toda a vida e marca todas as suas etapas; o processo educativo é um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser; a aquisição dos saberes e das qualificações não faz realmente sentido se não estiver ligada à experiência e à prática; o processo educativo é um factor de desenvolvimento, a expressão de um projecto e não se limita a uma simples reprodução do passado; o processo educativo é um todo, no tempo evidentemente, mas abrange além disso o conjunto das necessidades, dos papéis e das funções da pessoa humana num dado momento da sua história; necessidades individuais e colectivas (social, cultural, económica) em matéria de educação não se podem opôr mas devem, pelo contrário, convergir.” (Titz, 1996 p.45).

Com isto, a UNESCO viu-se também desafiada a estabelecer um conceito mobilizador da política de educação global, no sentido de responder às necessidades educativas da população adulta (em grande parte analfabeta), instituindo um enquadramento conceptual comum que envolvesse programas educativos, científicos,

⁹ CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, um organismo da União Europeia fundado em 1975, que promove o desenvolvimento do ensino e da formação profissionais.

culturais e sociopolíticos. Este impulso resultou na publicação de documentos de relevância como o relatório *An Introduction to Lifelong Education*, publicado em 1970 por Paul Lengrand, que esteve na base da definição das principais metas a desenvolver, enunciadas no relatório *Learning to Be*, publicado em 1972 pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure. Através deste relatório pretendia-se definir uma nova política que orientasse todo o projeto da UNESCO no âmbito da educação, considerando também o trabalho previamente realizado e algumas conferências internacionais importantes nesse âmbito (Kallen, 1996).

Paralelamente, é publicado o relatório *Recurrent Education: a strategy for lifelong Learning*, em 1973 pela OCDE, com o propósito de definir o conceito de educação contínua como um meio de “(...) disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo, por forma a que estejam disponíveis quando necessárias” (Kallen, 1996, p.19). Pretendia-se, assim, quebrar o ciclo de educação inicial sem interrupção que se revelava um sistema ineficaz, de acordo com relatórios da Organização, cujos custos eram cada vez maiores e os resultados cada vez menos positivos, tendo em conta a natureza da escola que era rica em informação, mas carente de ação.

Segundo Gonçalves *et al* (1998), desde a década de 70 do século XX que os países ocidentais têm vindo a sofrer diversas transformações económicas, sociais e culturais, que acabam por se manifestar ao nível do mercado de trabalho, refletindo-se na quantidade e qualidade do emprego. Nesse sentido, de acordo com Cerdeira (2005) tem-se vindo a assistir a um declínio da estabilidade no emprego, que idealmente seria por tempo indeterminado, com horários de trabalho completos e com um local de trabalho bem definido, fazendo com que, segundo Campos (2013), se dependa da competitividade e da capacidade de ser flexível perante as situações (Correia, 2017).

Tendo em conta o propósito da OCDE, a educação contínua tinha como principal objetivo harmonizar num único enquadramento político, a educação formal inicial, a educação de adultos e a formação no trabalho, tornando a sua inter-relação mais flexível e interligada com o mercado de trabalho (Kallen, 1996).

Verifica-se assim, com base nos aspetos anteriormente apresentados, que muitos foram os fatores e ideais que influenciaram o pensamento sobre novos modelos de aprendizagem ao longo da vida. Do ponto de vista da Comissão Europeia, torna-se cada vez mais uma necessidade e uma exigência da sociedade, que os adultos tenham capacidades para lidar com as mudanças e problemas relacionados com o seu emprego,

que consigam dominar competências sociais, tecnológicas e de comunicação e que sejam capazes de investir numa aprendizagem ao longo da vida.

É relevante, por isso, fazer uma análise das principais orientações da União Europeia, no âmbito da Educação e Formação de Adultos, especialmente das que se relacionam com a aprendizagem ao longo da vida e com o envolvimento da educação no contexto económico atual.

Com isto, destaca-se a publicação do *Livro Branco sobre a Educação e Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, publicado em 1995, pela Comissão das Comunidades Europeias (CCE), que teve como objetivo analisar e definir orientações de ação nos domínios da educação e da formação, sublinhando a importância do investimento na educação e na investigação e defendendo que as políticas de formação e de aprendizagem deviam ser reforçadas, especialmente a formação contínua, por se revelarem essenciais para a melhoria do emprego, da competitividade e para o combate ao desemprego e à exclusão social. A Comunidade Europeia comprometeu-se a contribuir e a incentivar a cooperação entre Estados-membros, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, através de uma política de formação profissional de apoio e complemento, permitindo uma organização dos sistemas de educação e formação. Para tal, determinaram-se ações a desenvolver, bem como medidas de apoio a nível comunitário, e foram definidos cinco objetivos principais: fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola da empresa; lutar contra a exclusão; dominar três línguas europeias; e tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação (CCE, 1995).

Outra publicação de relevo foi a do *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, em março de 2000 pelo Conselho Europeu de Lisboa, com vista à reflexão e orientação no âmbito da coordenação estabelecida na Cimeira de Lisboa. Este memorando tinha por objetivo acompanhar as alterações económicas e sociais e implementar uma nova abordagem sobre a educação e a formação, diferente dos procedimentos convencionalmente estabelecidos, afirmando que a aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e sociedade assentes no conhecimento e na educação, para lidar com os desafios decorrentes dos diversos contextos, culturas, línguas e etnias (CCE, 2000). São também abordados do Memorando os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal, reforçando que a aprendizagem é frequente e contínua e que acontece em diferentes dimensões temporais e em diferentes espaços e contextos.

No seguimento da publicação do Memorando, a Comissão e o Conselho Europeus elaboraram, em 2001, o relatório *Os objetivos futuros concretos dos Sistemas Educativos*, que se traduz no primeiro documento da União Europeia que delimita uma abordagem global e coerente das políticas nacionais no âmbito da educação. Este teve por base os contributos dos Estados-Membros e definiu objetivos futuros comuns, bem como a forma como os sistemas de educação e de formação deveriam contribuir para a concretização do objetivo estratégico definido em Lisboa. Para tal, estabeleceram-se como cinco objetivos principais, que estão igualmente ligados ao Memorando anteriormente referido, no sentido de promover um debate no âmbito na União Europeia acerca desta temática: aumentar o nível da educação e da formação na Europa; facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida; atualizar a definição das competências básicas para a sociedade do conhecimento; abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do mundo; utilizar da melhor forma os recursos; e instaurar uma nova parceria com os estabelecimentos de ensino (CCE, 2001, pp. 6-15).

Também em 2001, ainda na sequência do Memorando, a Comissão publicou uma Comunicação intitulada *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, elaborada sob a orientação das diretrizes europeias em relação às políticas de Educação e Formação de Adultos. Este documento veio reforçar e reafirmar a importância do conceito de aprendizagem ao longo da vida, enunciado na Estratégia de Lisboa, que se deve prolongar desde a pré-escola até à pós-reforma, integrando diferentes tipos de aprendizagem (formal, informal e não formal). O seu principal objetivo era “(...) tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade, consistindo o seu escopo em um tempo em prover os cidadãos de meios para circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, capitalizando ao máximo os seus conhecimentos e as suas competências, e em prosseguir os objetivos e as ambições da União Europeia e dos países candidatos de maior prosperidade, inclusive do ponto de vista da tolerância e da democracia educação de adultos: nunca é tarde para aprender” (CCE 2001b, p. 4).

Destaca-se o importante papel da Educação e da Formação para a transformação da União Europeia e para o alcance dos objetivos definidos pela Estratégia de Lisboa a partir de 2000 e, com base nisso, os Ministros da Educação elaboraram um relatório com as metas e objetivos a atingir até 2010, no âmbito desta temática. Para tal, foi elaborado em 2004, pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Educação, Juventude e Cultura, o

primeiro programa de trabalho intitulado *Educação e formação 2010* e foram delimitados alguns objetivos para incluir todos os tipos de ensino e fases de aprendizagem ao longo da vida, acompanhados por um conjunto de programas comunitários¹⁰.

Em 2006, a Comissão das Comunidades Europeias lançou uma Comunicação intitulada *Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender*, que vê a EA como “todas as formas de aprendizagem apreendida por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido”, reconhecendo cada vez mais a sua importância nos programas nacionais de reforma dos Estados-Membros (CCE, 2006, p.2).

A 12 de maio de 2009, foram validadas conclusões sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio das áreas da educação e da formação para 2020 (“EF 2020”¹¹), para o período 2010-2020, em articulação com as prioridades definidas na Estratégia Europa 2020, onde foram estabelecidas metas para 2020 e quatro objetivos: 1 – tornar a ALV e a mobilidade em realidade; 2 – melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação; 3 – promover a equidade, coesão social e cidadania; e 4 – promover a criatividade, inovação e empreendedorismo (Conselho da União Europeia, 2009).

No âmbito do método aberto de coordenação no domínio da educação e da formação desenvolvido no “EF 2020”, a Comissão e os países da EU formaram grupos de trabalho para colaborar entre si, constituídos por peritos nacionais e representantes dos parceiros sociais europeus e da sociedade civil, que compartilham e analisam informações e definem orientações políticas no âmbito da educação de adultos, com base nas melhores práticas europeias. Estes grupos têm como objetivo, não só ajudar os países da União Europeia a lidar com os principais desafios dos seus sistemas de educação e formação, mas também dar resposta às prioridades comuns determinadas a nível europeu (Comissão Europeia, 2020).

No ano de 2011 é publicada a *Resolução do Conselho sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos*, no Jornal Oficial da União Europeia, que afirma que “A estratégia *Europa 2020* para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à atual crise económica e ao envelhecimento da

¹⁰ Programas comunitários como o Erasmus 2009-2013 e os Programas de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013.

¹¹ O “EF 2020” permite desenvolver boas práticas no domínio da educação, recolher e divulgar conhecimentos e avançar reformas das políticas de educação a nível nacional e regional.

população, bem como da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia” (p.1), e, nesse sentido, propõem-se objetivos quantificáveis em forma de metas para os Estados-Membros e para a União Europeia (Conselho da União Europeia, 2011, p. 1).

Posteriormente, em 2016, o Conselho da União Europeia faz uma nova publicação, desta vez uma *Recomendação do Conselho sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades de adultos*, com o objetivo de ajudar os adultos a adquirir um nível mínimo de conhecimentos em matéria de literacia, numeracia e competências digitais ou uma qualificação de nível secundário superior (nível 3 ou 4 do Quadro Europeu de Qualificações¹²).

Por tudo o que foi referido, podemos concluir que as orientações da EU para a aprendizagem ao longo da vida pretendem garantir o acesso a ofertas diferenciadas de educação e formação, legitimando, desse modo, a importância de diferentes tipos de aprendizagem (como não formal e informal) dos adultos e o recurso a essas aprendizagens para a obtenção de qualificações, sejam escolares e/ou profissionais. Pretende-se, igualmente, que tais aprendizagens contribuam para a promoção reforço da cidadania e da democracia.

Finalizada a síntese das principais orientações europeias ao nível da educação e formação de adultos, considera-se pertinente destacar as mudanças sociais relacionadas com a crescente importância da qualificação e da formação, que vão ao encontro do que foi anteriormente referido e que sustentam as políticas atualmente aplicadas.

2.3. As mudanças sociais e a importância da qualificação e da formação para o acesso ao emprego

Tal como mencionado anteriormente, atualmente uma única formação já não permite aceder a empregos para toda a vida, esperando-se que cada pessoa passe por múltiplas ocupações ao longo da mesma. Para além disso, no caso do nosso país, a população caracteriza-se por ter baixas qualificações.

De acordo com dados do PORDATA, do Instituto Nacional de Estatística, no ano de 2018, de um total de 5232,6 ativos, mais de metade (2330,7) apresentavam um nível básico de qualificações e apenas 1448,3 (que nem representam um terço do total de ativos)

¹² O Quadro Europeu de Qualificações (EQF), adotado formalmente em fevereiro de 2008, é um quadro de referência europeu comum, cujo objetivo é tornar as qualificações mais legíveis e compreensíveis em todos os países e sistemas, algo determinante para apoiar a mobilidade transfronteiriça de alunos e trabalhadores e a aprendizagem ao longo da vida na Europa.

apresentavam qualificações de nível secundário e 1378,1 de nível superior. Se observarmos os valores de há 10 anos, em 2010, apesar do número de ativos (total de 5489,7) ser superior ao número atual, cerca de 3397,2 ativos possuíam qualificações de nível básico e apenas 840,1 detinham qualificações de nível secundário e pós-secundário, o que proporcionalmente se traduz em níveis de escolaridade mais baixos do que os que se registaram nas estatísticas do último ano (PORDATA, 2020).

Contudo, e apesar das evidentes melhorias que se têm verificado nos últimos anos, as qualificações da população portuguesa continuam a ser inferiores ao desejado. Nesse sentido, os organismos e instituições nacionais constituem como prioridade estratégica a promoção de oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação da população. O percurso de qualificação e de carreira é estruturado em práticas de orientação, que permitem a adultos aprofundar o conhecimento de si próprios e definir objetivos realistas de qualificação e desenvolvimento profissional.

Analisando as dinâmicas do mercado de trabalho ao longo do tempo, constata-se que houveram mudanças ao nível da sua organização e estruturação, que introduziram novas formas de pensar sobre o trabalho e a vida social. A referência tradicional ao pleno emprego que caracterizava as sociedades industriais e o valor conferido ao “emprego para toda a vida”, vão-se atenuando num mundo de trabalho precário.

De acordo com Alcoforado (2013), foi na década de 70, por motivos epistemológicos, culturais, tecnológicos e profissionais (Osorio, 2003), que se começou a pensar na educação como alargada a todos os espaços e a todos os tempos e fases da vida. Foi também nesse sentido, que se reforçou a importância do desenvolvimento de políticas públicas que proporcionassem oportunidades formais, não formais e informais de aprendizagem, através da disponibilização de serviços de orientação que permitissem ajudar as pessoas a fazer escolhas educativas e de vida, de acordo com as suas competências e projetos futuros.

Esse movimento, designado de Educação Permanente, expressava a consciência de que “a rápida transformação do conhecimento e a impossibilidade de o transmitir no espaço de uma geração, obrigavam a uma aprendizagem constante, pelo que a preocupação dominante da escola deveria centrar-se no desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*. Por outro lado, a terciarização da economia e a velocidade com que se transformavam as tecnologias e os métodos produtivos faziam emergir novas qualificações e exigiam processos contínuos de atualização, reciclagem e (re)construção de identidades profissionais e sociais” (Alcoforado, 2013, p.3).

As mudanças que atualmente interferem no mercado de trabalho exigem, assim, níveis de qualificação mais elevados, tanto a nível escolar, como a nível profissional, tendo os sistemas de educação e formação de acompanhar essas mudanças.

Segundo Capucha (2005), quanto menores as qualificações, menores tendem a ser as oportunidades de acesso à aprendizagem, a qualidade do emprego e mais dificuldades se verificam para a readaptação e para a reconversão de saberes em caso de exclusão profissional. Assim, de acordo com Le Boterf (1989), o sistema educativo-formativo poderá desempenhar, desta forma, um papel decisivo numa perspetiva de desenvolvimento e de adequação das qualificações ao mercado de emprego, facultando conhecimentos e competências necessárias ao processo de inserção e de adaptação a contextos de empregos em constante mudança (ao nível do saber-saber, do saber-fazer, do saber ser/estar e do saber aprender), viabilizando processos de inserção num mercado de emprego, cada vez mais competitivo e concorrencial (Correia, 2017).

Em contextos de mudanças e transformações constantes, ocorrem processos de seleção social, que excluem os menos qualificados. Isto, porque a natureza do trabalho, a estrutura do emprego e as competências requeridas, sofrem alterações através das transformações estruturais e económicas (Kovács, 2002), reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores manuais não qualificados e aumentando, pelo contrário, as oportunidades de emprego para postos de trabalho que requerem capacidades de raciocínio e gestão, bem como «know-how» técnico (Ramos, 2007).

O investimento na educação e na formação é, por isso, uma estratégia para o aumento dos níveis de empregabilidade. E uma vez que promove mais oportunidades de emprego ao longo da vida, permite uma melhor e mais bem-sucedida transição da escola para o primeiro emprego e facilita a reentrada no mercado de trabalho, após uma situação de desemprego, constituindo-se, assim, como um meio de desenvolvimento de novas competências e como um facilitador para a mobilidade e adaptação ao longo da vida ativa (Kovács, 2002).

O sistema educativo-formativo deve não só facultar saberes dirigidos a perfis profissionais pré-existentes, mas também proporcionar novos perfis profissionais, que vão ao encontro das mudanças sociais, organizacionais e tecnológicas e que permitam uma reestruturação e reconversão da realidade profissional, que marcam a atualidade (Gonçalves et. al, 1998). Deve preparar, portanto, os indivíduos para o exercício de uma atividade profissional e, simultaneamente, para a inovação, iniciativa e autoaprendizagem (Madeira, 2006).

De acordo com a OCDE (1996), a aprendizagem deve então ser interpretada no seu sentido mais amplo, compreendendo a totalidade das suas dimensões vertical e horizontal, ou seja, assumindo que as pessoas aprendem ao longo da vida, em diversos contextos e de diversas formas (seja num contexto de aula, no trabalho, no convívio com amigos, entre outros). É também importante perceber que essas aprendizagens devem ser otimizadas e utilizadas nas mais diversas situações, tornando indispensável a elaboração de políticas coerentes com as diversidades resultantes, incluindo o envolvimento de todos nas tarefas de desenvolvimento (Alcoforado, 2013).

Daqui resultam duas conclusões fundamentais: em primeiro, que a educação e a formação têm de se contínuas ao longo da vida; e em segundo, que todos os tempos e espaços da vida são potencialmente formativos, uma vez que de todos eles podem resultar em aprendizagens significativas. Por este motivo, as políticas educativas devem obrigatoriamente garantir a integração e a coerência das dimensões temporais e espaciais da educação, bem como criar e desenvolver os recursos necessários para acompanhar e orientar a educação em todos os contextos e momentos da vida, podendo contribuir para o questionamento dos saberes e dos percursos pessoais e, eventualmente, para a redefinição dos projetos individuais educativos e de vida (Alcoforado, 2013).

Outro aspeto fundamental a considerar é a necessidade de garantir formas justas de mobilização e de valorização de todas as aprendizagens e, simultaneamente, de promoção do reconhecimento pessoal e social dos diferentes saberes e competências. Torna-se assim fundamental, a construção de sistemas de acreditação e de certificação credíveis, “(...) capazes de acolher os diferentes percursos educativos, mas também as aprendizagens não formais e informais, contribuindo para a valorização das pessoas e das diferentes profissões”, o que implica a disponibilização de serviços de Orientação e Aconselhamento, para todos e em qualquer fase da vida (Alcoforado, 2013, p. 6).

Com tudo o que foi referido, conclui-se que é fundamental que existam políticas que promovam a educação e a formação, por meio de diversos sistemas e que permitam aos cidadãos estarem preparados para lidar com as mudanças do setor profissional atual, reconhecendo e aumentando as competências que adquiriram ao longo da sua vida. Nesse sentido, segue-se uma síntese da evolução do quadro político, no âmbito da educação e formação de adultos em Portugal.

2.4. Evolução do quadro político da educação e formação de adultos em Portugal

Passando a uma análise do quadro político no âmbito da educação e formação de adultos, em Portugal, de acordo com o que foi referido anteriormente, a quantidade de mudanças ocorridas nos anos 70 vieram intensificar a necessidade da aposta na formação contínua, mas também a importância da descoberta de novas respostas pedagógicas que valorizassem a experiência e os conhecimentos com ela adquiridos e os utilizassem como meio de transformação pessoal e em comunidade. Nesse sentido, na segunda metade do século XX foram-se construindo diversos debates educativos à volta de consensos de organizações internacionais, incluindo a UNESCO¹³. (Alcoforado, 2014).

Por essa grande necessidade de aposta na educação e na formação de adultos em Portugal, com base em políticas públicas adequadas, surgiram diversos debates e iniciativas. Neste contexto, foram apresentados diversos argumentos, maioritariamente aceites pelos intervenientes, que defendiam que: apenas as pessoas adultas têm os recursos necessários para promover transformações imediatas nas comunidades e sociedades; que essas transformações apenas sucedem como resultado de novas aprendizagens; e só se conseguem articular os meios para orientar essas aprendizagens, através da educação e da formação.

Durante o século XIX as iniciativas do país procuravam validar o princípio de formar cidadãos para uma intervenção ativa na vida nacional, colaborando efetivamente para a sua promoção social. Tanto a Primeira República como o Estado Novo, tentaram encontrar soluções para a necessidade de um investimento concertado em atividades educativas para adultos. Exemplo disso foi, já no século XX, a campanha nacional de educação de adultos¹⁴, iniciada em 1952, incluída no Plano de Educação Popular, que teve um forte envolvimento religioso e da sociedade civil. Também a implementação em 1979, já em regime democrático, do *Plano Nacional de Alfabetização de Base de Adultos*, resultou de uma votação unânime na Assembleia da República (Alcoforado, 2012).

Apesar das iniciativas do país, os resultados alcançados ficaram sempre aquém das necessidades e dos objetivos identificados. Por esse motivo, Portugal entrou, em 1985, para a CEE¹⁵ com níveis de escolaridade muito baixos e, conseqüentemente, com baixos indicadores de produtividade profissional, comparativamente com os restantes parceiros.

¹³ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁴ Campanha que se propunha levar um milhão de pessoas a realizar com sucesso os exames finais de instrução primária.

¹⁵ CEE – Comunidade Económica Europeia, organização internacional criada por um dos dois Tratados de Roma de 1957, com a finalidade de estabelecer um mercado comum europeu.

Com a entrada na CEE e com o envolvimento das políticas desenvolvimentistas europeias, Portugal passou a dispor de recursos para um investimento em formação profissional para jovens e adultos, como nunca antes visto, que envolveu mais de quatro milhões de pessoas, até ao final da década de 90. Contudo, esses números não foram suficientes para demonstrar a produtividade e as potencialidades do país.

Com o início de um novo século e com o objetivo de alterar a situação em que se encontrava, Portugal comprometeu-se a implementar uma política nacional que integrasse a educação e a formação de jovens e adultos. Assim, decidiu adotar um pensamento predominante internacionalmente, que propunha um novo conceito de educação de jovens e adultos, que defendia a interligação entre os sistemas de educação formais e não-formais, bem como uma igual valorização dos saberes através deles adquiridos.

De forma a melhor compreender este campo de práticas, passamos a analisar o quadro político que sustentou o seu desenvolvimento nos últimos anos.

A primeira iniciativa passou pela criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), uma estrutura nacional com dupla tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, à qual competia (segundo o Decreto-Lei 387/99, de 28 de setembro), gerir uma oferta articulada de educação e formação através:

- Da construção de um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), adquiridas em diversos contextos ao longo da vida, por pessoas com mais de 18 anos, e a consequente implementação gradual de uma rede de Centros, da responsabilidade de parceiros sociais, entidades privadas e organizações ligadas à administração pública;
- Do desenvolvimento de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), conducentes à elevação dos níveis escolares e profissionais, de média ou longa duração, e de Ações S@ber Mais, de curta duração, destinadas à aquisição de ou aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas;
- Da instalação de uma rede de Recursos, destinados ao apoio à EFA e à formação e desenvolvimento dos agentes envolvidos (Decreto-Lei 387/99).

Esta estrutura revelou uma dinâmica muito substancial, tendo sido sempre desenvolvida numa lógica de contrato programa, mas, modelada pela lógica dos fundos europeus (principal fonte de financiamento), reconfigurou-se, com o principal objetivo de aumentar os níveis de qualificação da população portuguesa.

Assim, o governo seguinte transformou a ANEFA na Direção Geral da Formação Vocacional (DGFV) (com a publicação do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro) e, em 2005, com o início de uma nova legislatura, o novo governo rebatiza a DGFV como Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.) (através do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro), cuja função passava por coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e garantir o sistema RVCC e a aprovação de cursos, num sentido de adaptação ao mercado de trabalho. Como forma de complemento às anteriores iniciativas e ao quadro legal existente, foi ainda prevista a criação de Centros de Reconhecimento e Validação de Competências Profissionais (*RVCC Pro*).

Posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, foi estabelecido o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e foram definidas as estruturas que regulam o seu funcionamento. Dois anos depois, através da Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho, foi estabelecida a estrutura e a organização do Catálogo Nacional de Qualificações que, de acordo com a mesma, deve ser “(...) um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, para assegurar uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do País e as qualificações promovidas no âmbito do sistema de educação e formação”. (Portaria n.º 781/2009, p. 4774).

Na condição de opção estratégica, a educação e formação de adultos vê reforçada a sua lógica de contrato programa, passando a designar-se de Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Esta iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social portuguesas, “comtempla dois eixos distintos: um que estrutura vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário” (ANQ, 2010, p.3), e destaca a importância da qualificação dos cidadãos para o desenvolvimento do país e para a promoção da coesão social.

Esta Iniciativa defende como prioridade estratégica a formação de base dos ativos, assumindo que a mudança geracional, por si só, não permite dotar o país com as competências fundamentais necessárias. Para tal, define como objetivo qualificar 1000000 ativos (até 2010), através de processos RVCC e de cursos EFA. É também no âmbito desta iniciativa que se prevê a regulação, a criação e o alargamento dos Centros de Novas Oportunidades (CNO), através da Portaria n.º 370/2008, responsáveis pela inscrição dos adultos, diagnóstico/triagem e encaminhamento para processos de certificação ou para percursos educativos/formativos, levando a um envolvimento

significativo de parcerias e de escolas secundárias e centros de formação (Alcoforado, 2012).

No final do ano de 2011 iniciou-se um processo de extinção da rede de CNO, sendo planeada a sua substituição pela rede de Centros para Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

Em 2012, a ANQ dá lugar à ANQEP (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro), e a 28 de março do mesmo ano é publicada a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, que regula a criação na nova rede nacional de CQEP, tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Com esta mudança, as políticas públicas de educação de adultos não sofreram alterações significativas e manteve-se a prioridade do Programa do XIX Governo Constitucional: qualificar a população portuguesa, atuar em parceria, manter os processos de candidatura e propor a prática de intervenções individualizadas com os candidatos (Rodrigues e Loureiro, 2016).

As equipas pedagógicas dos CNO, até então constituídas por um Coordenador, pelos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e por Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação (PRVC) - equipa técnica e formadores -, sofrem alterações, com a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, e passam a integrar um novo elemento na equipa – o Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC), que agrega as anteriores funções de TDE e PRVCC.

Entre 2014 e 2015 o número total de inscrições nos CQEP não chegou às 100 mil e o número de encaminhamentos para ofertas formativas e para processos de RVCC não chegou aos 70 mil, sendo que apenas foram certificados pouco mais de 2.600 adultos. Posteriormente, no ano de 2016 os números foram mais positivos, contabilizando-se 88 mil inscrições, das quais 80 mil resultaram em encaminhamentos e em mais de 8 mil certificações (Lançamento do Programa Qualifica, 2017). Contudo, apesar de nas últimas décadas se terem alcançado alguns progressos no campo da qualificação dos portugueses, continuava a existir um défice estrutural a esse nível e havia uma redução significativa no âmbito da educação e da formação qualificante e do reconhecimento, validação e certificação de competências.

O desinvestimento feito nos CQEP, foi um dos fatores que influenciou esta quebra ao nível das qualificações e causou um afastamento do valor padrão médio europeu, do qual nos tínhamos vindo a aproximar desde 2007. Os níveis de execução dos CQEP eram muito inferiores às necessidades da população e os Centros apresentavam uma cobertura

territorial com lacunas, o que contribuía para a desarticulação entre as ofertas qualificantes existentes (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto).

De forma combater o problema existente, foi reforçada como prioridade política de âmbito nacional, a revitalização da EFA enquanto pilar central do sistema de qualificações, garantindo a continuação das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados.

Para tal, o Governo desenvolveu o Programa Qualifica e procedeu à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica, através da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, um Programa que se diferencia por apostar em percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, ao invés de promover formação avulsa que não seja conducente a qualificação nem a melhorias ao nível da empregabilidade.

No âmbito deste Programa, a Portaria n.º 47/2017 de 1 de fevereiro, veio regular o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e definir o modelo do “Passaporte Qualifica”, instrumentos essenciais para o alcance das metas propostas.

O Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais, alinhado com a estrutura modular de formação já existente, possibilita não só a capitalização de unidades de formação e uma maior flexibilidade nos percursos formativos, mantendo o valor das certificações, como também contribui para uma melhor compreensão e reconhecimento do sistema de ensino e formação profissional por parte dos diversos atores, designadamente pelos empregadores. Estes fatores tornam-se uma mais valia para os adultos não só a nível pessoal e em contexto social, mas também no contexto profissional.

Este Sistema permite a atribuição de pontos de crédito às qualificações integradas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e a outras formações certificadas, desde que essas se encontrem registadas no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e cumpram os critérios de garantia da qualidade vigentes. Uma vez que este sistema integra princípios do Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais (ECVET), este Sistema também favorece a mobilidade a europeia (Programa Qualifica, 2020).

Já o “Passaporte Qualifica”, complementar ao Sistema de Créditos, permite valorizar e facilitar os percursos individuais de formação, através do registo das qualificações obtidas (como se fosse uma espécie de currículo ou de histórico formativo), e da identificação de competências em falta para completar um determinado percurso

formativo. Este Passaporte possibilita e facilita a escolha das trajetórias de formação mais adequadas, considerando as necessidades, motivações e expectativas individuais de cada um, contribuindo para um maior rendimento e sucesso no âmbito da educação, formação e da qualificação e, conseqüentemente, contribui também para o surgimento de mais e melhores oportunidades a nível profissional (Portaria n.º 232/2016).

Para pôr em prática o Programa Qualifica, uma das principais medidas a adotar foi a “(...) ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos.” (Portaria n.º 232/2016, p. 3007).

Conclui-se que para aumentar os níveis de qualificação da população adulta, é necessário, não só, estabelecer uma complementaridade entre o RVCC e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada (através da consolidação de mecanismos de informação e orientação para os adultos), mas também apoiar os jovens que não estão em processos de educação e de formação, nem trabalham, designados jovens *NEET* (*Not in Education, Employment or Training*), a redefinir os seus percursos educativos e formativos, tendo em vista a qualificação, consoante os seus perfis, necessidades e motivações.

Uma das medidas na criação dos Centros Qualifica (CQ), que pretendia conferir uma maior estabilidade e qualidade no seu funcionamento, foi o reforço das equipas e a introdução da flexibilidade na articulação funcional entre os seus diversos elementos. Para além disso, os CQ apoiam a ANQEP, I.P. ao nível das competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede, bem como ao nível da implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas de educação e formação existentes (Portaria n.º 232/2016).

Já em 2019 é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019, no dia 14 de fevereiro, que aprova o Programa Qualifica AP, mencionando que “o Governo elegeu a qualificação da população portuguesa como primeiro eixo do Programa Nacional de Reformas e estabeleceu como prioridade política a revitalização da educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida. O Programa Qualifica desempenha um papel central neste domínio, enquanto estratégia para relançar a educação e formação de adultos e para voltar a fazer dela uma prioridade nacional.” (p. 1234). Esta

Resolução não só aprova o Programa Qualifica AP, como também estabelece objetivos específicos do Programa, contribuindo para a concretização das metas fixadas, entre outras medidas. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019).

Com a implementação destas novas medidas, segundo a ANQEP (2020), o Programa Qualifica permitiu lançar novamente a educação e formação de adultos enquanto prioridade do país, fortalecendo a posição de Portugal entre os países da União Europeia no que diz respeito à qualificação de adultos em idade ativa, pelo que, de forma a continuar a apostar na educação e formação de adultos, se deve investir no alargamento da Rede Qualifica, reforçando a sua implementação em todo o território nacional.

Nesse sentido, a 5 de maio de 2020 é publicado o Despacho n.º 5182/2020, que determina a “criação e renovação da autorização de funcionamento dos Centros Qualifica de acordo com a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica”, resultando na criação de 35 novos Centros Qualifica, distribuídos pelo país.

Todas as alterações sociais, culturais e políticas que a EFA sofreu ao longo do tempo, resultaram no aumento do seu valor e da sua importância para o país, definindo-se, como se evidencia com todos os factos apresentados anteriormente, cada vez mais como uma prioridade nacional. Nesse sentido, se os ideais políticos assim se mantiverem, o investimento na educação e formação de adultos em Portugal só tem tendência a aumentar e a prolongar-se no futuro. Seja através do Programa e dos Centros Qualifica ou de outra iniciativa semelhante, o caminho da educação e da formação é sem dúvida, e será sempre, o caminho a seguir.

Capítulo III - Estágio curricular: atividades desenvolvidas e calendarização

Apresentado todo o enquadramento teórico e político da Educação e Formação de Adultos, que resultaram no surgimento da função de TORVC e dos Centros Qualifica, passam-se agora a apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio no CQ-RA e a sua respetiva calendarização.

Tendo por base o objetivo geral do estágio, identificado no Capítulo I - “desempenhar as funções de TORVC”, após a minha integração no Centro Qualifica da Região de Aveiro, foram realizadas diversas atividades, nos vários contextos de atuação do Centro, nomeadamente: no Centro em si; fora do Centro (em deslocação/itinerância); através da participação em eventos (inclusivamente realizados pelo Centro); através da participação em encontros e palestras; através da participação no projeto de divulgação do Centro; e da realização de formação interna. Todas as atividades realizadas, que serão apresentadas de seguida, estiveram na base da concretização dos objetivos específicos determinados, para alcançar o objetivo geral do estágio (cf. Anexo 2).

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico n.º 1 “Dominar a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos em Portugal”

Após a minha chegada ao CQ-RA e da apresentação dos diversos elementos da equipa, que me receberam e integraram prontamente e de forma acolhedora, comecei por perceber de que forma funcionava o Centro e quais as funções que iria desempenhar.

Primeiramente, indo ao encontro do primeiro objetivo específico definido, “Dominar a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos em Portugal”, fui orientada e aconselhada pelo Dr. Ricardo Cardoso, Coordenador do Centro e orientador local do meu estágio, a ler e a analisar as portarias, decretos-lei e outra bibliografia pertinente no âmbito da educação e formação de adultos, de forma a compreender o panorama nacional atual, nomeadamente o contexto do surgimento do Programa e dos Centros Qualifica, onde os TORVC atuam e cujas funções pretendia desempenhar.

Fazendo um apanhado da principal bibliografia consultada, destaco alguns dos documentos que considero mais relevantes para o efeito:

- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento);
- Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho (Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ));

- Despacho n.º 978/2011, de 12 de janeiro (Procede à caracterização dos níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações);
- Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto (Procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica);
- Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro (Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento);
- Portaria n.º 47/2017, de 4 de fevereiro (Regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e define o modelo do “Passaporte Qualifica”);
- 31 de março de 2017 – Publicação do Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, ANQEP. IP;
- Recomendação n.º 2/2019, de 17 de julho (Recomendação para uma política de Educação e Formação de Adultos);
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019, de 14 de fevereiro (Aprova o Programa Qualifica AP.).
- Entre outras.

A consulta e a análise dos referidos documentos possibilitaram a aquisição de uma base de conhecimentos que permitiram uma melhor compreensão do funcionamento da EFA em Portugal, nomeadamente das políticas que originaram o Programa Qualifica e os Centros, e das orientações sobre o trabalho a desenvolver, o que se revelou de extrema importância para o desempenho das minhas funções a o longo do estágio.

Da bibliografia supramencionada destaco a análise da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto, que contextualiza o surgimento do Programa Qualifica e da rede de Centros Qualifica, em substituição dos CQEP. Neste documento é também explicada uma das principais diferenças do Programa Qualifica, em relação ao CQEP: a aposta em percursos de formação que conduzam a uma efetiva qualificação e, conseqüentemente, que conduzam a uma melhoria da empregabilidade dos adultos. Para além disso, é também nesta Portaria que se definem as atribuições e objetivos do Centro, a constituição da equipa, as funções de cada um dos seus elementos, e são apresentadas e caracterizadas as etapas de intervenção dos CQ, bem como outros aspetos do seu funcionamento.

Considero esta publicação bastante relevante na medida em que orienta todo o trabalho e objetivos do Programa Qualifica. É imprescindível perceber para o que devemos trabalhar, ou seja, qual a nossa principal meta enquanto profissionais: orientar indivíduos para uma aprendizagem ao longo da vida, com base em percursos de formação que permitam aumentar as suas qualificações e, conseqüentemente, as oportunidades de emprego, ao invés de incentivar apenas a frequência de formação que não conduza a alterações significativas nesses âmbitos. A análise da restante documentação mencionada,

nomeadamente do Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, foi também essencial, servindo de orientação em relação às metodologias e instrumentos a aplicar ao longo dos processos.

Outra atividade que tive a oportunidade de fazer, que contribuiu igualmente para a concretização do primeiro objetivo específico, foi a participação numa Reunião de Acompanhamento dos Centros Qualifica da Região de Aveiro, realizada na Escola Profissional de Aveiro, dirigida por duas representantes, uma da ANQEP e uma da DGESTE. Nesta reunião estiveram presentes elementos das equipas de vários CQ da zona Centro e, numa primeira parte, foi apresentada (com recurso ao power point) uma avaliação e uma análise dos resultados dos Centros em relação às metas estabelecidas, seguida de uma partilha de ideias, observações e sugestões de melhoria, para cada caso/Centro em particular.

Numa segunda parte da reunião, as equipas dos diferentes Centros foram separadas e foi proposto um exercício de avaliação. Foi distribuído um Portefólio a cada uma das equipas, sem a identificação do Centro onde tinha sido elaborado, com o objetivo de ser avaliado por outro Centro, com base numa grelha de avaliação distribuída pelas organizadoras. Nessa grelha cada equipa tinha diversos parâmetros a avaliar (como a organização e estruturação do Portefólio, as evidências das competências do candidato nas várias áreas de certificação, o nível de desenvolvimento dos temas validados, a ortografia, as referências bibliográficas, entre outros aspetos), com base numa escala, tendo de justificar a sua avaliação com exemplos. No final da avaliação, foi realizado um debate entre as equipas dos vários Centros, que expuseram a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido pelo Centro que avaliaram (de forma anónima), com base no Portefólio que analisaram, fazendo uma comparação do trabalho desenvolvido pelas várias equipas.

Esta atividade resultou numa troca de opiniões, sugestões e de diferentes metodologias de trabalho, que permitiram alargar perspetivas e conhecer o funcionamento de outros Centros da zona, possibilitando que todos trabalhem no mesmo sentido, adaptando as suas práticas para o alcance de melhores resultados.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 2 “Identificar o papel e as funções de um TORVC”

Para a concretização do segundo objetivo específico definido, “Identificar o papel e as funções de um TORVC”, destaco a leitura do artigo 8.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, intitulado “Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências”, que explicita de forma clara quais as funções do TORVC, já analisadas no ponto 1.4 do Capítulo I do presente relatório. Sublinho ainda a leitura e análise do Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, de março de 2017, particularmente o ponto 3 designado “Orientações metodológicas – etapas de intervenção nos Centros Qualifica e o papel do Técnico de ORVC”, que complementa a Portaria mencionada, reforçando as funções e o papel do TORVC, fornecendo orientações sobre as metodologias a adotar nas diversas etapas de intervenção, desde o acolhimento, ao diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento, assim como na condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

No seguimento da revisão bibliográfica supramencionada e de uma contextualização do trabalho dos CQ feita por parte do Coordenador do Centro Qualifica, foi-me proposto começar por acompanhar os TORVC nas diversas etapas do processo de orientação e de desenvolvimento do processo de RVCC, para poder elucidar-me e ter um contacto e conhecimento mais prático dos procedimentos a seguir.

Assim, numa fase inicial, estive presente enquanto observadora em algumas sessões de acolhimento e de diagnóstico, de informação e orientação sobre as ofertas mais adequadas ao perfil dos candidatos e de encaminhamento para a oferta selecionada. Através dessa observação, pude compreender de forma mais simples e prática o objetivo de cada uma das etapas do processo e quais as metodologias, ferramentas e instrumentos mais adequados, de acordo com cada etapa e com o perfil de necessidades do indivíduo em questão.

Muito resumidamente, pude perceber que os principais objetivos e funções do TORVC, em cada uma das etapas são: atender, esclarecer e inscrever os candidatos (Acolhimento); proceder à análise do perfil individual do candidato (Diagnóstico); apoiar o candidato no desenvolvimento do PDV e do PIC e disponibilizar informação sobre o Sistema Nacional de Qualificações e sobre oportunidades de qualificação e trabalho e mobilidade transnacional (Informação e Orientação); dar acesso e auxiliar na exploração

do Passaporte Qualifica; e estabelecer e efetivar o encaminhamento do candidato (Encaminhamento).

A par disso, verifiquei ainda que em todas as etapas do processo de orientação é obrigatório e da responsabilidade do TORVC, o registo no SIGO das atividades desenvolvidas nas várias etapas. No caso de o Encaminhamento ser para um processo de RVCC, compete ainda ao TORVC acompanhar todo o desenvolvimento processo e de construção do Portefólio, cumprindo os objetivos descritos no ponto 1.4 do Capítulo I do presente relatório.

À medida que fui assistindo a diversos atendimentos, representativos de diferentes situações e necessidades ao longo do processo, foram-me também sendo apresentados diversos documentos e instrumentos a aplicar nas várias etapas, correspondentes às orientações que tinha lido no Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida. Tomei conhecimento, na prática, dos documentos base a aplicar em qualquer processo de orientação realizado no Centro, independentemente do seu resultado final (formalização do encaminhamento), assim como de alguns instrumentos, técnicas e abordagens a utilizar. Assim, e após um período de observação de cerca de 2/3 semanas, passei a estar responsável por realizar dos novos atendimentos no Centro e por acompanhar alguns processos de RVCC, inicialmente assistida pelo Dr. Ricardo e, posteriormente, sozinha.

Com esta atividade tive a possibilidade de aprender efetivamente quais são as responsabilidades de um Técnico de ORVC e pôr em prática as suas funções de acordo com as orientações legisladas, assim como de dominar as diversas etapas de um processo de orientação e dos instrumentos e técnicas a aplicar, que serão apresentados posteriormente (Atividades do objetivo específico 3).

Outra atividade que desempenhei no âmbito do segundo objetivo específico, que também faz parte das funções de TORVC, foi estabelecer contactos com entidades que podiam auxiliar e/ou facilitar algumas situações e processos de candidatos do Centro, tais como elementos da Rede de Centros, Agrupamentos de Escolas e Escolas Básicas e Secundárias, Centros de Formação, Institutos de Emprego e Formação Profissional, Autarquias, Associações Locais, Empresas, entre outros. Através destes contactos procurei recolher informações sobre as ofertas/plano formativo desses locais, de modo a compilar essas ofertas, incluindo formação modular, cursos EFA, RVCC profissionais, entre outros, nas mais diversas áreas formativas. Os contatos foram estabelecidos via correio eletrónico e/ou telefonicamente.

Por outro lado, recorri também a esta rede de contactos, particularmente a Escolas e Agrupamentos de Escolas, sempre que existia alguma dúvida em relação à escolaridade de algum candidato, que tivesse sido ex-aluno da escola em questão. Em última instância e no caso de não ser possível esclarecer algumas questões, tanto relativas à escolaridade como outras questões ao nível de registos SIGO, por exemplo, recorria à ANQEP, através do correio eletrónico.

Estabelecer estes contactos é o primeiro passo para um bom trabalho. A partir daí, era possível orientar todos os candidatos que fossem ao nosso Centro, mesmo que a oferta formativa mais indicada para eles não estivesse ao nosso alcance. Por exemplo, o CQ-RA não desenvolve cursos EFA nem processos de certificação apenas de âmbito profissional, em determinadas áreas. Assim, sabendo qual a oferta existente na região, tornava-se mais simples e direto o encaminhamento para outro local de formação, adequado ao percurso pretendido.

Nesse seguimento, outra atividade que realizei no âmbito do segundo objetivo específico foi trabalho em itinerância, tanto em parceria com o CATEC, uma marca/entidade formadora da AEVA, como em instituições e em empresas da região. Com o CATEC, o trabalho desenvolvido foi maioritariamente no âmbito da formação modular, sendo que todos os candidatos e/ou grupos que realizaram formação no CATEC, passavam anteriormente pelo processo de orientação, onde eram inscritos e encaminhados pelo CQ-RA, neste caso, por mim e pela outra TORVC do Centro. Por outro lado, essa oportunidade de contacto com os candidatos permitia incentivar os adultos que tinham o seu percurso escolar incompleto, a seguirem para processos RVCC. Nessas situações, eu e a outra TORVC do Centro, éramos responsáveis pelo acompanhamento do grupo, até à sua certificação (escolar ou dupla certificação), inclusive.

No que diz respeito à deslocação a instituições, trabalhei em parceria com o Centro Social Paroquial de S. Pedro da Palhaça, com o Centro Comunitário da Vera Cruz, com a Nutre Group, com a Yasaki Saltano e com os Pioneiros. Nestes casos desloquei-me às instituições, por diversos dias, para realizar processos de orientação e de encaminhamento para Formação Modular, a realizar nos referidos locais.

Já com as empresas, o trabalho desenvolvido baseou-se na operacionalização de processos RVCC, escolares e de dupla certificação, nos quais foram incluídos módulos de formação, na área profissional em questão. Trabalhei diretamente neste sentido com três empresas. Com o LIDL, onde acompanhei o desenvolvimento de processos de dupla certificação de 15 candidatos, na área de Técnico Comercial (nível 4 do QNQ), desde a

inscrição do grupo e análise de necessidades, até à sua certificação. Nos processos deste grupo foi incluído um módulo de 25h de formação em “Inglês Técnico”, a par de outras 25h de formação complementar. Trabalhei também com a Prio Energy, onde acompanhei todo o processo de um grupo de 15 colaboradores da empresa, que realizam processos de certificação escolar de nível secundário. Por último, trabalhei com um grupo de 20 colaboradores da Navigator Company, na realização de processos escolares de nível secundário. Nos processos deste grupo foi incluído um módulo de 25h de formação em “Informática na ótica do utilizador – fundamentos”, a par de outras 25h de formação complementar.

Nestas situações desloquei-me uma vez por semana às referidas empresas, para realizar sessões de acompanhamento ao desenvolvimento do Portefólio e, posteriormente, realizei as sessões de preparação e de simulação das apresentações finais. No caso do LIDL as apresentações finais foram realizadas numa das lojas da empresa, em Vagos; no caso da Prio Energy as apresentações realizaram-se no Centro Qualifica; e no caso da Navigator Company, as sessões finais de apresentação foram realizadas à distância, via Teams (já durante a pandemia).

Ainda no âmbito do segundo objetivo específico, tive a oportunidade de participar na redação de diversas Atas das Reuniões de Reconhecimento e Validação de Competências Escolares (de nível básico e secundário), onde fiquei responsável pelo preenchimento do campo relativo às deliberações do TORVC, em relação ao percurso dos diversos candidatos, desde a fase de diagnóstico até à sua certificação. Além disso, participei também na redação das Atas de Reunião de Equipa, elaboradas mensalmente, onde eram referidos os pontos abordados em relação ao mês anterior e ao mês seguinte, no que dizia respeito aos resultados obtidos e a diversos assuntos que fossem pertinentes, como estabelecimento de novas parcerias, por exemplo.

Outra das atividades em que pude participar foi na elaboração/atualização do Arquivo/Dossier Técnico Pedagógico (DTP) do CQ-RA, com base nas orientações fornecidas pelo Coordenador. Este arquivo deve incluir elementos como: autorização de funcionamento do CQ; regulamento interno de funcionamento; plano de trabalho e resultados a atingir (metas estabelecidas); relatórios de atividades; atas de reuniões de equipa; protocolos de colaboração; currículos dos elementos da equipa do CQ; documentos relativos à comunicação (materiais de divulgação, notícias publicadas nos meios de comunicação social, etc.); entre outros elementos que se revelem importantes.

Destaco ainda a participação em reuniões e encontros da rede de Centros, já apresentadas anteriormente, como meio de concretização do segundo objetivo específico identificado. A participação nesses encontros, para além do que já foi referido, permitiu reforçar o papel e as funções do TORVC, orientando o trabalho a desenvolver.

Por último, no âmbito do segundo objetivo específico, estive também responsável pela monitorização mensal dos resultados do Centro (em relação às metas estabelecidas para o ano em questão), com base nos dados exportados do SIGO, e pela avaliação da situação profissional e formativa dos candidatos, um mês após a sua certificação. Esta avaliação era realizada através da análise das respostas dos candidatos a um questionário, que era preenchido pelos mesmos aquando da entrega do seu diploma e certificado.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 3 “Desenvolver o processo de orientação e as suas fases”

Passando para a descrição das atividades realizadas como meio de concretização do terceiro objetivo específico, “Analisar o processo de orientação e as suas fases”, destaco novamente a leitura das Portarias e das Orientações acerca do processo de orientação, já identificadas nos objetivos específicos anteriores.

Para além disso, tal como foi referido anteriormente, tive a oportunidade de acompanhar os TORVC do CQ-RA nos atendimentos de candidatos e de reproduzir, posteriormente, todo o processo desenvolvido. A par disso, passei não só a conhecer e a estar responsável pelas várias etapas do processo de orientação de vários candidatos, como também, conseqüentemente, a identificar e a aplicar diversos documentos e ferramentas ao longo do processo de orientação, conforme cada etapa do processo, como passo a descrever.

Primeiro que tudo, sempre que um candidato se dirigia ao Centro com o intuito de realizar algum processo de orientação, formação e/ou de qualificação, era inscrito na plataforma SIGO. Para tal, na primeira sessão correspondente à etapa de *Acolhimento*, após a explicação do papel do Centro, solicitava o preenchimento de uma Ficha de Inscrição (cf. Anexo 3), que incluía informações sobre os dados pessoais do candidato, desde a sua identificação, residência, situação profissional, habilitações académicas e inclui ainda um campo de declaração de consentimento de dados pessoais. Para realizar a inscrição é também indispensável a apresentação do Certificado de Habilitações, cuja digitalização tem de ser inserida no SIGO aquando da inscrição, de modo a comprovar a

escolaridade de entrada no adulto no processo, pelo que era um dos documentos pedidos aos candidatos.

De seguida, na etapa de *Diagnóstico*, era realizada uma entrevista ao candidato e orientava-o para o preenchimento de um questionário, utilizado como complemento e como apoio para a definição das suas necessidades e objetivos. No CQ-RA foram elaborados dois tipos de questionário: um mais abrangente, adequado para qualquer tipo de processo (o encaminhamento pode resultar em formação modular, curso EFA, processo RVCC, etc.), normalmente aplicado aos candidatos que não têm bem definido o melhor caminho e opção a seguir; e um questionário mais específico, sobre necessidades de formação, para quem procura especificamente formação modular.

O primeiro (cf. anexo 4) inclui questões que reúnem informações do candidato, desde as suas motivações e expectativas, o seu percurso escolar e formativo, o seu percurso profissional, as suas competências em diversas áreas (Língua Portuguesa, Matemática; Tecnologias da Informação e da Comunicação e Cidadania e Profissionalidade), os seus interesses e ocupação dos tempos livres e os seus projetos futuros. O segundo questionário (cf. anexo 5), de necessidades de formação, inclui a identificação do objetivo do candidato (completar um grau de escolaridade, obter uma certificação profissional, frequentar formação técnica, ou outro), as principais atividades profissionais desempenhadas, os seus interesses e áreas em que gostaria de ter formação e, por fim, uma autoavaliação dos conhecimentos em línguas estrangeiras e em informática (áreas de formação que o CQ-RA tem com mais frequência).

Estes questionários permitiam uma melhor análise do percurso e do perfil do candidato, e serviam de apoio na fase de Diagnóstico, em que se pretende perceber quais são os objetivos e as necessidades do candidato.

Ainda nesta fase, dava-se início à construção do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), já apresentado no ponto 1.3. do Capítulo I do presente relatório, outro dos instrumentos a aplicar de acordo com o Guia de Orientação ao Longo da Vida (2017). O PDV consiste na coletânea de documentos e de resultados de atividades de orientação, nomeadamente da entrevista. Pertence ao candidato e deve ser elaborado com o apoio do TORVC, ao longo de todo o processo de orientação.

No estágio, após a observação inicial anteriormente referida, tive a possibilidade de ajudar a construir diversos PDV, em conjunto com candidatos cujo processo foi orientado por mim. Para tal, como base de trabalho, recorri principalmente à entrevista, ao questionário e ao acesso e exploração do PQ. Para a construção deste instrumento tive

por base as orientações do Guia M-OLV e do Coordenador do Centro, focando-me na recolha de informações do candidato sobre: dados pessoais; percurso formativo e profissional; objetivos; motivações; interesses; ocupações dos tempos livres; competências (adquiridas em diversos contextos); disponibilidade para reconverter a atividade profissional; entre outras. Tudo isto com o propósito de sistematizar o perfil e os interesses e necessidades do candidato.

No fundo, o Portefólio de Desenvolvimento Vocacional deve incluir todos os documentos, atividades e reflexões realizadas pelo candidato, com o apoio do TORVC, até à data de decisão e de formalização do encaminhamento. No caso de o encaminhamento ser para um processo de RVCC, o PDV constitui-se como a base de reflexão e de trabalho no início do processo, relevando-se por isso um instrumento essencial em qualquer processo de orientação.

Na fase seguinte, de *Informação e Orientação*, eram partilhadas e discutidas com o candidato informações sobre as diferentes possibilidades/modalidades a seguir e indicava a(s) oferta(s) que considerava mais adequada(s), de acordo com o diagnóstico realizado. De seguida, pedia ao candidato que identificasse e definisse o seu Projeto Individual de Carreira (PIC), outro dos instrumentos a aplicar no processo de orientação de acordo com o GM-OLV (2017), que era integrado no PDV e que servia de base ao Plano Individual de Encaminhamento (PIE).

Tive a oportunidade de ajudar diversos candidatos a elaborar o seu PIC, de acordo com as suas necessidades, objetivos, motivações e possibilidades. Para tal, recorri a um questionário (cf. anexo 6), já elaborado pelo Centro, e à entrevista. Procurei analisar e definir com cada candidato um projeto de qualificação ou de atividade profissional, com base no seu perfil, bem como o modo de concretização do mesmo, através da escolha de um percurso adequado e possível de realizar. Simultaneamente, o candidato era levado a identificar constrangimentos à realização do seu projeto e a analisar possíveis estratégias de superação desses obstáculos. E, não menos importante, eram discutidos eventuais percursos alternativos, caso as oportunidades disponíveis não correspondessem aos interesses do candidato. Por fim, era elaborada uma calendarização de todas as atividades/etapas definidas para a concretização do Projeto Individual de Carreira, no sentido de orientar o candidato a atingir os seus objetivos, mantendo o foco e a motivação.

Enquanto TORVC, considero que a construção/definição do PIC demonstrou bastante pertinente e importante para os candidatos, na medida em que é um instrumento que permite planificar e organizar o seu projeto de vida a nível formativo e profissional.

A planificação e a organização das ações/tarefas a fazer revela-se bastante importante, no sentido em que ajuda a antecipar a sua preparação. É também essencial considerar os obstáculos à realização dos objetivos propostos, bem como possíveis soluções ou estratégias de superação para os constrangimentos identificados, isso permite uma maior consciencialização das etapas necessárias para o sucesso do projeto. Calendarizar essas mesmas etapas ou ações é também uma excelente estratégia que, de certa forma, leva o candidato a pensar e a organizar o seu tempo com um propósito, aproveitando-o e gerindo-o em prol do objetivo proposto e das metas a alcançar, muitas vezes em conciliação com a vida profissional.

Durante as referidas etapas (Acolhimento, Diagnóstico e Informação e Orientação), e mesmo na etapa seguinte (Encaminhamento) é também explorado um outro instrumento que se revela bastante útil, tanto durante o processo como no futuro, ao longo do percurso formativo do candidato. Trata-se do “Passaporte Qualifica” (PQ), cujo registo de acesso e a exploração é feita com o apoio de um TORVC.

É da responsabilidade do TORVC fornecer ao candidato o “Código de Registo” (documento emitido pelo SIGO) para se inscrever no site do Passaporte Qualifica e auxilia-lo a fazer uma exploração das suas possibilidades. Enquanto estagiária a desempenhar as funções de TORVC no CQ-RA, registei-me e explorei primeiramente o site do PQ de forma a conhecer o seu modo de funcionamento e todas as suas potencialidades e, posteriormente, ao longo de todo o estágio, apresentei-o e explorei-o com todos os candidatos, cujo processo de orientação ficou a meu cargo.

A utilização deste instrumento traz diversas vantagens, não só para o candidato como também para o Técnico que está a realizar o processo de orientação, uma vez que permite: registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo); identificar o percurso de qualificação efetuado pelo indivíduo até ao momento; simular percursos de qualificação possíveis através das qualificações disponíveis no CNQ; organizar o percurso de qualificação efetuado ou a efetuar, em função das qualificações que o indivíduo pode obter e da progressão escolar e profissional que pode alcançar; e identificar as competências em falta, por forma a possibilitar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as diferentes trajetórias possíveis (Portaria n.º 47/2017, de 4 de fevereiro).

Na última etapa do processo de orientação, que corresponde à formalização no *Encaminhamento*, era tomada uma decisão que resultava na definição da modalidade de qualificação que o candidato ia frequentar, com base nos objetivos definidos

anteriormente (explícitos no PIC). Este procedimento, tal como aos restantes anteriormente descritos, era formalizado na plataforma SIGO através do registo da ação “Encaminhamento”. Se esta resultasse numa oferta externa ao Centro, era emitido um Plano Individual de Encaminhamento (PIE), que representa não só a decisão, como o compromisso do candidato. Este documento era assinado pelo candidato e por mim e anexo ao seu processo.

Ao longo de todo o processo de Orientação pude aplicar diversas técnicas como a Entrevista Individual, a construção do Portefólio, o Balanço de Competências e a realização de Dinâmicas de Grupo. Pude também recorrer a narrativas autobiográficas e/ou analíticas e a diferentes estratégias como o brainstorming e a resposta a inquéritos.

No caso de o encaminhamento ser para um processo de RVCC, é ainda da responsabilidade do Técnico acompanhar os candidatos na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, a partir da descrição sua História de Vida, e fazer a preparação da sessão final de apresentação do seu trabalho perante um júri – Sessão de Certificação. Na minha experiência de estágio, tive a possibilidade de acompanhar diversos candidatos, desde a sua inscrição à certificação RVCC, tanto de nível básico, secundário, dupla certificação e/ou certificação profissional. O procedimento nestes casos será descrito posteriormente, nas atividades desenvolvidas no âmbito do sétimo objetivo específico definido.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 4 “Utilizar as ferramentas, portais e plataformas de apoio à orientação, para a educação e formação ao longo da vida”

No que diz respeito ao quarto objetivo específico identificado, “Utilizar as ferramentas, portais e plataformas de apoio à orientação, para a educação e formação ao longo da vida”, foram duas as atividades realizadas.

A primeira teve por base a identificação e a exploração de ferramentas e dos portais de apoio à orientação e ao trabalho dos Técnicos ORVC, de forma a auxiliar e facilitar as o atendimento e o apoio do candidato na escolha de um percurso de formação e de qualificação. Destes destaco a Plataforma SIGO (disponível em www.sigo.pt), o Passaporte Qualifica (disponível em www.passaportequalifica.gov.pt), o Portal de Oferta Formativa da Direção Geral de Educação (disponível em <https://www.dge.mec.pt/oferta-formativa>), o site do IEFP (disponível em www.iefponline.iefp.pt), entre outros. Como

recurso à utilização e exploração do Passaporte Qualifica recorri também à leitura do Guia de Utilização do Passaporte Qualifica (ANQEP, 2017).

A segunda atividade que realizei, que compreende igualmente outros objetivos específicos, foi a participação nos encontros da ANQEP e da Rede de Centros Qualifica, de forma a estar a par das últimas atualizações ao nível das ferramentas e instrumentos de apoio à orientação e à equipa do Centro. Nesse seguimento, destaco ainda a importância de estar a par das comunicações enviadas por email por parte da tutela, no que diz respeito a alterações relacionadas com o processo de orientação e com as plataformas e portais a utilizar. Durante o período de estágio foram várias as comunicações enviadas ao Coordenador do Centro com informações sobre novos procedimentos de registo no SIGO e, inclusivamente, sobre a alteração do modo de acesso ao Passaporte Qualifica. Todas essas orientações foram partilhadas e discutidas com os vários elementos do CQ, especialmente com os Técnicos ORVC, cujo trabalho estava mais diretamente implicado.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 5 “Conhecer a oferta formativa (qualificante ou não) para a população adulta em Portugal”

Como meio de concretização do quinto objetivo específico estabelecido, foram realizadas três atividades. A primeira foi a consulta da legislação e das orientações relacionadas com os processos de qualificação para adultos. Com esta análise foi possível perceber quais os requisitos de acesso para determinadas modalidades de formação e qualificação de adultos, bem como conhecer diferentes modalidades de qualificação e de que forma se devem organizar.

A segunda atividade teve por base o conhecimento da oferta de educação e formação existente em Portugal, direcionada para adultos. De forma a obter esse conhecimento e após a consulta das orientações legais, recorri a sites e a plataformas (como o site do IEFP, o Passaporte Qualifica, etc.) para pesquisar o plano formativo existente, e estabeleci contactos diretos com Escolas, Agrupamentos de Escolas e outros Centros de Formação, através do contacto telefónico e/ou via email, solicitando o plano formativo existente para o ano/trimestre em vigor.

Desta forma, consegui reunir um apanhado geral da oferta formativa e qualificante da região e esquematizar, com base nos requisitos necessários para a sua frequência, as ofertas mais adequadas para públicos específicos (desempregados, menores de 23, analfabetos, etc.). Esta recolha das ofertas existentes e a sua organização por “categorias”

(com base nos diferentes requisitos de acesso), facilitou o meu trabalho na orientação de alguns candidatos, uma vez que tendo todas as ofertas agrupadas e esquematizadas, se tornou mais fácil e direto identificar as mais adequadas, de acordo com os diferentes perfis e necessidades.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 6 “Interpretar o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional”

No sentido de concretizar o sexto objetivo específico identificado, comecei por conhecer o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional (SNCEFP) e o seu funcionamento. Para tal, consultei a Portaria n.º 47/2017, de 1 de fevereiro, que “regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e define o modelo do Passaporte Qualifica”, bem como o site da DGERT e o site do Passaporte Qualifica, de forma a perceber em que consistia este Sistema de Créditos, quais os seus objetivos e finalidades e de que forma se concretizava.

Este conhecimento permitiu-me perceber, entre outros aspetos, de que forma podia promover a flexibilização de percursos de qualificação e certificação, capitalizar os percursos individuais de formação e de aprendizagem ao longo da vida, valorizar as aprendizagens certificadas com base nas qualificações do Catálogo Nacional de Qualificações e dar resposta a necessidades específicas de qualificação, criando condições para a construção de percursos individualizados que conduzissem a uma certificação final. Em suma, este conhecimento e a interpretação do SNCEFP revelaram-se uma mais-valia no processo de orientação e nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento de alguns dos candidatos, uma vez que permitiram uma orientação mais direta, tendo em vista o aumento das suas qualificações e/ou a certificação das suas competências.

Atividades realizadas no âmbito do objetivo específico 7 “Explorar o processo RVCC e as suas etapas”

Por fim, como meio de concretização do último objetivo específico identificado, foram realizadas cinco atividades. A primeira atividade teve por base a consulta das orientações do Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica e das orientações da ANQEP, no sentido de conhecer o processo de RVCC, os seus objetivos e as suas etapas.

Nesse seguimento, revelou-se igualmente importante, distinguir as 3 vertentes de certificação através de um processo de RVCC (certificação escolar, profissional e dupla certificação) e perceber as suas diferenças, requisitos e aplicações. Para esta atividade, destaco a importância da consulta das orientações metodológicas n.º 1 e n.º 2 da ANQEP, publicadas em março de 2017, intituladas “Orientação Metodológica – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar)”, e “Orientação Metodológica – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Profissional)”, como meio de orientação do procedimento a seguir.

Como mencionado anteriormente, tive também a oportunidade de acompanhar os TORVC do CQ-RA nas diferentes etapas do processo e pôr em prática as orientações, acompanhando adultos que realizaram o processo RVCC, desde o seu atendimento à fase de certificação, sob orientação e com conseqüente feedback dos TORVC do Centro.

Esta atividade permitiu-me experienciar e pôr em prática os conhecimentos e aprendizagens adquiridas e, por sua vez, conhecer e aplicar os métodos e os instrumentos a utilizar (como os referenciais de competências-chave, fichas de formação complementar das várias áreas, etc.), ao longo do desenvolvimento do PRA, como passo a descrever.

Nessas situações, em que o processo de orientação resultou num encaminhamento para um processo de RVCC, foram realizadas sessões de reconhecimento escolar, tantas consoante o necessário, onde fiz a apresentação do processo RVCC, das suas metodologias e etapas, e uma introdução aos referenciais de competências-chave e respetivas áreas de validação, de acordo com o nível de certificação. No caso de uma certificação de nível básico, as áreas em questão são Matemática para a Vida (MV), Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Numa certificação de nível secundário, as áreas de validação são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP). Se se tratar de uma dupla certificação ou de uma certificação profissional, o referencial a apresentar é relativo à área profissional a certificar.

Após a apresentação do processo RVCC, ainda na sessão de reconhecimento escolar, fornecia aos candidatos orientações para o desenvolvimento da história de vida, a partir do PDV, e propunha a realização de um exercício que consistia no preenchimento de um documento intitulado “Elaboração da História de Vida” (cf. anexo 7), onde os candidatos eram levados a identificar por ordem cronológica os momentos mais marcantes da sua vida até a atualidade. Por fim, era feito um balanço de competências e eram dadas

orientações para a inclusão desses indícios na sua história de vida. Com base nesse exercício, tornava-se mais fácil para o candidato organizar e estruturar a descrição do seu percurso.

Para o desenvolvimento da História de Vida (HV), ainda numa etapa de reconhecimento escolar, apresentava e facultava aos candidatos um documento Word, designado “Modelo de Portefólio” (cf. anexo 8), que servia de base precisamente para a construção do mesmo. Este documento já incluía um espaço dedicado à Capa, à Introdução, à descrição da História de Vida e à Conclusão. No final do documento, eram ainda incluídas Grelhas de Validação (para as respetivas áreas), que permitiam ao candidato acompanhar a evolução da validação das diversas competências-chave das áreas de certificação, um elemento que se revelou bastante motivador.

Posto isto, numa fase inicial do processo RVCC, propunha ao candidato escrever uma primeira versão da HV, com base nos marcos identificados no exercício da Linha de Vida, a partir da qual se desenvolveria todo o trabalho. Eram marcadas sessões de esclarecimento de dúvidas e de apoio, onde fornecia feedback e novas orientações para os candidatos desenvolverem a sua história de vida, bem como fichas de trabalho das várias áreas a validar, como complemento à escrita do portefólio. Assim que considerava que a história tinha claramente evidências de todas as áreas a validar, os candidatos passavam a ser acompanhados pelas formadoras, no sentido de validarem as áreas em causa e realizarem as 50h de formação complementar (no mínimo), incluídas no processo de RVCC, até concluírem a escrita do seu portefólio.

A última atividade que realizei no âmbito deste objetivo específico foi a preparação dos candidatos para a etapa final do processo RVCC - a sessão de certificação/ sessão de júri. Nesta fase final do processo, quando os candidatos completavam as horas de formação necessárias e validavam todas as áreas para a certificação, cabia-me a mim orientar a preparação da apresentação final do processo. Para tal, eram realizadas pelo menos duas sessões de preparação para a prova com cada candidato, uma primeira para a escolha do tema e dos conteúdos a abordar na apresentação e outra sessão para a realização da simulação da apresentação. Esta simulação permitia aos candidatos praticarem a sua apresentação oral e, simultaneamente, receberem feedback da minha parte em relação à sua prestação, no sentido de melhorarem alguns aspetos se necessário. Por fim, competia-me, igualmente, estar presente e orientar as Sessões de Certificação. Nestas, começava por apresentar os elementos de júri presentes, bem como os candidatos em prova. Entre as várias apresentações, estava também responsável por orientar o debate

e as questões dos jurados para os candidatos, bem como a passagem para a apresentação seguinte.

À parte das atividades descritas nos pontos acima, que foram definidas no âmbito dos objetivos específicos do estágio, destaco a realização de outra atividade que não estava prevista inicialmente, mas que tive a oportunidade de realizar durante esta experiência no CQ-RA. Trata-se da participação no projeto de divulgação do trabalho do Centro, mais concretamente na criação de um poster e de flyers de divulgação. Em equipa e com o consentimento da direção da AEVA, foi decidido que se devia investir na divulgação e na imagem do CQ-RA, uma vez que existem mais 4 CQ em Aveiro, de forma obter mais destaque e chegar e captar a atenção de mais pessoas. Para tal, o Coordenador do Centro solicitou a minha participação, que eu prontamente aceitei. Nesse sentido, em parceria com o Canal Central (outra marca da AEVA), foi marcado um dia para tirar fotografias o departamento de Comunicação ficou responsável pelo tratamento da imagem e composição do poster (cf. anexo 9), que foi divulgado no site do CQ-RA e da AEVA no mês de novembro de 2020 e afixado no Centro e nas restantes instalações da Associação. Os flyers informativos foram elaborados, igualmente, em parceria com o departamento de comunicação (cf. anexo 10), e distribuídos nos locais de proximidade das instalações do CQ e da Associação.

Com esta iniciativa pretendia-se “renovar” a imagem do Centro e tornar a sua imagem mais “humana” e acessível a todos. Por esse motivo, eu e o Coordenador do Centro fomos as caras escolhidas para o projeto, sendo os elementos mais jovens, com o objetivo quebrar um pouco o formalismo associado a estes Programas, como é o Programa Qualifica, e de promover a ideia de que o CQ é para todos, de todas as idades, acessível e flexível.

Por último, tenho a destacar também a realização de trabalho à distância, por meio da pandemia Covid-19, algo que também não estava previsto inicialmente. No caso do Centro Qualifica da Região de Aveiro, foram tomadas medidas de contingência o mais cedo possível e, a partir do dia 13 de março, inclusive, todo o trabalho passou a ser realizado à distância, em teletrabalho. Para tal ser possível, a equipa reuniu e discutiu a melhor estratégia a aplicar. Todos os elementos da equipa já possuíam um computador portátil, atribuído no início das funções de cada um, e a maioria possuía também um telemóvel para auxiliar nos contactos necessários. Os elementos que não tinham telemóvel atribuído, passaram a ter, assim que o trabalho a distância foi implementado.

Estes fatores foram sem dúvida uma mais valia para o desempenho das funções da equipa e para o desenvolvimento/continuação do trabalho do Centro. O recurso às tecnologias e aos equipamentos tornou-se, ainda mais, uma necessidade a nível profissional e sem a qual não seria possível dar continuidade ao trabalho.

Quando iniciámos o teletrabalho, toda a equipa já recorria aos normais equipamentos, como o telemóvel e o email, para contactar com os candidatos. Contudo, para facilitar ainda mais a comunicação e permitir uma maior proximidade aos formandos, começámos a realizar reuniões por videoconferência através da plataforma Zoom. Esta metodologia, que habitualmente não era utilizada, permitiu, não só aos formandos, mas também à própria equipa, ter um contacto mais próximo e direto, facilitando a comunicação de objetivos e de orientações necessárias, no decorrer do processo.

No segundo mês de teletrabalho, mais precisamente a 15 de abril, tivemos uma oportunidade que se revelou essencial para o apoio ao teletrabalho. A AEVA proporcionou uma formação de 25 horas sobre o Office 365 e as suas funcionalidades, para todos os colaboradores, de todas as suas marcas. No início do ano era previsto que a formação decorresse presencialmente, mas, com o panorama vivido, foi realizada à distância e foi perfeitamente enquadrada na situação atual. Esta permitiu-nos conhecer novas ferramentas de trabalho e aprofundar o conhecimento de algumas já conhecidas, como o One Drive, o One Note, o Teams, o Forms, entre outras.

Entre as referidas ferramentas, destaco o Teams, que proporciona um ambiente seguro para trabalhar em equipa e que é utilizado para a realização de videoconferências, permitindo a partilha e armazenamento de arquivos, entre outras funcionalidades. Esta foi a ferramenta que todos os colaboradores da AEVA passaram a utilizar com mais frequência, em substituição do Zoom, por se revelar mais segura e ter funcionalidades alargadas.

Para além dos habituais atendimentos realizados pelas técnicas, no âmbito do processo de orientação e das etapas iniciais do processo de RVCC, e pelas formadoras, no que diz respeito à formação complementar interna, foram também preparadas e realizadas sessões de júri à distância, inicialmente através do Zoom e, posteriormente, através do Teams. Com esta atividade pude aumentar os meus conhecimentos sobre o Office 365 e as suas potencialidades, nomeadamente ao nível do teletrabalho, e dominar novas ferramentas que se revelaram bastante úteis no trabalho desenvolvido neste novo formato.

Em síntese, considero que todas as atividades anteriormente descritas e realizadas, como meio de concretização dos objetivos específicos, me permitiram alcançar o objetivo fundamental deste estágio e posso afirmar que, atualmente, consigo “Desempenhar as funções de TORVC”, num Centro Qualifica. Para o desempenho desta função destaco a importância do conhecimento teórico, naturalmente implícito, como da legislação e das orientações políticas e da tutela, mas sobretudo a experiência de poder ter acompanhado uma equipa especializada, que me ensinou muito e me permitiu pôr em prática todas essas aprendizagens.

3.1. Calendarização

O estágio curricular desenvolvido no Centro Qualifica da Região de Aveiro, como já foi referido anteriormente, teve a duração de aproximadamente 9 meses, decorrendo desde inícios do mês de setembro de 2019 até ao final do mês de junho de 2020.

De acordo com o Regulamento do Estágio Curricular¹⁶, no ponto 2 do artigo 4.º relativo à *Estrutura do Estágio*, “A carga horária global do estágio corresponde a 1350 horas de trabalho (equivalente a 50 ECTS). Destas 896 horas destinam-se a atividades na instituição de acolhimento ou a trabalho de campo”. Assim, em concordância com os meus orientadores locais e com o consentimento do professor orientador, estipulou-se que iria desenvolver o meu estágio na instituição cinco dias por semana, de segunda a sexta-feira, desde as 9h30 até às 17h, com uma hora para almoço, perfazendo um total de 6h30 por dia.

O que estava previsto era concluir o período de estágio no final do mês de maio de 2020. Contudo, com o surgimento da pandemia Covid-19 que veio interferir com o normal funcionamento do Centro e das atividades de estágio, foram dadas novas orientações por parte da FPCE-UC e da Coordenação do Mestrado e foi possível prolongar os prazos estabelecidos para a realização do estágio, sendo que o meu se prolongou até finais de junho/inícios de julho de 2020.

Fazendo uma calendarização geral de todo o estágio: a primeira fase, de *conhecimento do CQ, dos seus procedimentos de trabalho, e análise de necessidades*, decorreu durante os dois primeiros meses de estágio (entre setembro e outubro de 2019); e a segunda fase, de *acompanhamento e desenvolvimento de atividades no Centro*

¹⁶ Regulamento do Estágio Curricular do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Aprovada em reunião no Conselho Pedagógico de 19 de fevereiro de 2015).

decorreu de novembro de 2019 até ao início do mês de março e 2020 (início do trabalho à distância); e a terceira fase, de *teletrabalho*, decorreu desde o início de março até ao final do mês de junho de 2020.

Já o *estudo empírico*, que será apresentado no seguinte capítulo, começou a ser idealizado durante o mês de março de 2020, com o início do teletrabalho, e foi desenvolvido até final do mês de junho de 2020.

Capítulo IV - Estudo empírico “COVID-19 e o recurso ao teletrabalho – o desafio do trabalho à distância”

4.1 Contextualização e objetivos

No âmbito da pandemia COVID-19, que marcou e continua a marcar o ano de 2020, todo o mundo teve que se reajustar. A nível nacional, mais especificamente no contexto da educação e formação, surgiu também a necessidade de se estabelecerem normas de contingência aplicadas à nova realidade, que foram enunciadas com a publicação do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, a 13 de março, que instituiu medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID-19.

Ao ser determinado, no artigo 9.º do referido Decreto, que a atividade formativa presencial podia ser excecionalmente substituída por formação à distância, quando tal fosse possível e estivessem reunidas as condições para o efeito, a atividade dos Centros Qualifica, realizada maioritariamente de forma presencial, teve de ser redefinida e as equipas tiveram de se adaptar a uma nova realidade – o teletrabalho. De acordo com o Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro), teletrabalho define-se como uma "prestação laboral realizada com subordinação jurídica, habitualmente fora da empresa e através do recurso a tecnologias de informação e comunicação"(p. 959). Nesse sentido, considereei pertinente fazer uma investigação, através de um inquérito por questionário dirigido aos vários elementos das equipas de Centros Qualifica da zona Centro, com o objetivo de perceber o impacto que o Covid-19 teve no seu trabalho e nos resultados (em relação às metas) obtidos.

A partir da análise das respostas e dos dados resultantes desse questionário, pretende-se compreender não só o impacto que a pandemia está a ter no trabalho dos Centros, bem como quais as principais preocupações e estratégias encontradas, pelas suas equipas de profissionais, para combater as dificuldades identificadas. Com isto, surge também a possibilidade de fazer sugestões de práticas a aplicar, no sentido de combater as dificuldades identificadas e maximizar a potencialidade do trabalho à distância no contexto da educação e formação, neste caso em específico, no trabalho dos Centros Qualifica.

4.2 Metodologia

Segundo Hill e Hill (2008), uma investigação empírica pressupõe que se façam observações para uma melhor compreensão do fenómeno a estudar, observações essas que podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.

Para realizar a investigação mencionada e de forma a alcançar o objetivo determinado e perceber o impacto que o COVID-19 teve no trabalho dos Centros Qualifica, optou-se pela realização uma investigação qualitativa. De acordo com Amado (2017), “(...) a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados”. (p.43).

4.3 Instrumento

O instrumento escolhido para a realização da investigação empírica foi o inquérito por questionário, do tipo semiaberto. Em termos de estrutura, este foi composto por uma primeira parte de contextualização da investigação e de consentimento de participação, onde são explícitos os objetivos da investigação em causa e salvaguardados o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos, seguido de duas secções. A primeira secção é relativa aos dados sociodemográficos dos participantes e a segunda secção contém um total de 19 questões sobre a temática em estudo. Essas questões dividiram-se em três tipos, sendo 6 de escala linear (ordinal), 8 de opção/escolha múltipla, 2 perguntas de opção (caixa de verificação) e 5 de resposta aberta (cf. Anexo 11).

Este tipo de instrumento, de resposta anónima, confidencial e com algumas perguntas de resposta aberta, possibilita não só a recolha de informações mais detalhadas sobre as opiniões dos inquiridos, como permite também minimizar eventuais constrangimentos por parte dos participantes.

4.4 Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Na sequência do que foi referido no ponto anterior, o questionário foi elaborado através do Google Forms (Gmail), no sentido de poder ser partilhado mais facilmente com os Centros em estudo (somente através de um link enviado por email), tendo em

conta a época de pandemia vivida e a maior dificuldade em estabelecer contacto presencial. Outro aspeto a destacar deste instrumento, é que foi definido um carácter obrigatório de resposta para todas as perguntas, o que impediu o avanço no questionário caso alguma questão estivesse por responder, impossibilitando desse modo que houvessem respostas em branco.

De acordo com Amado (2017), esta técnica de recolha de dados permite “(...) uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (p. 273).

Posto isto, e passando à descrição do procedimento realizado para a recolha dos dados, após ter sido elaborada uma primeira versão do questionário esta foi analisada pelo professor orientador do estágio, Professor Dr. Joaquim Alcoforado, pelo orientador local e Coordenador do CQ, Dr. Ricardo Cardoso, por uma Técnica ORVC e por algumas Formadoras da equipa do CQ-RA, no sentido de fornecerem um feedback sobre a estrutura, organização e conteúdo das questões.

Após o feedback recebido, reformularam-se alguns aspetos: introduziu-se um campo relativo ao Consentimento de participação na investigação; alterou-se estrutura e a ordem de algumas questões, de modo a que o questionário tivesse uma melhor sequência em termos de ideias e temas a abordar; acrescentaram-se mais questões de escala e de resposta aberta e introduziu-se uma parte de justificação em algumas questões, de modo a que se pudesse fundamentar a opção escolhida, e daí recolher mais dados sobre a temática abordada.

Tendo uma versão final do questionário, pronta a ser distribuída, contactaram-se primeiramente os Coordenadores de vários Centros Qualifica da Zona Centro, no dia 8 de junho de 2020, via email, contextualizando e explicando o âmbito da investigação em causa, referindo o seu objetivo e finalidade (académica), e solicitando a sua colaboração, voluntária, bem como a dos diversos elementos da sua equipa.

Há medida que foram sido recebidas respostas positivas à solicitação de participação na investigação, e de forma a evitar o acesso aos emails de cada elemento das várias equipas dos CQ, por uma questão de privacidade, foi acordado com os Coordenadores dos Centros, que os mesmos reencaminhariam o email com o link de acesso ao questionário, caso consentissem a participação, para os elementos das suas equipas, o que possibilitaria a resposta de forma voluntária e anónima. Foram contactados no total 20

Centros Qualifica da Zona Centro (cf. Imagem 1), dos quais 7 de Coimbra, 3 de Aveiro, 2 de Águeda, 1 de Anadia, 1 da Gafanha da Nazaré, 1 de Vagos, 1 de Albergaria-a-Velha, 1 da Mealhada, 1 de Cantanhede, 1 de Estarreja e 1 de Sever do Vouga.



Imagem 1 – Localização dos CQ convidados a participar na investigação

Em termos de prazos, pretendia-se que a recolha dos dados demorasse cerca de 1 semana. Contudo, tal como previsto, durante esse prazo não foram recebidas respostas suficientes para análise, pelo que o prazo foi prolongado por mais uma semana. Aquando do término do prazo definido, foi impedido o envio de novas repostas online e, com 33 questionários válidos, deu-se início ao tratamento dos dados.

O tratamento dos dados foi feito essencialmente de duas formas. Para as questões de escala linear (ordinal), de escolha múltipla e de opção (caixa de verificação), foi utilizado o Google Sheets, uma ferramenta Google que permite transferir os dados obtidos no Google Forms (onde foi realizado o questionário) e analisá-los em folha de cálculo. Após a análise desses dados, foram elaboradas tabelas representativas dos resultados obtidos, de forma a facilitar a sua interpretação.

Para a análise das questões de resposta aberta, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, tendo por base a elaboração de categorias, subcategorias e indicadores, recorrendo a quadros síntese, com unidades de registo exemplificativas por cada indicador. Esta técnica, de acordo com Robert e Bouillaguet (1997), citados por Amado (2017), possibilita uma análise metódica, sistemática, objetiva e, por vezes, quantitativa, do conteúdo de determinados textos, com o objetivo de classificar e interpretar os seus elementos, que não são totalmente compreensíveis à leitura imediata. Esta técnica torna, assim, possível uma análise mais clara e sistemática da informação recolhida.

4.5 Participantes

No que diz respeito aos participantes na investigação, o grupo é composto por 33 elementos, entre os quais coordenadores/as dos Centros Qualifica, Técnicos de ORVC e Formadores/as.

Passando a uma caracterização sociodemográfica dos participantes, como se pode verificar no Quadro apresentado abaixo (cf. Quadro 1), dos 33 indivíduos inquiridos: 69,7% pertencem ao sexo feminino e 30,3% ao sexo masculino; 57,6% são Formadores/as, 30,3% são Técnicos/as de ORVC e 12,1% são Coordenadores/as; 27,3% tem idade compreendida entre 30 e 39 anos, 21,2% entre 40 e 49 anos, 33,3% entre 50 e 59 anos e 18,2% entre 60 e 69 anos. No que diz respeito à localização dos Centros Qualifica que participaram na investigação, dos 33 inquiridos: 30,3% trabalham em Aveiro; 24,2% em Cantanhede; 15,2% em Águeda; 15,2% em Tondela; 6,1% em Anadia; 3% em Coimbra; 3% em Albergaria-a-Velha; e 3% não especificou, indicando “Zona Centro” como localização do CQ.

Quadro 1 – Dados sociodemográficos dos participantes

Sexo	Função desempenhada	Idade	Localização do Centro
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feminino – 23 participantes (69,7%) ▪ Masculino – 10 participantes (30,3%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formador/a – 19 participantes (57,6%) ▪ Técnico/a ORVC – 10 participantes (30,3%) ▪ Coordenador/a – 4 participantes (12,1%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre 30 e 39 anos – 9 participantes (27,3%) ▪ Entre 40 e 49 anos – 7 participantes (21,2%) ▪ Entre 50 e 59 anos – 11 participantes (33,3%) ▪ Entre 60 e 69 anos – 6 participantes (18,2%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aveiro – 10 participantes (30,3%) ▪ Cantanhede – 8 participantes (24,2%) ▪ Águeda – 5 participantes (15,2%) ▪ Tondela – 5 participantes (15,2%) ▪ Anadia – 2 participantes (6,1%) ▪ Albergaria-a-Velha – 1 participante (3%) ▪ Coimbra – 1 participante (3%)

Fazendo uma síntese dos dados sociodemográficos conclui-se que a maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (69,7%), desempenha a função de Formador/a (57,6%), encontra-se entre os 30 e os 39 anos de idade (27,3%) e trabalha num Centro Qualifica localizado em Aveiro (30,3%).

4.6 Análise dos resultados

Tendo em conta que os dados sociodemográficos da população inquirida já foram previamente apresentados (cf. Ponto 4.5), focar-nos-emos agora na análise das opiniões dos participantes, em relação ao impacto que o Covid-19 está a ter no desempenho das suas funções e no trabalho do Centro Qualifica e relativamente à adaptação ao trabalho à distância/teletrabalho, considerando a publicação e as orientações do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, a 13 de março, relativas às atividades formativas. Para tal, a análise será feita por pergunta, de acordo com a estrutura do questionário explicitada no capítulo anterior, sendo que algumas questões serão apresentadas em forma de categorias, de modo a facilitar a interpretação dos dados obtidos.

4.6.1 Impacto (negativo) do Covid-19 no trabalho do participante no Centro Qualifica.

Tabela 1 - Impacto (negativo) do Covid-19 no trabalho no CQ

Impacto (negativo) do Covid-19 no trabalho no CQ	N.º de respostas (Porcentagem)
Nenhum	5 (15%)
Pouco	9 (27%)
Algum	12 (36%)
Bastante	5 (15%)
Muito	2 (6%)

Conforme se verifica na tabela acima apresentada (cf. Tabela 1), a maioria dos participantes inquiridos (36,4%) classificou no nível 3 – “Algum”, o impacto (negativo) que o Covid-19 teve no seu trabalho no Centro Qualifica. De seguida, 27,3% dos inquiridos afirmam que o Covid-19 teve “Pouco” impacto no seu trabalho, 15,2% afirmam que não sentiram “Nenhum” impacto, outros 15,2% sentiram “Bastante” impacto e apenas 6,1% dos participantes sentiu “Muito” impacto da pandemia no seu trabalho.

Podemos então concluir que a maioria dos participantes sentiu que o Covid-19 teve alguma (36,4%) ou pouca (27,3%) influência negativa no seu trabalho, sendo que apenas uma minoria considerou que o Covid-19 teve um impacto muito negativo no desempenho das suas funções.

4.6.2 Continuidade e modo de funcionamento do CQ

Tabela 2 – Continuidade e modo de funcionamento do CQ

Continuidade e modo de funcionamento do CQ	N.º de respostas (Percentagem)
Sim - apenas com trabalho à distância	10 (30%)
Sim - inicialmente em trabalho à distância e posteriormente (após EE), também em trabalho presencial	23 (70%)
Não - interrompeu temporariamente a sua atividade	0

Como se pode verificar através dados apresentados (cf. Tabela 2), dos Centros inquiridos, nenhum interrompeu (até ao momento da investigação) a sua atividade, sendo que a maioria dos Centros (69,7%) passou a trabalhar à distância, num período inicial da pandemia e após o fim do estado de emergência retomou o trabalho presencial. Os restantes Centros (30,3%) passaram a trabalhar (até ao momento da investigação) apenas à distância.

Conclui-se, assim, que apesar da situação pandémica, das alterações e consequentes adaptações pelas quais os Centros Qualifica e os seus profissionais tiveram de se sujeitar, todos continuaram em funcionamento, notando-se que a maioria dos Centros retomou, inclusivamente, a sua atividade presencial assim que possível.

4.6.3 Utilização de plataformas de divulgação do CQ

Tabela 3 – Utilização de plataformas de divulgação do CQ

Utilização de plataformas de divulgação do CQ	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	33 (100%)
Não	0

De acordo com as respostas dos participantes (cf. Tabela 3), dos Centros inquiridos, todos (100%) recorreram a plataformas de divulgação do Centro durante o período de teletrabalho. No que diz respeito às plataformas utilizadas, várias foram as respostas dos participantes (cf. Tabela 4). Assim, de modo a facilitar a identificação dos principais grupos de plataformas, fez-se uma organização por categorias e subcategorias, quando assim se considerou necessário.

4.6.3.1. Subcategoria: Plataformas de divulgação utilizadas pelo CQ

Tabela 4 – Plataformas de divulgação utilizadas pelo CQ

Plataformas de divulgação utilizadas - Categorias	N.º de respostas (Porcentagem)	Subcategorias
Redes sociais	22 (38,5%)	Facebook - 16 (23%) Não especificou - 5 (73%) MSN - 1 (4%)
Página web/site do CQ	9 (15, 7%)	
Mass Media Regionais	7 (12, 2%)	Jornal - 3 (43%) Não especificou - 3 (43%) Rádio - 1 (14%)
Email	6 (10,5%)	
Zoom	5 (8,7%)	
Ferramentas Office	4 (7%)	Teams - 2 (50%) Forms - 1 (25%) Skype - 1 (25%)
Newsletter	2 (3, 5%)	
Telefone	1 (1,7%)	
Internet	1 (1,7%)	

Conforme se pode verificar pelas respostas dos participantes (cf. Tabela 4) conclui-se que a principal plataforma de divulgação utilizada pelos Centros Qualifica foi a categoria das Redes Sociais (22 respostas – 36,7%), sendo que esta inclui o Facebook (16 respostas – 26,3%) e o MSN (1 resposta – 1,7%). De seguida, 15% dos inquiridos referiram utilizar a Página web ou site do CQ e/ou da Escola em que o Centro está inserido, como meio de divulgação das suas atividades.

Os *Mass Media* Regionais foram outros dos meios indicados (7 respostas) por 11,7% dos participantes, sendo que desses, 5% destacaram os Jornais e 1,7% a Rádio. Seguidamente, o Email (6 respostas – 10%) e o Zoom (5 respostas – 8,3%) foram outras das plataformas referidas pelos participantes, bem como a categoria das Ferramentas Google (3 respostas – 5%), incluindo o Classroom (1 resposta – 1,67%), o Meets (1 resposta – 1,67%) e o Hangouts (1 resposta – 1,67%).

Já as Ferramentas Office foram indicadas por 6,7% dos inquiridos, incluindo o Teams (2 respostas – 3,35%), o Forms (1 resposta – 1,68%) e o Skype (1 resposta – 1,68%) e, por fim, as plataformas menos referidas foram a *Newsletter* (2 respostas – 3,3%) e o Telefone (1 resposta – 1,7%). Destaca-se que um dos participantes referiu a Internet (1 resposta – 1,7%) como a principal plataforma de divulgação, não especificando mais a sua resposta.

Através dos dados apresentados, podemos concluir que as plataformas de divulgação foram um recurso ao qual todos os Centros, participantes na investigação, recorreram durante o período de teletrabalho, revelando-se, por isso, uma ferramenta bastante importante para a continuidade de funcionamento dos mesmos. Destacam-se as Redes Sociais e as Páginas web/sites dos CQ como principais meios de divulgação utilizados, sendo que o Telefone, por outro lado, revelou-se o menos usado.

4.6.4. Categoria: Desempenho das funções

4.6.4.1. Subcategoria: principais dificuldades sentidas

Quadro 2 – Principais dificuldades sentidas: indicadores, frequências e unidade de registo

Quadro 2 – Principais dificuldades sentidas

Indicadores	Frequências	Unidades de registo exemplificativas
Acompanhamento dos candidatos	9	- “Dificuldades de alguns candidatos a utilizar as plataformas digitais.”; - “Apoiar os candidatos que sentem mais dificuldades”; - “Dificuldades de comunicação com candidatos com fracos recursos tecnológicos”; - “Falta de competência TIC de formandos (...)”.
Adaptação ao trabalho à distância	8	- “Adaptação à formação à distância.”; - “Inicialmente trabalhar com as plataformas Zoom e Teams, porque nunca tinha trabalhado com as mesmas. (...)”; - “Usar novo método de exposição dos conteúdos para as sessões à distância”; - “Conciliar o trabalho com a vida familiar.”; - “Horários de trabalho prolongados”.
Falta de contacto presencial	7	- “A falta de contacto presencial”; - “Faltou apenas o contacto físico (o atendimento presencial tem a vantagem da interação pessoal).”; - “A impossibilidade de contactar pessoalmente as pessoas (...)”.
Desmotivação/afastamento dos candidatos	6	- “Afastamento dos formandos.”; - “Motivar os adultos para a continuidade dos seus processos, (...)”; - “Motivar dos candidatos (tendo em conta as suas especificidades), (...)”; - “(...) despoletando maior desmotivação, devido às dificuldades (...)”.
Nenhuma dificuldade	6	- “No meu caso, não tive dificuldades.”; - “Não senti”; - “Nenhuma”.
Manter/realizar novas inscrições	3	- “(...) captar novos inscritos (...)”; - “Captação de novas inscrições”; - “(...) diminuição das inscrições.”

Recolher evidências das sessões à distância sem comprometer a proteção de dados pessoais	1	- “(...), recolher elementos para comprovar a sua presença nas sessões e, simultaneamente, manter privacidade e proteger os seus dados pessoais. (...)”.
--	---	--

Conforme se observa no quadro acima (cf. Quadro 4), foram várias as dificuldades identificadas pelos 33 profissionais que responderam ao questionário, no que diz respeito ao teletrabalho. Dessas, a principal dificuldade referida, por 9 dos inquiridos, foi o “Acompanhamento dos candidatos” (22,5%) nomeadamente daqueles que têm mais dificuldades (2 respostas), dos que não têm acesso às TIC (2 respostas), dos que não têm/têm poucas competências TIC (2 respostas) e pelas dificuldades de comunicação (2 respostas). A segunda maior dificuldade indicada, por 8 dos participantes, foi a “Adaptação ao trabalho à distância” (20%), incluindo: utilização de novo método de exposição de conteúdos (2 respostas); adaptação à formação à distância (1 resposta); trabalhar com as novas plataformas digitais (1 resposta); problemas com o computador (1 resposta); manter o foco nos objetivos (1 resposta); horários de trabalho prolongados (1 resposta); e dificuldade em conciliar o trabalho com a vida pessoal (1 resposta).

De seguida, a “Falta de contacto presencial”, com os candidatos e com a equipa, foi outra das dificuldades sentidas por 17,5% dos participantes (7 respostas), o que leva a outra das dificuldades identificadas, a “Desmotivação/afastamento dos candidatos” (15%), indicada por 6 inquiridos. Por outro lado, 6 dos inquiridos afirmam não ter sentido “Nenhuma dificuldade” (15%) na passagem para o teletrabalho. Por fim, 7,5% (3 respostas) dos participantes indicou ter sentido dificuldades em “Manter/realizar novas inscrições” e 2,5% (1 resposta) manifestou dificuldades em “Recolher evidências das sessões à distância sem comprometer a proteção dos dados pessoais” dos candidatos.

Posto isto, conclui-se que a principal dificuldade, na opinião dos inquiridos, na adaptação ao teletrabalho/trabalho à distância é em acompanhar os candidatos, pelo facto de muitos não terem acesso aos recursos necessários (ex.: computador), nem terem as competências TIC indispensáveis para conseguirem trabalhar à distância, o que dificulta a comunicação, nomeadamente com os candidatos que já apresentavam/apresentam mais dificuldades. Por outro lado, a adaptação ao trabalho à distância, maioritariamente em casa, foi outra das principais dificuldades sentidas, especialmente pela adequação que os profissionais tiveram de fazer, tanto em relação aos métodos de exposição de conteúdos, como à utilização de novas plataformas digitais, e pelo facto de se tornar mais difícil

conciliar e gerir a vida pessoal/familiar e a vida profissional, muitas vezes também pelo prolongamento do horário laboral.

4.6.4.2. Subcategoria: Estratégias adotadas para combater as dificuldades sentidas

Quadro 3 – Estratégias adotadas: indicadores, frequências e unidade de registo

Quadro 3 – Principais estratégias adotadas

Indicadores	Frequências	Unidades de registo exemplificativas
Contacto mais regular com os formandos	17	- “Aumentar o número de contactos telefónicos com esses formandos (...); - “Contactos telefónicos permanentes (...); - “Contactos sucessivos (via email e via telefone) (...); - “(...) comunicação fácil e regular”.
Maior utilização das TIC e das plataformas digitais	13	- “Mais tempo síncrono”; - “Maior uso de ferramentas TIC”; - “Comprei um novo computador e alarguei a capacidade da Internet contratada”; - “Utilização de formulários online”; - “(...), usei todos os meios disponíveis desde o correio eletrónico, o telefone e a videoconferência.”.
Suspensão das sessões presenciais	5	- “Marcar sessões presenciais numa fase pós estado de emergência”; - “Marcações presenciais à posteriori (...); - “Logo que possível, marcar sessões presenciais (...)”
Formação (interna)	3	- “Foi dada formação aos formadores”; - “Formação (interna) (...)”.
Nenhuma	3	- “Nenhuma”; - “Não adotei”.
Adaptação dos horários de trabalho	2	- “Adaptação ao nível do horário (...) Trabalho essencialmente noturno”; - “Estabelecimento de horário fixo”.
Disponibilização de equipamentos	1	- “Disponibilização de equipamentos. (...)”
Não aplicável	1	- “Não aplicável”.

Através da observação do quadro acima apresentado (cf. Quadro 3), podemos concluir que a estratégia mais indicada pelos participantes, para combater as dificuldades sentidas, foi manter um “Contacto mais regular com os formandos” (17 respostas – 38%), nomeadamente através do contacto telefónico (20%) e do correio eletrónico (5%), sendo que os restantes 13% não especificaram o meio utilizado. E a segunda estratégia mais adotada, de acordo com 29% dos inquiridos, foi uma “Maior utilização das TIC e plataformas digitais”, designadamente: através da realização de sessões assíncronas (13%); aquisição de computador (2%); reuniões de equipa por videoconferência (2%);

utilização de formulários online (2%); utilização de telemóvel para aceder às plataformas (2%); pesquisa sobre novas ferramentas de trabalho (2%); recurso ao power point, fichas de apoio e vídeos; e 2% referiram apenas maior utilização das TIC, não especificando.

De seguida, 11% dos inquiridos mencionaram a “Suspensão das sessões presenciais” como a principal estratégia adotada, 7% referiram ter tido “Formação (interna)” como meio de combater as dificuldades sentidas e, outros 7% afirmaram não ter adotado “Nenhuma” estratégia. Por fim, 4% dos participantes indicaram ter feito uma “Adaptação dos horários de trabalho”, 2% diz ter “Disponibilizado equipamentos (aos formandos)” e outros 2% responderam “Não aplicável”.

Com esta análise conclui-se que as principais estratégias adotadas para combater as dificuldades sentidas neste novo contexto de trabalho, pelos profissionais que participaram na investigação, foram o estabelecimento e manutenção de um contacto regular com os candidatos, de forma a poderem acompanhar o seu trabalho e dar resposta às suas dificuldades e necessidades, bem como uma maior utilização das TIC e das plataformas digitais, que passaram a ser o principal meio de trabalho, tanto das equipas como dos candidatos.

4.6.6. Importância das tecnologias/equipamentos para dar continuidade ao trabalho

Tabela 5 – Importância das tecnologias/equipamentos para o trabalho

Importância das tecnologias/equipamentos	N.º de respostas (Percentagem)
Nenhuma	0
Pouca	0
Alguma	0
Bastante	3 (9%)
Muita	30 (91%)

De acordo com a tabela apresentada (cf. Tabela 5), podemos verificar e concluir que a grande maioria dos inquiridos (91%), 30 dos 33 participantes mais precisamente, considera que as tecnologias e os equipamentos são muito importantes para o desempenho das suas funções e para dar continuidade do seu trabalho. Apenas 9% considerou as tecnologias/equipamentos “Bastante” importantes para o seu trabalho.

4.6.7. *Categoria: Disponibilização de equipamentos para realização de trabalho à distância, pelo Centro Qualifica*

Tabela 6 – Disponibilização de equipamentos de trabalho

Disponibilização de equipamentos de trabalho	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	12 (34%)
Não	21 (66%)

De acordo com os dados recolhidos (cf. Tabela 6), verifica-se que a maioria dos Centros Qualifica que participaram na investigação (66%) “Não” disponibilizou equipamentos (ex.: computadores), aos elementos da equipa, para a realização do trabalho à distância, sendo que apenas 34% disponibilizaram.

4.6.7.1 *Subcategoria: Equipamentos de trabalho disponibilizados*

Tabela 7 – Equipamentos de trabalho disponibilizados

Equipamentos de trabalho disponibilizados	N.º de respostas (Percentagem)
Computador	5 (42%)
Já estavam atribuídos	2 (17%)
Telemóvel	2 (17%)
Espaço e recursos para os candidatos	1 (8%)
Office 365	1 (8%)
Documentação em formato digital	1 (8%)

Dos inquiridos que afirmaram que o CQ disponibilizou equipamentos para realização de trabalho à distância (34%), a maioria, 5 participantes, indicou (cf. Tabela 7) o computador (41,7%), 2 participantes indicaram que já tinham equipamentos atribuídos (16,7%) e outros 2 referiram o telemóvel (16,7%). Outros equipamentos referidos, cada um deles por 1 dos inquiridos, foram: ferramentas do Office 365 (8,3%); espaço e recursos para os candidatos (8,3%); e documentação em formato digital (8,3%).

4.6.7.2 *Subcategoria: motivo pelo qual não foram disponibilizados equipamentos de trabalho*

Tabela 8 – Motivo pelo qual não foram disponibilizados equipamentos de trabalho

Motivo pelo qual não foram disponibilizados equipamentos	N.º de respostas (Percentagem)
Não especificou	17 (74%)
Não foi necessário	3 (13%)
Utilização de equipamentos pessoais	3 3 (13%)

Dos inquiridos que afirmaram que o CQ não disponibilizou equipamentos para realização de trabalho à distância (66%), tal como se pode verificar na tabela acima (cf. Tabela 8), a maioria dos participantes (74%) não justificou a sua resposta e, com o mesmo número de respostas, 13% afirmaram que utilizaram/utilizam os seus próprios equipamentos para o trabalho e 13% referem que não foi necessário que o Centro disponibilizasse equipamentos.

Conclui-se, assim, que o principal equipamento disponibilizado pelos Centros Qualifica para os seus colaboradores/equipa continuarem a desenvolver o seu trabalho neste novo contexto foi o computador. Contudo, destaca-se que a maioria dos CQ não disponibilizou equipamentos de trabalho para o trabalho à distância, sendo que alguns dos inquiridos referem que não sentiram essa necessidade, inclusivamente por alguns trabalharem com os equipamentos pessoais.

4.6.8. *Categoria: Utilização de novas ferramentas de softwares, programas ou aplicações não utilizadas com frequência*

Tabela 9 – Utilização de novas ferramentas de softwares, programas ou aplicações

Utilização de novas ferramentas de softwares, programação ou aplicações	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	31 (94%)
Não	2 (6%)

Conforme se verifica na tabela acima apresentada (cf. Tabela 9), a maioria dos inquiridos (94%) afirma ter recorrido a novas ferramentas de software, programas ou aplicações às quais não recorria, ou não com tanta frequência.

4.6.8.1 Subcategoria: Ferramentas, programas ou aplicações que passou a utilizar com mais regularidade – selecionar até 3 opções.

Tabela 10 – Ferramentas, programas ou aplicações mais utilizadas

Ferramentas, programas ou aplicações mais utilizadas	N.º de respostas (Percentagem)
Zoom	26 (31%)
Email	17 (21%)
One Drive	12 (15%)
Teams	12 (15%)
Google Meet	5 (6%)
Skype	5 (6%)
Google Drive	2 (2%)
Outras	4 (4%)

De acordo com a tabela apresentada (cf. Tabela 10), podemos verificar que as três ferramentas, programas e/ou aplicações mais utilizadas pelos inquiridos, ou que passaram a utilizar mais, foram o Zoom (26 respostas), o Email (21%) e o One Drive e o Teams (ambos com 15%). De seguida, com 5 respostas (6%) foram indicados, igualmente, o Google Meets e o Skype e, por fim, menos utilizados e com apenas com 2 respostas cada, foram indicados “Outras” ferramentas (4%) como o Moodle, o Classroom, o Hangouts e o Messenger.

Conclui-se, assim, que o Zoom, o Email, o One Drive e o Teams foram as plataformas mais utilizadas pelos inquiridos, destacando-se o Zoom, como o mais referido.

4.6.9. Apoio/preparação/formação para lidar com as novas ferramentas

Tabela 11 – Apoio/preparação/formação para lidar com as novas ferramentas

Apoio/preparação/formação para lidar com as novas ferramentas	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	12 (36%)
Não	21 (64%)

Conforme se observa na tabela acima apresentada (cf. Tabela 11), podemos verificar que a maioria dos participantes (64%) “Não” teve qualquer tipo de apoio, preparação ou formação para lidar com as novas ferramentas, essenciais para a continuidade do

desenvolvimento do trabalho à distância. Apenas 36% afirmou ter recebido apoio nesse sentido.

4.6.10. Adaptação ao novo método de trabalho (à distância, com novas ferramentas).

Tabela 12 – Adaptação ao novo método de trabalho

Adaptação ao novo método de trabalho	N.º de respostas (Percentagem)
Muito difícil	0
Difícil	0
Acessível	3 (9%)
Fácil	18 (55%)
Muito fácil	2 (36%)

Segundo os dados acima apresentados (cf. Tabela 12), podemos verificar que a maioria dos participantes (55%) considerou “Fácil” a adaptação ao novo método de trabalho (à distância, com novas ferramentas), chegando mesmo 36% dos inquiridos a considerar “Muito fácil” a sua adaptação. Por outro lado, 9% afirmou ter tido uma adaptação “Acessível” e ninguém mencionou ter tido uma adaptação “Difícil” ou “Muito Difícil”. Com isto, conclui-se que a adaptação das equipas dos Centros ao novo contexto de trabalho, de acordo com os profissionais que participaram na investigação, foi substancialmente fácil.

4.6.11. Papel/apoio da coordenação do Centro (ao nível da flexibilidade/teletrabalho, rapidez no ajuste de orientações, etc.).

Tabela 13 – Papel/apoio da coordenação do Centro

Papel/apoio da coordenação do Centro	N.º de respostas (Percentagem)
Inexistente	2 (6%)
Pouco	1 (3%)
Suficiente	2 (6%)
Bastante	11 (30%)
Muito	17 (52%)

Conforme podemos verificar na tabela apresentada (cf. Tabela 13), a maioria dos participantes (52%) afirma que a coordenação do CQ onde trabalha teve um papel “Muito” importante neste novo contexto profissional, nomeadamente ao nível da

flexibilidade e da rapidez de novas orientações, etc. Nesse seguimento: 30% dos inquiridos referem ter sido “Bastante” por parte da coordenação; 6% afirmam ter tido o apoio “Suficiente”; outros 6% mencionam que o papel da coordenação do CQ foi “Inexistente”; e, por fim, 3% reconhecem ter tido “Pouco” apoio da coordenação.

Conclui-se assim, de acordo com os dados recolhidos, que na maioria dos CQ que participaram na investigação a coordenação teve um papel “Muito” ou “Bastante” importante na orientação e apoio ao trabalho à distância.

4.6.12. Orientações recebidas por parte da tutela (ANQEP) relativamente à atividade do CQ durante este período.

Tabela 14 – Orientações da tutela (ANQEP)

Orientações da tutela (ANQEP)	N.º de respostas (Percentagem)
Nenhumas	1 (3%)
Poucas	3 (9%)
Suficientes	18 (55%)
Bastantes	11 (33%)
Excessivas	0

No que diz respeito à intervenção da tutela (ANQEP), de acordo com a opinião dos inquiridos (cf. Tabela 14), a maioria considera que as orientações dadas foram “Suficientes” (55%). De seguida, 33% refere que foram fornecidas “Bastantes” orientações, 9% considera que foram “Poucas” e 3% referiu não ter tido “Nenhumas” orientações por parte da ANQEP.

4.6.13. Aspetos mais importantes para o desenvolvimento/eficácia do trabalho – selecionar até 3 opções.

Tabela 15 – Orientações da tutela (ANQEP)

Aspetos mais importantes para o desenvolvimento do trabalho	N.º de respostas (Percentagem)
Capacidade para motivar os formandos (à distância)	31 (34%)
Flexibilidade no horário de atendimento	25 (28%)
Acompanhamento próximo/contacto regular	23 (26%)
Formação ao nível das TIC	11 (12%)

De acordo com os dados recolhidos (cf. Tabela 15), a maioria dos participantes (34%) afirma que o aspeto mais importante para o desenvolvimento/eficácia do trabalho é a “Capacidade para motivar os formandos (à distância)”. De seguida, 28% dos inquiridos refere como um aspeto importante para o desenvolvimento do trabalho a “Flexibilidade no horário de atendimento” e 23% indicam o “Acompanhamento próximo/contacto regular”, com os candidatos. Por fim, a minoria (12%) indica a “Formação ao nível das TIC” como aspeto de relevo para a eficácia do trabalho.

4.6.14. Adesão dos formandos ao trabalho à distância.

Tabela 16 – Adesão dos formandos ao trabalho à distância

Adesão dos formandos ao trabalho à distância	N.º de respostas (Percentagem)
Muito fraca	0
Fraca	3 (9,1%)
Média/suficiente	10 (30,3%)
Boa	12 (36,4%)
Muito boa	8 (24,2%)

No que diz respeito à adesão dos formandos ao trabalho à distância, como se pode verificar na tabela acima apresentada (cf. Tabela 16), a maioria dos inquiridos considerou que a adesão foi “Boa” (36,4%) e “Média/suficiente” (30,3%). Seguidamente, 8 dos inquiridos referiram que a adesão dos formandos foi “Muito boa” (24,2%) e uma minoria, 9,1% dos participantes, indicaram que foi “Fraca” a adesão ao trabalho à distância.

Podemos, assim, concluir que na maioria dos casos, de acordo com os dados recolhidos, os formandos tiveram uma boa adesão ao trabalho à distância.

4.6.15. Agilização dos processos com o trabalho à distância (pelo facto de os formandos não terem de se deslocar ao Centro).

Tabela 17 – Agilização dos processos com o trabalho à distância

Agilização dos processos com o trabalho à distância	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	11 (33%)
Talvez	16 (49%)
Não	6 (18%)

De acordo com a maioria dos inquiridos (49%), segundo os dados recolhidos (cf. Tabela 17), o facto de o trabalho poder ser realizado à distância “Talvez” tenha agilizado os processos de alguns formandos, nomeadamente pelo facto de não terem de se deslocar ao Centro para realizar as sessões. Já 33% afirma que “Sim”, efetivamente o trabalho à distância permitiu acelerar alguns processos. Por fim, a minoria (18%) considera que o trabalho à distância “Não” interferiu no ritmo dos processos.

4.6.16. Resultados oficiais do CQ ao nível de inscrições

Tabela 18 – Resultados oficiais do CQ ao nível de inscrições

Resultados oficiais do CQ - inscrições	N.º de respostas (Percentagem)
Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19	25 (76%)
Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19	7 (21%)
Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19	1 (3%)

No que diz respeito aos resultados oficiais (registos SIGO) obtidos ao nível das inscrições, em relação às metas estabelecidas, a maioria dos CQ que participaram na investigação (cf. Tabela 18) afirma que “Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19” (76%). Por outro lado, 21% dos inquiridos referiu que os resultados ao nível das inscrições “Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19” e apenas 3% afirma que os resultados das inscrições do CQ onde trabalha “Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19”.

Pode-se, com isto, concluir que a maioria dos CQ, de acordo com os dados recolhidos, teve uma diminuição nas inscrições, em relação aos meses anteriores à pandemia.

4.6.17. Resultados oficiais do CQ ao nível de certificações

Tabela 19 – Resultados oficiais do CQ ao nível de certificações

Resultados oficiais do CQ - certificações	N.º de respostas (Percentagem)
Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19	15 (46%)
Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19	13 (39%)
Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19	5 (15%)

No que diz respeito aos resultados oficiais (registos SIGO) obtidos ao nível das certificações, em relação às metas estabelecidas, a maioria dos CQ que participaram na investigação (cf. Tabela 19) afirma que “Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19” (46%). Por outro lado, 39% dos inquiridos referiu que ao nível das certificações os resultados “Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19” e 15% afirma que os resultados das inscrições do CQ onde trabalha “Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19”.

Pode-se, com isto, concluir que a maioria dos CQ, de acordo com os dados recolhidos, teve uma redução das certificações, em relação aos meses anteriores à pandemia. Contudo, apesar de numa pequena manifestação, verifica-se um maior aumento do número de certificações à distância (15%), em relação ao número de inscrições (3%).

4.6.18. Categoria: Realização de sessões de júri/certificação

Tabela 20 – Realização de sessões de júri/certificação

Realização de sessões de júri/certificação	N.º de respostas (Percentagem)
Sim	26 (79%)
Não	6 (18%)
Resposta nula	1 (3%)

Conforme se pode verificar na tabela apresentada (cf. Tabela 20), a maioria dos inquiridos afirmou que “Sim” (79%), que foram realizadas sessões de certificação durante o período de suspensão do trabalho presencial, até à data da investigação, sendo que 18%

mencionou que “Não” foram realizadas sessões durante esse espaço de tempo. É de destacar que uma das respostas foi contabilizada como “Resposta nula” (3%), uma vez que não respondeu à pergunta em questão.

4.6.18.1 Subcategoria: Modo de preparação das sessões de júri/certificação

Tabela 21 – Modo de preparação das sessões de júri/certificação

Modo de preparação da sessões de júri/certificação	N.º de respostas (Percentagem)
À distância	20 (74%)
Não especificou	4 (15%)
Presencial e à distância	3 (11%)

De acordo com as respostas dos participantes, nos casos em que foram realizadas sessões de certificação (79%), como se pode verificar na tabela acima apresentada (cf. Tabela 21), a maioria foram preparadas e realizadas à distância (74%), sendo que 15% dos inquiridos não especificou o modo de preparação e de realização das sessões. Já 11% afirma que as preparações foram feitas tanto de forma presencial, como à distância.

Tabela 21.1 – Preparações à distância – recursos utilizados

Realização de sessões de júri/certificação	N.º de respostas (Percentagem)
Plataformas digitais	7 (35%)
Não especificou	7 (30%)
Videoconferência	3 (15%)
Email	1 (5%)
Drive do Gmail	1 (5%)
Telemóvel	1 (5%)
Online	1 (5%)

No que diz respeito às preparações das sessões de certificação feitas à distância, de acordo com as respostas dos inquiridos (cf. Tabela 21.1), a maioria afirma ter recorrido a plataformas digitais (35%), sendo que 30% não especificou os recursos que utilizou. Já 15% dos participantes indicaram especificamente o recurso à videoconferência e, com o mesmo número de respostas, foram também indicados o Email (5%), a Drive do Gmail (5%), o Telemóvel (5%) e, apenas, de forma online (5%).

4.7 Discussão dos resultados

Após a análise dos resultados, realizada no tópico anterior, passamos a uma síntese dos mesmos, de modo a refletir sobre os principais aspetos a considerar, no que diz respeito às opiniões dos participantes.

Através da investigação realizada, conclui-se em primeiro lugar que o Covid-19 teve algum impacto no trabalho das equipas dos CQ (participantes na investigação), que passou a ser realizado maioritariamente à distância e, posteriormente ao Estado de Emergência, conciliado com a retoma da atividade presencial. Durante o período de trabalho à distância, todos os CQ utilizaram plataformas de divulgação do seu trabalho, designadamente as redes sociais, como o facebook, no sentido de promoverem e darem continuidade ao seu trabalho, agora numa nova realidade.

A principal dificuldade sentida pelos elementos das equipas dos Centros foi o acompanhamento dos candidatos, especialmente daqueles que necessitavam de um maior apoio, por terem menos autonomia, e dos que não tinham (tantas) competências TIC, ou que não tinham acesso às TIC para poderem desenvolver o seu trabalho. De forma a combater esse obstáculo, as equipas passaram a estabelecer um contacto mais regular com os formandos, de forma a facilitar a comunicação e mantê-los em processo.

Destaca-se a importância da tecnologia neste novo contexto de trabalho, sendo que a maioria das equipas passou a utilizar, ou a utilizar com mais frequência, novas ferramentas, softwares de programas e/ou aplicações, como o Zoom, o Email e o One Drive, como meio de comunicação e de desenvolvimento de trabalho com os formandos, apesar de (maioritariamente) não terem tido qualquer tipo de preparação ou formação para lidar com estas (novas) ferramentas. É ainda de destacar que a maioria dos CQ não disponibilizou equipamentos de trabalho aos elementos das suas equipas, contudo, alguns já tinham equipamentos atribuídos antes da fase da pandemia.

Apesar de todas as mudanças, na maioria dos CQ continuaram a realizadas sessões de certificação/júri, principalmente à distância, cuja preparação foi com recurso às plataformas digitais. Contudo, no que diz respeito aos resultados obtidos, em relação às metas estabelecidas para os Centros, tanto os números de inscrições como de certificações foi inferior ao dos meses anteriores à pandemia.

Conclui-se que a capacidade para motivar os formandos à distância, a flexibilidade no horário de trabalho e um acompanhamento próximo/regular são os aspetos mais importantes para o desenvolvimento e eficácia do teletrabalho. De acordo com as equipas

dos CQ a adesão dos formandos a este novo contexto foi boa e o facto de o trabalho ser realizado à distância, talvez tenha permitido agilizar/avançar com alguns processos pelo facto de os candidatos não terem de se deslocar ao Centro para realizarem sessões.

No geral, a adaptação das equipas ao trabalho à distância foi fácil, apesar de as orientações da tutela, ANQEP, terem sido apenas suficientes na opinião dos inquiridos. Por outro lado, as coordenações dos CQ revelaram ter tido um papel muito importante em todo o processo e terem sido uma grande fonte de apoio das equipas.

A pandemia veio redefinir a metodologia de trabalho dos Centros Qualifica, com a suspensão do trabalho presencial (Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março) e com a “instalação” do trabalho à distância ou teletrabalho, como única possibilidade viável para dar continuidade ao trabalho das equipas dos Centros.

O teletrabalho ou trabalho à distância, sempre foi um complemento ao trabalho das equipas dos Centros, permitindo chegar aos candidatos que não tinham possibilidade de realizar, na íntegra, os seus processos formativos e de reconhecimento de competências de forma presencial. Contudo, a grande maioria do trabalho desenvolvido, por norma, é feito presencialmente, até porque nem todos os adultos têm possibilidade de o fazer de outra forma. Passar de conciliar o trabalho presencial com o teletrabalho, para passar a trabalhar unicamente à distância trouxe diversas mudanças, não só para os candidatos como para os vários elementos das equipas, que podem inclusivamente ter competências desiguais entre si.

Para além dos recursos naturalmente imprescindíveis neste contexto, como o computador, o telemóvel e a internet, destaca-se o papel fundamental da formação para a eficácia do trabalho. É fulcral promover, não só nos candidatos como também nas equipas, as competências tecnológicas necessárias para lidar com as novas ferramentas de trabalho, que passarão a utilizar com cada vez mais frequência.

Seria de esperar que em termos de resultados houvesse uma clara diminuição, tanto no número de inscrições como de certificações, pois torna-se muito mais difícil estabelecer e manter uma comunicação clara com os formandos, orientando o seu trabalho à distância, principalmente com aqueles que tem mais limitações (ou de recursos ou de competências). Contudo, é de salientar que isso não foi impedimento para os Centros continuarem a desenvolver o seu trabalho, dentro das possibilidades de cada um, sendo que continuaram todos em funcionamento, a realizar certificações, agora à distância, e investiram na divulgação do seu trabalho nas plataformas digitais, mostrando uma rápida e fácil adaptação.

No que diz respeito às orientações sobre o desenvolvimento do trabalho dos Centros, considera-se que a ANQEP poderia ter atuado com maior brevidade, no sentido de dar diretrizes mais objetivas em relação a este registo de trabalho, nomeadamente no que diz respeito à obrigação, ou não, da suspensão (total) da atividade presencial dos Centros e ao registo/evidência das sessões realizadas pelas equipas.

Considerações finais

A realização de um estágio curricular, no âmbito de um Mestrado, é no meu entender uma ferramenta essencial para a preparação profissional de qualquer estudante. A prática das aprendizagens adquiridas é fundamental para a compreensão da efetiva realidade no desenvolvimento da profissão e para a preparação para essa nova etapa das nossas vidas. Tendo esta oportunidade, no término do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, optei por desenvolver o meu estágio curricular na área da Educação de Adultos, uma vez que sempre foi uma área de interesse, que me motivou a querer saber mais.

Escolhida a área de estágio, a entidade pela qual optei para a sua realização foi o Centro Qualifica da Região de Aveiro, um Centro que se destaca pelo seu método de ensino/formação, pela sua equipa de profissionais, pela flexibilidade ajustada ao perfil de cada candidato e pelo seu excelente trabalho, dirigido a jovens e adultos da região de Aveiro. A realização do estágio curricular de 9 meses, permitiu que tivesse um contacto direto com esse público, que aprendesse com as experiências, trabalhos e projetos com os quais estabeleci contacto e que pusesse em prática algumas das aprendizagens adquiridas durante a minha formação ao longo do Mestrado. Foi-me possível observar diariamente o trabalho do Técnicos de ORVC e da equipa do Centro, acompanhar e orientar diferentes processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e participar em eventos/encontros da Rede de Centros e noutras atividades (como o projeto de divulgação e atividades em itinerância), o que, no fundo, me permitiu compreender em profundidade o trabalho que um profissional de Educação e Formação de Adultos pode desempenhar – neste caso, num Centro Qualifica.

Passei a ter uma maior consciência da responsabilidade e do papel dos TORVC no atendimento dos candidatos e durante todo o processo de orientação, bem como durante a realização dos processos de RVCC. Aliado a isso, pude pôr em prática diferentes metodologias como o balanço de competências, o portefólio e as histórias de vida, enquanto estratégias de formação e educação, abordadas e exploradas durante a realização do Mestrado.

Ao longo da história da humanidade, a perspetiva social em relação à educação e formação de adultos nem sempre foi igual, tendo sofrido alterações consoante a evolução das necessidades do ser humano e a própria organização das sociedades. Em Portugal, a par do resto do mundo, a educação de adultos tem vindo a assumir um papel cada vez

mais central nos debates de âmbito educativo e as suas práticas tem vindo a aumentar, abrangendo diversas modalidades e estratégias de intervenção.

Durante a década de 60, de forma a satisfazer as necessidades da crise económica surge a necessidade de definir de uma nova relação entre a educação a formação. Assim, o Conselho da Europa, a UNESCO e a OCDE desenvolveram os três paradigmas da *aprendizagem ao longo da vida*, que contribuíram para a filosofia que ainda domina nos dias de hoje. Já na década de 70, as transformações sociais, económicas e culturais manifestaram impacto no mercado de trabalho, o que culminou num declínio da estabilidade de emprego. Assim, a Comissão Europeia determinou que era necessário que os adultos conseguissem lidar com as mudanças e problemáticas associadas ao emprego; dominassem competências sociais, tecnológicas e de comunicação; e investissem numa aprendizagem ao longo da vida.

Nos anos 80, Portugal entra para a CEE com níveis de escolaridade muito baixos e é definida como prioridade estratégica a promoção de oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação da população. As mudanças sociais e do setor profissional exigiam uma adaptação dos sistemas de educação e de ensino e o investimento em educação e formação era visto como uma estratégia para a promoção da empregabilidade.

Para tal, foram definidas diversas políticas a nível nacional, desde: a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em 1999; a sua transformação para a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), em 2020; a renomeação da DGFV para Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.); o estabelecimento do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro); a definição da estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho); o surgimento da Iniciativa Novas Oportunidades e criação dos CNO (Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio); a extinção dos CNO e substituição dos mesmos pela rede de CQEP (2011); a passagem da ANQ, I.P. para ANQEP, I.P. (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro); a criação da Rede Nacional de CQEP (Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março) (2013).

Posteriormente, com o desinvestimento nos CQEP, surge o Programa Qualifica e são criados os Centros Qualifica (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto). Como complemento é ainda criado um Sistema de Créditos (de capitalização de unidades de formação), o Passaporte Qualifica (instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências) e é feito um reforço das equipas dos Centros, introduzindo uma flexibilidade funcional entre os seus elementos.

Atualmente, os Centros Qualifica desempenham um papel essencial na ligação entre a educação, a formação e o emprego, assumindo uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Organizam a sua intervenção em diversas etapas, desde o acolhimento, ao diagnóstico, à fase de informação e orientação, até ao encaminhamento de jovens com idade superior a 15 anos, inclusive, que não estudem, não trabalhem nem estejam em formação; e de adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procurem aumentar as suas qualificações, fazer uma reconversão profissional, progredir na carreira, ter acesso a oportunidades de emprego ou fazer um balanço da sua carreira, definindo projetos de vida. Para além do processo de orientação e do encaminhamento para diferentes ofertas formativas, os Centros Qualifica também desenvolvem processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que promovem o autoconhecimento e a definição de projetos de carreira, apoiados em diversas metodologias.

Como referido, na base das orientações sobre a EA está a legislação que estipula as normas, os procedimentos e as estratégias a implementar e, tendo o estabelecimento de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID-19 (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março), que determinaram que a atividade formativa presencial podia ser excecionalmente substituída por formação à distância, tornou-se necessário perceber o impacto do Covid-19 no trabalho das equipas e nos resultados do Centro (em relação às metas estabelecidas). Foi nesse sentido que se desenvolveu uma investigação, por meio de um inquérito por questionário online, dirigida aos vários elementos de CQ da Região Centro, incluindo Coimbra, Aveiro, Águeda, Anadia, Gafanha da Nazaré, Vagos, Albergaria-a-Velha, Mealhada, Cantanhede, Estarreja e Sever do Vouga, no sentido de analisar a sua perspetiva relativamente ao funcionamento do trabalho à distância, bem como relativamente aos desafios que sentem no desenvolvimento da sua profissão, para o alcance dos objetivos de trabalho estabelecidos para o Centro. Participaram, voluntariamente e de forma anónima, 33 profissionais dos Centros Qualifica, desde Coordenadores/as, Formadores/as e TORVC's.

Os resultados da investigação, referidos no capítulo anterior, mostraram que apesar de os Centros Qualifica terem continuado a desenvolver a sua atividade à distância, os resultados obtidos foram efetivamente inferiores em relação ao período pré-pandemia, (tanto ao nível de inscrições como de certificações) e existem ainda questões que desafiam o trabalho dos profissionais neste novo contexto. O facto de existirem diversos candidatos que não têm autonomia ou/nem competências e/ou recursos TIC para trabalharem à

distância, dificulta a comunicação, o trabalho das equipas no acompanhamento dos candidatos, sendo esse o seu principal desafio. Não conseguindo estabelecer comunicação com os candidatos, torna-se difícil motivá-los e mantê-los em processo. Ainda assim, é de notar o esforço dos Centros na adaptação da sua metodologia de trabalho, que passou a integrar maioritariamente plataformas digitais e outros recursos online. Contudo, há que desenvolver formação adequada para os diversos elementos das equipas, de forma a dotá-los, não só de novas competências digitais, essenciais para o trabalho à distância, como também de novas estratégias e ferramentas para motivarem os candidatos neste novo formato.

A realidade é que a Educação e Formação de Adultos, que tem vindo a ganhar cada vez mais destaque a nível político e no contexto social, está em permanente crescimento e sujeita a mudanças, tal como se verificou com a pandemia Covid-19, razão pela qual é necessário aprender e construir-se nesse contexto, tornando dinâmicos todos os seus processos. Deve-se continuar a apostar em metodologias ativas, diferentes, ajustadas às necessidades das pessoas e decorrentes do contexto em que ocorrem. É imprescindível continuar a investir na educação e na formação da população, não só dos candidatos aos Centros, como também aos profissionais que neles trabalhavam, no sentido de lhes fornecer todos os conhecimentos e competências necessárias sobre novas ferramentas, metodologias e estratégias de educação e formação, de forma a poderem desempenhar o seu trabalho com maior eficácia, obtendo, desse modo, melhores resultados.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Citação de Paulo Freire

Referências Bibliográficas

AEVA, (2015). *Manual do Sistema de Gestão Integrado da AEVA*. Aveiro.

AEVA, (2019). Disponível em <https://www.aeva.eu/pt>

Alcoforado, L. (2012). Educação e Formação de Adultos em Portugal, na Actualidade. Um olhar a partir da investigação, *Revista Educação & Emprego*, 4: 14 – 19.

Alcoforado, L. (2013). *Estratégias, desafios e recursos para os orientadores, no quadro da Educação e formação ao longo da vida*. Barcelona: LAERTES.

Alcoforado, L. (2018). Abordagens Autobiográficas e Educação e Formação de Adultos em Portugal: emergência e formação de novas profissionalidades. In M. H. M. B. Abraão, L. M.B. Frison, L. A. Maffioletti e F. P. Basso, *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo III*. Porto Alegre: ediPUCRS.

Alcoforado, L. M. (2014). Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: Desafios para a Formação Continuada e as Relações de Trabalho. *Trabalho & Educação*, 23(3), 13-30.

Amado, J. (2007). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANQ (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

ANQEP I.P. (2017). *Passaporte Qualifica – Guia de utilização*. República Portuguesa: Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP, I.P. (2017). *Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica*. República Portuguesa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

ANQEP, I.P. (2017). *Orientação metodológica nº 1 - reconhecimento, validação e certificação de competências escolares – RVCC escolar*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

ANQEP, I.P. (2017). *Orientação metodológica nº 2 - reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – RVCC profissional*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

ANQEP, I.P. (2020). Disponível em <http://www.anqep.gov.pt>

Araújo, P., Coimbra, J. L., & Imaginário, L. (2005). O Profissional de Desenvolvimento Vocacional: competências percebidas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22042/2/86647.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando de aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2001a). *Relatório da Comissão. Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2001b). *Comunicação da Comissão. Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da Comissão. Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2011). *Resolução do Conselho sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2016). *Recomendação do Conselho sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades de adultos*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2020). *Política europeia no domínio da educação de adultos*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Conselho da União Europeia (2009). Informações Oriundas das Instituições e dos Órgãos da União Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia*. C 119/3. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=HR>

Correia, D. (2017). *Formação, Emprego e Inserção: os cursos de aprendizagem enquanto estratégia de qualificação pessoal e profissional* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/108828>.

Durkheim, E. (2001). A educação, a sua natureza e o seu papel. In E. Durkheim (Org.) *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70. Consultado a 20 de junho, disponível em <http://telesyehezkel.blogspot.com/2013/07/durkheim-resumo-academico.html>

Figueiredo (2010). *Histórias de Vida Uma Construção de Competências*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Gonçalves, et. al (1998). Os jovens, a formação profissional e o emprego. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras do Porto*, Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 137-178. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/8563>.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de formação Profissional*, 8/9, 16-22.

Kovács, I. (2002). As Metamorfoses do Emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação. *Sociologias*, 6 (12), 348-359. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819562013>

Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projetos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7(7), 121-141. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/802>

Passegi, M., et. Al (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação, *Revista Lusófona de Educação*, 33: 111-125.

PORDATA (2020). Disponível em <https://www.pordata.pt/>

Programa Nacional de Reformas (2017). *Lançamento do Programa Qualifica*. República Portuguesa.

Programa Qualifica (2020). Disponível em <https://www.qualifica.gov.pt/#/>

Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 299-333. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1220>

Rodrigues (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Rodrigues, M., & Loureiro, A. (2016). Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal - Transições na Era Pós-Novas Oportunidades: Perceções de uma Equipa Técnico-Pedagógica. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 50(2), 63-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_4.

Titz, J-P. (1996). O projecto “Educação Permanente” do Conselho da Europa. *Revista Europeia de formação Profissional*, 6, 45-49.

Vieira, S. (2010). *O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem. Um estudo quasi-experimental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Legislação

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro (Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos).

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (Aprova a orgânica do Ministério da Educação)

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro (Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação)

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento)

Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio (Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades)

Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro (Aprova a revisão do Código do Trabalho)

Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho (Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações)

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro (Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., do Ministério da Educação e Ciência)

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março (Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. (CQEP))

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto (Portaria que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica)

Portaria n.º 47/2017, de 1 de fevereiro (Portaria que regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e define o modelo do «Passaporte Qualifica»)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019, de 14 de fevereiro (Aprova o Programa Qualifica AP)

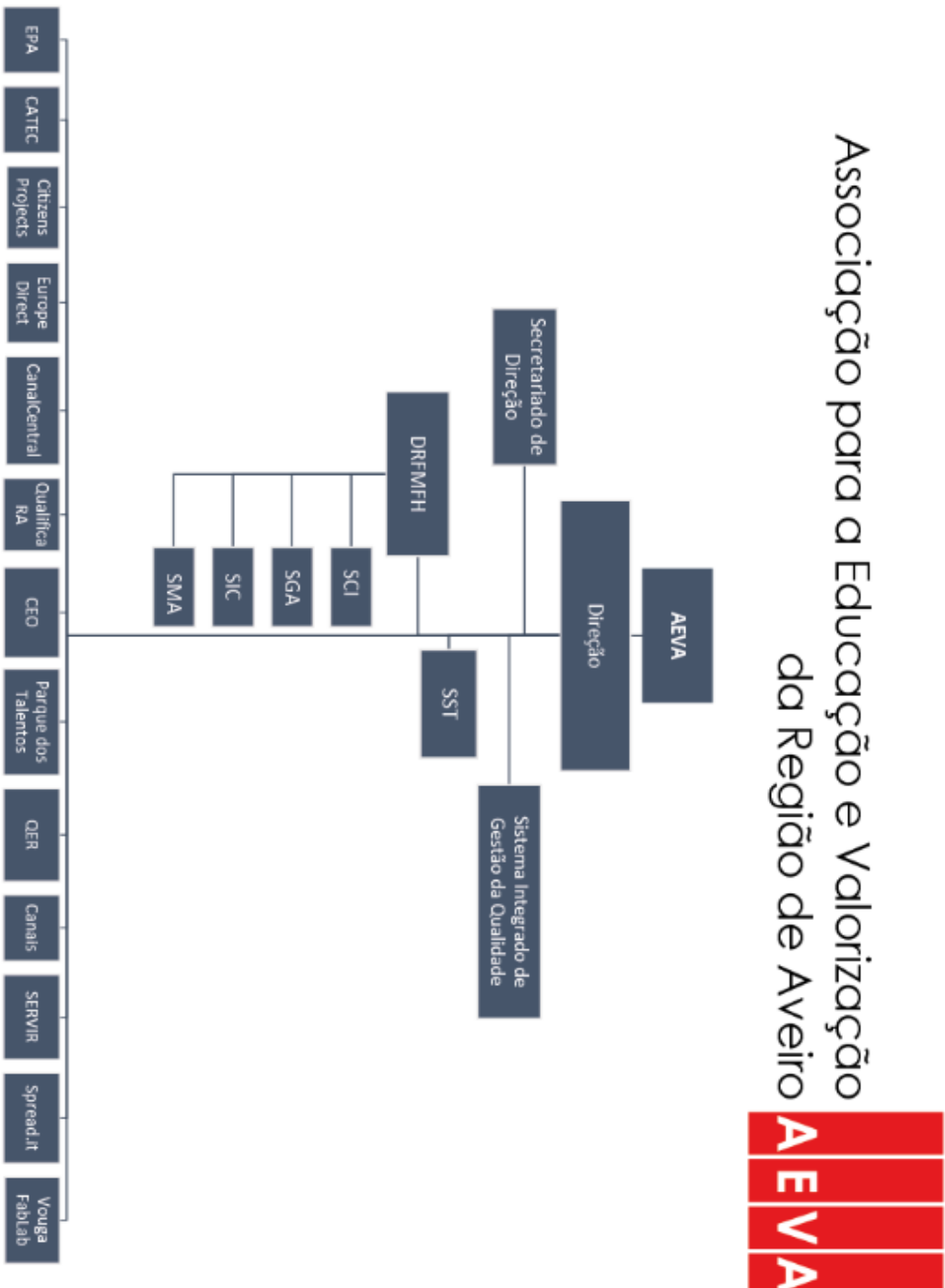
Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março (Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19)

Despacho n.º 978/2011, de 12 de janeiro (Procede à caracterização dos níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações)

Despacho n.º 5182/2020, de 5 de maio (Criação e renovação da autorização de funcionamento dos Centros Qualifica de acordo com a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica)

Anexos

Anexo 1 – Organograma da AEVA



Anexo 2 – Tabela de objetivos e atividades de estágio

Objetivo	Atividade	Exemplos
<p>ObjE1 - Dominar a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos, em Portugal</p>	<p>1. Ler as portarias, decretos-lei e outros documentos no âmbito da educação e formação de adultos em Portugal, de forma a compreender o panorama atual, nomeadamente sobre o surgimento e a aposta no Programa Qualifica, como alavanca da qualificação da população.</p>	<p>> Despacho n.º 12568/2010 (Regulamenta os cursos de educação e formação) > Despacho n.º 978/2011 (Procede à caracterização dos níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações); > Portaria n.º 232/2016, DR n.º 165/2016, Série I, de 2016-08-29 (Portaria que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica); > Portaria n.º 47/2017, de 4 de fevereiro (Portaria que regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e define o modelo do “Passaporte Qualifica”); > Despacho n.º 1971/2017, DR n.º 48, Série II de 2017-03-08 (Autorização para a criação e funcionamento dos Centros Qualifica promovidos pelas entidades constantes do anexo ao presente despacho). > Despacho n.º 7534/2017, DR n.º 164, Série II de 2017-08-25 (Autorização para a criação e o funcionamento dos Centros Qualifica, em resultado do procedimento aberto pelo Aviso n.º CQ/1/2017, de 3 de março). > Decreto-Lei n.º 14/2017 (Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento); > Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, de março de 2017. > Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019 (Aprova o Programa Qualifica AP); > Recomendação n.º 2/2019 (Recomendação para uma política de Educação e Formação de Adultos). > Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019, DR 32, Série I de 2019-02-14 (Aprova o Programa Qualifica AP). > Despacho n.º 5182/2020 (Criação e renovação da autorização de funcionamento dos Centros Qualifica de acordo com a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica). > Entre outras.</p>

Anexo 2 – Tabela de objetivos e atividades de estágio (cont.)

<p>ObjE1 - Dominar a legislação aplicável no âmbito da educação e formação de adultos, em Portugal</p>	<p>2. Participar em encontros da ANQEP e da Rede de Centros Qualifica, de forma a estar a par das últimas atualizações ao nível da educação e formação de adultos, e das orientações a seguir.</p>	<p>>EPA – Reunião de Acompanhamento dos Centros Qualifica da região de Aveiro, com duas representantes da ANQEP e da DGESTE - dia 31 de outubro de 2019.</p>
<p>ObjE2 - Identificar o papel e as funções de um TORVC</p>	<p>1. Ler as orientações acerca do papel e das funções de um TORVC, como: a Portaria 232/2016 de 29 de agosto, mais concretamente o artigo 8.º intitulado Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências; e o Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, de março de 2017, nomeadamente o ponto 3 designado Orientações metodológicas – etapas de intervenção nos Centros Qualifica e o papel do Técnico de ORVC.</p>	
	<p>2. Acompanhar os TORVC's, do CQ-RA, nas sessões de acolhimento e de diagnóstico dos candidatos, de registo e exploração do Passaporte Qualifica, de informação e orientação sobre as ofertas mais adequadas, e do encaminhamento para a oferta selecionada, de forma a compreender como se orienta um processo num Centro, e quais as ferramentas adequadas para cada etapa, de acordo com o perfil e necessidades do candidato. Posteriormente, fazer um atendimento na presença do TORV e ter o seu feedback e avaliação sobre a minha prestação, tanto no acolhimento dos candidatos, como na aplicação dos documentos apropriados. No caso de o encaminhamento ser para um processo de RVCC, acompanhar os candidatos na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, a partir da sua História de Vida, e na preparação da sessão final de apresentação do seu trabalho perante um júri – Sessão de Certificação.</p>	
	<p>3. Estabelecer contactos com entidades que possam auxiliar e/ou facilitar algumas situações e processos de candidatos do Centro como: elementos da Rede de Centros, Agrupamentos de Escolas e Escolas Básicas e Secundárias, Centros de Formação, Institutos de Emprego e Formação Profissional, Autarquias, Associações Locais, Empresas, entre outros.</p>	
	<p>4. Participar nos encontros da ANQEP e da Rede de Centros Qualifica, de forma a estar a par das últimas atualizações, tanto em relação ao processo RVCC e outras ofertas formativas, como ao nível da equipa do Centro e das funções dos seus elementos, nomeadamente do TORVC.</p>	

Anexo 2 – Tabela de objetivos e atividades de estágio (cont.)

ObjE2 - Identificar o papel e as funções de um TORVC	5. Participar na redação da Ata da Reunião de Reconhecimento e Validação de Competências Escolares (nível básico e secundário) – preenchimento do campo relativo às deliberações do TORVC; participar na redação das atas de reunião de equipa (mensais).	
	6. Participar na elaboração/atualização do Dossier Técnico Pedagógico (DTP).	
	7. Trabalhos em itinerância	>Em parceria com o CATEC - entidade formadora da AEVA (relativamente a formações modulares e processos RVCC profissionais) >Com empresas/instituições/grupos (processos RVCC e formações modulares)
	8. Monitorização mensal e anual dos resultados do Centro (em relação às metas estabelecidas para o ano em questão) – com base nos dados retirados do SIGO e Avaliação da situação profissional e formativa dos candidatos um mês após a sua certificação – monitorização através de questionário.	
ObjE3 - Desenvolver o processo de orientação e as suas fases.	1. Ler as Portarias e das Orientações acerca do processo de orientação, realizado pelo TORVC, e das suas fases.	>Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica - Guia Metodológico (ANQEP, março 2017). >Centros Qualifica – arquivo técnico-pedagógico – modelo de estrutura e organização (ANQEP, janeiro 2018) >Guia para a elaboração do Portefólio (nível básico e nível secundário) > (Descodificação dos) Referenciais de competências-chave e orientações para o desenvolvimento dos temas (nível básico – LC, CE, MV E TIC; nível secundário – STC, CLC, CP) – parte escolar >Orientação metodológica – RVCC profissional.
	2. Acompanhar os TORVC do CQRA nos atendimentos de candidatos, e reproduzir, posteriormente, todo o processo desenvolvido.	
	3. Identificar os diversos documentos a aplicar ao longo do processo de orientação e o propósito de cada um, conforme a etapa do processo: ficha de inscrição; questionário; Plano Individual de Carreira; formalização do encaminhamento; exercício de Língua Estrangeira, entre outros.	

Anexo 2 – Tabela de objetivos e atividades de estágio (cont.)

<p>ObjE3 (Cont.)</p>	<p>4. Utilizar/aplicar os documentos apropriados para cada etapa, no atendimento dos candidatos do CQ-RA (pode incluir-se no objetivo ObjE2).</p>
<p>ObjE4 - Utilizar as ferramentas, portais e plataformas de apoio à orientação, para a educação e formação ao longo da vida</p>	<p>1. Identificar e explorar as ferramentas e dos portais de apoio à orientação como a Plataforma SIGO, o Passaporte Qualifica, o Portal de Oferta Formativa, site do IEFP, entre outros, de forma a auxiliar e facilitar as funções de TORVC no atendimento e no apoio do candidato, na escolha de um percurso de formação e qualificação.</p> <p>2. Participar nos encontros da ANQEP e da Rede de Centros Qualifica, de forma a estar a par das últimas atualizações ao nível das ferramentas e instrumentos de apoio à orientação e à equipa do Centro.</p> <p>3. Estar a par das comunicações enviadas por email, por parte da tutela, no que diz respeito a alterações relacionadas com o processo de orientação e com as plataformas e portais a utilizar.</p>
<p>ObjE5 Analisar a oferta formativa (qualificante ou não) para a população adulta em Portugal</p>	<p>1. Consultar a legislação e as orientações relacionadas com os processos de qualificação para adultos, e as diferentes vias possíveis, e identificação dos diferentes tipos de ofertas educativas e formativas.</p> <p>2. Conhecer a oferta de educação e formação existente em Portugal, direcionada para adultos, através de sites (ANQEP, Passaporte Qualifica, IEFP, etc.) e do contacto direto com escolas e centros de formação.</p> <p>3. Esquematizar, com base nos requisitos necessários para a sua frequência, as ofertas mais adequadas para públicos específicos (desempregados, menores de 23, analfabetos, etc.).</p>
<p>ObjE6 - Interpretar o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional</p>	<p>1. Conhecer o SNCEFP e o seu funcionamento, de forma a poder utilizá-lo como mais valia na orientação e no diagnóstico e encaminhamento do adulto, no sentido do aumento das suas qualificações.</p>



Anexo 2 – Tabela de objetivos e atividades de estágio (cont.)

ObjE7 - Explorar o processo RVCC e as suas etapas	1. Conhecer o processo RVCC, as suas etapas e os seus objetivos, através da consulta das orientações do Guia Metodológico de Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, e das orientações da ANQEP.
	2. Distinguir as 3 vertentes do processo RVCC: escolar, profissional e dupla certificação, e perceber as suas diferenças, requisitos e aplicações, através dessa consulta.
	3. Acompanhar os TORVC do CQ-RA nas diferentes etapas do processo e pôr em prática as orientações, acompanhando adultos que realizam o processo RVCC, desde o seu atendimento à fase de certificação, sob orientação e com consequente feedback dos TORVC do Centro.
	4. Conhecer e aplicar os métodos e os instrumentos a utilizar (como os referenciais de competências-chave, fichas de formação complementar das várias áreas, etc.), ao longo do desenvolvimento do PRA.
	5. Preparar os adultos para etapa final do processo RVCC, a sessão de certificação, e acompanhar/orientar a mesma.

Outras atividades:

- Projeto de divulgação – poster
- Trabalho à distância – Formação interna

Anexo 3 – Ficha de inscrição

Inscrição

Identificação do Adulto/Candidato

Nome: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ contribuinte n.º _____
 CC n.º _____ Data de Validade: ____/____/____
 NISS (Segurança Social) _____
 Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
 Nº de Passaporte/Autorização de Residência: _____ (No caso de cidadão estrangeiro)
 Visto de entrada: _____ Data de Validade: ____/____/____

Residência


Rua: _____
 Localidade: _____ Código Postal: _____
 Contactos telefónicos: _____/_____/_____ E-mail: _____

Situação Profissional




Trabalhador por conta própria: Trabalhador por conta de outrem:
 Atividade Profissional: _____ desde: ____/____/____
 Entidade Empregadora: _____
 Desempregado há menos de 12 meses: Desempregado há mais de 12 meses:
 Outra situação: (Especifique: _____) Desde: ____/____/____



Habilitações Académicas

Último ano de escolaridade concluído: _____
 Último estabelecimento de ensino que frequentou: _____
 Frequência de anos de escolaridade incompletos: _____



Co-financiado por:

Já frequentou um Centro Novas Oportunidades? Sim Não Qual? _____

Pretendo obter: 1.º Ciclo (4.º Ano) 2.º Ciclo (6.º Ano) 3.º Ciclo (9.º Ano)
 Ensino Secundário (12.º Ano) Formação técnica/profissional
 Outro: _____

Documentos entregues: Certificado de Habilitações Outros documentos

Dados Pessoais – Declaração de Consentimento

O Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados Pessoais (RGPD), aplicável desde o dia 25 de maio de 2018, estabelece regras relativas à proteção, tratamento e livre circulação dos dados pessoais das pessoas singulares, mesmo que tenham sido recolhidos antes daquela data, e que se aplica diretamente a todas as entidades que procedam ao tratamento desses dados.

Assim, para que possamos tratar os seus dados pessoais, necessitamos do seu consentimento, que deve ser livre, explícito, inequívoco e informado. Deste modo, consciente dos direitos que o/a assistem no âmbito da proteção de dados pessoais, somos a solicitar a sua autorização para a utilização dos seus dados para inscrição no Centro Qualifica (incluindo no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa) e realização de um diagnóstico das suas necessidades de formação e qualificação, com vista à definição do seu perfil e encaminhamento para a oferta mais adequada, em conformidade com a Política de Privacidade de Dados da AEVA, disponível em www.qualifica-aveiro.pt. Solicitamos igualmente a utilização da minha imagem exclusivamente para registo e evidência de sessões realizadas em formato de videoconferência.

Tratamos ainda os seus dados para outros fins, para os quais agradeceremos consentimento, assinalando as seguintes opções:


- Autorização para receber, em primeira mão, newsletters, publicidade e demais informações tendo como principal objetivo a promoção das atividades desenvolvidas pelo Centro Qualifica da região de Aveiro;
- Autorização para a divulgação de imagens, fotografias e vídeos para uso exclusivo do Centro Qualifica, sem qualquer fim lucrativo (fotografias, site, redes sociais institucionais, meios de comunicação ou outros de natureza semelhante);
- Permissão para receber, em primeira mão, newsletters, publicidade, convites para eventos, atividades e demais informações tendo como principal objetivo a promoção das atividades desenvolvidas pela AEVA e suas marcas.

A AEVA conservará os seus dados pelo período necessário e de acordo com as imposições legais, nomeadamente, os prazos de conservação arquivística. Poderá contactar-nos para qualquer questão relacionada com a proteção dos seus dados, dirigindo o seu pedido por escrito, com o assunto "Proteção de Dados Pessoais", para o email: protecao@aveiro.pt




Informamos, ainda, que na qualidade de titular dos seus dados pessoais, tem o direito de solicitar o acesso aos mesmos, de os alterar, de limitar parcial ou totalmente a sua utilização, bem como de decidir sobre qual o tratamento automatizado que lhes pretende dar e, no limite, retirar o consentimento e exercer os demais direitos previstos legalmente.

Assinatura _____


_____/_____/20____



Co-financiado por:

Anexo 4 – Questionário geral



Questionário

Nome: _____ Idade: _____
 Cartão de Cidadão: _____ Telefone/Telemóvel: _____
 Morada: _____
 Código Postal: _____


1. Motivações e expectativas


1.1- Indique os motivos pessoais e/ou profissionais que o(a) levaram a inscrever-se no Centro Qualifica da Região de Aveiro. Diga o que espera obter com a sua inscrição.

1.2- Indique o nível de certificação que pretende obter.

1.º Ciclo Bx (4.º Ano) 2.º Ciclo Bx (6.º Ano) 3.º Ciclo Bx (9.º Ano)

Secundário (12.º Ano) Outro: _____





1.3- Indique o processo de formação que pretende frequentar:

EFA	<input type="checkbox"/>	CEF	<input type="checkbox"/>
RVCC	<input type="checkbox"/>	Curso Profissional	<input type="checkbox"/>
CET	<input type="checkbox"/>	Curso de Aprendizagem	<input type="checkbox"/>
Formação Modular	<input type="checkbox"/>	Curso Vocacional	<input type="checkbox"/>
Outro Percurso Formativo	<input type="checkbox"/>	Não sabe	<input type="checkbox"/>

Diga qual: _____


2. Percuro Escolar


Último ano de escolaridade completo: _____ Obteve alguma qualificação profissional? _____

Se sim, qual? _____

Ciclo	Ano	Concluiu?	Escola
Escola Primária 1.º Ciclo B1	1º ano	Sim <input type="checkbox"/>	
	2º ano	Não <input type="checkbox"/>	
	3º ano		
	4º ano		
2.º Ciclo B2	5º ano	Sim <input type="checkbox"/>	
	6º ano	Não <input type="checkbox"/>	
3.º Ciclo B3	7º ano	Sim <input type="checkbox"/>	
	8º ano	Não <input type="checkbox"/>	
	9º ano		

Ensino Secundário			
Ano de Escolaridade	Curso/Área	Concluiu?	Disciplinas em falta
10.º Ano		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
11.º Ano		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
12.º Ano		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	





3. Percuro Formativo

3.1- Indique todos os Cursos/Formações que frequentou.


Ações de Formação, cursos, workshops, etc.	Instituição/local/data	Concluiu?
		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ainda a frequentar <input type="checkbox"/>
		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ainda a frequentar <input type="checkbox"/>
		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ainda a frequentar <input type="checkbox"/>
		Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ainda a frequentar <input type="checkbox"/>


Ver cv

4. Percuro Profissional

4.1- Situação face ao emprego:

Empregado	Profissão	Horário
Desempregado	Área	Há quantos anos?
A procura do 1º emprego	Área	Há quantos anos?
Outra situação	Qual?	





4.2 - Como encara a mobilidade profissional (dentro da empresa e/ou a nível geográfico)?


4.3 - Considera-se uma pessoa empreendedora? Porque?

4.4 - Consideraria reconverter a sua carreira? Justifique.


4.5 - Descrição de todas as atividades profissionais desenvolvidas ao longo da sua vida:

Profissão	Duração (anos)	Entidade/Local	Decorreu as funções/ tarefas/ atividades desenvolvidas

Ver cv



Anexo 5 – Questionário de necessidades de formação



QUESTIONÁRIO

Perfil do/a candidato/a e necessidades de formação

Nome: _____ CC: _____

Pretende-se com este questionário recolher informação relevante para o diagnóstico das suas necessidades e objetivos, por forma a construir um perfil de competências. Servirá, ainda, para melhor ajustar a oferta formativa às suas expetativas.


1. A sua inscrição tem como objetivo:

Completar um grau de escolaridade	
Obter uma certificação profissional	
Frequentar formação técnica	
Outra: _____	

2. Indique as principais atividades profissionais que já desempenhou.

Profissão / função	Duração aproximada

3. Já frequentou formação técnica? Em que área(s)



4. Quais os seus interesses, as áreas em que gostaria de ter formação?

5. Classifique os seus conhecimentos em língua estrangeira segundo a escala seguinte:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

Lingua (s)	Falado	Lido	Escrito
1: _____			
2: _____			
3: _____			

Gostaria de ter formação em alguma língua estrangeira? Qual/quais?

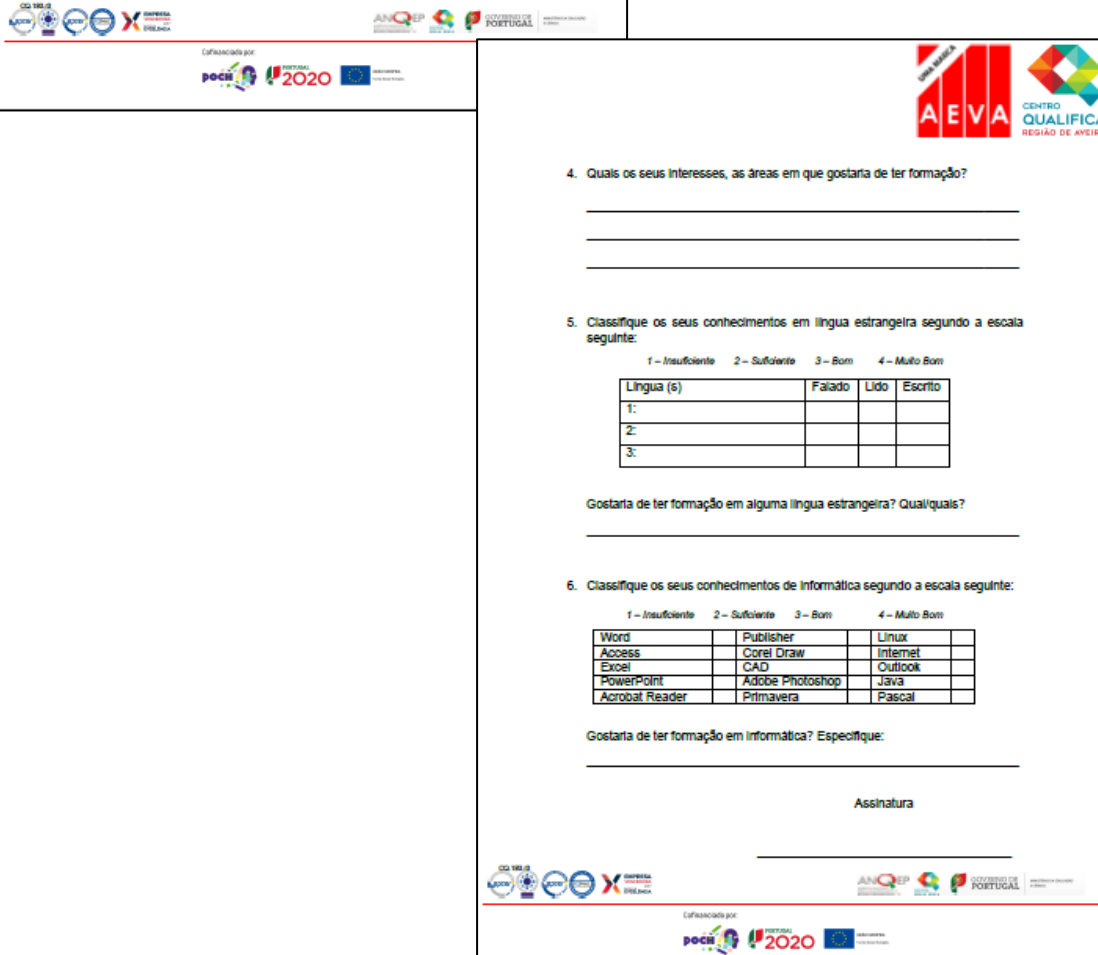
6. Classifique os seus conhecimentos de informática segundo a escala seguinte:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

Word	Publisher	Linux
Access	Corel Draw	Internet
Excel	CAD	Outlook
PowerPoint	Adobe Photoshop	Java
Acrobat Reader	Primavera	Pascal

Gostaria de ter formação em informática? Especifique:

Assinatura



Anexo 6 – Questionário “Projeto Individual de Carreira”


AEVA CENTRO QUALIFICA REGIÃO DE AVEIRO

Projeto Individual de Carreira

Nome: _____ CC: _____

Quais os objetivos e metas a atingir a nível profissional e de aprendizagem?

Porquê? Fundamente.

Como pretende fazer?

Que obstáculos antevê? Que soluções/estratégias usará para os ultrapassar?

OBSTACULOS	SOLUÇÕES / ESTRATÉGIAS

CO3.6



Financiado por: 


AEVA CENTRO QUALIFICA REGIÃO DE AVEIRO

Calendarize o seu projeto (aproximadamente).

DATA PREVISTA	AÇÃO

Aveiro, ____ de _____ de 20__

O(A) Candidato(a) _____ O(A) Técnico(a) _____


CO3.6



Financiado por: 

Anexo 7 – Exercício “Linha de Vida”

Elaboração da História de Vida



1. Construa a linha da sua vida, identificando os momentos mais marcantes.

2. No documento word que lhe foi enviado escreva um texto onde conte a sua história, passando por todos estes momentos e outros que entretanto lhe ocorram. Por agora não se preocupe com a capa, introdução e conclusão, concentre-se na sua história de vida.

3. Quando terminar envie para licardo.cardoso@qualifica-aveiro.pt.

4. Não deixe de fora: os momentos mais marcantes a nível pessoal; as principais tarefas, responsabilidades e aprendizagens de cada experiência profissional; os hobbies/passatempos que teve nas diferentes etapas da sua vida; a sua habitação e principais equipamentos; a utilização de tecnologias; e, claro, os seus sonhos e objetivos.

5. Se tiver dúvidas, contacte-nos: 964000796 / licardo.cardoso@qualifica-aveiro.pt.

COEFIS

OPORTUNIDADES DE EMPREGO
OPORTUNIDADES DE EMPREGO
OPORTUNIDADES DE EMPREGO

EMPRESA
HUB AVEIRO

Co-financiada por



POCI
NACIONAL
2020

ANQEP
Associação Nacional de Centros Qualifica


GOVERNO DE
PORTUGAL

UNião Europeia
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

Anexo 8 – Modelo de Portefólio

 <p>Comentário (QRAP1): crie lá uma capa para o seu portefólio: - título - nome - ano - imagem de sua agrado</p> 	 <p>Introdução</p> <p>Comentário (QRAP2): faça também lá uma pequena introdução apontando o seu portefólio, as razões para estar a fazer o processo FVCC, quais os seus objetivos, motivações, resultados... No fundo o que o trouxe até nós e o que espera alcançar com este processo. Não mais do que uma página, por favor.</p> 
<p>História de Vida</p> 	<p>Conclusão</p> 



Anexo 8 – Modelo de Portefólio (cont.)






Candidato:

■	■	■
EST AS S DE TIC UM SF	EST AS S DE TIC UM SF	DO CM APC A CTE AM AA P



D01 S T C D02 S T C D03 S T C D04 S T C	D01 C L C D02 C L C D03 C L C D04 C L C	D01 N1 N2 N3 D02 N1 N2 N3 D03 N1 N2 N3 D04 N1 N2 N3
Formadora: _____	Formadora: _____	Formadora: _____








Bibliografia / Webgrafia

Anexo 9 – Posters



Anexo 10 – Flyers

CENTRO
QUALIFICA
REGIÃO DE AVEIRO

UMA MARCA
A EVA

6º 9º 12º ano

Financiado por:

INFORMAÇÃO

- Conheçamos as ofertas formativas da região (cursos, formação, RVDC, etc.);
- Sabemos quem são os candidatos e quais são as suas necessidades;
- Realizamos ações de informação e divulgação;
- Divulgamos ofertas de formação, educação, estágio, voluntariado e de emprego;
- Estamos presentes nos 11 municípios da CRA;
- Trabalhamos com uma vasta rede de parceiros.

**RECONHECIMENTO | VALIDAÇÃO
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

- Qualificamos no nível básico e no secundário;
- Trabalhamos nas vertentes escolar, profissional ou de dupla-certificação;
- Certificamos profissionais:
 - Informática
 - Metalurgia e Metalomecânica
 - Eletrodomésticos e energia
 - Eletrónica e automação
 - Cerâmica
 - Qualidade
 - Secretariado/ administração
 - Contabilidade
 - Logística

**DIAGNÓSTICO | ORIENTAÇÃO
ENCAMINHAMENTO**

- Temos diferentes ofertas de educação e de formação profissional;
- Possibilitamos o prosseguimento de estudos;
- Promovemos a empregabilidade;
- Temos diferentes modalidades de qualificação;
- Ajudamos na progressão profissional.

CONTACTE-NOS

964 000 846
secretariado@qualifica-aveiro.pt
www.facebook.com/qualificaregiaoaveiro

CENTRO
QUALIFICA
REGIÃO DE AVEIRO

UMA MARCA
A EVA

**RECONHECIMENTO | VALIDAÇÃO
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

- Qualificamos no nível básico e no secundário (4º, 6º, 9º e 12º anos);
- Trabalhamos nas vertentes escolar, profissional ou de dupla-certificação;
- Certificamos profissionais:
 - Informática
 - Metalurgia e Metalomecânica
 - Eletrodomésticos e energia
 - Eletrónica e automação
 - Cerâmica
 - Qualidade
 - Secretariado/ administração
 - Contabilidade
 - Logística

VANTAGENS

- Processo gratuito;
- Horário flexível
- Nas instalações da empresa;
- Conta como formação contínua obrigatória;
- Forma de motivar e compensar os colaboradores.

CONTACTE-NOS

964 000 846 • secretariado@qualifica-aveiro.pt
www.facebook.com/qualificaregiaoaveiro

Financiado por:

Anexo 11 – Estrutura do questionário da investigação

Tipos de questão			
Escala linear/ordinal	Escolha múltipla	Caixas de verificação	Resposta aberta
<p>1. Classifique de 1 a 5, o impacto (negativo) que o Covid-19 teve no seu trabalho no Centro Qualifica.</p> <p>1 – Nenhum 2 – Pouco 3 – Algum 4- Bastante 5- Muito</p>	<p>2. O CQ continuou sempre em funcionamento? E em que moldes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim - apenas com trabalho à distância. <input type="checkbox"/> Sim - inicialmente em trabalho à distância e posteriormente (após fim do estado de emergência), também em trabalho presencial. <input type="checkbox"/> Não - interrompeu temporariamente a sua atividade</p>	<p>9. Selecione as ferramentas, programas ou aplicações que passou a utilizar com mais frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Email <input type="checkbox"/> Zoom <input type="checkbox"/> Teams <input type="checkbox"/> One Drive <input type="checkbox"/> Outra opção</p>	<p>3. Foram utilizadas plataformas para a divulgação do CQ? Como e quais?</p>
<p>6. Qual a importância das tecnologias/equipamentos para dar continuidade ao seu trabalho?</p> <p>1 – Nenhuma 2 – Pouca 3 – Alguma 4- Bastante 5- Muita</p>	<p>8. Recorreu a algumas ferramentas de softwares, programas ou aplicações que não utilizava/não, utilizava tanto anteriormente?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>14. Selecione os aspetos que considera mais importantes para o desenvolvimento/eficácia do seu trabalho. Selecione até 3 opções.</p> <p><input type="checkbox"/> Capacidade para motivar os formandos (à distância) <input type="checkbox"/> Flexibilidade no horário de atendimento <input type="checkbox"/> Acompanhamento próximo/contacto regular <input type="checkbox"/> Formação ao nível das TIC <input type="checkbox"/> Outra opção</p>	<p>4. Identifique as principais dificuldades que sentiu no desempenho das suas funções.</p>
<p>11. Classifique a sua adaptação ao novo método de trabalho (à distância, com novas ferramentas).</p> <p>1 – Muito difícil 2 – Difícil 3 – Acessível 4 – Fácil 5 – Muito fácil</p>	<p>10. Teve algum tipo de apoio/preparação/formação para lidar as com novas ferramentas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>		<p>5. Que estratégias foram adotadas para superar as dificuldades identificadas?</p>

<p>12. Classifique de 1 a 5 o papel/apoio da coordenação (ao nível da flexibilidade/teletrabalho, rapidez no ajuste de orientações, etc.).</p> <p>1 – Inexistente 2 – Pouco 3 – Algum 4 – Bastante 5 – Muito</p>	<p>16. Sente que o trabalho à distância possibilitou/facilitou aos formandos agilizarem o processo, pelo facto de não terem de se deslocar ao Centro?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez</p>		<p>7. O CQ disponibilizou equipamentos para conseguir trabalhar à distância? Se sim, quais?</p>
<p>13. Classifique as orientações recebidas por parte da tutela (ANQEP) relativamente à atividade do CQ durante este período.</p> <p>1 – Nenhumas 2 – Poucas 3 – Suficientes 4 – Bastantes 5 – Excessivas</p>	<p>17. No que diz respeito aos resultados oficiais do CQ (metas a atingir ao nível de inscrições), selecione a opção que os reflete.</p> <p><input type="checkbox"/> Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19 <input type="checkbox"/> Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19 <input type="checkbox"/> Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19</p>		<p>19. Foram realizadas sessões de júri? Se sim, como foi a preparação?</p>
<p>15. Como classifica de 1 a 5 a adesão dos formandos ao trabalho à distância?</p> <p>1 – Muito fraca 2 – Fraca 3 – Suficiente 4 – Boa 5 – Muito boa</p>	<p>18. No que diz respeito aos resultados oficiais do CQ (metas a atingir ao nível de certificações), selecione a opção que os reflete.</p> <p><input type="checkbox"/> Mantiveram-se em relação aos dos meses anteriores ao Covid-19 <input type="checkbox"/> Foram superiores aos dos meses anteriores ao Covid-19 <input type="checkbox"/> Foram inferiores aos dos meses anteriores ao Covid-19</p>		