



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

**“Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e
Formação Profissional de Coimbra”**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA**

VIA PROFISSIONALIZANTE

Mário Jorge Cordeiro Correia

2021

**“Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e
Formação Profissional de Coimbra”**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA**

VIA PROFISSIONALIZANTE

Mário Jorge Cordeiro Correia

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de mais ao meu pai, mãe e irmão que me deram sempre alento e bons conselhos nos maus e nos bons momentos da minha vida.

Ao Delegado Regional do Centro, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP), representado pelo Sr. Dr. António Alberto Costa e ao Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, do IEFP, IP, representado pela Sra Diretora Adjunta Dra Helena Afonso a estes, um meu muito obrigado pela possibilidade de realização de estágio.

Aos restantes funcionários daquele Serviço do IEFP, IP que demonstraram sempre disponibilidade de ajuda em qualquer momento.

Ao meu orientador científico e pedagógico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Sr. Pofessor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado pela sua boa disposição, pela sua compreensão, pela sua disponibilidade e pela sua ajuda no decorrer do estágio, um muito obrigado.

Ao meu orientador local de estágio, Sr. Dr. Luís Fernando Guerrinha pela sua seriedade, pela sua simpatia, pela sua compreensão, pela sua boa comunicação, pela sua ajuda e pela sua disponibilidade, em contexto de estágio, um muito obrigado.

RESUMO

Neste relatório de estágio começo no Capítulo I por fazer um enquadramento teórico geral das políticas de Educação e Formação de Adultos e como englobalizadoras de algumas práticas de formação que decorreram no Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP), no período em que decorreu o meu estágio curricular.

De seguida aponto como introdução no Capítulo II algumas razões, motivações e procedimentos que me levaram a estagiar nessa instituição pública de serviço de formação profissional, o Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP).

Caraterizo o Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP) como instituição pública que delega competências àquele serviço de formação profissional através das diversas delegações regionais que existem a nível nacional, por exemplo a Delegação Regional do Centro. Também passando pela caraterização do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra e do seu Serviço de Formação Profissional.

Abordo o meu Projeto de Estágio Curricular e Relatório de Estágio Curricular descrevendo os objetivos gerais, os objetivos específicos e as atividades realizadas em que me envolvi, não deixando de fazer no final uma avaliação crítica.

PALAVRAS CHAVE

Medida Vida-Ativa; Formação Modular.

ABSTRACT

In this internship report I began in Chapter I to provide a general theoretical framework for Adult Education and Training policies and as encompassing some training practices that took place in the *Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro* of *Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP)*, during the period in which my curricular internship took place.

Next I introduce as an introduction in Chapter II some reasons, motivations and procedures that led me to intern in this public institution of vocational training service, the *Serviço de Formação Profissional* of *Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra* of *Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP)*.

I characterize the institution *Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP)* as a public institution that delegates competences to this vocational training service through the various regional delegations that exist at national level, for example the *Delegação Regional do Centro*. Also going through the characterization of the *Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra* and your *Serviço de Formação Profissional*.

I discuss my curricular internship project and curricular internship report describing the general objectives, the specific objectives and the activities carried out in which I was involved while at the end making a critical evaluation.

KEY WORDS

Life-Active Measure; Modular Training.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	11
ENQUADRAMENTO	11
A SOCIEDADE PÓS-MODERNA ATUAL	15
PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	19
ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL ..	22
A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE HOJE.....	27
EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ADULTA	42
EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO DE ADULTOS	43
APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL.....	47
APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA	53
FORMANDO/ORGANIZAÇÃO/EMPRESA	58
SISTEMAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO	61
CAPÍTULO II.....	65
INTRODUÇÃO.....	65
CARATERIZAÇÃO	69
PROJETO DE ESTÁGIO	80
ATIVIDADES INTEGRADORAS.....	82
AVALIAÇÃO CRÍTICA	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

SIGLAS UTILIZADAS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

AA – Aprender com Autonomia

AP – Aprendizagem

CNO – Centro Novas Oportunidades

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CIC – Caderneta Individual de Competências

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CSQ – Conselhos Setoriais para a Qualificação

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

CEF – Curso de Educação e Formação

CN – Circular Normativa

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CEARTE – Centro de Formação Profissional do Artesanato

CB – Competências Básicas

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

DGAEE – Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGEE – Direcção-Geral de Extensão Educativa

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFA – B3 – Educação e Formação de Adultos de Nível Básico

FT – Formação Tecnológica

FB – Formação de Base

FSE – Fundo Social Europeu

FM – Formação Modular

FPCT – Formação Prática em Contexto de Trabalho

FTe – Formação Tecnológica específica

FTt – Formação Tecnológica transversal

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
ISS – Instituto de Segurança Social
IQF – Instituto para a Qualidade da Formação
INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação
INR – Instituto Nacional de Reabilitação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MAC – Modelo Aberto de Consulta
ME – Ministério da Educação
MTA – Microsoft Technology Associate
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NB – Nível Básico
NS – Nível Secundário
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OT – Orientação Técnica
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base para Adultos
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
POEFDS – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PNE – Plano Nacional de Emprego
PQ – Passaporte Qualifica
PPT – Português Para Todos
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCC Pro – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissional
SNRVC – Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Competências
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
SRAP – Sistema de Regulação de Acesso a Profissões

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SAEF – Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - 8 Níveis de Qualificação.....	40
Quadro II - Perfil Profissional, Referencial de Formação e Referencial de RVCC: Perfis de Saída.....	41

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO

Hoje em dia quando falamos em adulto, referimo-nos quer ao homem quer à mulher. Contudo, na Europa, foi apenas na segunda metade do séc. XX que as mulheres foram conquistando direitos até então reservados apenas aos homens e ganhando a sua emancipação. Desse modo, com as suas diferenças mas cada vez mais em igualdade, ambos integram o conceito de adulto.

Segundo o autor Boutinet (2009) e em termos sintéticos, a vida adulta é o período de vida que decorre desde o fim da escolarização até à última fase, a da velhice.

Durante esse período, o indivíduo enfrenta três grandes desafios: a entrada na vida adulta, os procedimentos relativos ao decurso da idade na vida adulta e as saídas possíveis na transição da meia-idade para a velhice.

A entrada na vida adulta, embora seja discutível, uma vez que pode ser perspectivada a partir de diferentes ângulos de análise, é muitas vezes caracterizada pela inserção no mercado de trabalho, aliada ao fim da escolarização. Ao contrário do que acontecia há poucas décadas atrás, a inserção no mercado de trabalho nem sempre se segue imediatamente ao fim do percurso escolar, verificando-se que tem vindo a acontecer cada vez mais tardiamente.

O segundo desafio consiste na construção de um percurso de vida caracterizado por alguma estabilidade, o que é dificultado pelas características das sociedades pós-industriais, de grande mobilidade e flexibilidade, onde é cada vez mais difícil o emprego para toda a vida. Muitas vezes, chegado aos quarenta ou cinquenta anos, o adulto começa a perceber que o seu percurso de vida se aproxima da reforma, a que se seguirá a velhice e, ulteriormente, a morte. Esta percepção poderá favorecer possíveis reorientações, embora, muitas vezes, todo o conjunto de experiências profissionais que possui torne difícil a passagem para outra actividade, que lhe exigiria um novo recomeço. Assim, os percursos de vida dos adultos são, frequentemente, e cada vez mais nas sociedades actuais, constituídos por projectos, crises, saltos e transições.

O terceiro desafio, a passagem à velhice, contém igualmente os seus riscos, pois a sociedade em que o indivíduo se insere pode estigmatizá-lo como um adulto inactivo.

No entanto o adulto pode encontrar mecanismos de compensação, através da realização de novas actividades, iniciando aprendizagens em áreas novas ou pouco exploradas até então. Esta compensação poderá constituir um factor positivo, que tenderá a esbater-se se e quando o adulto, com a aproximação a uma idade mais avançada, se tornar psicológica ou fisicamente dependente.

Não se encontrando rigorosamente definido o início e o fim do ciclo de vida adulta de um indivíduo, Boutinet (2009) identifica as seguintes cinco características que contribuem para a sua delimitação: a idade, o género, a experiência, a assumpção das regras sociais e a reflexividade.

1) A idade adulta refere-se tanto a um jovem adulto, como a um adulto de meia-idade, de quarenta ou cinquenta anos, ou, ainda, a um adulto já realizado pela sua experiência, ou mesmo um adulto aposentado.

2) No que diz respeito ao género, trata-se de entender o simbolismo cultural que caracteriza o grupo sexual em que o adulto se insere, o qual pode ser entendido sociologicamente, através dos modelos dominantes e que definem a forma de cada um se afirmar como homem ou como mulher, ou do ponto de vista psicológico, pela assumpção de diferentes formas de aceitação ou de recusa existenciais, tendo em conta que, na sociedade actual, os papéis sociais do homem e da mulher tendem a intersectar-se, pelo que o feminismo e o machismo coexistem com outras formas de ser e de estabelecer relações, numa sociedade cada vez mais aberta.

3) A experiência que caracteriza a vida adulta consiste nos riscos inerentes à vida, os quais podem conduzir a sucessos ou a frustrações. A tónica colocada, actualmente, sobre o balanço das competências e sobre a validação de adquiridos, testemunha bem a importância atribuída a uma das particularidades essenciais de qualquer vida adulta, a de possuir um capital experiencial.

4) As regras sociais ditam as funções de produção e transmissão dos indivíduos adultos, produção de acções e de obras, necessárias à sua própria sobrevivência física, psicológica e social, e também à sobrevivência inter-geracional, transmissão pela

filiação de uma herança biológica e cultural, ou seja, de existência, de conhecimentos e "*know-how*".

5) Uma das principais características do indivíduo na idade adulta é a capacidade reflexiva, que consiste em distanciar-se de si mesmo, para fazer de si uma imagem geradora de um sentimento de reconhecimento, assumindo-se ou auto-criticando-se. Esta capacidade reflexiva, que nunca foi tão investigada como actualmente, tem estado presente em muitas práticas de formação, que recorrem às histórias de vida, à investigação heurística através de memórias.

É comum afirmar-se que a vida adulta representa certeza e estabilidade, sendo, também, muitas vezes assumido que os indivíduos, dos 30 aos 60 anos, tomam decisões importantes e traçam um padrão de vida firme e seguro sem se preocuparem com as dúvidas, conflitos e desafios que marcam o princípio das suas vidas. Schlossberg (1977, referida por Gonçalves, 2007) defende que estas ideias são falsas.

Para essa autora, ser adulto implica lidar com a mudança em cinco áreas principais: carreira, intimidade, vida familiar, comunidade e vida interior.

1) Na gestão da sua carreira profissional, o indivíduo tem de considerar as possibilidades de uma carreira, definindo uma escolha específica, por volta dos 20 anos, a qual pode, ao longo do percurso de vida, sofrer uma variedade de alterações, nomeadamente, promoções, mudanças de trabalho, despedimentos, novo trabalho, por conta própria ou de outrem. No caso das mulheres, a carreira é, muitas vezes, marcada por algumas interrupções, em particular quando ocorre uma gravidez ou para tratar dos filhos. Por outro lado, mesmo a pessoa que fica 40 anos no mesmo cargo profissional sofre alterações no seu autoconceito e na sua autoavaliação.

2) No que se refere à intimidade, cada adulto segue o seu caminho para atingir uma relação mais longa e mutuamente satisfatória, a qual pode ou não tomar a forma de um casamento, heterossexual ou homossexual. Nalguns casos, a necessidade de intimidade é satisfeita vivendo numa comunidade com um grande número de pessoas. Aliás, as estatísticas sobre o divórcio e viuvez tornam cada vez mais evidente que a questão da intimidade não é para toda a vida. Por outro lado, até uma relação única e longa pode sofrer alterações ao longo do tempo.

3) A vida familiar é um domínio muito mais abrangente, incluindo as relações com a família mais ou menos próxima e, porventura a mais importante, a relação com os filhos, cujo nascimento, crescimento e saída da casa paterna são acontecimentos que, inevitavelmente, afectam os pais.

4) A área da comunidade envolve uma grande rede de relações do indivíduo, tais como: amigos, conhecidos, colegas de trabalho, entre outros. Ao longo da vida, o indivíduo conhece novas pessoas, cria novas amizades, podendo integrar-se em organizações susceptíveis de levar à formação de novos laços interpessoais.

5) A vida interior sobrepõe-se às restantes áreas acima referidas, é afectada pelas mudanças registadas nessas mesmas áreas, sendo as alterações experimentadas pelo adulto nesse âmbito, mais subtis, muitas vezes imperceptíveis aos olhos de outras pessoas.

Qualquer alteração na vida de uma pessoa que implique ruptura, ajustamentos, reavaliações e novas relações, pode ser denominada como transformação no papel de vida. Para o autor Schlossberg, o período da vida adulta é caracterizado por uma série de acontecimentos previstos e imprevistos, que podem afectar negativa ou positivamente o indivíduo e que, quando percebidos, pelo próprio indivíduo, num ou noutro desses sentidos, são designados por transições. Geralmente, essas transições mudam os papéis do indivíduo, os seus relacionamentos, as suas rotinas, as suas suposições. As transições levam o seu tempo e as reacções dos indivíduos também mudam, para melhor ou para pior, durante o processo. No início, as pessoas estão ocupadas a pensar no seu novo papel. Depois começam a separar-se do seu passado e assumem os novos papéis. Para algumas pessoas, o processo de mudança de um papel para outro pode durar anos, para outras é simples e rápido. Perante transições aparentemente iguais, as pessoas diferem na forma como lidam com elas e, frequentemente, reagem bem a uma determinada transição mas sentem-se incapazes para lidar com outra.

Os estudos de hoje acerca da mudança demonstraram que as pessoas que vivem as transições têm forças e fraquezas. Schlossberg (1987, referida por Gonçalves, 2007) agrupou estes potenciais recursos ou défices humanos em quatro grandes categorias, que designou por “quatro S’s”: *Situation* (situação em que a pessoa se encontra no

momento da transição), *Self* (diz respeito à força interior do indivíduo para lidar com a transição), *Supports* (principalmente externos, as suas opções incluem não só solidez financeira como também o potencial suporte emocional da família, amigos e dos colegas de trabalho) e *Strategies* (compreender a natureza das transições, pode ajudar-nos a encontrar formas mais eficazes para lidar com elas). É no decurso da sua vida adulta, por vezes quando se encontram em fase de alguma mudança, na vida pessoal ou profissional, que as pessoas se dirigem a um Centro Novas Oportunidades (CNO), frequentemente, com o intuito de obter meios que lhes permitam enfrentar novos desafios, sobretudo profissionais, com uma maior segurança ou, simplesmente, no sentido de adquirirem uma maior auto-estima, resultado da superação de determinado desafio, em regra, a conclusão de um ciclo de estudos.

A SOCIEDADE PÓS-MODERNA ATUAL

Embora tenha sido preocupação de investigadores de educação desde a revolução industrial, foi nos últimos trinta anos que o interesse pela temática da educação de adultos foi alvo de um aumento exponencial, com o desenvolvimento de muitos estudos, quer empíricos quer teóricos.

A este respeito o autor Boutinet (2009) refere que é após a década de 70 que a educação de adultos passa a ocupar um lugar essencial nas preocupações dos investigadores, através de conceitos como a reflexividade, a actualização de competências ou a reorientação de itinerários de vida, ditada pelas transformações sociais. O autor Peter Jarvis (2001) refere as “pressões da globalização” (p. 13) sobre a educação, nas suas variadas formas de expressão, acreditando, contudo, que à semelhança de outras mudanças registadas na história, a humanidade saberá enfrentar e sobreviver a este desafio.

Quando nos referimos a educação de adultos, é essencialmente a vertente da aprendizagem que está subjacente ao conceito. E, tendo em conta as características

actuais da sociedade em que nos inserimos, todos nos vemos envolvidos continuamente num qualquer processo de aprendizagem, quer na nossa vida profissional (é frequente haver acções de formação contínua, formais ou não-formais), quer em aspectos mais ligados à nossa vida pessoal ou ao nosso dia-a-dia (quando adquirimos um novo electrodoméstico ou um novo aparelho relativo a som, imagem ou comunicações, somos sempre confrontados com novas funcionalidades que somos forçados a aprender).

Esta sociedade pós-moderna, também denominada “sociedade de aprendizagem, da informação, do conhecimento, de risco, reflexiva” (Oliveira, 2005, p.20), quando comparada com a sociedade industrial, evidencia transformações profundas, ao nível da ciência e da tecnologia, da economia e da política e ao nível dos padrões tradicionais de trabalho. Nas últimas décadas, a produção de novo conhecimento científico tem aumentado de forma exponencial, em todas as áreas, o que tem vindo a influenciar marcadamente o quotidiano de todos, pois torna-se necessário actualizar continuamente os conhecimentos, isto é, é conveniente estar permanentemente em aprendizagem. Por outro lado, cada indivíduo deve saber seleccionar a informação pretendida, entre aquela a que tem acesso, e transformá-la em conhecimento, ou seja, é essencial saber aprender.

Perante essa “crescente abundância de informações” (Oliveira, 2005, p.22), cada um tem a possibilidade de aumentar a sua cultura geral e, também, de aprofundar os seus conhecimentos em determinados assuntos, adquirindo alguma especialização em áreas específicas. Paralelamente, têm-se registado importantes alterações no plano económico e político. As empresas redescobriram o valor do factor humano, pelos conhecimentos possuídos e pela capacidade de os aplicarem. Por seu lado, em muitos países, o Estado tem vindo a diminuir a sua responsabilidade na satisfação das necessidades educativas (e, dessa forma, promovendo a mercantilização da educação), cabendo quer às entidades empregadoras quer aos próprios indivíduos o investimento na educação de cada um. Por outro lado, verifica-se, também um “movimento irreversível de construção de sociedades abertas” (Oliveira, 2005, p.24), no sentido da construção de democracias participativas, nas quais é crucial a autonomia das pessoas, que, por sua vez, está fortemente relacionada com o espírito crítico, o qual é fundamental para que estas se envolvam, plenamente, em processos autónomos de aprendizagem.

Ao nível dos padrões tradicionais de trabalho, têm vindo a verificar-se, igualmente, alterações significativas. Já não se exige aos trabalhadores a execução de tarefas assentes em meras rotinas, mas antes a mobilização de competências cada vez mais complexas, que lhes facilite o trabalho em equipa, onde, por via dos seus conhecimentos especializados, cooperem com os outros, analisem, planeiem e solucionem problemas. A crescente evolução científica e tecnológica impõe a informação e o conhecimento como determinantes no acesso a um cada vez maior número de profissões. As novas tendências de reorganização do trabalho têm provocado permanentes tensões e desafios, ao pressionarem os trabalhadores a assumir a responsabilidade do investimento nos seus próprios percursos formativos.

Todas estas mudanças, que caracterizam a entrada numa sociedade pós-moderna, fazem com que estejamos inseridos numa sociedade dita de aprendizagem. Segundo Zee (1996, citado por Oliveira, 2005, p.27), são cinco os elementos fundamentais que caracterizam uma sociedade de aprendizagem: a aprendizagem definida em termos abrangentes, sendo a educação uma dimensão da própria sociedade; a aprendizagem como um meio de desenvolver, em plenitude, o potencial humano; o incremento da aprendizagem e da instrução, como forma de aumentar as competências colectivas; o desenvolvimento de capacidades de auto-educação, através do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; e a consagração do direito a aprender, reconhecido e garantido politicamente. Segundo Jarvis (2001), a essência da aprendizagem é a própria mudança, uma vez que a aprendizagem não só produz mudança, como também a reflecte e é o facto de nos inserirmos numa sociedade de aprendizagem que nos obriga a aprender continuamente. Este mesmo autor refere quatro dimensões essenciais relativas à sociedade de aprendizagem:

1) A visão de uma “sociedade boa” (p. 17), onde se concretizam os ideais de democracia e de igualitarismo, com vista ao desenvolvimento integral do ser humano e onde, “a predisposição para aprender a partir da própria vida e para criar condições, de tal forma que todos possam aprender ao longo da existência, é o produto mais nobre da escolaridade” (Dewey, 1916, citado por Jarvis, 2001, p. 17);

2) O planeamento estratégico, através de um conjunto de iniciativas políticas e governamentais, tendo em vista, entre outros objectivos, a empregabilidade dos indivíduos;

3) A promoção da reflexividade, ao pressionar cada um a tomar as suas decisões, em situações com grande grau de incerteza, dado que é a transição da sociedade industrial para a sociedade de risco, que torna “impossível tomar decisões baseadas na certeza” (Beck, 1992, citado por Jarvis, 2001, p. 18)

4) É uma economia de mercado que se sustenta no consumo, onde a educação e a aprendizagem se tornam, também elas, bens comercializáveis, tendo o conhecimento deixado de ser estático e onde o acesso à Web possibilita que cada indivíduo possa aprender o que queira.

É também a esta sociedade pós-moderna, ou pós-capitalista, que Osorio (2005) se refere, ao indicar o conhecimento como sendo o principal recurso produtor de riqueza, “o que supõe que os membros da sociedade não só devem ter uma formação básica, mas também incorporar conhecimentos de informática, de tecnologia, aspectos que não eram imprescindíveis até há uma década” (p. 32).

A realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), seja do básico ou do nível secundário, por si só, pode não conduzir a um aumento significativo de conhecimentos, por parte dos adultos que optam por esse processo. Mas, indubitavelmente, porque obriga à mobilização de capacidades de comunicação, essencialmente escrita, e recorre à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um contributo para uma maior motivação para novas formações, as quais, poderão contribuir para uma nova etapa na vida profissional do adulto, concretizada numa nova actividade profissional ou no desempenho mais eficaz da mesma profissão.

PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

“A **educação de adultos** “ começa a ganhar sentido e alguns contornos no decurso do século XX no quadro de dois grandes processos: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas” (Santos Silva, 1990: 12). De facto nas últimas décadas, a educação de adultos foi-se constituindo como um campo específico, surgindo de acordo com Santos Silva (1990) novas perspectivas:

- A primeira “introduz no núcleo duro da educação de adultos as questões da **qualificação e formação profissional...**”, realçando a rentabilidade produtiva da mão-de-obra. A expansão da doutrina da modernização através da qualificação dos recursos humanos transforma o ensino recorrente para adultos activos (que haviam abandonado o sistema escolar demasiado cedo), e a formação pós-escolar de trabalhadores em eixos centrais de convergência das políticas educativas. De facto, os países industrializados vêm recentemente tomando consciência de que também eles têm problemas de analfabetismo regressivo e funcional.

- A segunda perspectiva decorre da evolução dos métodos de alfabetização (Hoje em dia é considerado mais do que a simples aquisição dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo, como vemos nas definições apresentadas. “Aquisição dum conjunto novo de instrumentos que permitem aplicar a linguagem na solução de problemas e na comunicação” (Visi Pereda, 1992)), surgindo conceitos relacionados com a alfabetização funcional, combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas e programas diversificados e flexíveis. Em vários países é atribuído um papel importante à alfabetização, especialmente nos países em revolução, pois verificava-se “...como a alfabetização podia ser também uma gigantesca operação de socialização política de massas”. Aqui temos que assinalar a importância de Paulo Freire; que combinando uma atitude humanista, religiosa e a teoria e prática marxista, propõe um novo quadro para a alfabetização, já não como socialização, mas como “acção cultural para a libertação”, alfabetização funcional “...equaciona precisamente as competências necessárias à

execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure a seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade” (Benavente et Al., 1996: 4).

A “pedagogia do oprimido”, como educação no sentido de “consciencialização” do sujeito-em-situação. Esta concepção de Freire influenciará muitos movimentos no terceiro mundo, que interpretarão a educação de adultos do ponto de vista do seu papel na transformação (em princípio revolucionária, mas não autoritária) das estruturas sociais.

- A terceira perspectiva é a da educação permanente (“...pode descrever-se como um processo de crescimento ou desenvolvimento até à realização final da própria pessoa, no tempo, ao longo de todas e de cada uma das fases da existência – infância, juventude, vida adulta, terceira idade – e no espaço, em todos os lugares em que a vida decorre” (Dias, 1986, cit por Nogueira, 1996).

A expressão “educação permanente” designa um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo (Recomendações da UNESCO sobre Educação de Adultos, 1970), o processo de auto aprendizagem, gerido pelo sujeito e ininterruptamente. O seu centro de interesse é o indivíduo como pessoa e como cidadão. Refere-se a uma formação plurifacetada, geral, intelectual, cívica e profissional do cidadão de certo modo comprometido com a sociedade e com o mundo em que vive, a pluralidade e a diversidade das acções incluídas sob o lema da educação de adultos constituem uma contribuição decisiva para o questionamento e a reorganização de todo o sistema. É característico da perspectiva da educação permanente o constante deslocamento das questões de mudança social para a esfera educativa.

O campo da educação de adultos (“Conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, que sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas, consideradas como adultos pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de desenvolvimento

peçoal integral e de participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (Conferência Geral da UNESCO, 1976) caracteriza-se pela diversidade das iniciativas que se acolhem entre as suas fronteiras. Segundo Santos Silva (1990: 91) “essa pluralidade começa por radicar nos diferentes problemas horizontais sociais que, convergindo, conferem sentido àquele campo, fazendo a sua diferença e a sua convergência a unidade na diversidade que o caracteriza.” Santos Silva (1990) distingue cinco componentes:

1. A questão do analfabetismo na sua dimensão literal, dos muitos milhões que não adquiriu as capacidades elementares de leitura, escrita e cálculo; na dimensão periliteral, dos que não completaram os níveis de ensino considerados como básicos; na dimensão funcional ou regressiva, dos que vão perdendo o domínio efectivo das competências e saberes que lhes foram transmitidos num momento inicial, escolar.

2. O de possuir um diploma escolar.

3. A educação permanente, como conceito e como ideal.

4. Práticas educativas não-formais. É importante que o sentido da educação de adultos não se alimente apenas da constatação dos défices, sejam eles o analfabetismo, em todas as suas variantes, a insatisfação de necessidades e procuras sociais em educação, a desarticulação orgânica dos diversos níveis e percursos escolares, dos diversos modos e canais de formação, e de todos eles com o mundo do trabalho, da domesticidade e da cidadania. Esse sentido alimenta-se também das práticas sociais, das actividades e das estratégias, associativas, públicas ou privadas, culturais, políticas, sindicais, religiosas ou económicas, formais ou informais dos actores sociais.

5. Projectos e acções de intervenção social. A contribuição específica da educação supera os limites institucionais do sistema escolar e revela a globalidade virtual do seu impacto face aos processos sociais.

No caso português são, na opinião de Santos Silva (1990: 93) três os vectores estruturantes. São eles, “em primeiro lugar, a instalação e a actuação regular da rede pública de serviços, tutelada pela Direcção-Geral de Extensão Educativa;

em segundo lugar, a intervenção de serviços públicos orientados para outras áreas da vida pública;

em terceiro lugar, iniciativas que emergem da sociedade civil, ou seja, iniciativas promovidas e/ou protagonizadas por estruturas sociais não estatais, de diversa natureza.”

ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

No decorrer dos últimos anos a formação profissional tem vindo a assumir-se como um fator essencial para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, tornando-se imprescindível no alcance do sucesso empresarial e na qualidade do emprego. (Caetano, 2007, p.9). Porém quando abordada a temática do ensino de pessoas adultas, torna-se imprescindível (re)pensar “a utilidade [do] (...) papel da educação e formação na sociedade, bem como a relação e distanciamento que ambos os conceitos assumem entre si”. (Moreira, 2011, p.11). A propósito da relação entre estes dois termos, Cruz (1998, p. 304) designa a educação e a formação como duas categorias de um conceito mais amplo: a instrução. Este novo conceito de instrução envolve “um conjunto de atividades, categorias e formas culturais [...] que apelam a uma diferenciação de papéis (professor ou instrutor *versus* estudante ou formando) [...] e que implicam um resultado: a aprendizagem de conteúdos ou a aquisição de competências”. (Cruz, 1998 p.304). Neste contexto poder-se-á entender por educação o conjunto de ações que o indivíduo leva a cabo para desenvolver aptidões, conhecimentos e atitudes que promovam o desenvolvimento da sua personalidade que, por sua vez, lhe permitirá a integração na respetiva sociedade. Por outro lado a formação implica um conjunto de processos de aprendizagem de uma determinada competência vocacional.

Na perspetiva de Cruz (1998, p.21) tanto a educação como a formação profissional são dois conceitos que atualmente assumem particular importância em contextos organizacionais. Neste sentido será legítimo afirmar que educação e formação podem ser representações como sendo dois processos inter relacionados. Na primeira

está patente o desenvolvimento integral da pessoa enquanto na formação o processo é mais pontual e funcional e dirigido para a aquisição de competências vinculadas ao mundo do trabalho.

Para Canário (2008, p.33) a utilização destas expressões deve-se “a [uma] consagração do uso das expressões de *educação de adultos* e de *formação de adultos* está associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da *alfabetização* e a tradição da *formação profissional*”. Assim a “educação de adultos” aparece relacionada com uma perspetiva redutora, traduzindo-se por via de práticas escolarizadas de ensino recorrente e tenta “sobrepôr-se ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida”. Por outro lado o conceito de formação surge associado ao conceito de formação profissional o que poderá assumir um significado redutor quando é utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho. (Canário,2008, p.33).

No âmbito desta discussão, Canário (2008), adota a definição presente no documento “Reorganização do subsistema de educação de adultos” da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, onde se pode ler: “*O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente*”. (Canário, 2008, p. 37).

Já quanto à conceptualização do termo “formação profissional” não existe consenso entre os diversos autores (Cardim, 1998). Contudo destacam-se as seguintes afirmações que, pela sua abrangência, permitem uma caracterização relativamente genérica do conceito: “*A formação profissional é definida como uma experiência*

planeada de aprendizagem que é concebida com o objetivo de resultar numa mudança permanente e dos conhecimentos, atitudes ou competências, críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo”. (Velada, 2007, p.12). Para o autor Cruz (1998) o conceito de formação profissional denomina todos os “processos de aprendizagem que visam o desempenho de tarefas vocacionais”. (p. 22). Assim sendo poder-se-á afirmar que a formação profissional se encontra associada a processos de aprendizagem orientadas para o exercício de uma profissão, visando o desenvolvimento sistemático de atitudes, conhecimentos e competências que permitam ao desempenho adequado de tarefas em contexto profissional.

Saliente-se ainda a existência de uma forte ligação entre a formação e o trabalho, ou seja, a formação profissional no âmbito das perspetivas acima enunciadas assume, como principal objetivo, a preparação do indivíduo para o desempenho das suas funções em contexto profissional. No entanto, segundo o autor Canário (2008), existe a tentativa de se construírem novas metodologias, novas práticas, em alternativa às ações pontuais de formação profissional de adultos, decorrente das novas realidades do mundo de trabalho, bem como dos novos modos de se pensar a formação. Isto porque as relações entre a formação e o trabalho tendem a alterar-se devido a um acentuado fenómeno de mobilidade profissional.

Desta nova realidade emerge igualmente a necessidade de se repensar a formação e os contextos de trabalho. Na perspetiva de Canário (2008, p.43), “as formações clássicas, escolarizadas, dirigidas à capacitação individual para o posto de trabalho, são reconhecidamente ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças organizacionais”. Para este autor (2008, p.43) a articulação estreita que é feita entre as práticas formativas com os contextos de trabalho justifica-se no “reconhecimento do valor formativo [atribuído] ao ambiente de trabalho”. No entanto, e para que este potencial atribuído ao ambiente de trabalho passe da “virtualidade à realidade”, isto é, para que a experiencia se constitua também ela em saber é necessário fazer “do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa”. (Canário 2008, p.45). Este autor ainda defende que “*é esta articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças*

individuais e coletivas, consubstanciando estratégias ecológicas de mudança”. (Canário, 2008, p.45).

Com o intuito de se inverter o ponto de vista sobre as atuais situações de formação profissional surgem dois novos conceitos: o de *trajetória profissional* e *percurso de formação profissional*. Dominicé (s.d, cit in Canário, 2008, p.42) afirma que no âmbito destes dois novos conceitos o formando é encarado como sujeito indivíduo e ponto central em todo o processo de formação ganhando consistência a partir da linha de investigação relativa às histórias de vida. Emerge aqui uma nova necessidade na “Formação Profissional” que se traduz na ideia de que é necessário valorizar o saber experiencial dos indivíduos através do reconhecimento de adquiridos.

O autor Canário (2008) aponta cinco questões centrais na conceção de uma problemática acerca da formação profissional contínua as quais são: *a relação entre a formação e a especialização* onde se defende a valorização de uma formação generalista em detrimento de especializações muito segmentadas que produzem conhecimentos pouco adequados numa intervenção real; *a relação entre a formação e a socialização* cujo grande objetivo é a valorização dos processos não formais de aprendizagem, dos saberes construídos na ação, bem como os processos de aprendizagem com os pares; *a relação entre a formação e a pesquisa* onde o erro é tido como algo inerente ao processo de aprendizagem devendo ser valorizado tanto em termos de produção de conhecimento como no todo que é o processo de formação profissional; *a relação entre a formação e a experiência* no âmbito desta questão o conceito-chave é a experiência na medida em que se defende a aprendizagem a partir de experiências anteriores e por último *a relação entre a formação e identidade profissional* onde o indivíduo constrói a sua identidade profissional mediante a articulação feita entre as diferentes instituições por que passa ao longo do seu percurso profissional.

No âmbito de outra perspetiva, Cardim (1993), salienta alguns fatores a ter em conta para um ensino de adultos os quais são: as características individuais dos participantes; a criação de um ambiente informal que permita valorizar a experiência dos participantes; a realidade vivida pelo adulto; as interações pessoais; a necessidade de se estimular a descoberta e a resistência que existe sempre que se pretende uma

mudança comportamental. Assim os indivíduos envolvidos na formação terão benefícios ao nível da motivação, dos conhecimentos, aptidões técnicas e de relacionamento, na disponibilidade para a mudança, na capacidade de tomada de decisão, etc.

Para as organizações os benefícios da formação serão: melhoria de desempenho a todos os níveis, aumento da produtividade, melhoria dos níveis de motivação, participação, comunicação e resolução de conflitos entre os indivíduos, etc.

Sobre os benefícios da formação que poderão advir, Estevão (2001, p.186) salienta que a formação promove a eficiência; incrementa a motivação e a auto motivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade e de integração; propicia a emergência de projetos individuais e coletivos no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou da evolução das identidades coletivas.

São ainda salientados, pelo mesmo autor, benefícios quanto “[...] aos efeitos da formação no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho” (Estevão, 2001, p.187). À guisa de conclusão podemos afirmar que o recurso à formação profissional é cada vez mais alicerçado pela necessidade de um aperfeiçoamento a nível profissional numa sociedade que se caracteriza pela crescente competitividade dos mercados. Os indivíduos recorrem à Formação Profissional Contínua com o intuito de melhorar competências profissionais e atualizar conhecimentos na procura da melhoria das suas funções/categorias profissionais ou na procura de um novo cargo profissional. Porém, no campo da Formação de Adultos importa: “[...] encarar a formação profissional como uma atividade que favorece o desenvolvimento dos indivíduos, partindo dos conhecimentos adquiridos e de experiências vividas, permitindo obter elementos de realização mais completos de si próprios, e uma melhor adaptação ao meio socioprofissional” (Moreira, 2011, p.11).

Nesta perspetiva mais importante que reconhecer o processo de formação como recurso para melhorar competências profissionais atingindo, assim objetivos meramente

profissionais importa reconhecer este processo como um instrumento que possibilita aos indivíduos a obtenção de conhecimentos, o desenvolvimento de novas capacidades, a melhoria de atitudes ou comportamentos “[...] aumentando, deste modo, as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista à realização pessoal e profissional, bem como à participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural da sociedade”. (Moreira, 2011, p.11). Saliente-se que “[...] mais do que afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar as atividades (diversas) que as pessoas desenvolvem, no quadro de uma trajetória profissional”. (Canário, 2000, p. 129). Isto é, porque cada vez mais os indivíduos ao longo de todo o seu período de vida ativa mudam as suas qualificações, mudam o posto de trabalho bem como as suas funções/categorias profissionais.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DE HOJE

A Educação de Adultos, como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. Concebendo a educação como um processo permanente que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, podemos considerar que existiu sempre educação de adultos. Nesta perspetiva, ela “emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes” (Le Goff, 1996, in Canário, p.11). Esta tradição da educação de adultos desenvolveu-se após a revolução francesa, durante o séc. XIX e na primeira metade do século XX. Sem ter o carácter sistemático e alargado que viria a assumir após a segunda guerra mundial, a educação de adultos consolidou-se, tendo como base iniciativas de origem não estatal (iniciativa popular). Aparece ainda associada a dois grandes processos sociais: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais (Canário, 1999).

A partir do final da segunda guerra mundial, no quadro de um crescimento exponencial

da oferta educativa, regista-se uma explosão da educação de adultos. O direito à educação é reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Como afirma Gadotti (2009) (Gadotti, Cadernos de Formação-Instituto Paulo Freire), o direito ao ensino não deve ser reservado apenas às crianças e jovens, mas a toda a população, independentemente da idade ou do sexo, pois apenas a educação permanente nos permitirá funcionar e atuar como cidadãos numa sociedade que se quer do conhecimento.

Em 1949 realizou-se na Dinamarca (Elseneur) a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob os auspícios da UNESCO, ilustrando a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos e o papel decisivo desempenhado, neste campo, pelos organismos internacionais do pós guerra. A Conferência Internacional de EA (Educação de Adultos) é convocada periodicamente pela UNESCO, com a finalidade de fazer um balanço mundial do sector, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida (*Lifelong Education*). A esta seguiram-se a de Montreal (Canadá, 1960), a de Tóquio (Japão, 1972), a de Paris (França, 1985), e a de Hamburgo (Alemanha, 1997).

Até 1960, o centro de interesse da educação de adultos foi a Europa devastada pela guerra, que se tornou próspera e em rápido crescimento económico, em contraste com os países do Terceiro Mundo. A conferência internacional de Educação de Adultos, que teve lugar em Montreal, em 1960, marca, a este respeito, um ponto de viragem. A principal ênfase é colocada, tanto a nível nacional como internacional, no papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico, atribuindo prioridades estratégicas à sua educação, em relação aos sistemas escolares tradicionais.

Neste quadro ganha relevância o conjunto de atividades educativas orientadas para a alfabetização. A UNESCO, na conferência geral realizada em 1964, aprova um programa experimental mundial de alfabetização que se concretiza no desenvolvimento de vários projetos piloto em África, Ásia e América Latina, ensaiando-se novas metodologias. De salientar, ainda, a importância que se deu aos processos de formação

profissional contínua, orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra – requisitos indispensáveis para uma política desenvolvimentista.

“A expansão acelerada da educação de adultos, pós guerra, representou uma difusão grande das práticas educativas dirigidas a adultos, acompanhadas por um processo de diferenciação interna de complexidade do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade” (Canário 2000, p.13).

Em Portugal, mergulhado numa ditadura durante uma parte significativa do século XX, houve dois momentos fortes de investimento na educação de base de adultos. O período a seguir ao 25 de Abril (1974-1976), período em que a educação de adultos foi estruturada por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base (Melo e Benavente, 1978 in Canário 1999). Havia que, de alguma forma, recuperar o atraso imenso e superar o baixíssimo nível de alfabetização de que o país sofria e a que já aludimos. Este período de educação popular, muito influenciado pelas ideias e práticas de Paulo Freire, foi efémero, mas deixou marcas que foram retomadas no início dos anos 80, no quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base para Adultos (PNAEBA).

Na última década, o investimento é gigantesco e, em 2000, surgem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), numa tentativa de afirmação de um novo paradigma no domínio da educação e formação de adultos em Portugal. Em fevereiro de 2001, foi assinado, entre o Governo e os parceiros sociais, um documento com a menção expressa para que se testassem e implementassem metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens, tendo em linha de conta aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer em contextos profissionais quer noutros, associados a outras dimensões da vida, tal como havia sido preconizado pelo *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias (Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, Plano Nacional de Emprego). Neste documento, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas “uma componente da educação e da formação, para se tornar no princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de

aprendizagem, independentemente do contexto” (Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.*). Tendo como cenário o conceito de aprendizagem ao longo da vida, novas metodologias começaram a ser desenvolvidas em Portugal, através dos Centros RVCC, sustentadas nas trajetórias pessoais de cada indivíduo, e validadas depois à luz de um referencial de competências-chave.

De acordo com Canário (2000) a educação de adultos deve a sua notoriedade, na segunda metade do século vinte, ao facto de todas as iniciativas serem dirigidas a adultos socioeconomicamente carenciados e com baixos níveis de escolarização. Este incentivo à alfabetização foi sendo alterado com os progressos realizados no domínio da erradicação do analfabetismo e com a progressiva generalização da escolaridade, sendo que tais acontecimentos permitiram o alargamento, aprofundamento e diversificação do campo de intervenção na educação de adultos.

É importante sublinhar que em Portugal os fracos índices de escolarização da população adulta não constituíam, até há pouco tempo, um problema com alargado reconhecimento social. Apesar da ampla extensão de adultos nessa situação, o debate e as preocupações políticas, e também analíticas, centravam-se tendencialmente nos jovens e no que podia ser feito para melhorar o sistema de ensino a eles dirigido.

Não obstante algumas evoluções positivas registadas recentemente, a educação de adultos está ainda longe de ser uma realidade para a maioria da população. Além disso, intervenção estatal no domínio da educação de adultos, dirigida sobretudo para um segmento da população – a dos adultos pouco escolarizados –, tem ficado marcada, ao longo das últimas três décadas, por políticas descontínuas (Lima, 2005). Após uma primeira fase, de curta duração, que emergiu imediatamente a seguir à revolução – marcada pela chamada educação popular (Melo e Benavente, 1978) e pelas perspetivas de Paulo Freire (1975) – começam a ser dados os primeiros passos no sentido da constituição de uma *rede pública de educação de adultos* e são redigidos os principais documentos de carácter político visando o enquadramento e o planeamento das iniciativas neste campo (Silva, 2001). Em 1975, surge o Plano de Educação de Adultos, que visava, principalmente, o apoio a atividades de natureza educativa promovidas por organizações populares (Eurydice, 2007).

Os primeiros normativos associados à educação de adultos são publicados durante o ano de 1976, e é de salientar o apoio prestado pela Direção Geral de Educação Permanente aos processos de desenvolvimento e de democratização, bem como às iniciativas populares.

Em 1979, é criada a Direcção-Geral da Educação de Adultos, com a aprovação da Lei nº3/79 de 10 de Janeiro, considerada um importante avanço na política educativa de adultos, uma vez que preconizava a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos aos diferentes graus de ensino, relançando, assim, a educação de adultos numa perspectiva de educação permanente.

O PNAEBA, aprovado em 1979, surge com o intuito de promover os objetivos estipulados na referida lei. Este plano constitui um dos principais documentos de delineamento da estratégia política a desenvolver, consubstanciando uma concepção de educação de adultos bastante ampla e plurifacetada na qual as perspectivas da educação popular têm ainda um lugar de destaque, sendo simultaneamente defendida a participação de instituições de tipos diversos (Silva e Rothes, 1999:21).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) deu-se um novo retrocesso na educação de adultos, uma vez que definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar.

A LBSE prevê duas vertentes complementares para a educação de adultos – o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Enquanto a primeira incide sobre processos que visam a obtenção de diplomas escolares ao nível do ensino básico e do ensino secundário, a segunda, embora comporte também uma matriz educativa, não implica a certificação académica e constitui um campo muito heterogéneo, envolvendo diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas (nas quais se incluem a animação sociocultural, a animação comunitária, o desenvolvimento comunitário e a investigação participativa).

Apesar da previsão inicial destas duas dimensões, o ensino recorrente concentrou a maior parte dos esforços e de recursos do sector, enquanto a educação extraescolar foi progressivamente secundarizada, nunca chegando a ter um papel relevante (Silva e Rothes, 1999:61). A partir da década dos anos 80 foi, então sendo

progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até a essa data. Porém, o modo como foi concretizada a sua generalização não deixou de levantar alguns problemas, os quais foram sistematizados em estudos de balanço das atividades deste campo. Segundo Augusto Santos Silva, as limitações da rede pública de educação de adultos que então emergiu podem ser sistematizadas em três pontos: detinha um estatuto marginal, no âmbito do sistema educativo e das políticas governamentais; foi acompanhada por um afunilamento das instâncias educativas envolvidas; e, finalmente, surgiu fortemente vinculada ao paradigma escolar (Silva, 2001:30-32). Uma das principais limitações do ensino recorrente terá sido a incapacidade de distanciamento relativamente ao ensino escolar regular. Apesar de terem sido dados alguns passos previstos na LBSE no sentido de assegurar a especificidade do ensino recorrente há várias dimensões em que este surge como subsidiário do ensino regular. De acordo com o relatório de avaliação - “Ensino recorrente, relatório de avaliação, 1998, compensatória dirigida a um público juvenil” (p.53) - dirigido a este tipo de ensino, foram muitos os obstáculos à concretização de itinerários educativos mais adequados para a população adulta: a formação e a seleção dos formadores mantiveram-se iguais ao ensino regular; não existiu certificação das competências adquiridas pelos adultos em contextos não escolares e não se optou pela consolidação de unidades locais de ensino recorrente com projetos educativos próprios, assentes em parcerias locais e com tutela administrativa específica.

O perfil traçado do ensino recorrente não pode deixar de ser relacionado com o facto de este se dirigir não apenas à população adulta, mas também aos milhares de jovens com insucesso escolar que abandonam o sistema de ensino prematuramente e sem terem concluído a escolaridade obrigatória, (Ferrão, 1995) ou seja, pensado para os adultos, acaba por ter de responder também às necessidades dos jovens com mais de 15 anos que deixam de ser abrangidos pelo ensino regular. Assim tal como afirmam Silva e Rothes, 1999 “ (...) houve uma deriva da educação de adultos, a qual se afastou muito da definição ampla de que partira, para se centrar quase obsessivamente numa escolarização”. Outros documentos elaborados na década seguinte, como o projeto de reorganização do subsistema de educação de adultos, coordenado por Licínio Lima (Lima, 1988; Lima e outros, 1988), ou ainda o Plano de Emergência para a Formação de

Base de Adultos, elaborado pela Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa do Ministério da Educação (DGAE/ME), retomam muitos dos objetivos do PNAEBA. A necessidade de encontrar soluções diversas, flexíveis e descentralizadas, alicerçadas em processos largamente participados, e a valorização da articulação entre o trabalho específico de educação de adultos e os processos de promoção do desenvolvimento são dimensões sublinhadas nestes vários documentos (Silva e Rothes, 1999:27-28).

Em 1990 inicia-se a década da alfabetização, e a Educação de Adultos fica a cargo da Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), que veio substituir a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE), à qual são atribuídas competências que visam combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extra- escolar. A dependência do paradigma escolar constitui uma tendência que irá acentuar-se até meados da década de 90, ao mesmo tempo que se consuma a fragmentação institucional da educação de adultos, visível na extinção, em 1993, da Direcção-Geral de Extensão Educativa do Ministério da Educação (à qual cabia a coordenação das atividades de educação de adultos), cujas competências são divididas pelo Departamento do Ensino Básico e pelo Departamento do Ensino Secundário.

A concretização dos vários planos elaborados fica, no entanto sistematicamente aquém das metas e recomendações neles, estabelecidas. Porém a partir de finais dos anos 90 ocorreram significativas mudanças no campo da educação de adultos as quais se traduziram no desenvolvimento de novos modelos de educação e formação alternativos ao ensino recorrente básico conduzindo, igualmente, à obtenção de uma certificação com equivalência de nível escolar, mas estruturados a partir de novas metodologias bastante distanciadas dos modelos até aí privilegiados.

A possibilidade de criação de currículos alternativos, a implementação do sistema de unidades capitalizáveis e, mais tarde, a partir de 1990, com o subprograma de educação de adultos do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I) o reforço do financiamento disponível e a oportunidade de oferecer, em simultâneo, uma dupla certificação – de nível escolar e de nível profissional de qualificação – são algumas das inovações que, apesar das limitações, se verificam nesta modalidade de ensino.

Em 1999 foi criada, pelo decreto-lei nº387/99, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) enfrentando de uma forma renovada o desafio de responder às necessidades educativas dos adultos com baixas qualificações escolares e profissionais visando, desta forma, a correção de um passado marcado pelo atraso no domínio da educação e formação de adultos. Este organismo, entretanto substituído pela atual Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) (Decreto-Lei nº 208/2002) tinha como prioridade estratégica a promoção da educação e da formação ao longo da vida e detinha, entre várias, a responsabilidade da construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, adquirindo o país, dessa forma, uma estrutura exclusivamente voltada para a educação e formação de adultos. Importa ainda salientar que foi apoiada pela dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS).

A educação de adultos passará, então a incluir: “(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade.” (Melo, Matos & Silva, 1999, p.11).

De acordo com o que ficou estabelecido no Plano Nacional de Emprego (PNE) as suas atividades incluem: a promoção de campanhas mediáticas de sensibilização para a necessidade:

- “da educação e formação ao longo da vida;
- a organização de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- a organização de uma unidade de produção de materiais específicos para a educação e formação de adultos e
- o desenvolvimento de novas metodologias de educação e formação de adultos” (Trigo, 2002a).

Com a criação da ANEFA houve um reacender da esperança do desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos. No entanto a ANEFA teve uma existência efémera, tendo sido extinta no ano 2002.

Entre os projetos da ANEFA dirigidos à população adulta, sem a escolaridade obrigatória, destacam-se os cursos EFA e a concepção e desenvolvimento de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (SNRVC), este apoiado numa rede de centros distribuídos por todo o país – os centros de RVCC. Ambos tiveram início no ano 2000 e têm como objetivo, como já se disse, melhorar os níveis de qualificação da população adulta. Estes cursos EFA surgem em Portugal num contexto em que as qualificações e as competências são cada vez mais reconhecidas como sendo decisivas, seja do ponto de vista dos indivíduos, seja do ponto de vista das organizações ou, sobretudo, das possibilidades reais de desenvolvimento dos países. De acordo com Leitão (2003, p.8) os cursos EFA de dupla certificação pretendem atingir os seguintes objetivos:

- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados.
- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade.
- Promover a construção de uma rede local de Educação e Formação de Adultos.
- Constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, nomeadamente de dispositivos como:
 - o Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos;
 - o Processo de RVCC, competências adquiridas em situações não formais e informais de aprendizagem;
 - os Percursos de Formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

Com base nesta definição geral têm prioridade os adultos que:

- se encontrem em situação de desemprego (de curta e longa duração) e que estejam inscritos nos Centros de Emprego e Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP);
- os adultos que sejam sinalizados e indicados por outras entidades como, por exemplo pelo Instituto da Segurança Social (ISS, IP) e
- activos empregados que sejam detentores de baixa escolarização e qualificação profissional. Estes cursos podem ser de iniciativa de diferentes entidades promotoras e formadoras. Estas entidades podem ser autarquias, empresas, sindicatos, associações de

âmbito cultural, empresarial, municipal e de desenvolvimento local, ou estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional, desde que preencham os requisitos e sejam acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR, IP), actual Instituto para a Qualidade da Formação (IQF, IP).

O desenvolvimento dos cursos EFA acontece mediante o parecer favorável da anterior Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP) dispendo de orçamento próprio ou de apoio financeiro do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), ou ainda de outros fundos nacionais ou comunitários.

O modelo de formação dos cursos EFA assenta em quatro princípios fundamentais, sendo eles:

1. A operacionalização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos, em diversos contextos e ao longo da vida.

2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequem às necessidades e características de cada grupo de formandos-adultos.

3. Na combinação da formação de base e da formação profissionalizante estruturadas de modo articulado em termos de competências-chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional.

4. A inclusão de um módulo Aprender com Autonomia (AA) para o Nível Básico (NB) ou Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) para o Nível Secundário (NS), definido como espaço específico destinado a uma pedagogia baseada na autoformação e na reflexão constante sobre a acção permitindo, assim a estes formandos-adultos “...manter uma participação activa na definição dos seus projetos pessoais e profissionais assim, como na construção do seu percurso formativo” (Leitão, 2003, p.13).

Os percursos de formação, dos cursos EFA, são definidos após um diagnóstico inicial avaliativo das competências do adulto, efetuado pela entidade promotora desses cursos, ou seja, todo o processo começa pelo reconhecimento e validação das

competências que o adulto foi adquirindo ao longo da sua vida permitindo-lhe reflectir sobre o seu percurso passado, fazendo um balanço sobre o seu trajeto social, profissional, económico e até mesmo familiar.

O Despacho Conjunto nº 650/2001, de 20 Julho, vem introduzir algumas alterações no sentido de melhor adequar esta oferta de formação aos interesses e necessidades dos adultos bem como viabilizar a concretização do acordo sobre política de emprego, mercado do trabalho, educação e formação, assinado pelo Governo e Parceiros Sociais em 2001. Em 2002 o Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de Outubro, aprova a nova Orgânica do Ministério da Educação (OME), sendo criado como um dos serviços centrais do Ministério da Educação a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Durante a vigência desta DGFV foi apresentada em Setembro de 2005, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa Novas Oportunidades (NO) que tem como pretensão:

- 1) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens;
- 2) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais e
- 3) qualificar um milhão de ativos até ao ano 2010.

As preocupações com a educação de adultos foram reiteradas pelo Programa do XV Governo Constitucional.

A 27 de Outubro do ano 2006 através do Decreto-Lei nº 213 é criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP) que tem como uma das suas missões realizar a coordenação das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos. A estrutura, o funcionamento, a organização e a certificação dos cursos EFA sofrem alterações significativas introduzidas pelo Despacho Conjunto 26410/2006 DR nº 249, Série II, de 29 de Dezembro.

O Despacho 26410/2006, de 29 de Dezembro, vem adequar o modelo dos cursos EFA às medidas tomadas no âmbito da Iniciativa NO, especialmente o crescimento do Sistema de RVCC que passou a ser, embora de forma progressiva, a plataforma predileta de entrada nos cursos EFA. É este despacho que introduz o alargamento desta oferta às Escolas e Agrupamentos de Escolas, por exemplo no sentido de melhor dar

resposta aos interesses e carências da população adulta possibilitando-lhe a certificação escolar a par da dupla certificação.

O alargamento do processo de RVCC ao nível secundário ocorre em 12 de Janeiro de 2007 com a publicação da Portaria n.º 86/2007, Alteração à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, retificada pela Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março.

Posteriormente a Portaria n.º 230/08 (altera o despacho n.º 26401/2006, de 29 de dezembro, alterado pela portaria n.º 817/2007, de 27 de julho) define o novo regime jurídico dos cursos EFA e da *Formação Modular* revogando a anterior.

Os cursos EFA evoluem para um novo estágio com a entrada em vigor da portaria n.º 230/2008, de 7 de março. Passa, por exemplo a ser possível frequentar apenas a componente de Formação Tecnológica (FT) de um curso EFA para além das componentes sociocultural e científica de Formação de Base (FB), tendo em vista a obtenção de uma qualificação meramente de nível profissional de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), este tutelado pelo Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro, e que aprova o projeto de Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que institui o seu Regime Jurídico e, para além deste a *Reforma da Formação Profissional* (coloca a qualificação no centro das opções de desenvolvimento do país; define linhas estratégicas para a qualificação dos recursos humanos; estabelece uma agenda de reforma para a formação profissional) e aprovação do projeto de decreto-lei que estabelece os princípios do *Sistema de Regulação de Acesso a Profissões (SRAP)*, em consonância com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), e de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) em vigor no nosso país desde 1 de outubro do ano 2010, assim como a designada Caderneta Individual de Competências (CIC) que deu lugar ao designado Passaporte Qualifica (PQ) (documento de registo individual de competências de cada indivíduo que é efetuado pelas entidades formadoras ou pelos atuais Centro Qualifica (CQ), ex Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), através do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e disponibilizado em formato eletrónico, num *site* criado especificamente para o efeito, ao qual podem aceder mediante autenticação eletrónica,

bem como as entidades formadoras), também tutelados por aquele SNQ, quando se encontra já completa a correspondente qualificação escolar.

O instrumento de formação profissional a medida Iniciativa NO (Novas Oportunidades) representou, então um processo inovador de organização do setor público visando a procura de maior satisfação do cidadão e a oferta de um serviço público de proximidade (local e regional). De salientar ainda que com a criação da nova Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP) que substituiu a anterior ANQ, IP, esta veio regular os designados até, então Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e agora designados Centros Qualifica (CQ), extinguindo-se os anteriores Centros Novas Oportunidades (CNO) e CQEP existentes até a altura.

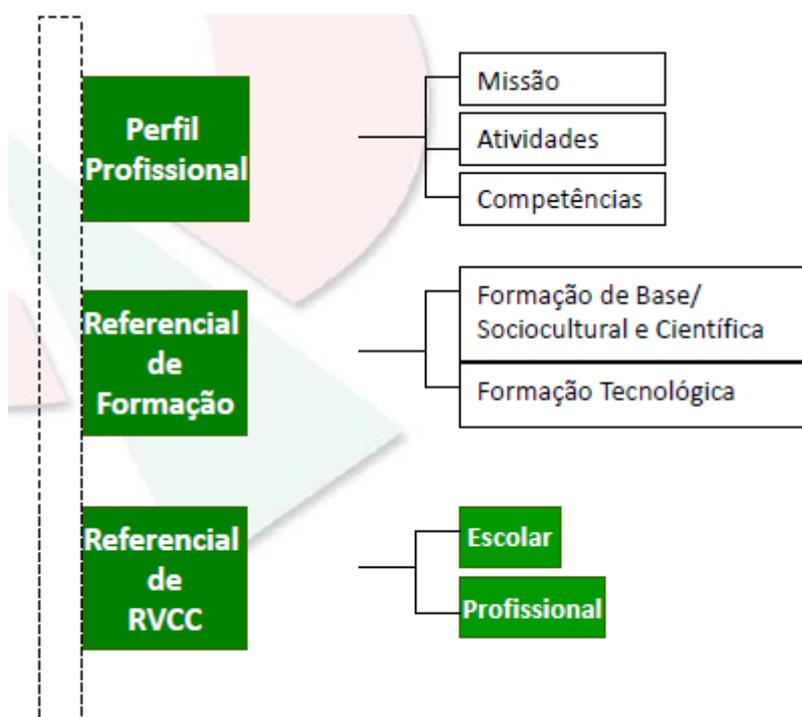
Os CQ ao terem adquirido a valência de informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos para soluções de qualificação ou para o reconhecimento de competências, Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, funcionam em rede (redes locais para a qualificação), estabelecendo parcerias a nível local, entre escolas, centros de formação, centros de emprego, associações, municípios, autarquias, empresas, etc. Ocupam, assim uma posição privilegiada na transição dos jovens da escola para o mercado de trabalho e na definição de trajetórias de qualificação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. São, portanto, entidades que interligam todas as estruturas que integram o SNQ português. Também não é de mais reforçar que o CNQ é um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior integradas nesse SNQ. O CNQ estrutura-se em *8 níveis de qualificação*, cada um definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em termos de *conhecimentos, aptidões e atitudes* (Vid. Quadro I).

Quadro I - 8 Níveis de Qualificação. Fonte: ANQEP, IP.

Níveis de qualificação	Qualificação
Nível 1	2.º ciclo do ensino básico
Nível 2	3.º ciclo do ensino básico
Nível 3	Ensino secundário vocacional para o prosseguimento de estudos de nível superior (cursos científico-humanísticos)
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação (cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação ou cursos artísticos-especializados no domínio das artes visuais ou audiovisuais) ou ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional de um mínimo de 6 meses
Nível 5	Ensino pós secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior (cursos de especialização tecnológica)
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Cada nível é definido por um conjunto de indicadores que deverão especificar os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações desse mesmo nível. O CNQ é um instrumento de referência único que permite classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional independentemente das vias de acesso (formal, não formal e informal). Para cada qualificação apresenta (Vid. Quadro II):

Quadro II - Perfil Profissional, Referencial de Formação e Referencial de RVCC: Perfis de Saída; Fonte: Retirado de CEARTE.



Todas as qualificações encontram-se estruturadas em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que podem ser mobilizadas para a aquisição de uma qualificação que responda, de forma mais adequada, às necessidades de qualificação das entidades empregadoras.

Todas as UFCD são capitalizáveis, possibilitando a sua certificação autónoma, a gestão de ritmos individualizados de formação e uma maior flexibilidade na construção e percursos de qualificação “à medida”.

O CNQ é ainda actualizado através da atuação dos chamados Conselhos Setoriais para a Qualificação (CSQ) e de um Modelo Aberto de Consulta (MAC).

Atualmente existem 16 CSQ:

- Agroalimentar;
- Artesanato e Ourivesaria;
- Comércio e Marketing;
- Construção Civil e Urbanismo;

- Cultura, Património e Produção de Conteúdos;
- Energia e Ambiente;
- Indústrias Químicas, Cerâmicas, Vidro e Outras;
- Informática, Eletrónica e Telecomunicações;
- Madeira, Mobiliário e Cortiça;
- Metalurgia e Metalomecânica;
- Moda;
- Serviços às Empresas
- Serviços Pessoais;
- Saúde e Serviços a Comunidade;
- Transportes e Logística;
- Turismo e Lazer.

EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ADULTA

Neste tópico, iremos abordar alguns conceitos relacionados com a aprendizagem ao longo da vida, que contribuem para um melhor entendimento do significado desta expressão tão abrangente. A educação durante a vida adulta compreende o desenvolvimento de capacidades de auto-aprendizagem, de modo que o indivíduo possa, não só decidir o que quer aprender, mas, também, rentabilizar as suas aprendizagens. Iremos, ainda, abordar as diferentes vias, formal, não formal e informal, pelas quais é possível desenvolver aprendizagens, em qualquer momento da vida adulta.

EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Educação e aprendizagem são dois conceitos que atravessam este capítulo. Segundo Merriam e Cafarella (1999), apesar de complexo, o conceito aprendizagem pode ser definido, sinteticamente, como “uma mudança relativamente permanente no comportamento ou na potencialidade comportamental que resulta da experiência e que não pode atribuir-se a estados corporais temporários, tais como os que são induzidos por doenças, fadiga ou drogas” (p. 250). Num sentido algo idêntico para Barbier (2009), a aprendizagem é uma noção que, decorrendo de actividades de educação, apresenta pelo menos duas características invariantes: designa o aparecimento de mudanças de sequências, de rotinas ou hábitos de actividades e essas mudanças são objecto de atribuições de valor pelos sujeitos em causa ou pelos seus ambientes sociais. “Ter aprendido é, com efeito, fazer as coisas de outra forma, quer se trate de actividades mentais, discursivas ou físicas (p. 13).

Por seu lado, o termo educação, embora não seja de definição consensual, tende a englobar, numa acepção mais comum, os processos de ensinar e de aprender. Todavia, do ponto de vista do autor Simões (2007), há algo de completamente essencial inerente ao conceito de educação, que o aproxima e, simultaneamente, o distingue do conceito de aprendizagem: “se há algum tipo de aprendizagem, que se aproxima da educação, será ao nível do ser: talvez se possa dizer que educar é aprender a ser” (...) “aprender a ser mais homem, aprender a ser melhor” (pp. 35-36).

Quando se considera “a totalidade de formas de educação e a totalidade da população, dos elementos e das classes sociais e a totalidade das idades de vida” (Osorio, 2005, p. 51), está a falar-se de educação permanente, conceito que teve origem a partir da prática de especialistas e animadores da educação de adultos, no contacto com a realidade social e económica.

Uma ideia semelhante mas, porventura, mais completa, exprime Legrand (1972, citado por Osorio, 2005), ao definir a educação permanente como “uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude da sua concepção, com a totalidade dos seus aspectos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

existência até aos últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases” (p. 56).

Assim entendida compreende-se que a educação permanente é distinta da educação de adultos, embora um bom desenvolvimento desta contribua para o crescimento daquela.

Em 1976, na Conferência Geral de Nairobi, foi estabelecido um acordo básico entre os participantes, segundo o qual, a educação permanente:

- Deve contribuir para reorganizar o sistema educativo, bem como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora dele;
- Considera o indivíduo como sujeito da sua própria educação, através da interacção constante entre as suas acções e a reflexão;
- Deve incluir todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos adquiridos por todos os meios, contribuindo para todas as formas de desenvolvimento da personalidade (Osorio, 2005).

Enquanto “subconjunto integrado num projecto global de educação permanente” (Osorio, 2005, p. 53), a educação de adultos deve produzir algumas mudanças na organização do sistema educativo. Segundo o Livro Branco da Educação de Adultos (Comissão Europeia, 1995), tais alterações dizem respeito aos seguintes aspectos:

1) Possibilidades de acesso e saltos de nível educativo: um adulto poderá aceder a qualquer nível do sistema educativo, sem ter que possuir requisitos prévios, podendo, no entanto, ter que prestar algum tipo de prova de acesso inicial; é o que se verifica actualmente, em Portugal, quer no acesso aos processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou, mesmo, ao ensino superior, neste caso, para adultos maiores de 23 anos.

2) Organização curricular: deixa de haver uma estrutura única e obrigatória, o adulto pode optar por frequentar unidades de formação, de acordo com as suas necessidades profissionais ou pessoais, definindo as que lhe interessam e realizando-as ao seu próprio ritmo.

3) Espaços educativos: as escolas deixam de ser os únicos espaços educativos, o território, enquanto espaço físico e social deverá ser o lugar da educação permanente e a comunidade e os problemas que nela predominam é que devem estabelecer os objectivos da formação.

Foi em 1997, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, de Hamburgo sobre educação de adultos - CONFINTEA V - que se definiu educação de adultos como “o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo meio social considera adultas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas competências técnicas ou profissionais, ou as reorientam, a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade” (Osório, 2005, p. 59). Na CONFINTEA VI, que se realizou em Dezembro de 2009, em Belém do Pará, no Brasil, os representantes dos 156 Estados membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aí presentes reassumiram esta definição, comprometendo-se ao desenvolvimento de um conjunto de medidas para proporcionar a sua implementação.

A Comissão das Comunidades Europeias (CCE), no documento “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender” (2006), vai um pouco mais longe, quando define educação de adultos como “todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos, após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido” (p. 2). Contudo, esta definição, se interpretada de forma literal, pode incluir algumas aprendizagens que, realizadas fora da esfera educativa, são claramente nefastas, podendo interferir negativamente no desenvolvimento pessoal ou contribuir para a perturbação de uma determinada ordem social e, por esse motivo, não poderão ser consideradas no âmbito da educação de adultos, ou seja, verdadeiramente educativos.

Segundo Jarvis (2001), a educação de adultos tem registado algumas alterações, determinadas pelas mudanças verificadas na sociedade, como brevemente reflectimos atrás, e que são as seguintes:

1) Em vez de educação de adultos, passou a ser considerada educação ao longo da vida, devido ao ritmo da mudança do conhecimento;

2) A expressão “aprendizagem ao longo da sua vida” substitui “educação ao longo da vida”, pois os indivíduos são perspectivados como devendo responsabilizar-se pela continuidade da sua educação;

3) Literacia foi substituída por formação profissional devido às exigências de empregabilidade quer para desempregados quer para empregados enquanto que, por outro lado nas universidades têm aumentado consideravelmente os mestrados e os doutoramentos;

4) Prevalência do conhecimento prático sobre o teórico, visto este estar incluído naquele, o qual, por sua vez, é mais abrangente;

5) Do não formal para o institucionalizado, com as acções de formação a verificarem a tendência para um maior formalismo, sendo, predominantemente, da responsabilidade do estado e das entidades empregadoras, com direito a certificado;

6) As parcerias abrangentes entre instituições e Estado, com vista ao controlo conjunto, estão a emergir.

Centrando-nos, deste modo, no conceito de aprendizagem ao longo da vida, constatamos que são várias as interpretações de que tem sido objecto, dependentes das mais diversas percepções políticas e filosóficas dos seus autores.

No entanto há uma definição que foi amplamente aceite por entidades políticas e organizações internacionais, como a “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como base para a reforma dos sistemas educativos e de formação, na década de 90 do século passado. Assim, segundo Longworth e Davies (1996, citados por Oliveira, 2005), a aprendizagem ao longo da vida consiste “no desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida e, para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes” (p. 28).

Também o autor Sutton (1996) indica alguns elementos que devem ser associados a este conceito, como o princípio do acesso universal à educação, o reconhecimento da importância dos contextos educativos, além das instituições formais, a diversidade de materiais de aprendizagem e o desenvolvimento nos educandos das características pessoais “requeridas para a subsequente aprendizagem, ao longo da vida, incluindo a motivação, os valores culturais e a capacidade necessária para a auto-aprendizagem independente” (p. 29).

Por seu lado os elementos referidos por Hasan (1996, citado por Oliveira, 2005) como envolvidos no conceito de aprendizagem ao longo da vida consistem no reconhecimento do “valor intrínseco da aprendizagem” (p. 29), da importância da aprendizagem não formal em diversos contextos e do acesso universal às oportunidades de aprendizagem.

No Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos, do nível secundário (DGFV- Direção Geral de Formação Vocacional, 2006), a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como uma construção social, como um processo “contínuo ininterrupto”, que integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social, abrangendo “para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem”, de modo que os indivíduos são “entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem” (p. 15).

APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Ao institucionalizar-se, a escola, na sua forma, representou “uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente” (Canário, 2005b, p. 62). A escola passou a ser considerada como detentora da quase totalidade da acção educativa, com a desvalorização dos saberes não adquiridos por via escolar, exercendo, ainda, uma acção, mesmo que indirecta, sobre as modalidades educativas não escolares,

Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

que se modificaram à sua imagem e semelhança. No entanto, presentemente, são reconhecidas três categorias básicas de actividades e contextos de aprendizagem:

1) Aprendizagem formal, que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos pelo sistema de ensino e formação;

2) Aprendizagem não formal, que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e, por norma, não conduz a certificados formais ou diplomas. Pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil, como organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, ou ser ministrada através de serviços criados em complemento aos sistemas convencionais, como as aulas de arte, música ou desporto, ou ainda, referindo outro exemplo, o ensino privado de preparação para exames.

3) Aprendizagem informal, que é um acompanhamento natural da vida quotidiana e que, contrariamente às anteriores, não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como desenvolvimento e enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

A investigação recente sobre os processos não escolares de aprendizagem demonstra que uma parte significativa das aprendizagens ocorre fora da escola, tendo sido identificados três grandes princípios sobre os processos de aprendizagem dos seres humanos (Canário, 2005):

1) A aprendizagem resulta do trabalho que cada indivíduo realiza sobre si próprio, ao interagir com o mundo que o rodeia, ao articular a informação e a experiência, muitas vezes pelo processo de tentativa-erro, a partir da interacção com os pares, sendo o conhecimento do mundo igualmente construído a partir de um processo de aproximações sucessivas, mobilizando e conectando informação diversa;

2) A aprendizagem coincide com o ciclo vital dos seres humanos, pois a sua sobrevivência e construção como pessoa supõe aprendizagens ao longo de toda a vida;

3) A aprendizagem é um processo difuso, não formal, coincidente com um processo multiforme de socialização, pelo que a maior parte dos contextos educativos não são escolares, a maior parte das aprendizagens não é o resultado de um processo

intencional ou planeado, sendo “fora da escola que toda a gente aprende a viver, a falar, a pensar, a amar, a sentir, a blasfemar, a desenhencilhar-se, a trabalhar” (p. 70).

De facto, como refere Pires (2007), “a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais” (p. 8), decorrendo estas aprendizagens “numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato” (p. 10).

Apesar de existirem outras correntes filosóficas que se encontram subjacentes ao pensamento e à prática da educação de adultos, são o pragmatismo e o humanismo, as que, no nosso entender, se afiguram como mais relevantes no enquadramento e compreensão da filosofia de trabalho no âmbito dos processos de RVCC. É uma breve reflexão sobre os ideais defendidos por ambas que apresentamos neste tópico.

Dewey (citado por Finger e Asún, 2003) não tem uma teoria específica de educação de adultos, mas de educação, que assume uma perspectiva antropológica. O ser humano é dotado de plasticidade, pois, primeiro, aprende com a experiência e, depois, constrói sobre essa aprendizagem, aumentando, desse modo, a sua própria capacidade de aprendizagem. Este processo, de reflectir e aprender com a própria experiência, é, aliás, uma característica do método científico, pelo que Dewey perspectiva a educação nos mesmos termos da prática científica.

As ideias do autor Dewey são a base da filosofia pragmatista da educação de adultos, para a qual a aprendizagem se constitui como parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente, sendo que os problemas que ocorrem durante esse processo são oportunidades de aprendizagem e, além disso, o que for bom para cada indivíduo será bom para a espécie humana e vice-versa. Dewey é, também o pioneiro da aprendizagem experiencial: segundo ele, não só as experiências permitem construir aprendizagens, como a própria acção é parte essencial do ciclo de aprendizagem, o que significa aprender fazendo.

Considerado o pai da educação de adultos norte-americana Lindeman enquadra-se também no pragmatismo, defendendo ideias similares às de Dewey (Finger e Asún, 2003). Lindeman perspectivava a educação de adultos como educação não vocacional,

de carácter voluntário, e considerava que se devia privilegiar a discussão como método didáctico, através da implementação de grupos de discussão e de trabalho de grupo.

Outro autor que atribuiu grande importância à reflexão e que igualmente influenciou a educação de adultos foi Kurt Lewin, vindo a criar o modelo de reflexão na acção com a intenção de ajudar a resolver os problemas que surgiam nas empresas.

Conjugando o pragmatismo americano (de Dewey e Lewin) com o cognitivismo europeu (de Piaget), David Kolb tenta conciliar uma filosofia, uma metodologia de reflexão na acção e um modelo psicológico de aprendizagem, apresentando as seguintes características como referentes à aprendizagem experiencial (Finger e Asún, 2003, p. 46):

- 1) Deve ser considerada “em termos de processo e não em termos de resultado”;
- 2) Apenas se verifica progressão na aprendizagem, havendo “experiências contínuas”;
- 3) A aprendizagem é o resultado da combinação das capacidades de “ter experiências concretas”, “fazer observações reflexivas”, “fazer conceptualizações abstractas” e “experimentações activas”;
- 4) Consiste numa “adaptação holística ao mundo”;
- 5) As “transacções entre a pessoa e o seu ambiente” favorecem a aprendizagem;
- 6) É através dessa transacção que “a aprendizagem conduz à criação de conhecimento”.

Por seu lado o autor Chris Argyris e Donald Schön (citados por Finger e Asún, 2003) definiram o que designaram por teoria-na-acção, considerando que cada pessoa possui um modelo que orienta a acção e é a sua reflexão sobre essa teoria que produz aprendizagem. Na opinião destes autores, o formador de adultos é um orientador que ajuda os indivíduos a reflectir sobre as suas teorias-na-acção.

Segundo Finger e Asún (2003), Peter Jarvis preocupou-se, sobretudo, com a aprendizagem do adulto no contexto social, aprendizagem essa que decorre da interacção com outros, os quais, ao reagirem, dão origem a uma aprendizagem experiencial do primeiro, pelo que a experiência é considerada como o *feedback* que se recebe da interacção com os outros. Jarvis defendeu que “a aprendizagem experiencial

não conduz simplesmente a um novo conhecimento, capacidades e atitudes, mas à construção do *self* a que chama pessoa” (p52). Neste contexto, a aprendizagem do adulto corresponde ao auto-desenvolvimento da sua identidade e, como consequência, “a função da educação de adultos passa a ser ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade, ao mesmo tempo reforçando a sua individualidade” (p. 54).

Outro dos defensores do pragmatismo foi Jacks Mezirow que, na opinião de Osorio (2005), defende que o objectivo da educação de adultos “é fomentar as condições e as destrezas necessárias para que o adulto compreenda a sua experiência através de uma participação livre do discurso, por meio do diálogo (...) e como forma de interacção social, na qual a liberdade e a autonomia são condições básicas” (p. 136).

Para este autor a aprendizagem transformativa é a essência da educação de adultos, “cujo objectivo é ajudar as pessoas adultas a serem mais autónomas, aprendendo a negociar com os outros os próprios valores, significados e propósitos, em vez de actuarem acriticamente” (Osorio, 2005, p. 137). A sua teoria, designada por “teoria da transformação de perspectiva” (Finger e Asún, 2003, p 54), pressupõe que a aprendizagem do adulto ocorre quando a perspectiva é alterada, conduzindo a quadros de referência mais inclusivos, discriminativos, abertos, capazes de mudanças emocionais e reflexivas, de modo a gerarem crenças e opiniões mais ‘verdadeiras’ e justificadas para guiar a acção (Mezirow, 2000).

Depois do pragmatismo é o humanismo a corrente filosófica que mais tem influenciado a prática da educação de adultos.

Carl Rogers foi um dos pioneiros desta escola, identificando-se os três seguintes pressupostos fundamentais nas suas ideias (Finger e Asún, 2003): “o ser humano é activo e livre, isto é, fundamentalmente bom”, tem “um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o auto-desenvolvimento” e “a activação deste potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente” (p. 63). No quadro destes postulados, a educação de adultos, de inspiração humanista, entende que facilitar o processo de aprendizagem dos adultos é criar as melhores condições ao desenvolvimento humano, com vista a favorecer o crescimento pessoal e o desenvolvimento do adulto, isto é, o progresso rumo à auto-realização.

De acordo com estas ideias, o papel do formador é “ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, ajudá-las a crescer ou a desenvolver-se” (Finger e Asún, 2003, p 64), reduzindo ao mínimo os seus juízos de valor, aceitando as respostas emocionais e intelectuais de cada um, de forma a prestar atenção a sentimentos ocultos, contribuindo para a sua explicitação.

Foi Malcolm Knowles que ficou conhecido como aquele que popularizou a psicologia humanista, no âmbito da educação de adultos, combinando-a com o pragmatismo. Segundo Finger e Asún (2003), para este autor, as experiências são fontes de aprendizagem, sobretudo quando reflectimos sobre elas mas são também o resultado do processo de aprendizagem, o que contribui para as tornar mais significativas, sendo o crescimento um processo de auto-realização e de acumulação de experiências. Os mesmos autores apontam como seguintes as características defendidas por Knowles como sendo as que devem estar subjacentes ao papel do formador ou facilitador das aprendizagens (p. 66):

- 1) Vê o educando como “um ser humano capaz de auto-direcção”;
- 2) Concebe a aprendizagem do adulto “como um processo de auto-desenvolvimento”;
- 3) Acredita que, havendo “motivação intrínseca”, a aprendizagem é mais significativa;
- 4) É não directivo, isto é, favorece “um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção aos outros e informalidade”;
- 5) Estabelece “contratos de aprendizagem”, envolvendo o adulto “na definição de objectivos, sempre com o propósito de que eles sejam para ele significativos”;
- 6) Promove “experiências sequenciais de aprendizagem”, que tenham em conta os interesses comuns ao grupo e as diferenças individuais;
- 7) Utiliza “técnicas e materiais que envolvam directamente o aprendente no seu processo de auto-questionamento”.

Uma boa parte destas características orientam o trabalho, por exemplo dos profissionais e formadores dos processos de RVCC na sua relação com os adultos em processo, como é evidenciado no respectivo Guia de Operacionalização (Gomes, 2006b), no qual estes técnicos são caracterizados como “catalisadores da mudança” (p. 48) do adulto em processo, sendo necessário que “promovam e incentivem uma prática de auto-reflexão e estimulem os candidatos a pensar sobre as experiências a que os materiais [autênticos, relacionados com a pessoa de cada candidato] se reportam” (p. 31). Por outro lado segundo Cavaco (2007), a avaliação de competências, do âmbito desses processos, “é desenvolvida numa perspectiva humanista” e, além disso, “a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização” (p. 24). Ainda dentro do humanismo, segundo Finger e Asún (2003), foi Brookfield quem melhor elaborou e sistematizou importantes princípios da educação de adultos, estabelecendo os seis seguintes, que considerou princípios-chave orientadores:

- a) A participação voluntária dos adultos;
- b) O respeito mútuo entre educando e formador;
- c) O espírito colaborativo entre ambos, o princípio da acção e reflexão;
- d) O pensamento crítico e
- e) A aprendizagem autodirigida.

APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

A educação ao longo da vida está associada à capacidade dos indivíduos serem autodirigidos nas suas aprendizagens e, na opinião de Knowles (1980), essa competência deve ser desenvolvida desde tenra idade, quando os indivíduos são ainda crianças ou jovens. No entanto, é comum a ideia de que a maioria das práticas

educativas dominantes não está vocacionada para tal, facto demonstrado em vários estudos, como, por exemplo, alguns realizados por Schommer e colaboradores (1983, 1992, 2000), por Schoenfeld (1983), Dweck e Leggett (1988), Kardash e Sholes (1996) ou Kardash e Howell (2000), todos referidos por Oliveira (2005).

É também do autor Knowles (1975), segundo a *International Encyclopedia of Adult Education* (2005), a melhor definição conhecida para aprendizagem autodirigida: “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outrem, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, de formular metas de aprendizagem, de escolher e implementar estratégias apropriadas de aprendizagem, e de avaliar os resultados dessa mesma aprendizagem (Knowles, 1975, p. 18). A aprendizagem autodirigida como um processo para adultos e um objectivo desejável são ideias que permanecem firmemente incorporadas na teoria e prática da educação de adultos. Segundo a mesma enciclopédia outras expressões são também aceites como sendo equivalentes a aprendizagem autodirigida: aprendizagem autónoma, aprendizagem independente, autodidáctica, auto-ensino, auto-estudo, aprendizagem auto-planeada, aprendizagem auto-regulada, projectos de aprendizagem.

Um outro conceito que surge associado ao de aprendizagem autodirigida é o de auto-eficácia. Segundo Cunha e Oliveira (2009): “quanto mais o indivíduo se percebe como sendo capaz de desempenhar uma tarefa de forma proficiente, mais empenho manifesta no cumprimento da mesma, maior é a sua persistência, assim como mais ambiciosas são as metas que se propõe alcançar, mantendo-se firme nesse encaço, mesmo perante contrariedades que possam surgir” (p. 4110). Constata-se que “as pessoas com elevada auto-eficácia percebem, frequentemente, as metas estabelecidas como desafios a superar, enquanto os indivíduos com baixo nível de auto-eficácia tendem a evitar essas metas” (p. 4110).

As mesmas autoras referem que existe uma relação entre estes dois conceitos, auto-eficácia e auto-aprendizagem, no que diz respeito às aprendizagens formais, pois a autoconfiança é considerada um pré-requisito fundamental para que se desenvolvam, de modo eficaz, aprendizagens com elevada autonomia. Contudo, perante o foco relativamente recente da educação e aprendizagem ao longo da vida e a relação entre este paradigma e as aprendizagens formais, não formais e informais, sugerem o estudo

da auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida em contextos não formais, como é o caso das aprendizagens que ocorrem no âmbito nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Na aprendizagem autodirigida, vários autores (Candy, 1991; Merriam & Caffarella, 1999; Oliveira, 2005) distinguem o objectivo, resultado ou produto da aprendizagem autodirigida do seu processo ou método, sendo a autonomia pessoal entendida como processo e considerada a característica pessoal que mais motiva a aprendizagem autodirigida, na medida em que do nível de autonomia do sujeito depende a capacidade de autogestão da própria aprendizagem e a autodidaxia. Esses autores consideram, ainda, as dimensões externa e interna da aprendizagem autodirigida, referindo-se a externa à forma como os adultos controlam os seus processos de aprendizagem e se responsabilizam por eles, enquanto a dimensão interna envolve os atributos pessoais individuais que os adultos necessitam para serem educandos autodirigidos.

Associado ao conceito de aprendizagem autodirigida e no sentido de acompanhar o ritmo actual de mudanças permanentes na sociedade, surge a temática aprender a aprender. Embora seja esta a expressão predominante na literatura específica, por vezes também se encontram outras, como metacognição, meta-aprendizagem e metaconhecimento. Metacognição refere-se ao conhecimento que os educandos têm dos seus processos cognitivos. Meta-aprendizagem significa aprendizagem sobre a natureza da aprendizagem. Metaconhecimento tem a ver com a natureza do próprio conhecimento (Oliveira, 1996, p. 13).

O conceito aprender a aprender é, todavia, bem mais abrangente. Mais do que a obtenção de um resultado, refere-se a “um processo contínuo, em que o como se aprende não é necessariamente mais importante que aquilo que se aprende, porquê se aprende, quando se aprende e onde se aprende” (Oliveira, 1996, p. 14), havendo uma multiplicidade de definições para este conceito, consoante as perspectivas dos seus autores.

Assim segundo o autor Oliveira (1996, p. 15), citando Smith, aprender a aprender “é um processo complexo, co-extensivo à duração da vida, pelo qual as pessoas adquirem e modificam as suas aptidões e capacidades para a aquisição de

conhecimento, a solução de problemas e a captação do significado da sua experiência”. Segundo Kolb, trata-se de uma “condição para a realização das aprendizagens ao longo do ciclo de vida, implicando a valorização das diversas abordagens, relativas à criação, manipulação e comunicação de conhecimentos e a aquisição de competências, nesses domínios” (1981, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Já Säljö salienta o aprender a aprender numa perspectiva de processo de desenvolvimento. Para Candy, trata-se de “um processo interpretativo cujo objectivo é levar as pessoas a perceber como interpretar e compreender a realidade” (1990, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Na opinião de Novak e Gowin, aprender a aprender é “o processo pelo qual as pessoas aprendem o que significa aprender”, o que “implica que se aprenda sobre a aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento, sendo o seu objectivo o de tornar as aprendizagens significativas” (1988, citado por Oliveira, 1996, p. 15). Gibbons, por seu lado, “interpreta o aprender a aprender como qualquer melhoria registada pelas pessoas na capacidade de aumentar os seus conhecimentos, habilidades ou capacidades” (1990, citado por Oliveira, 1996, p. 15)

Todas estas interpretações apresentam um denominador comum, aprender a aprender é um processo de aprendizagem ou de desenvolvimento e envolve três dimensões fundamentais: aprender sobre a aprendizagem, aprender como aprender e aprender sobre si próprio, enquanto educando.

Aprender sobre a aprendizagem pode significar o esclarecimento sobre o que é a aprendizagem e também a exploração do significado pessoal que cada educando atribui à aprendizagem. Os recentes estudos sobre a aprendizagem salientam que os conhecimentos não se adquirem, mas constroem-se e, por outro lado, que a aprendizagem deve ser perspectivada de uma forma holística.

Assim, segundo Oliveira (1996a, p.19), “aprender sobre a aprendizagem, quer numa perspectiva científica, quer na perspectiva do significado pessoal, implica tornar a aprendizagem objecto de reflexão”.

Outra das dimensões consideradas o aprender como aprender consiste num processo contínuo de aquisição e desenvolvimento de mais e melhores capacidades de aprendizagem e que permitam ao educando ser bem sucedido em qualquer situação de aprendizagem. Algumas dessas capacidades (também designadas como procedimentos,

estratégias, métodos, técnicas, habilidades ou competências) são: “saber pesquisar, gerir o tempo, estabelecer objectivos, ler rápida e activamente, saber escutar, tirar notas, resumir, questionar, focar a atenção, memorizar, estabelecer conexões, autoregular-se, argumentar logicamente, resolver problemas, utilizar recursos materiais e humanos, pensar criticamente, ser criativo, comunicar e relacionar-se com os outros e suspender, temporariamente, os processos racionais e lógicos” Oliveira (1996a, p.20). Aliadas a estas para que seja bem sucedido, na aprendizagem o indivíduo deve, também ser detentor de capacidades de autogestão da aprendizagem, como o pensamento crítico, o planeamento da aprendizagem ou a auto-eficácia.

Aprender a aprender compreende, ainda, a componente aprender sobre si próprio, enquanto educando. A consciencialização do estilo pessoal de aprendizagem, envolvendo motivos e metas de aprendizagem, bem como os ambientes e contextos preferidos, os aspectos que a facilitam e que a inibem e, também, as emoções e sentimentos subjacentes, é um instrumento que permite o aumento do conhecimento sobre si próprio, enquanto educando. Por outro lado, a reflexão sobre as próprias actividades de aprendizagem permite que o educando tome consciência das regras e pressupostos que organizam as suas aprendizagens e que podem favorecer ou dificultar as aprendizagens.

Durante o decurso do processo de RVCC, ao responder às solicitações para, através da sua história de vida, evidenciar as competências necessárias para a certificação pretendida, o adulto aprende sobre si próprio, ao reflectir sobre factos passados, aprende sobre a aprendizagem, ao tomar decisões sobre as componentes a incluir na sua história de vida e, certamente, procura os meios que lhe permitem um melhor e mais eficaz desempenho na execução das tarefas solicitadas, isto é, aprende como aprender.

FORMANDO/ORGANIZAÇÃO/EMPRESA

A par das mudanças ocorridas no mercado de trabalho pautadas pela constante instabilidade é feito apelo à implementação de “*novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho [...] (implementando) novos tipos de saberes nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação*” (Canário, 2008, p. 44). Decorrente das alterações que a educação e a formação têm sofrido surge a ideia de que o indivíduo é cada vez mais responsável pelo seu percurso formativo e, conseqüentemente, pela sua empregabilidade. Mas em que consiste essa empregabilidade, questione-se. Que papel é atribuído ao indivíduo? Como resposta a estas questões poder-se-á definir a empregabilidade como “a capacidade relativa de que um indivíduo dispõe para obter um emprego que o satisfaça tendo em conta a interação entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho” (Almeida, 2007, p.53).

De modo a efetuar uma análise mais detalhada deste conceito é proposta por McQuaid e Lindsay (2005, *cit in* Almeida, 2007), uma abordagem que integra três dimensões que interagem entre si, sendo elas: *os fatores individuais*, em que se traduzem as competências e atributos da empregabilidade, nomeadamente as habilitações escolares e qualificações profissionais dos indivíduos, bem como competências sociais, comportamentais, de resolução de problemas e de adaptação a novas situações; *os fatores pessoais*, que integram três categorias de fatores, as circunstâncias familiares, no grupo de amigos ou na comunidade de pertença e o acesso aos recursos, nomeadamente os meios de transporte, o capital financeiro e o capital social e *os fatores externos*, relacionados com as dinâmicas do mercado de trabalho, traduzindo os mecanismos de regulação do mercado de trabalho e as políticas de gestão de recursos humanos por parte das empresas.

Retomando uma vez mais a problemática subjacente às transformações ocorridas no mundo da formação e no mundo do trabalho ocorrem significativas mudanças nos modelos de gestão de pessoas e na oferta da educação e/ou formação.

O autor Pessoa (1992, *cit in* Parente s.d) afirma que: “*A responsabilidade social das empresas remete para o domínio do planeamento, da organização, da comunicação*”
Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

e do controlo de atividades de âmbito social que estas assumem em relação aos seus trabalhadores, clientes, acionistas e à comunidade envolvente” (p.91). Nesta linha de pensamento podemos afirmar que as organizações/empresas desempenham, também um papel preponderante no que respeita à formação dos seus trabalhadores, uma vez que lhes deverão proporcionar “não apenas a formação específica que serve para fazer face aos desafios da empresa e do atual posto de trabalho, mas exercer também a responsabilidade de proporcionar uma formação mais ampla que contribua para o enriquecimento da pessoa, como um todo”. (Bernardes, 2008, p.61). Deste modo os benefícios estarão presentes tanto para a organização como para o indivíduo, isto é, porque ao aprenderem os trabalhadores melhoram o seu desempenho profissional, o que se repercute nos seus resultados de trabalho e da empresa, propriamente dita.

Após a leitura do exposto anteriormente podemos reter aqui a ideia de que as empresas desempenham um papel fundamental na formação dos seus trabalhadores transformando, assim a formação “[...] numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos, no interior da organização de trabalho”. (Canário, 2008, p. 44). Mas o que leva as organizações a apostarem na formação dos seus trabalhadores? Respondendo a esta questão Bernardes (2008) refere-nos que “*muitos gestores consideram que o propósito central de toda a ação formativa na empresa é facilitar aos trabalhadores a aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para realizarem corretamente a sua tarefa, prepará-los para serem transferidos ou promovidos a outros postos de trabalho, e ajudá-los a adequarem-se ao grupo de trabalho, departamento e empresa em que trabalham*”(p.61).

Segundo o autor Cruz (1998) a formação profissional contínua desenvolvida nas empresas tem como principais finalidades as seguintes: “garantir transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função; construir uma ferramenta de socialização organizacional, proporcionando a integração dos indivíduos, pela apresentação de comportamentos ajustados às expectativas de papel e reforço das relações interpessoais; e a satisfação de necessidades extra-profissionais” (p.27). Já para a autora Bernardes (2008, p. 80) esta defende que embora muitas vezes a formação se traduza num fator de “excelência” e na “chave do sucesso” da empresa nem sempre a formação satisfaz em simultâneo as empresas e os trabalhadores. A mesma autora refere

que, neste contexto, a satisfação é confundida com os resultados obtidos apresentando alguns fatores que contribuem para essa realidade:

- “Mais do que construir capacidades para o futuro a formação tende ainda a reagir a necessidades do presente;

- Mais do que trabalhar na construção do conhecimento dos indivíduos, a formação ainda usa a transferência de grandes quantidades de informação;

- Mais do que se destinar a trabalhar junto das equipas a favor da organização do trabalho, a formação ainda se destina à capacitação individual e a cursos isolados e

- Mais do que realizar em total sintonia com as chefias e os contextos de trabalho, a formação ainda se realiza totalmente dissociada da realidade dos seus destinatários“ (Bernardes, 2008, p. 84). No que se refere às aprendizagens adquiridas ao nível da empresa, Bernardes (2011) defende que esta: *“pode ser influenciada de modo positivo ou negativo na medida em que nas interações entre as organizações e os trabalhadores estes são os atores principais da aprendizagem mas são dirigidos e orientados neste processo pelas configurações de gestão da empresa, e que podem ter um papel inibidor ou facilitador nas aprendizagens”* (p.119).

No seguimento do discurso tido acerca das aprendizagens em contexto organizacional Bernardes (2011) refere-nos que “para além do conceito de aprendizagem organizacional, surge o de organização aprendente” (p.121).

De acordo com Bernardes (2011, p.121), o conceito de “aprendizagem organizacional” refere-se aos processos desenvolvidos pela organização com o intuito de adquirir entendimento global, evidenciando experiencias coletivas de aprendizagem com vista à aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades (competências). Bernardes (2011) define “organizações aprendentes” como “as que gerem conscientemente os seus processos de aprendizagem entre todos os membros, facilitam a aprendizagem entre os seus membros que de forma contínua, se transformam” (p.121). Este conceito pressupõe que as pessoas expandem a sua capacidade de aprender de forma contínua, criando novos resultados e que, dessa forma, aprendem a aprender continuamente.

Quanto às políticas de formação e de acordo com Gomes & Silva (2006, p.16) em Portugal “a definição de políticas de formação profissional e a criação de dispositivos operacionais para a concretização dessas políticas, com a intervenção do Estado e de múltiplos sectores da sociedade civil, parece assentar na expectativa de que, através da formação profissional, se podem produzir efeitos positivos a vários níveis da realidade sócio-económica e cultural portuguesa [...]” (Gomes e Silva, 2006 p.14).

Os efeitos a que estes autores se referem vão desde as políticas de combate ao desemprego, conjuntural ou estrutural, passando pela formação técnica e cultural da população portuguesa e por uma melhoria na capacidade de resposta do tecido económico-empresarial aos desafios colocados pela globalização, terminando na revalorização do património cultural e da proteção do meio ambiente (Gomes e Silva, 2006, p.14).

À guisa de conclusão poder-se-á dizer que a complexidade da situação económica, política, social e cultural exige a Formação de Recursos Humanos cada vez mais qualificados, o que acarreta desafios tanto a nível individual como organizacional.

Na esfera individual e ao *saber*, ao *saber fazer* e ao *saber ser* juntam-se novas necessidades de qualificação, tais como o *saber agir* (a iniciativa), o *saber fazer fazer* (chefiar eficazmente) e o *saber aprender* (ou capacidade de auto desenvolvimento permanente). (Cardim, 1993). Por outro lado na esfera organizacional o desafio passa pelo facto de a “empresa proporcionar (aos seus trabalhadores) as competências básicas, gerais e profissionais, mas também a promoção da apetência para aprender”. (Bernardes, 2008, p.61).

SISTEMAS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO

Nos anos de 1950 e 1960, as relações entre educação, formação (Chiavenato (1987) considera a formação como um processo educacional de curto prazo, sistemático e organizado, mediante o qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades e

atitudes face aos objectivos definidos) e trabalho sofreram profundas alterações. Canário (2004), a este propósito, sinaliza como traços principais, os seguintes: (i) a passagem da procura optimista de educação para uma procura desencantada e (ii) a passagem da relação formação/trabalho baseada na previsibilidade para uma relação de incerteza. Os anos 50 e 60 estão associados a um período de euforia e optimismo patente no crescimento da oferta e da procura educativas. As Teorias do Capital Humano assinalavam a relação biunívoca entre educação e desenvolvimento e progresso económico, demonstrando que a riqueza das nações dependia fundamentalmente da educação e da formação. A educação apresentava-se como requisito fundamental da qualificação dos recursos humanos. Na verdade, conforme Roldão (1996) salienta “a escola como “preparação para a vida” foi durante muito tempo, principalmente entendida como preparação para desempenhar funções qualificadas e aceder a determinados patamares sociais e económicos, ou seja como via de mobilidade social ascendente” (p.206).

A partir dos anos 70, instaura-se a crise mundial da educação, dando início a uma era de desencantamento (Morin & Prigogine, 1998). Com a crise do Estado Providência, a crise laboral e social patente no aumento do desemprego e na exclusão social, é posta em causa a crença num modelo de adequação entre os sistemas de educação e formação e o mercado de trabalho. Este modelo remete, segundo atesta Canário (2004) “para a crença na possibilidade de estabelecer, através de formas de planeamento e de regulação central, uma adequação entre o funcionamento dos sistemas escolares e de formação, no que diz respeito à formação de diplomados, e o funcionamento do mercado, no que diz respeito às necessidades de mão-de-obra qualificada” (p.114). Também o modelo de adaptação funcional, que pressupõe uma relação adaptativa, instrumental e funcional entre a formação e o desempenho profissional (Canário, 2004), está posto em causa face às mudanças registadas no mundo da formação e do trabalho. Conforme assinala este autor, “é a impossibilidade de cumprir este desígnio que apela à construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência” (*Idem*, 2004, p.114).

Do tempo das certezas passa-se para a era das incertezas. O projecto de hegemonização neoliberal vem pôr fim ao consenso keynesiano do Estado de Bem-Estar Social, apologista do pleno emprego, dos direitos laborais e sociais, do crescimento exponencial do consumo, da redistribuição social e da massificação do ensino. A crise do petróleo, em 1973, vai ser o marco decisivo para a transição do período dos “trinta gloriosos anos”, que se seguiram à II Guerra Mundial, para um novo período designado de *New Economy*, *Information Edge* ou *Knowledge Society*. Com a crise do petróleo, que levou os países ocidentais para taxas de desemprego crescentes durante mais de uma década, resultando numa crise política, a recessão económica na Europa provocou uma troca drástica na política educativa e as mudanças económicas induzidas pela crise exerceram uma pressão crescente sobre as finanças públicas, resultando frequentemente em cortes orçamentais para o sector da educação. O modelo estável de pleno emprego – *full employment* – deu lugar a um mercado de trabalho mais fragmentado e instável. A este propósito, Correia (2003) assinala “a transformação do ciclo virtuoso fordista num círculo vicioso” (p.23). O fordismo alicerçado nos princípios tayloristas - divisão do trabalho manual e intelectual, engenharia e organização racional do trabalho/execução -, na produção em escala, nos elevados índices de produção e de consumo e na especialização do trabalho, deu lugar a uma nova era, designada de pósfordismo.

A erosão do Estado-Nação, a crise de produção e a rigidez do regime de acumulação contribuíram fortemente para a crise do fordismo. O pós-fordismo caracteriza-se pela flexibilidade dos processos produção, pela desregulamentação dos mercados e pela prevalência de contratos temporários.

Os processos de mudança acelerada impostos pela sociedade da informação e do conhecimento; as transformações ocorridas a nível das organizações de trabalho e das relações de trabalho; a instauração de uma cultura de articulação e resolução de problemas; o trabalho em rede e em equipa; novas formas de trabalho (teletrabalho; trabalho temporário); novas formas de aprendizagem (*e-learning*; transferência de conhecimento grupal e interpares), novas formas de gestão (*empowerment* dos colaboradores na criação de opções e na resolução de problemas; integração do risco como factor de inovação e desenvolvimento; utilização das TIC como meio de

simplificação e flexibilização de meios e tempo; transferência de tecnologia como ferramenta de inovação; introdução de conceitos de estratégia e de *marketing-mix*, etc.), são alguns dos condicionantes que tornam obsoleta a concepção da formação para o posto de trabalho.

Conforme acentua Canário (2004), se a emergência dos sistemas escolares contribuiu para a passagem de um paradigma de continuidade (aprendizagem por acumulação) para um paradigma de ruptura (aprendizagem contra a experiência), é certo que somos hoje confrontados com “a necessidade de proceder a uma revalorização epistemológica da experiência que tem como base não a dicotomia entre uma lógica de continuidade e uma lógica de ruptura, mas a ideia de que estas duas lógicas se completam mutuamente” (p.121). Na óptica de Leitão (2002), o grande desafio, que se coloca aos sistemas de educação e formação é a aceitação e valorização da aprendizagem ao longo e em todos os contextos da vida.

Valoriza-se hoje a ideia de que o processo de crescimento da pessoa no que se refere à aquisição de competências, dos saberes e conhecimentos necessários a viver num mundo complexo em acelerada mudança já não tem lugar num único tempo e num único espaço como se aceitava no passado. Defende-se, como já afirmava Comênio, que “tal como o mundo é uma escola para toda a raça humana, do início dos tempos até ao fim, também toda a vida de uma pessoa é uma escola para cada um de nós, do berço à sepultura”. O grande desafio que se abre às nossas sociedades e aos sistemas formais de educação e formação, e a cada um de nós, é a aceitação de que a aprendizagem tem lugar permanentemente, ao longo de toda a vida, em múltiplos tempos e nos mais diversos locais. (p.75).

Estes desafios deixam de estar confinados às fronteiras nacionais para assumir um protagonismo cada vez maior em sede transnacional. Os sistemas de educação e formação são cada vez mais percebidos como factor fundamental na gestão dos recursos humanos e noumento da eficácia produtiva., assim como dimensão fundamental da diminuição da conflitualidade social e da promoção da coesão e inclusão social. Canário (2003), a propósito das preocupações manifestas com a coesão social, no campo da Educação de Adultos, reconhece que esta constitui condição

necessária para “a consolidação de um projecto económico baseado na integração supranacional” (p.181).

CAPÍTULO II

INTRODUÇÃO

Após o meu 1º ano curricular deste curso de mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária escolhi a via profissionalizante em estágio curricular. Já tinha no meu percurso académico de base realizado um estágio pedagógico na prática pedagógica da disciplina de Física e Química no nível de ensino secundário, integrado na minha licenciatura de Física, do Ramo de Formação Educacional. Não obstante nesse período de tempo ter desenvolvido e adquirido algumas competências do saber (conhecimentos, capacidades e aptidões), do saber estar (atitudes e valores) e do saber fazer (destrezas) pareceram-me a mim insuficientes por se limitarem a um único contexto de educação, o contexto formal.

Neste contexto de educação formal a minha função como professor foi apenas a de transmitir conhecimentos hierarquizados, conteúdos e objetivos estruturados de um currículo imposto institucionalmente, mas também com alguns recursos didáticos limitados. Este estágio pedagógico permitiu-me obter o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) através do reconhecimento e certificação por parte do Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP) permitindo-me formar adultos ao longo do meu percurso profissional. Essa formação foi ministrada a adultos e jovens por diferentes modalidades de formação, sendo essas modalidades os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os cursos de Aprendizagem (AP) e os Cursos de Educação e Formação (CEF), estes para jovens - faço aqui uma abordagem à revisão literária sobre o conceito de formação: O conceito de formação, no seu sentido mais vasto, assume-se como um papel de educação do indivíduo com representações e práticas. Segundo a “Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos de base -

III”¹ (Direção Geral do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, Abril, 2001) é um “conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões, em qualquer ramo de atividade económica”.

Segundo Costa e Silva (2003; p.26), numa perspetiva pedagógica, atribui-lhe um conjunto de significados que lhe podem estar associados: “i) o resultado, a qualificação; ii) o sistema, o plano de formação; iii) o processo; a formação, como trabalho sobre as representações” (2003; p.26). Já o conceito de educação entra no campo da instrução ao longo dos tempos, de acordo com o significado atribuído pelo autor Giddens, em que a mesma “envolve a instrução dos alunos em espaços conferidos para o efeito” (2008; p.495), isto é, num contexto formal de transmissão de conhecimentos/saberes hierarquizados como educação formativa, por exemplo, sendo a escola o principal palco para o seu desenvolvimento. Já na formação existe uma relação do saber com a prática constituindo o âmago da formação profissional no nosso país. Em suma, educação e formação constituem faces da mesma moeda. No entanto a educação inserir-se-á, talvez, num campo mais abrangente do que a própria formação.

Com a mobilização de todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o meu percurso académico, no âmbito do curso de mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Ciências e da Educação, da Universidade de Coimbra, mas também de todo o meu percurso profissional, senti necessidade de adquirir e aplicar futuramente neste contexto conhecimentos através da aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito da gestão da formação que poderiam ser adquiridas em estágio curricular. Foram, então mobilizados todos os procedimentos necessários para tal, recorrendo aos meios formais existentes que passaram pelo meio de comunicação correio eletrónico, apresentando proposta formal escrita de realização de estágio curricular, no âmbito do 2º ano escolar do curso de mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da

¹ Esta versão da Terminologia de Formação Profissional decorre do Plano de Atividades da CIME - Comissão Interministerial para o Emprego, onde foi consagrado que devia ser dada continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido, de forma a contribuir para a criação de um vocabulário de formação profissional.

Faculdade de Ciências e da Educação, da Universidade de Coimbra, após sugestão do orientador científico e pedagógico do curso, através de deslocação presencial ao Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra e através de reunião de entrevista com a senhora Diretora Adjunta Sra Dra Helena Afonso.

Após estes procedimentos formais, foi-me atribuído um lugar de estágio curricular nesse local, tendo ainda que materialmente e em conformidade com o regulamento próprio em sede local para atribuição de estágios, apresentar alguma documentação como, por exemplo um documento Certificado Multiusos, constando nele indicação do ano escolar de frequência do curso de mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade de Coimbra e um documento Seguro Escolar, também da mesma instituição de ensino superior. Deu-se concluída toda essa formalidade com a leitura e assinatura, presencial e em sede local, de contrato redigido de estágio curricular.

Este local de estágio curricular, o Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro, é uma instituição pública que gere e que opera ao nível regional toda a formação profissional e não só para diferentes públicos, com diferentes faixas etárias e suas diferentes qualificações escolares. Tendo conhecimento de tal papel que executa aquela instituição trouxe-me motivação para adquirir e desenvolver competências transversais nomeadamente ao nível da gestão da formação profissional que até, então ainda não as possuía – numa visão redutora, uma competência pode ser encarada como uma capacidade que seja passível de ser comprovada e que, simultaneamente, permita a realização ou a resolução de uma tarefa específica e com condições específicas. Num sistema de formação, por exemplo citando Luís Imaginário “a oposição entre qualificações e competências resultará de se pressupor que, enquanto as qualificações são adquiridas, sempre e só, nas estruturas da formação inicial, onde são avaliadas, reconhecidas e certificadas por exames, as competências seriam adquiridas no exterior dessas estruturas, através da experiência e praticamente excluídas, pelo menos de tal certificação” (Imaginário, 1999; p.103) e este autor citando outro, Le Boterf (1994),

reporta-se à competência como um “saber agir socialmente reconhecido e consequentemente articulado com um sistema de valores” (1999; p. 104).

Nesta perspetiva competência poderá ser definida como um saber agir reconhecido socialmente. Estas competências podem ser classificadas em diferentes níveis (competências de base até competências de carácter profissional, instrumentais e de cariz social) e todas elas podem existir no agir do indivíduo em diferentes contextos de vida. Então as competências de base são as relacionadas com a cultura geral, expressão oral e escrita, raciocínio e cálculo e com a capacidade de compreensão e crítica de cada indivíduo, as competências profissionais reportam para um conjunto de saberes que vão possibilitar o exercício de uma determinada profissão, as instrumentais (cognitivas e relacionais) são as relacionadas com o saber técnico e a capacidade com que o indivíduo tem de pensar e de agir e as competências sociais (de carácter pessoal, relacional e organizacional) são as relacionadas com os aspetos do saber ser, saber ser com os outros e saber fazer com o sistema. Outras, também seriam atingidas por objetivos fundamentais ao desenvolvimento da minha profissionalidade como futuro especialista em educação e formação de adultos e Intervenção comunitária, tais como competências instrumentais que podem ser descritas através de capacidades cognitivas, de metodologia de trabalho; de carácter técnico, como exemplos a capacidade de operar diversos equipamentos, a capacidade de realização de tarefas de carácter administrativo e de gestão; de relações interpessoais, isto é, capacidade emocional de lidar positivamente com a crescente diversidade cultural, étnica, linguística e de género dos intervenientes no local de estágio e que se encontram num contexto abrangido pela educação e formação de adultos e intervenção comunitária e ainda competências sistémicas que remetem para capacidades e competências relacionadas com o sistema envolvente na sua totalidade e que estão associadas à compreensão, sensibilidade e conhecimento que me permitem perceber o funcionamento das partes entre si e enquanto elementos de um todo, isto é, a abordagem do trabalho de estágio numa visão holística.

Traduzindo por outras palavras, a capacidade de identificar e processar eficazmente a informação exigindo a conjugação dinâmica da minha parte de conhecimentos atualizados numa área de especialização que é a educação e formação de

adultos e intervenção comunitária e com uma perceção global dos processos de trabalho no local de estágio.

CARATERIZAÇÃO

Iniciando com alguns aspetos sócio históricos da educação/formação ao longo dos tempos, o desenvolvimento das sociedades conduziu o homem a adquirir saberes e qualificações fundamentais para acompanhar o desenvolvimento de instrumentos e das práticas necessárias ao viver em sociedade. Neste sentido as aprendizagens formais e informais foram-se tornando mais complexas e especializadas.

Mais tarde, já no decorrer do século XVIII, são criadas as primeiras instituições de ensino técnico, assentes numa lógica de “aulas”, nas quais eram ensinadas as técnicas de trabalhar em várias atividades profissionais, com principal enfoque para a área do comércio. Aquando de novas introduções importantes no sistema de ensino pelo Marquês de Pombal, foi transferida nessa época o controlo da educação da Igreja para o Estado.

No século XIX, e como consequência da Revolução Industrial (período compreendido entre 1760 e 1840), começou a desenvolver-se gradualmente o ensino técnico.

Após a segunda grande guerra mundial do século XX, surgiu uma nova reforma onde foram introduzidas grandes alterações no ensino profissional. A transmissão de saberes no local de trabalho correspondia até, então a um sistema tradicional de aprendizagem das profissões sem existir um complemento de formação para os trabalhadores. Apesar de se legislar sobre o sistema de formação, este não permitia uma valorização qualitativa face às exigências da época. Nos anos 60 torna-se mais evidente pelas condições sócio económicas a insuficiência quantitativa da formação profissional gerada pelo sistema educativo nessa altura, principalmente pelo acentuar da procura de

mão-de-obra pela indústria, pelo crescimento do êxodo rural, pelo aumento dos fluxos emigratórios para fora de Portugal.

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra, em 1962, pelo Governo, procurou-se fazer uma reconversão de adultos desempregados, tendo por base uma metodologia de ensino intensiva. Ainda este ano surgiu o Instituto de Formação Profissional Acelerada em que a sua missão principal era aumentar o nível de qualificação profissional dos trabalhadores portugueses.

Com a reforma educativa nos anos 70 surgem os cursos gerais técnicos ligados a diversas áreas profissionais. Nesta década o Ministério do Trabalho cria o então designado Instituto do Emprego e Formação Profissional após a extinção de vários organismos autónomos que operacionalizavam a formação profissional.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em 1986, a formação profissional massificou-se no nosso país, sobretudo pelo financiamento de ações de formação através do Fundo Social Europeu (FSE). Com vários reajustamentos deste fundo foram notórias as práticas que se implementaram na formação profissional no nosso país.

Em 1997 foi criada uma entidade reguladora da formação profissional, o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR, IP) com o objetivo principal de reforçar a gestão/qualidade da formação e de acreditar entidades formadoras. Este instituto veio mais tarde ser substituído pelo Instituto para a Qualidade na Formação, (IQF, IP).

Com a Reestruturação da Administração Central do Estado no mesmo ano este instituto foi extinto, sendo substituído por um Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras (SAEF) com todas as suas atribuições.

Para combater uma baixa taxa de escolarização referenciada em Portugal foi criada, então em 1999 a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) com o objetivo de certificar escolar e profissionalmente adultos.

Em 2002 foi extinta esta agência por publicação de Lei Orgânica do Ministério da Educação dando lugar à Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) que regulamentava os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e cursos EFA.

Presentemente, a formação profissional no nosso país encontra-se dispersa por vários programas e medidas, por vários organismos públicos e setoriais, constituindo um sistema mais ou menos complexo, no qual imperam uma imensidão de entidades formadoras, com ofertas de formação muitas vezes desajustadas às reais necessidades do mercado de trabalho, de áreas profissionais e respetivos níveis de qualificação. Contudo a reforma profissional publicada em Diário da República em 2007, por Resolução de Conselho de Ministros, veio introduzir um conjunto de alterações significativas no sistema de formação profissional em Portugal.

Com esta nova reforma foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP)², Instituição Pública, tendo a seu cargo coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do chamado Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC).

Um dos objetivos da reforma da formação profissional foi generalizar o Nível Secundário, garantir nos cursos profissionalizantes de jovens e adultos a dupla certificação (escolar e profissional), promover uma oferta formativa catalogada³, reforçar e consolidar o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e promover a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações quer ao nível nacional, quer ao nível internacional. Ainda em 2007 por Decreto-lei estabeleceu-se um regime jurídico de um novo Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Este sistema tratava-se de um quadro normativo que reestruturou a formação profissional

² Agora designada por Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

³ Esta oferta formativa encontra-se inserida no chamado Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

inserida no sistema educativo português, inserida no mercado de trabalho e que também reestruturou os ex Centros Novas Oportunidades (CNO)⁴.

O Sistema Nacional de Qualificações definia como modalidades de formação de dupla certificação os Cursos Profissionais (CP), Cursos de Aprendizagem (AP), Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF), cursos EFA, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e formação modular certificada de curta duração (UFCD).

Por conseguinte foi concebido o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) como instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior (níveis 2, 4 e 5), regulador de toda a oferta de formação de dupla certificação e o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

O CNQ é um instrumento útil que se destina aos cidadãos, aos operadores de educação e formação profissional, às empresas e organizações, aos parceiros sociais, e ainda às entidades com responsabilidade na gestão e regulação do SNQ.

O CNQ tem como objetivos: “Promover a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo; Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional; Promover a flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida (ALV); Facilitar o reconhecimento das qualificações independentemente das vias de acesso; Contribuir para a promoção da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações; Melhorar a eficácia do financiamento público à formação; Contribuir para a informação e orientação em matéria de qualificações. Já o QNQ, estruturante dos níveis de qualificação, vinha ao encontro de uma Recomendação do Parlamento Europeu, em 2007, sobre o estabelecimento de um Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Assim permitiu-se uma melhor adequação

⁴ Centros criados no âmbito do Programa de Estado “Iniciativa Novas Oportunidades”, de 2007.

da oferta dos sistemas de educação/formação às necessidades do mercado de trabalho e à sociedade civil em matéria de conhecimentos, aptidões e competências.

Também facilitador da validação da aprendizagem não formal e informal e da sua transferência e aplicação nos diferentes países e sistemas de educação/formação.

Neste âmbito o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP) como serviço público de emprego nacional que é “tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas activas de emprego, nomeadamente de formação profissional” (IEFP, IP). Fazendo, também aqui uma pequena referência à literatura do conceito de formação profissional no nosso país encontram-se várias abordagens e normativos legais que são em último caso consensuais quanto à sua definição, isto é, o processo de capacitação de qualquer indivíduo para determinado desempenho profissional e no qual se espera que faça uso simultâneo das suas competências sociais e humanas.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define o conceito de formação profissional como uma “atividade direcionada para identificar e desenvolver capacidades humanas para uma vida ativa, satisfatória e produtiva. Aqueles que recebem formação profissional devem ser capazes de compreender e, individualmente ou coletivamente, influenciar as condições de trabalho e o contexto social” (Caetano, 2007; p. 8) e, ainda citando Cardim (2005) este afirma que “a formação profissional tem como missão atualizar conhecimentos e aperfeiçoar as competências profissionais permitindo uma melhoria de desempenho das funções exercidas ou a exercer” (p. 1).

Estes conceitos apontam para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social enquadrado numa determinada atividade profissional e no modo como exerce funções que dela decorrem.

A formação profissional será um meio para se melhorar todo e qualquer desempenho profissional, independentemente do contexto que este se insere (desempenho adequado de aptidões, capacidades e habilidades sociais e profissionais perante o enquadramento de uma determinada área profissional e/ou profissão).

Já hoje em dia estaremos mais na presença de uma diversidade de práticas e sistemas que estarão ancoradas no que se designa sistema educação/formação, isto é, ou a formação profissional ser mais escolarizante (direcionada para a priorização das competências escolares, mas também para o mercado de trabalho) ou mais direcionada para as competências de emprego (é de realçar a formação em contexto de trabalho que é uma formação estruturada e que conduz a uma apropriação de competências no domínio técnico e cognitivo, mas simultaneamente no domínio social e relacional, “porque não para de provocar dinâmicas de promoção de abertura, de cultura e de criatividade, ligadas ao efeito de aprendizagem e de mudanças dos conhecimentos, das representações e das relações que acompanham qualquer efeito pedagógico” (Sainssaulieu, 1999; p. 102).

O IEFP, IP como serviço público de emprego nacional está integrado na administração indireta do Estado e dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio, prosseguindo atribuições do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS), sob superintendência e tutela do seu respetivo ministro. Tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional.

Algumas das atribuições deste serviço no seu domínio organizacional são as que passo a descrever:

a) Promover a organização do mercado de emprego tendo em vista o ajustamento direto entre a oferta e a procura de emprego; a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação e progressão profissional dos trabalhadores no mercado de trabalho; a qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos através, respetivamente da oferta de formação de dupla certificação (escolar e profissional) e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia; a realização por si ou em colaboração com outras entidades competentes das ações de formação profissional adequadas às necessidades de cada indivíduo e de modernização e desenvolvimento do tecido económico; o desenvolvimento dos ofícios e das

microempresas artesanais designadamente enquanto fonte de criação de emprego ao nível local e regional, e a reabilitação profissional das pessoas com deficiência em articulação com o Instituto Nacional de Reabilitação (INR, IP).

b) Incentivar a criação e a manutenção de postos de trabalho através de medidas adequadas ao contexto económico corrente e às características das entidades empregadoras locais e regionais e a (re)inserção profissional dos diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego;

c) Assegurar o desenvolvimento das políticas relativas ao mercado social de emprego, enquanto conjunto de iniciativas destinadas à integração ou à reintegração socioprofissional de pessoas desempregadas com particulares dificuldades face ao mercado de trabalho, com base em atividades dirigidas a necessidades sociais por satisfazer e a que o normal funcionamento do mercado não dá uma resposta satisfatória, e em articulação com a segurança social;

d) Reforçar o conhecimento e a divulgação dos problemas de emprego através de uma utilização dos recursos produtivos integrada no crescimento e desenvolvimento socioeconómico;

e) Participar na coordenação das atividades de cooperação técnica desenvolvidas com organizações nacionais e internacionais e países estrangeiros nos domínios do emprego, formação e reabilitação profissionais;

f) Colaborar na conceção, elaboração, definição e avaliação da política de emprego de que é órgão executor;

g) Realizar ações de acompanhamento, de verificação e de auditoria aos apoios financeiros ou apoios técnicos concedidos no âmbito das medidas de emprego e de formação profissional de que seja executor.

Os seus órgãos são os seguintes:

i) Conselho Diretivo que é o órgão responsável pela definição da atuação do IEFP, IP bem como pela direção dos respetivos serviços, em conformidade com a lei e com as orientações governamentais. A sua composição é composta por um presidente, um vice-presidente e dois vogais;

ii) Conselho de Administração que Com uma composição tripartida, integra representantes das confederações sindicais e empresariais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social, bem como da administração pública;

iii) Conselhos Consultivos Regionais que são órgãos de consulta em matéria de emprego e que funcionam junto de cada uma das áreas territoriais de atuação das respetivas delegações regionais do IEFP, IP e

iv) Fiscal Único que é o órgão responsável pelo controlo da legalidade, da regularidade e da boa gestão financeira e patrimonial deste serviço de emprego público que é⁵.

Quanto à sua estrutura organizacional encontra-se desconcentrada, flexível e de proximidade. Integra Serviços Centrais, as Delegações Regionais no Norte, no Centro, em Lisboa e Vale do Tejo, no Alentejo e no Algarve, trinta Centros de Emprego e Formação Profissional por Entidade Intermunicipal, vinte e três Centros de Emprego e um Centro de Formação e Reabilitação Profissional.

Sendo ainda um serviço de emprego público focalizado para diversos setores de atividade económica, complementam e reforçam a ação das suas unidades locais a rede de Centros de Gestão Participada (por exemplo o CEARTE - Centro de Emprego e Formação Profissional do Artesanato, designado atualmente de Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património onde presto serviços de formação) criados

⁵ Exerce as funções de Fiscal Único do IEFP, IP a Sociedade UHY & Associados, SROC, Lda. A sigla UHY significa Urbach Hacker Young e a sigla SROC significa Sistema de Revisão Oficial de Contas.

“A UHY & Associados, SROC Lda presta, entre outros, serviços de revisão legal de contas, auditoria e serviços relacionados. Está sediada no Campo Grande, n.º 28, 8.º C, em Lisboa e registada na Conservatória do Registo Comercial do Funchal. O NIPC da sociedade é o 504629603 e o capital social é de 102.300 €” (UHY Portugal - Auditoria, Consultoria e Formação).

ao abrigo de protocolos celebrados entre aquele, mas também com os Parceiros Sociais (Associações Patronais, Sindicais e Profissionais).

Quanto à qualidade de serviços desempenhados este serviço “está empenhado no desenvolvimento de uma gestão da qualidade e no compromisso em implementar medidas, modernizar e aperfeiçoar práticas e procedimentos, e estimular os esforços de melhoria contínua, providenciando os recursos e instrumentos necessários e garantindo o envolvimento de todas as pessoas na organização” (IEFP, IP) e como organização socialmente responsável que é pondera nas decisões que toma diariamente, pondera a comunidade onde se encontra inserida e o meio onde se movimenta ou opera considerando na sua atividade o respeito pelos direitos humanos, o investimento na valorização pessoal, a proteção do ambiente, o cumprimento das normas sociais (regras habituais de comportamento que regulam as nossas interações com os outros) e o respeito pelos valores e pelos princípios éticos da sociedade.

Toda a orgânica do IEFP, IP é legislada pelo Decreto-Lei n.º 143/2012, de 11 de julho que define a orgânica do IEFP, IP, pela Portaria n.º 319/2012, de 12 de outubro que define a organização interna do IEFP, IP e pela Portaria n.º 191/2015, de 29 de junho, primeira alteração à Portaria n.º 319/2012.

Sobre a Delegação Regional do Centro esta é composta pelo Conselho Consultivo (Delegado(a) Regional e Sub Delegado(a) Regional), pela Direção de Serviços de Emprego e Formação Profissional e pela Direção de Serviços de Planeamento, Gestão e Controlo.

Localmente o Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, sito na Rua António Sérgio, n.º19, Pedrulha, 3025-041, Coimbra, Portugal, Delegação Regional do Centro, como local de estágio curricular é um operador de formação público que promove a informação, a orientação e a qualificação escolar e profissional, conferentes a uma certificação escolar e de dupla certificação (escolar e profissional), de modo que cada indivíduo que recorra a este serviço de formação atinja as competências necessárias para exercer uma determinada profissão num domínio específico de atividade no mercado laboral ou na educação/formação. Esta qualificação escolar e profissional é feita pela Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

operacionalização de várias medidas de formação como a medida Vida Ativa e a sua operacionalização através, por exemplo de Formação Modular (FM), com recurso aos instrumentos normativos, como opção gestionária para o efeito, integrantes de um dossiê técnico-pedagógico, onde constam os seguintes documentos: Regulamento Específico da medida Vida Ativa; Minuta de declaração de FPCT; Ficha de credenciação de entidades-IEFP; Roteiro de Atividades em FPCT; Contrato de aquisição de serviços de Formador; Mapa de apoios sociais; Contrato de Formação - Formando; Minuta de Protocolo EPQ; Minuta de Acordo de Cooperação EFE; Processo técnico-pedagógico; Formulários de Reembolso – Saldo; Avaliação da Formação; Regulamento Específico da medida Vida Ativa (Vid. Anexo 1) e quadro UFCD de referência do CNQ, revisto.

Esta qualificação escolar e profissional é ainda ajustada aos diversos percursos formativos individuais e dependentes de legislação específica de formação (por exemplo para a medida Vida Ativa, Portaria n.º 203/2013, D.R. n.º 114, Série I de 2013-06-17, cria a medida Vida Ativa - Emprego Qualificado; Portaria n.º 106/2013, D.R. n.º 52, Série I, de 2013-03-14, procede à criação da medida de apoio ao emprego "Estímulo 2013", que promove a contratação e a formação profissional de desempregados e revoga a Portaria n.º 45/2012, de 13 de fevereiro e, por exemplo para a formação modular, Despacho n.º 1039/2013, Portaria n.º 283/2011, D.R. n.º 204, Série I, de 2011-10-24, Segunda alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro; Portaria n.º 711/2010, D.R. n.º 159, Série I de 2010-08-17, Primeira alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro; Despacho n.º 3447/2010, D.R. n.º 38, Série II de 2010-02-24, regulamenta a atribuição de certificação aos formandos que frequentaram, sem terem concluído, os cursos de educação e formação de adultos (EFA); Portaria n.º 230/2008, D.R. n.º 48, Série I de 2008-03-07, define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho).

Nas secções instaladoras de formação deste Serviço de Formação Profissional de Coimbra onde foi realizado o meu estágio curricular decorre de um plano de formação (Vid. Anexo 2) para o 1º semestre deste ano de 2017 - Orientações Técnicas (OT) e Circulares Normativas (CN) - algumas ações de formação integrantes das várias medidas de formação, por exemplo: da medida de formação Vida Ativa-Emprego Qualificado (ou medida Vida Ativa), ações de formação de curta duração e que podem contemplar prática em contexto de trabalho (FPCT/Estágio). Como destinatários os desempregados, jovens ou adultos, subsidiados ou não, inscritos no Serviço de Emprego do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra e independentemente de qualquer nível de habilitação escolar que possuam. O percurso de formação para estes formandos contempla as áreas e saídas profissionais de Empreendedorismo, Programação em Bases de Dados, Programação Open Source, Programação Web e Mobile, Programador de Informática e Redes e Segurança; da medida de formação Vida Ativa-Jovem (através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 104, 2013-12-31, Diário da República, 1.ª série, N.º 253, 31 de dezembro de 2013, Anexo – “Plano Nacional de Implementação de Uma Garantia para a Juventude”, define um conjunto de medidas que enquadra a medida Garantia Jovem), operacionalizadora da medida de formação Vida Ativa-Emprego Qualificado (ou medida Vida Ativa), ações de formação de curta duração e que podem contemplar Prática em Contexto de Trabalho (Estágio). Como destinatários os jovens desempregados com idade entre os 18 anos e os 29 anos, inclusive (Vid. Anexo 3).

O percurso de formação para estes formandos contempla ações de formação de curta duração nas áreas e saídas profissionais de Empreendedorismo e Gestão de Projetos, Técnico de Informática (Sistemas), Programação Web e Mobile, Programador de Informática e Redes e Segurança.

As medidas de apoio social a atribuir aos formandos que frequentam estas ações de formação, quando devidos, são variáveis e encontram-se dentro dos limites legalmente estabelecidos. Estes apoios sociais são a Bolsa de Formação, Subsídio de Refeição, Despesas de transporte/Subsídio de Transporte e Subsídio de Acolhimento.

Existe ainda neste Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro, um Centro Qualifica (CQ) para adultos empregados e desempregados inscritos no Serviço de Emprego do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra com necessidades de aquisição e reforço de conhecimentos e competências. É através deste Centro Qualifica que os mesmos inscritos em Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) podem aumentar os seus níveis de qualificação escolar e/ou profissional pelo reconhecimento, validação e certificação das suas competências que adquiriram ao longo da sua vida nos seus diversos contextos, por exemplo decorrentes de contextos formativos e contextos profissionais e com base nos referenciais de competências que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

PROJETO DE ESTÁGIO

O âmbito deste projeto de estágio curricular insere-se no 2º ano escolar do curso de Mestrado Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O projeto de estágio curricular foi posto em prática desde o dia 16 de janeiro de 2017 até ao dia 30 de junho de 2017.

Pretendeu-se com este estágio curricular desenvolver e alcançar alguns objetivos gerais: estar ao corrente do regulamento de medidas de apoio social - Portaria nº 60-A/2015 de 2 março 2015. O presente regulamento estabelece o regime jurídico específico do Fundo Social Europeu (FSE) aplicável às operações apoiadas por este fundo em matéria de elegibilidade de despesas e custos máximos, bem como regras de funcionamento das respetivas candidaturas, em execução do Decreto - Lei n.º 159/2014, de 27 outubro. Nomeadamente, para efeitos de determinação do custo total elegível de

uma candidatura, no âmbito de operações de carácter formativo e de projetos no domínio da inclusão social, são elegíveis os seguintes custos: encargos com formandos, e outros - e de formação neste Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional de Coimbra, nomeadamente a medida de formação, medida Vida Ativa, anteriormente designada medida Vida Ativa-Emprego Qualificado, para jovens e adultos desempregados subsidiados ou não, socialmente e/ou financeiramente. Dentro desta medida tem-se a medida Vida Ativa Jovem. A sua operacionalização é feita através da modalidade de formação Formação Modular (Unidades de Formação de Curta Duração, UFCD's, para ativos empregados), mas também através de outras medidas de formação como os Cursos de Aprendizagem (AP), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA-B3), Competências Básicas (CB), Cursos de Especialização Tecnológica (CET), Português Para Todos (PPT), Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT). Estas modalidades de formação são constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), em consonância com o Quadro Nacional das Qualificações (QNQ). Este quadro de referência dos níveis de qualificação é regulado pelo Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e articula-se com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida. Esta medida de formação Vida Ativa integra, também um conjunto de UFCD's distribuídas por cinco domínios de aquisição de competências promotoras das condições de empregabilidade e da obtenção de uma qualificação e se constituem como uma referência. Estes domínios são a Formação Tecnológica específica (FTe), a Formação Tecnológica transversal (FTt), a Formação de Base (FB) ou Formação Sociocultural, a Formação Comportamental, a Formação em Competências Empreendedoras, a Formação em Competências Básicas ou a Formação para a Inclusão, mas também podem ser considerados outros domínios mais específicos; Acompanhando a promoção, a divulgação, o acolhimento, o esclarecimento e a constituição de grupos de formandos nas ações de formação a serem iniciadas, decorrentes dessas mesmas medidas de formação; Acompanhar a gestão de formação na Formação Modular para ativos empregados; Identificar e caracterizar a legislação que regula internamente o local de estágio curricular (orientações técnicas sobre metodologias e procedimentos de execução de trabalho) adquirindo, assim um conjunto de saberes teórico – práticos que

me permitam identificar, interpretar e reconhecer capacidades e aptidões de uma forma mais eficiente e elucidada na gestão de formação; acompanhar, se assim ocorrer, as metodologias de trabalho aplicadas pelos(as) Técnicos(as) de Orientação, Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências, no âmbito do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos de nível Profissional (RVCC Pro) nesta instituição, o Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro; isto é, acompanhar todo o processo de RVCC Pro passando pelas fases respeitantes ao mesmo, a de acolhimento, a de diagnóstico, a de informação, a de orientação, a de encaminhamento, a de reconhecimento, a de validação e a de certificação de competências.

ATIVIDADES INTEGRADORAS

Neste Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional do Centro, estando inserido no Núcleo de Qualificação constituído por um CQ (ex CQEP) e seus elementos de equipa, por Técnicos (Formadores), por Técnicos Superiores de Gestão de Formação, por Técnicos de Serviço Social, por Técnicos de Formação e por Conselheiros de Orientação Profissional, com funções colaborativas de gestor de formação participei nalgumas atividades que decorreram ao longo do período de estágio e que passo a enunciar: Participação na conceção e desenvolvimento de um Referencial de Formação (Vid. Anexo 4) que se adapte a diversificadas características específicas de públicos-alvo por exemplo, com habilitações literárias superiores ou iguais ao 12º ano de escolaridade, com habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade e sem qualquer escolaridade, tendo em conta os seus diversos ritmos e estilos de aprendizagem. Com a informação disponibilizada no CNQ (qualificações que existem de nível 2, 4 e 5 do QNQ, organizadas por áreas de educação e formação; qualificações que dão resposta a

atividades/profissões regulamentadas e os percursos de formação que dão resposta ao tecido empresarial), este Referencial de Formação foi desenhado, após vários cruzamentos de consulta entre diversas UFCD no CNQ, nas áreas de saída profissional de Redes e Segurança, de Programação e Bases de Dados, de Programação Java, de Programação Web e Mobile, de Integração Organizacional e de Empreendedorismo e Gestão de Projetos. É constituído por um percurso de formação modular, com níveis de qualificação atribuídos por saída profissional e número de horas por UFCD; elaboração de uma síntese oral dos apoios sociais a conceder aos formandos em frequência nas ações de formação de curta duração, constando nessa síntese informação de Bolsa de Formação, Subsídio de Refeição, Despesas de Transporte/Subsídio de Transporte e Subsídio de Acolhimento. Para usufruir destes apoios sociais os formandos deverão apresentar comprovativos (Vid. Anexo 5); colaboração na promoção e divulgação de algumas ações de formação de curta duração, com diferentes percursos formativos (itinerários), a ministrar no âmbito da medida de formação Vida Ativa-Emprego Qualificado (ou Vida Ativa). Nesta divulgação, em sessão de esclarecimento, foi entregue aos potenciais interessados uma ficha de inscrição onde consta dados biográficos, filiação, habilitações literárias, tipo de transporte utilizado e situação face ao emprego para preenchimento, assim como uma síntese explicativa do significado da Microsoft Technology Associate (MTA) como parceiro deste Serviço de Formação Profissional e entidade certificadora (Vid. Anexo 6). A formação modular inseria-se na área de educação e formação ciências informáticas; na participação no acolhimento e esclarecimento aos candidatos (informação sobre destinatários, procedimentos de candidaturas, inscrições, regimes de frequência, questões logísticas e apoios sociais a conceder aos formandos), recorrendo-se ao meio de comunicação correio eletrónico, como operacionalização de participações nestas sessões de acolhimento e de esclarecimento; participação numa sessão de esclarecimento sobre o Programa Portugal2020 e como atividade integradora de grupos de formandos no âmbito de cursos na modalidade de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (EFA-NS) que estavam a decorrer. Nesta sessão esclareceram-se os seus objetivos, motivações à sua candidatura, formas de articulação, candidaturas, financiamento, entre outros assuntos abordados (Vid. Anexo 7); participação numa sessão de esclarecimento sobre

“Referenciais de Gestão de Projetos” da União Europeia, aberta a todos os interessados a frequentar e na participação de uma sessão de esclarecimento, na modalidade de Workshop, a formandos dos percursos formativos Provi@ (Profissões + Vias), sendo este Workshop uma atividade integradora complementar. A mesma sessão teve a presença de alguns convidados externos e procedeu-se na fase de divulgação deste Workshop, por correio eletrónico e em seguimento do conhecimento dos grupos participantes da divulgação dos seus conteúdos específicos. No fim deste workshop procedeu-se à entrega para preenchimento de uma declaração para “jovens que não estão nem a trabalhar, nem a estudar, nem a estagiar ou a frequentar qualquer tipo de formação” e ficha de formando aos vários interessados de diferentes faixas etárias e onde consta nelas dados biográficos, filiação, habilitações literárias, situação face ao emprego e tipo de transporte utilizado (Vid. Anexo 8).

De salientar que todos os percursos ou itinerários formativos neste Serviço de Formação Profissional, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra, Delegação Regional de Coimbra, foram elaborados por uma equipa de formadores e gestores de formação, por uma melhor opção gestionária.

AVALIAÇÃO CRÍTICA

A realização do estágio profissional no Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra foi muito enriquecedor a nível pessoal e a nível profissional como professor/formador. Também permitiu a consolidação dos conhecimentos obtidos na fase curricular do mestrado Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária.

Destacam-se pelo contributo que tiveram para a realização do estágio profissional na execução de atividades integradoras a colaboração dos funcionários do Núcleo de Qualificação, a orientação técnico-pedagógica do orientador local de estágio

do Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra e o acompanhamento do professor orientador curricular do mestrado Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Coimbra.

Em suma o desenvolvimento destas atividades de estágio curricular tiveram, então por fim último atingir objetivos fundamentais tais como a aquisição de competências gerais em que algumas foram atingidas na minha opinião e outras mais específicas não, talvez por falta de tempo devido à minha profissão e por falta de alguns recursos técnicos, por exemplo acesso concedido a intranet neste Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra. Competências, essas que se podem traduzir como competências transversais instrumentais (capacidades cognitivas, metodológicas e tecnológicas) referentes à organização do meu trabalho de estágio curricular, competências transversais de comunicação (com os diferentes protagonistas e contextos abrangidos pela educação e formação de adultos e intervenção comunitária e com a sociedade em geral que se inter relaciona com esta instituição Serviço de Formação Profissional) e competências transversais sistémicas (que remetem para capacidades e competências relacionadas com o sistema na sua totalidade e estão associadas à compreensão, sensibilidade e conhecimento que permite, a mim como indivíduo da sociedade, de perceber o funcionamento das partes entre si e enquanto elementos de um todo) necessárias ao desenvolvimento da minha profissionalidade.

Concluindo com o estágio profissional no Serviço de Formação Profissional do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra trouxe em mim um espírito crítico, criativo e aberto através de sucessivos projetos de trabalho educativos/formativos onde me quero envolver criando contextos que tenham valor educativo/formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manuel. (2003). A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída, 1ª ed, Porto, Porto Editora.

ANQEP, IP. (2008 a 20011). Catálogo Nacional de Qualificações. Referenciais de Competências-chave.

FIALHO, Joaquim; da SILVA, Carlos Alberto; SARAGOÇA José (2013). Formação Profissional - Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação, 1ª ed, Lisboa, Edições Sílabo.

TOMÁS, Manuel. (Novembro de 2001). Terminologia de Formação Profissional. Alguns Conceitos de Base – III. Comissão Interministerial para o Emprego. Lisboa, Edição Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Material de Apoio da unidade curricular Perspetivas Teóricas em Educação e Formação de Adultos do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária.

DGAE. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.dgae.mec.pt>

IEFP, IP. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.iefp.pt>

ANQEP, IP. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.anqep.gov.pt>

CNQ. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.catalogo.anqep.gov.pt>

GARANTIA JOVEM. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.garantiajovem.pt>

SANQ. Página consultada em 2015. https://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=699

PORTUGAL2020. Página consultada em 2017-09-30. <https://www.portugal2020.pt>

FIM

Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Anexo I - Regulamento Específico da medida Vida Ativa.



REGULAMENTO ESPECÍFICO

Revisão em 2015-04-28



Índice



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

ENQUADRAMENTO.....	3
I - DA MEDIDA VIDA ATIVA - OBJETIVOS, DESTINATÁRIOS E OPERACIONALIZAÇÃO	3
1. Objetivos	3
2. Entidades formadoras	4
3. Destinatários – jovens e adultos desempregados	4
4. Operacionalização da formação	5
5. Formando.....	9
6. Equipa técnico-pedagógica	10
7. Formação prática em contexto de trabalho (FPCT) e Estágio	11
8. Avaliação e Certificação	13
9. Avaliação da formação	13
10. Avaliação da medida Vida Ativa.....	13
II - DA CANDIDATURA E DO FINANCIAMENTO.....	14
A – DA CANDIDATURA.....	14
1. Formalização da candidatura.....	14
2. Receção, análise e decisão de candidaturas – etapas e circuito.....	15
3. Arquivamento e indeferimento de candidaturas	15
B – DO FINANCIAMENTO.....	16
4. Pagamentos dos apoios aprovados em sede de candidatura.....	16
5. Suspensões, revogações e restituições	16
6. Enquadramento das despesas	17
7. Custos máximos elegíveis.....	18
8. Deveres das entidades formadoras.....	18
9. Processo técnico-pedagógico	19
10. Sistemas de informação	19
11. Publicidade e divulgação dos apoios	19
III - DISPOSIÇÕES FINAIS.....	20
IV - ANEXOS.....	20



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

ENQUADRAMENTO

No quadro do [Acordo de Concertação Social](#) - Compromisso para o crescimento, competitividade e emprego, afirmou-se a necessidade de adotar medidas urgentes e estruturais que permitam modernizar as políticas ativas de emprego e melhorar o ajustamento entre a oferta e a procura no mercado de trabalho, promovido pelo serviço público de emprego.

Na mesma linha, o Programa de Relançamento do Serviço Público de Emprego ([Resolução do Conselho de Ministros n.º 20/2012, de 9 de março](#)) visa acompanhar de forma mais regular e eficaz os desempregados, potenciando o seu rápido regresso à vida ativa. Para tanto, importa ajustar os planos pessoais de emprego às necessidades e ao potencial de cada desempregado, favorecendo a aquisição de competências relevantes para o mercado de trabalho, que potenciem ou valorizem as já detidas, mobilizando os desempregados para processos subsequentes de qualificação ou reconversão profissional.

Nesta sequência, a [Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho](#) cria a medida Vida Ativa – Emprego Qualificado, adiante designada medida Vida Ativa que prevê, nos termos do artigo 17.º a elaboração, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., do respetivo Regulamento Específico.

Em resposta ao agravamento da situação do desemprego jovem em Portugal é publicada a [Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro](#), que cria o Plano Nacional de Implementação de Uma Garantia Jovem (PNI-GJ) com seis eixos de intervenção, objetivos e medidas específicas. Este Programa enquadra-se nas novas políticas ativas de emprego previstas no Programa do XIX Governo Constitucional e articula-se com o previsto no Acordo de Concertação Social - Compromisso para o crescimento, competitividade e emprego.

A 2.ª revisão ao presente Regulamento visa introduzir alguns ajustamentos decorrentes da operacionalização da Medida bem como os procedimentos necessários à implementação da Vida Ativa Jovem, constante do PNI-GJ (Garantia Jovem), eixo de intervenção 3. – Educação e Formação.

I - DA MEDIDA VIDA ATIVA - OBJETIVOS, DESTINATÁRIOS E OPERACIONALIZAÇÃO

Esta medida pretende consolidar, integrar e aperfeiçoar um conjunto de intervenções orientadas para a ativação dos desempregados, favorecendo a aprendizagem ao longo da vida, o reforço da empregabilidade e a procura ativa de emprego, considerando as recomendações da União Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), bem como a experiência adquirida ao longo dos anos pelo serviço público de emprego.

1. Objetivos

A medida Vida Ativa pretende reforçar a qualidade e a celeridade das medidas ativas de emprego, em particular no que respeita à qualificação profissional, através do desenvolvimento de:

- percursos de formação modular, com base em unidades de formação de curta duração (UFCD), tendo como referência, predominantemente, o [Catálogo Nacional de Qualificações](#) (CNQ), que permitam a aquisição de competências tecnológicas de natureza específica ou transversal, bem como de competências pessoais e empreendedoras, que capitalizem, de forma gradual, para a obtenção de uma qualificação, potenciando, desta forma, a empregabilidade dos seus destinatários;
- formação prática em contexto de trabalho (FPCT), que complemente o percurso de formação modular ou as competências anteriormente adquiridas em diferentes contextos pelo desempregado;



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

- processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida por vias formais, não formais ou informais, nas vertentes profissional ou de dupla certificação.

A *Vida Ativa Jovem*, prevista na *Garantia Jovem*, visa reforçar a qualificação profissional dos jovens desempregados, com idade compreendida entre os 18 e os 29 anos, inclusive, no sentido de complementar, aumentar e desenvolver competências pessoais, profissionais e relacionais dos jovens que procuram um primeiro ou um novo emprego, facilitando, desta forma, a transição para o mercado de trabalho e consequente redução da taxa de desemprego jovem.

A implementação da Medida não exclui a possibilidade do encaminhamento direto para outras ofertas de qualificação, desde que disponíveis no curto prazo e se revelem mais ajustadas ao perfil individual dos desempregados e às necessidades do mercado de emprego.

2. Entidades formadoras

- Centros de emprego e formação profissional e centro de formação e reabilitação profissional do IEFP, I.P.;
- Centros de formação profissional de gestão participada do IEFP, I.P.;
- Estabelecimentos de educação e formação públicos ou privados;
- Outras entidades formadoras certificadas, nomeadamente as geridas pelos parceiros sociais ou outras do setor público, privado ou cooperativo que, pela sua natureza, sejam dispensadas de certificação.



As instituições de ensino superior podem desenvolver formação quando dirigida a públicos com qualificações de nível igual ou superior ao ensino secundário ou muito específicas e vise formação designadamente no âmbito do empreendedorismo ou de áreas tecnológicas especializadas, como por exemplo a programação informática, para as quais estas instituições se encontrem particularmente vocacionadas.

2.1. Requisitos

As entidades formadoras privadas previstas nas alíneas c) e d) têm que reunir cumulativamente os seguintes requisitos no momento da apresentação da candidatura e durante todo o período do apoio financeiro:

- Prender as exigências legais para o exercício da atividade de formação;
- Ter a situação contributiva regularizada perante a administração fiscal, a segurança social e o Fundo Social Europeu (FSE);
- Não apresentar inibição para recorrer ao financiamento do FSE por incumprimento de legislação sobre o trabalho de menores e discriminação no trabalho e no emprego;
- Não se encontrar em situação de incumprimento no que respeita a apoios financeiros concedidos pelo IEFP, I.P.;
- Dispor de contabilidade organizada de acordo com o previsto na lei.

3. Destinatários – jovens e adultos desempregados

A medida *Vida Ativa* destina-se a desempregados inscritos nos serviços de emprego do IEFP, I.P.



A **Vida Ativa Jovem** destina-se a jovens desempregados inscritos nos serviços de emprego do IEFP, I.P., com idade entre os 18 e os 29 anos, inclusive, sinalizados como beneficiários da **Garantia Jovem**. Esta medida, de acordo com as habilitações dos jovens, assume duas modalidades de intervenção (Ver ponto 4.3. do presente Regulamento).

O encaminhamento para a **Vida Ativa Jovem** deve ser realizado no mais curto período de tempo, no sentido de salvaguardar a integração na medida, no prazo máximo de 4 meses após a sua inscrição para emprego, de acordo com o previsto nos normativos legais em vigor relativos à **Garantia Jovem**.

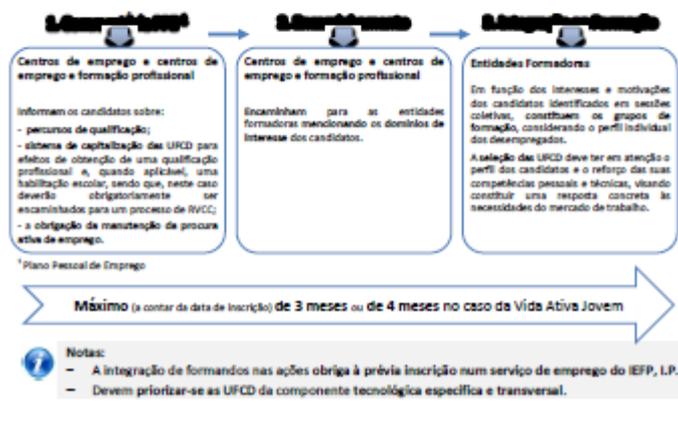
T Tendencialmente 75% dos desempregados devem ser beneficiários de prestações sociais – subsídio de desemprego, subsídio social de desemprego ou Rendimento Social de Inserção (RSI) - sem prejuízo da integração de outros desempregados com baixas qualificações.

3.1. Públicos prioritários

Tempo de desemprego	<ul style="list-style-type: none"> Inscritos há mais de 6 meses. Desempregados de longa duração.
Qualificação	<ul style="list-style-type: none"> Sem o 9.º ano de escolaridade. Sem uma qualificação profissional. Com uma qualificação desajustada face ao mercado de trabalho.
Situação sociofamiliar	<ul style="list-style-type: none"> Que integrem agregados familiares em que ambos os membros se encontrem desempregados. Membros de agregados monoparentais que se encontrem desempregados.
Beneficiários da Garantia Jovem	<ul style="list-style-type: none"> Desempregados inscritos, com idade entre os 18 e os 29 anos, inclusive.

4. Operacionalização da formação

4.1 Orientação e encaminhamento





4.2 Constituição dos grupos de formação

- Dimensão: 20 a 30 formandos, maximizando a utilização das instalações disponíveis, adotando os métodos e as técnicas pedagógicas em função da dimensão e das características do grupo e da especificidade da formação ministrada.



Nota:

Os grupos podem constituir-se com um número superior ou inferior ao previsto, em formações específicas, desde que devidamente fundamentadas e mediante autorização da respetiva Delegação Regional do IEFP, I.P.

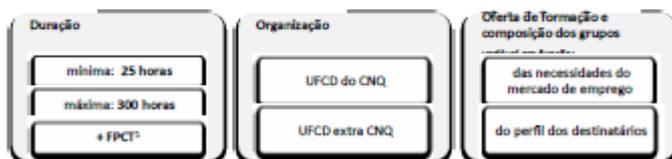
- Condições de acesso/habilitações:

Escolaridade	Formação UFCD					
	Formação Tecnológica		Formação de Base		Competências Empreendedoras	Competências Básicas ¹
	Nível 2	Nível 4	Nível 2	Nível 4		
< 4.º ano	•	-	•	-	•	•
< 9.º ano	•	-	•	-	•	-
≥ 9.º e < 12.º ano	•	-	-	•	•	-
≥ 12.º ano	•	•	-	• ²	•	-

¹ Apenas pode ser desenvolvida pelos centros de emprego e formação profissional e por estabelecimentos de ensino da rede pública.

² Exclusivamente a frequência de UFCD de línguas estrangeiras Iniciação (I.E., I) e continuação (I.E., C).

- Composição: Privilegiar a homogeneidade dos perfis dos candidatos, de modo a garantir as condições pedagógicas mais adequadas à eficácia e eficiência das ações, tendo em atenção as competências pré-adquiridas, escolares e profissionais, o nível etário, bem como, tanto quanto possível, a diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem.



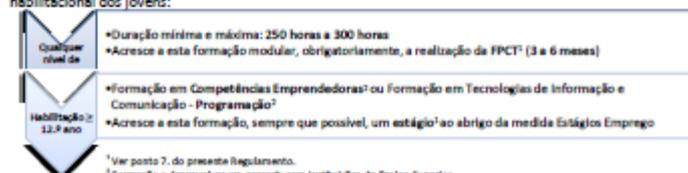
¹ Ver ponto 7. do presente Regulamento.

4.3 Tipo de oferta e percursos de formação



Nota: Os percursos de formação devem, tendencialmente, ter uma duração média de 200 horas, de forma a assegurar a aquisição de competências relevantes para a empregabilidade.

No âmbito da Vida Ativa Jovem existem dois tipos de percursos de formação, em função do nível habilitacional dos jovens:



¹ Ver ponto 7. do presente Regulamento.

² Formação a desenvolver em parceria com Instituições do Ensino Superior.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

Face aos objetivos desta medida, o Anexo 1 integra um conjunto de UFCD, distribuídas pelos 5 domínios identificados no quadro abaixo, que visam a aquisição de competências promotoras das condições de empregabilidade e da obtenção de uma qualificação, e se constituem como uma referência sem prejuízo de poderem ser consideradas outras, nomeadamente em domínios específicos.

1. Formação tecnológica específica	2. Formação tecnológica transversal	3. Formação de base ou sociocultural	4. Formação comportamental	5. Formação em competências empreendedoras	6. ¹ Formação em competências básicas (formação para a inclusão)
Visa a aquisição de competências relativas a uma determinada profissão.	Visa a aquisição de competências relativas a diferentes profissões ou atividades profissionais.	Visa a aquisição de competências-chave, contribuindo para a obtenção do nível básico ou secundário, e inclui as línguas estrangeiras.	Visa a aquisição/reforço de competências que promovam adoção de atitudes e comportamentos valorizados em contexto profissional, em domínios como qualidade, segurança e higiene e relações interpessoais.	Visa contribuir para a definição de projetos pessoais de (re)integração no mercado de trabalho, considerando a possibilidade de criação de autoemprego.	Visa criar condições aos desempregados com muito baixo nível de literacia para acederem a percursos de qualificação de nível 2.

As UFCD frequentadas capitalizam para efeitos de obtenção de uma qualificação.

¹ A formação em competências básicas não é considerada um domínio de intervenção, mas uma forma de permitir o acesso à formação para os desempregados que não detêm as competências básicas de leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação.

A escolha das UFCD deve resultar da análise das necessidades de competências dos empregadores, em especial nos setores de bens ou serviços transacionáveis, da zona geográfica em que se inserem as entidades formadoras.

Os percursos de formação devem considerar uma composição que integre UFCD de:

- pelo menos, 2 dos 5 grupos anteriormente identificados, privilegiando-se, sempre que se revele mais adequado, UFCD de formação tecnológica, específica e transversal, permitindo a aquisição de competências que podem ser rapidamente mobilizadas pelos formandos;
- no máximo, 2 referenciais constantes do CNQ, desde que da mesma área de educação e formação ou de área afim com vista a facilitar a obtenção de uma qualificação e a respetiva certificação.

Mediante fundamentação da entidade formadora um dos referenciais de formação pode ser extra-CNQ.



Nota:

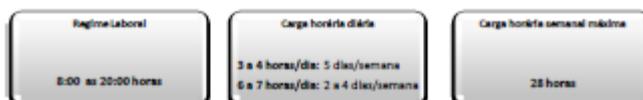
Deve evitar-se a oferta de UFCD de natureza estritamente transversal, por exemplo, nos domínios de qualidade e da segurança, higiene e saúde no trabalho.

Quando a formação ocorre na sequência de processos de RVCC, promovidos pelos CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional ([Portaria n.º 133-A/2013](#), de 28 de março), o percurso formativo deve priorizar as UFCD definidas no respetivo plano pessoal de qualificação.

4.4 Horários e carga horária

• A formação:

- decorre em regime laboral, sempre a tempo parcial.



- pode realizar-se excepcionalmente em regime pós-laboral e ou ao fim de semana, por imperativos de natureza organizacional ou técnico-pedagógica, desde que se obtenha o prévio consentimento dos formandos.

• O horário da formação deve:

- ser definido de forma a permitir a manutenção do dever da procura ativa de emprego;
- manter-se para a totalidade do percurso de um mesmo grupo de formação.



Nota:

A título excecional e devidamente fundamentado pode ser autorizada, pela respetiva Delegação Regional, a alteração da carga horária diária máxima, desde que se respeite a duração semanal máxima e seja assegurada a procura ativa de emprego.

Cada entidade formadora deve adotar o modelo que entender mais adequado, de modo a facilitar o planeamento, a organização e o controlo do desenvolvimento da formação e a garantir a maximização da ocupação dos espaços e a utilização dos equipamentos, atentas as necessidades do mercado de emprego.

4.5 Contextos de desenvolvimento da formação

Onde	Que formação	Natureza	Objetivos gerais
Entidade formadora	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tecnológica específica ■ Tecnológica transversal ■ Comportamental ■ Base ■ Competências empreendedoras 	Teórico-prático	Adquirir competências técnicas, comportamentais e empreendedoras, que agilizem o retorno à vida ativa, capitalizando para a obtenção de uma qualificação.
Empresa	Em contexto de trabalho	Prática real	Contactar com tecnologias mais atuais, que se encontram, frequentemente, para além das situações simuláveis na formação; a apropriação de uma cultura de trabalho; a consolidação das competências adquiridas e o fomento de networking, promovendo as condições de empregabilidade.

A prática pedagógica deve privilegiar a aplicação de métodos ativos e a resolução de problemas concretos.

4.6 Acordos de cooperação

Quando se revelar necessário proceder ao alargamento das entidades formadoras, em áreas de formação consideradas estratégicas para a economia nacional, em particular em setores de bens e serviços transacionáveis, podem adotar-se mecanismos excecionais, através da celebração de acordos de cooperação, ao abrigo do [Decreto-lei n.º 163/83](#), de 16 de maio, que define o regime jurídico dos apoios técnico-financeiros por parte do IEFP, I.P. à formação profissional em cooperação com outras entidades e nos termos da Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho, cria a medida Vida Ativa.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

Estes acordos são celebrados com entidades sem fins lucrativos ou com entidades empregadoras, em ambos os casos desde que devidamente certificadas como entidades formadoras. As entidades empregadoras que subscrevam um acordo de cooperação comprometem-se a garantir um nível de empregabilidade mínimo, na própria empresa ou grupo empresarial, de 1 em cada 3 formandos.

No caso da Vida Ativa Jovem e tratando-se de formação em Competências Empreendedoras ou no domínio da Programação Informática, os acordos são celebrados com Instituições do Ensino Superior, na qualidade de entidades formadoras.

As entidades com as quais podem vir a ser celebrados acordos de cooperação são propostas pelas Delegações Regionais ou resultam da manifestação de interesse por iniciativa das próprias, cabendo a decisão ao Conselho Diretivo do IEFP, I.P. (do Anexo 3 consta a minuta de acordo a utilizar para este efeito).

4.7 Parcerias para a qualificação

A celebração de protocolos de parceria, com entidades de natureza diversa, nomeadamente escolas, ninhos de empresas, associações empresariais e sindicais, associações setoriais e regionais, visa, num quadro de complementaridade de intervenções, otimizar, a nível local, os recursos humanos e materiais (espaços de formação - salas, oficinas, laboratórios), promovendo a sua ocupação a 100%, e permitindo a partilha e troca de experiências entre os diferentes parceiros.

Para o efeito encontra-se disponível uma minuta de protocolo (Anexo 3) que pretende orientar a instituição destas parcerias, a promover localmente. Admite-se que as condições de cedência/partilha de meios possam variar em função de inúmeros fatores, que não são passíveis de antedeposição exaustiva, pelo que a referida minuta poderá ser objeto de ajustamentos.

5. Formando

5.1 Contrato de formação

A frequência de uma ação de formação no âmbito da medida Vida Ativa obriga à celebração de um contrato de formação, cuja minuta consta do Anexo 4.

5.2 Regulamento do formando

Aos desempregados aplica-se o regulamento do formando em vigor na entidade formadora, que deve estabelecer, entre outros aspetos:

- a) Os direitos e os deveres do formando;
- b) As condições de funcionamento das ações de formação;
- c) O regime disciplinar;
- d) As condições em que ocorre a cessação do contrato de formação.

5.3 Obrigações dos formandos

- Manutenção da procura ativa de emprego - obrigatória durante todo o período de formação, incluindo a formação prática em contexto de trabalho. A procura ativa de emprego deve decorrer fora dos horários da formação.



- **Assiduidade e pontualidade** - as faltas justificadas e injustificadas não podem exceder 10% da carga horária total (percurso de formação e FPCT). Compete, porém, à equipa técnico-pedagógica avaliar, em cada situação concreta e em função dos regulamentos em vigor, o tratamento a dar às faltas de assiduidade e/ou pontualidade que, no caso dos desempregados subsidiados ou dos beneficiários do RSI, na falta de justificação atendível, deve implicar a perda daqueles subsídios.

As faltas justificadas têm um limite máximo de 5% da carga horária total da formação, e não se traduzem na perda do apoio social atribuído ao formando.

5.4 Apoios sociais e financeiros

Podem haver lugar à atribuição de apoios sociais aos formandos durante a formação, nos termos do constante do [Anexo 5](#).

Durante a realização do estágio, desenvolvido no quadro da Vida Ativa Jovem, são atribuídos aos jovens os apoios financeiros previstos para a medida Estágios Emprego (Ver Ficha Síntese da medida Estágios Emprego, disponível em www.jefp.pt).

5.5 Seguro

O seguro de acidentes pessoais é obrigatório, é da responsabilidade da entidade formadora e constitui um direito do formando.

Este seguro cobre os acidentes ocorridos durante e por causa da formação e atividades correlativas, incluindo o percurso entre o domicílio e o local da formação e vice-versa.

6. Equipa técnico-pedagógica

Responsável pedagógico - atividades

- Garante o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- **Dinamiza a equipa técnico-pedagógica** no âmbito do processo formativo;
- **Asegura a articulação** entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e as empresas que asseguram a formação prática;
- Colabora na **organização e atualização permanentes** do dossiê técnico-pedagógico, em articulação com os restantes elementos da equipa técnico-pedagógica;
- **Participa no processo de avaliação final.**

Formadores - requisitos e atividades

Para além do certificado de competências pedagógicas - CCP (previsto na [Portaria n.º 214/2011](#), de 30 de maio), o formador deverá, ainda, ser detentor de:

- Qualificação de nível superior;
- Domínio técnico atualizado relativo à área de formação em que é especialista;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas adequados ao tipo e nível de formação que desenvolve e ao grupo de formandos em concreto;
- Conhecimentos necessários à avaliação das aprendizagens.

Para a formação de base o formador deve detetar **habilitação para a docência**¹ adequada.

Para a formação tecnológica, o formador deve detetar uma qualificação académica de nível igual ou superior ao nível de saída dos formandos, e outra formação considerada relevante para as matérias a ministrar, acrescida de, pelo menos, 3 anos de experiência profissional na área.

A título **excecional**, os profissionais que, não satisfazendo alguns dos requisitos acima referidos, possuem **especial qualificação académica e/ou profissional**, ou detêm formação não disponível no mercado, podem ser autorizados a exercer a atividade de formador. A **autorização desta exceção** é de competência do IEFP, I.P., e é efetuada através do portal [NetForce](#).



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

O formador é o elemento responsável pelo desenvolvimento das seguintes atividades:

- Ministrar a formação para a qual está habilitado;
- Planear situações de aprendizagem que promovam a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas;
- Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo;
- Auxiliar os formandos;
- Colaborar com os restantes elementos da equipa técnico-pedagógica na definição das respostas de formação que se revelem mais adequadas às necessidades individuais.

Os formadores externos devem celebrar, com a entidade formadora, um contrato de aquisição de serviços (Anexo 6).

¹Sugere-se a consulta do site da Direção-Geral da Administração Escolar (www.dgria.mte-edu.pt).

Tutor da FPCT - atividades

O tutor, indicado pela empresa, garante o acompanhamento técnico-pedagógico do formando na FPCT.

Neste quadro, compete-lhe:

- Participar na elaboração do roteiro de atividades a realizar pelo formando (Anexo 7);
- Garantir as condições logísticas e materiais necessárias, de modo a facilitar a integração e a adaptação do formando ao ambiente da empresa, e proporcionar a aquisição/consolidação de competências em ambiente de trabalho e a desenvolver as relações interpessoais;
- Articular com a entidade formadora, ao longo do desenvolvimento da FPCT, especialmente através do responsável pedagógico, quando entenda necessário ou na sequência de contactos estabelecidos por este;
- Auxiliar o formando (Anexo 7).

Cada tutor pode acompanhar, desde que disponha de condições para o efeito, até 8 formandos, em simultâneo.

Equipa de apoio técnico

Integra as valências de orientação profissional e do serviço social.

7. Formação prática em contexto de trabalho (FPCT) e Estágio

A FPCT visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional, com vista a potenciar a (re)inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, os percursos de formação devem, sempre que possível, ser acrescidos de uma componente de FPCT.



IMPORTANTE

- A FPCT só pode ser desenvolvida na sequência de um percurso de formação de, no mínimo, 100 horas.
- A FPCT pode não abranger a totalidade dos formandos que integraram o percurso de formação.

7.1 Princípios orientadores da organização e do desenvolvimento da FPCT

- A entidade formadora é responsável pela organização, planeamento e avaliação da FPCT, em articulação com as empresas ou outras entidades empregadoras onde esta se realiza, que devem ser distintas das entidades formadoras e objeto de um processo de apreciação prévia da sua capacidade técnica;
- O desenvolvimento da FPCT deve observar, no essencial, o plano ou roteiro de atividades previamente acordado com a entidade formadora e o formando;
- A orientação e o acompanhamento do formando constituem uma responsabilidade partilhada da entidade formadora, que coordena, e da empresa, cabendo a esta última designar um tutor com experiência profissional adequada;



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

- Exceionalmente, por constrangimentos de natureza operacional, a FPCT pode não decorrer imediatamente após a conclusão do percurso de formação, sendo que esta interrupção não deve ser superior a 30 dias;
- As competências adquiridas na FPCT podem ser reconhecidas e certificadas através de um processo de RVCC (profissional ou de dupla certificação) mediante proposta da entidade formadora ou do formando.

7.2 Duração e carga horária da FPCT

- Duração de 3 a 6 meses, podendo exceionalmente estender-se até 12 meses, com acordo prévio do formando, se a mesma visar a obtenção de uma qualificação e existir comprovada probabilidade de emprego no final da formação.
- Carga horária semanal máxima de 35 horas, não podendo exceder o período normal de trabalho praticado na entidade onde se realiza, assegurando-se que, salvo em situações excecionais, os formandos devem contar sempre com a presença do tutor ou de um ou mais trabalhadores da entidade.
- O formando tem direito a um período de descanso de, pelo menos, 11 horas seguidas entre o termo da atividade de um dia e o início da atividade do dia seguinte.



IMPORTANTE

Durante a FPCT o formando mantém a obrigação da procura ativa de emprego, pelo que o horário da FPCT deve permitir o cumprimento deste dever.

7.3 Credenciação técnica de entidades enquadradoras da FPCT

A apreciação da capacidade técnica das entidades que asseguram a FPCT deve ser efetuada pelas entidades formadoras, nos termos do [Anexo II](#) ao presente Regulamento, tendo em conta a verificação dos seguintes elementos:

- Profissionais tecnicamente experientes e competentes que estejam aptos a intervir como tutores;
- Instalações e equipamentos técnicos adequados;
- Instalações sociais, nomeadamente, refeitório, sanitários e balneários;
- Condições gerais de ambiente, segurança e saúde no trabalho, disponibilizando, sempre que necessário, equipamento de proteção individual;
- Outras condições que contribuam para o enriquecimento funcional e para a empregabilidade do formando.

7.4 Estágio

A realização do estágio previsto na Vida Ativa Jovem, para jovens com habilitação igual ou superior ao 12.º ano de escolaridade, que participem em percursos de formação de Competências Empreendedoras ou no domínio da Programação Informática, segue o disposto nos normativos internos e demais legislação vigente relativos à medida Estágios Emprego.

Compete aos serviços de emprego, sempre que possível, no prazo máximo de 3 meses após o término da formação, assegurar a integração dos jovens supramencionados num estágio ao abrigo da medida Estágios Emprego.

8.1 Avaliação

- As UFCD são avaliadas individualmente, numa escala de 0 a 20.
- A avaliação da FPCT é qualitativa (muito bom; bom; suficiente; insuficiente).
- A avaliação do estágio, realizado no quadro da Vida Ativa Jovem segue o previsto no Regulamento da respetiva medida.

8.2 Certificação

- As UFCD concluídas com sucesso são objeto de certificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, através do [Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa \(SIGO\)](#), podendo dar lugar:
 - à emissão de um certificado de qualificações, no caso de percursos de formação que integrem UFCD do CNQ;
 - à emissão de um certificado de formação profissional, no caso de percursos de formação que integrem UFCD extra CNQ;
 - à emissão de um diploma com a conclusão de uma qualificação;
 - ao registo das competências na caderneta individual de competências;
 - à atribuição dos créditos respetivos às UFCD frequentadas e concluídas com aproveitamento ou às equivalências obtidas, nos termos a definir em documento normativo próprio.
- Quando o SIGO não considerar o registo da FPCT deve ser emitida uma Declaração ([Anexo 9](#)).



Notas:

- Os certificados devem ser impressos numa única folha (frente e verso).
- Os certificados devem ser assinados pelo responsável da entidade formadora, com o respetivo logótipo bem como o do IEFP, I.P. e incluir a frase “Formação profissional desenvolvida ao abrigo da medida Vida Ativa”.

9. Avaliação da formação

No final de uma ação de formação cada formando procederá ao preenchimento de uma ficha que avalia o grau de satisfação relativamente à formação ministrada no que concerne, nomeadamente, aos conteúdos e objetivos da ação, à relevância das matérias ministradas, às condições do seu desenvolvimento e ao desempenho dos formadores ([Anexo 10](#)).

10. Avaliação da medida Vida Ativa

O IEFP, I.P. procede à monitorização desta medida, designadamente, no que concerne:

- aos processos de encaminhamento e integração;
- aos públicos abrangidos;
- à capitalização de competências;
- ao reforço da procura ativa de emprego e integração no mercado de trabalho

tendo em vista a introdução das alterações ou ajustamentos que garantam a eficácia da medida.



II - DA CANDIDATURA E DO FINANCIAMENTO

A – DA CANDIDATURA

1. Formalização de candidatura

Podem apresentar candidatura as entidades formadoras identificadas nas alíneas c) e d) do ponto 2. do Capítulo I do presente Regulamento.

O período de candidaturas é divulgado no portal do IEFP, I.P.

A candidatura é efetuada por região onde se desenvolverá a formação, tendo em conta um número estimado de formandos a abranger e a respetiva previsão de volume de formação, bem como o montante de custos associados.

Cada entidade poderá abranger no máximo 1.000 formandos no total de candidaturas submetidas no ano. Aceita-se, no entanto, que quando a entidade disponha de condições ao nível das instalações e equipamentos, este número possa ser aumentado, no limite, até 50%, ficando a aprovação condicionada à existência de disponibilidade orçamental por parte do IEFP, I.P.



As entidades que apresentem candidaturas com número de formandos igual ou superior a 1.000 devem assegurar níveis de FPCT não inferiores a 50% e demonstrar níveis de empregabilidade equivalentes obtidos na formação ministrada no âmbito de outros projetos.

A avaliação destes fatores será determinante para a aprovação de novas candidaturas.

A candidatura é preenchida e submetida eletronicamente, através da Portal Vida Ativa disponível no portal do IEFP, I.P. (www.iefp.pt), através do [NetEmprego](#).

No momento da apresentação de candidatura as entidades formadoras devem submeter através da plataforma eletrónica a respetiva ficha de credenciação técnica ([Anexo B](#)) que, depois de validada, será considerada para efeitos de aprovação da candidatura, atendendo aos seguintes critérios:

- adequação da formação às necessidades do mercado de trabalho;
- experiência formativa anterior e adequação dos recursos humanos e materiais às necessidades de formação;
- existência de parcerias com entidades empregadoras que assegurem o desenvolvimento da FPCT;
- existência de métodos e mecanismos potenciadores de integração dos formandos no mercado de trabalho;
- condições gerais de ambiente, segurança e saúde no trabalho;
- grau de execução física no ano imediatamente anterior à candidatura.



As entidades que foram alvo de visita do IEFP, I.P. para os Cursos de Aprendizagem, e que tenham obtido um parecer favorável, não carecem de nova visita no âmbito desta medida, caso se trate da mesma área de educação e formação ou saída profissional. Só será necessário proceder a nova visita caso a anterior tenha decorrido há mais de 3 anos.

Tretando-se de entidades formadoras que tenham celebrado um Acordo de Cooperação com o IEFP, I.P., o registo da informação no Portal Vida Ativa é efetuado pela respetiva Delegação Regional, cabendo à entidade proceder à planificação e gestão das ações de formação a realizar no âmbito da parceria.

O quadro seguinte apresenta os critérios de priorização definidos para efeitos de aprovação de candidaturas.

Critérios	Fatores	Pontuação a atribuir
1. N.º de saídas profissionais (SP) prioritárias de nível 2 ou 4 ¹	Nível de prioridade x Coeficiente de ponderação (CP) 3 (máxima) 2 (média) 1 (mínima) 0 ² (não prioritária)	$\frac{(n_2 \times CP_2) + (n_4 \times CP_4)}{n_2 + n_4}$ 3 2 1 0
2. Peso da componente de formação tecnológica específica	% formação tecnológica específica ≥ 60% [50% - 59%] [40% - 49%] < 40%	3 2 1 0
3. N.º de desempregados a integrar em FPCT (mentoring/tutoring)	% do n.º de desempregados a integrar em FPCT sobre o n.º total de desempregados de candidatura ≥ 75% [50% - 74%] [25% - 49%] < 25%	3 2 1 0
4. Ter instalações próprias	Capacidade para desenvolver a totalidade de formação (sem custos adicionais) sim não	3 0
5. Demonstrar o trabalho em rede desenvolvido na região em que se insere, que potencie os resultados propostos na candidatura	Existência de parcerias com empresas e outras entidades empregadoras, associações, fundações, autarquias, instituições de ensino superior, centros de I&D. sim não	3 0
Total		0-15

¹ Em conformidade com a tabela disponível no portal do IEF, I.P., atualizada anualmente.

² Admite-se que até 15% da formação possa ser em áreas não prioritárias, mediante fundamentação atendida.

2. Receção, análise e decisão de candidaturas – etapas e circuito

Etapas	Procedimento	Quem
1. Receção	Verificação do cumprimento dos requisitos formais.	Delegação Regional respetiva
2. Análise técnica e financeira	Instrução processual e elaboração de parecer técnico.	
3. Decisão	Com base no parecer técnico.	
4. Notificação da decisão	Comunicada no prazo máximo de 15 dias, a contar da data de apresentação da candidatura.	Entidade formadora
5. Devolução do Termo de aceitação	Devidamente assinado por quem tenha poderes para o efeito, no prazo de 10 dias contados desde a data de receção da notificação da decisão de aprovação.	
6. Credenciação técnica	Realização de visita e emissão de parecer (ANEXO II).	Delegação Regional respetiva
7. Atribuição de ações	Notificação da entidade na sequência de parecer favorável.	

3. Arquivamento e indeferimento de candidaturas

Motivos para arquivamento ³	<ul style="list-style-type: none"> Falta de envio dos elementos obrigatórios à instrução da candidatura decorridos 5 dias após a sua solicitação (na sequência da verificação do cumprimento dos requisitos formais, aquando da receção da candidatura). Quando não tenha sido efetuada a devolução do Termo de Aceitação, devidamente assinado dentro do prazo legalmente estabelecido. Quando se verifique comunicação de desistência da realização da candidatura antes de ser efetuada o 1.º adiantamento. Falta de dotação financeira.
--	---



Motivos para indeferimento*	<ul style="list-style-type: none"> - Incumprimento dos requisitos formais de acesso à medida, constantes do presente Regulamento. - Qualidade insuficiente, revelada em sede de análise, para garantir a cabal realização dos objetivos propostos. - Parecer desfavorável na credenciação técnica da entidade.
-----------------------------	---

* Devem ser antecedidos de audiência privada da IEP, com exceção das situações de falta de dotação financeira ou de comunicação da decisão da realização da formação antes de ser efetuado o 1.º adiantamento.

B – DO FINANCIAMENTO

O IEFP, I.P. assume a qualidade de beneficiário perante a autoridade de gestão do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (POISE).

4. Pagamentos dos apoios aprovados em sede de candidatura

	Adiantamento 30% valor aprovado em candidatura	Reembolsos (Anexo 11) até 55% valor aprovado em candidatura	Saldo Final (Anexo 11) até 100% valor aprovado em candidatura
Quando	Pedido: formaliza-se com a comunicação da 1.ª ação aprovada em candidatura Pagamento: até 20 dias após comunicação do início da 1.ª ação	Pedido: 3 em 3 meses Pagamento: até 1 mês após a apresentação do pedido	Pedido: até 31 de Janeiro Pagamento: até 28 de fevereiro
Documentação ²	Comunicação escrita sobre o início da formação, nomeadamente por e-mail.	+ Pedido de reembolso ² ; + Listagem de despesas pagas por rubrica	+ Formulário de Pedido de Pagamento de Saldo Final ² e respetivos anexos; + Listagem de Despesas Pagas por rubricas (remanescente).
Atenção	A soma do adiantamento e dos reembolsos não pode ser superior a 85% do valor global aprovado.		---

¹ A amostra documental das despesas que consta da listagem apresentada deverá ser solicitada pelo IEFP, I.P. da seguinte forma:

- Rubricas I a 2 – comprovativos das transferências bancárias, para formandos e formadores, de um mês a solicitar;
- Rubricas 3 a 6 – amostra, por rubrica, no valor mínimo de 5% da despesa declarada.

A amostra, salvo pedido do IEFP, I.P., não pode exceder 5% da despesa efetuada por rubrica, podendo, caso ultrapasse esta dimensão aprovada ser devolvida para ajustamento com subsequente imputação no atroz do reembolso e saldo.

² Elaborados, obrigatoriamente, sob a responsabilidade de um Técnico Oficial de Contas (TOC), com aposição da respetiva viésbeta.



IMPORTANTE

O IEFP, I.P. pode solicitar, a qualquer momento, documentos relativos à listagem de despesas apresentadas, sempre que haja indícios de falta de razoabilidade quanto ao valor ou rubrica de imputação. O pagamento de reembolsos não implica a aceitação definitiva das despesas apresentadas, as quais só são consideradas válidas no momento do encerramento do saldo final.

Nesta conformidade até ao pagamento do saldo pode sempre haver lugar a outro tipo de verificações.

5. Suspensões, revogações e restituições

Ação	Enquadramento legal Decreto-Lei nº 107/2004 de 10 de Maio	Observações
Suspensão dos pagamentos	n.º 10 do Artigo 25.º	A decisão de revogação pode ser total ou parcial, em função dos motivos que a justificam. A revogação parcial deve indicar a que ações se aplica. Em caso de incumprimento injustificado das obrigações assumidas, a Entidade é obrigada a reembolsar o IEFP, I.P.
Revogação da decisão	Artigo 23.º	
Restituições	Artigo 26.º	



Todas as propostas de decisão são comunicadas pelo IEFP, I.P., por escrito, nomeadamente através de e-mail, às entidades, que podem pronunciar-se sobre as mesmas em sede de audiência prévia nos termos do previsto no Código do Procedimento Administrativo.

As decisões sobre os pedidos de reembolso podem dispensar a fase de audiência prévia.

6. Enquadramento das despesas

R1 | Encargos com formandos

- Bolsas de formação (apelo não atribuído a desempregados beneficiários de subsídio de desemprego, subsídio social de desemprego e rendimento social de inserção)
- Encargos com alimentação
- Encargos com transportes
- Outros encargos (ex.: acolhimento de dependentes e cargo seguro de acidentes pessoais)

R2 | Encargos com formadores

- Remunerações de:
 - Formadores Internos – permanentes / eventuais
 - Formadores externos
- Outros encargos (alimentação, alojamento e transportes) - em obediência às regras de boa gestão financeira, estes encargos não poderão ultrapassar 25% do total das respetivas remunerações.

Nota: Para o pessoal interno afeto às ações de formação, os montantes totais elegíveis não podem ser superiores à remuneração mensal auferida na entidade.

R3 | Encargos com outro pessoal afeto ao projeto

- Remunerações de:
 - Pessoal Interno / externo afeto ao projeto
- Encargos com alimentação, alojamento e transportes (de acordo com as regras e montantes fixados para a Administração Pública - Índice 405)

R4 | Rendas, alugueres e amortizações

- Rendas e amortizações de instalações
- Alugueres e amortizações de equipamento

Nota: Os custos relacionados com os contratos de locação financeira (nomeadamente impostos, margem do locador, juros do refinanciamento, despesas gerais e prémios de seguro) não constituem despesas elegíveis.

R5 | Encargos diretos com preparação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações

- Divulgação das ações
- Seleção de formadores
- Aquisição, elaboração e reprodução de recursos didáticos
- Visitas de estudo no âmbito da formação
- Outros encargos

R6 | Encargos gerais do projeto

- Materiais e bens não duradouros
- Fatos de trabalho e equipamento de proteção e segurança
- Ferramentas e outros utensílios
- Despesas correntes com materiais pedagógicos consumíveis
- Energia, água e comunicações
- Despesas gerais de manutenção de equipamentos e instalações (ex.: serviços de segurança, limpeza e seguros de equipamentos e instalações afetas à formação, bem como pequenas reparações e contratos de manutenção do equipamento).

Nota: Não são elegíveis os juros, sanções financeiras, multas e despesas com processos judiciais.



7. Custos máximos elegíveis

Rubricas	Custos Máximos
1. Encargos com formandos	Apoios sociais
2. Encargos com formadores	14,40 €/hora ¹
3. Encargos com outro pessoal afeto ao projeto	3,00 €/hora/formando
4. Rendas, alugueres e amortizações	
5. Encargos diretos com a preparação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos projetos	
6. Encargos gerais do projeto	

¹ Este valor pode, contudo, variar em função das dificuldades de recrutamento no mercado, nomeadamente em áreas que exijam maior especialização, nomeadamente certificações ou qualificações específicas, desde que o valor médio por candidatura não ultrapasse 14,40 €/hora e o valor máximo 19,50 €/hora (e estes valores acrescem o IVA, sempre que devido e não dedutível).

Tratando-se de UFCD com caráter predominantemente prático e cuja diversidade de matérias beneficie da intervenção de dois formadores poderá a formação ser desenvolvida em regime de co-monitoria, entendendo-se esta como a intervenção, em simultâneo, de dois formadores. Nestes casos, o valor hora a pagar a cada formador será o correspondente a 75% do previsto nos encargos com formadores.



Só serão aceites as despesas que evidenciem a sua relação com a formação.

Durante o período em que decorre a FPCT apenas há lugar ao financiamento das seguintes despesas:

- + apoios sociais a que os formandos tenham direito (rubrica 1);
- + 50 €/formando para o conjunto dos 3 primeiros meses e 10 €/formando em cada um dos meses seguintes (considerados individualmente), para cobrir despesas incorridas pela entidade formadora com a organização, acompanhamento e avaliação da formação. Estes custos não são integrados nas rubricas 3 a 6.

Relativamente aos jovens beneficiários da Garantia Jovem, que participaram em formação em Competências Empreendedoras ou Programação, durante o período em que decorre o estágio, previsto na Vida Ativa Jovem, há lugar ao pagamento, realizado diretamente pelas entidades promotoras, dos apoios financeiros a que estes têm direito, nos termos previstos nos normativos legais em vigor relativos à medida Estágios Emprego.



Nota:
É obrigatória a observância do disposto na Portaria n.º 60-A/2015, de 2 de março, tendo em vista o adequado enquadramento das despesas realizadas e os respetivos limites.

8. Deveres das entidades formadoras

- + Sujeitar-se a ações de verificação, auditoria e avaliação por parte do IEFP, I.P. e outras entidades devidamente credenciadas para o efeito, fornecendo todos os elementos relacionados direta ou indiretamente com o desenvolvimento das ações financiadas;
- + Pautar a realização das despesas por exigentes critérios de razoabilidade, tendo em conta os preços de mercado, a relação custo/benefício e o respeito pelos princípios e conceitos contabilísticos, critérios de valorimetria e métodos de custeio definidos no Sistema de Normalização Contabilística (SNC);
- + Justificar a aquisição de bens e serviços, através de faturas e recibos ou documentos equivalentes de quitação fiscalmente aceite, podendo no caso das vendas a dinheiro, estes substituírem as faturas;



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

- Identificar claramente, nas faturas ou documentos equivalentes, bem como nos documentos de suporte à imputação de custos internos, o respetivo bem ou serviço e a fórmula de cálculo do valor imputado ao pedido;
- Identificar a chave de imputação ao Centro de Custos, no caso de custos comuns;
- Manter a contabilidade específica da formação atualizada, não podendo, em caso algum, ter um atraso superior a 43 dias;
- Desenvolver a formação programada com respeito pelas normas legais aplicáveis, pelas condições de aprovação da ação e da eventual concessão de apoios;
- Comunicar, por escrito, às estruturas do IEFP, I.P., sempre que ocorram problemas que afetem o funcionamento das ações;
- Prestar, a qualquer momento, toda a informação que lhes for solicitada sobre a execução das ações no que se refere aos aspetos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- Cumprir o contrato de formação com os formandos;
- Cumprir a legislação nacional em matéria de informação, divulgação e publicidade, nomeadamente referenciar o financiamento pelo FSE e pelo Estado Português, com a designação da União Europeia e do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, em toda a documentação associada à formação desenvolvida.
- Manter a organização documental contabilística e técnico-pedagógica nos termos estabelecidos no presente Regulamento.

9. Processo técnico-pedagógico

As entidades formadoras devem constituir e manter devidamente atualizados os processos técnico-pedagógicos preferencialmente em suporte digital, relativos a cada uma das ações de formação desenvolvidas, dos quais devem constar os documentos comprovativos da execução das diferentes fases da ação ([Anexo 12](#)).

Os prazos de conservação devem observar o definido na [Portaria n.º 1370/2009](#), de 27 de outubro.

10. Sistemas de informação

10.1 Aplicação IEFP, I.P. | [Portal Vida Ativa](#)

As entidades formadoras utilizam o Portal Vida Ativa para efeitos de submissão de candidaturas e para a gestão da formação.

10.2 SIGO - Sistema de Gestão da Formação

As entidades formadoras devem registar-se no SIGO (caso ainda não o tenham feito), tendo em vista garantir as condições de certificação dos formandos nas ações de formação desenvolvidas.

10.3 SIIFSE – Sistema Integrado Informação do Fundo Social Europeu

A informação no SIIFSE será carregada pelo IEFP, I.P.

11. Publicidade e divulgação dos apoios

Os documentos que integram o processo técnico-pedagógico devem observar as regras de informação e publicidade respeitantes ao cofinanciamento do FSE, devendo, para o efeito, fazer constar os seguintes



logótipos, pela ordem indicada:



Quando se tratar de formação desenvolvida no quadro da Vida Ativa Jovem, a documentação produzida deve fazer constar a seguinte referência “Medida apoiada no âmbito da Iniciativa Emprego Jovem”, assim como os seguintes logótipos, pela ordem indicada:



Deve, ainda, incluir-se no cabeçalho da referida documentação o logótipo do IEFP, I.P., do lado esquerdo, tratando-se de formação desenvolvida na rede de centros de emprego e formação profissional do IEFP, I.P.



Tretando-se de centros de formação profissional de gestão participada ou de entidades formadoras externas, o logótipo do IEFP, I.P. deve surgir do lado direito, reservando o esquerdo para inclusão do logótipo da entidade formadora.

III - DISPOSIÇÕES FINAIS

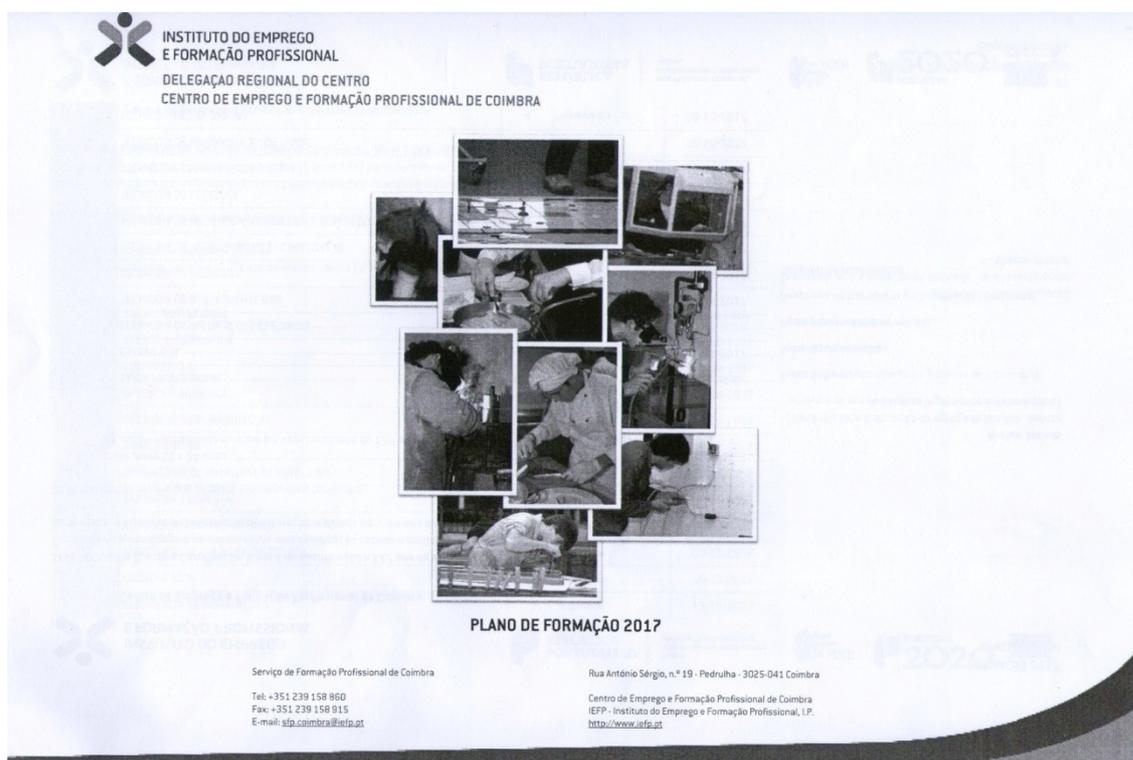
O IEFP, I.P. poderá emanar orientações adicionais a este Regulamento sempre que se verifique necessário e desde que as mesmas não colidam com a legislação nacional e comunitária em vigor.

Este regulamento e os respetivos anexos podem ser consultados no portal do IEFP, I.P. através da página da [medida Vida Ativa](#).

IV - ANEXOS

- 1 Quadro de UFCD de referência
- 2 Minuta de acordo de cooperação
- 3 Minuta de protocolo de parceria para a qualificação
- 4 Minuta de contrato de formação - formandos
- 5 Mapa síntese de apoios sociais - formandos
- 6 Minuta de contrato de aquisição de serviços - formadores
- 7 Roteiro de atividades e avaliação de FPCT
- 8 Credenciação técnica de entidades
- 9 Declaração de frequência de FPCT
- 10 Ficha de avaliação da formação
- 11 Formulários de pedido de reembolso e de saldo final
- 12 Índice do processo técnico-pedagógico

Anexo 2 – Plano de formação para o 1º semestre do ano 2017.



Vida Ativa - Emprego Qualificado

A medida Vida Ativa - Emprego Qualificado permite potenciar o regresso ao mercado de trabalho de desempregados, através de uma rápida integração em ações de formação de curta duração. **Estas ações de formação podem contemplar Prática em Contexto de trabalho (Estágio)**

DESTINATÁRIOS: Desempregados, jovens ou adultos, subsidiados ou não, inscritos nos Serviços de Emprego do IEFP, independentemente das habilitações escolares.

Apelos Sociais
[Variáveis dentro dos limites legalmente estabelecidos]

PERCURSO FORMATIVO	LOCAL
COMUNICAÇÃO ASSERTIVA E TPE	
COZINHA	
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E TPE	
EMPREENDEDORISMO	
EXCEL AVANÇADO	
LINGUA ESTRANGEIRA ALEMÃO	
LINGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL	
LINGUA ESTRANGEIRA FRANCÊS	
LINGUA ESTRANGEIRA INGLÊS	
MECÂNICO/A DE SERVIÇOS RÁPIDOS	
METALMECÂNICA	
METALMECÂNICA	
MOTOSSERISTA	
OPERADOR AGRÍCOLA	
OPERADOR DE LOGÍSTICA	
OPERADOR MÁQUINAS AGRÍCOLAS	
OPERADOR/A AGRÍCOLA	
OPERADOR/A DE JARDINAGEM	
OPERADOR/A DE MÁQUINAS AGRÍCOLAS	
PROGRAMAÇÃO EM BASES DE DADOS	
PROGRAMAÇÃO OPEN SOURCE	
PROGRAMAÇÃO WEB E MÓBILE	
PROGRAMADOR/A DE INFORMÁTICA	
REDES E SEGURANÇA	
	Figueira da Foz
	Cantanhede
	Coimbra
	Condeixa-a-Nova
	Mealhada
	Penacova

Bolsa de formação
Subsídio de refeição
Despesas de transporte ou Subsídio de transporte
Subsídio de acolhimento



**INSTITUTO DO EMPREGO
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra

FORMAÇÃO 2017
VIDA ATIVA JOVEM

Vida Ativa - Emprego Qualificado

A medida Vida Ativa - Emprego Qualificado permite potenciar o regresso ao mercado de trabalho de desempregados, através de uma rápida integração em ações de formação de curta duração. **Estas ações de formação podem contemplar Prática em Contexto de trabalho (Estágio)**

DESTINATÁRIOS: Desempregados, jovens com idade até aos 29 anos

Apoios Sociais

[Variáveis dentro dos limites legalmente estabelecidos]

PERCURSO FORMATIVO	LOCAL
TÉCNICO AGROPECUÁRIA	Figueira da Foz Cantanhede Coimbra
EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PROJETOS	
METALMECÂNICA	
TÉCNICO JARDINAGEM E ESPAÇOS VERDES	
TÉCNICO RESTAURANTE BAR	
MODELISTA VESTUÁRIO	
TÉCNICO INFORMÁTICA [SISTEMAS]	
LINGUA ESTRANGEIRA INGLÉS	
MECÂNICO/A DE SERVIÇOS RÁPIDOS	
PROGRAMAÇÃO WEB E MOBILE	
PROGRAMADOR/A DE INFORMÁTICA	
REDES E SEGURANÇA	

- Bolsa de formação
- Subsídio de refeição
- Despesas de transporte ou Subsídio de transporte
- Subsídio de acolhimento



MINISTÉRIO DO TRABALHO,
SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA
SOCIAL



Anexo 3 – Áreas de educação/formação na medida Vida Ativa-Jovem (ou medida Vida Ativa).

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

REDES E SEGURANÇA – 300H

- UFCD 0827 Protocolos de redes - instalação e configuração
- UFCD 0834 Windows server - instalação e configuração de rede
- UFCD 0835 Windows server - instalação e configuração de serviços
- UFCD 0840 Servidores web
- UFCD 0844 Segurança de redes
- UFCD 0846 Instalação e gestão de redes – projeto



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

PROGRAMAÇÃO E BASES DE DADOS – 300H

- UFCD 0786 Instalação e configuração de sistemas de gestão de bases de dados
- UFCD 0804 Algoritmos
- UFCD 0806 Princípios metodológicos de programação
- UFCD 0809 Programação em C/C++ - fundamentos
- UFCD 0810 Programação em C/C++ - avançada
- UFCD 0812 Programação em linguagem SQL
- UFCD 0814 Programação em linguagem SQL avançada



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

PROGRAMAÇÃO JAVA – 300H

- UFCD 0804 Algoritmos
- UFCD 0806 Princípios metodológicos de programação
- UFCD 0789 Fundamentos de linguagem JAVA
- UFCD 0791 Programação em JAVA – avançada
- UFCD 0817 Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web
- UFCD 0819 Programação de sistemas distribuídos - Web Services com JAVA
- ➔ UFCD 3936 Programação em ASP.NET



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

PROGRAMAÇÃO WEB E MOBILE – 300H

- UFCD 0812 - Programação em linguagem SQL
- UFCD 0759 - Sistemas de gestão de bases de dados (SGBD)
- UFCD 3935 - Programação em C#
- UFCD 3936 - Programação em ASP.NET
- UFCD 0789 - Fundamentos de linguagem JAVA
- UFCD 0817 - Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

MTA (Microsoft Technology Advanced)
Associates

MTA: DATABASE DEVELOPER

MTA: SOFTWARE DEVELOPMENT FUNDAMENTALS

MTA: WINDOWS DEVELOPMENT FUNDAMENTALS

MTA: WEB DEVELOPMENT FUNDAMENTALS

MTA: .NET FUNDAMENTALS

MTA: WINDOWS OPERATING SYSTEM FUNDAMENTALS

MTA: WINDOWS SERVER ADMINISTRATION FUNDAMENTALS



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

PROVI@ - EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PROJETOS – 300H

- UFCD 0606 - Projetos de Investimento
- UFCD 0594 - Administração das Organizações
- UFCD 0649 - Estrutura e comunicação organizacional
- UFCD 2887 - Princípios básicos de economia e fiscalidade
- UFCD 7855 - Plano de Negócios
- UFCD 2894 - Investimentos e Rentabilidade
- UFCD 0366 - Plano de marketing
- UFCD 0571 - Aplicações informáticas de gestão - área comercial



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra



GARANTIA JOVEM

INTEGRAÇÃO ORGANIZACIONAL – 300H

- UFGD 0349 - Ambiente, Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho - conceitos básicos
- UFGD 1141 - Qualidade e organização da produção
- UFGD 4565 - Gestão de projeto
- UFGD 5167 - Melhoria da qualidade
- UFGD 7844 - Gestão de equipas
- UFGD CLC_LEI_3 - Língua estrangeira - iniciação - alemão
- UFGD 6231 - Língua espanhola - comunicação administrativa
- UFGD 0778 - Folha de cálculo
- UFGD 8600 - Competências empreendedoras e técnicas de procura de emprego



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

Anexo 4 – Formação Modular e Referenciais de Qualificação: itinerário formativo.

Formação Modular e Referenciais de Qualificação

REDES E SEGURANÇA

UFCD 0627 Protocolos de redes – Instalação e configuração (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

UFCD 0634 Windows server – Instalação e configuração de redes (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

UFCD 0635 Windows server – Instalação e configuração de serviços (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

UFCD 0640 Servidores Web (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

UFCD 0644 Segurança de redes (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

UFCD 0646 Instalação e gestão de redes – projetos (50 h) 481041 - Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes (Nível IV)

PROGRAMAÇÃO E BASES DE DADOS

UFCD 0604 Algoritmos (25 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0606 Princípios metodológicos da programação (25 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0786 Instalação e configuração de sistemas de gestão de bases de dados (50 h) 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 0809 Programação em c/c++ - fundamentos (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0810 – Programação em c/c++ - avançada (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0812 Programação em linguagem SQL (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0814 Programação em linguagem SQL avançada (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

PROGRAMAÇÃO JAVA

UFCD 0804 Algoritmos (25 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0806 Princípios metodológicos da programação (25 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0789 Fundamentos da linguagem JAVA (50 h) 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 0790 Programação JAVA – Applets (50 h) 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 0791 Programação em JAVA – avançada (50 h) 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 0817 Programação de sistemas distribuídos – JAVA para a Web (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0819 Programação de sistemas distribuídos – Web Services com JAVA (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

PROGRAMAÇÃO WEB E MOBILE

UFCD 5745 Inglês técnico (50 h) 481344 - Técnico/a Especialista em Cibersegurança (Nível V); 521329 - Técnico/a de Fabrico de Componentes de Construção Metálica (Nível IV); 521262 - Técnico/a de Maquimação CNC (Nível IV); 525260 - Técnico/a de Produção Aeronáutica - Montagem de Estruturas (Nível IV); 521263 - Técnico/a de Produção e Transformação de Compositos (Nível IV); 521318 - Técnico/a de Projeto Aeronáutico

(Nível IV); 521261 - Técnico/a de Tratamento de Metais (Nível IV); 542258 - Técnico/a Especialista em Design de Calçado (Nível V); 522231 - Técnico/a Especialista em Gestão e Controlo de Energia (Nível V)

UFCD 0778 Folha de cálculo (50 h) 341339 - Operador/a de Distribuição (Nível II); 481038 - Operador/a de Informática (Nível II); 341026 - Operador/a de Logística (Nível II); 341340 - Técnico/a de Distribuição (Nível IV); 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV); 341025 - Técnico/a de Vendas (Nível IV)

UFCD 0757 Folha de cálculo - funcionalidades avançadas (25h) 481038 - Operador/a de Informática (Nível II); 342030 - Técnico/a de Organização de Eventos (Nível IV)

UFCD 0759 Sistemas de Gestão de Bases de Dados (SGBD) (50 h) 481038 - Operador/a de Informática (Nível II)

UFCD 0812 Programação em linguagem SQL (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 3935 Programação em C# (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 3936 Programação em ASP.NET (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

UFCD 0789 Fundamentos de linguagem JAVA (50 h) 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 0817 Programação de sistemas distribuídos – JAVA para a Web (50 h) 481040 - Programador/a de Informática (Nível IV)

INTEGRAÇÃO ORGANIZACIONAL

UFCD 5427 Legislação laboral – Contrato de trabalho/direitos individuais (50 h) 341026 - Operador/a de Logística (Nível II); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5432 Segurança e saúde no trabalho – identificação, avaliação e prevenção dos riscos de trabalho (25 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 0349 Ambiente, Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho – conceitos básicos (25 h)
522308 - Eletricista de Redes (Nível II); 624169 - Operador/a Aquícola (Nível II); 341024 - Técnico/a Comercial (Nível IV); 341346 - Técnico/a de Comunicação e Serviço Digital (Nível IV); 521274 - Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecatrónica (Nível V); 543305 - Técnico/a Especialista em Oficinas de Arte - Cerâmica e Vidro (Nível V)

UFCD 5434 Direito a igualdade e a não discriminação (25 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5436 Liderança e motivação de equipas (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV); 621313 - Técnico/a Vitivinícola (Nível IV)

UFCD 5440 Comunicação interpessoal e assertividade (25 h) 341339 - Operador/a de Distribuição (Nível II); 525092 - Técnico/a de Receção/Orçamentação de Oficina (Nível IV); 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5443 Língua inglesa - relações laborais - iniciação (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5444 Língua inglesa - relações laborais - desenvolvimento (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5445 Língua inglesa - relações laborais - aprofundamento (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5447 Língua francesa - relações laborais - iniciação (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 5446 Língua espanhola - relações laborais - iniciação (50 h) 341346 - Técnico/a de Comunicação e Serviço Digital (Nível IV); 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 6231 Língua espanhola - comunicação administrativa (50 h) 341026 - Operador/a de Logística (Nível II); 346035 - Técnico/a Administrativo/a (Nível IV)

UFCD 6891 Língua espanhola - produção e logística (25 h) 543218 - Técnico/a de Gestão da Produção da Indústria da Cortiça (Nível IV); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 543326 - Técnico/a de Gestão da Produção em Madeira e Mobiliário (Nível IV)

UFCD 5167 Melhoria da qualidade (25 h) 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 347037 - Técnico/a da Qualidade (Nível IV)

UFCD 5448 Introdução a informática de gestão (50 h) 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 0778 Folha de cálculo (50 h) 341026 - Operador/a de Logística (Nível II); 481039 - Técnico/a de Informática – Sistemas (Nível IV)

UFCD 1141 Qualidade e organização da produção (25 h) 521059 - Operador/a de Fundação (Nível II); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 542291 - Técnico/a Especialista em Comércio Moda (Nível V)

UFCD 8600 Competências empreendedoras e técnicas de procura de emprego (25 h) 582148 - Canalizador/a (Nível II); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 347242 - Técnico/a de Relações Laborais (Nível IV)

UFCD 4565 Gestão de projeto (25 h) 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV); 347300 - Técnico/a Especialista em Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança (Nível V); 322022 - Técnico/a de Informação, Documentação e Comunicação (BAD) (Nível IV)

UFCD 7844 Gestão de equipas (25 h) 341306 - Técnico/a Especialista em Comércio Internacional (Nível V); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível IV)

CLC_LEI_3 - Língua estrangeira - iniciação – acento (50 h) Referenciais globais de formação (Formação de base – componente sociocultural)

PROVI@ - EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PROJETOS

UFCD 0606 – Projetos de Investimento (25 h) 345033 - Técnico/a de Apoio a Gestão (Nível IV); 343303 - Técnico/a de Bancas e Seguros (Nível IV)

UFCD 0594 - Administração das Organizações (25 h) 345033 - Técnico/a de Apoio a Gestão; (Nível IV)

UFCD 0649 - Estrutura e comunicação organizacional (50 h) 346035 - Técnico/a Administrativo/a; 724310 - Técnico/a Assistente Dentário (Nível IV); 345033 - Técnico/a de Apoio a Gestão (Nível IV); 344032 - Técnico/a de Contabilidade (Nível IV); 346036 - Técnico/a de Secretariado (Nível IV)

UFCD 2887 - Princípios básicos de economia e fiscalidade (25 h) 621248 - Operador/a Apícola (Nível II); 623314 - Técnico/a de Máquinas Florestais (Nível IV)

UFCD 7855 - Plano de Negócios - criação de pequenos e médios negócios (50 h) 215247 - Pintor/a Artístico/a em Azulejo (Nível IV); 815198 - Esteticista (Nível IV); 815342 -

Assistente de Cuidados de Beleza (Nível II); 624169 - Operador/a Aquícola (Nível II);
345033 - Técnico/a de Apoio a Gestão (Nível IV); 341029 - Técnico/a de Logística (Nível
IV); 521318 - Técnico/a de Projeto Aeronáutico (Nível IV); ...

UFCD 2694 - Investimentos e Rentabilidade (50 h) 621248 - Operador/a Apícola (Nível II)

UFCD 0366 - Plano de marketing (50 h) 345033 - Técnico/a de Apoio a Gestão (Nível IV);
341024 - Técnico/a Comercial (Nível IV); 341027 - Técnico/a de Marketing (Nível IV);
814250 - Técnico/a de Serviços Funerários (Nível IV)

UFCD 0571 - Aplicações informáticas de gestão - área comercial (25 h) 346034 - Assistente
Administrativo/a (Nível II); 346035 - Técnico/a Administrativo/a (Nível IV); 345033 -
Técnico/a de Apoio a Gestão (Nível IV); 344032 - Técnico/a de Contabilidade (Nível IV)

Anexo 5 – Apoios sociais e documentação requerida.



APOIOS SOCIAIS A FORMANDOS

INDEXANTE DE APOIOS SOCIAIS (IAS) PARA 2017: 421,32€

DESEMPREGADOS

- **DESPESAS DE TRANSPORTE** PAGAS NA TOTALIDADE MEDIANTE A APRESENTAÇÃO DE RECIBOS
- **SUBSÍDIO DE TRANSPORTE**-ATÉ 10% DO IAS, SENDO O VALOR MÁXIMO DE 42,13€ (50 km)
- **SUBSÍDIO DE REFEIÇÃO/ SERVIÇO DE REFEIÇÃO** - 4.52€
- **DESPESAS DE ACOLHIMENTO** PAGAS NA TOTALIDADE MEDIANTE A APRESENTAÇÃO DE RECIBOS, ATÉ 50% DO IAS, SENDO O VALOR MÁXIMO DE 210.66€
- **BOLSA DE FORMAÇÃO** ATRIBUIDA EM FUNÇÃO DO Nº DE HORAS DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS, SENDO O VALOR MÁXIMO DA BOLSA DE 35% DO IAS-147,46€

O SOMATÓRIO DOS APOIOS SOCIAIS NÃO PODE EXCEDER

70% DO IAS = 294.92€.

DEVE APRESENTAR FOTOCOPIAS DOS SEGUINTE DOCUMENTOS

- CERTIFICADO DE HABILITAÇÕES
- BILHETE DE IDENTIDADE / CARTÃO DO CIDADÃO
- NÚMERO FISCAL DE CONTRIBUINTE
- NÚMERO DA SEGURANÇA SOCIAL
- UMA FOTOGRAFIA TIPO PASSE
- NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO BANCÁRIA (N.I.B.) ASSOCIADO AO NOME

TRANSPORTE:

DESPESA: COMPROVATIVO DE RESIDÊNCIA (POR EX. FATURAS DE ÁGUA, LUZ, ETC) OU ATESTADO DA JUNTA DE FREGUESIA COMPROVATIVO DA RESIDÊNCIA

SUBSÍDIO: ATESTADO DA JUNTA DE FREGUESIA, COMPROVANDO QUE NÃO EXISTE REDE OU HORÁRIO DE TRANSPORTES COMPATÍVEL COM O HORÁRIO DE FORMAÇÃO, REFERINDO O NÚMERO DE KM ENTRE O LOCAL DA FORMAÇÃO E A RESIDÊNCIA

SUBSÍDIO DE ACOLHIMENTO:

- ATESTADO JUNTA FREGUESIA A REFERIR A COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR, NO CASO DE PRECISAR DE APOIO DE CRECHE OU INFANTÁRIO
- DECLARAÇÃO DA ENTIDADE DE ACOLHIMENTO COM REFERÊNCIA À INSCRIÇÃO E VALOR DA MENSALIDADE

BOLSA DE FORMAÇÃO:

- DECLARAÇÃO EMITIDA PELA SEGURANÇA SOCIAL A CONFIRMAR A SITUAÇÃO INDIVIDUAL (beneficiários de prestações da segurança social ou desempregados sem rendimentos)

NOTA: de acordo com o previsto no regulamento interno do IEFP, a entrega dos documentos referidos é obrigatória no 1º dia do início do projeto, existindo um período de 10 dias úteis para a referida apresentação de justificação, sendo que a não entrega dos documentos obsta o pagamento dos apoios sociais, até a situação estar regularizada em DTP, sem efeitos retroativos.

Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra - Rua António Sérgio, n.º 19 - Pedrulha 3025-041 Coimbra
Tel: +351 239 158 860
e.mail: cfp.coimbra@iefp.pt

Anexo 6- Ficha de formando e itinerário de formação modular.

 **INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.**
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE COIMBRA

FICHA DE FORMANDO
FORMAÇÃO MODULAR CERTIFICADA
Preencher com Maiúsculas

AÇÃO DE: _____ INÍCIO: __/__/2017 FIM: __/__/2017

Nome: _____

Documento de Identificação: Bilhete de Identidade Cartão de Cidadão Passaporte Aut. Residência

Nº Doc. de Identificação: _____ Data de Emissão: __/__/____ Data de Validade: __/__/____

Emitido por: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Sexo: M F

Nacionalidade: _____ País de Origem: _____

Natural (Distrito/Concelho): _____ / _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Contacto(s): Tel.(1): _____ Tel.(2): _____ E-mail: _____

Estado Civil: _____ NIF: _____ Nº Segurança Social: _____

Habilitação Escolar: _____ Caso seja Licenciado, indique o Estabelecimento de Ensino Superior que frequentou: _____

Curso Superior: _____ Ano de Conclusão: _____

Situação face ao Emprego:

Empregado Por Conta Própria Empregado Por Conta de Outrem -- Profissão: _____

Nome da Empresa _____

Dimensão da Empresa (N.º de Trabalhadores) 1 a 9 10 a 49 50 a 250 + de 250

Desempregado < 1 Ano Desempregado > 1 Ano Última Profissão: _____

Outras Actividades Profissionais: _____ Reformado

Inscrito no CQEP: Se sim, qual: _____

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Nº DE FILHOS _____

Nº DE FILHOS COM IDADE ≤ 12 ANOS _____

ASCENDENTES A CARGO _____

DESCENDENTES A CARGO _____

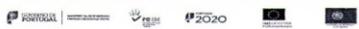
CARTA DE CONDUÇÃO (S/N) _____ CATEGORIAS _____

CARTA DE CONDUÇÃO MATÉRIAS PERIGOSAS (S/N) _____

TRANSPORTE PRÓPRIO (S/N) _____

O Candidato tem pleno conhecimento dos apoios sociais inerentes à frequência da formação e das regras para a atribuição dos mesmos, sendo totalmente responsável por todos os dados por si preenchidos na presente Ficha de Inscrição.

Data __/__/2017 Assinatura: _____





Microsoft Technology Associate (MTA)

O que é MTA?

Microsoft Technology Associate (MTA) é uma certificação introdutória da Microsoft para pessoas que buscam uma carreira em tecnologia. A certificação MTA abrange um amplo espectro de conceitos técnicos fundamentais, avalia e valida seu conhecimento técnico padrão e aprimora sua credibilidade técnica. **Observação** Os exames MTA não o qualificam para a certificação MCP e também não são pré-requisito para as certificações MCSA ou MCSD.

Controle MTA IT Infrastructure. Para os interessados em desenvolver uma carreira em infraestrutura de servidores ou computação na nuvem privada:

Windows Server Administration Fundamentals

Networking Fundamentals

Security Fundamentals

Mobility and Device Fundamentals

Cloud Fundamentals

Microsoft
Technology Associate

Controle MTA Database. Para os interessados em desenvolver uma carreira em administração de plataformas de dados ou business intelligence:

Database Fundamentals

Controle MTA Developer. Para os interessados em desenvolver uma carreira como desenvolvedor de software, este controle o ajudará a se preparar para o treinamento prático e para a certificação MCSD. Comece com o MTA Software Development Fundamentals e selecione os tópicos adicionais do controle para ajudá-lo a atingir suas metas de desenvolvimento profissional:

Software Development Fundamentals

HTML5 App Development Fundamentals

Software Testing Fundamentals

0759 - Sistemas de gestão de bases de dados (SGBD)

Designação da UFCD: Sistemas de gestão de bases de dados (SGBD)

Código:0759

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Elaborar tabelas relacionais de bases de dados.
- Criar filtros para consulta de dados.
- Produzir formulários para inserção de dados.

0812 - Programação em linguagem SQL

Designação da UFCD:Programação em linguagem SQL

Código:0812

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Consultar dados armazenados dentro da base de dados usando consultas simples, funções, subconsultas e junções.
- Criar tabelas, inserir, alterar e apagar dados.

3935 - Programação em C#

Designação da UFCD:Programação em C#

Código:3935

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Produzir, depurar e testar o código de aplicações produzidas no ambiente Visual Studio com recurso à linguagem Visual C# .NET.
- Manipular a programação por objetos e eventos em Visual C# .NET.
- Utilizar o Visual C# .NET como interface para bases de dados.

3936 - Programação em ASP.NET

Designação da UFCD:Programação em ASP.NET

Código:3936

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Construir páginas de informação dinâmicas para a WEB utilizando ASP .NET.
- Utilizar o Visual Basic .NET ou C# como linguagem de desenvolvimento em ASP .NET.

0789 - Fundamentos de linguagem JAVA

Designação da UFCD:Fundamentos de linguagem JAVA

Código:0789

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Reconhecer os princípios fundamentais da linguagem de programação orientada por objetos.

0817 - Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web

Designação da UFCD:Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web

Código:0817

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Desenvolver programas do tipo servidor que são executados em ambiente *Web*.

Código:0759

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Elaborar tabelas relacionais de bases de dados.
- Criar filtros para consulta de dados.
- Produzir formulários para inserção de dados.

0812 - Programação em linguagem SQL

Designação da UFCD:Programação em linguagem SQL

Código:0812

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Consultar dados armazenados dentro da base de dados usando consultas simples, funções, subconsultas e junções.
- Criar tabelas, inserir, alterar e apagar dados.

3935 - Programação em C#

Designação da UFCD:Programação em C#

Código:3935

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Produzir, depurar e testar o código de aplicações produzidas no ambiente Visual Studio com recurso à linguagem Visual C# .NET.
- Manipular a programação por objetos e eventos em Visual C# .NET.
- Utilizar o Visual C# .NET como interface para bases de dados.

3936 - Programação em ASP.NET

Designação da UFCD:Programação em ASP.NET

Código:3936

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Construir páginas de informação dinâmicas para a WEB utilizando ASP .NET.
- Utilizar o Visual Basic .NET ou C# como linguagem de desenvolvimento em ASP .NET.

0789 - Fundamentos de linguagem JAVA

Designação da UFCD:Fundamentos de linguagem JAVA

Código:0789

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Reconhecer os princípios fundamentais da linguagem de programação orientada por objetos.

0817 - Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web

Designação da UFCD:Programação de sistemas distribuídos - JAVA para a web

Código:0817

Carga Horária:50 horas

Objetivos

- Desenvolver programas do tipo servidor que são executados em ambiente *Web*.

Anexo 7 – Frontispício do Aviso nº18/SI/2016 do Portugal 2020: “Qualificação das PME”.



**CONCURSO PARA APRESENTAÇÃO DE
CANDIDATURAS
AVISO N.º 18/SI/2016**

SISTEMA DE INCENTIVOS

“QUALIFICAÇÃO DAS PME”

29 DE JULHO DE 2016

Anexo 8 – Declaração Jovem NEET e Ficha de formando.

DECLARAÇÃO JOVEM NEET

Eu _____ (nome), residente em _____, com o documento de identificação _____ (CC; BI; Passaporte; outro) número _____ emitido em _____ (local) a _____ (data), com o NIF _____ (n.º) e o NISS _____ (n.º), nascido a _____ (data), declaro, sob compromisso de honra, que à data em que integrei a medida _____, reunia as condições de aceitação como Jovem NEET “*Jovem com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos que não está nem a trabalhar, estudar, estagiar ou a frequentar qualquer tipo de formação*”, na seguinte situação:

- Desempregado**, ainda que a frequentar atividades de ensino ou formação de duração limitada;
- Inativo**, não me encontrando a estudar a tempo inteiro ou parcial, nem a frequentar qualquer tipo de formação ou estágio não remunerado.

_____, ____ de _____ de _____

(O Declarante)



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE COIMBRA

FICHA DE FORMANDO
FORMAÇÃO MODULAR CERTIFICADA

Preencher com Maiúsculas

AÇÃO DE: EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PROJETOS

INÍCIO: 09/05/2017 FIM: / /2017

Nome: _____

Documento de Identificação: Bilhete de Identidade Cartão de Cidadão Passaporte Aut. Residência

Nº Doc. de Identificação: _____ Data de Emissão: ____/____/____ Data de Validade: ____/____/____

Emitido por: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: M F

Nacionalidade: _____ País de Origem: _____

Natural (Distrito/Concelho): _____ / _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____

Contacto(s): Tel.(1): _____ Tel.(2): _____ E-mail: _____

Estado Civil: _____ NIF: _____ Nº Segurança Social: _____

Habilitação Escolar: _____ **Caso seja Licenciado, indique o Estabelecimento de Ensino Superior que frequentou:** _____

Curso Superior: _____ Ano de Conclusão: _____

Situação face ao Emprego:

Empregado Por Conta Própria Empregado Por Conta de Outrem -- Profissão: _____

Nome da Empresa _____

Dimensão da Empresa (N.º de Trabalhadores) 1 a 9 10 a 49 50 a 250 + de 250

Desempregado < 1 Ano Desempregado > 1 Ano Última Profissão: _____

Outras Actividades Profissionais: _____ Reformado

Inscrito no CQEP: **Se sim, qual:** _____

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Nº DE FILHOS _____

Nº DE FILHOS COM IDADE ≤ 12 ANOS _____

ASCENDENTES A CARGO _____

DESCENDENTES A CARGO _____

CARTA DE CONDUÇÃO (S/N) _____ CATEGORIAS _____

CARTA DE CONDUÇÃO MATÉRIAS PERIGOSAS (S/N) _____

TRANSPORTE PRÓPRIO (S/N) _____

O Candidato tem pleno conhecimento dos apoios sociais inerentes à frequência da formação e das regras para a atribuição dos mesmos, sendo totalmente responsável por todos os dados por si preenchidos na presente Ficha de Inscrição.

Data 04/05/2017

Assinatura : _____