

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Diagnóstico de Necessidades de Formação
num centro de formação de gestão participada**

Bruna Alexandra da Silva Ribas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialidade – Formação de Adultos

**Relatório de Estágio orientado
pela Professora Doutora Natália Alves**

2015

Por vontade expressa da autora, o presente trabalho não segue a grafia do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Para além da curva da estrada

Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
Há a estrada sem curva nenhuma.

Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa

Agradecimentos

Porque este trabalho contou com a colaboração de diversas pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a sua concretização e a quem se destinam os merecidos agradecimentos:

Em primeiro lugar, à minha orientadora, professora Natália Alves, a quem agradeço a disponibilidade, as críticas, algumas por vezes mais duras mas sempre construtivas, e os sábios conselhos. Uma obrigada especial por partilhar comigo a felicidade das pequenas (grandes) oportunidades, que me foram surgindo neste percurso académico.

Ao Citeforma, agradeço a receptividade e a confiança nas minhas capacidades, depositada desde o início do estágio. Um obrigada, em particular, à Dr.ª Cristina Tavares (orientadora no terreno), pelo constante acompanhamento, apoio e por tudo o que pude aprender durante o estágio.

Aos amigos, Diogo Esteves e Nádine Navalho pela incessável paciência e prontidão em ajudar. Obrigada por partilharem comigo a vossa própria experiência.

Mas porque este trabalho representa, também, todo um percurso académico e pessoal e nem sempre pude agradecer a todos quanto desejaria:

Aos meus pais, obrigada por me ajudarem a chegar até aqui. Espero conseguir ser sempre um motivo do vosso orgulho e, de alguma forma, poder um dia retribuir tudo o que me ajudam a conseguir.

À minha família, obrigada pelo vosso sincero amor, por estarem lá em todos os momentos, dos bons aos mais complicados, ainda que para mim seja mais difícil partilhar estes últimos.

Aos professores e professoras, tanto da licenciatura como do mestrado, pela riqueza dos conhecimentos transmitidos. Um especial obrigada às professoras Cármen Cavaco e Paula Guimarães com quem, num e noutra momento, abracei novos projectos.

Aos colegas com os quais partilhei a sala de aula, agradeço a troca de aprendizagens.

E aos amigos, que tão carinhosamente nos apelidamos entre nós de “as nossas pessoas”, obrigada por todos estes anos de amizade e companheirismo, pela presença segura mesmo

quando todos estamos mais ocupados. Acredito que os laços que criámos durarão bem mais do que dura o tempo na Universidade.

Por fim, mas nunca em último lugar, ao meu namorado. Conhecemo-nos já este trabalho ia a meio e por isso não lidaste com as minhas frustrações nem partilhaste todas das minhas alegrias, mas, ainda assim, trabalhámos juntos várias vezes, tu nos teus afazeres e eu nos meus. Obrigada por esses momentos, pela força que me ias dando de cada vez que dizias “Vais conseguir!” e por ficares (como ainda hoje ficaste) feliz por mim.

A todos vós, os meus mais sinceros agradecimentos.

Resumo

A globalização da economia, a par do desenvolvimento da sociedade de informação e comunicação têm contribuído, nas últimas décadas, para o surgimento de novas realidades laborais. A procura de trabalhadores mais qualificados, para um mercado de trabalho, tendencialmente, mais dependente da inovação e da investigação (Guimarães, 2011), a criação/alteração dos postos de trabalho ou a substituição de trabalhadores (Cardim, 1990), são alguns exemplos. Estas novas realidades conduzem a novas necessidades, tanto para os trabalhadores como para as empresas (Canário, 2008; Cardim, 2008), passíveis de serem colmatadas, nalguns casos, através da formação profissional contínua. Desta forma, quer os centros de formação, quer as empresas privadas procedem à realização de um Diagnóstico de Necessidades de Formação, com vista a garantir a melhor resposta ao público a que se dirigem.

O presente trabalho dá conta do estágio realizado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialidade Formação de Adultos. O estágio foi desenvolvido num centro de formação profissional de gestão participada – Citeforma – e consistiu na elaboração de um Diagnóstico de Necessidades de Formação, cujo propósito visou encontrar linhas orientadoras de suporte ao plano de formação do Citeforma, para o biénio 2015-2016.

Para esse diagnóstico a metodologia adoptada privilegiou uma abordagem quantitativa, por via da aplicação de um questionário aos ex-formandos do Centro e sócios do SITESE, do qual resultou o grosso da informação que constituiu o processo. Os dados recolhidos, foram sujeitos a uma análise em S.P.S.S.. Foram calculadas frequências a fim de perceber a expressão estatística de cada indicador observado e testes de qui-quadrado, a variáveis qualitativas (de selecção), com vista a verificar a existência ou não de uma associação.

Recorreu-se, ainda, a fontes bibliográficas, a anúncios de emprego e a entrevistas a empresas com quem o Citeforma tem relação, sendo todos os dados recolhidos sujeitos a uma análise de conteúdo. O diagnóstico de necessidades de formação foi realizado por um equipa de cinco elementos, coordenada pela responsável do Departamento de Formação do Centro, entre Setembro de 2014 e Maio de 2015.

Palavras-chave: Diagnóstico de Necessidades de Formação, Formação profissional contínua, Formação de adultos.

Abstract

Economic globalization in pair with the development of the information and communication society has, in the last decades, contributed to the emergence of new realities in the working context. The demand for more skilled workers for a labor market increasingly dependent on innovation and research (Guimarães, 2011), the creation/change of jobs or the replacement of workers (Cardim, 1990), are some examples. These new realities lead to new needs, both for workers and for businesses (Canário, 2008; Cardim, 2008), which can be addressed in some cases through continuous training. In this way, either training centers or private companies undertake the realization of a Diagnosis of Training Needs to ensure the best response to the public they target.

The present work gives to the internship undertaken for the Master degree of Education Sciences in Adult Education field of specialization. The internship was developed in a vocational training centre of participatory management - Citeforma - and consisted in the elaboration of a Diagnosis of Training Needs, whose purpose aimed to find guidelines to support the Citeforma training plan for the biennium 2015-2016.

For this diagnosis the adopted methodology favoured a quantitative approach, by the application of a questionnaire to former trainees of the Centre and members of SITESE, from which resulted the core of the information that was processed. The data collected were subjected to an S.P.S.S. analysis. The frequencies were calculated in order to realize the statistical significance of each observed indicator and chi-square tests, the qualitative variables (selection) in order to verify the existence of an association.

We also resorted to bibliographical sources, job advertisements and interviews with companies with whom the Citeforma has relationships, all data collected was subjected to a content analysis. The diagnosis of training needs was carried out by a five-member team, led by the person in charge of the Training Department of the Centre between September of 2014 and May of 2015.

Keywords: Training Needs Analysis, Continuing vocational training, Adult education.

Índice	Pág.
Introdução	14
Capítulo 1 – Educação de adultos	17
1.1. Um campo de intervenção, investigação e reflexão	17
1.1.1. A alternância das designações Educação de adultos ou Formação de adultos	17
1.2. A educação de adultos na perspectiva da Europa e dos organismos internacionais – da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida	20
Capítulo 2 – Formação profissional: o caso português	23
2.1. As duas faces da formação profissional	23
2.2. O processo de escolarização da formação profissional em Portugal: A formação inicial....	24
2.2.1. A inserção da formação profissional no mercado de trabalho	25
2.2.2. A construção do Sistema de Aprendizagem	27
2.3. A formação contínua	29
2.4. A actual oferta formativa profissional em Portugal	31
2.5. A formação profissional e a ilusão de um emprego: a perspectiva dos teóricos	34
2.6. A questão das desigualdades no acesso à formação	36
2.6.1. A influência da aprendizagem ao longo da vida sobre o acesso à formação profissional	39
Capítulo 3 – Necessidades de formação	44
3.1. Entre as necessidades dos trabalhadores e as necessidades das empresas	44
3.2. Diagnóstico de necessidades de formação	46
3.2.1. Factores indutores de necessidades de formação	46
3.2.2. Metodologias	48
3.3. A necessidade e o desejo de formação	50
Capítulo 4 – Da escolha da modalidade à entidade de acolhimento	52
4.1. O estágio curricular: razões de uma escolha	52
4.2. A entidade de acolhimento	54
4.2.1. O Departamento de Formação	56
4.2.2. Balanço da actividade formativa 2014.....	57

Capítulo 5 – O trabalho de estagiária	61
5.1. O plano de trabalho	61
5.2. Diagnóstico de Necessidades de Formação	62
5.2.1. Metodologia do Diagnóstico de Necessidades de Formação.....	63
5.2.2. Resultados.....	65
5.2.3. Considerações finais.....	83
5.3. Outras actividades desenvolvidas	85
5.3.1. A análise de <i>benchmarking</i>	85
5.3.2. Acompanhamento técnico-pedagógico.....	87
Conclusão – um balaço do trabalho desenvolvido	94
Referências bibliográficas	96

Índice de figuras e quadros	Pág.
Figura 1: Oferta formativa do Citeforma.	54
Figura 2: <i>Estrutura orgânica do Citeforma.</i>	56
Figura 3: <i>Quadro de habilitações mínimas de acesso um função da tipologia de percurso.</i>	89
Quadro 1: <i>Situação relativamente ao emprego e às perspectivas de empregabilidade.</i>	39
Quadro 2: <i>Quadro resumo da actividade formativa do Citeforma, em 2014.</i>	58
Quadro 3: <i>Caracterização sócio-demográfica dos principais formadores do Citeforma em 2014.</i>	58
Quadro 4: <i>Comparação dos formados empregados vs. Desempregados em 2014.</i>	59
Quadro 5: <i>Distribuição da actividade formativa do Citeforma por regiões em 2014.</i>	60
Quadro 6: Plano de trabalho.	61
Quadro 7: Distribuição etária segundo o sexo (%).	65
Quadro 8: Distribuição sexual segundo habilitação académica.	66
Quadro 9: Distribuição dos inquiridos por área de formação (segundo DGES) (%).	67
Quadro 10: Distribuição sexual segundo situação face ao emprego (%).	67
Quadro 11: Distribuição dos inquiridos pelos grupos de profissões (segundo C.P.P., 2010) (%).	68
Quadro 12: Sector de actividade da empresa (segundo CAE, 2007) (%).	69
Quadro 13: Direcção/Departamento/Serviço (%).	70
Quadro 14: Dimensão da empresa (%).	70
Quadro 15: Distribuição dos inquiridos por distrito (%).	71
Quadro 16: Actividades profissionais (%).	72
Quadro 17: Distribuição da situação face ao emprego segundo dificuldades profissionais (%).	74

Quadro 18: Distribuição da situação face ao emprego segundo objectivos profissionais (%).	75
Quadro 19: Áreas de conhecimentos necessários para alcançar os objectivos profissionais (%).	76
Quadro 20: Distribuição da situação face ao emprego segundo razões para a frequência da formação (%).	78
Quadro 21: Distribuição de nível de interesse segundo áreas formativas (%).	79
Quadro 22: Distribuição da situação face ao emprego segundo nível de interesse por áreas formativas (%).	80
Quadro 23: Distribuição da situação face ao emprego segundo carga horária (%).	81
Quadro 24: Distribuição da situação face ao emprego segundo período do dia (%).	82
Quadro 25: Distribuição da situação face ao emprego segundo dia da semana (%).	82
Quadro 26: Distribuição da situação face ao emprego segundo modalidade da formação (%).	83

Siglas e acrónimos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

CAE – Classificação Portuguesa das Actividades Económicas.

C.E.E. – Comunidade Económica Europeia.

CEF – Cursos de Educação e Formação.

C.N.A. – Comissão Nacional de Aprendizagem.

C.P.P. – Classificação Portuguesa das Profissões.

CQEP – Centros de Qualificação do Ensino Profissional.

DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

D.F. – Departamento de Formação.

D.N.F. – Diagnóstico de Necessidades de Formação.

G.P. – Gabinete de Psicologia.

I.E.F.P. – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

I.F.P.A. – Instituto de Formação Profissional Acelerada.

INOFOR – Instituto Para a Inovação na Formação.

I.Q.F. – Instituto para a Qualidade na Formação.

Q.N.Q. – Quadro Nacional de Qualificações.

R.V.C.C. – Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências.

SITESE – Sindicato dos Trabalhadores e Técnicos de Serviços.

S.N.Q. – Sistema Nacional de Qualificações.

S.P.S.S. – *Statistical Product and Service Solutions*.

U.F.C.D. – Unidade de Formação de Curta Duração.

“O processo de formação é tanto mais feliz quanto mais as suas diversas fases assumirem o carácter de acontecimentos vividos.”

Hugo Hofmannsthal

Introdução

A globalização da economia, a par do desenvolvimento da sociedade de informação e comunicação têm contribuído, nas últimas décadas, para a surgimento de novas realidades laborais. A procura de trabalhadores mais qualificados, para um mercado de trabalho, tendencialmente, mais dependente da inovação e da investigação (Guimarães, 2011), a criação/alteração dos postos de trabalho ou a substituição de trabalhadores (Cardim, 1990), são alguns exemplos. Estas novas realidades conduzem a novas necessidades, tanto para os trabalhadores como para as empresas. Com efeito, se por um lado, os trabalhadores procuram (re) adquirir novos conhecimentos, que os ajudem a acompanhar as mutações nos contextos de trabalho, nomeadamente no que “à polivalência e flexibilidade das competências e de especializações pontuais”, diz respeito (Cardim, 1990, p.10) ou, ainda, que lhes permitam uma condição de vantagem social individual, na obtenção de emprego (Canário, 2008); por outro, as empresas carecem de uma adaptação “cada vez mais rápida às novas condições” que, simultaneamente, lhes permita acompanhar e “beneficiar das inovações” (Cardim, 1999, p.10), destacando-se das concorrentes.

Desta forma, quer os centros de formação, quer as empresas privadas procedem à realização de um Diagnóstico de Necessidades de Formação, com vista a garantir a melhor resposta ao público a que se dirigem, podendo esta resposta ser, entre outras, a formação profissional.

Mas o campo da formação profissional é bastante complexo. Com efeito, o crescimento da formação profissional que se tem vindo a verificar, fruto da intervenção da Europa e dos organismos internacionais que apostam, cada vez mais, numa sociedade do conhecimento, é alvo de abordagens teóricas nem sempre convergentes. Nesta discussão, encontram-se autores que vêem a adaptabilidade a novos postos de trabalho como uma via para a precaridade e redução dos direitos dos trabalhadores (Nóvoa, 2013) ou cujos estudos referem a formação como uma resposta ilusória para os reais problemas sociais, desde logo o desemprego (Canário, 2008; Tanguy, 1986; Ferry, 1983) ou, ainda, que defendem que a actual triangulação competitividade, produtividade e lucro gera nas sociedades, em geral, e nas empresas, em particular, uma destruturação no igual acesso à formação profissional, que contribui para a quebra da coesão social (Canário, 2008, Kovács, 2006).

Outros autores porém, defendem a formação profissional como a melhor via para a empregabilidade e melhoria/alteração da condição profissional (Estevão, 2006; Kovács, 2006), e da competitividade das empresas (Cruz, 1998).

É a partir de este cenário que se desenvolve o presente trabalho, inscrito no ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialidade Formação de Adultos. Parte-se de uma abordagem teórica abrangente sobre as questões afectas à formação profissional, para o foco no processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação e, seguidamente, para a apresentação do estágio curricular, realizado no centro de formação Citeforma, onde foi desenvolvido um Diagnóstico de Necessidades de Formação, cujo propósito visou encontrar linhas orientadoras de suporte ao plano de formação do Centro, para o biénio 2015-2016.

A par desta introdução o presente relatório de estágio é constituído por cinco capítulos:

O Capítulo 1, denominado de “Educação de adultos” faz uma breve abordagem conceptual ao domínio educativo do trabalho, focando a alternância das designações Educação de adultos ou Formação de adultos e, ainda, influência da Europa e dos organismos internacionais sobre a alteração conceptual deste campo.

O Capítulo 2, denominado “Formação profissional: o caso português”, aborda a evolução da formação profissional em Portugal, transitando do processo de escolarização profissional (formação inicial) para a implementação da formação profissional contínua e actual oferta formativa, a nível nacional. Neste capítulo são, ainda, abordadas duas questões que se reconhecem como relevantes: a perspectiva dos teóricos sobre a relação formação profissional/emprego; e as desigualdades no acesso à formação.

O Capítulo 3 refere-se às “Necessidades de formação”. É abordada a diferenciação entre as necessidades dos trabalhadores e as necessidades das empresas, a que se segue o processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação, factores indutores e metodologias. Por fim, aborda-se uma outra diferenciação, agora entre a necessidade e o desejo de formação.

Os Capítulos 4 e 5 dizem respeito ao estágio curricular. Primeiramente, é apresentada a razão que motivou a escolha do modelo estágio e a caracterização do centro de formação Citeforma. De seguida, é apresentado todo o trabalho realizado no Centro desde a actividade principal – Diagnóstico de Necessidades de Formação, abordado a metodologia, os resultados e as considerações finais – às outras actividades desenvolvidas – Análise de *benchmarking* e Acompanhamento técnico-pedagógico.

Segue-se a Conclusão que pretende ser um balanço reflexivo sobre todo o trabalho desenvolvido nos dois anos de estudos que compõem o mestrado, abordado as aprendizagens académicas, pessoais e profissionais, adquiridas tanto no contexto sala de aula, como no local de estágio, bem como as dificuldades e ambições/desejos futuros.

Num campo em crescimento como é a formação profissional, espera-se que este trabalho contribua para estudo desta prática, que se reconhece como complexa e heterogénea.

Capítulo 1 – Educação de adultos

1.1. Um campo de intervenção, investigação e reflexão

A educação de adultos emerge dos movimentos sociais que pretendiam alertar as sociedades para necessidades sentidas, como sejam a instrução, a inclusão social, a formação operária, entre outras (Finger, 2005).

Entendendo a educação como parte integrante da vida, é seguro afirmar que a educação de adultos sempre existiu (Canário, 2008), pois o homem desde sempre procurou alcançar o conhecimento com vista no seu próprio desenvolvimento, individual e colectivo. Desta forma, não é possível datar com precisão o surgimento da educação de adultos. Ao invés, reconhece-se como sendo um fenómeno em crescimento, cujas práticas educativas que o constituem – alfabetização, formação profissional, animação sociocultural, e desenvolvimento local – as instituições de intervenção e os respectivos educadores (Canário, 2008) resultam das mutações sociais ocorridas ao longo dos tempos.

Com um percurso tendencialmente evolutivo (Canário, 2008; Fernández, 2005), a educação de adultos afirmou-se, nos últimos quarenta anos, como um campo específico de intervenção, investigação e reflexão (Canário, 2008). E campo porque, tal como Canário explica, este conceito permite a compreensão de duas fortes, mas distintas razões:

“...por um lado, no sentido de designar uma realidade social de práticas educativas com características próprias, susceptíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional, de uma descrição compreensiva e não arbitraria. Por outro lado, esta noção de campo não designa apenas práticas sociais de natureza educativa, mas também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, ou seja um campo específico de investigação” (Canário, 2008, p.18).

1.1.1. A alternância das designações Educação de adultos ou Formação de adultos

Na literatura científica é comum verificar-se a alternância das designações Educação de adultos ou Formação de adultos. Sendo certo que ambas relacionam-se com dois conceitos distintos – educação e formação – é pertinente para a compreensão trabalho esclarecê-los, assim como a referida alternância.

Defende Josso (2005) que a diferença entre educação e formação assenta, primeiramente, no espaço temporal em que cada uma ocorre e nos actores envolvidos na sua acção. Para a autora

a educação refere-se a determinadas fases da vida da pessoa, entre os quais o período escolar, os momentos de formação profissional ou de formação profissional contínua. Neste sentido, a educação assume-se como a “acção de uma sociedade” (p.116), pensada pelos organismos políticos nacionais, europeus e internacionais, designadamente a UNESCO.

Por seu turno, a formação refere-se a toda a vida da pessoa, “começa no berço e vai até à terceira idade” (Josso, 2005, p.116). Não se especificando na formação profissional, a formação diz respeito a acções e actividades educativas, onde actuam “pessoas que acompanham outras pessoas” (p.117) no seu percurso escolar relativamente às suas dúvidas, sejam estes professores ou formadores.

A autora acrescenta que os dois conceitos distinguem-se também no incentivo à reflexão e centralização da pessoa, uma vez que a educação, ainda com uma vertente inovadora, mas limitada pelos agentes políticos, não tem por missão “ser um espaço de liberdade para as pessoas” (*idem*).

Com um pensamento diferente, Canário (2008, p.11) define a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo”; a formação, por sua vez, surge como uma resposta para as mutações sociais. Referindo-se directamente à formação profissional contínua, o autor considera-a uma vertente redutora da formação associada à reconversão/reciclagem profissional e à adaptabilidade.

No que diz respeito às designações Educação de Adultos ou Formação de Adultos, o mesmo autor defende que esta alternância terminológica remete para duas grandes tradições, respectivamente: “tradição da alfabetização” (*idem*) a que tanto podem corresponder práticas de ensino recorrente como resultar num entrelaço com o conceito de educação permanente; e “tradição da formação profissional” (*idem*) a que correspondem processos adaptativos e instrumentais face ao mercado de trabalho e/ou processos de auto-construção da pessoa.

No quadro nacional a terminologia empregue – Educação de adultos – surgiu com o movimento de educação permanente, dirigido a um público adulto, pouco instruído e em situação de desfavorecimento social, alicerçado pelos organismos internacionais. Nas últimas décadas, a educação de adultos, em paralelo com educação permanente, tem visto a sua significação social reduzida, fruto da deliberada subalternização das políticas inerentes (Canário, 2008).

A formação, por seu turno, tem percorrido uma trajetória inversa, que corrobora os estudos de Honoré: “O ensino está em crise (...) prepara-se para mudar de natureza e transformar-se em

«formação» ” (Honoré, 1977, cit. in Canário, 2008, p.35). Tal é justificado pelo facto de o progresso ter estabelecido a necessidade de um constante investimento na formação, nomeadamente profissional, ao mesmo tempo que a procura de uma (re) qualificação e certificação escolar e profissional afirmou a formação de adultos como terreno de ensino e investigação, em especial a nível da pós-graduação (Canário, 2008).

Conclui-se com isto, que o que distingue a educação e a formação são as tradições e os campos de intervenção a que surgem associados. Como tal, é imprudente, e até mesmo errando, pensar-se nestes conceitos como sinónimos, pois não o são.

Por uma questão de coerência e reconhecendo Rui Canário como um dos grandes teóricos da área, a terminologia empregue neste trabalho será a aceite e defendida pelo próprio – Educação de adultos.

1.2. A educação de adultos na perspectiva da Europa e dos organismos internacionais – da educação perante à aprendizagem ao longo da vida

A educação de adultos atravessou um período de grande interesse e posterior reforma durante a década de 70, altura em que movimentos sociais transformadores, emergentes das fábricas e das escolas, com novas “ideias e práticas de educação e formação”, influenciaram a institucionalização do movimento educação permanente (Canário, 2003, p.192).

Com efeito, em 1972 surgiu, pela mão da UNESCO, uma das grandes demonstrações de interesse internacional pela educação de adultos com a publicação do relatório *Learning to be* (Faure et al., 1972), traduzido para *Aprender a ser*. Considerado “um manifesto da educação permanente” (Canário, 2003, p.192) o documento pretendia contrariar a “lógica cumulativa e escolar da aprendizagem” (*idem*), através a uma educação planeada em função da etapa da vida da pessoa e da sua construção pessoal e social. A pessoa era assim vista como “sujeito da formação” (*idem*), o que se associa a três pressupostos educativos: o da diversidade, o da continuidade e o da globalidade.

Embora esta concepção de educação permanente representasse, na época, uma oportunidade para “pensar e reorganizar todo o processo educativo” (Canário, 2003, p.192), como o autor reconhece, o seu alcance foi limitado. Primeiro, pela circunscrição da educação permanente ao período pós-escolar, destinada a públicos adultos não escolarizados, assumindo a forma de uma “formação profissional contínua baseada no conceito «reciclagem», ou uma educação de segunda oportunidade” (*idem*). Depois, pela extensão da forma escolar na vida das pessoas, passando-se de uma educação permanente para uma permanência da educação escolarizada que, conseqüentemente, “invadiu domínios e contaminou actividades até ai não abrangidas pela escola” (*idem*).

As sucessivas mudanças socio-económicas e científico-tecnológicas, sentidas em particular no contexto profissional, acabariam por gerar na UNESCO a necessidade de repensar o conceito de educação permanente, atribuindo-lhe outras representações focadas na (re) qualificação profissional, em detrimento da sua essência holística, que procurava uma visão integral da educação. Como Lima (2010) reconhece:

“ [a educação permanente] não tem por vocação ignorar, irresponsavelmente, os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego. Mas o seu projecto humanista dificilmente resistiria à adopção de uma posição de subordinação, vergado pela força da competitividade económica, sendo transformado em programas mais ou menos restritos de “treinamento” dos recursos humanos e de “qualificação” da força-de-trabalho” (p.52).

Foi então definido em 1996, no relatório *Learning: the treasure within* (Delors et al., 1996), traduzido para *Aprendizagem: Um tesouro a descobrir*, um conceito que ainda não havia sido privilegiado: aprendizagem ao longo da vida.

Como Canário alude “numa primeira, apressada e ingénuo, leitura o discurso oficial sobre a «aprendizagem ao longo da vida» pode ser entendido como o retomar voluntarista da «aposta» na educação que marcou os anos 70. Contudo, nada é mais diferente” (Canário, 2003, p.192). Com efeito, a transição paradigmática de educação permanente para aprendizagem ao longo da vida vem conferir uma ruptura processo educativo, em específico dos adultos, que se inscreve, unicamente, numa perspectiva económica, que procura ligar o trabalho à formação (Canário, 2003).

Também Lima (2007) reconhece esta transição como um retrocesso, na medida em que, segundo o autor, enquanto a educação detém um carácter colectivo, permitindo a troca (de conhecimentos e saberes), a aprendizagem ao longo da vida detém uma caracter individual “só plenamente eficaz quando utilizado com o outro, com menos «competências para competir» (p.20).

De facto, as linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguem o interesse da União Europeia na criação de uma sociedade do conhecimento e da informação, na qual as pessoas são responsáveis pela sua participação social activa (C.E.E., 2000) e pela aquisição de saberes, enquanto estratégia para o crescimento europeu. Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida inscreve-se como o principal eixo da melhoria da condição social e profissional, em que através dela são prometidos novos tipos de aprendizagem, sobretudo aos jovens (nomeadamente aqueles com baixas qualificações académicas) e aos desempregados, que lhes permitam colmatar as suas carências e preencher potenciais lacunas à qualificação para o crescimento económico e, por conseguinte, abrir novas oportunidades (Lima, 2010).

Num quadro especificamente laboral, as noções de empregabilidade e adaptabilidade, enfatizadas pela aprendizagem ao longo da vida, canalizam o seu interesse num lucro passível de ser obtido com a (re) qualificação profissional, tendendo a descorar os reais problemas/necessidades dos trabalhadores e dos desempregados. A ser verdade, no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (C.E.E.,2000) pode ler-se:

“A Europa está em transformação para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço e da competitividade da Europa, mas também para melhorar a empregabilidade e adaptabilidade da força de trabalho” (p.5).

Desde a publicação do relatório de Delors que a aprendizagem ao longo da vida acompanhou uma tendência entretanto registada em muitas outras organizações internacionais e Estados, sob a divisa propagadora: “a melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida” (C.E.E.,2000, p.8). Em resultado, este conceito pode hoje ser encontrado na generalidade das políticas públicas de muitos países, como os da União Europeia, mas não só. (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001). Um dos mais recentes exemplos são a Estratégia de Lisboa e a Estratégia Europa 2020 que apelam a uma reforma educativa e formativa voltada para as “exigências da economia de trabalhadores mais qualificados em mercados de trabalho mais dependentes da inovação e da investigação” (Guimarães, 2011, p.172).

Com uma natureza diversa, a aprendizagem ao longo da vida baseia-se em três categorias: evolução tecnológica, eficácia produtiva e coesão social, (Canário, 2003). Todavia, tal como este trabalho procurará explicar, estas três categorias, embora distintas, pressupõe uma lógica igual: a “subordinação funcional das políticas de educação e formação à racionalidade económica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza” (p.195).

Capítulo 2 – Formação profissional: o caso português

2.1. As duas faces da formação profissional

A formação profissional adopta duas diferentes modalidades: a qualificação, designada por formação inicial, e o aperfeiçoamento/reconversão profissional, designado por formação contínua (Cardim, 1996).

A formação inicial visa, essencialmente, a preparação completa ou fundamental para o exercício de uma determinada profissão ou grupo de profissões, de jovens ou adultos com pouca ou nenhuma experiência anterior na respectiva profissão (Cardim, 1996). Esta modalidade caracteriza as actividades dos principais sistemas que operacionalizam a formação: o ensino técnico; a formação em alternância; e a formação profissional de adultos (Cardim, 1996).

Por seu turno, a formação contínua visa a preparação profissional de adultos activos já qualificados, com vista ao melhoramento das suas competências profissionais, através da aquisição/actualização de conhecimentos e/ou do alargamento de actividades realizados ou do respectivo nível (Cardim, 1996). Nesta modalidade, as acções de formação são realizadas por entidades públicas ou privadas, de duração variável, mas tendencialmente curtas (Cardim, 1996). Existem ainda acções de formação internas desenvolvidas no seio das empresas, para os seus trabalhadores.

A formação profissional engloba um vasto leque de locais de intervenção, não sendo competência exclusiva do sistema educativo e estende a sua acção a sistemas não oficialmente integrados neste, como sejam os centros de formação (públicos ou privados) e as próprias instituições de trabalho (de igual natureza diversa), que podem ou não requisitar os serviços dos centros (Cardim, 1996), consoante a sua política interna de formação.

Esta tendência para o alargamento da intervenção da formação resulta tanto do alargamento do público-alvo, como das novas exigências laborais:

“Há (...) uma evidente tendência para o alargar das intervenções e das instituições promotoras de formação por ser necessário abarcar novos públicos-alvo com exigências diferentes dos tradicionais e, ainda, ser essencial obter suportes organizativos mais diversificados e eficientes. Desta forma verifica-se um maior envolvimento de novos tipos de estruturas que dispõem de capacidade e vocação para realizar formação a benefício de públicos com crescente elevação de exigência técnica e científica” (Cardim, 1996, p.243).

2.2. O processo de escolarização da formação profissional em Portugal: A formação inicial

A queda do regime salazarista, em 1974, e a implementação do sistema democrático, constituiu um período de transformações no seio da sociedade portuguesa. No plano educativo, uma das primeiras reformas democráticas decretou a unificação do ensino secundário e, por conseguinte, a extinção do ensino técnico, presente no país desde 1852¹ (Alves, 2000). O unificado pretendia evitar o carácter discriminatório do ensino; a dualidade entre a formação técnica e a formação teórica/humanista, nomeadamente o afastamento da prática profissional; e o crescimento desigual da procura entre as duas formas educativas (Cardim, 2005). Segundo o autor, representava uma “profunda e urgente mudança” (p.766) da mentalidade herdada do fascismo:

“A criação do unificado superaria assim as anteriores vias liceal e técnica, visando fazer os jovens participar nas transformações da sociedade portuguesa, ligando a escola à respectiva região e estabelecendo a união entre o estudo e o trabalho produtivo” (*idem*).

Todavia, a medida não continuou (Cardim, 2005), dando lugar à “inexistência de qualquer tipo de formação profissional inicial ministrada no sistema de ensino” (Alves, 2000, p.71), que se manteve presente durante os restantes anos da década de 70.

As tentativas de reestruturação do ensino profissional foram iniciadas ainda em 1978 e, posteriormente, em 1980. Esta última tentativa acabou fracassada por falsas promessas de “certificação do ingresso na vida activa e acesso ao ensino superior” (Cardim, 2005, p.808).

Não tardou, porém, a que o processo de reestruturação se afirmasse, primeiro, com a via profissionalizante criada em 1981 e, dois anos depois, com o ensino técnico-profissional (Alves, 2000). A via profissionalizante consistia em cursos de formação profissional técnicos, destinados a jovens que tendo o 11º de escolaridade completo, não pretendiam seguir os estudos superiores. Já o ensino técnico-profissional oferecia cursos técnico-profissionais destinados a jovens que tinham somente completado o 10º ano de escolaridade. (Alves, 2000).

No decurso da reconstrução do ensino profissional foram ainda criadas, em 1989, as escolas profissionais, inscritas no quadro das modalidades especiais de ensino. Estas escolas destinadas a jovens com o 9º de escolaridade completo, pretendiam formar técnicos intermédios e profissionais especializados, atendendo às necessidades de desenvolvimento local e regional.

¹ Em 1852 Fontes Pereira de Melo implementou em Portugal o ensino técnico profissional. Nesse mesmo ano, através de dois decretos distintos foram implementados o ensino técnico industrial e o ensino agrícola. Anos mais tarde, em 1931, o Estado Novo veio reestruturar o ensino profissional com a criação das escolas industriais e comerciais. (Alves, 2000).

Os cursos profissionais ministrados conferiam aos jovens formandos uma dupla certificação: o diploma equivalente ao 12º ano de escolaridade e um certificado profissional de nível III (Alves, 2000).

De acordo com Alves, os cursos profissionais pretendiam uma formação em banda larga que, por um lado potenciase a polivalência de funções e a rápida inserção na vida activa e, por outro, dignificasse a formação profissional. Como a própria refere:

“Os cursos profissionais vêm introduzir alterações profundas na concepção da formação ministrada no sistema educativo. Por um lado, eles visam uma formação da banda larga que privilegia a família das profissões, segundo uma lógica que se pretende contrária à taylorização do trabalho e que em vez da especialização potencie antes a polivalência, a flexibilidade, a apetência pela formação contínua, uma mais fácil inserção na vida activa e uma melhor adaptação à mudança, e por outro, seguem uma estratégia que retende dignificar a fileira profissionalizante do ensino, a par da fileira de características mais académicas, diminuindo o estigma que tradicionalmente caracteriza as modalidades de formação, particularmente vocacionadas para uma mais rápida inserção na vida activa” (Alves, 2001, p.71).

No início dos anos 90, com do novo enquadramento jurídico, os cursos técnico-profissionais foram substituídos pelos cursos tecnológicos. Apesar de também estes permitirem a obtenção do diploma equivalente ao ensino secundário, a sua estrutura curricular resultou “numa nova opção do domínio formativo” (Alves, 2000, p.72), factor contribuinte para a redução das diferenças entre os cursos técnico-profissionais e o ensino tradicional e para a aptidão a diversos postos de trabalho, pela via da potencialização da flexibilidade e da polivalência de funções (Alves, 2000) Com efeito, costa no trabalho da autora:

“A diminuição da carga horária semanal, por via da redução das horas destinadas à formação prática, contribui para esbater as diferenças que se estabelecem entre os cursos técnico-profissionais e os da via de ensino e que tendem a penalizar, em termos de carga horária, os alunos que optavam pelo primeiros. A existência de um tronco comum aos cursos tecnológicos e aos orientados para o prosseguimento de estudos é um outro elemento que contribui para aproximar os figurinos curriculares de ambas as ofertas de nível secundário. Por último, a redução do número de cursos de 33 para 11 e a defesa explícita de um modelo de formação que privilegia a família de profissões em detrimento da profissão ou do posto de trabalho, inscreve-se numa concepção de formação que elege como objectivo dotar os indivíduos de competências profissionais que permitam uma inserção em diversos sectores da actividade económica e potenciem a flexibilidade e a polivalência” (Alves, 2000, p. 72).

2.2.1. A inserção da formação profissional no mercado de trabalho

A institucionalização da formação profissional, externa ao sistema de ensino formal, teve o seu início em 1964, com a criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada (I.F.P.A.), cujas rápidas acções de formação destinavam-se a jovens trabalhadores com mais de 18 anos

de idade, promovendo nestes o interesse pela formação contínua. Em simultâneo, foram iniciados pelo Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra cursos de pré-aprendizagem destinados a menores, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, que procuravam contrabalançar a conclusão da escolaridade obrigatória (4ª classe) e a idade legal para a inserção no mercado de trabalho (14 anos), através de actividades formativas. A estes últimos, sucederam-se os cursos de aprendizagem que funcionavam numa lógica de cooperação com as empresas, sendo a sua duração variável, em função da especificidade da formação (Alves, 2001; 2000).

Os planos da época para o crescimento dos centros de aprendizagem vieram a revelar-se, porém, demasiado ambiciosos (Alves, 2001; 2000) para um mercado de trabalho português representado por "empresários com pouca apetência para a formação profissional" e com um "modelo de especialização produtiva dominante, assente no recurso a uma mão-de-obra intensiva pouco qualificada" (Alves, 2001, p.86).

Somente em 1980 foi criada o que, verdadeiramente, se pode definir como uma rede de centros de formação profissional, tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.), e os centros de formação participada, resultantes de acordos entre os parceiros sociais e o I.E.F.P. (Alves, 2001; 2000). Os primeiros, tinham como propósito "promover o acesso à formação por parte de grupos que dela mais se encontram afastados (mulheres, jovens, emigrantes, desempregados de longa duração, desempregados à procura do primeiro emprego)", os segundos, "contribuir para responder às necessidades específicas de uma empresa ou de um sector de actividade, elegendo como destinatários preferenciais os trabalhadores que aí desenvolvem a sua actividade profissional" (Alves, 2001, p.86).

Como Alves (2000; 2001) reconhece foi, essencialmente, a adesão de Portugal à, na época, Comunidade Económica Europeia (C.E.E.) que possibilitou esta alteração no país. Com efeito a C.E.E. atribuía grande importância à formação profissional, de forma que apoiava financeiramente o desenvolvimento e consolidação dos sistemas de formação dos vários Estados Membro, inclusive Portugal. Assim, tanto as ajudas da pré-adesão, que permitiram um reforço das redes de centros de formação e de centros de formação participada, como a posterior aprovação do 1º Quadro de Apoio Comunitário, que estabeleceu o financiamento de acções de formação através do Fundo Social Europeu, contribuíram para a "explosão" da oferta formativa profissional em Portugal, quer inicial quer continua (Alves, 2000, p.76; Alves, 2001, p.86).

2.2.2. A construção do Sistema de Aprendizagem

Os baixos rendimentos escolares e a desistência da escola que descreviam o ensino português, no início da década de 80, conduziram à criação da Acção Piloto de formação profissional, que Alves (2001, p.87) reconhece como sendo “a génese do Sistema de Aprendizagem”, destinado a jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos, que tinham completado a escolaridade obrigatória e não pretendiam prosseguir os estudos (Alves, 2000)

A Acção Piloto “apresentava-se como um complemento profissionalizante da escolaridade obrigatória” (p.87), que procurava constituir uma alternativa às tradicionais trajectórias escolares e, simultaneamente, solucionar os problemas presentes no sistema de ensino português², que se via numa posição de incapacidade para os resolver, desde logo as elevadas taxas de insucesso escolar, a par do abandono escolar antes de concluída a escolaridade obrigatória (Alves, 2001; 2000).

A medida deu início ao Sistema de Aprendizagem, seguindo três orientações distintas, (Alves, 2000;2001):

- A dupla dependência dos Ministérios da Educação e do Trabalho;
- A articulação entre as aprendizagens adquiridas no centro de formação e as realizadas empresa;
- O direccionamento do recrutamento para os jovens, em particular para os vindos de meios sociais mais desfavorecidos, com percursos escolares pautados pelo insucesso e abandono precoce.

O Sistema de Aprendizagem constituía um “dispositivo de combate ao desemprego juvenil” com aposta na formação profissional dos jovens como forma os “preparar para a vida profissional, aumentando, assim, a sua empregabilidade” (Alves, 2000, p.78).

As suas bases, que representaram uma reforma na concepção da formação profissional inicial, são os alicerces da estrutura da formação como hoje a conhecemos, nomeadamente, (Alves, 2000):

- O privilégio da empresa como contexto formativo;

² Estudos comprovam que os problemas que caracterizam o sistema de ensino português na década de 80 (insucesso escolar, abandono precoce da escolaridade, etc.) permanecem na actualidade (Alves, 2001).

- A dupla certificação: um diploma de equivalência escolar e um certificado de aptidão profissional de nível I, II, ou III;
- A adoção do “princípio de parceria” subjacente à Comissão Nacional de Aprendizagem (C.N.A.), na qual estão presentes representantes dos vários ministérios, de associações empresariais, sindicatos e, ainda, personalidades cujo mérito é reconhecido no campo da formação.

2.3. A formação contínua

O estudo de Alves (2000) sobre a formação profissional permite-nos uma compreensão simples e clara da sua evolução. Como a autora refere, até meados dos anos 60, a formação profissional localizou-se, temporalmente, no início do ciclo de vida profissional, tendo como finalidade, quase exclusiva, complementar a formação académica anteriormente obtida. Com efeito, a relativa pacatez da inovação tecnológica, a par dos princípios tayloristas que configuravam o desenvolvimento da sociedade industrial, concebiam a formação profissional como mecanismos simples de adaptação, sem nenhum tipo de exigências de natureza técnica ou cultural. Desta forma, as necessidades de uma reconversão profissional eram bastante menos frequentes, pelo que a formação profissional raramente constituía um elemento construtivo de trajetórias profissionais, cingindo-se a uma presença esporádica e pouco influente, tanto nas empresas como nos percursos profissionais dos trabalhadores (Alves, 2000).

As mutações sociais ocorridas desde então, nomeadamente a globalização da economia, o desenvolvimento da sociedade de informação e as transformações científicas e tecnológicas, conducentes a novas estruturas organizacionais vieram conferir um novo sentido, bastante mais amplo, à formação profissional. Com efeito, como a autora aponta:

“É hoje aceite que a globalização da economia, o desenvolvimento da sociedade de informação e as rápidas transformações nos domínios da ciência e da tecnologia impõem, por um lado, a necessidade de uma sólida formação de base, capaz de preparar os indivíduos não só para uma adaptação à mudança, mas também para serem protagonistas dessa mesma mudança, e por outro, uma formação contínua a desenvolver ao longo da vida profissional” (Alves, 2000, p.82).

Também Cardim (1990) salienta a nova forma da formação profissional, pós anos 70, mais curta e individualizada, acompanhante das evoluções económicas e tecnológicas, para trabalhadores mais qualificados:

[a formação profissional] “...diminuiu o número de acções de longa duração standartizadas e repetidas e iniciaram-se acções mais curtas e mais individualizadas, como forma de gerir a transição de uma economia de fraca componente tecnológica para uma economia tecnologicamente mais evoluída exigindo uma mão-de-obra muito mais qualificada. Ganhou expressão o sistema modular e aumentou a importância da função de diagnóstico de problemas, em sentido amplo e restrito” (Cardim, 1990, p.11).

Verifica-se, assim, uma tendência global para o aumento das qualificações dos trabalhadores e para a complexificação das suas tarefas (Kovács, 2006). Efectivamente, o mercado de trabalho tem vindo gradualmente a exigir menos competências de execução e mais competências de controlo de processos e de resolução de problemas, de cooperação e de capacidade de

renovação de saberes e conhecimentos adquiridos, numa lógica de antevisão de situações e inovação (Kovács, 2006).

Neste cenário, a formação profissional surge, de acordo com Alves (2000), como uma resposta para dois planos distintos, mas não distantes. No plano macro económico representa um recurso essencial para assegurar a competitividade das empresas, num mercado pautado pela concorrência e a instabilidade. Num plano sócio-profissional procura garantir a aquisição de novas competências que permitam aos trabalhadores acompanhar os avanços tecnológicos inerentes aos postos de trabalho, evitando desta forma a sua exclusão, bem como antecipar possíveis transformações. A par, deve também promover a flexibilidade organizacional e potenciar os processos de adaptabilidade a novos cenários profissionais.

Todavia, a formação profissional, para ser devidamente útil, deve ser encerrada como um complemento a uma formação inicial sólida, não limitada somente a uma função e/ou posto de trabalho, garantido, desta forma, “a condição essencial para o desenvolvimento de novas competências e para facilitar a mobilidade e adaptabilidade ao longo da vida activa” (Kovács, 2006, p.82).

Se no passado a formação profissional limitava-se a colmatar as carências da formação académica (Alves 2000; Canário, 2008), hoje é uma exigência (Alves, 2000), uma necessidade e até uma obrigatoriedade. Contrariamente à situação passada, actualmente desenvolvem-se momentos sucessivos de formação e de trabalho, associados à reconversão profissional (Canário, 2008). Emergem, assim, os conceitos “trajectória profissional” e “percursos de formação” (Canário, 2008, p.42). Nestas situações, tal como o autor refere, a formação passa a ver vista, não apenas sob o ponto de vista do formador ou da instituição (empresa), mas maioritariamente do adulto formando, sendo este, “o sujeito e ponto de referencial central da globalidade e da continuidade do processo de formação” (*idem*).

Esta linha de pensamento implica, igualmente, a atribuição de uma importância acrescida ao saber experiencial, enquanto contributo para o surgimento de novas práticas e para a alteração das abordagens tradicionais (Canário, 2008). Desta forma, os saberes já adquiridos funcionarão como recurso para novas aprendizagens, através de processos formativos que evoluam a continuidade e a ruptura da experiência. Com efeito, tal como Canário (2000, p.136) reconhece: “Nós só aprendemos alguma coisa em continuidade com a experiência anterior e, por outro lado, para aprendermos alguma coisa temos que estabelecer rupturas com a experiência anterior”.

2.4. A actual oferta formativa profissional em Portugal

Desde os anos 70/80 até à actualidade que a escolarização da formação profissional tem sofrido várias alterações, de acordo com as políticas educativas impostas pelos vários governos que se foram sucedendo. Actualmente, a oferta formativa profissional, no nosso país, dirige-se a dois grupos etários distintos: jovens e adultos, correspondendo a uma vertente inicial e contínua, respectivamente, que habilita a uma certificação escolar, profissional ou dupla (in ANQEP, s/d). É assegurada por empresas formadoras certificadas³ ou por estabelecimentos de ensino reconhecidos pelo Ministério da Educação e da Ciência (Lei nº7/2009 Art.º131).

De acordo com o referido Decreto-Lei são seus objectivos:

- a) Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação;
- b) Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa;
- c) Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego;
- d) Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência, em particular daquele cuja incapacidade resulta de acidente de trabalho;
- e) Promover a integração sócio-profissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção.

Posto isto, no que diz respeito aos jovens existem actualmente:

- Cursos de Educação e Formação;
- Cursos Profissionais;
- Cursos de Aprendizagem;
- Cursos de Ensino Artístico Especializado;

³ A certificação de entidades formadoras têm como propósito reconhecer a capacidade técnica e pedagógica da entidade que pretende executar formação. A avaliação destas é aplicada sobre o seu desempenho, nomeadamente a qualidade do serviço de formação e resultados alcançados. A certificação não tem um prazo de validade, sendo o desempenho e resultados das entidades formadoras auditados regularmente (in DGERT). É realizada por entidades públicas acreditadas pelo Sistema Português da Qualidade, conjuntamente com parceiros sociais e outras entidades representativas, de acordo com os termos da portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelos domínios da formação profissional e da educação (Decreto-Lei nº 396/2007 Art.º 16).

- Cursos de Especialização Tecnológica;
- Cursos Vocacionais.

Já para os adultos a oferta compreende:

- Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA);
- Especialização Tecnológica;
- Formações Modulares Certificadas;
- Ensino Recorrente (Ensino básico recorrente; Ensino secundário recorrente)
- Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação;
- Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências profissionais (R.V.C.C.).

Acrescem a esta oferta, acções de formação profissional contínua desenvolvidas pelas entidades empregadoras ou da concessão do tempo para a sua frequência por iniciativa do trabalhador, de acordo com os termos da legislação em vigor e com as estratégias empresarias adoptadas:

“O trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano” (Lei n.º7/2009 Art.º131).

Estas, conjuntamente com a oferta formativa para adultos, habilitam a um certificado e registo na Caderneta Individual de Competências⁴ de acordo com os termos do actual regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Lei n.º7/2009 Art.º131).

De acordo com Estevão (2006) esta extensa variedade e quantidade de ofertas formativas acionada pelo Estado português visa, alcançar dois objectivos estratégicos: combater o desemprego, em especial dos jovens e dos adultos desempregados de longa duração, das jovens mulheres e de pessoas com deficiência; e desenvolver as empresas, especialmente as pequena e médias empresas. Este último, pela via da promoção da sua competitividade, “através de modernização tecnológica, da modernização organizacional e da formação de recursos humanos” (p.37).

⁴A Caderneta Individual de Competências é um documento electrónico pessoal e intransmissível de carácter facultativo, no qual constam as todas competências adquiridas e formações realizadas pelo cidadão, ao longo da sua vida, referenciadas pelo Catálogo Nacional de Qualificações. Neste documento constam ainda as acções de formação profissional não integradas no Catálogo Nacional de Qualificações, que pressupõem a sua conclusão com aproveitamento (ANQEP, 2011).

Presentemente, a formação profissional em Portugal segue, globalmente, as linhas orientadoras da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida. Em resultado assiste-se àquilo que se pode definir como uma “democratização da necessidade de aprender”, onde todo e qualquer indivíduo está envolvido no processo de aprendizagem e cujo resultado alcançado, nesse mesmo processo, determinará a sua posição na sociedade do conhecimento e da informação (Taveira e Silva, 2011), em específico a sua exclusão ou integração.

No que se refere, especificamente, às empresas o envolvimento de diversos parceiros sociais no desenvolvimento da formação profissional contínua foi reforçado com a assinatura do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, em 2001 e, posteriormente, com a implementação do Código do Trabalho, em 2003, que vem consagrar o dever empresarial de facultar acções de formação aos seus trabalhadores (de acordo com o termos legais em vigor) e assegurar, também, o direito individual à formação profissional. (Afonso e Ferreira, 2007).

2.5. A formação profissional e a ilusão de um emprego: a perspectiva dos teóricos

O crescimento exponencial da formação profissional tem vindo, cada vez mais, a constituir matéria de discussão para muitos autores, nacionais e internacionais. Neste leque de teóricos encontram-se, por exemplo, aqueles que questionam o seu propósito, como sejam Nóvoa (2013), que denuncia o incentivo em torno da adaptabilidade para novos empregos e carreiras como uma via ou como o autor refere “um eufemismo” (p.15), para o trabalho precário e para a diminuição de direitos dos trabalhadores, ou Lima (2010, p.44) cuja tese aponta para o risco da formação se tornar “uma acção orientada para a subordinação e para a alienação dos cidadãos.” Surgem também aqueles que recusam uma relação directa entre a frequência em acções de formação e a inserção no mercado de trabalho, nomeadamente Ferry (2003), crítico do exercício da formação como um requisito obrigatório “que o homem deve cumprir para ser reconhecido profissional e socialmente” (p.31). Corresponde isto um dos maiores mitos do século XX, defendido também pelos sociólogos Tanguy (1986) e Boudon (1973) cujos estudos apontam para a “inexistência de uma relação directa e linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho” (cit. in Canário, 2008, p.39). Tal não é motivo de surpresa considerando o contraste existente entre o aumento do desemprego (estrutural) e a acentuação das desigualdades sociais *versus* o prolongamento do período escolar e a crescente procura de formação (Canário, 2003).

Ainda Canário (2008, p.93) reconhece que a formação profissional embora constitua “uma vantagem social individual, na obtenção de emprego” não cria empregos, na medida em que não determina o volume total de trabalho nem tão pouco a sua distribuição.

Numa perspectiva diferente, encontram-se autores que defendem a formação profissional como sendo a melhor via para a empregabilidade e melhoria/alteração da condição profissional e da situação económica-produtiva nacional. Nesta área destaca-se Estevão (2006) cujo trabalho sugere a “grande quantidade e variedade de oportunidades de formação (acreditadas e certificadas) ” para a “criação de novas oportunidades de inserção e realização profissional e social”, dirigida a um vasto leque de destinatários (p.38). O autor realça também o potencial da formação profissional como condição para a reconstituição do tecido económico-produtivo nacional, “em particular ao nível das qualificações intermédias e, de uma forma (...) geral, para o posicionamento e a adaptação estratégica da economia portuguesa face aos exigentes desafios da competição económica à escala global (*idem*). Do ponto de vista das empresas, Cruz (1998) defende a formação profissional como estratégia para a competitividade empresarial.

Por sua vez, Kovács (2006) ainda que reconhecendo, primeiramente, a importância de uma formação inicial sólida, defende que a aquisição de novas competências é uma condição para a melhoria da empregabilidade, na medida em que permite às pessoas “encontrar, manter e enriquecer a sua actividade”, nomeadamente através da “mobilidade horizontal e vertical entre e dentro da empresa” e da “aptidão para responder a conteúdos e requisitos do emprego” (p.82), mas também porque permite mudar de emprego.

As diferentes perspectivas concordam no que concerne à expansão da formação nas sociedades modernas e, por conseguinte, na sua relação directa com a economia (Alves, 2001); o contraste reside nas razões que motivam a frequência de acções de formação. Com efeito, a formação profissional tem vindo a tornar-se, comumente, aceite como “resposta universal” para os problemas associados à situação profissional das pessoas, um facto ilusório aliado da empregabilidade, cuja ênfase reflecte o interesse das políticas públicas na “individualização e responsabilização individual” e na crescente tendência para a privatização dos problemas de ordem pública (Alves, 2007, p.60), como sejam o desemprego em massa e a “incapacidade e impossibilidade dos governos nacionais para criar empregos” (Alves, 2007, p.62). Consequentemente, esta impossibilidade leva a uma prevalência dos interesses da procura exercida nas políticas de emprego e de acesso à educação-formação (Alves, 2007).

Em suma, não sendo a resposta para todos os problemas, em particular o desemprego, a formação profissional pode, efectivamente, constituir uma vantagem na melhoria ou alteração da condição profissional (Canário, 2008). Contudo, ela não deve ser pensada, somente, sob o ponto de vista da empregabilidade sob prejuízo das necessidades das pessoas, enquanto cidadãos, serem desconsideradas em prol das necessidades da economia (Cabrito, 1994). Acresce, por último, a responsabilização individual que associada à discrepância no acesso à formação, também esta legitimada pela noção de empregabilidade (Alves, 2007), prolonga a questão das desigualdades, como de seguida veremos.

2.6. A questão das desigualdades no acesso à formação profissional

Embora o mercado de trabalho evidencie um interesse homogéneo pela competitividade, produtividade e lucro, não possui uma organização linear, isto é, varia em função de aspectos como: a dimensão das empresas, a área de actividade, o público-alvo a que se dirigem, as estratégias a que recorrem para procurar assegurar o lucro e para se diferenciarem da concorrência, etc. Estratégias essas a que, entre outros aspectos, correspondem diferentes regimes de emprego, inclusive dentro da mesma empresa (Kovács, 2006), que influenciam o acesso igualitário à formação profissional.

À luz da tese de Kovács (2006, p.83) o regime de emprego está estruturado segundo o “modelo de solidariedade social” em que existe uma cooperação entre os parceiros sociais, com vista a aumentar a produtividade; uma repartição dos ganhos; e a criação de uma série de condições sociais e condições de mercado promotoras da reciprocidade no contexto de trabalho. Do ponto de vista económico, subjaz a ideia de que “uma mão-de-obra qualificada, motivada é adaptável às mudanças e constitui um factor de competitividade por permitir grande flexibilidade funcional” (*idem*). A formação profissional é por isso vista como um “investimento”, assente num compromisso mútuo (*idem*): a empresa fornece a formação, suportando os encargos inerentes e o trabalhador põe em prática os conhecimentos adquiridos, retribuindo com uma melhor *performance* profissional

No que diz respeito aos grupos periféricos e externos, está presente um “modelo de adaptação ao mercado” (Kovács, 2006, p.84) em que se verifica uma libertação dos mecanismos do mercado, inclusivamente da força de trabalho, para possibilitar o livre fluxo dos recursos económicos. Subentende-se que a “flexibilização do mercado de trabalho, e por conseguinte, a desregulação dos dispositivos protectores dos trabalhadores é uma condição indispensável da competitividade” (*idem*). Desta forma, a formação profissional é vista como um “custo a ser reduzido” (*idem*), dado que o emprego instável permite uma flexibilidade da força de trabalho adequada às flutuações da procura. Mais, a procura e frequência de acções de formação é muitas das vezes responsabilidade dos trabalhadores uma vez que as empresas, sob receio de se tornarem menos competitivas, não assumem essa função.

Vejamos agora o quadro na página seguinte:

Qualificação	Situação 3: Flexibilidade qualificante	Situação 4: Estabilidade profissional
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho altamente qualificado (profissional) permitindo ou exigindo aprendizagem contínua; • Posição e capacidade de negociação dos indivíduos com o empregador; • Perspectivas profissionais: actividade profissional intensa e qualificante, ligada a uma série de empresas sem vínculos estáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho interessante e variado, oferecendo possibilidades de aprendizagem no trabalho; • Forte interesse por parte das empresas em investir na formação; • Posição e capacidade de negociação dos indivíduos e dos grupos com o empregador sobre salários e condições de trabalho.
	Situação 1: Flexibilidade precarizante	Situação 2: Estabilidade ameaçada
	<p>a) Flexibilidade precária transitória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jovens com níveis de educação elevados/médios; • Trabalho pobre em conteúdo limitando fortemente o uso de competências e aprendizagens no trabalho; • Falta de capacidade de negociação com o empregador; • Procura de uma situação melhor profissional. <p>b) Flexibilidade precária estável:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forte mobilidade lateral no mercado de trabalho externo; • Perspectivas profissionais: forte probabilidade de um percurso marcado pela precaridade e ameaça de desemprego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pobre em conteúdo, limitando fortemente a aprendizagem no trabalho; • Posição de negociação individual frágil, com eventual capacidade de negociação sindical com o empregador; • Mobilidade lateral no mercado de trabalho interno, mobilidade ascendente limitada; • Perspectivas profissionais: melhoria da qualificação para um segmento pequeno; para a maioria, falta de perspectivas e ameaça de precaridade e desemprego.

Quadro 1: *Situação relativamente ao emprego e às perspectivas de empregabilidade.*

Fonte: Adaptado de Kovács, (2006).

Conforme Kovács (2006) defende, as possibilidades de um trabalhador desenvolver competências são diferenciadas em função das situações face ao emprego, cujas variáveis centrais são os níveis de formação/qualificação requeridos e o grau de estabilidade/flexibilidade do emprego. Neste sentido, considerando os dois modelos e o referido quadro, conclui-se que os trabalhadores com maiores possibilidades de obterem formação profissional dentro das empresas a que estão afectos, são aqueles que detêm maiores qualificações profissionais (Sit.3) e aqueles cuja frequência de acções de formação representa uma via para a melhoria da competitividade da empresa (Sit.4). Ambas as situações correspondem a uma situação profissional estável/ segura, com hipótese de mobilidade ascendente ou horizontal no mercado externo e/ou interno. Por sua vez, os trabalhadores com menor possibilidade de adquirirem

formação nas empresas onde exercem são os jovens com qualificações relativamente altas, mas com um percurso profissional pautado pela precaridade e o risco de desemprego (Sit.1), bem como os trabalhadores pouco ou semi-qualificados, com elevando número de anos na casa, com um vínculo contratual de tempo indeterminado, que rapidamente os pode colocar em trabalhos precários ou em situação de desemprego (Sit. 2). A estes dois casos corresponde uma situação profissional precária e instável, com uma mobilidade que tende a ser unicamente lateral. (Kovács, 2006).

Pode-se então concluir que o acesso à formação profissional é condicionado por dois grandes factores, que o autor descreve como obstáculos: o primeiro deve-se à inexistência de condições favoráveis à aprendizagem, presentes num largo número de empresas que receiam a pressão das concorrentes; o segundo provém da falta de motivação das pessoas com uma situação socio-profissional mais frágil, seja pela desqualificação, o subemprego e /ou o desemprego, para procurar frequentar acções de formação (Kovács, 2006).

Na mesma linha teórica, o estudo de Fourier (2006) acerca dos trabalhadores franceses levanta algumas razões que fundamentam a discrepância no acesso à formação profissional. O estudo conclui que os funcionários com menos qualificações são aqueles que menos insatisfações expressam, todavia são também aqueles a quem é destinada uma formação profissional mais limitada, do ponto de vista da diversidade e da quantidade.

São também estes trabalhadores que revelam um maior desinteresse pela formação profissional. Um desinteresse questionável, que se associa à falta de informação sobre as acções de formação realizadas no local de trabalho, designadamente o contexto em que se inserem, os objectivos e as possíveis vantagens associadas (Fourier, 2006), e cujo devido acesso poderia gerar o efeito contrário. Como a própria constata: “Se formação profissional for explicada mais atentamente aos funcionários e se as vantagens que podem ser esperadas forem definidos mais claramente, muitas pessoas, sem dúvida, começarão a achá-la muito mais apelativa (p.3).

No reverso na medalha, os trabalhadores mais qualificados e, por conseguinte, melhor informados revelam uma maior predisposição para procurar frequentar acções de formação, ainda que não promovidas pela empresa (Fourier, 2006).

É com isto claro que o acesso à formação profissional não é idêntico para todos os trabalhadores, afectos ou não à mesma empresa, seja devido às suas características socio-profissionais, à escassez de informação, às condições ou estratégias adoptadas, etc. Não obstante, o facto de a formação profissional contínua organizada pelas empresas, sem qualquer

tipo de intervenção pública, ser da sua inteira responsabilidade e contrariamente a alguns países da União Europeia, não existir um imposto específico destinado ao financiamento da formação (Afonso e Ferreira, 2007), leva a que muitas empresas repensem sobre a oferta formativa a proporcionar os seus trabalhadores, numa lógica de contenção de custos. Com efeito, como Canário (2008) chama a atenção: “A procura da competitividade, baseada no aumento da produtividade e do lucro aconselha a estratégias de “emagrecimento” das empresas que contribuem para a quebra de coesão social” (p.93).

Acrescente, por último, a regulação específica para a formação destinada aos desempregados e os grupos socialmente desfavorecidos (Afonso e Ferreira, 2007) que deixa ainda mais evidente esta desigualdade.

2.6.1. A influência da aprendizagem ao longo da vida sobre o acesso à formação

A questão das desigualdades no acesso à formação surge, ainda, associada à regulação da formação profissional segundo as linhas orientadoras para aprendizagem ao longo da vida, em particular para a empregabilidade (responsabilização) individual. Segundo Lima (2010, p.45) “as estruturas sociais, não são alteráveis por este método”, isto é, não podem nem pretendem incluir toda a gente:

“Em muitos casos [a formação ao longo da vida] é limitada a processos de gestão da crise, amortecendo as taxas de desemprego através da inclusão de certos grupos em cursos ou acções, e através de bolsas de formação, na busca de efeitos paliativos (Lima, 2010, 46).

Esta aposta na individualização é, segundo o autor, “a realização mais radical e conseguida do ideal de «empresa flexível»” (*idem*), que resulta numa aprendizagem, tendencialmente, mais depende da prestação de serviços e cada vez mais padronizada, como se os «ambientes de aprendizagem», as «oportunidades de aprendizagem», e de vida, fossem iguais para todos e não fossem influenciadas por relações de poder, de classe, de género, etc.” (*idem*).

Por outro lado, como já aqui explicado, a evolução e expansão da educação de adultos gerou uma diversificação na oferta educativa dirigida a este público, com vista a satisfazer os vários interesses da procura, ao mesmo tempo que a produtividade e a competitividade dos agentes económicos convergiram os seus interesses “na capacidade de gerir, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz” (Fernández, 2005, p.89), contribuindo também eles para a reestruturação desta oferta educativa.

Desta forma, vigora actualmente o *Modelo económico produtivo* (Fernández, 2005) “centrado no ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo” (p.76) atribuindo à aprendizagem um propósito “directamente económico e indirectamente social” (*idem*), mas também por ser, segundo o próprio autor, o modelo actual dominante.⁵

Segundo o *Modelo económico produtivo*, não obstante a carência da formação literária e a falta de uma formação social e cívica, a necessidade da larga maioria das pessoas adultas que actualmente procura formação advém dos “novos desafios laborais” presentes nas sociedades contemporâneas:

“A maioria das pessoas adultas que frequentam processos de formação não vão às instituições do sistema de ensino para compensar as suas deficiências académicas, também não recorrem a organizações cidadãs ou às administrações locais para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, dirigem-se sobretudo às empresas e agentes sindicais ou a instituições que os preparam para desafiar as exigências dos seus postos de trabalho” (Fernández, 2005, p.87).

A natureza deste modelo explica a discrepância no acesso à formação, face às exigências económicas, que caracterizam hoje as sociedades. Com efeito, de acordo com Fernández (2005), o *Modelo económico produtivo* define-se por cinco características chave:

1ª O público que participa, isto é, que procura formação é o sector da população adulta que mais sabe, cujo níveis formativos são mais elevados. Isto significa que a satisfação da aprendizagem não se limita à necessidade de aprender, pelo contrário, funciona como estímulo para se procurar saber mais.

Este fenómeno para é designado pelo autor como “efeito Mateus”:

“...o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais lhe concerne saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem aprender” (Fernández, 2005, p.90).

2ª Aqueles que prioritariamente participam na formação são os que mais estabilidade/segurança profissional têm. Entende-se com isto que os trabalhadores no activo, a exercerem em empresas mais sólidas e, por conseguinte, com postos de trabalho mais seguros e detentores de uma classificação profissional mais alta são aqueles que mais procuram e a quem mais facilmente é acessível a formação.

⁵ À luz da tese Fernández (2005) identificam-se os três principais modelos educativos de pessoas adultas, designadamente: o *Modelo receptivo alfabetizador*; o *Modelo dialógico social*; e o *Modelo económico produtivo*, sendo este último o modelo actual dominante.

3ª A formação assente no conhecimento e nas competências marginaliza a aquisição do saber. Se, por um lado, vivemos numa era marcada pelo desfasamento entre o progresso da informação e do conhecimento e o progresso da sabedoria, por outro, a velocidade da informação e do conhecimento e, por conseguinte, a rapidez com que esse mesmo conhecimento se transforma em tecnologia e em novas ferramentas laborais vem conferir novas condutas humanas e processos de aprendizagens de pessoa adultas (Fernández, 2005). Desde logo, a velocidade da informação e do conhecimento, em detrimento do saber, obrigam a uma rápida transformação dos perfis profissionais e das novas formas de trabalho.

A par, as competências sociais (comumente designadas como *soft skills*) aliadas às habilidades mentais têm vindo a ganhar terreno para as habilidades manuais (Fernández, 2005), em prol de um saber fazer mais alargado. Mas estes novos perfis profissionais estendem-se também à capacidade de trabalhar em equipa e de contribuir para o desenvolvimento e progresso das empresas.

É por isso exigida aos trabalhadores a obtenção de conhecimento constante:

“Precisamente porque passámos da manufactura à mentefactura, como consequência de tanta informação e de conhecimento inseridos nos processos produtivos, os perfis profissionais modificam-se em curtos períodos de tempo, exigindo uma constante ou contínua formação profissional” (Fernández, 2005, p.92).

4ª As necessidades de formação básica de determinados sectores da população adulta são tendencialmente esquecidas. Num modelo assente no mercado e no ganho, as necessidades de grupos mais marginalizados da sociedade são tendencialmente descuradas. Com efeito, a prioridade social torna-se submissa da prioridade mercantil, tonando-se as necessidades das pessoas necessidades invisíveis.

5ª A formação é dualizada num mundo cada vez mais globalizado. O mercado de trabalho actual é pautado por uma dualidade social provocada por postos de trabalho com altas exigências de qualificação profissional e postos de trabalho com poucas exigências de qualificação, que se estende à formação. De acordo com o autor, a formação orientada para a produtividade é já afectada por dois fenómenos: a recessão fiscal dos Estados e a mercantilização da formação contínua.

A exigência da sociedade do conhecimento para as qualificações elevadas não pode ser garantida pelos Estados sem que estes aumentem os impostos fiscais. Na ausência de recursos e perante a contínua necessidade de qualificação de nível elevado caberá ao mercado garantir a formação de pessoas adultas. Todavia serão somente tidos em conta os seus interesses: “O

mercado não fará uma oferta social massiva, como tinham feito os Estados até ao momento actual, mas farão uma oferta restringida às próprias necessidades do mercado” (Fernández, 2005, p.94).

Consequentemente, a formação orientada para a produtividade será tendencialmente dualizada, reportando para o efeito Mateus (Fernández, 2005).

Em suma, o *Modelo económico produtivo*, pela sua natureza mercantil, leva a que o acesso e frequência da formação seja um processo diferenciado, ao mesmo tempo que as necessidades de formação são tendencialmente descoradas ou como o autor define “invisíveis”. Este modelo está ainda “*muito marcado por formar à velocidade*” exigida pela sociedade do conhecimento e da informação (p.91).

Todavia, o modelo não tem exclusivamente uma conotação negativa. Com efeito, segundo o autor: “Deveríamos aproveitar todos os recursos positivos que este modelo oferece relativamente à aprendizagem de novas competências e o desenvolvimento de capacidades esquecidas pela pedagogia tradicional” (Fernández, 2005, p.94).

Destacam-se, assim, os saberes comportamentais como estratégia para o trabalho em equipa, o diálogo e a solidariedade entre trabalhadores:

“Este modelo exige a aprendizagem de competências como o diálogo e a comunicação, para poder trabalhar em equipa e necessita de desenvolvimento de capacidades como a imaginação ou a crítica, para poder antecipar-se aos problemas antes que se apresentem. Este tipo de competências e capacidades contrastam com o da obediência, do silêncio e da incomunicação que, num modelo de produção industrial, serviam para trabalhar mecanicamente e para controlar a solidariedade entre trabalhadores” (Fernández, 2005, p.94).

O autor sublinha, ainda, a importância de “aprender a trabalhar” na sociedade actual, onde não basta um saber técnico é também preciso um saber comportamental e um esforço ético “que regule a paixão e a compaixão humanas, assuma o sentimento e o consentimento no que produzimos” (p.94), num mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e mecanizado. Desta forma, embora ciente de que o processo de aprendizagem corra o risco de se tornar na “aquisição de um saber meramente instrumental” (p.95) quando focado nestas competências maior será a “possibilidade de nos aproximarmos da sabedoria” (*idem*). Deverá, então, ser tarefa dos diferentes Estados procurar vigiar as aprendizagens e a aquisição de conhecimentos, nomeadamente no que aos adultos diz respeito, com vista a uma equidade no acesso a formação, contrariado, assim, o efeito Mateus e a dualização social e educativa do Modelo económico produtivo (Fernández, 2005).

Com tudo isto e reconhecendo, efectivamente, que os avanços económicos e tecnológicos conferem aos contextos laborais uma máxima da valorização da aptidão técnica e prática da força de trabalho (Barros, 2013), a formação profissional deveria ser, embora conscientemente utópico, uma ferramenta para o desenvolvimento profissional e pessoal igualmente acessível a todos e não mais um meio de produção e reprodução de desigualdades sociais. E mais, que procure, como vimos, não só responder às exigências do mercado e ao cumprimento das obrigações legais, mas atenda, realmente, às necessidades e interesses das pessoas, nomeadamente numa tentativa de compensar os baixos níveis escolares dos activos e contribuir para a redução das diferenças de qualificação a eles relacionada, minorando, desta forma, o fosso educativo entre os diferentes trabalhadores (Kovács, 2006, Fernández, 2005).

Capítulo 3 – Necessidades de formação

3.1. Entre as necessidades dos trabalhadores e as necessidades das empresas

Até aqui, o presente trabalho pretendeu mostrar a relação (influyente) da economia e dos mercados de trabalho sobre oferta, procura, acesso e distribuição da formação profissional. Vejamos agora a questão das necessidades de formação e o respectivo processo de diagnóstico.

As transformações em curso no sistema económico e nas organizações empresariais geram uma “necessidade no sentido da polivalência e flexibilidade das competências e de especializações pontuais [dos trabalhadores] de acordo com a situação da evolução tecnológica” (Cardim, 1990, p.10). As empresas, por sua vez, carecem de uma adaptação “cada vez mais rápida às novas condições” que, simultaneamente, lhes permita acompanhar e “beneficiar das inovações” (*idem*), destacando-se das concorrentes.

Assume-se por isso, no que toca à formação, as necessidades das pessoas, em específico dos trabalhadores, diferem das necessidades das empresas e, naturalmente, os benefícios que uns e outros atribuem à formação, que no fundo são as razões que motivam a sua procura, são igualmente, diferentes. Com efeito, de acordo com autor os benefícios que os primeiros atribuem à formação são, essencialmente, a nível do seu desenvolvimento individual, (Cardim, 1990, p.14):

- Motivação;
- Conhecimentos, aptidões técnicas e de relacionamento;
- Disponibilidade para a mudança;
- Capacidade de tomar decisões;
- Autoconfiança;
- Realização pessoal;
- Sentimento de pertença em relação à organização;
- Sentimento de progresso na aprendizagem;
- Controlo e tensão de conflitos;
- Eliminação da frustração.

Já os benefícios atribuídos pelas empresas centram-se no seu desenvolvimento e crescimento interno face à concorrência, (*idem, ibidem*):

- Melhora o desempenho a todos os níveis;
- Aumenta a identificação com os objectivos da organização;
- Contribui para o aumento da produtividade;
- Melhora o relacionamento entre os vários níveis hierárquicos;
- Contribui para o desenvolvimento organizacional;
- Melhora os níveis de motivação e participação;
- Facilita a comunicação e a solução de conflitos;
- Contribui para melhorar a imagem da organização.

Ainda nas empresas, é preciso ter presente os limites da formação. Isto é, é preciso diferenciar os problemas da «empresa» dos problemas do «funcionamento» (Cardim, 1990, p.22) sabendo que, a formação é “ineficaz na solução de problemas que têm que ver com a «estrutura» da empresa.

O quadro das sociedades actuais, que aqui ficamos a conhecer, apela a trabalhadores mais qualificados em áreas que não as denominadas tradicionais como sejam, “o saber agir (iniciativa)”, “o saber fazer (chefiar eficazmente)”, e “o saber aprender (capacidade de auto-desenvolvimento permanente)” (Cardim, 1990, p.14). Estas novas exigências, sejam resultantes das novas tecnologias, sejam fruto da criação e/ou alteração dos postos de trabalho implicam sempre “situações em que as pessoas vão desempenhar uma dada função ou uma simples tarefa sem possuírem todos os conhecimentos necessários à sua correcta execução” (1990, p.18). Mas existem também situações em que “um trabalhador tem que substituir o outro, temporária ou definitivamente” (*idem*). Independentemente da situação assiste-se a um distanciamento entre o nível de desempenho desejável e o desempenho real, podendo este mesmo distanciamento ser gerido, neste caso, com uma formação profissional adequada (Cardim, 1990). É precisamente neste ponto que intervém o Diagnóstico de Necessidades de Formação.

3.2. Diagnóstico de necessidades de formação

A noção de necessidade é uma noção ambígua, existente nos mais diversos contextos (Meignant, 1999), formais, informais ou não formais. Por este motivo, Meignant advoga a inexistência de um campo específico de «necessidades de formação», “que apenas precisasse da chegada de um especialista armado das metodologias pertinentes para o identificar e proceder à sua exploração” (p.109). Ao invés, o autor defende a necessidade de formação como “a resultante de um processo que associa os diferentes actores e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (p.109). Esta definição de Meignant permite identificar as duas dimensões da noção de necessidade: A primeira, a dimensão social, que se traduz num compromisso entre os actores envolvidos. A segunda, a dimensão operacional, que se refere a um efeito a suprir que carece de uma acção (nesta caso formação).

Sendo a necessidade o resultado destas duas dimensões, a sua qualidade, entenda-se a sua correcta identificação, dependerá do processo desencadeado para a sua obtenção, optimizado em torno de três diferentes grupos, (Meignant, 1999):

- Os actores (os profissionais responsáveis pelo diagnóstico);
- As metodologias (a que os profissionais podem recorrer);
- O desenrolar das operações no tempo.

3.2.1. Factores indutores de necessidades de formação

Aceitando a necessidade de formação como um resultado, e não como um produto final implementado, é natural a existência de factores que incitem ao seu aparecimento. Com efeito, segundo Meignant (1999), existem seis factores indutores de necessidades de formação, afectos aos ambientes da empresa, às suas estratégias internas e às necessidades dos trabalhadores.

O primeiro factor é o ambiente externo da empresa (ou ambientes, se for o caso). Neste encontram-se as exigências dos clientes, as estratégias das empresas concorrentes, as novas técnicas e/ou componentes que surjam no mercado e os condicionalismos e as oportunidades políticas ou regulamentares (Meignant, 1999). Sendo um ambiente externo, a necessidade de formação é influenciada pelo mercado, pelas suas flutuações e tendências. Como próprio autor refere: “Neste ambiente também circulam modas. (...) Essas modas vão gerar com ou sem razão, necessidades de formação” (p.110).

O segundo, o ambiente interno da empresa, diz respeito “aos homens que tomam decisões, fixam orientações, elaboram estratégias” (Meignant, 1999, p.110). Aqui localizam-se o pessoal, os grupos pessoas e as respectivas estratégias, a organização e as técnicas implementadas, os recursos financeiros e a própria cultura da empresa, que tornarão (ou não) possível a sua adaptação ao ambiente externo (Meignant, 1999). Neste ambiente, o “nível explícito do pessoal” tem um lugar de destaque, na medida em que não é suficiente “expressar necessidades gerais de formação, é ainda necessário fazer um prognóstico das condições em que, numa situação particular, poderão ser razoavelmente satisfeitas” (p.111).

Afirma Meignant (1999), que a estratégia de uma empresa situa-se entre o ambiente externo e o ambiente interno desta, numa procura em responder aos desafios exteriores tendo em conta a realidade interior. Em conformidade com esta estratégia, existem três categorias de factores que vão induzir necessidades de formação:

- Projectos que traduzem a estratégia da empresa – como sejam, lançamento de novos produtos, conquista de novos mercados, implementação de novas técnicas/ organizações; procura de ganhos e produtividade.
- Política social da empresa – uma política social tem a capacidade de ajudar a empresa a adaptar-se ao ambiente externo e ao ambiente interno, mas induz também necessidades de formação de uma “maneira mais mecânica” (p.111), afectas à estrutura demográfica da população da empresa e à sua estrutura de qualificação.
- Expectativas dos indivíduos (ou dos grupos) – aqui estão presentes as reais necessidades dos trabalhadores, individuais ou colectivas, mas também o simples desejo da formação, sendo, por isso, um problema para os responsáveis ajuizar as diferentes percepções de necessidade. Neste terceiro caso, conforme Meignant (1999, p.111), “a análise também é calcular a possibilidade de (...) satisfazer de forma eficaz, isto é, dentro da melhor relação entre os resultados esperados [em qualidade e prazos] e o custo”. Assim sendo, pode-se concluir pela impossibilidade de facultar a formação ao trabalhador ou grupo de trabalhadores, ou recomendarem-se soluções alternativas como sejam, o recrutamento ou a mobilidade interna.

Por fim, o sexto e último factor é a oferta de formação. Ainda que Meignant (1999) a considere um factor de “segunda ordem” face às anteriores, reconhece que as estratégias de *marketing* envolvidas nas ofertas de formação sobrepõem-se, por vezes, às necessidades. De salientar que esta lógica de “vender noções de necessidade” tende a ser encorajada por ajudas públicas de financiamento, que promovem “a realização de formações mais ou menos pesadas

que se pressupõe resolverem por si próprias o problema” (Meignant, 1999, p.113) para o qual, supostamente, se dirigem.

3.2.2. Metodologias

Defende Meignant (1999) que a análise das necessidades de formação deve ser fundamentada em três fontes distintas de informação, designadamente:

- A definição teórica do posto de trabalho – sabendo que o posto de trabalho tem várias faces, desde logo, uma definição abstrata gerada pela necessidade de classificação; uma realidade definida pela situação local, com uma face teórica (a que os especialistas apresentam quando descrevem o posto de trabalho), e, finalmente, uma face concreta (o posto de trabalho real, tal como é vivenciado pelo trabalhador);
- A perspectiva dos peritos sobre o conteúdo actual e previsível do posto de trabalho, e as respectivas, exigências que dele decorrem;
- A perspectiva dos trabalhadores que exercem no posto de trabalho.

Com base nestas três fontes, a metodologia empregue deve, por seu turno, responder a três características principais, (Meignant, 1999):

- Permitir uma implicação dos actores envolvidos;
- Ser adaptada ao objectivo, em específico ao objectivo da formação que se pretende alcançar;
- Deve ser eficiente, no que diz respeito à relação resultado/custo.

No que diz respeito às necessidades de formação, não nos podemos referir a metodologia no sentido singular da palavra, isto é, não existe uma metodologia única para a análise das necessidades de formação, mas sim um vasto leque de métodos e respectivos instrumentos, passíveis de serem utilizados, em função da sua pertinência para o contexto onde se empregam. Podemos todavia, segundo Meignant (1999) agrupar os métodos em três grandes categorias:

- Os que são, principalmente, pertinentes para as necessidades decorrentes dos «objectivos da empresa e projectos técnico-organizacionais»;
- Os que são, principalmente, pertinentes para as necessidades decorrentes das «expectativas dos indivíduos e dos grupos»;
- Os que são, principalmente, pertinentes para acompanhar uma determinada mudança organizacional.

Relativamente aos instrumentos, Cardim (1990) traça uma lista daqueles que permitem diagnosticar as necessidades de formação, a saber, (p.21):

- Observação directa dos desempenhos, serviços e processos em funcionamento;
- Entrevistas feitas a responsáveis dos vários níveis (...);
- Questionários ou listas de verificação para identificar qual ou quais, na organização, os locais onde há problemas;
- Descrição de funções (...);
- Reuniões periódicas de controlo;
- Ficheiro do pessoal, cujos dados devem ser regularmente actualizados;
- Avaliação do desempenho, seja ela sistemática ou pontual;
- Avaliação de potencial;
- Relatórios de actividade de cada sector;
- Planos de carreira;
- Mudanças planeadas e reconversões a efectuar;
- Entrevistas aos consumidores/utentes/clientes;
- «Incidentes críticos», (...) situações de excepção que justifiquem a procura de causas;
- «Intuição».

Não obstante os instrumentos utilizados a postura dos profissionais “dever ser mais prospectiva e menos reactiva” (Cardim, 1990, p.21), isto é, deve procurar fazer um prognóstico do futuro de forma a actuar atempadamente e não, somente no momento.

3.3. A necessidade e o desejo de formação

De acordo com Meignant (1999) o discurso das empresas sobre o diagnóstico de necessidades conduz à ideia de que “ basta perguntar directamente às pessoas quais são as suas necessidades para que elas se exprimam de maneira fiável” (p.109). Todavia, o facto de um trabalhador manifestar uma resposta não significa, necessariamente, que a mesma seja uma necessidade para si, para a execução da sua actividade profissional, mas o seu desejo de se formar em algo (Meignant, 1999). Por outro lado, a ausência de uma resposta não reflecte a ausência de uma necessidade. Com efeito, o que geralmente ocorre são necessidades objectivas que os trabalhadores não sabem ou não são capazes de identificar porque não têm consciência do problema (Meignant, 1999). Segundo o autor, apenas “populações muito particulares” e “com capacidades de auto-avaliação, sabem com grande precisão formular directamente as suas necessidades de formação, sobretudo técnicas” (p.109), pelo que, na larga maioria dos casos, cabe aos diversos especialistas e aos elementos hierárquicos das empresas desempenhar um papel no processo “que vai da identificação da necessidade ao seu tratamento” (Meignant, 1999, p.109).

Mas a necessidade identificada por estes actores deve, igualmente, ser sentida pelos destinatários da formação: “não basta termos razão para que acreditem em nós (...) e muito menos para que nos sigam com entusiasmo (Meignant, 1999, p.152). O autor identifica, então, quatro casos possíveis, onde está presente a necessidade ou o desejo de formação:

Primeiro caso (necessidade): Os especialistas identificam uma determinada necessidade de formação, mas as pessoas envolvidas não têm o desejo de ser formar porque não reconhecem essa necessidade. Soluções: Aplica-se, obrigatoriamente, a formação, obtendo-se resultados medíocres (se não houver desejo em aprender, sobretudo nos adultos, não há aprendizagem), ou renuncia-se a mesma.

Segundo caso (desejo): Uma pessoa exprime o desejo de se formar, mas a sua necessidade não é evidente, nomeadamente em relação à sua situação profissional na empresa. Solução: A pessoa forma-se apelando ao direito legal à formação, mas não pode aplicar os conhecimentos adquiridos na empresa, gerando-se uma má imagem da formação para as hierarquias e para os trabalhadores.

Terceiro caso (nem necessidade nem desejo): A formação é obrigatória, imposta pela vontade da Direcção-geral da empresa, numa lógica extensiva a todos. Embora possa facilitar a tomada de consciência a formação é, maioritariamente, padronizada atendendo pouco às situações particulares dos trabalhadores, resultando num rendimento, tendencialmente, fraco.

Quarto caso (necessidade e desejo): Os especialistas e os elementos hierárquicos terão conseguido sensibilizar o meio para as evoluções das profissões e dos contextos em que se inserem, bem como os trabalhadores a desenvolverem as suas competências profissionais, promovendo nestes o desejo de se formarem e facultando as indicações precisas à sua concretização. Neste caso, ao unir-se a necessidade e do desejo em aprender, as condições de êxito estão melhores reunidas.

Capítulo 4 – Da escolha da modalidade à entidade de acolhimento

4.1. O estágio curricular: razões de uma escolha

A conclusão do ciclo de estudos que compõe o mestrado encerra-se com a apresentação do presente relatório de estágio, desenvolvido neste segundo ano.

A preferência por esta modalidade, a uma dissertação ou projecto, deveu-se ao facto de o estágio curricular permitir ao aluno estagiário a integração numa determinada entidade laboral, na qual se pretende que sejam adquiridos e aprofundados conhecimentos e competências, articuláveis à sua formação base (teórica), que o habilitem de uma forma mais rica a, futuramente, ingressar no mercado de trabalho. Adoptando esta linha de pensamento, a ausência de saberes profissionais, própria de quem optou por um percurso académico contínuo, e a conscientização da sua importância futura, a par da vontade de vivenciar o modo de funcionamento de um contexto profissional, determinaram a minha escolha.

O estágio curricular foi realizado no Citeforma – Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias, situado no Campo Pequeno, Lisboa.

A selecção da entidade foi, desde cedo, uma condição determinante para este trabalho e alvo de grande ponderação. Não obstante o referido interesse pela aquisição do factor experiência, envolta na minha escolha existia também a preocupação em conseguir estagiar num contexto onde os meus conhecimentos académicos pudessem ser ouvidos, na esperança de serem um contributo para a entidade que me viesse a acolher, mas que fosse também ao encontro dos meus desejos pessoais, nomeadamente uma área de actuação que gostasse de experienciar e de estudar.

O Citeforma dava-me esta possibilidade. Com efeito, aquando do estabelecimento dos primeiros contactos foi-me dado a saber pela responsável do Departamento de Formação (D.F.), aquela que viria a ser a minha orientadora no terreno, a disponibilidade do Centro para acolher no meu pedido de estágio, com a garantia de poder intervir em diferentes tarefas da minha área de formação, no sentido de o tornar mais completo. Tarefas, essas, que não só beneficiassem dos meus conhecimentos mas também que eu preferisse desempenhar, sendo particularmente relevantes para o meu desenvolvimento académico, profissional e, naturalmente, pessoal.

Por outro lado, estagiar num centro de formação permitia-me fazer uma análise teórica acerca das questões da formação profissional, uma temática que gosto, particularmente, de abordar.

O facto de poder estagiar sob todas estas condições, num ambiente que me oferecia, simultaneamente, a possibilidade de levar “algo de novo” e crescer enquanto pessoa, académica e futura profissional, foi uma oportunidade para mim.

4.2. A entidade de acolhimento

Fundado em 1987, por um protocolo estabelecido entre o Sindicato dos Trabalhadores e Técnicos de Serviços (SITESE) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.), o Citeforma – Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias é um centro de formação participada, com personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, detentor de autonomia administrativa e financeira e património próprio (in Citeforma, s/d).

O Centro propõem-se contribuir para a sustentabilidade e melhoria do desempenho das empresas/organizações, através do desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores, com recurso a acções de formação e de consultoria que concorrem para a valorização da mão-de-obra do designado sector terciário. A sua oferta formativa, (Figura 1), maioritariamente técnica, destina-se a jovens, adultos activos empregados ou em situação de desemprego, empresas e destinatários do Centro de Qualificação para o Ensino Profissional (CQEP).

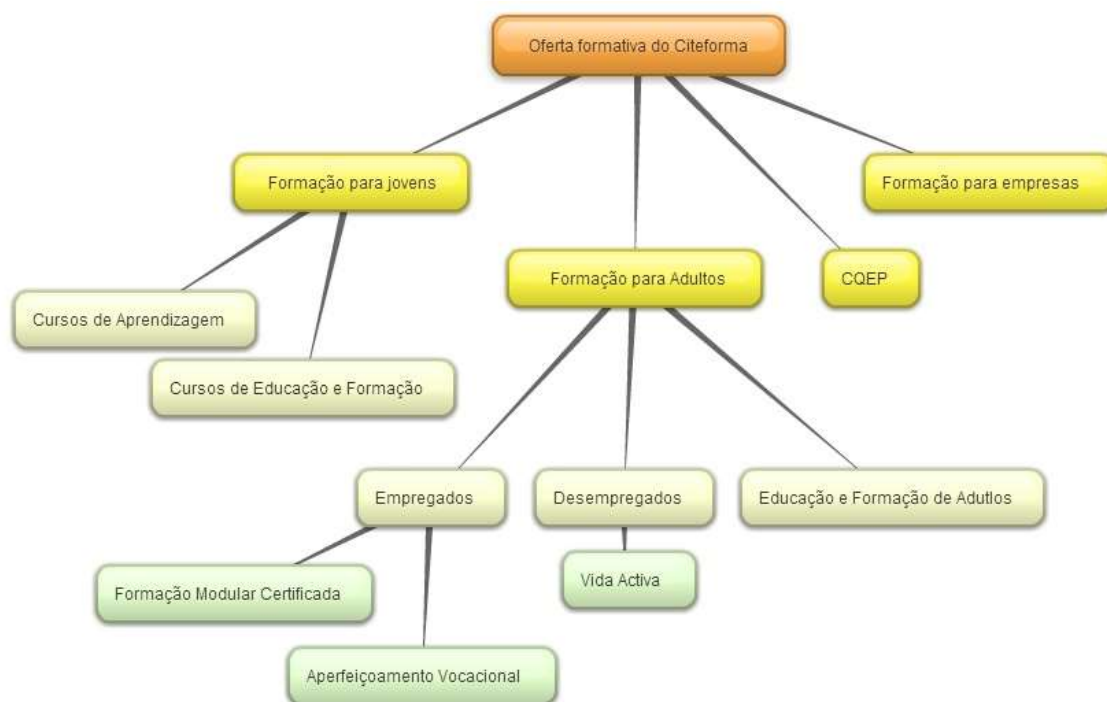


Figura 1: Oferta formativa do Citeforma.

Fonte: Imagem original

As instalações do Centro localizam-se em Lisboa, no edifício sede. Este é constituído por: duas salas teóricas; seis salas tecnológicas; cinco salas teóricas/tecnológicas; duas salas de formação (destinadas a acções específicas); uma sala para reuniões, (também utilizável para formações específicas). Dele fazem, também, parte as seguintes estruturas: Auditório; Estúdio;

Cafetaria; Gabinete de Informática Centro de Documentação e Reprografia; Gabinete Médico; Gabinete de Informática; Sala de Bastidores; Gabinete de Psicologia; Gabinete CQEP (Centro para a Qualificação do Ensino Superior); Departamento de Formação; Departamento Financeiro e de Apoio à Gestão; Gabinete de Comunicação e Marketing; Gabinete de Sistemas de Gestão; Sala de Formadores; e um piso destinado à Direcção (Citeforma, 2014).

A título de aluguer realiza, também, acções de formação nas instalações do SITESE, onde usufrui de: duas salas teóricas; uma sala tecnológica e uma sala teórica. Possui ainda estruturas na região do Alentejo, em específico, nos distritos Beja e Portalegre (Citeforma, 2014).

Desde a sua fundação que o Centro se encontra acreditado pelo Instituto Para a Inovação na Formação (INOFOR), o Instituto para a Qualidade na Formação (I.Q.F.) e, numa fase posterior, pela Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) em todos os domínios da sua actividade formativa, sendo estas, (in Citeforma, s/d):

- Diagnóstico de necessidades de formação;
- Planeamento de intervenções ou actividades formativas;
- Concepção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
- Organização e promoção de intervenções ou actividades formativas;
- Desenvolvimento/execução de intervenções ou actividades formativas.

Actualmente, por força da portaria n.º 951/2010 está dispensado de certificação de entidade formadora.

A sua estrutura orgânica é constituída por quatro órgãos directivos distintos, a partir dos quais derivam os restantes sectores (Figura 2), com competências próprias, designadamente (in Citeforma, s/d):

- O Conselho de Administração: a quem compete a definição de políticas e gestão global do Centro;
- O Director: a quem compete a gestão do pessoal e a execução das deliberações do Conselho de Administração. Tem também a seu cargo a gestão corrente e a presidência do Conselho Técnico-Pedagógico;
- O Conselho Técnico-Pedagógico: a quem compete a elaboração de pareceres, relatórios e estudos sobre planos, programas e actividades a desenvolver pelo Centro;
- A Comissão de fiscalização: a quem compete o parecer sobre o orçamento e contas, examinação da contabilidade e apreciação do mérito da gestão financeira praticada.

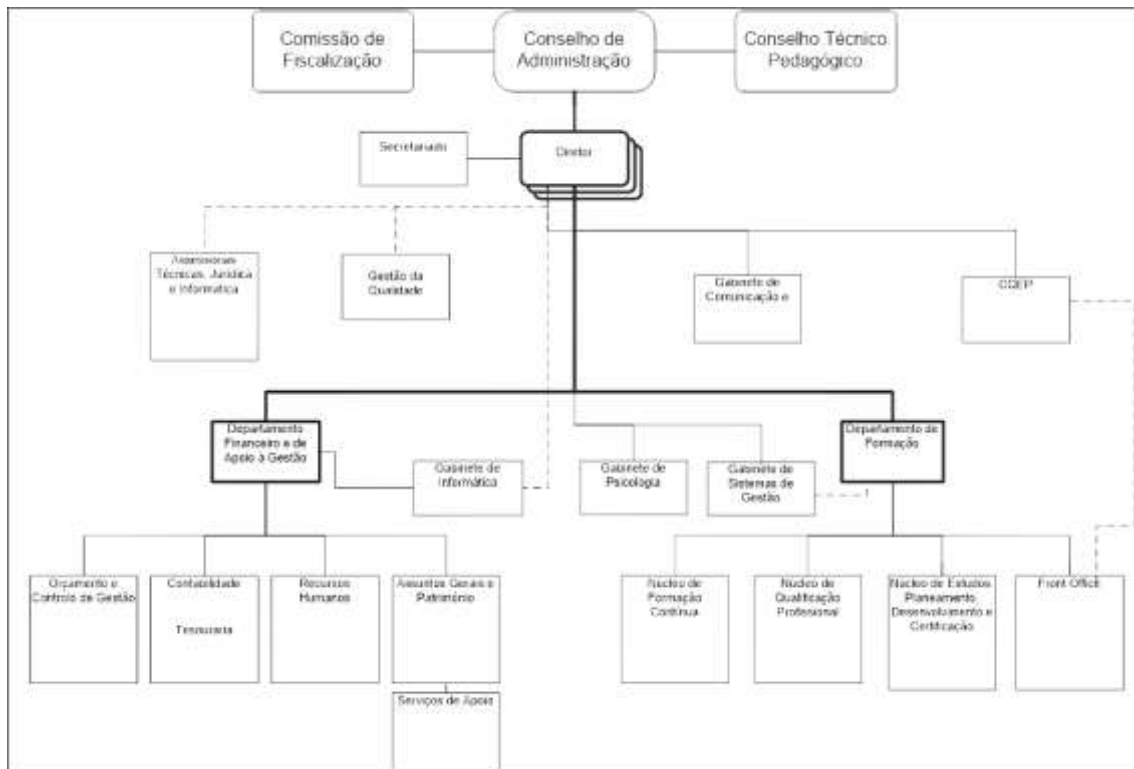


Figura 2: Estrutura orgânica do Citeforma.

Fonte: Citeforma, (2004).

4.2.1. O Departamento de Formação

O estágio curricular realizado inseriu-se especificamente no Departamento de Formação. São suas atribuições, (Citeforma, 2014, p.5):

- Assegurar, em articulação com a Direcção, a elaboração do Plano de Formação Anual e o Respectivo Plano de Actividades;
- Garantir o controlo da execução da actividade formativa do Centro e propor as actividades de remediação necessárias ao cumprimento do respectivo Plano de Formação;
- Estudar, planear, implementar e avaliar actividades e metodologias orientadas à promoção da formação ministradas e a qualificação dos seus agentes: formandos e formadores, numa óptica de adequabilidade às exigências do mercado de trabalho;
- Garantir, em articulação com a Direcção, as condições de funcionamento das actividades formativas, promovidas pelo Citeforma, perante as diferentes entidades certificadores e/ou reguladoras;
- Assegurar, nas suas componentes físicas, a elaboração dos processos, instrumentos e relatórios que, em Articulação com o Departamento Financeiro e de Apoio à Gestão, se

revelam necessários às boas práticas de Gestão, as Candidaturas, os Pedidos de Alteração, os Pedidos de Saldos;

- Garantir o acolhimento, em *Front Office*, em articulação com o CQEP, dos clientes internos e externos inerentes às actividades do Departamento de Formação e do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional;
- Assegurar a coordenação técnica dos formadores afectos ao Departamento de Formação em articulação com os coordenadores de formação;
- Divulgar as normas resultantes dos Diplomas Legislativos e as orientações estabelecidas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, assegurando o seu cumprimento.

No exercício destas atribuições o D.F. conta com o apoio administrativo do Núcleo de Formação Contínua e do Núcleo de Qualificação Profissional. Presentemente, estão seis trabalhadores directamente afectos ao D.F., designadamente, uma chefia, quatro técnicos de formação e um técnico-administrativo. Existe ainda outro técnico-administrativo que divide as suas funções entre o CQEP e o D.F., a tempo parcial.

4.2.2. Balanço da actividade formativa de 2014

Acções de formação

Em 2014 a actividade formativa do Citeforma, (Quadro 2) fez um total de 344 acções de formação, para a 5 498 formandos, o que corresponde a 34 986 horas de formação e a um volume de formação de 468 788 horas, centradas, em particular, nas áreas de formação nucleares do Centro: Línguas e Literaturas Estrangeiras; Contabilidade e Fiscalidade; Secretariado e Trabalho Administrativo; Ciências Informáticas. E as mais recentes: Comércio; Hotelaria e Restauração; Turismo e Lazer (Citeforma, 2014).

	Número de acções	Formandos	Horas de formação	Volume de formação
Iniciadas antes de 2014 e concluídas em 2014	42	624	13 810	17 6459
Iniciadas antes de 2014 e transitadas para pós 2014	3	42	716	10 517
Iniciadas e concluídas em 2014	281	5 552	17 051	23 2916
Iniciadas em 2014 e a transitar	18	280	3 409	48 896
Total	344	5 498	34 986	468 788

Quadro 2: Quadro resumo da actividade formativa do Citeforma, em 2014.

Fonte: Citeforma, (2014).

Formadores

Durante o ano anterior estiveram envolvidos um total de 200 formadores, (Quadro 3), sendo a larga maioria (98%) afectos à actividade formativa desenvolvida no âmbito do D.F. e os restantes afectos à actividade desenvolvida no CQEP. No todo, os formadores têm, maioritariamente, habilitações académicas ao nível do ensino superior e localizam-se, sobretudo, no intervalo de idade 35-44 anos.

Área de formação	Função	Género		Habilitações académicas				Intervalo de idade					
		H	M	Sem Ens. Sup.	Bacharelato ou Licenciatura	Pós – Graduação	Diploma Pós – Licenciatura	20 - 24	25 - 35	36 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 64
DF	Formador	94	101	16	163	1	15	1	33	78	34	28	21
CQEP	Formador RVCC	4	1		4		1		1	3	1		
Total		98	102	16	167	1	16	1	34	81	35	28	21

Quadro 3: Caracterização sóciodemográfica dos principais formadores do Citeforma em 2014.

Fonte: Citeforma, (2014).

Os formadores e coordenadores de curso que exercem no Citeforma são todos profissionais externos, contratados em função da oferta formativa do Centro, em termos de quantidade e conteúdo.

Formandos

A maioria do 5 498 formandos, (Quadro 4), que frequentaram acções de formação no Citeforma, em 2014, são mulheres (64%), com idade média de 39 anos, em situação de desemprego (70%) e com habilitações académicas ao nível do ensino superior (49%). A larga maioria dos formandos era de nacionalidade portuguesa (95%) e os restantes pertencentes aos PALOP e outros países não descritos. De referir que a condição em “situação de desemprego” estende-se também aos jovens formandos (Citeforma, 2014).

Situação face ao emprego	Média de idades	Habilitações académicas					Total
		Inferior ao 9º ano	9º ano	12º ano	Ensino Superior	Sem dados	
Empregados	39,35		135	543	920	25	1 623
Homens	36,24		55	222	263	9	550
Mulheres	39,38		79	321	657	16	1 073
Desempregados	39,33	1	408	1 689	1 772	5	3 875
Homens	39,35	1	174	699	575	2	1 441
Mulheres	39,33		234	1 000	1 197	3	2 334
Total		1	543	2 232	2 692	30	5 498

Quadro 4: *Comparação dos formandos empregados vs. Desempregados do Citeforma em 2014.*

Fonte: Citeforma, (2014).

Distribuição da actividade formativa por regiões

A esmagadora maioria da acção formativa do Citeforma desenvolveu-se, durante o ano 2014, em Lisboa, (Quadro 5). A descentralização do Centro estendeu-se ao Alentejo, especificamente nos distritos de Beja e Portalegre. Verificou-se, também, uma acção de formação desenvolvida em Torres Vedras (Citeforma, 2014).

Região NUT II	Região NUT III	Acções	Formandos	Horas de Formação	Volume de Formação
Lisboa	Grande Lisboa (Lisboa, Amadora, Cascais, Oeiras, Sintra)	332	5 290	32 632	439 853
Alentejo	Alto Alentejo (Portalegre)	4	66	572	9 167
	Baixo Alentejo (Beja)	7	123	1 745	19 059
Centro	Oeste (Torres Vedras)	1	19	38	709
Total		344	5 498	34 986	468 788

Quadro 5: *Distribuição da actividade formativa do Citeforma por regiões em 2014.*

Fonte: Citeforma, (2014).

Actividade de promoção de empregabilidade dos jovens

As actividades de promoção de empregabilidade dos jovens formandos desenvolvidas pelo Citeforma, no ano 2014, visaram a colocação destes em formação prática em contexto de trabalho. Foram colocados 121 formandos, de 8 cursos distintos, em 100 entidades, das quais 55% encontravam-se a trabalhar com o Centro pela primeira vez. Com referência a Fevereiro do presente ano, a percentagem de colocação de jovens cujos cursos terminaram em 2014, foi de 55% (Citeforma, 2014).

Capítulo 5 – O trabalho de estagiária

5.1. O plano de trabalho

O plano de trabalho, (Quadro 6), foi definido juntamente com a responsável do D.F., ainda durante o ano lectivo anterior. O facto de ter sido delineado tão prontamente permitiu uma boa organização do estágio curricular, na medida em que a área de intervenção, a carga horária de trabalho e respectivo período de actuação foram desde logo estipulados, consolidando, assim, o compromisso de ambas as partes em cumprir com o que ficaria proposto, sem prejuízo de poderem existir alterações se necessário.

Plano de trabalho	
Área de intervenção	Diagnóstico de Necessidades de Formação 2015/2016
Período de actuação	8 meses De 6 de Outubro de 2014 a 29 de Maio de 2015
Horário	3 manhãs das 9h30 às 13h 1 um dia completo das 10h às 19h Período de almoço do dia completo: das 13h às 15h
Carga horária semanal	20h horas

Quadro 6: Plano de trabalho.
Imagem original.

De referir que a participação no Diagnóstico de Necessidades de Formação (D.N.F.) foi proposta pela responsável do D.F., uma vez que a colaboração de um estagiário era, efectivamente, uma necessidade. Todavia, respeitando o inicialmente acordado, foi-me possível escolher de entre as diferentes fases deste processo aquelas que preferisse realizar, como adiante será apresentado.

5.2. Diagnóstico de Necessidades de Formação

O Diagnóstico de Necessidades de Formação é realizado de dois em dois anos pelo Citeforma com o intuito de acompanhar a evolução do mercado de trabalho português a curto e médio prazo, caracterizar o leque de clientes do Centro quanto às suas competências e carências profissionais actuais e ambições futuras, procurando garantir, assim, a adequabilidade da sua oferta formativa.

À semelhança dos anteriormente realizados, o D.N.F. que aqui se descreve foi desenvolvido por uma equipa de cinco elementos, dos quais fiz parte, coordenada pela responsável do D.F. Foi desenhado para decorrer entre Setembro de 2014 e Maio de 2015, em nove fases de execução distintas, a saber:

1ª – Concepção;

2ª – Recolha de dados e das fontes bibliográficas e de anúncios de emprego;

3ª – Concepção dos instrumentos de recolha de informação;

4ª – Definição da amostra;

5ª – Aplicação de entrevistas a empresas com quem o Citeforma tem relação e questionários a ex-formandos do Centro e sócios do SITESE;

6ª – Tratamento de dados em *Statistical Product and Service Solutions* (S.P.S.S.);

7ª – Relatório preliminar;

8ª – Validação dos dados junto a painel de especialistas;

9ª – Elaboração do relatório final.

Ainda que realizado em equipa, cada elemento esteve responsável por pelo menos uma das várias fases de execução do D.N.F., à excepção da oitava que, pela sua natureza, ficou a cargo da coordenadora. Foram, então, da minha inteira responsabilidade a quinta fase, que elegi por me permitir um contacto directo com os parceiros/clientes do Centro e, desta forma, continuar a desenvolver a capacidade de comunicação; e a sexta que me foi, especificamente, pedida dado ter adquirido conhecimentos do programa S.P.S.S. ao longo do percurso académico e, com isto, estar em condições de desenvolver a tarefa autonomamente. Todavia, esta distribuição não invalidava a minha participação nas restantes, como de resto se veio a verificar.

5.2.1. Metodologia do Diagnóstico de Necessidades de Formação

Para a realização do Diagnóstico de Necessidades de Formação 2015/2016 do Citeforma, a metodologia adoptada privilegiou uma abordagem quantitativa, por via da aplicação de um questionário aos ex-formandos do Centro e sócios do SITESE, do qual resultou o grosso da informação que constituiu o referido processo.

O questionário aplicado, (ver Anexo I), foi baseado num já existente para que o Centro pudesse, numa fase posterior, comparar o resultado deste D.N.F. com o antecedente. Desta forma, manteve-se a essência do original, alterando-se ou substituindo-se algumas questões. As reformulações ao questionário foram feitas com recurso à ferramenta Google Docs.

Este esteve disponível *on-line* entre os dias 13 de Janeiro e 27 de Fevereiro do presente ano. Foram convidados a participar, via correio electrónico, todos os antigos formandos do Centro, entre o período de Junho de 2012 e Setembro de 2014, e os sócios do SITESE, que se constituíram como observadores qualificados (Cardim, 2007), sendo as condições de participação o contacto/experiência anterior com o Centro (formação), a variação da situação profissional e, possivelmente, das respectivas necessidades de formação. Apenas um convite à participação foi feito. Obtiveram-se 758 respostas, face a um universo de aproximadamente 5500 indivíduos, correspondendo a uma taxa de resposta de 13,7%. O questionário constituiu a fonte de informação, de todo o D.N.F. com mais representatividade estatística.

Embora sendo um instrumento de recolha de dados *a priori* de natureza quantitativa, foram incluídas algumas questões qualitativas de forma a melhor compreender o objecto de estudo. Assim, o questionário foi composto por perguntas de resposta fechada e aberta, dividido em 4 partes: Parte A – Caracterização sócio-profissional, Parte B – Análise da relação entre actividades profissionais e formação; Parte C – Caracterização de indicadores de operacionalização da formação; Parte D – Disponibilidade para a frequência da formação. Desta forma, não é possível categorizá-lo num único tipo de questionário pois recorreu-se a vários procedimentos técnicos próprios de cada um (Cardim, 2007). Com efeito, procurou-se (re) formular questões directas, que permitissem aos inquiridos argumentar e opinar quanto aos temas abordados, visando uma maior riqueza da informação, sobretudo no que diz respeito aos seus interesses formativos. Segundo o autor, estamos perante um “questionário de recolha de pedidos, sugestões ou propostas de formação”, cujas respostas indicam “directamente as acções pretendidas” (Cardim, 2007, p.47).

Procurou-se também perceber quais os problemas técnicos e os défices de conhecimento sentidos pelos inquiridos que pudessem ser colmatados através da formação. Neste caso,

estamos perante um “questionário aberto para a indicação de domínios técnicos/problemas interessantes à formação” e um “questionário fechado de identificação de domínios técnicos de desempenho deficiente” (Cardim, 2007, p.49), respectivamente. O primeiro visa a colocação de perguntas abertas que permitam aos inquiridos apresentar as suas dificuldades de desempenho “a que poderá corresponder formação” (*idem*). O segundo implica perguntas fechadas que solicitam “a indicação directa de défices de desempenho ou conhecimento previamente listados e necessariamente referenciados a uma dada profissão, actividade ou pessoa (*idem*).

Os dados recolhidos, foram sujeitos a uma análise em S.P.S.S., para uma interpretação mais rigorosa e criteriosa dos mesmos. Foram calculadas frequências a fim de perceber a expressão estatística de cada indicador observado e testes de qui-quadrado, a variáveis qualitativas (de selecção), com vista a verificar a existência ou não de uma associação. Segundo Cardim (2007, p.46) “pode ser muito vantajoso relacionar as respostas obtidas com algumas variáveis de selecção” na medida em que “permite identificar certos segmentos profissionais potencialmente interessados na formação” como foi o propósito do D.N.F. Porém esta situação pode inibir ou dificultar o anonimato (Cardim, 2007). No caso do questionário aplicado o anonimato e a confidencialidade foram garantidos e honrados por respeito aos inquiridos e por interesse na autenticidade das respostas.

Recorreu-se, ainda, a fontes bibliográficas, a anúncios de emprego e às entrevistas a empresas com quem o Citeforma tem relação, sendo todos os dados recolhidos sujeitos a uma análise de conteúdo. Estas análises não constam no presente relatório pois, não sendo tarefas minhas, não tive o acesso completo às mesmas.⁶ São os dados obtidos através dos questionários, que são também a principal fonte de informação do D.N.F., que seguidamente, se apresentam.

⁶ Apenas as entrevistas foram realizadas por mim, não a sua análise de conteúdo. Foram realizadas 20 entrevistas, via telefónica, de um universo de 50, a entidades parceiras do Citeforma, entre o período de 11 de Fevereiro a 2 de Março, de 2015. As entrevistas, de carácter semi-directivo (Estrela, 1994), tiveram como propósito conhecer a tradição formativa das entidades e o lugar das necessidades dos trabalhadores, bem como auscultar sobre potenciais exigências ou novas mutações laborais que se avizinhem. Em relação ao seu interesse para o D.N.F., este tipo de entrevistas visa a “pesquisa de debilidade” sendo que as perguntas colocadas “são mais expectáveis e apontam para a identificação (...) dos desempenhos frágeis (identificados em termos grupais e não individuais) e do seu conteúdo e efectivo abrangido” (Estrela, 1994, p.37). Privilegiou-se entrevistar elementos de topo das várias entidades: primeiramente dirigentes e, na impossibilidade, entrevistou-se gestores de departamentos de formação ou de recursos humanos. Ainda em relação à sua pertinência para o D.N.F., a realização de entrevistas a este grupo específico pretende “a análise de projectos de mudança, a identificação de situações e défices de desempenho, o deficiente exercício de actividades, a identificação de problemas e os seus sintomas, dificuldades e «disfunções» sensíveis ao nível da organização, quebras de produtividade mais evidentes e obstáculos à formação” (Cardim, 2006, p.37).

Recordando as indicações de Meignant (1999) acerca da metodologia a empregar num Diagnóstico de Necessidades de Formação verificou-se uma implicação dos actores envolvidos, tanto dos trabalhadores como das empresas, quando convidados a participar, bem como, dos profissionais (peritos) envolvidos neste processo. Foi, igualmente, adoptada uma metodologia adequada ao objectivo da formação, atendendo que o D.N.F. realizado procurou encontrar linhas orientadoras de suporte ao futuro plano de formação do Citeforma. Por fim, verificou-se ser eficiente na sua relação resultado/custo não se verificando gastos ou desperdícios financeiros aquando da sua realização.

Os métodos utilizados visaram, sobretudo, perceber as necessidades decorrentes das expectativas dos participantes (Meignant, 1999). Com efeito, o D.N.F. procurou perceber a expectativa formativa destes, a fim de a comparar com a situação real do Centro, nomeadamente a sua actual oferta formativa e as mudanças passíveis e/ou pertinentes de serem realizadas, segundo os resultados obtidos. Os dois instrumentos de recolha de dados aplicados aos participantes foram, como já referido, a entrevista e o questionário, sendo os respectivos factores indutores: a expectativa dos participantes, os objectivos da empresa (Citeforma) e a sua oferta de formação (Meignant, 1999)

5.2.2. Resultados

Caracterização sócio-profissional da população

A análise das características sócio-profissionais dos participantes que responderam ao questionário permitiu concluir que se trata de uma população adulta, maioritariamente feminina (62,3%), embora não se verifique uma relação com significado estatístico entre o sexo e o escalão etário. A idade da população, (Quadro 7), deixa antever uma primazia da frequência da formação contínua sobre a formação inicial, oferecida no Citeforma, não se tendo verificado inquiridos menores de idade.

Sexo	Grupo etário					
	66-56	55-46	45-36	35-26	25-18	Não sabe/ Não responde
Feminino	6,1	22,4	38,2	24,4	6,1	2,8
Masculino	10,2	25,3	36,8	15,9	7,1	3,5
Total	7,8	23,7	37,5	21,3	6,5	3,0

Quadro 7: Distribuição etária segundo o sexo (%).

As habilitações académicas dos inquiridos, (Quadro 8), distribuem-se, de forma equitativa, entre inquiridos com habilitações académicas de nível Básico e Secundário e de nível Superior, num total de 50% e 49,8%, respectivamente. No primeiro caso encontram-se, sobretudo, inquiridos com o 12º ano completo (30,6%), enquanto no segundo prevalecem aqueles com Bacharelato ou Licenciatura (40,9%).

Verifica-se uma relação com significado estatístico entre o sexo e a habilitação académica dos inquiridos.⁷ De uma forma global as mulheres estão mais representadas no ensino superior, embora os homens apresentem melhores valores no ensino básico e secundário.

À semelhança do que se concluiu com a idade, também a habilitação académica da população é o reflexo da oferta formativa do Citeforma, agora, em específico, dos destinatários. Com efeito, estando a actividade do Centro destinada a trabalhadores de escritório, comércio, serviços e novas tecnologias e não, em especial, aos grupos periféricos ou socialmente desfavorecidos (Afonso e Ferreira, 2007, Kovács, 2006), seria de esperar encontrar mais inquiridos com habilitações académicas de nível médio e/ou elevado.

Habilitação académica	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Inferior ao 9º ano	2,1	1,4	1,8
12º ano incompleto	5,2	7,3	6,3
12º ano completo	27,8	35,3	30,6
Frequência universitária sem conclusão	8,1	16,8	11,3
Ensino superior completo (licenciatura ou bacharelato)	46,0	32,5	40,9
Mestrado	10,0	5,9	8,4
Doutoramento	0,2	0,7	0,4
Outra (s): Pós-Doutoramento	0,1	0,0	0,1

Quadro 8: Distribuição sexual segundo habilitação académica (%).

Os inquiridos que referiram deter uma habilitação académica superior indicaram, também, a respectiva área de formação, (Quadro 9). Para efeito de tratamento estatístico desta variável, recorreu-se ao classificador: *Índice por área de estudos e cursos* da Direcção Geral do Ensino Superior (DGES). Sem surpresa as Áreas da Economia, Gestão e Contabilidade (16,5%); as Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços (11,3%), e a Área de Tecnologias (7,4%), são as mais referidas.

⁷ Qui-Quadrado = 29,494, p = 0,000.

Área de formação (segundo DGES)	
Área de Ciências	1,8
Área de Saúde	0,7
Área de Tecnologias	7,4
Área de Agricultura e Recursos Naturais	0,1
Área de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	3,8
Área de Ciências da Educação e Formação de Professores	0,9
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	11,3
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	16,5
Áreas de Humanidade, Secretariado e Tradução	1,7
Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo	0,7
Não sabe/Não responde	1,7

Quadro 9: Distribuição dos inquiridos por área de formação (segundo DGES) (%).

Quanto à situação face ao emprego, (Quadro 10), a população é, na maioria, trabalhadora activa (55,6%), da qual 47,8% são trabalhadores por conta de outrem e 7,8% trabalhadores por conta própria. Não obstante, a percentagem de inquiridos em situação de desemprego é, igualmente, elevada (42,1%), sendo que se verifica mais mulheres nesta condição (44,7%) do que homens (37,8%). Porém, ainda que diversos estudos atestem uma maior incidência das mulheres em situação de desemprego do que homens, (Estevão, 2006; Kovács 2006 e Alves,2001), nesta investigação a distribuição sexual não é factor influente para a situação face ao emprego.⁸

Por último, os inquiridos inactivos apresentam um valor bastante reduzido em relação à amostra (2,4%).

Situação face ao emprego	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Desempregado	44,7	37,8	42,1
Trabalhador por conta própria	7,6	8,0	7,8
Trabalhador por conta de outrem	45,1	52,1	47,8
Inactivo	2,5	2,1	2,4

Quadro 10: Distribuição sexual segundo situação face ao emprego (%).

⁸ Qui-Quadrado = 4,038, p = 0,257. Qui-Quadrado = 4,038.

A profissão actual referida pelos inquiridos (no caso dos desempregados a última profissão), foi agrupada segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (Q.P.P) (2010), para efeito de tratamento estatístico, (Quadro 11). Novamente, sem surpresa, verifica-se uma maior presença de Especialistas das Actividades Intelectuais e Científicas (34,8%), seguidos do Pessoal Administrativo (21,5%) e dos Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio.

Parece existir um certo alinhamento entre as habilitações académicas dos inquiridos e a profissão, atendendo que a percentagem de trabalhadores não qualificados é comparativamente mais baixa (0,8%) face aos profissionais especialistas, técnicos intermédios e administrativos (74,8%).⁹

Grupos de Profissões (segundo C.P.P., 2010)	
Profissões das Forças Armadas	0,3
Representantes do Poder Legislativo e Órgãos executivos, Dirigentes, Directores e Gestores	3,4
Especialistas das Actividades Intelectuais e Científicas	34,8
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	18,5
Pessoal Administrativo	21,5
Trabalhadores de Serviços Pessoais, de Protecção, Segurança e Vendedores	5,9
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	0,1
Trabalhadores Qualificados da Industria, Construção e Artífices	1,1
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	1,3
Trabalhadores não qualificados	0,8
Outra (s):	6,6

Quadro 11: Distribuição dos inquiridos pelos grupos de profissões (segundo C.P.P., 2010) (%).

Para melhor compressão do mercado de trabalho, os inquiridos referiram qual o sector de actividade da empresa onde exercem a sua actividade profissional, (Quadro 12). Para tratamento estatístico, as respostas referidas foram agrupados segundo a Classificação Portuguesa das Actividades Económicas (CAE) (2007).¹⁰ À semelhança das duas situações anteriores, verifica-se uma maior representatividade dos sectores afectos ao sector terciário,

⁹ A partir desta questão os inquiridos inactivos deixaram de poder responder ao questionário, pelo que não constam nos seguintes resultados.

¹⁰ Secção A – Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca; Secção B – Indústrias Extrativas; Secção C – Indústrias Transformadoras; Secção D – Electricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio; Secção F – Construção; Secção G – Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos; Secção H – Transportes e armazenagem; Secção I – Alojamento, restauração e similares; Secção J – Actividades de informação e de comunicação; Secção K – Actividades financeiras e de seguros; Secção L – Actividades Imobiliárias; Secção M – Actividades de consultoria, científicas, técnicas e similares; Secção N – Actividades administrativas e dos serviços de apoio; Secção O – Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória; Secção P – Educação; Secção Q – Actividades de saúde humana e apoio social; Secção R – Actividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas; Secção S – Outras Actividades de serviços.

nomeadamente Comércio por grosso e a retalho (10,3%), Transportes e armazenagem (9%) e Actividades de informação e de comunicação (7,4%).

Verifica-se, ainda, uma elevada percentagem daqueles que não sabem ou não respondem (43,9%), o que se pode justificar pela elevada percentagem de desempregados.

Sector de actividade da empresa (segundo CAE, 2007)	
Secção A	0,1
Secção B	0,1
Secção C	1,9
Secção D	0,6
Secção E	0,0
Secção F	2,1
Secção G	10,3
Secção H	9,0
Secção I	2,4
Secção J	7,4
Secção K	2,3
Secção L	0,4
Secção M	5,1
Secção N	4,7
Secção O	1,1
Secção P	5,2
Secção Q	4,3
Secção R	1,1
Secção S	0,4
Outra (s):	5,7
Não sabe/Não responde	43,9

Quadro 12: Sector de actividade da empresa (segundo CAE, 2007) (%).

Na mesma lógica os inquiridos referiram, também, qual a Direcção/Departamento/ Serviço a que estão afectos, (Quadro 13). Estes foram agrupados conforme as indicações da responsável do D.F. Uma vez mais, existe uma elevada percentagem daqueles que não sabem ou não respondem (48,8%). Dos restantes, as respostas mais apuradas localizam-se nas áreas de actuação pertencentes aos setores Contabilístico/Financeiro/Fiscalidade (11,3%), Administrativo/Secretariado (8,3%) e Informática (5,1%).

Direcção/Departamento/Serviço	
Administrativo/Secretariado	8,3
Acção Social/Saúde	1,2
Atendimento directo ao público	4,4
Artes e Restauro	0,4
Auditoria/Qualidade	0,4
Banca	0,1
Estatística	0,8
Educação/Formação	1,8
Comércio	3,6
Comunicação	1,5
Contabilístico/ Financeiro/ Fiscal	11,3
Gestão	3,0
Informática	5,1
Jurídico	0,1
Marketing	0,9
Militar	0,1
Recursos Humanos	3,2
Técnico	2,2
Química	0,3
Não sabe/Não responde	48,8

Quadro 13: Direcção/Departamento/Serviços (%).

Por fim, os inquiridos indicaram também a dimensão da empresa a que estão afectos, (Quadro 14). Verifica-se uma distribuição relativamente homogénea pelos quatro tipos de empresa considerados (Micro, Pequena, Pequena/Média, Grande).

Dimensão da empresa	
Micro	10,7
Pequena	12
Pequena/Média	12,3
Grande	14
Não sabe/Não responde	47,4

Quadro 14: Dimensão da empresa (%).

Para concluir a caracterização sócio-profissional da população, resta referir que predominam os inquiridos residentes no distrito de Lisboa (76,8%), (Quadro 15), o que seria de esperar atendendo à localização no Citeforma. Destaca-se a percentagem de inquiridos residentes no distrito de Portalegre (5,7%), que se justifica, também, pela prestação de serviços do Centro nesta região.

De esclarecer que somente os distritos referidos constam no quadro, tendo-se excluído os restantes.

Distrito	
Aveiro	0,3
Évora	0,3
Faro	0,4
Braga	0,7
Beja	0,8
Coimbra	0,8
Santarém	0,8
Leiria	0,9
Lisboa	76,9
Portalegre	5,7
Porto	1,1
Setúbal	11,3

Quadro 15: Distribuição dos inquiridos por distrito (%).

Análise da relação entre actividades profissionais e formação

A análise da relação entre as actividades profissionais da população inquirida e a formação debruçou-se sobre o tipo de actividades, os objectivos profissionais e os respectivos conhecimentos necessários para a sua concretização e as razões para a frequência da formação.

As principais actividades profissionais exercidas pelos inquiridos (Quadro 16), foram aglutinadas, para efeitos de tratamento estatístico, em grandes áreas de intervenção, associadas, sempre que possível, a sectores de actividade económica. Verifica-se, como seria de esperar atendendo ao universo (ex-formandos do Centro), uma maior representatividade das profissões associadas às áreas da oferta formativa do Citeforma, onde se destacam Administração/ Secretariado/ Arquivo (21,1%), Contabilidade (15,2%) e Comércio (9,1%).

Actividades profissionais		
Área/Sector	Actividades específicas	
Administrativo/ Secretariado/ Arquivo	Apoio à direção; Atendimento de telefonemas; Arquivo; Processamento de notificações; Escriturário.	21,1
Analista de informação	Tratamento de informação; Análise de dados estatísticos.	1,7
Auditoria/Qualidade/ Avaliação	Controlo interno; Controlo da qualidade; Avaliação de documentos; Consultoria; Mediação.	2,6
Banca e Seguros	Subscrição de seguros.	1,3
Economia	Actividade económica.	0,1
Ensino/ Educação	Ensino; Apoio a alunos.	4,9
Contabilidade	Preparação de vencimentos, orçamentos; Faturação.	15,2
Finanças	Desenvolvimento de aplicações financeiras; Gestão financeira.	1,0
Fiscalidade	Tratamento de Impostos; Gestão fiscal.	0,3
Design	Design técnico; Design gráfico.	0,7
Direcção	Direcção de serviços; Direcção de produção.	1,2
Comércio	Atendimento a clientes; Apoio a clientes; Caixa; Controlo e verificação de vendas; Vendas; Análise de vendas e produtos.	9,1
Correios	Expedição de correspondência.	0,1
Cultural	Animação 3D; Sonoplastia; Música; Operação audiovisual.	0,1
Gestão da formação	Gestão da formação; Acompanhamento de formandos e formadores; Desenvolvimento de projectos formativos; Desenho e gestão de projectos.	3,8
Gestão	Controlo da Gestão; Gestão e Definição de objectivos	0,5
Gestão de pessoal/Recursos Humanos	Contratação; Gestão de equipas; Gestão de RH; Supervisão de equipas; <i>Team buiding</i> .	2,6
Hotelaria/Restauração	Balcão; Cozinha; Caixa.	2,2
Informática	Administração de sistemas; Assistência técnica e informática; Manutenção informática; Projectos de rede; Tratamento de base de dados; Desenvolvimento de aplicações de suporte; Administração de infraestruturas; Programação.	9,1
Marketing	Gestão de eventos; Publicidade e análise digital.	1,6
Militar	Serviço militar; Aprontamento da armada.	0,3
Multimédia	Edição de vídeo; Tratamento e edição de imagem; <i>Web design</i> ; Desenho CAD.	2,0
Negócios	Apoio a unidade de negócios; Gestão contratual; Responsável pelas linhas de negócios.	1,1

Saúde	Expedição de material cirúrgico; Tarefas laboratoriais; Enfermagem.	0,4
Operário e fabril	Acondicionamento de embalagens; Produção de peças automóveis. Manutenção e reparação de máquinas; Planeamento de obras; Instalação eléctrica	0,4
Segurança	Vigilância pessoas e bens por parte de entidades. Portaria; Verificação de medidas de segurança. Elaboração de planos de emergência;	0,6
Social	Resposta Social; Dinamização de actividades socioculturais.	0,4
Turismo	Atendimento de passageiros.	0,3
Outra (s)	Plantação de produtos agrícolas; Dinamização de oficina artesanal; Investigação laboratorial; Gestão de reservas museológicas.	0,5

Quadro 16: Actividades profissionais (%).

Para perceber as dificuldades sentidas pela população aquando do exercício das actividades profissionais foi disponibilizada uma lista de potenciais dificuldades que os inquiridos assinalaram, em conformidade o seu próprio caso, podendo indicar mais do que uma:

1. Articular as diferentes tarefas/funções com os outros elementos da organização: (dificuldades na gestão de pessoal; relacionamento interpessoal; trabalho em equipa).
2. Articular as diferentes tarefas/funções nos tempos que são necessários: (dificuldades de gestão do tempo).
3. Conhecer/Compreender melhor o impacto das minhas funções em outras áreas funcionais da empresa.
4. Obter conhecimentos/competências em algumas áreas.
5. Ter os meios e os mecanismos necessários para a adequada execução das tarefas: (dificuldades nos recursos físicos e metodológicos).
6. Outra (s): Actualização das evoluções técnicas e administrativas; Condições de trabalho; Configuração de equipamentos; Questões ao nível da contabilidade; Contacto com outros mercados, na variável pesquisa a fornecedores *online*; Extinção do cargo; Ferramentas informáticas e tecnológicas; Questões ao nível da fiscalidade; Gestão; Liderança; Línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão); Não valorização/reconhecimento; Relação com o público; Tecelagem.

Não se verifica a existência de uma relação com significado estatístico entre a situação face ao emprego e as dificuldades profissionais, ainda assim é possível traçar-se algumas tendências.

“Obter conhecimentos/competências em algumas áreas” é a dificuldade mais apontada pelos inquiridos, independentemente da sua situação face ao emprego (60,9%, 63,8%, 61,8%), (Quadro 17). Os desempregados referem, também, sentir dificuldade em “Ter os meios e os mecanismos necessários para a adequada execução das tarefas (42,8%). Recorde-se que este grupo teve sempre como referência a última profissão exercida. Os trabalhadores por conta de outrem destacam, igualmente, esta dificuldade (37,9%). Por seu turno, para os trabalhadores por conta própria “Articular as diferentes tarefas/funções nos tempos que são necessários” é a segunda dificuldade mais apontada (31,0%).

Dificuldades profissionais	Situação face ao emprego		
	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Articular as diferentes tarefas/funções com os outros elementos da organização	22,1	19,0	25,1
Articular as diferentes tarefas/funções nos tempos que são necessários	26,4	31,0	30,8
Conhecer/Compreender melhor o impacto das minhas funções em outras áreas funcionais da empresa	18,7	22,4	15,1
Obter conhecimentos/competências em algumas áreas	60,9	63,8	61,8
Ter os meios e os mecanismos necessários para a adequada execução das tarefas	42,8	29,3	37,9

Quadro 17: Distribuição da situação face ao emprego segundo dificuldades profissionais (%).

Os inquiridos referiram, também, quais os seus objectivos profissionais, para um prazo de 1 a 2 anos. Tal como na situação anterior, foi disponibilizada uma lista, agora de objectivos, que puderam assinalar:

1. Alcançar estabilidade profissional;
2. Aumentar os conhecimentos académicos/profissionais;
3. Mudar de emprego;
4. Obter um emprego;
5. Progredir profissionalmente;

6. Outro (s): Criar o próprio emprego/negócio; Emigrar; Manter o posto de trabalho; Melhorar o desempenho profissional; Mudar de área de actuação; Manter/melhorar a situação laboral; Objectivos/Realizações pessoais.

Verifica-se uma relação com significado estatístico entre as variáveis “Mudar de emprego”, “Obter um emprego” e “Progredir profissionalmente” e a situação face ao emprego.¹¹

Para os desempregados, o principal objectivo profissional é, sem surpresa, a obtenção de um emprego (83,3%). Por seu turno, os trabalhadores por conta própria assinalam como principal objectivo “Progredir profissionalmente” (67,8%), objectivo também, maioritariamente, referido pelos trabalhadores por conta de outrem (70,4%) (Quadro 18).

É interessante verificar que o segundo objectivo profissional mais referido pelos inquiridos, independentemente da sua situação face ao emprego, é “Aumentar os conhecimentos académicos/profissionais” (62,6%, 54,2%, 58,0%), sobretudo se considerarmos que a amostra é maioritariamente constituída por inquiridos com habilitações académicas de nível médio e superior.

Objectivos profissionais	Situação face ao emprego		
	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Alcançar estabilidade profissional	39,7	40,7	32,3
Aumentar os conhecimentos académicos/profissionais	62,6	54,2	58,0
Mudar de emprego	5,7	13,6	24,9
Obter um emprego	83,3	18,6	5,2
Progredir profissionalmente	36,2	67,8	70,4

Quadro 18: Distribuição da situação face ao emprego segundo os objectivos profissionais (%).

Os inquiridos foram, também, solicitados a indicar as áreas de formação, (Quadro 19), onde necessitam adquirir conhecimentos que lhes permitam alcançar os objectivos profissionais, anteriormente referidos. As Ciências informáticas (22,4%) é a área de formação mais indicada, o que se pode justificar pelas evoluções tecnológicas e pela sua crescente aplicação nos

¹¹ Qui-Quadrado = 47,389, p = 0,000. Qui-Quadrado = 442,471, p = 0,000. Qui-Quadrado = 84,472, p = 0,000.

contextos laborais (Lima, 2010; Alves, 2007; Canário, 2003), seguida da áreas Administração e Gestão (18,8%) e das Línguas estrangeiras (15,2%).

De realçar a considerável percentagem de inquiridos que não sabem ou não respondem (15,7%) quanto aos conhecimentos que necessitam.

Áreas de conhecimentos necessários para alcançar os objectivos anteriores (por áreas de formação)	
Administração e Gestão	28,8
Ciências informáticas	22,4
Comportamental e pessoal	10,5
Línguas estrangeiras	15,2
Marketing e vendas	2,3
Não sabe/Não responde	15,7
Outro (s):	18,8

Quadro 19: Áreas de conhecimentos necessários para alcançar os objectivos profissionais (por áreas de formação) (%).

Para terminar a análise da relação entre actividades profissionais e formação, os inquiridos referiram quais as razões pelas quais poderiam frequentar uma determinada acção de formação, dispondo, novamente, de uma lista:

1. Contribuir para o desenvolvimento da empresa onde estou inserido;
2. Desempenhar as funções com mais competência e segurança;
3. Desenvolver competências empreendedoras e inovadoras capazes de contribuir para o desenvolvimento da organização onde trabalho;
4. Entrar ou reentrar para o mercado de trabalho;
5. Estar mais protegido contra o fenómeno do desemprego;
6. Evoluir profissionalmente;
7. Pensar em construir o próprio emprego;
8. Pensar em mudar de emprego/profissão;
9. Outra (s): Adquirir outras competências; Razões pessoais (designadamente, gosto em aprender, gosto pela informática, gratificação pessoal, desenvolvimento pessoal); Aumentar as habilitações académicas; Fixação de horários; Certificação de competências por via não formal.

Verifica-se uma relação com significado estatístico entre as variáveis “Entrar ou reentrar para o mercado de trabalho” e “Desenvolver competências empreendedoras e inovadoras capazes

de contribuir para o desenvolvimento da organização onde trabalho”¹² e a situação face ao emprego

À semelhança das situações anteriores, a razão mais apontada para a frequência da formação – Evoluir profissionalmente – é idêntica a todas as situações face ao emprego (66,2%, 67,8%, 76,0%), (Quadro 20). O elevado valor percentual destas respostas, segue os estudos que defendem a formação como via para o crescimento e criação de novas oportunidades profissionais (Estevão, 2006; Kovács, 2006).

Sem surpresa, a segunda razão mais aprontada pelos desempregados para a frequência da formação é “Entrar ou reentrar para o mercado de trabalho” (61,2%). A percentagem de respostas por parte deste grupo vem corroborar a ideia, referida nos capítulos anteriores, de que a frequência da formação, não obstante os diversos estudos que demonstram o contrário (Canário, 2008; Ferry, 2003; Tanguy, 1986;), ainda é vista como sinónimo de emprego. Porém, pode-se colocar a questão se este grupo vê a formação como uma certeza para a obtenção de emprego ou, somente, como uma vantagem ou estratégia para a melhoria/alteração da sua situação profissional (Canário, 2003).

Tanto os trabalhadores por conta própria como os trabalhadores por conta de outrem apontam como segunda maior razão para a frequência da formação “Desempenhar as funções com mais competência e segurança” (57,6%, 63,2%). Assume-se com isto, que estes dois grupos associam a obtenção de novos conhecimentos à competência e confiança sobre si mesmo, aquando do exercício laboral.

¹² Qui-Quadrado = 267,877, $p = 0,000$. Qui-Quadrado = 63,724, $p = 0,000$.

Razões para a frequência da formação	Situação face ao emprego		
	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Contribuir para o desenvolvimento da empresa onde estou inserido	11,7	35,6	38,2
Desempenhar as funções com mais competência e segurança	53,6	57,6	63,2
Desenvolver competências empreendedoras e inovadoras (...)	22,1	47,5	40,1
Entrar ou reentrar para o mercado de trabalho	61,2	8,5	5,3
Estar mais protegido contra o fenómeno do desemprego	29,7	16,7	23,7
Evoluir profissionalmente	66,2	67,8	76,0
Pensar em construir o próprio emprego	24,3	16,4	15,6
Pensar em mudar de emprego/profissão	15,1	16,9	25,3

Quadro 20: Distribuição da situação face ao emprego segundo razões para a frequência da formação (%).

Distribuição do interesse pela oferta formativa

Os resultados refletem o perfil da amostra, na medida em que se confirma que as áreas assinaladas com maior e menor interesse correspondem àquelas que, anteriormente, representavam mais ou menos os inquiridos, a nível da sua área profissional. Com efeito, as áreas Informática para utilizadores (31,9%), Gestão e Administração (30,3%), e Contabilidade (28,8%) são as mais referidas com “Muito interesse”. Acresce a estas as Línguas estrangeiras (51,5%). Por seu turno, as áreas mais referidas com “Pouco interesse/Sem interesse” são o Vitrinismo (76,1%), a Animação e informação turística (64,2%), e a Logística (48,3%). Importa, porém, registar que ao nível das áreas mais técnicas de formação – entenda-se como aquelas que se distanciam das designadas transversais (Línguas e Comportamental) – verifica-se uma distribuição equilibrada por todas elas, com excepção, pela positiva, da área da “Informática” (35,9%), (Quadro 21).

De resto, esta relação entre a oferta formativa do Citeforma e as necessidades/ interesse dos inquiridos está, claramente, espelhada quando se analisam os dados referentes às respostas de tendência central (Interesse Moderado), onde se constata a relativa proximidade das diferentes

áreas, sendo certo que as áreas do Vitrinismo (76,1%), Recepção hoteleira (67,2%) e Animação e Informação Turística (64,2%) revelam uma baixa adesão para os inquiridos.

Áreas	Nível de interesse		
	Muito interesse	Interesse moderado	Pouco interesse/Sem interesse
Animação e Informação Turística	9,0	24,5	64,2
Contabilidade	29,3	33,8	35,1
Desenvolvimento pessoal	28,1	45,5	24,0
Direito nas relações laborais	19,4	45,8	32,5
Fiscalidade	24,6	32,7	40,4
Gestão de pessoal	26,0	49,7	22,7
Gestão e Administração	30,3	46,7	20,6
Informática para utilizadores	35,9	40,6	25,1
Inovação e Empreendedorismo	20,7	47,6	24,9
Línguas estrangeiras	52,1	36,5	9,6
Logística	11,6	37,9	48,3
Marketing	14,8	44,9	38,1
Multimédia	21,6	38,9	38,1
Qualidade e Certificação	16,5	45,3	36,0
Recepção hoteleira	5,6	24,9	67,2
Saúde Higiene e Segurança no Trabalho	16,2	41,0	40,4
Secretariado e Trabalho Administrativo	20,6	34,2	42,9
Vitrinismo	5,1	16,4	76,1

Quadro 21: Distribuição de nível de interesse segundo áreas formativas (%).

Verifica-se uma relação com significado estatístico entre a preferência pelas áreas Multimédia, Recepção hoteleira e Vitrinismo e a situação face ao emprego.¹³ As Línguas estrangeiras é a área mais referida com “Muito interesse” pelos três grupos (59,9%, 45,8%, 47,5%), (Quadro 22), enquanto o Vitrinismo é a área que menos ou nenhum interesse desperta (70,8%, 78,0%, 78,0), (Quadro 22).

Os desempregados têm, ainda, particular interesse pelas áreas da Informática para utilizadores e Gestão e Administração, sendo as seguintes mais referidas com “Muito interesse” (33,2%, 29,8%) por este grupo. Também os trabalhadores por conta própria revelam ter “Muito interesse” pela área da Gestão e Administração (37,9%) seguida das áreas Contabilidade, Fiscalidade e Gestão de Pessoal (33,9% em todas). Coloca-se a hipótese de este grupo considerar estas áreas como “estratégicas” para o desenvolvimento da sua empresa, atendendo que a possibilidade de “Desenvolver competências empreendedoras e inovadoras capazes de

¹³ Qui-Quadrado = 20,068, p = 0,000. Qui-Quadrado = 34,579, p = 0,000. Qui-Quadrado = 25,664, p = 0,000.

contribuir para o desenvolvimento da organização onde trabalho”, é uma das razões que mais assinalaram para a frequência da formação.

Ainda face a esta razão, não deixa de ser um tanto ou quanto contraditório o factor de este grupo referir a área da Qualidade e Certificação como umas das pouco ou nada interessante (47,5%).

Por último, os trabalhadores por conta de outrem apresentam uma relativa distribuição pelas áreas Gestão e Administração (32,3%), Contabilidade (30,9%), Desenvolvimento pessoal (29,6%), e Fiscalidade (29,6%), o que remete para as áreas laborais às quais estes inquiridos estão afectos e, naturalmente, mais se interessam. Regista-se, porém, um elevado desfasamento na área Secretariado e Trabalho Administrativo (18%). Recordando que a razão mais apontada por este grupo para a frequência da formação é o facto de em poderem “Contribuir para o desenvolvimento da empresa” onde exercem, põe-se a hipótese de o “Interesse moderado” atribuído à Inovação e Empreendedorismo (53,3%), ao Desenvolvimento pessoal (49,7%) e à Gestão de pessoal (48,9%), indicar que o enriquecimento de conhecimentos nestas áreas possa ser visto, por estes trabalhadores, como uma estratégia para o alcance desse objectivo.

Áreas	Desempregados			Trabalhadores por conta própria			Trabalhadores por conta de outrem		
	Muito interesse	Interesse moderado	Pouco interesse/ Sem interesse	Muito interesse	Interesse moderado	Pouco interesse/ Sem interesse	Muito interesse	Interesse moderado	Pouco interesse/ Sem interesse
Animação e Informação Turística	11,3	30,1	58,6	15,3	22,0	62,7	6,1	21,3	72,7
Contabilidade	27,0	34,5	38,6	33,9	28,8	37,3	30,9	35,6	33,4
Desenvolvimento pessoal	25,1	46,1	28,8	44,1	30,5	25,4	29,6	49,7	20,7
Direito nas relações laborais	13,2	49,2	37,6	22,0	47,5	30,5	25,4	44,8	29,8
Fiscalidade	18,5	37,9	43,6	33,9	35,6	30,5	29,6	29,3	41,2
Gestão de pessoal	21,6	54,2	24,1	33,9	45,8	20,3	28,2	48,9	22,9
Gestão e Administração	28,5	50,5	21,0	37,3	35,6	27,1	32,3	45,7	20,2
Informática para utilizadores	33,2	40,4	26,3	20,3	49,2	30,5	34,3	41,4	24,3
Inovação e Empreendedorismo	22,6	46,5	31,0	33,9	33,9	32,3	17,7	53,3	29,0
Línguas estrangeiras	59,9	30,4	9,7	45,8	42,4	11,9	47,5	42,8	9,7
Logística	10,7	43,3	46,1	13,6	32,2	54,2	12,4	35,9	51,7
Marketing	16,3	48,6	35,1	22,0	35,6	42,4	12,7	45,3	42,0
Multimédia	26,6	42,0	31,3	18,6	28,8	52,5	16,6	39,8	43,6
Qualidade e Certificação	17,6	48,6	33,9	18,6	33,9	47,5	15,7	46,4	37,8
Recepção hoteleira	8,2	34,5	57,4	5,1	20,3	74,6	3,6	18,5	77,9
Saúde Higiene e Segurança no trabalho	16,6	44,5	38,9	18,6	32,2	49,2	16,3	41,4	42,3
Secretariado e Trabalho administrativo	25,7	35,6	38,7	15,3	32,2	52,5	18,0	32,3	47,9
Vitrinismo	9,1	20,1	70,8	6,8	15,3	78,0	5,3	16,8	78,0

Quadro 22: Distribuição da situação face ao emprego segundo nível de interesse por áreas formativas (%).

Disponibilidade para a frequência da formação

Para finalizar o questionário, procurou-se apurar qual a disponibilidade da população para a frequência da formação a nível da carga horária, período do dia, dia da semana e modalidade da formação.

Relativamente à carga horária, verifica-se uma relação com significado estatístico entre as variáveis “Inferior a 2 horas” e “2/3 horas” e a situação profissional.¹⁴ Não obstante a sua situação face ao emprego, os inquiridos preferem acções de formação de curta duração, em específico, que decorram num período de 2 a 3 horas (28,8%, 47,5%, 48,6%). Os desempregados são aqueles que revelam uma certa disponibilidade por acções de formação de maior duração, nomeadamente acções de 5 a 6 horas (6,0%) e 6 a 7 horas (10,3%), o que se pode justificar pelo facto de não estarem condicionados a um horário laboral, ao contrário das pessoas que se encontram empregadas. De referir, ainda, a elevada percentagem de inquiridos desempregados para quem a carga horária é indiferente (31,7%), o que se pode justificar pela mesma razão, (Quadro, 22).

Carga horária	Situação face ao emprego		
	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Inferior a 2h	5,6	15,3	22,1
2/3h	28,8	47,5	48,6
3/4h	21,9	15,3	16,6
4/5h	5,0	3,4	5,5
5/6h	6,0	1,7	1,7
6/7h	10,3	3,4	3,4
Indiferente	31,7	18,6	9,1

Quadro 23: Distribuição da situação face ao emprego segundo carga horária (%).

Verifica-se a existência de uma relação com significado estatístico entre a preferência pelo período do dia e a situação profissional.¹⁵

A noite é referida pelos três grupos de inquiridos, como o período do dia preferido para o decorrer da formação (38,2%, 59,3% 74,9%), sendo certo que os desempregados apontam com igual valor percentual o período da manhã (38,2%), (Quadro 24). À semelhança da situação

¹⁴ Qui-Quadrado = 40,005, p = 0,000. Qui-Quadrado = 40,677, p = 0,000.

¹⁵ Qui-Quadrado = 93,296, p = 0,000. Qui-Quadrado = 38,683, p = 0,000.

anterior, coloca-se a hipótese de a situação profissional dos inquiridos se reflectir, igualmente, na preferência pelo período do dia.

Situação face ao emprego			
Período do dia	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Manhã	38,2	23,7	16,9
Tarde	33,9	25,4	13,3
Noite	38,2	59,3	74,9
Indiferente	29,8	15,3	11,0

Quadro 24: Distribuição da situação face ao emprego segundo período do dia (%).

Verifica-se uma distribuição relativamente homogénea da situação face ao emprego pela preferência pelo dia da semana em que a formação deverá decorrer, o que se verifica, também, no elevado valor percentual de respostas “Indiferente” nos três grupos de inquiridos (46,4%, 39,0%, 33,8%), (Quadro 25).

Embora não se verifique uma relação com significado estatístico entre o dia da semana e a situação face ao emprego, tendencialmente a Terça (41,7%) e Quinta-feira (40,9%) são os dias mais referidos pelos inquiridos desempregados, sendo este último dia também muito referido pelos trabalhadores por conta própria (37,9%). Quanto aos trabalhadores por conta de outrem revelam particular interesse por acções de formação que decorram ao Sábado (51,2%).

Situação profissional			
Dia da semana	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Segunda-feira	39,3	32,2	28,3
Terça-feira	41,7	34,5	32,1
Quarta-feira	39,8	28,8	29,1
Quinta-feira	40,9	37,9	31,3
Sexta-feira	32,9	28,8	28,5
Sábado	16,6	35,6	51,2
Indiferente	46,4	39,0	33,8

Quadro 25: Distribuição da situação face ao emprego segundo dia da semana (%).

À semelhança da concordância que se tem vindo a verificar nas situações anteriores, os três

grupos de inquiridos revelam uma esmagadora preferência por acções de formação em regime presencial (81,2%, 83,1%, 78,9%), (Quadro 26).

Uma vez mais, não se verifica uma relação entre modalidade de formação e a situação profissional, mas é certo que os trabalhadores por conta de outrem são aqueles que, comparativamente, revelam maior preferência por acções em modalidade mista (*b.Learning*) (35,5%) e à distância (*e.Learning*) (27,1%). Novamente, coloca-se a hipótese de estas preferências reflectirem a limitação do seu tempo livre, entenda-se pós-laboral. Curiosamente, são também estes inquiridos que maior interesse revelam pela modalidade Seminário (21,1%).

Modalidade da formação	Situação face ao emprego		
	Desempregados	Trabalhadores por conta própria	Trabalhadores por conta de outrem
Presencial	81,2	83,1	78,9
<i>e.Learning</i>	21,6	13,6	27,1
<i>b.Learning</i>	27,6	27,1	35,5
Seminário	11,9	15,3	21,1

Quadro 26: Distribuição da situação face ao emprego modalidade da formação (%).

5.2.3. Considerações finais

A análise realizada permite traçar o perfil de uma população adulta, detentora de habilitações académicas de nível médio e superior, maioritariamente, residente na área metropolitana de Lisboa. Divide-se, quase equitativamente, entre trabalhadores por conta de outrem e pessoas na situação de desemprego. Os trabalhadores por conta própria são, comparativamente, poucos face a estes dois grupos.

Em termos profissionais é uma população bastante ligada a áreas do sector terciário, sendo também o sector de actividade do Citeforma, no qual se destacam os serviços de escritório (Administrativo/ Secretariado/Arquivo) e as tecnologias de informação e comunicação.

De uma forma global a população expressa interesse pela formação profissional, em específico por áreas formativas afectas às áreas de trabalho em que exercem. Exceptuam-se aqui os desempregados, para os quais se assume que as áreas formativas de maior interesse correspondem àquelas onde já trabalharam ou desejam vir a trabalhar. As áreas de maior interesse formativo, nomeadamente a aquisição de conhecimento específicos das mesmas,

surgem, também, como estratégia para alcançar os objectivos profissionais, desde logo a obtenção de emprego, a progressão na carreira.

Na mesma linha de pensamento a razão mais apontadas pela população para a frequência da formação é “Evoluir profissionalmente”. Os desempregados referem, também, a entrada ou reentrada no mercado de trabalho, enquanto os trabalhadores, quer por conta própria quer por conta de outrem, indicam “Desempenhar as funções com mais competência e segurança o desenvolvimento da empresa onde trabalham” como a segunda maior razão frequência da formação.

Sendo certo que se trata de uma população com forte interesse pela formação profissional, a análise concluiu que, de uma forma geral, predomina um interesse por acções de formação de curta duração, em regime pós-laboral. Esta tendência só é contrariada pelos desempregados, que têm, também, preferência por acções de formação mais longas e decorrentes no período da manhã. A preferência pelo dia da semana em que as acções de formação deverão ocorrer surge relativamente distribuída pelos três grupos de inquiridos sendo, na verdade, uma condição maioritariamente referida como “Indiferente”. Ainda assim, os desempregados, tendencialmente, elegem a Terça e a Quinta-feira. Este último dia é também muito referido pelos trabalhadores por conta própria. Os trabalhadores por conta de outrem têm particular interesse por acções de formação que decorram ao Sábado. Igualmente comum na população é a preferência pela modalidade presencial. Não obstante, os trabalhadores por conta de outrem serem aqueles que mais interesse têm pelas modalidades mista, à distância e seminário.

5.3. Outras actividades desenvolvidas

O trabalho de estagiária no Citeforma envolveu outras duas actividades distintas, a saber: uma análise de *benchmarking* (estudo do mercado) e acompanhamento técnico-pedagógico de um curso de educação e formação de jovens.

5.3.1. A análise de *benchmarking*,

A análise de *benchmarking*, produzida para o Citeforma, no âmbito da auscultação da situação actual do mercado de trabalho português, teve como propósito analisar a oferta e a procura de serviços de formação em organizações portuguesas, nomeadamente, aquela que é oferecida pelos centros de formação, mas também acções realizadas no seio de diversas empresas privadas.

Para este estudo foram analisados cinco centros de formação, situados na área metropolitana de Lisboa e oito empresas privadas dos sectores Banca, Comércio, Correios, Energia, Seguros e Transportes, que oferecem formação aos seus trabalhadores.

Visando uma análise mais completa foram também analisadas duas entidades que se reconhecem como sendo “orientadoras” da oferta e da procura de serviços de formação para o sector terciário, no país: a Associação Industrial Portuguesa (I.A.P.) e a Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (C.C.P.).

Recorreu-se à leitura do Relatório e Contas (2014) de todas estas organizações, disponibilizados *online*, em específico os capítulos dedicados à formação para os trabalhadores, e, assim, foi possível perceber quais as áreas formativas oferecidas e as respectivas modalidades.

Do estudo realizado verifica-se que as oito empresas privadas disponibilizam uma oferta formativa específica para o sector de actividade em que se inserem, tendo em comum a (re) qualificação dos recursos humanos como condição para o crescimento e sucesso da mesma. Aceita-se, assim, que a formação nelas prestada desenvolve-se, maioritariamente, numa lógica de rentabilidade e de acompanhamento das exigências do mercado de trabalho.

Não obstante a oferta formativa específica, é possível identificar áreas de interesse transversal, como sejam: as Línguas estrangeiras, as Ciências Informáticas, a Comunicação e Relacionamento interpessoal, a Gestão de projectos de liderança, a Inovação e Gestão e a Saúde, Segurança e Higiene no trabalho. No fundo, é comum a todas as empresas analisadas a crescente aposta nas competências pessoais/comportamentais (*soft skills*).

Quando se cruza as formações oferecidas aos trabalhadores com o Catálogo Nacional de Qualificações verifica-se uma presença de acções de formação referentes às Ciências Informáticas e/ou Saúde Segurança e Higiene no Trabalho.

Nestas empresas, a modalidade de formação mais utilizada tende a ser a presencial, todavia a modalidade à distância (*e.Learning*) é mais usual em acções de formação acerca de ferramentas tecnológicas, tutoriais formativos, gestão de conteúdos e suportes pedagógicos e questões de qualidade e segurança.

Aquando da análise procurou-se, também, conhecer os organogramas das empresas. Verifica-se, com isto, que estas não possuem um departamento/gabinete que se dedique especificamente à formação dos trabalhadores.

No que diz respeito à análise dos centros de formação, verifica-se uma oferta formativa bastante vasta embora, também, muito semelhante. Como áreas de interesse destacam-se o Marketing e Publicidade, a Administração/Secretariado, as Ciências Informáticas, o Turismo e Hotelaria, tanto na oferta dirigida jovens como a adultos. Destacam-se, igualmente, as Línguas estrangeiras e o Português para estrangeiros.

Está presente em praticamente todos os centros de formação analisados a oferta em Saúde Higiene e Segurança no Trabalho. Com uma frequência menos significativa, encontra-se a oferta em Vigilância e Segurança. Para finalizar identificam-se várias ofertas formativas no âmbito empresarial e técnicas de *coaching*.

Em todos os centros verifica-se uma oferta de formação nas modalidades presencial e à distância, embora as primeiras com maior frequência.

Em suma, as áreas de formação comuns aos dois grupos analisados são as Línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês e o Alemão, as Ciências Informáticas e a Saúde, Segurança e Higiene no Trabalho. Uma área de interesse que merece igual destaque é a Segurança/Vigilância.

Todos os centros de formação analisados oferecem acções de formação presentes no Catálogo Nacional de Qualificações, não se verificando por isso uma grande diferenciação entre eles, excepto em cursos específicos, nomeadamente no âmbito das Ciências Informáticas.

É de destacar a presença de vários protocolos de formação entre as empresas privadas e as universidades, o que deixa antever uma procura de novos trabalhadores, nomeadamente estagiários, mas também num interesse pela formação contínua dos trabalhadores já presentes.

Para finalizar conclui-se que a oferta e a procura de formação no mercado de trabalho estão predominantemente centradas na vertente técnica. A formação parece ser um aspecto importante dentro das empresas, todavia o facto de não existir um departamento/gabinete à qual se dedique especificamente, leva a crer que a formação é praticada numa lógica de rentabilidade, a par do cumprimento legal e não tanto nos interesses dos trabalhadores. Também de referir que a formação presente nas oito empresas privadas tende a ir ao encontro da formação oferecida pela A.I.P e pela C.C.P, nomeadamente no que se refere ao reforço e competitividade empresarial e à procura crescente em formação sobre Ciências Informáticas.

Localizando o Citeforma neste estudo conclui-se que a oferta formativa do Centro vai ao encontro dos demais centros de formação. Destaca-se o facto de oferecer várias acções de formação destinadas jovens e adultos, não se dirigindo somente a um ou outro grupo. À semelhança dos centros analisados também o Citeforma dá primazia à vertente técnica dos formandos em comparação com a comportamental.

5.3.2. Acompanhamento técnico-pedagógico

O acompanhamento técnico-pedagógico do curso Técnico (a) Administrativo decorreu entre o dia 6 de Outubro de 2014, data de início do mesmo, e o final do estágio curricular, a 29 de Maio de 2015. Este curso foi escolhido por ser aquele cujo começo mais se aproximou com a data da minha entrada no Citeforma. Desta forma, embora só viesse a terminar após a conclusão do estágio este curso permitiu-me um acompanhamento mais duradouro e completo. Não sendo, de resto, esta a actividade principal a maior incidência de participação verificou-se nos primeiros quatro meses, antecedentes ao início do D.F.N.

Este curso inscreve-se nos Cursos de Educação e Formação (CEF) de jovens, regidos pelo Sistema Nacional de Qualificações (S.N.Q.). Apresentam-se como uma modalidade de formação de dupla certificação que possibilitam, simultaneamente, um diploma escolar equivalente ao 2º, 3º ciclo ou ensino secundário e uma certificação profissional de nível 1, 2, ou 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (Q.N.Q.), consoante o percurso formativo efectuado.

Os CEF destinam-se à qualificação de jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos, à data de início da formação, cujas respectivas habilitações académicas se encontrem entre inferior ao 4º ano do escolaridade do ensino básico e o ensino secundário completo ou incompleto, não tendo ainda adquirido uma certificação profissional (in ANQEP, s/d).

Os CEF regem-se pelos seguintes princípios orientadores (in ANQEP, s/d):

- Intervenção junto dos jovens em risco ou em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa e dos que já integram o mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e profissional, com vista à melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social;
- Organização em componentes de formação – sociocultural, científica, tecnológica e prática – que visam as várias dimensões do saber, integradas em estruturas curriculares predominantes profissionalizantes adequadas aos diferentes níveis de qualificação e áreas de educação e formação.

Oferecem um percurso formativo composto por sete etapas distintas (Tipos), sendo que para cada uma é exigido um determinado grau académico de acesso (Figura 3), permitindo aos jovens a continuidade dos estudos das seguintes formas (in ANQEP, s/d):

- A conclusão de um **CEF Tipo 1** permite o ingresso no 3º ciclo do ensino básico;
- A conclusão de um **CEF Tipo 2 ou Tipo 3** permite o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação:
 - Desde que cumprido o curso de formação complementar, caso o formando queira continuar nesta modalidade de educação e formação;
 - Desde que realizados os exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, caso o formando opte por um curso da modalidade geral de educação.
- A conclusão de um **CEF Tipo 4** permite o prosseguimento de estudos num CEF Tipo 5;
- A conclusão de um **CEF Tipo 5, Tipo 6 ou Tipo 7** permite o prosseguimento de estudos:
 - Num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim;
 - Num curso de nível superior, desde que cumpridos os requisitos presentes no regulamento de acesso ao ensino superior, em vigor.

Percurso Formativo	Habilitações mínimas de acesso		Certificação	
	Escolares	Profissionais	Dupla certificação	Profissional
1 A	Inferior ao 4.º ano de escolaridade	-	6.º ano de escolaridade e nível 1 de formação	-
1 B	Igual ou superior ao 4.º e inferior ao 6.º ano de escolaridade	-	6.º ano de escolaridade e nível 1 de formação	-
2	6.º, 7.º ou frequência do 8.º ano de escolaridade	-	9.º ano de escolaridade e nível 2 de formação	-
3	8.º ou frequência do 9.º ano de escolaridade	-	9.º ano de escolaridade e nível 2 de formação	-
4	9.º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	-	-	Nível 2 de formação
5	10.º, frequência do 11.º ano de escolaridade, 10.º ano profissionalizante ou titular de percurso de tipo 4	-	12.º ano de escolaridade e nível 3 de formação	-
	Curso formação complementar	Curso de nível 2 de formação	12.º ano de escolaridade e nível 3 de formação	-
6	11.º* ou frequência do 12.º ano de escolaridade	-	-	-
7	12.º ano de escolaridade	-	-	Nível 3 de formação
Formação Complementar	9.º ano de escolaridade	Curso nível 2 de formação	Certificação de competências escolares para prosseguimento de estudos	
	-	Curso tipo 2 ou 3		

* 10.º ano e 11.º ano de escolaridade com aproveitamento como sinónimo de condição suficiente para transitar, respectivamente, para o 11.º ano e 12.º ano de escolaridade.

Podem, ainda, frequentar as tipologias 2 e 3 candidatos que possuam as habilitações escolares constantes do quadro seguinte:

Percurso Formativo	Habilitações escolares
T2	capitalizações correspondentes a 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente
T3	capitalizações correspondentes a 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente

Outras condições de acesso

Figura 3: Quadro de habilitações mínimas de acesso em função da tipologia de percurso.

Fonte: ANQEP (s/d).

Numa nota relevante, apesar de definida a idade de admissão nos CEF, poderão ingressar nestes cursos, em específico nas tipologias 1 e 2, jovens com idades inferiores a 15 anos que tenham duas reprovações na escola ou que tenham concluído o 3º ciclo do ensino básico. Poderá também ser admitido, a título excepcional, o ingresso de jovens com idade inferior a 15 anos, que não se incluam nas condições supracitas ou com idade igual ou superior a 23 anos, sendo que compete à Direcção Regional de Educação e à Delegação Regional, respetivamente, a avaliação de cada caso e respectiva autorização de integração (in ANQEP, s/d).

O curso Técnico (a) Administrativo ministrado no Citeforma, visa formar um profissional no domínio das técnicas e procedimentos adequados bem como das normas de segurança, higiene,

saúde e ambiente, que esteja apto a planear, organizar, e controlar tarefas administrativas inerentes ao funcionamento das organizações (empresas ou serviços públicos), nomeadamente as que estão associadas aos fluxos internos e externos de circulação de informação do processo administrativo, (Citeforma, 2014).

Assim sendo, o curso tem como objectivos (Citeforma, 2014):

- Planear, organizar, executar e controlar tarefas relacionadas com o expediente geral das organizações;
- Atender e informar o público interno e externo das organizações em português e língua estrangeira;
- Efectuar a gestão do economato das organizações;
- Planear, organizar, executar e controlar tarefas administrativas de apoio à actividade comercial das organizações;
- Executar tarefas de apoio à contabilidade geral das organizações;
- Executar tarefas administrativas de apoio à gestão de recursos humanos.

É ministrado segundo um programa curricular (ver Anexo II), definido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Após a conclusão da formação teórica os formandos transitam para a formação em contexto de trabalho, sob a orientação de um técnico do Citeforma, designado pelo Centro, e de um responsável de formação na empresa, designado pela entidade de acolhimento.

Para o ano 2014/2015 o curso foi estruturado da seguinte forma:

- Período de duração: 03 de novembro de 2014 a 07 de outubro de 2015;
- Horário semanal: de 2ª a 6ª feira das 9h30 às 13h00 e das 14h às 17h:30.

Nesta área de intervenção o trabalho de estagiária envolveu as seguintes tarefas: Acompanhamento da turma em visitas de estudo; Organização do plano de formação e registo de assiduidade dos formandos; Organização dos *dossiers* técnico-pedagógico; Presença em reuniões.

Acompanhamento da turma em visitas de estudo

Ao longo do percurso formativo os formandos realizaram várias visitas de estudos, em função da sua pertinência para o curso, no geral, e para as respectivas Unidade de Formação de Curta

Duração (U.F.C.D.), em particular, tendo sido convidada a acompanhar duas. De referir que para cada visita os formandos tiveram de redigir um relatório.

A primeira visita, ao Arquivo Nacional da Torre do Tombo, foi realizada no dia 17 de Dezembro de 2014, no âmbito da U.F.C.D. Arquivo – organização e manutenção. Estiveram presentes todos os formandos acompanhados pela coordenadora do curso e formadora da referida U.F.C.D. Esta visita teve como propósito dar a conhecer aos formandos o processo de classificação e organização documental e suportes de arquivo efectuados na Torre do Tombo, de forma a cruzar esta tipologia com a terminologia aprendida na referida U.F.C.D.

A visita foi guiada por uma técnica da Torre do Tombo que apresentou o edifício, explicando a sua configuração, e todos os espaços abertos ao público. Partiu-se da identificação dos espaços de trabalho – arquivo, restauro, armazenamento, leitura e exposições – para a explicação detalhada da construção e simbologia das gárgulas, expostas no átrio edifício, cuja informação foi sendo complementada pelos formandos, que realizaram uma pesquisa prévia acerca das mesmas. Seguiu-se a consulta, em suporte informático, de alguns dos documentos do acervo arquivístico, como sejam genealogias, tratados, contratos, licenças, entre outros.

Os formandos haviam referido a grande expectativa que criaram acerca da possibilidade de visitarem a sala de microfilmagem, que lhes foi permitida, na qual é possível explorar registos paroquiais antigos e mais recentes. Neste espaço, a técnica fez uma demonstração completa de todas as fases do processo, desde a microficha até à visualização de um microfilme de registos paroquiais. Este foi, por certo, o momento mais activo e descontraído da visita, onde vários formandos quiseram participar na procura dos registos paroquiais dos seus familiares.

Durante as três horas que durou a visita os formandos revelaram, de uma forma geral, interesse pela informação que lhes foi sendo transmitida pela técnica. Colocaram várias questões, sobretudo acerca dos documentos mais antigos revelando uma certa curiosidade, e mostraram-se disponíveis quando lhes era perguntado algo ou solicitada a participação.

O balanço final foi positivo, na medida em que os objectivos estipulados para esta visita foram cumpridos, desde logo a compreensão das diferentes fases, suportes, técnicas e organização de arquivo e codificação documental e a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das sessões de formação.¹⁶

¹⁶ Informação recolhida junto da coordenadora do curso Técnico-Administrativo e formadora da U.F.C.D. Arquivo – organização manutenção.

A segunda visita realizou-se no dia 11 de Março de 2015, à Futurália – Feira de Educação e Formação, presente na Feira Internacional de Lisboa (FIL). Esta realizou-se no âmbito do curso Técnico (a) Administrativo e, uma vez mais, estiveram presentes todos os formandos acompanhados pela respectiva coordenadora.

A visita à Futurália teve como principal objectivo facultar o contacto dos jovens formandos com a oferta académica e profissional existente, a nível nacional e internacional, a fim de promover nestes o pensamento e a tomada de decisão acerca do seu futuro escolar e/ou profissional.

Durante a visita os formandos puderam percorrer livremente as várias bancas (*stands*) presentes na Feira. No final, assistiram, em colectivo, a uma conferência sobre empregabilidade, organizada pelos representantes da União Europeia. Esta fora antecipadamente agendada, sendo um dos principais pontos de atracção da visita. Os formandos mostraram-se interessados na informação que lhes foi sendo transmitida ao longo da conferência, em parte porque muitos revelaram vontade em, de futuro, abrir o seu próprio negócio. A participação activa não foi, todavia, muito elevada, cingindo-se, maioritariamente, a um ou dois formandos. Não obstante o balanço foi positivo, em particular pela riqueza de informação transmitida na conferência.

Organização do plano de formação e registo de assiduidade dos formandos

A gestão da formação dos cursos e outras formações presentes no Citeforma é realizada numa plataforma informática. Durante o estágio curricular tive acesso a essa plataforma onde organizei o plano de algumas das sessões de formação do curso Técnico (a) Administrativo, nomeadamente, o lançamento do horário das diversas U.F.C.D.'s e dos respectivos formadores. De uma forma mais frequente fiz, ainda, o registo de assiduidade de formandos que, habitualmente, é realizado a cada semana.

Organização do *dossier* técnico-pedagógico

A par da plataforma informática, a gestão da oferta formativa do Citeforma é, também, registada em *dossier* técnico-pedagógico. Neste é guardada toda a informação referente aos formandos e à logística das acções de formação e respectiva documentação legal, como seja o Referencial de Formação. A minha tarefa foi, então, verificar a documentação presente ou não

no *dossier* e organizá-la alfabeticamente e por assunto. De referir que esta foi a primeira tarefa que realizei no Centro.

Presença em reuniões

Durante o período de estágio presenciei duas reuniões de formação, no sentido de me inteirar melhor acerca do trabalho que iria acompanhar. A primeira teve por objectivo a recepção de um novo coordenador de curso, ao qual foi apresentada a logística de formação do Citeforma e as suas responsabilidades profissionais enquanto coordenador. A segunda, no âmbito do início do curso Técnico (a) Administrativo, permitiu-me conhecer o grupo de formadores, os objectivos pretendidos e alguns dos métodos de trabalho que viriam a ser adoptados na turma. Destacando-se as questões de pouca tolerância face potenciais faltas de atraso e assiduidade, o recurso a determinados programas informáticos e textos de apoio e a indicação de algumas visitas de estudo.

Conclusão: um balanço do trabalho desenvolvido

Eis que termina a apresentação deste relatório de estágio e surge agora a oportunidade de fazer um balanço não só deste trabalho, mas dos dois anos de estudos que compõe o mestrado. Estes dois anos foram de grande aprendizagem e crescimento, mas também de grande satisfação. Não obstante, claro, os conhecimentos adquiridos na licenciatura, alguns essenciais para o trabalho de estagiária, como foi aqui referido, mas o facto de agora estudar uma área de formação específica, a área que eu escolhi, tornou o processo de aprendizagem mais prazeroso.

O ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre pode definir-se, de uma forma simples, por um primeiro ano, essencialmente teórico, onde foram adquiridas e consolidadas as bases que vieram a suportar o segundo, de natureza mais prática e trabalho individualizado.

A transição da sala de aula para o contexto laboral foi vivida, num primeiro momento, com grande entusiasmo, pela novidade em si, pois era a primeira vez que ia contactar com o meio profissional. Este sentimento fortaleceu-se após a garantia da entidade de acolhimento em atribuir-me tarefas específicas da minha área de estudos, umas por mim escolhidas outras que me seriam pedidas. Assim, acabei por criar grandes expectativas para o meu estágio curricular. Um foram alcançadas, outras não, mas penso que é comum que assim seja.

Durante os oito meses que durou o estágio curricular no Citeforma, pude realizar novas aprendizagens não só do ponto de vista intelectual, mas também social e pessoal. Com efeito, trabalhar e interagir com uma equipa de profissionais mais velhos e mais experientes do que eu, num cenário rigoroso a nível de qualidade de trabalho, cumprimento de calendário ou de horário, por exemplo, foram experiências que contribuíram, significativamente, para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

Mas ao processo de aprendizagem resulta também das experiências menos positivas. Durante o tempo de estágio no Citeforma o entusiasmo inicial foi dando lugar a uma postura mais conformada. Parte pela rápida adaptação, o que acaba por ser um aspecto positivo, mas, por outro lado, a sobrecarga de tarefas que acabei por abraçar, algumas na sua totalidade, e a sua relativa repetição foram aspectos mais difíceis de ultrapassar e que diminuíram o meu entusiasmo. Por esta altura, acabei por adoptar uma postura um tanto ou quanto mais contida, e ter como principal preocupação realizar o trabalho que me foi atribuído bem e a tempo.

Transcrever o trabalho de estagiária para este relatório e fundamentá-lo do ponto de vista teórico foi outra aprendizagem. É certo que o estudo e análise teórica não constitui uma novidade dado o exercício feito nos anos anteriores, mas construir algo desta dimensão, ciente do que a sua qualidade implica, isso sim foi algo de novo. Nessa fase, (re) aprendi a ouvir e a aceitar críticas e a saber como usá-las para melhorar.

Olhando para trás, o balanço deste ciclo é muito positivo. Ver este relatório concluído, é a confirmação de que todo o trabalho, todos os esforços, todos os momentos mais difíceis de ultrapassar valeram a pena! Mas, se por um lado está a satisfação e o orgulho por estar concluído, por outro, paira a incerteza e insegurança pelo que virá a seguir. Subsiste desejo de conseguir vir a trabalhar na área em que me formei mas, também, a vontade de continuar a estudar as questões da educação de adultos.

Referências bibliográficas

- Afonso, M^a e Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação em Portugal. Descrição Sumária*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Alves, N. (2007). *E se empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?* SÍSIFO, Revista de Ciências da Educação. Nº2, 59-68.
- Alves, N. (2000). Modos de Aprendizagem e evolução da formação profissional em Portugal. In H. Lopes (Coord.). *As modalidades da empresa que aprende e empresa que qualifique*. (pp. 63-84). Lisboa: IEFP.
- Alves (Coord.). (2001). *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ANQEP. (2011). *Guia de Perguntas- Respostas. Caderneta Individual de Competências – Portaria Nº 475/2010, de 8 de Julho*.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, Processos e Marcos Históricos. Da Globalização ao Contexto Português*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2008). *Formação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA
- Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp.189-205). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro*. FORUM 27, Janeiro-Junho 2000, 125-139.
- Cardim, J. (2007). *O levantamento das necessidades de formação – O questionário*. Formar, revista dos formadores. Nº 61, 46-52.
- Cardim, J. (2005). *O levantamento das necessidades de formação – A entrevista*. Formar, revista dos formadores. Nº 57, 35-40.
- Cardim, J. (1996). *Formação Profissional: do conteúdo aos aspectos críticos do seu desenvolvimento*. INOVAÇÃO Revista do Instituto de Inovação Educacional – Educação e Formação ao Longo da Vida. Vol.9 Nº3.

Cardim, L. (1990). *Formar é Fácil. A aprendizagem e o ensino*. AGEN – Soc. Administração Gestão e Ensino, Lda.

CCE, (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC (2000) 1832.

Citeforma, (2014). *Relatório de Gestão 2014*. Citeforma.

Cortesão, L. (Coord.) (2000). *Nos Bastidores da Formação. Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Oeiras: CELTA.

Cruz, J. (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Estevão, C. (Coord) (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas : relato de uma investigação*. Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora: Porto.

Fernández, F. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs). *Educação de adultos: mutações e convergências*. (pp. 73-96). Lisboa: EDUCA.

Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs). *Educação de adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: EDUCA.

Fourier, C. (2006). *Reasons why employees are not equally attracted to vocational training*. Brasil: Editora Vozes.

Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Monografias em educação: Centro de investigação em educação, Universidade do Minho.

Instituto Nacional de Estatística (2007). *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas. Ver.3*. Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões (2010)*. Instituto Nacional de Estatística.

Josso., M. (2005). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs). *Educação de adultos: mutações e convergências* (pp.115-125). Lisboa: EDUCA.

Kovács, I. (2006). *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*. Celta Editora.

Lima, L. (2010). *A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”*. Revista Lusófona de Educação. Nº 15, 41-54

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001) *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg, Germany: UNESCO – Institute for Education.

Maignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2013). *The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space*. Sisyphus. Journal of Education, 1, 1, 104-123.

Taveira, M. e Silva, J. (2011). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra,

Referências legais

Decreto-Lei Nº 7/2009 Art.º 131

Decreto-Lei Nº 396/2007 Art.º16

Referências on-line

ANQEP, (s/d). Cursos profissionais. Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Superior.

Disponível em: www.anqep.gov.pt

Citeforma, (s/d). O Citeforma. Citeforma. Disponível em: www.citeforma.pt/pt/o-citeforma

IEFP, (s/d). *Formação para jovens*. Instituto de Emprego e Formação Profissional. Disponível em

www.iefp.pt/formacao-para-jovens

Anexos

Anexo I – Questionário do D.N.F.

Anexo II – Plano curricular do curso Técnico (a) Administrativo.

Anexo I

DIAGNÓSTICO NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

O Citeforma encontra-se a desenvolver um Diagnóstico de Necessidades de Formação que permita obter informação de suporte ao seu plano de formação para o biénio 2015-2016. A auscultação dos potenciais candidatos à formação é um elemento central desse trabalho. Neste sentido gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a este questionário.

Por favor, leia atentamente as questões antes de as preencher!

Qualquer dúvida queira, por favor, contactar cristina.tavares@citeforma.pt

A. Caracterização socio profissional

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Data nascimento: Ano ____ Mês ____ Dia ____
3. Local de residência (distrito): _____
4. Habilitações académicas (Assinale apenas o grau máximo que possui).

Menos 9º ano <input type="checkbox"/>	Frequência universitária, sem conclusão <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
12º ano incompleto <input type="checkbox"/>	Ensino superior completo (licenciatura ou bacharelato) <input type="checkbox"/> Curso: _____	Outra: _____
12º ano completo <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/> Em: _____	

5. Profissão (Identifique a profissão por extenso). Caso esteja desempregado identifique a sua última profissão. Caso pertença a uma força militar, refira a sua especialidade, independentemente do posto que ocupe.
-

6. **Situação profissional** (Assinale a sua situação actual)

Desempregado	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta própria <u>Sector de actividade:</u> (ex.: Educação, Saúde) _____	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>
Inactivo (ex.: Aposentados) O seu questionário terminou aqui. Obrigado pela sua participação!	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta de outrem <u>Sector de actividade da empresa onde trabalha:</u> (ex.: Educação, Saúde) _____ <u>Direcção/ Departamento/ Serviço a que está afecto:</u> (ex.: Comercial, Administrativo) _____ <u>Número de trabalhadores da empresa:</u> (aproximado, caso não o conheça com exatidão): _____	<input type="checkbox"/>

B. Análise da relação entre atividades profissionais / formação

1. Descreva as **principais funções ou actividades** que exerce. No caso de estar desempregado tome como referência o último emprego:

2. Assinale as **principais dificuldades** no exercício das funções ou actividades acima assinaladas:

Obter conhecimentos / competências em algumas áreas

Conhecer / compreender melhor o impacto das minhas funções em outras áreas funcionais da empresa

Articular as diferentes tarefas / funções nos tempos que são necessários (Dificuldades de gestão do tempo)

Articulação do exercício dessas funções com outros elementos da organização (Dificuldades na Gestão de pessoal/Relacionamento interpessoal/Trabalho em equipa)

Ter os meios e os mecanismos necessários para a adequada execução das tarefas (Dificuldades nos recursos físicos e metodológicos)

Outra (s):

3. Das dificuldades assinaladas no ponto anterior refira as que pensa que poderiam ser colmatas com **formação**? (Caso não tenha preenchido a questão anterior, não preencha esta questão)

4. Identifique os seus **objectivos profissionais** no prazo de 1 a 2 anos:

Obter emprego

Aumentar os conhecimentos

Alcançar estabilidade profissional

Progredir profissionalmente

Mudar de emprego

Outro (s):

5. Para poder alcançar os objectivos assinalados no ponto anterior que **preparação, conhecimentos e/ou competências** específicas lhe faltam e necessita?

6. Assinale, no máximo de três (3), razões pelas quais, no seu caso concreto, poderia vir a **frequentar acções de formação profissional**:

Evoluir profissionalmente	<input type="checkbox"/>
Desempenhar as minhas funções com mais competência e segurança	<input type="checkbox"/>
Estar mais protegido contra os fenómenos de desemprego	<input type="checkbox"/>
Pensar mudar de emprego/profissão	<input type="checkbox"/>
Contribuir para o desenvolvimento da empresa onde estou inserido	<input type="checkbox"/>
Pensar em construir o meu próprio emprego	<input type="checkbox"/>
Desenvolver competências empreendedoras e inovadoras capazes de contribuir para o desenvolvimento da organização onde trabalho	<input type="checkbox"/>
Entrar ou reentrar para o mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>
Outra (s):	
<hr/>	

C. Caracterização de indicadores de operacionalização da formação

1. A seguir lista-se aquela que pode ser considerada a oferta formativa dirigida às principais profissões visadas pelo Citeforma. Assinale com uma **cruz (X)** o interesse em realizar essas formações, independentemente das condições reais para o poder fazer (disponibilidade de tempo, disponibilidade financeira, etc.). Assinale como **“Muito Interesse” o máximo de 3 opções**

Área de formação	Muito interesse	Interesse moderado	Pouco interesse/ Sem interesse
Animação e Informação Turística			
Contabilidade			
Desenvolvimento Pessoal (área comportamental)			
Direito nas Relações Laborais			
Fiscalidade			
Gestão de Pessoal			
Gestão e Administração			
Informática			
Inovação e Empreendedorismo			
Línguas Estrangeiras			
Marketing			
Logística			
Multimédia			
Qualidade e Certificação			
Recepção Hoteleira			
Secretariado e Trabalho Administrativo			
Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho			
Vitrinismo			
Outra (s): _____			

- 1.2 Para as três (3) áreas que assinalou como **“Muito Interesse”** no ponto anterior, especifique as principais competências/conhecimentos que necessita de adquirir/aperfeiçoar (ex: Contabilidade: balanços, IVA, IRC, etc.)

D. Disponibilidade para a frequência da formação

1. Considerando as suas reais disponibilidades, coloque uma **cruz (X)** em cada coluna, nas opções de operacionalização da formação que lhe seriam mais vantajosas.

Carga Horária Por Dia	Período do Dia	Dias na Semana	Modalidade de Formação
Inferior a 2 horas <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/>	Segunda – feira <input type="checkbox"/>	Presencial <input type="checkbox"/>
2 a 3 horas <input type="checkbox"/>	Tarde <input type="checkbox"/>	Terça – feira <input type="checkbox"/>	<i>E-learning</i> (formação à distância) <input type="checkbox"/>
3 a 4 horas <input type="checkbox"/>	Noite <input type="checkbox"/>	Quarta – feira <input type="checkbox"/>	<i>B-Learning</i> (formação mista: presencial e à distância) <input type="checkbox"/>
4 a 5 horas <input type="checkbox"/>	Indiferente <input type="checkbox"/>	Quinta – feira <input type="checkbox"/>	Seminário <input type="checkbox"/>
5 a 6 horas <input type="checkbox"/>		Sexta – feira <input type="checkbox"/>	Indiferente <input type="checkbox"/>
6 a 7 horas <input type="checkbox"/>		Sábado <input type="checkbox"/>	
Indiferente <input type="checkbox"/>		Indiferente <input type="checkbox"/>	

E. Sugestões

No âmbito deste trabalho, caso o entenda, poderá manifestar aqui a sua opinião sobre algum aspeto que considere relevante e que não foi abordado.

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo I I



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP



Área de formação 346. Secretariado e Trabalho Administrativo

Referencial de formação Técnico/a Administrativo

Nível do QND 4

PLANO CURRICULAR

Componentes de Formação	Tipologias de percurso	Domínios de formação	Carga horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de educação física	Carga horária total (horas)
Sociocultural	Tipo 5	Português	192	222	450
		Língua estrangeira	96	126	
		Cidadania e sociedade	21		
		Tecnologias de Informação e comunicação	21		
		Higiene, saúde e segurança no trabalho	30	60	
		Educação física	90		
	Tipo 6	Português	45	68	150
		Cidadania e sociedade	30		
		Higiene, saúde e segurança no trabalho	30	52	
		Educação física	45		
	Tipo 7	Cidadania e Sociedade	30		105
		Higiene, saúde e segurança no trabalho	30	75	
Educação física		45			
Científica	Tipo 5	Matemática Aplicada	192		384
		Psicologia e Sociologia	96		
		Economia	96		
	Tipo 6	Matemática Aplicada	90		180
		Economia	90		
	Tipo 7				

