

Análise do Impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta

Dissertação de Mestrado

Beatriz Cordeiro Pacheco

Mestrado em

Educação e Formação



Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta

Dissertação de Mestrado

Beatriz Cordeiro Pacheco

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



ENSINANDO COM MAIS AMOR

O ensino adulto tem uma exigência
Que vai muito p'ra lá da mera essência
De ensinar quem está em crescimento!
Porque ensinar a quem sabe da vida
Acaba por ter a contrapartida
De também aprender a todo o momento!

Levar as letras a quem foi privado
De um dia poder crescer lado a lado
Da maravilha que é a escrita
É uma bênção para qualquer professor
Que nesse ato professa amor
Da forma mais sincera e bonita!

Muito além da alfabetização
Trazer autoestima ao coração
De quem julgado foi na sociedade,
É ato verdadeiro de coragem
A quem devemos prestar homenagem
Por agir com tanta fraternidade.

Hélio Quarta

5-10-2022

Agradecimentos

As caminhadas longas da vida são impetuosas e muitas vezes resignadas, fazem surgir, por muitas vezes sentimentos de incerteza, desorientação e solidão, mas sobretudo de alegria por concluir um ciclo. Por isso, torna-se essencial o papel das referências orientadoras, que se cruzam conosco nas caminhadas e nos orientam para uma aprendizagem investigativa coerente e interventiva, para além de todo o apoio, inúmeras vezes nos estendem a mão. A todos aqueles que cruzaram o meu caminho e me ofereceram orientação, é dado o momento de expressar toda a minha gratidão.

Em primeiro lugar cabe-me agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Condessa, pela sua disponibilidade e receptividade, que foram essenciais ao longo desta caminhada, para além de toda a colaboração, rigor científico e sabedoria que me proporcionou. Neste mesmo sentido, agradeço ainda a todos os professores do curso e, particularmente, ao Mestre Paulo Bulhões, que desde a sua lecionação da unidade curricular “Educação de Adultos”, sempre me motivou para a temática e me aconselhou.

Agradeço, também às três escolas profissionais e a todos os envolvidos que participaram voluntariamente neste estudo de tão relevante interesse para mim, mostrando-se gentis e prestativos ao longo da colaboração.

Não posso deixar de agradecer, também, à minha família, em especial aos meus queridos avós, pais, tios, primos e amigos, os quais privei de convívio, mas que demonstram, desde o primeiro momento, empatia e carinho.

A todos um muito obrigada!

Resumo

Este trabalho académico, intitulado “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”, intentou analisar, num primeiro instante, a educação e formação da pessoa adulta, apresentando não só os seus conceitos-chave, como uma perspetiva evolucionista, até aos dias de hoje, considerando que os cursos orientados para o adulto têm um intuito de formação reforçada e adaptada, de modo a aumentar as suas competências e, conseqüentemente, certificações profissionais e escolares, com estratégias adequadas ao público alvo e, a maioria das vezes, com impacto numa aprendizagem ao longo da vida.

Projetando conhecer melhor a realidade da formação oferecida em 2021/22 em contexto de Escola Profissional da Região Autónoma dos Açores, realizámos um estudo de casos múltiplos a partir de três escolas da Ilha de São Miguel, confrontando as recolhas efetuadas pela análise: documental da legislação em vigor e documentos específicos, dos projetos de escola disponibilizados; de conteúdo dos testemunhos obtido em conversas informais com os coordenadores pedagógicos e diretor de escola (n=3); e, por fim, da recolha (motivações, expectativas e nível de satisfação) efetuada através do inquérito por questionário aplicado a um grupo de alunos adultos das escolas (n=199). Para a análise destes dados, deu-se especial realce à comparação efetuada entre os cursos ABC da Rede Valorizar e Ensino Técnico-Profissional, recorrendo a procedimentos estatísticos ajustados.

Concluimos, com este estudo que, não obstante a fase de vida e a modalidade de formação, a pessoa adulta, aluno do contexto de escola profissional, em geral satisfeito com a sua formação, procura além de se formar, informar e interagir, para obter melhores qualificações pessoais, académicas e profissionais que os tornem mais aptos para enfrentar os desafios de um mundo em permanente mudança. Em conformidade, podemos também observar que, por parte das escolas onde se aplicou o estudo, as ofertas formativas são cada vez mais direcionadas não só para o mercado de trabalho, mas também para as motivações e expectativas dos alunos adultos, em procura de reconhecimento profissional, mas também escolar e pessoal.

Palavras-Chave: Educação e Formação de adultos; Escola profissional; Curso Rede Valorizar.

Abstract

This academic work, entitled "Analysis of the impact of courses offered in the context of Vocational School for the Education and Training of Adults", intended to analyze, in a first moment, the education and training of adults, presenting not only its key concepts, but also an evolutionary perspective, to the present day, considering that the courses aimed at the adult have an intention of reinforced and adapted training, in order to increase their skills and, consequently, professional and school certifications, with strategies appropriate to the target audience and, most of the time, with an impact on lifelong learning.

Projecting to know better the reality of the training offered in 2021/22 in a Professional School context in the Azores Autonomous Region, we have carried out a multiple case study from three schools in São Miguel Island, confronting the collections made by the analysis: documentary analysis of the legislation in force and specific documents, of the school projects made available; of the content of the testimonies obtained in informal conversations with the pedagogical coordinators and school director (n=3); and, finally, of the collection (motivations, expectations and level of satisfaction) made through the questionnaire survey applied to a group of adult students of the schools (n=199). For the analysis of these data, special emphasis was given to the comparison made between the ABC courses of the Valorizar Network and Technical-Vocational Education, using adjusted statistical procedures.

We conclude with this study that, notwithstanding the stage of life and the training modality, the adult person, student in the vocational school context, in general satisfied with their training, seeks besides training, to inform and interact, to obtain better personal, academic and professional qualifications that make them more apt to face the challenges of a world in permanent change. Accordingly, we can also observe that, on the part of the schools where the study was applied, the training offers are increasingly directed not only to the labor market, but also to the motivations and expectations of adult students, in search of professional recognition, but also school and personal.

Key words: Adult Education and Training; Professional School; Rede Valorizar Course.

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice de Anexos	8
Índice de Figuras	8
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Tabelas	10
Índice de Quadros.....	11
Índice de Siglas e Abreviaturas	12
Introdução Geral	13
Parte I – Enquadramento Teórico	16
Introdução.....	17
Capítulo I – Análise da Educação e Formação da Pessoa Adulta	19
1.1. A universalidade do direito à Educação e à Formação.....	19
1.2. Conhecer a Pessoa Adulta	22
1.2.1. Idade Adulta: evolução do conceito e das particularidades das várias fases	22
1.2.2. A Pessoa Adulta e os motivos para a sua qualificação (pessoal, académica e profissional).....	25
1.3. A importância de educar e formar a Pessoa Adulta: do combate ao analfabetismo e iliteracia até à Aprendizagem ao Longo da Vida	29
1.4. Momentos marcantes para o delinear da Educação e Formação de Adultos.....	34
1.4.1. As Conferências Internacionais	34
1.4.2. Vários contextos (in)formais de Educação e Formação	36
Capítulo II- O Ensino Formal na Educação e Formação da Pessoa Adulta e o Contexto das Escolas Profissionais	39
2.1. Atuais tendências da Educação e Formação de Adultos na Europa e em Portugal.	39

2.2. Os cursos de Educação e Formação Profissional de Adultos e a proposta formativa atualmente oferecida em Portugal e na Região Autónoma dos Açores (RAA).....	45
2.3. O Ensino Profissional na Europa, em Portugal e na RAA	50
Parte II – Estudo Empírico	58
Introdução.....	59
Capítulo III - Métodos e procedimentos do estudo	61
3.1. A problemática e os objetivos do estudo	61
3.2. Caracterização e desenho do estudo	64
3.3. Participantes no estudo e as suas características	67
3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	73
Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados	79
4.1. A importância da aprendizagem ao longo da vida no adulto pertencente à população em idade ativa.....	79
4.2. Políticas de educação do adulto e qualificação profissional em vigor na RAA e a sua relação com as escolas profissionais	82
4.3. A perspetiva do(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) e Diretor de Escola acerca da relevância e funcionalidade da escola profissional, e das diferentes ofertas formativas, na educação de adultos.	86
4.4. Os motivos de ingresso no curso/formação e as expectativas de alunos adultos (ETP; ABC-RV) acerca das competências a adquirir, tendo em vista a sua qualificação académica e profissional.....	89
4.5. O envolvimento e satisfação dos alunos adultos, em função do seu perfil - Curso da Escola Profissional	93
4.6. Confrontando a opinião dos alunos adultos, em função do Curso frequentado na Escola Profissional, sobre o impacto dessa formação na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional	104
Considerações Finais	112
Referências Bibliográficas.....	116
Anexos.....	130

Índice de Anexos

Anexo A: Ofício de solicitação de colaboração no estudo.....	131
Anexo B: Consentimento informado.....	133
Anexo C: Inquérito por questionário.....	137
Anexo D: A entrevista semiestruturada e informal	139
Anexo E: Pré-teste.....	144

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema da “motivação e os seus motivos” (Fonte: Autor a partir de Maximiliano,2000.....	27
Figura 2: Esquema de “benefícios económicos e sociais- macro, meso e micro- do ensino profissional	52
Figura 3: Esquema dos objetivos específicos do Eixo 10, segundo a Comissão Europeia (Fonte: autor, adaptado de Agenda Regional para a Qualificação Profissional; ARQR- Horizonte 2030, 2022	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1: “População Desempregada e Taxa de Desemprego em Portugal, 4.º trimestre de 2021” (Fonte: INE, 2021.....	53
Gráfico 2: N.º de participantes/ alunos, análise por Escola Profissional	69
Gráfico 3: Grupos Etários do total de alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional	70
Gráfico 4: Ocupação antes de entrar na escola profissional do total de inquiridos em contexto de Escola Profissional	71
Gráfico 5: A ocupação dos alunos adultos (desempregados e empregados) à entrada para a Escola Profissional	74
Gráfico 6: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na ocupação sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional - uma ocupação mais produtiva do tempo”, comparação das duas modalidades de curso.....	107
Gráfico 7: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na vida: aquisição de informação para melhorara a sua situação profissional”, comparação das duas modalidades de cursos.....	108
Gráfico 8: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na vida: aquisição de novos conhecimentos/saberes adequados aos seus interesses”, comparação das duas modalidades de cursos.....	109
Gráfico 9: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto na vida: oportunidade criada de maior interação com outras pessoas”, comparação das duas modalidades de cursos.....	110
Gráfico 10: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto na vida: criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo”, comparação das duas modalidades de cursos.....	111

Índice de Tabelas

Tabela 1: Habilitações Académicas do total de alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional	70
Tabela 2: Cursos frequentados pelos alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional	72
Tabela 3: Análise 1 e 2 dos motivos de escolha de formação pelos alunos integrados na escola profissional	91
Tabela 4: Análise dos “três motivos de escolha” para o ingresso nos cursos da EP, comparação entre alunos inquiridos nas duas modalidades de cursos (ABC- RV e ETP)	92
Tabela 5: Análise “das expectativas formativas e profissionais da formação dos alunos” em contexto de escola profissional	93
Tabela 6: Justificação da resposta dada à questão: “O processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia para uma maior autoestima e autoapreciação pessoal?”, comparação entre as duas modalidades de cursos...95	95
Tabela 7: Análise das respostas à questão “considera as respostas formativas adequadas à suas expectativa formativa e profissional”, comparação entre os dois cursos	98
Tabela 8: Análise da justificação dada na resposta à questão “Acredita ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional?”, comparação entre as duas modalidades de cursos	101
Tabela 9: Análise dos dados à cerca do “Grau de satisfação, de acordo com a experiência na formação”, comparação entre as duas modalidades de curso	103
Tabela 10: Análise dos dados sobre a “opinião dos alunos sobre o impacto do curso na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional”, comparação entre os dois cursos	106

Índice de Quadros

Quadro n. °1: As características do estudo.....	67
Quadro n. °2: O conceito da educação de adulto e a sua importância na aprendizagem ao longo da vida (ALV) – Opinião dos coordenadores pedagógicos/diretor de escola.....	82
Quadro n. °3: As ofertas formativas disponibilizadas pela EP e a sua adequação à valorização (pessoal, académica e profissional) dos alunos. – Opinião dos coordenadores pedagógicos/diretor de escola.....	89
Quadro n. °4: “A Voz dos alunos_1” sobre o impacto dos cursos na sua autoestima e autoapreciação pessoal.....	96
Quadro n. °5: “A Voz dos alunos_2” sobre a adequação dos cursos à expectativa formativa e profissional dos alunos.....	99
Quadro n. °6: “A Voz dos alunos_3” à cerca dos alunos terem adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional.....	102

Índice de Siglas e Abreviaturas

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimentos da Formação Profissional

CONFITEA- Evento intergovernamental promovido pela Unesco

CEE- Comissão das Comunidades Europeias

CTP-Curso Técnico Profissional

ETP- Ensino técnico-profissional

EP- Escola Profissional

RAA- Região Autónoma dos Açores

RAM- Região Autónoma da Madeira

INE- Instituto Nacional da Estatística

EA- Educação de Adultos

EFA- Educação e Formação de Adultos

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

ME- Modalidades de Ensino

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QE- Quadro Europeu de Qualificações

Q-Questionário

RV-Rede Valorizar

UE- União Europeia

PEE- Projeto Educativo de Escola

Introdução Geral

Este trabalho de dissertação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, enquadra-se na especialidade de Educação e Formação de Adultos, da Universidade dos Açores, intitula-se: “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”, e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre.

A educação privilegia o domínio de várias áreas de conhecimento, e não se limita apenas à norma, pois mostra ser cada vez mais universal e dinâmica, procurando envolver não apenas as crianças e os jovens no ensino, mas também, cada vez mais, as pessoas jovens adultas, adultas e idosas, visando o incremento de uma aprendizagem ao longo da vida, que impulsiona um progresso constante. Importa, assim, entender que no âmbito da educação de jovens e adultos, o adulto, não é o estudante universitário, tão-pouco a pessoa adulta empenhada em aperfeiçoar os seus conhecimentos em áreas específicas, são sim os adultos vindos de contextos empobrecidos, com baixas qualificações e níveis de instrução, e, por vezes, analfabetos, mas que tem o poder de alterar perspetivas e condições socioprofissionais desfavoráveis, possibilitando o desenvolvimento pessoal constante, ao longo da vida humana (Oliveira, 1999). Na mesma ordem de ideias, e de acordo com (Silvestre, 2013), o que realmente importa é criar condições para que a educação e formação de adultos promovam e desenvolvam as pessoas adultas, a sociedade e a natureza, pois as mudanças estruturais nos mercados de trabalho têm provocado uma profunda alteração social, por isso é necessário formar as pessoas adultas para fazer face às mudanças para que estas possam responder de melhor forma aos desafios atuais e futuros.

No estudo efetuado sobre esta temática, procurou-se compreender as consequências da frequência pelo adulto dos cursos disponibilizados em contexto de Escola Profissional da Região Autónoma dos Açores (RAA), sobretudo nos dois tipos de formação mais oferecidas: os cursos técnico profissionais, os mais frequentados e, os cursos ABC da rede valorizar. Ao comparar as duas modalidades de formação oferecidas em três escolas de São Miguel, no ano letivo de 2021/22, propusemo-nos investigar a sua influência na educação e na formação da “pessoa adulta”, num estudo de casos múltiplos.

A definição dos objetivos para este estudo constituíram-se no sentido de melhor entender a importância da aprendizagem ao longo da vida, no adulto pertencente à população em idade ativa; compreender as políticas de educação do adulto e qualificação profissional em vigor na RAA e a sua relação com as escolas profissionais; analisar as perspectivas de dirigente e/ou agentes educativos acerca da relevância e funcionalidade da escola profissional, e das diferentes ofertas formativas, na educação de adultos; compreender a expectativa dos formandos adultos acerca das competências a adquirir, tendo em vista a sua qualificação académica e profissional; caracterizar o envolvimento e satisfação dos formandos em cada perfil de curso de formação profissional e comparar a opinião dos estudantes/ formandos em relação ao perfil do seu curso e respetivo impacto na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional.

À época da aplicação do estudo empírico, fomos compreender as características da escola profissional da RAA, no contexto do ensino e qualificação individual, académica e profissional dos seus alunos, e de que modo, os seus Projetos Educativos eram adequados às particularidades dos seus públicos, contemplando as suas distintas características, em função das modalidades e diversidades de oferta formativa.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes, e cada uma destas engloba dois capítulos. A 1.^a parte, trata do enquadramento teórico e, a 2.^a parte, do estudo empírico realizado.

No primeiro capítulo, que contempla os conceitos e os autores basilares para melhor fundamentar o tema, inicialmente emoldurámos a análise da Educação e Formação da Pessoa Adulta, através de pontos diferentes, mas encadeados, de modo a refletir a pertinência da evolução do conceito de educação e formação, os marcos históricos da educação da pessoa adulta, com impacto no combate ao analfabetismo e iliteracia, e a tendência atual de se priorizar uma Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos variados e complementares. O segundo capítulo, trata as principais e atuais tendências da educação e formação da pessoa adulta, em contexto internacional, nacional e regional, averiguando os cursos de educação e formação profissional de adultos, sobretudo, as linhas por que se regem as propostas da oferta formativa de ensino profissional, na Europa, em Portugal e nos Açores.

No terceiro capítulo, apresentar-se-ão os métodos e procedimentos que enquadram o estudo empírico, nomeadamente a apresentação: da problemática e dos objetivos norteadores, da tipologia do estudo e do seu desenho; dos instrumentos aplicados e dos

cuidados éticos; do tipo de análise e tratamento dos dados e, por fim, das características dos participantes do estudo.

O quarto e último capítulo, expõe a apresentação, comparação e discussão dos dados recolhidos, numa análise efetuada a partir dos objetivos delineadores do estudo.

O final da dissertação engloba uma síntese das conclusões do estudo, das suas limitações e de propostas para estudos futuros na temática desta dissertação, assim como, as referências bibliográficas e os anexos.

Parte I

Enquadramento Teórico

Introdução

Na primeira parte da dissertação é efetuado o enquadramento teórico que será a base de todo o trabalho apresentando alguns conceitos essenciais relacionados com o propósito do tema em estudo, que visa contemplar a educação e a formação da população alvo da presente investigação – a pessoa adulta.

Procedeu-se, no primeiro capítulo, à análise dos conceitos de educação e formação da pessoa adulta, contemplando algumas teorias e ideias apresentadas em vários estudos da área da educação, do último meio século. Inicialmente, abordou-se, a universalidade do direito à educação e formação de adultos; em seguida, analisaram-se as mudanças que ocorrem ao longo da vida, com realce para a pessoa adulta, procurando conhecê-la melhor através de uma breve abordagem à evolução do conceito de “Adultez” e das particularidades que algumas das suas fases apresentam. Pretendeu-se, ainda, entender os principais motivos para a necessidade urgente de compreensão da importância de qualificação académica e profissional da pessoa adulta, não descurando que esta análise permite a reflexão acerca de conceitos essenciais ao tema em estudo, como o analfabetismo, a iliteracia, a aprendizagem ao longo da vida e as mudanças sociais mais acentuadas.

Posteriormente, enfatiza-se os momentos marcantes no delinear da educação e formação das pessoas adultas, nos quais se fará referência às conferências internacionais de educação de adultos que visaram adequar o ensino oferecido, nesta faixa etária, às suas necessidades e particularidades, contemplando os múltiplos contextos, formais, não formais e informais, que para alguns autores primam pela sua complementaridade.

No segundo capítulo, analisar-se-á o ensino formal na educação e formação da pessoa adulta e o contexto das escolas profissionais. Aqui, revela-se pertinente para o estudo que foi proposto, analisar as tendências evolutivas e atuais da educação e formação de adultos a vários níveis: internacional, nacional e regional, visando compreender melhor a formação profissional e a proposta formativa oferecida em Portugal e na Região Autónoma dos Açores (RAA).

Capítulo I

Análise da Educação e Formação da Pessoa Adulta

- 1.1. A universalidade do direito à Educação e à Formação
- 1.2. Conhecer a Pessoa Adulta
 - 1.2.1. Idade Adulta: evolução do conceito e as particularidades das fases
 - 1.2.2. A Pessoa Adulta e os Motivos para a sua Qualificação (Pessoal, Académica e Profissional)
- 1.3. Importância de Educar e Formar a Pessoa Adulta: do Combate ao Analfabetismo e Iliteracia até à Aprendizagem ao Longo da Vida
- 1.4. Momentos marcantes para o Delinear da Educação e Formação de Adultos
 - 1.4.1. As Conferências Internacionais
 - 1.4.2. Vários contextos (in)formais de Educação e Formação

Capítulo I – Análise da Educação e Formação da Pessoa Adulta

1.1.A universalidade do direito à Educação e à Formação

A educação é um tema amplamente vasto, complexo e que permite diferentes aceções. Cabanas (2002), sobre a Teoria da Educação propõe duas análises essenciais para explicar a educação e fundamentar a sua normativa: o conceito de educação e a orientação do ato educativo. Sobre o conceito, o autor elucida que a educação enquanto “acto ou atividade de educar” (p. 53) é suscetível a várias interpretações consoante a origem da análise (filosófica, antropológica, histórica, social, psicológica, política, etc.), podendo mesmo conduzir à ideia de que “o termo educação não é unívoco” (p. 52) e que dá lugar a soluções contraditórias, dependente dos fins educacionais pretendidos.

Importa elucidar sobre algumas teorias e ideias apresentadas por diferentes autores, que reforçam o carácter de desenvolvimento e a evolução do individuo em sociedade através da educação, numa perspetiva de permitir uma maior liberdade ou ser mais libertadora – para uma melhor adaptação do individuo à sociedade. Para Platão, educar era “dar à alma e ao corpo toda a beleza e perfeição que são suscetíveis”, para Pestalozzi era “o desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as faculdades”, segundo J.Dewey a educação era “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência” (citado por Cabanas, 2002, pp. 56-57). Paulo Freire (citado por Almeida, Fontenele & Freitas, 2021) também “acreditava na libertação por meio da emancipação como única forma de tornar um povo livre, porém, para a educação realizar essa prática da liberdade faz-se necessário pensá-la como uma ação com o povo e não simplesmente ofertada para o povo” (p. 2).

De facto, no presente século, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no ano de 1998, discutiu-se o papel da Educação como um “trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e da justiça social (...) tendo um papel essencial no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades” (Delors et al., 1998, p. 11).

Na mesma ordem de ideias, Grácio et al. (2009) complementam que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano, individual e social. Porém, as comunidades onde se inserem os indivíduos são meios efetivos para o seu desenvolvimento. Importa, assim, considerar que segundo estes autores: “é fulcral o aumento da consciência sobre os direitos e proteção dos indivíduos bem como a criação de meios de aprendizagem, seguros, ricos, inclusos e redutores de estigmas” (p. 50).

Jacques Delors (1998) refere que a educação, devidamente sustentada em quatro pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser-, deve transmitir cada vez mais saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, uma verdadeira “bússola” (p.77) que permita navegar na nova sociedade uma sociedade, cujas mudanças são hoje muito mais aceleradas, já que vivemos numa sociedade em constante mutação e que recebe diferentes denominações, como por exemplo: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade digital, sociedade cognitiva, (...).

Em 1948, o artigo n.º 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, divulgado atualmente pela UNICEF, reconhecia como um direito de todos à instrução e ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, no respeito e liberdade do indivíduo. Este direito não limita as idades, devendo permitir um acesso generalizado à educação, em condições de equidade e de igualdade para todos(as). Refere o ponto um, do artigo supracitado que “a instrução elementar será obrigatória e a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (p. 5). Para a concretização plena deste direito torna-se necessário que o estado providencie políticas públicas e educativas capazes de zelar a inclusão e a organização civil. É urgente o desenvolvimento de técnicas que fomentem o verdadeiro sentido da educação e do autoconhecimento. O direito à educação não é paralelo aos direitos sociais, pelo contrário, integram valores dependentes e associados, que cooperam para o direito à educação emancipada (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, artigo n.º 26).¹

Segundo Gadotti (2009), a educação é necessária para o conhecimento, como também para a liberdade e para o exercício da cidadania, para que os indivíduos se tornem mais livres e autónomos. Se há cerca de vinte anos era importante uma aposta na educação, nos dias de hoje o papel desta é mais incisivo, o que requer pensar a educação permanente e adequar o ensino a esta vertente educativa.

Considerando o mesmo autor, o ato ou atividade de educar, que compete em parte à pedagogia, é um processo faseado que requer persistência, motivação, inovação e reflexividade, independentemente da natureza das finalidades educativas e do contexto em que se insere, ocorrendo habitualmente em contextos formais, não formais e informais.

Não menos importante, é compreender a noção de formação, cujo significado para Cabanas (2002) tem evoluído ao longo dos tempos e advém do conceito germânico de

¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos- Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

bildung, que significa configuração da matéria, numa construção que se orienta de dentro para fora, segundo uma forma pré-existente ou imagem e, sempre, com dois sentidos em mente: o processo e o resultado da formação. Segundo o autor, “entende-se que a educação é a atuação para configurar o carácter da pessoa, enquanto a formação é o que dá ao homem a compreensão de si mesmo e do mundo.” (p. 43). Assim, para Berbaum (1993) as várias definições de formação já incluíam a ideia de modificação, integração e desenvolvimento do indivíduo no seu meio, resultante das aprendizagens vivenciadas.

Silvestre (2013) confere que “a educação e a formação são dois conceitos extremamente ambíguos, polissémicos e polémicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes porque se chocam” (p. 59). A educação e formação devem ser pensadas numa perspetiva que vai muito além da infância e juventude, recaindo também na idade adulta, dando resposta às necessidades sociais mais atuais, devendo ser sustentada numa educação e formação permanente ao longo de toda a vida, tornando-se, assim, um “meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania ativa” (Delors, 1998, p. 91) e é um fruto da dialética permanente entre as quatro dimensões ou pilares da educação.

Segundo Cabanas (2002), a educação pode ser analisada em função das duas grandes tarefas complementares: informar e formar, possibilitando ao indivíduo não apenas ter a aquisição de um conjunto de conteúdos (conhecimentos, normativas e valores) mas e, sobretudo, dotá-lo de hábitos (intelectuais, morais e físicos), que para Durkeim será “formar o espírito através de um ensino científico” (citado por Cabanas, 2002, p. 231). Neste sentido, mesmo sabendo que na atualidade a educação e a formação são emergentes de vários contextos, há que reforçar sempre os quatro pilares apresentados pela UNESCO (Delors, 1998), sem nunca descorar o “aprender a ser”, isto é, o desenvolvimento global da pessoa, orientando-as para a liberdade e capacidade de desenvolver a sua personalidade e os seus talentos, criando meios para a sua realização pessoal e profissional.

1.2. Conhecer a Pessoa Adulta

A mudança, a evolução e a aprendizagem iniciam-se na infância, mas perduram até ao fim da vida do ser humano, entendendo-se, assim, que, as perspetivas em relação ao desenvolvimento do ser humano têm vindo a mudar, e cada vez mais com maior rapidez. Poder-se-á considerar que o desenvolvimento do ser humano decorre de um processo constante de edificação ativa e conseqüente dos mais diversos campos da vida da pessoa adulta, como o ambiente social e físico. Neste estágio da vida humana, há uma sujeição a mudanças rápidas, sobretudo, porque o adulto procura um propósito de vida.

1.2.1. Idade Adulta: evolução do conceito e das particularidades das várias fases

A definição da idade adulta pode variar consoante os países, para além disso está sujeita a alterações em diversos momentos da vida humana. Papalina e Feldman (2013) defendem que, as pessoas podem ser consideradas adultas apenas quando são capazes e responsáveis de encontrar um emprego estável, desenvolver relacionamentos amorosos ou estabelecer um vínculo afetivo. Pode-se, também, considerar que o início da vida adulta requer obrigatoriedade em assumir compromissos, bem como prestar responsabilidades. A consolidação e a compreensão dos aspetos inerentes ao desenvolvimento humano importam para a educação, uma vez que planejar o ensino requer conhecer a fase de desenvolvimento na qual se encontra o aluno.

Agudo (2008, citando Erikson 1976, 1982) elucida que “cada idade é vista como uma crise (...), e está ligada a processos somáticos, além de estar dependente quer de processos sociais quer de processos de desenvolvimento de personalidade” (p. 9), citando Levinson (1977) “caracteriza a idade adulta como uma sequência de fases” (p. 10), as quais detêm um caráter significativo nesta fase de transição da vida humana.

Agudo (2008) considera as seguintes fases da idade adulta:

- 1) Pré-idade adulta: Estende-se até aos 22 anos;
- 2) Idade Adulta Jovem: Tem uma duração dos 17 aos 45 anos.
- 3) Transição da meia-idade: é um período dos 40 aos 45 anos.
- 4) Transição para a vida adulta avançada: dos 60 aos 65 anos.

Do mesmo modo, Papalia e Feldman (2013) reconhecem vários estádios de desenvolvimento do ser humano, sendo estes: infância, primeira infância; segunda infância; terceira infância; adolescência; início da vida adulta e adulto jovem; vida adulta intermediária; vida adulta tardia e fim da vida.

Assim, de acordo com, Papalia e Feldman (2013), importa considerar que o início da fase adulta é muito distinto do passado, a grande tendência dos jovens era concluir o ensino obrigatório, ficar empregados, sair de casa dos pais e casar, entende-se que nos dias atuais, os jovens priorizam “a educação escolar e adiam a paternidade/maternidade, são estas decisões fundamentais para o sucesso futuro no trabalho, bem como para o bem-estar” (Papalia & Feldman, 2013, p. 485).

Os estádios que consideramos pertinentes de abordar à cerca do começo da vida adulta, de transição entre a adolescência e a vida adulta, são: (1) o início da idade adulta emergente; (2) a idade adulta emergente; (3) o adulto jovem).

O primeiro momento, tem início na idade adulta emergente, ou seja, normalmente o indivíduo encontra-se ainda inserido no seio da sua família de origem, porém é tendencialmente expectante com a autoconfiança e o direcionamento considerando os seus já notórios traços de personalidade e de inteligência emocional. No estágio 3, por norma, o indivíduo já é mais desprendido da sua família original, normalmente já tem um maior compromisso individual e começa a desenvolver laços amorosos e familiares com terceiros.

Para Lourenço (1992), referindo-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o pensamento formal caracteriza a inteligência dos indivíduos adultos, embora que “a aquisição do pensamento formal não é universal” (p. 357), revelando, assim, que esta aquisição depende “das condições do meio social e até dos conteúdos apreendidos de forma individual” (p. 358). Porém, importa entender, de acordo com Almeida e Pinho (2008) que o fim da adolescência “é uma fase do ciclo da vida na qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças no desenvolvimento da pessoa que (...) depara-se com a escolha de uma profissão, não estão apenas em jogo os seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo” (pp.1-2) e um outro controlo das emoções, individuais e em grupo, que pode beneficiar na resolução mais eficaz de possíveis problemas (Mayer & Salovey, 1997, citados por Dias, 2013, p. 12).

Contrariamente a um grande número de adultos que regressam ao ensino, já em idade adulta pela “carência de suporte pedagógico em casa ou pela desestrutura familiar” (Albridge, 2019, p. 39), revelando, assim, segundo o mesmo autor, uma maior expectativa, por parte destes em relação ao ensino e à educação.

A faixa da idade adulta jovem, que prevalece dos 17 aos 45 anos, segundo Levinson (1977, citado por Agudo, 2008), nesta fase da vida é conhecida como a de maior “energia e abundância, mas também a de maior contradição e stress” (p. 11). Todavia,

neste ciclo da vida humana, várias coisas acontecem ao mesmo tempo, “o jovem deve estabelecer uma estrutura de vida que providência ligação entre o *self* (eu) e a sociedade adulta, construindo o seu novo lar (...) lidando com as suas escolhas iniciais no que diz respeito à sua profissão, relações amorosas, estilo de vida e valores” (p. 11).

Na perspectiva de Sousa (2008), a fase da vida correspondente à adultez “implica especificidades, e acarreta problemas e características próprias que devem ser objeto de atenção, de estudo e de intervenção política e social” (p. 3). O modelo de transição para a fase adulta identifica-se, sobretudo, com a estabilidade, quer seja (profissional, financeira ou familiar). O processo da adultez é investigado de forma aprofundada, desde os anos 90, tendo vindo a analisar as mudanças que resultaram do “crescimento das aspirações à mobilidade social; da mudança no sistema familiar e matrimonial; da possibilidade de se programar e adiar o momento da procriação; do aumento da esperança de vida; das mudanças nos modos de passagem à vida profissional (que conduzem menos frequentemente a um emprego estável); do prolongamento escolar; do incremento do consumo, da informação e da promoção do lazer (Teixeira, 2001, citado por Sousa, 2008).

De acordo com Marchand (2001), só no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, começaram a surgir abordagens do desenvolvimento do adulto, considerando que a década de 70 foi há mais de cinquenta anos, presume-se que esta abordagem foi tardia. Porém, surgem alguns modelos com diferentes variáveis e que interferiram à sua maneira no decorrer do desenvolvimento. Por exemplo, em meados dos anos 80, Baltes (citado por Marchand, 2001) considerou no seu estudo de desenvolvimento adulto um modelo tripartido que agrega as seguintes particularidades:

a) Influências ontogénicas normativas - responsabilizam as determinantes biológicas e ambientais, considerando a psicologia das crianças ou a gerontologia. O que significa que estes fatores podem desencadear diferentes experiências aquando do desenvolvimento.

b) Influências normativas históricas - manifesta-se interdependência de variantes biológicas ou ambientais e estão associados a acontecimentos históricos, os quais a sua repercussão ocorre em detrimento da fase da vida em que o indivíduo adulto se encontrava.

c) Influências não-normativas biológicas ou ambientais - são os acontecimentos que se consideram marcantes, como por exemplo: doenças, desemprego, separação ou acidentes. Enquanto na idade adulta jovem, há a necessidade de alcançar a intimidade com outros, ou o avesso, que consiste no distanciamento de outros. Na idade

adulta ocorre um desenvolvimento psicossocial mais maduro, que consiste sobretudo em estruturar a vida, ou seja, o adulto sente a necessidade de criar estabilidade para a sua vida.

Na perspetiva de Osório (2005), as diferentes variáveis no desenvolvimento da pessoa adulta, podem estar intimamente consolidadas com as desigualdades sociais, podendo acarretar consequências, nas mais variáveis vertentes da vida adulta: “(1) os adultos com reduzidos créditos académicos supõem-se adultos em situação de risco”; (2) “os adultos em situação de risco, ou pauperizados, contribuem para um ambiente social pauperizado”; “(3) a zona próxima do desenvolvimento social depauperado gera jovens em situação de risco e de fracasso escolar”; (4) “aumento das desigualdades sociais” (pp. 37-38).

1.2.2. A Pessoa Adulta e os motivos para a sua qualificação (pessoal, académica e profissional)

Para Carrera et al. (2005), nesta nova sociedade que se denomina de “sociedade pós-capitalista” (p. 94) o conhecimento será o principal recurso produtor de riqueza e “a Educação de Adultos progressista foi influenciada, com o objetivo de conhecer, compreender e atuar, em colaboração com outros sujeitos” (p. 94), tornando a educação básica insuficiente. Deste modo, impulsiona a necessidade de acrescentar novas áreas científicas, sociais (ex: informática e tecnologia, para a formação pessoal e profissional das pessoas adultas). A realidade é que, desde o século passado, foi necessária a introdução de novas áreas do conhecimento, muito devido a um fenómeno designado de “globalização”, este é sinónimo de conexão, ou seja, aproximar o mundo, as diferentes sociedades e culturas, em diversos âmbitos, tais como: na política, no social, na ciência, na língua, e, sobretudo, na educação e formação.

Ainda muitos jovens, mas sobretudo adultos, revelam ter baixa qualificação, de acordo com o seguinte artigo de jornal: “a qualificação e a requalificação dos adultos menos qualificados é de extrema importância porque fomenta a inclusão social e a melhoria das condições económicas dos adultos menos qualificados, por exemplo ao nível das competências digitais. Resultam também numa forma de desenvolvimento pessoal, que está diretamente ligada a uma melhor qualidade de vida, aumento das capacidades individuais e realização de metas pessoais e profissionais” (Diário de Notícias, 2022, secção de Economia).

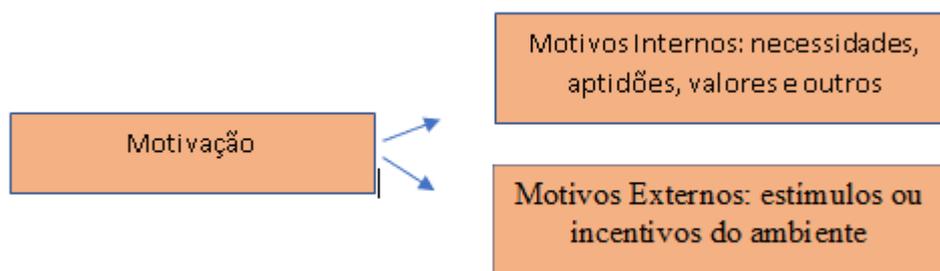
Importa realçar, segundo Maximiano (2000), que a motivação para qualquer atividade (estudo, trabalho, (...)) carece sempre de uma ação e sobretudo esforço por parte de uma pessoa, sendo os seus objetivos que impulsionam o seu desempenho (académico, profissional). Para Maximiano (2000),

a motivação para o trabalho é uma expressão que indica um estado psicológico de disposição ou vontade de perseguir uma meta ou realizar uma tarefa (...) estudar a motivação para o trabalho é procurar entender quais são as razões ou motivos que influenciam o desempenho das pessoas (p. 347).

Outro aspeto a considerar, são os dois motivos que podem influenciar o desempenho da pessoa nessa atividade, sendo estes: “motivos internos que são aqueles que surgem das próprias pessoas e os motivos externos que são aqueles criados pela situação ou ambiente e, que a pessoa se encontra” (pp. 347, 348), como podemos observar na figura seguinte (Fig. 1).

(Fonte: Autor a partir de Maximiano, 2000)

Figura 1: Esquema da “motivação e os seus motivos”.



O motivo de maior ou menor envolvimento em atividades de formação académica e profissional, depende da motivação que têm origem nas necessidades da pessoa. Segundo a hierarquia de Maslow, (1954, citado por Maximiano, 2000), as noções de necessidades humanas organizam-se de forma hierárquica, constituindo-se por ordem de importância. Segundo o autor, “as necessidades humanas são divididas em cinco

categorias: fisiológicas ou básicas, de segurança, participação, estima e autorrealização” (p.350). Na base da hierarquia, encontram-se as necessidades básicas, ou seja, por norma, são as que detêm maior necessidade ou urgência de satisfazê-las, antes de ponderar satisfazer as que estão nas categorias mais altas, nomeadamente “as necessidades de participação: amizade, inter-relacionamento humano, amor; “as necessidades de estima: status, egocentrismo ambição, exceção” e, por último as necessidades de autorrealização: crescimento pessoal, aceitação de desafios, sucesso pessoal e autonomia” (p. 351).

Para Honneth (citado por Campanella, 2019), “o reconhecimento é necessário para a relação de autorrespeito dos indivíduos, permitindo assim a sua participação social (...) quando o sujeito é reconhecido como detentor de direitos, ele pode exercer de modo completo as capacidades que constituem a sua personalidade” (p. 8). Dando seguimento a essa ordem de pensamentos, é cabível constatar que a “autorrealização é uma necessidade básica e existencial porque o homem só pode existir como pessoa atualizando as suas potencialidades” (p. 54). Martins (2015), aborda a necessidade de implementar projetos socioeducativos para a população adulta que preconizem, sobretudo, a educação social, que permitam repensar uma melhor aprendizagem sendo estes: “redefinir a educação dos adultos maiores, dos seus processos de aprendizagem e partilha de experiências” (p. 667), bem como “analisar a inclusão de aspetos socioeducativos, psicopedagógicos e metodológicos nas ações e programas educativos/formativos, com a finalidade de promover maior autonomia” (p. 667).

Além disso, um sujeito adulto realizado ou com um propósito de vida definido consegue com maior destreza inserir-se no mercado de trabalho e, conseqüentemente, obter uma maior inserção social.

Aqui há a relevar a importância da inteligência emocional, enquanto característica pessoal, que é a capacidade de o sujeito motivar-se a si próprio e de ser persistente perante os objetivos; a capacidade de controlar os impulsos; manter um bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade domine os seus impulsos e sobretudo o seu raciocínio (Goleman, 1995). Como afirma Peterson (2014, citado por Neuman et al., 2016) as habilidades, não se referem apenas ao racional, torna-se importante oferecer condições para o desenvolvimento de outros aspetos intelectuais, emocionais e sociais. Considerando isso, muitos aspetos são suscetíveis a vários tipos de estudo acerca dos sentimentos e emoções experienciados pela pessoa adulta os quais: a espiritualidade na vida adulta; o stress; ansiedade; intensidade de emoções; perfeccionismo; empatia; senso de humor; adaptabilidade e autoestima.

Por outro lado, a competência emocional é um processo, isto é, a capacidade apreendida pela pessoa adulta, que depende da sua inteligência emocional e que resulta num desempenho extraordinário no trabalho (Goleman, 1999, p.33). Neste sentido, para Goleman (1999), são cinco os fatores da competência emocional: autoconsciência (ser capaz de reconhecer gostos, preferências, sentimentos e emoções); gerir emoções (capacidade de controlar os seus impulsos e de ferir os próprios sentimentos); auto motivação (gerir as suas tendências afetivas e cumprir com os seus objetivos pessoais); gestão de relacionamentos (capacidade de manter intimidade e de manifestar preocupação para com os outros).

Um grande número de adultos que regressa ao ensino é representado pela “carência de suporte pedagógico em casa ou pela desestrutura familiar” (Aldridge, 2018, p.39) na idade indicada, revelando, assim, por parte destes, uma maior expectativa com relação ao ensino e à educação. Para retomar a educação formação é importante que as pessoas encontrem práticas que, para Berbaum (1993) “tomam em consideração orientações, escolhas pessoais dos formandos, (...)”. Esta conceção origina, atualmente, o aprofundamento da análise das necessidades, explorada primeiro no campo da formação de adultos (...)” (p. 84).

Um sujeito adulto realizado, ou com um propósito de vida definido, tem maior destreza e até facilidade em inserir-se no mercado de trabalho e, conseqüentemente, obter uma melhor inserção social. Assim sendo, a educação e a formação devem ser pensadas numa perspetiva que vai muito além da infância e juventude, recaindo também na idade adulta, dando resposta às necessidades sociais mais atuais. Nesse seguimento, importa frisar que ainda muitos jovens, mas, sobretudo, adultos, revelam ter baixa qualificação. A reestruturação destas vertentes, provocou alterações notórias no mercado laboral, as quais os mais jovens conseguiram acompanhar pois estão mais familiarizados com as tecnologias e com a informação, por sua vez, os adultos foram a pouco e pouco perdendo estes processos de mudança, resultando muitas vezes no abandono precoce de educação e formação sobretudo de forma notória, de acordo com o INE (2021), na RAA com cerca de 23.2% da população feminina e masculina, revelando um número maior, comparativamente à RAM e a Portugal Continental. Para além disso, o setor terciário tem ganho, cada vez maior destaque, limitando os outros setores e impulsionando mudanças que, mais uma vez, nem sempre são acompanhadas pelos adultos.

1.3. A importância de educar e formar a Pessoa Adulta: do combate ao analfabetismo e iliteracia até à Aprendizagem ao Longo da Vida

Em Portugal, a educação de adultos foi focada apenas nas aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática. As constantes mudanças induzidas por novos processos de produção e do mercado laboral dão à educação uma maior e mais diversificada importância considerando as circunstâncias políticas, económicas e sociais de cada país.

Cavaco (2018) alega que “a construção social da problemática do analfabetismo tem de ser contextualizada do ponto de vista histórico e social, na sequência da progressiva valorização das competências de leitura e de escrita, a partir da segunda metade do século XX” (p. 371). De acordo com Dias (1982, citado por Bento, 2010), importa “um esforço geral de sensibilização, planeamento, definições de prioridades, colaboração interdisciplinar, coordenação interdisciplinar meios financeiros e contínua difusão de resultados” (p. 10), visando sobretudo o desenvolvimento geral da sociedade.

Entende-se, assim, de acordo com Osório (2005) que, atualmente, nos países industrializados o problema não é tão acentuado relativamente ao analfabetismo, todavia, importa ressaltar que, segundo o autor acima mencionado,

o problema fundamental tem duas vertentes: a garantia de formação básica com qualidade para que todos terminem a escola com êxito, evitando as altas taxas de percentagem de absentismo e fracasso escolar, bem como o desenvolvimento de destrezas que permitam continuar a aprender e a fazer uso de conhecimentos adquiridos em fase escolar (p. 169).

Constatando-se, assim, que o analfabetismo é resultante de variados fenómenos e fatores que podem ser correlativos, sendo alguns destes: as dificuldades socioeconómicas do agregado familiar, os problemas de planificação, organização e funcionamento da instituição e da comunidade escolar e, por último, a escassez de estímulo e incentivo à leitura e escrita. Considerando Krug (2015, citado por Pinati et al., 2017) parte da escola a “responsabilidade de organizar, criar e adequar, o seu currículo escolar, sugestões e estratégias concretas de leitura, a favor da criação de leitores qualificados” (p. 52). Também a sociedade e os profissionais que atuam na comunidade escolar devem incitar o interesse pela leitura, sobretudo para ampliar o senso crítico do leitor e desenvolver a sua imaginação.

Assim sendo, podemos entender, de acordo com Cavaco (2018) que:

o analfabetismo é um fenômeno com raízes sociais, culturais e políticas e não resulta, regra geral, da opção e da incapacidade das pessoas, apresentando-se como consequência de determinados contextos e circunstâncias que ultrapassam a esfera individual. Ou seja, o analfabetismo resulta de um conjunto de desigualdades, que se vão intensificando e reforçando nos vários tempos e espaços de vida – as desigualdades socioeconômicas das famílias, que, com frequência, se traduzem em desigualdades no acesso à escola e ao sucesso educativo das crianças, o que por sua vez tem implicações no percurso social e profissional dos jovens e adultos (p. 371).

De acordo com o artigo do jornal Diário de Notícias (2022, secção de Economia), cumpriu-se um propósito à muito almejado: “Portugal atingiu a maior taxa de sempre de população com pelo menos o ensino secundário”, com uma taxa representativa que atingiu os 56,1%. Não obstante, segundo a mesma fonte, estes dados são insuficientes e importa para o país apostar “na formação de adultos, por forma a dotá-los de competências profissionais certificadas, permitindo maior empregabilidade”. Importa ainda acrescentar que, o entrevistado contempla que “os cursos de aprendizagem e os cursos de educação formação de adultos (EFA), permitem uma inserção ou reinserção facilitada no mercado de trabalho”.

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), é um conceito cada vez mais valorizado pela Comissão Europeia (2000), esta valorização deve-se às oportunidades de formação e de educação dadas ao indivíduo, no decorrer do seu percurso vital, muito relacionadas com as mudanças que se assistem no contexto europeu, uma vez que “mais pessoas permanecem por mais tempo nos sistemas de educação e formação, mas as disparidades acentuam-se entre as que possuem qualificações suficientes para se manterem ativas no mercado de trabalho e as que, inevitavelmente são dele marginalizadas” (p. 8).

De acordo com Piaget (citado por Gomes & Ghedin, 2011), “o conhecimento não é algo acabado e estável, mas está em transformação pelo sujeito por meio da sua ação constrói conhecimentos indispensáveis na adaptação ao meio” (p. 2).

Deste modo, a Aprendizagem ao Longo da Vida é um processo de aquisição de conhecimentos ininterrupto, desde o começo, até ao fim da vida, tal como concluiu o Conselho Europeu de Lisboa (2000, citado pela Comissão Europeia, 2000): “a aposta na aprendizagem, ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” (p. 3).

A partir do ano 2000, os países europeus, inclusive Portugal como membro europeu, decretaram esforços com o objetivo de tornar a Europa mais competitiva e com maior e melhor qualidade de emprego. Apesar dos esforços aplicados que visam reduzir a taxa de analfabetismo em Portugal, a última análise do Instituto Nacional de Estatística (INE), à data de 16 de julho de 2015, e a atualização dos dados remetentes a 2011 revelou que na totalidade Portugal tem cerca de 3.34% de pessoas analfabetas com residência em Portugal. Todavia, a Região Autónoma da Madeira é a que revela maior percentagem de população analfabeta com 5.00%, a Região Autónoma dos Açores (RAA) conta com 3.27% de população analfabeta com residência na região. De acordo com o PORDATA (2011), a “taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo” revela que no ano de 2011, cerca de 5.2% de pessoas residentes em Portugal eram analfabetas, comparativamente ao 25.7% no ano de 1970. O género feminino mostra ter mais do dobro de analfabetos 6.8% do que o género masculino 3.5%.

Os resultados das análises estatísticas referentes (à população residente (N.º) por Local de residência, sexo e níveis de ensino), no ano de 2011, constatou que em Portugal há uma totalidade de 10 344 802 homens e mulheres, sem nenhum nível de ensino, os números revelam que (645 100) são homens sem nenhum nível de ensino, porém os números são maiores para as mulheres, cujos dados revelam ser (773 582) mulheres analfabetas. A percentagem é notavelmente mais acentuada nas mulheres. Não obstante, a Região Autónoma dos Açores, tem cerca de 38 357 homens e mulheres sem nenhum nível de ensino e a tendência é também um maior número de mulheres analfabetas (20 843), com uma diferença também notória dos homens sem qualquer nível de ensino (17 514).

Observa-se, assim, que o analfabetismo é um problema estrutural e cultural, apesar destes manifestarem ser maiores para com o género feminino, isto deve-se ao facto de ser muitas vezes negado às mulheres o direito a estudar. Como refere Botelho (2012), nos anos 50 do século passado, cerca de metade das raparigas nunca entrou numa sala de aula, bem como 30% dos rapazes, apesar de a lei definir que elas eram obrigadas a frequentar a escola até à 3.ª classe e eles até à 4.ª, porém, de acordo com a análise dos estudos de

caso, podemos observar que a realidade mudou e que já são algumas mulheres a frequentar. Nos anos posteriores, a situação foi melhorando com a aposta em campanhas de educação para adultos, com a telescola, o aumento da escolaridade obrigatória e a redução do abandono precoce da educação e formação. De acordo com os dados mais recentes divulgados pelo INE, no ano de 2021, a taxa mais elevada “de abandono precoce de educação e formação” concentrava-se na RAA, com cerca de 23.2%, ao observarmos pelo género, a percentagem de abandono é maior no género masculino com 28.0%, comparativamente a 18.4% do género feminino. Revelando-se, assim, que este problema ainda assola esta região, mais do que no restante do país. Ainda, assim, Portugal continua no limiar dos países europeus com maior taxa de analfabetismo. De acordo com os Censos 2011, Portugal, na faixa etária dos 15 aos 24 anos, 6.434 adultos, nível de escolaridade, dos 25 aos 44 anos com 42.945 adultos e dos 45 aos 64 anos com 75.659 adultos.

De acordo com os resultados mais recentes do censo 2021, na RAA, 33 507 mil pessoas “da população residente, por grau de escolaridade completo”, não tinha nenhum grau de escolaridade, o que revela uma vez mais um problema estrutural do ensino e da qualificação.

Como concluiu o Conselho Europeu de Lisboa (2000, citado pela Comissão Europeia, 2000), “a aposta na aprendizagem, ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” (p. 3). Segundo a UNESCO (2005), é possível definir a alfabetização da seguinte forma:

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, que permite que indivíduos alcancem os seus objetivos, desenvolvam os seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (p. 10).

No que concerne ao conceito da alfabetização é possível dizer que este foi estritamente relacionado à habilidade de saber ler e escrever, contudo, nos últimos anos este conceito tornou-se mais amplo e assume-se como um modelo de mudanças nos padrões da comunicação e do desenvolvimento intelectual. Assim sendo, deixa de haver o estigma de que a alfabetização é apenas uma habilidade e torna-se uma capacidade de vários níveis de leitura, escrita e interpretação. Sabe-se que, a prática da comunicação -

oral e escrita - é desempenhada e desenvolvida por todos nós, mesmo que de formas e estágios diferentes, por exemplo: atender eficazmente aos avanços da tecnologia e, conseqüentemente, das redes sociais.

Deste modo, poder-se-á assim referir que a alfabetização é um caminho para o conhecimento que está intimamente conectado para o desenvolvimento individual, educacional e social, permitindo, não só que as pessoas tenham acesso às novas oportunidades, mas também participem de forma ativa na sociedade. A alfabetização pode ser considerada como um processo capaz de assumir diferentes formas, como por exemplo: aprender novas formas de empregar a escrita; aprender novas línguas e ter acesso a novas culturas, possibilitando a aquisição de inúmeras literacias (Richmond et al., 2009).

De acordo com os autores Richmond et al. (2009), “a alfabetização é o ponto de entrada para a educação básica e o passaporte para a aprendizagem ao longo da vida” (p. 21), logo esta “não pode ser neutra, deve tentar compreender e desvendar a realidade para a transformar” (Osório, 2005, p. 169). Em virtude destas afirmações, podemos constatar que a função da aprendizagem ao longo da vida está afeiçoada a competências básicas como: pensar criticamente, gerir informações e transformá-las em conhecimentos, entre outras tantas habilidades que ensejam a busca de novas oportunidades de emprego e de vida.

Por sua vez, de acordo com *State Planning Organizations* (citado por *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2020) define-se que os principais objetivos da aprendizagem ao longo da vida são a integração social, o desenvolvimento pessoal e o crescimento económico. No que respeita ao desenvolvimento pessoal, observa-se que este se centra em princípios cujo indivíduo se destaca, construindo, assim, uma educação que garanta ao indivíduo o direito de escolha, melhorando não só o seu estilo de vida, mas também as suas capacidades em diversos parâmetros. Por sua vez, a integração social não se limita apenas em garantir oportunidades iguais, mas também em permitir que todos, sem exceção, tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida. No âmbito do crescimento económico, segundo a mesma, proporciona oportunidades e condições para o desenvolvimento de iniciativas que aumentem o desenvolvimento pessoal e sobretudo económico.

1.4. Momentos marcantes para o delinear da Educação e Formação de Adultos

1.4.1. As Conferências Internacionais

Iremos representar a evolução da Educação e Formação de Adultos, a partir da apresentação sumária de cinco conferências que ocorreram num período de quase cinco décadas, no âmbito da promoção de educação das pessoas adultas.

Foi no ano de 1949, que ocorreu a I Conferência Internacional promovida pela Unesco², que encetou este interesse em relação à Educação de Adultos.

A afirmação da EFA (Educação e Formação de Adultos) ocorreu devido às Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, também conhecidas como *CONFITEA* que decorreram desde - 1949, na Dinamarca; 1960, no Canadá; 1972, no Japão; 1976, no Quênia; 1985, em França; 1997, na Alemanha; e por último em 2009, no Brasil-, e abordaram diversas temáticas como: a EA e o seu desenvolvimento; o papel do estado na EA; a alfabetização de adultos; aprendizagem ao longo da vida; entre outras. (UNESCO, 2009).

Em consonância com Ireland e Spezia (2014), a primeira Conferência Internacional da Unesco, que ocorreu após o fim da Segunda Guerra Mundial (1949), aplicou uma visão geral da Educação de Adultos onde foi estabelecida uma agenda metodológica para “alcançar um entendimento internacional da educação de adultos” (p. 16). Após o fim da guerra, a Educação de Adultos revelou-se um meio para criar harmonia entre as nações e para alcançar a paz.

Na segunda Conferência Internacional da UNESCO, que ocorreu em Montreal, no ano de 1960, manifestou-se um maior enfoque nos seguintes temas, alguns permanecem atuais, tais como: “a mudança tecnológica e a educação profissional das pessoas adultas; a liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; A desunião moral no mundo; a deseuropeização do mundo e a obsolescência da guerra” (p. 19). As soluções propostas, nesta conferência, apelaram para o seguinte: “a educação de adultos e a paz mundial; a importância do papel do conteúdo para a educação de adultos; as formas e os métodos aplicáveis na educação de pessoas adultas; a estrutura e organização da educação de adultos; a responsabilidade dos governos na educação dos adultos” (p. 20).

² Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada após a segunda guerra com o propósito de estabelecer segurança e paz através da Cultura, Ciência e Educação.

Na terceira Conferência, em Tóquio, no ano de 1976, a temática debatida foi: “a educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida” (p. 20). Nesta conferência manifestou-se a necessidade de saber quais as circunstâncias metodológicas e institucionais que ocorriam em cada país que participou da conferência bem como, compreender o contexto da educação de adultos como educação básica e educação permanente. O ponto alto desta Conferência Internacional da UNESCO foi a discussão da “política educativa na educação das pessoas adultas em contexto mundial” (p. 22). As manifestações da educação de adultos consideradas nesta conferência foram as seguintes: “conceitos mutáveis; legislação; financiamento; instituições; métodos e técnicas; pesquisa em educação de adultos e cooperação internacional” (p. 22).

A quarta Conferência Internacional da UNESCO realizou-se dos dias 19 a 20 de novembro, na cidade de Paris, no ano de 1985, o tema desta conferência foi: “O Desenvolvimento da EA: aspetos e tendências” (p. 23), sendo abordadas algumas questões bastante específicas à cerca da educação das pessoas adultas: “o papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico; a necessidade de mais esforços de alfabetização nos países em desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos; integração, reintegração e autorização para sair do trabalho por motivos de educação” (p. 24).

A quinta Conferência Internacional da UNESCO foi em Hamburgo e aconteceu em julho do ano de 1997, esta foi excepcionalmente visionária, de acordo com Ireland e Spezia (2014), a conferência demonstrou as suas credenciais para a educação de adultos continuada no século XXI, nesta conferência definiram-se os seguintes aspetos:

aprendizagem de adultos e democracia e os desafios do século XXI: melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos; assegurar o direito à alfabetização e à educação básica; aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de género de empoderamentos das mulheres; aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população; aprendizagem de adultos para todos: os direitos e aspirações de diferentes grupos. O aspeto económico da aprendizagem de adultos. E por último, aumentar a solidariedade e a cooperação internacional (p. 26).

A sexta e última Conferência Internacional da Educação de Adultos, ocorreu no Brasil dos dias 1 a 4 de dezembro do ano de 2009, com o tema “Vivendo e aprendendo

para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos” (p. 256). Os principais objetivos desta conferência visaram: “Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; Enfatizar o papel crucial da educação e da aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (...); Renovar o *momentum* e o compromisso político e desenvolve as ferramentas para implementação, a fim de passar da retórica à ação” (p.257).

Parece-nos, assim, essencial, que o assegurar o direito à alfabetização, a criação de literacias várias, a criação de equidade de oportunidades, respeitando o direito à educação e formação, proporcionando momentos de aprendizagem para todos, que sejam de qualidade e orientados para a (re)qualificação e bem-estar da pessoa adulta, nas suas várias etapas de desenvolvimento e em vários contextos de aprendizagem, são preocupações que internacionais que se evidenciam desde meados do século XX.

1.4.2. Vários contextos (in)formais de Educação e Formação

Segundo Rodrigues et al. (2015), a educação formal preconiza “um processo que resulta de aprendizagens de conteúdos considerados valiosos, vinculadas ao currículo e a programas oficiais, através do desenvolvimento de atividades (de ensino e ou autoaprendizagem), visando uma qualificação ou graduação” (p. 132). Por sua vez, Canário (1999) descreve a educação formal como sendo um ensino oferecido pela escola, dispondo da dissonância entre aluno-professor, quer na estruturação prévia de programas, bem como na aplicação dos mesmos. Esta tipologia educativa requer avaliação e certificação.

Por seu turno, a educação não formal “resulta na aprendizagem de conteúdos, através do desenvolvimento de atividades (de ensino ou autoaprendizagem), que não estão vinculadas ao currículo e programas oficiais, nem visam, necessariamente, uma qualificação ou graduação” (pp. 132-133). Ou seja, a educação não formal, também reputada como educação popular designa a educação organizada e sistémica, e, por norma desenvolve-se fora do quadro do sistema formal de educação, para dispensar tipos precisos de aprendizagens a subgrupos específicos da população, podendo desenvolver-se com adultos, jovens e crianças (Coombs, citado por Avanziny, 1991).

A educação informal realiza-se de forma não intencional, ou pelo menos, não manifesta intenção de educar. Ocorre em decorrência de atividades sem intenção de

produzir aprendizagem, pessoas vêm aprender certos conteúdos considerados valiosos. (Rodrigues et al. 2015). Para Coombs (citado por Avanziny, 1991), a educação informal trata-se de um “processo pelo qual, ao longo da vida, uma pessoa adquire e acumula conhecimentos, saber-fazer, comportamentos, através das suas experiências. Processo que por oposição à educação não formal se caracteriza pelo seu aspeto não sistemático e não organizado” (p. 9).

Ao longo da história humana, o homem manifestou interesse em descobrir a realidade e os motivos das suas escolhas. Este manifesto suscita não só o conhecimento, como também a responsabilidade das ações e das decisões que se toma. Só a partir do século XIX, surgiu a Educação de Adultos que, como vimos, ao longo do tempo assumiu inúmeras expressões (formação profissional, educação popular, educação cívica, formação contínua, entre outras).

Capítulo II

O Ensino Formal na Educação e Formação da Pessoa Adulta e o Contexto das Escolas Profissionais

2.1. Atuais tendências da Educação e Formação de Adultos na Europa e em Portugal

2.2. Os cursos de Educação e Formação Profissional de Adultos e a proposta formativa atualmente oferecida em Portugal e na Região Autónoma dos Açores (RAA)

2.3. O Ensino Profissional na Europa, em Portugal e na RAA

Capítulo II- O Ensino Formal na Educação e Formação da Pessoa Adulta e o Contexto das Escolas Profissionais

2.1. Atuais tendências da Educação e Formação de Adultos na Europa e em Portugal

Na união europeia (UE) a educação e formação procuram ser a referência nos estados-membros que, por sua vez, não poupam esforços para melhorar e transformar o ensino. Segundo Alves (2010), “as orientações das políticas educativas definidas pela UE na primeira década do século XXI, têm como finalidade tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva do mundo (...) atribuindo um papel central à aprendizagem ao longo da vida” (p. 7). Porém, de acordo com Guimarães (2016), as orientações não são iguais a todos os estados-membros, pois cada país adapta os seus projetos educativos em consonância com as suas diferenças culturais e históricas e as características dos seus sistemas- económicos, políticos e educativos, um exemplo disso são: “os projetos de educação de adultos que podem ser encontrados nacionalmente” (p. 37).

Em virtude disso, têm surgido com maior frequência um número programas dedicados também à população adulta que visam uma melhor e mais rápida inserção socioprofissional. Segundo Hefler e Markowitsch (2010), nem toda a oferta formativa destinada a adultos tem o mesmo cariz, sendo o fator de maior distinção destes cursos, a sua duração, o que significa que há pessoas adultas a estudar a tempo total ou parcial. Ainda, de acordo com estes autores, no ano de 2003, na UE cerca de 6.6 milhões dos adultos, com idade superior de 25 anos que estavam em programas de educação, muitos já tinham emprego, confirmando em 2010 que “os adultos empregados representam mais de metade de todos os participantes em educação formal de adultos” (p. 2).

Como vimos o conceito de educação tem vindo a modificar-se, e nem sempre de forma progressiva, pois de acordo com Silvestre (2013) “os fenómenos de evolução acrescentam incertezas - a civilização científica pode ser vista como um bem para a sociedade como pode ser vista como uma ameaça pela opinião pública, na medida em que podem ser um fator de exclusão social” (p. 66).

Atualmente, o Parlamento Europeu (2021) deixa bem sublinhado que “a educação reduz o risco de alta pobreza e pode impedir a ocorrência, após a pandemia do coronavírus, de uma geração que seria muito mais pobre do que a geração após a crise de 2008” (p. II).

De acordo com o Parlamento Europeu (2021), algumas das causas associadas ao aumento do número de desempregados na UE são as tendências demográficas, ou seja, “o aumento do número de nascidos-vivos e o aumento da longevidade estão a remodelar drasticamente o perfil etário da população da UE” (p. 6), o envelhecimento populacional que deriva do aumento da esperança média de vida “prevê que 30.3% da população tenha 65 anos ou mais em 2070 (em comparação com 20.3 % em 2019)” (p. 7), bem como o declínio populacional na comunidade europeia contrariando o restante do mundo, de acordo com os dados das Nações Unidas, na UE há uma representação cada vez menor da população global “passando de 11.68% em 1960 para 5.8% em 2019, e projeta-se que seja ainda menor com apenas 4.34% em 2057 e 3.83% em 2100” (p. 1). Acresceu a estes fatores, o aumento do índice de desemprego devido à situação pandémica da covid-19.

Visando reduzir o índice de desemprego na UE, sobretudo devido à pandemia, a Comissão Europeia (2020), considerando as graves consequências para as pessoas nesta situação, bem como para as finanças públicas, levou a que os estados-membros se comprometessem a adotar medidas. De modo a promover a proteção das médias empresas e a apoiar pescadores e agricultores, houve a preocupação de integração profissional das pessoas mais carenciadas e desempregadas, sobretudo das pessoas em situação de desemprego de longa duração (pelo menos 18 meses). Os acordos de integração profissional objetivam oferecer “mentoria, ajuda na procura de emprego, mais educação e treinamento, apoio à habitação, transporte, serviços de cuidados infantis e de reabilitação” (p. 2).

Considerando que a aprendizagem ao longo da vida trata-se de “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Jornal Oficial da União Europeia, 2008, p. 24). Recomenda-se a revisão e atualização do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), criado em 2008, que representa um quadro de referência com oito níveis genéricos de aprendizagem que são comuns a toda a comunidade europeia e aos seus respetivos estados-membros (Jornal Oficial da União Europeia, 2008). Este quadro considera o “desenvolvimento e reconhecimento dos conhecimentos, aptidões e das competências dos cidadãos, (...) que deverão facilitar a mobilidade transnacional dos trabalhadores e aprendentes e contribuir para satisfazer as necessidades da oferta e da procura no mercado europeu de trabalho” (p. 1) e o seu objetivo, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida é melhorar a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações das pessoas, incluindo as pessoas desfavorecidas, contribuído para “a promoção da

aprendizagem ao longo da vida e aumento da empregabilidade, da mobilidade e da integração social de trabalhadores e aprendentes” (p. 2). Visando, assim, a aplicação deste quadro no desenvolvimento de metodologias comuns a todas as qualificações, “prestando atenção particular aos cidadãos mais suscetíveis ao desemprego ou a formas precárias de emprego cuja participação na formação ao longo da vida e acesso ao mercado de trabalho poderão aumentar como consequência dessas abordagens” (p. 3), bem como o desenvolvimento de orientações e critérios, de modo a uniformizar os Sistemas de Qualificações Nacionais e Regionais com o (QEQ) que visam, sobretudo, “garantir a transparência da metodologia utilizada para correlacionar todos os tipos e níveis de qualificações, incluindo as qualificações do ensino superior, do ensino e formação profissionais e do ensino geral, bem como as qualificações atribuídas nas instituições dos setores privado e internacional” (p. 3).

No que respeita ao conceito de igualdade, a União Europeia, considera que este é um direito e um princípio fundamental para homens e mulheres, nos diferentes domínios - trabalho, emprego e remuneração - sendo assim, o parlamento europeu prioriza também a igualdade na educação. Em relação ao ensino e formação profissional, no ano de 1975, a União Europeia criou a agência - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), que tem como principal objetivo “a promoção, o desenvolvimento e a implementação das políticas da União em matéria de educação e formação profissionais, bem como competências e qualificações, em cooperação com a Comissão, os Estados-Membros e os parceiros sociais” (Artigo 1.º, Jornal Oficial da União Europeia). De acordo com o Regulamento da UE, desde a sua origem, a CEDEFOP desempenha um papel muito relevante no crescimento de políticas educativas pertinentes para a formação profissional. Nos últimos anos, a formação profissional tem se manifestado progressista, o que simboliza a evolução de respostas às alterações do mercado de trabalho, à inovação tecnológica e à maior mobilidade de recursos humanos, entendendo-se, assim, que as políticas de formação profissional se desenvolvem, de acordo com iniciativas e relacionam-se sempre com os ganhos de qualificações e competências, bem como com a legitimação da aprendizagem.

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, em simultâneo com a Fundação Europeia para a melhoria das condições de vida e do trabalho, assim como a Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho tratam em conjunto questões relacionadas com as condições trabalhistas, a educação e formação profissional e o mercado de trabalho na União Europeia. No que respeita ao investimento

efetuado, este prioriza uma política de educação e formação profissional que priorize a inserção num mercado de trabalho que requer - aptidão, conhecimento e competências -, importa entender que tudo isso se deve, sobretudo, à necessidade de favorecer a empregabilidade e a integração igualitária no mercado de trabalho considerando as mudanças sociais, profissionais e económicas.

Desde o início do atual século:

estava em curso na UE a construção de uma política europeia de educação e (formação), que colocou ambas no topo das prioridades políticas e no centro da economia (...) neste contexto surge a adoção da estratégia de aprendizagem ao longo da vida por parte dos decisores europeus, numa lógica de valorização do capital humano e concorrência nos mercados mundiais (Antunes, 2016, p. 25)

De acordo com a CEE (citado por Osório, 2005), consagrou-se em 1996 o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, onde se considera uma sociedade cognitiva com vista a uma relação cognitiva capaz de estruturar as sociedades atuais onde “a identificação, a pretensa e a promoção social são os principais vetores para a educação e formação perante” (p. 33).

Contudo, nos últimos anos, durante a situação pandémica provocada pelo vírus COVID-19, estima-se, segundo a UNESCO, que cerca de 1.5 bilhões de pessoas, no mundo, encontravam-se em processo de aprendizagem, em cerca de 165 países foram afetados pelo encerramento de instituições de ensino e que cerca de 25% desses países tiveram capacidade de oferecer o ensino à distância (Unesco, 2020).

A situação pandémica provocou as mais graves perturbações que alguma vez afetaram os sistemas de educação e formação no mundo, colocando toda uma geração de estudantes em risco de perda de oportunidades de ensino. Porém, a pandemia veio alertar para a pertinência das organizações e estabelecimentos de ensino à cerca do seu papel ativo e determinante para a saúde física e mental dos estudantes, de acordo com o (Parlamento Europeu, 2020) “o papel social determinante que as escolas e outros estabelecimentos de ensino desempenham (...) realça os efeitos negativos das medidas de confinamento na saúde mental e no bem-estar dos aprendentes” (p. 6).

Como perspectivas futuras, o conselho da União Europeia acorda desenvolver até 2030, no âmbito de um quadro estratégico que englobe os sistemas de educação e de

formação no seu todo, numa perspetiva inclusiva, holística e de aprendizagem ao longo da vida, incluir o ensino, a formação e a aprendizagem em todos os contextos - formal não formal e informal- desde a educação e acolhimento na primeira infância e até à aprendizagem de adultos, nomeadamente o ensino, a formação profissional e o ensino superior (Jornal Oficial da União Europeia, 2008).

De acordo com a CEE (citado por Osório, 2005), consagrou-se em 1996 o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, onde se considera uma sociedade cognitiva com vista a uma relação cognitiva capaz de estruturar as sociedades atuais onde “a identificação, a pretensa e a promoção social são os principais vetores para a educação e formação perante” (p. 33).

Também em Portugal, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) têm representado modalidades de formação dinâmicas e de intervenção pessoal, bem como a integração no meio social e profissional, visando melhorar as especificidades e modalidades de emprego. Como afirma Carrera et al. (2005), nesta nova sociedade que se denomina de “sociedade pós-capitalista” (p. 94) o conhecimento será o principal recurso produtor de riqueza. Estes cursos concedem maiores níveis de habilitação literária e profissional na Educação de Adultos.

Segundo Fraga et al. (2019), a educação de adultos, em Portugal, insere-se numa estrutura metodológica representativa em termos de heterogeneidade de públicos, técnicas e, sobretudo, em modelos de intervenção educativa e social. A aprendizagem ao longo da vida, segundo os autores, considera-se um “campo de intervenção” (p. 3), que nos últimos anos tem vindo a ocupar um lugar de destaque no campo de pesquisa, nas práticas de aprendizagem e na agenda política e cultural. As intervenções que ocorrem, na atualidade, constituem a promoção e a formação de adultos, bem com uma maior oportunidade de emprego e sucesso individual.

Como defendem Fraga et al. (2019), “o reconhecimento e a ênfase colocada nos novos papéis atribuídos ao sujeito quer dentro quer fora dos muros da escola (...) não provoca estranheza à substituição do conceito Educação ao Longo da Vida” (p. 4). A nível Nacional aprofundou-se igualmente o conceito de uma Educação e Formação que promovam a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Canário (2000) justifica a política de “aprendizagem ao longo da vida” (p. 29), numa primeira estância como a procura em estabelecer uma resposta neutra e lógica no conflito com os “desafios da mundialização” (p. 29), fenómeno este que é decorrente da globalização, e da “sociedade da informação e do conhecimento” (p. 30). Para o autor, a

ALV incide na procura sobretudo numa “educação permanente” (p. 30), pois a necessidade de qualificar a pessoa como sujeito de formação, surge associada a três grandes desígnios, nomeadamente “o da diversidade, o da continuidade e o da globalidade” (p. 31) os quais podem influenciar o fim das situações de precariedade e de desemprego e salvaguardar a coesão social.

Por outro lado, Osório (2005) refere que a educação permanente foi idealizada a pensar com expectativa no contínuo crescimento da economia, possibilitando à população maior oportunidade de desenvolvimento de capacidades ao longo da vida. De acordo com o mesmo autor, são dois os principais fatores que implicam a educação permanente na sociedade de conhecimento – socioeconómicos e mudanças sociais - a realidade é que nem sempre as circunstâncias socioeconómicas são capazes de adequar a política de gastos à educação, à saúde e ao bem-estar, inúmeras vezes deixa de ser prioridade a educação. Em relação às mudanças sociais, estas surgem com o surgimento de novos movimentos sociais, direitos linguísticos e o reconhecimento de minorias étnicas e perante o direito de “aprender” reivindicam o direito a “não aprender” entendido como liberdade para não se submeter a uma cultura dominante” (p. 30).

Contudo, Osório (2005) defende ainda que “é possível entender que a formação faz referência a competências muito definidas. Limitando-se a aperfeiçoar, enriquecer, inovar, emendar e até recuperar comportamento do ser humano, enquanto a educação é algo que se ganhar como uma qualidade intrínseca da espécie humana, que necessita de se recriar, de interpretar a realidade, (...)” (p. 52).

Por sua vez, Canário (1999) interpreta que a atual mobilidade social conduz à alteração das relações que se estabelecem entre a formação e o trabalho. O mesmo autor defende que, se manifestaram dois campos de formação sobre os quais recaíram mudanças, no primeiro campo da educação de adultos “(...) há uma relevância marcante de um conjunto de atividades orientadas para a alfabetização) (p. 13). Por sua vez, o segundo e atual campo de formação está relacionado com os “(...) princípios de educação permanente, que em termos quantitativos promove produção industrial em massa” (p. 14), objetivando suprir as necessidades educativas.

Estudos sobre a educação formal de adultos revelam que a participação das pessoas adultas é algo pouco frequente. Deste modo, deve ser encarada como um evento do ciclo de vida das pessoas adultas, que apesar de reivindicar mudanças temporárias em alguns aspetos, envolvendo desenvolvimentos significativos nas “dimensões de personalidade, autoconsciência e habilidades de desenvolvimento

vocacional/profissional” (Hefler & Markowitsch, 2010, p. 7), capacita a população adulta para a inserção ou (re)inserção social, bem como para o progresso no mercado de trabalho e o aprimoramento de qualificações, que devem deter como principal objetivo suprimir a exclusão social, potencializar habilitações e competências através da participação e conclusão de programas educativos e formativos que visem trilhar um melhor caminho a nível profissional.

Como sugere Osório (2005), apesar da educação de adultos integrar um processo de transmissão de modelos de conduta, bem como de valores e técnicas desenvolvidas pelas gerações humanas ao longo do tempo, importa realçar que “o interesse e a especificidade em conhecer, compreender e analisar a realidade é ainda muito recente. Ou seja, “as teorias educacionais operam fundamentalmente com a dependência infanto-adolescência, e nas políticas de formação surge a educação de pessoas adultas como uma mera transitória de assistência social, (...), estamos a passar de formação genuína para educação como processo ao longo da vida” (p. 81).

Em Portugal, no início do século XXI dos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos só 34.2% detinha o 12.º ano de escolaridade, atualmente, a escolaridade obrigatória completa. Por sua vez, dos 45 aos 64 anos a percentagem era bem inferior 20.5%. Importa, assim, entender de que modo, após 20 anos, a educação e formação profissional de adultos (EFA) faz surgir novas práticas de ensino, como também analisar o impacto das escolas profissionais na qualificação pessoal, académica e profissional dos adultos.

2.2. Os cursos de Educação e Formação Profissional de Adultos e a proposta formativa atualmente oferecida em Portugal e na Região Autónoma dos Açores (RAA)

As mudanças da sociedade contemporânea derivam das constantes alterações tecnológicas, económicas, políticas e sociais, decorrentes do processo de globalização mundial, não obstante, “esta também ocorre nas políticas educativas, levadas a cabo por organizações como a Unesco e a OCDE” (Biesta, 2018, p. 818). Porém, a maior escassez de empregos, as diferenças de escolarização e de literacia, motivam o governo a criar estratégias de defesa da educação ao longo da vida, prevendo formar cidadãos mais qualificados e capacitados para enfrentar os desafios atuais futuros e a serem mais ativos nas áreas educativas.

Em Portugal, no seguimento do 25 de abril, ano de 1974, após o golpe de estado, ocorreram diferentes movimentos sociais que tiveram como consequência mudanças na

educação de adultos. Ainda sob o regime autoritário surgiu uma política pública que previu solucionar necessidades sociais, através da Direção-Geral da Educação de adultos. Neste mesmo ano, Portugal integrou a Unesco, que no âmbito da educação de adultos visa definir que a educação da pessoa adulta promove conhecimentos essenciais de aprendizagem ao longo da vida. “A aprendizagem e a educação de adultos envolvem atividades e processos contínuos de aquisição, reconhecimento, intercâmbio e adaptação de capacidades” (UNESCO, 2015, p. 17).

Por cerca de sete anos, entre 1995 e 2002, os governos socialistas avançaram com um conjunto de propostas, cujas visavam - “relançar a política de educação de adultos” (Guimarães, 2016, p. 3).

Atualmente, a educação e formação profissional desempenham um grande destaque para a instrução, qualificação e inclusão da população adulta na sociedade europeia “as relações entre Educação de Adultos e educação de jovens são vistas sob o prisma da necessidade de orientar progressivamente a segunda para a primeira, preparando os jovens, para beneficiar da Educação de Adultos ou contribuir para ela” (Bento, 2010, p. 57).

“No quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional não pode entender-se como circunscrita a uma primeira etapa, prévia à entrada no mercado de trabalho, mas como um processo inerente à globalidade do percurso profissional” (Canário, 2000, p. 126).

As condições de acesso aos cursos de EFA de Adultos, de acordo com o Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP) são: “idade igual ou superior aos dezoito anos e habilitações escolares entre menos de quatro anos até doze anos” (p. 1). De acordo com o Decreto-Lei n.º 204-24, com os cursos de EFA pretendeu-se “captar novos públicos para a educação e formação de adultos e dar respostas às suas necessidades e especificidades contribuindo, assim, para o aumento da qualificação da população adulta” (p. 46). Considerando o artigo 9.º do mesmo decreto, os cursos são relativos às categorias (B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3), ou seja, equivalência ao 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

Torna-se, assim, crucial apresentar neste capítulo, ainda que sumariamente, as modalidades formativas existentes, proporcionando um maior entendimento à cerca da tipologia de cursos oferecidos, do seu enquadramento legal e teórico, as entidades que executam esses cursos e os centros educativos.

Como vimos anteriormente, a alta taxa de desemprego nas populações de jovens e adultos, tem vindo a acentuar uma maior preocupação por parte das políticas públicas e privadas, manifestando-se, assim, a amplificação de “iniciativas privadas destinadas a promover a formação para a empregabilidade e para o empreendedorismo, como se o desemprego fosse um problema conjuntural, ou mesmo individual, e não estrutural” (Barros, 2013. p. 4). Por sua vez, a carência de empregos e a discrepância acentuada de qualificação, literacia e escolarização promovem uma maior aposta por parte das instituições governamentais em estratégias de reintegração social e na educação ao longo da vida, de modo a qualificar a população adulta para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

No que respeita à formação contínua, de acordo com Canário (1999), ainda se faz presente a dicotomia entre o aprender e o fazer, isto porque há uma predisposição para encarar as formas clássicas de escolarização como as mais hábeis para a obtenção de um emprego, que de acordo com o autor não são as mais eficazes, porque o que é primordial mudar é a organização. Importa realçar também que na sociedade atual, ocorre a articulação entre formação profissional dos adultos emergentes e dos adultos, isso manifesta-se devido à flexível mobilidade social, que provoca a alteração das relações entre formação profissional e trabalho.

Isso traduz-se no aumento generalizado do desemprego, bem como na formação profissional que nem sempre é oportuna, muito devido há desadequação dos mecanismos de formação e de profissionalização adotados.

Considerando o Diário da República n.º 230/2008, de 7 de março, os cursos EFA, em Portugal, que se iniciaram como uma rede experimental apenas aplicada por algumas entidades e a cursos de nível básico de educação, cresceram progressivamente no número de oferta, abrangendo, assim, um maior número de entidades, que disponibilizaram cursos de formação básica, secundária e profissional.

O Jornal Oficial da União Europeia (2006) alega que o investimento na educação e formação dos jovens e adultos visa assegurar qualificar de um milhão de portugueses, e sobretudo aumentar as ofertas formativas que perspetivem profissionalizar e assegurar a integração de instituições de ensino e de cursos que garantam informação e orientação escolar e profissional, para além de desenvolver a avaliação com qualidade e alargar o referencial de competências-chave aplicado no sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) ao 12.º ano. Promovendo, assim, uma melhor

adequação da educação e formação de adultos às expectativas e condições de participação da população ativa e aumentar a realização de formação em horário pós-laboral.

Por sua vez, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2002 de 12 de abril, na RAA, o reconhecimento e a validação das competências e da educação e formação das pessoas adultas iniciou-se em outubro de 1986, denominava-se por ensino recorrente, e destinava-se sobretudo a suprimir os défices de escolarização e construir uma via de ensino eficiente de modo a possibilitar maior número de oportunidades às pessoas adultas que abandonaram antecipadamente a escola, ou não conseguiram completá-la. Assim, compreende-se que nos Açores, a expansão e o investimento na rede escolar, foi um processo moroso e tardio, concluiu-se que muita população desempregada, e até empregada não cumpria os requisitos de escolaridade mínima. Os cursos EFA, foram inicialmente associados à ANEFA, criada no ano de 2000, como representa o despacho conjunto n.º 1083/2000³, de 20 de novembro, que reestruturou as modalidades de educação até então presentes, e foi criada com o propósito de integrar um conjunto de medidas em educação e formação para adultos, permitindo a criação de um sistema de reconhecimento e validação do ensino e da formação da pessoa adulta.

Nos Açores (RAA), considerando a Portaria n.º 107/2009 de 28 de dezembro, estão em vigor diferentes programas que promovem modelos diversificados de formação académica e qualificação profissional, mais flexíveis e dinâmicos: “o programa do Governo Regional dos Açores inclui nos seus objetivos fomentar a qualificação e a manutenção da empregabilidade, através de medidas como o apoio à formação profissional de reconversão e à formação dos trabalhadores” (p. 1). Tendo em consideração os dados mais recentes correspondentes aos censos de 2021, relativos à “população residente, por grau de escolaridade completo”, das 236.440 pessoas residentes nos açores, cerca de 33.507 não têm qualquer grau de escolaridade, ou seja, não sabe ler nem escrever (INE, 2021).

O programa Reativar, é um exemplo, no seguimento de programas propostos pelo governo. Este, destina-se sobretudo à promoção da escolarização de segunda oportunidade, para pessoas com idade igual ou superior aos 18 anos, sem qualificação adequada para ingressar e progredir no mercado de trabalho, tornando-se necessário aplicar a educação de adultos a contextos não formais, destinando-se, também à redução do analfabetismo. O programa Reativar compõe-se por duas vertentes, a primeira visa a

³ Despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro, Diário da República n.º 268, II Série.

habilitação escolar, com cursos de alfabetização e atualização de competências, e que prevê formar e qualificar adultos, com formação de nível 1, 2 ou 3, que corresponde ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, bem como do nível 4, através da componente tecnológica que possibilita a creditação para o ensino superior.

Por sua vez, à semelhança do anterior programa, a RAA, criou através do despacho n.º 733/2009 de 6 de julho, o programa Valorizar que representa a Rede Valorizar e está vinculado de forma direta, promovido pelo Governo Regional da Educação e Formação, que assegura a todos os cidadãos da RAA, com maior idade - validação, reconhecimento, qualificação académica e profissional - prevê também aumentar as competências dos adultos, de modo a facilitar a integração ou reintegração no mercado de trabalho, bem como aumentar a escolaridade e a progressão de carreira das pessoas adultas. “A atividade da Rede Valorizar abrange os adultos, sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo” (p. 1). Este programa oferece também a possibilidade de o formando progredir para a formação académica.

Embora, o investimento por parte de políticas governamentais na aprendizagem e na educação e formação de adultos, destinada à população portuguesa, de acordo com o relatório *Education at a Glance (2018)*, da OCDE, a percentagem de portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos de idade sem o ensino secundário é de cerca de 30%. Porém, os números são mais significativos nos adultos dos 25 aos 64 anos, registou-se que 52% não completaram o secundário. Evidencia-se assim que a sustentabilidade dos empregos e os níveis de igualdade na sociedade portuguesa são dispare, uma vez que se regista um elevado número de população adulta, em idade ativa com baixas qualificações que condicionam a sua subsistência e progresso socioprofissional.

De acordo com Melo e Benavente (1978, citados por Guimarães, 2016), a dinamização de diferentes modalidades de educação e formação (formal, informal e não-formal), contribuiu para a igualdade de oportunidades, conquistar independência e relevar desigualdades sociais, culturais e económicas, para um desenvolvimento próspero de cidadãos, bem como o fomento da solidariedade, compreensão mútua, tolerância mútua e responsabilidade, visando uma participação ativa das pessoas e, consequencialmente um maior progresso social.

2.3. O Ensino Profissional na Europa, em Portugal e na RAA

O sistema de ensino profissional em Portugal é resultante de uma notória evolução que remonta ao século XIX, consagrando-se a criação do ensino técnico-profissional na década de 1850 (Barbosa et al., 2019, p. 18).

De acordo com o Parlamento Europeu⁴ (2021), o ensino e a formação profissional são da responsabilidade da UE, uma vez que cabe aos países-membros esboçar planos de ensino capazes de redefinir problemas comuns a todos os Estados-Membros, entre os quais: a escassez de mão de obra devidamente qualificada; a concorrência mundial; a educação e o envelhecimento da população. No ano de 1957, identificou-se através do Tratado de Roma “a formação profissional como sendo um domínio de ação contínua” (p. 1), também o Tratado de Maastricht, do ano de 1992, decretou a educação como “um domínio de competência da UE” (p. 1).

Nas intervenções e princípios adotados pela União Europeia, são considerados alguns aspetos relacionados com o nível de formação e educação, sobretudo ao longo da vida, bem como a mobilidade de professores e estudantes no espaço europeu e o desenvolvimento comum do sentimento de pertença no espaço europeu. O ensino profissional em Portugal representa uma tipologia de oferta formativa disponibilizada aos alunos que terminam o nono ano e têm pretensão de dar continuidade aos estudos. Porém, considerando o CEDEFOP (2011, citado por Barbosa et al., 2019) o ensino profissional oferece uma grande variedade de benefícios- Macro, Meso e Micro- como está representado na figura abaixo.

⁴ Fichas técnicas sobre a União Europeia- 2021. “Ensino e Formação Profissional”. https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_3.6.3.pdf

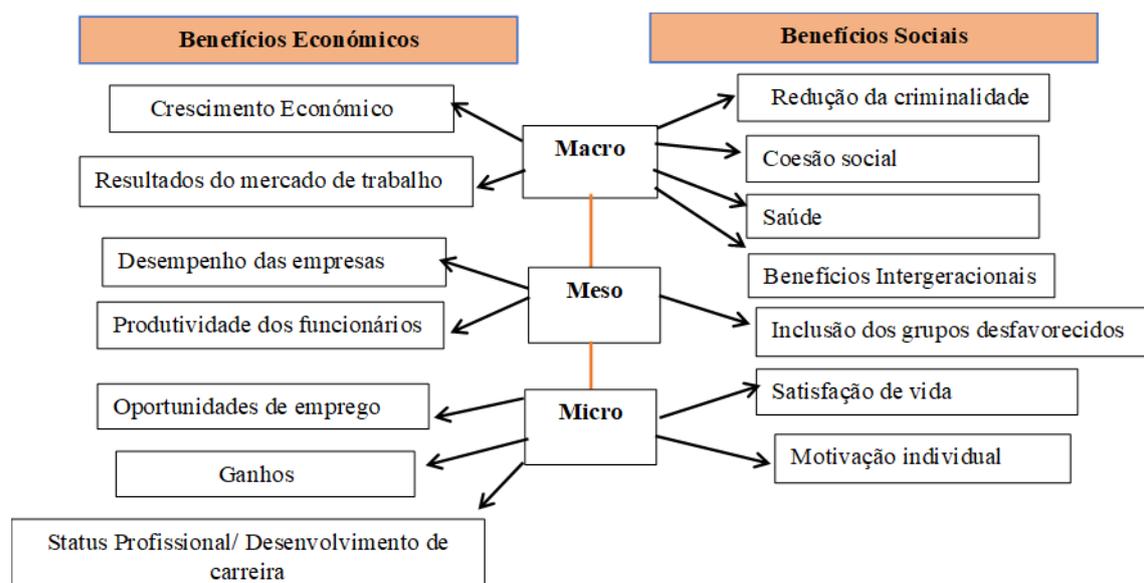


Figura 2: Esquema de “benefícios económicos e sociais- macro, meso e micro- do ensino profissional”.

Tais objetivos presentes na Figura 2, visam sobretudo promover “o crescimento económico e a maior capacidade de corresponder às necessidades do mercado de trabalho, bem como a abertura de possibilidades de acesso a salários mais altos e de oportunidades de progresso nas carreiras profissionais, tal como o aumento da produtividade e de competitividade das empresas, representam aspetos a ter em consideração” (p.18).

No parecer de Guimarães (2016), as reformulações da formação devem-se à reestruturação económica e surgem na sequência das mudanças de contexto, que provocaram alteração das políticas de emprego e extinção de muitos postos de trabalho, cada vez mais presentes, sobretudo, desde o final do século passado. “A evolução de trabalho é pouco amiga dos ativos mais velhos, em particular os que possuem qualificações mais baixas (...) num cenário de escassez de ofertas de emprego, os empregos criados não se adequam, ao perfil dominante dos desempregados” (p. 12).

Em Portugal, as medidas adotadas na última década são ainda impactantes sobretudo no aumento do desemprego, e operam uma posição pouco representativa comparativamente à média da UE. No 4.º trimestre de 2021, de acordo com o INE, encontravam-se desempregados 330.6 milhares de portugueses do sexo masculino e feminino, sendo que uma das taxas mais altas de desemprego correspondente às pessoas com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos (18.9 mil; 25,6%).

Como representado no (Gráfico 1),

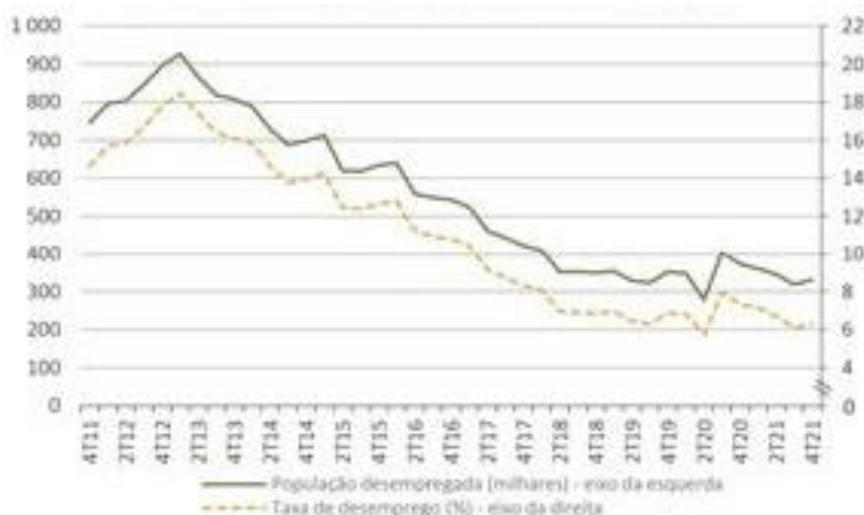


Gráfico 1: “População Desempregada e Taxa de Desemprego em Portugal, 4.º trimestre de 2021” (Fonte: INE, 2021)

De acordo com Martins (2015), com o código de trabalho n.º 2 do artigo n.º 131, é merecido ao trabalhador pelo menos quarenta horas de formação contínua. Para além disso, “a formação profissional é encarada como um fator de excelência na valorização do capital humano e das próprias organizações, deixando de ser vista como uma perda de tempo e passando a ser encarada como um investimento essencial com retorno efetivo” (p. 665). Tendo em consideração as mudanças incessantes e vertiginosas do mercado de trabalho, que exigem, cada vez mais renovação, criatividade e competitividade, e são encaradas pelo ensino profissional como uma oportunidade de evolução, o que acaba por contribuir para a execução de um trabalho com excelência promovendo o progresso e a diferença da organização, mas também a apreciação pessoal do colaborador. Os colaboradores que prezam pela diferença, por melhores condições de trabalho e salariais devem encarar a diferenciação no mercado proposta pela formação profissional como uma oportunidade de inserção social e ascensão de carreira.

O sistema de ensino português, como referido anteriormente também disponibiliza o ensino secundário ou o ensino profissional de duas formas: ensino tecnológico e escolas profissionais. De acordo com a Decreto-Lei n.º 927/2014, no ensino profissional:

Importa criar condições que permitam uma resolução mais consentânea (...) em resposta à autonomia e flexibilidade na gestão das escolas e ao envolvimento direto e permanente das empresas e de entidades de referência empresarial no ensino dual (...) adequado às expectativas profissionais dos alunos e às necessidades atuais e emergentes das empresas e dos setores económicos (p. 2).

O mesmo, considera três tipos de escolas profissionais existentes em Portugal:

1.^a As escolas profissionais privadas - São predominantemente direcionadas para uma oferta de formação e educação dual, por norma são criadas por uma ou por um conjunto de pessoas e podem objetivar obter ou não fins lucrativos;

2.^a As escolas profissionais públicas - Atuam sempre com o parecer do Ministério da Educação e da Ciência (MEC), integrando assim a rede pública de estabelecimento de ensino, estas escolas, à semelhança da anterior, também são vocacionadas para o ensino e formação profissional dual.

3.^a As escolas profissionais de referência empresarial - Estas são escolas privadas e são financiadas por entidades empresariais e empresas que apostam em cursos direcionados para uma área de atividade específica.

Apesar do sistema de EP ser reconhecido como uma inovação após a entrada de Portugal na UE, no ano de 1986, este passou por “um conjunto de vicissitudes ao longo de vinte anos, sobretudo se atentarmos que elas (escolas profissionais) são criadas e tuteladas pelo mesmo Ministério da Educação que gere o conjunto do sistema educativo, sob uma matriz administrativa fortemente centralista” (Azevedo, 2008, p. 44).

Considerando Almeida e Alves (2012), o ensino e a formação profissional têm ganho maior destaque e uma importância crescente, pois atualmente é “chamada a contribuir para aumentar a competitividade das empresas e das organizações, para facilitar os processos de desenvolvimento ou mudança organizacional e para aumentar a empregabilidade individual” (p. 710). Os cursos profissionais são um trajeto de ensino secundário que prevê a dupla certificação, ou seja, desenvolver competências sociais, científicas e profissionais pertinentes ao exercício da atividade profissional e simultaneamente se adquire o nível secundário de educação (ANQEP, 2018).

De acordo com Marques (1993), o ensino profissional surge da necessidade de formar indivíduos devidamente qualificados, uma vez que as respostas existentes não

eram, até então, capazes de suprir as necessidades, surgindo assim uma insuficiência de resposta. A criação das escolas profissionais, com o intuito de formação de recursos humanos é feita em paridade com o estado e a sociedade civil, emergindo assim “as escolas profissionais associadas ao princípio de que um desenvolvimento sustentado aos níveis local, regional e nacional exige recursos humanos qualificados” (p. 14).

Entende-se, assim, que não há necessariamente uma ligação entre insucesso escolar e o ensino profissional, considerando Pinto et al. (2015), “o insucesso escolar é um conceito complexo e de definição difícil, pois só tem sentido quando observado de forma direta dentro do seio de uma instituição escolar” (p. 2). Benavente (citado por Pinto et al. 2015), defende que não existe qualquer unidade semântica capaz de definir o insucesso escolar, porém, através de diversos estudos reuniu alguns termos e designações que retratam o desaproveitamento escolar: “reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso” (p. 3).

Considerando o CEDEFOP (1999), o emprego seguia três tendências predominantes na época e que, atualmente, ainda se manifestam, nomeadamente: a redução de empregos e de pessoas qualificadas para alguns setores tradicionais, como por exemplo a agricultura, a produção animal, caça, silvicultura e pesca; uma revolução tecnológica ressaltou na alteração de estrutura profissional, sobretudo devido ao surgimento de novas profissões que se manifestaram através da reconversão de antigas profissões; também se desenvolveram novos setores devido à era digital ⁵ no Espaço Económico Europeu (EEE), “as alterações do tempo e do espaço têm provocado mudanças na forma do sujeito ser no mundo (...) a memória intelectual ganhou dimensões extraordinárias na era digital” (Barreto, 2005, p. 119). que derivou da expansão de setores de trabalho que surgiram devido ao avultado desenvolvimento industrial (Indústria automóvel, telecomunicações...), que se destacou pela sua maior exigência.

Segundo Orvalho et al. (2009), o quadro teórico construído para as escolas profissionais, caracteriza-se como sendo dinâmico, distinto e inovador, uma vez que entre as demais características procura um constante desenvolvimento dos módulos e dos métodos de avaliação, uma vez que, segundo Peralta (2002), a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a

⁵ “A era digital diz respeito a um período consolidado no fim do século XX e está associada à otimização dos fluxos internacionais no mundo. Atualmente, passamos por mais uma transição social que, ao longo dos tempos, vem transformando as sociedades no seu jeito de ser, pensar, comunicar e trabalhar, ou seja, são os impactos provocados pela transformação digital” (Moreira, 2018, p.1).

tomada de decisões. A recolha centra-se na análise de metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação (diversificados e adequados). A informação aplica-se ao sujeito e objeto de avaliação (sobre quem?; sobre quê?). O juízo de valor estabelece os critérios de avaliação (apreciação fundamentada). As decisões desempenham funções de diagnóstico, monitorização e classificação (razões subjacentes à recolha). A avaliação formativa é processual, ou seja, exerce uma função de controlo durante a avaliação, nomeadamente analisando o andamento do processo (detetar dificuldades imprevistas, erros, localizar deficiências faz parte do processo). Esta formação é capacitada de introduzir atempadamente correções, alterações e conseqüentemente melhorias. Ou seja, a cultura da avaliação é essencialmente formativa, bem como formadora. Ademais, a formação sumativa desempenha a avaliação de um produto, ou seja, procede ao balanço dos resultados atingidos em relação aos objetivos propostos: processo e produtos, o que equivale a uma visão de conjunto para a melhoria de processo futuros.

Para além disso, considerando (Orvalho et al., 2009), há, por parte da escola profissional uma preocupação acentuada relativamente ao desenvolvimento curricular, de modo a que este possa tornar-se mais flexível, aos contextos reais do mercado de trabalho e da vida, comprovando-se, assim, de acordo com Fernandes (2014) “que o ensino profissional aplica práticas educativas diferenciadas do ensino regular (...) as aulas teóricas existem, embora se privilegiem as pedagogias menos tradicionais, pretendo dissolver a teoria na prática” (p. 74). Assim, o ensino profissional “guia-se pelo paradigma e contexto de trabalho, numa lógica económica que se propõe a contribuir para o desenvolvimento nacional (...), assumindo assim a aplicação de competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura tecnológica, comercial e industrial. A sua finalidade não é o ensino superior, mas a integração imediata no mundo do trabalho” (Rodrigues, 2010, p. 193). Considerando Orvalho & Alonso (2009),

a escola profissional promove também uma maior interação, sobretudo entre os formadores e os formandos o que privilegia a aprendizagem de todos os alunos sem que nenhum fique para trás, o que comprova a forma como a escola profissional organiza a pedagogia de trabalho, é muito assente na colaboração e reflexão das equipas pedagógicas (de cada curso/cursos), norteada pela equidade, qualidade da ação e transformação estruturante, traduzida na qualidade da formação profissional oferecida e nos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos (p. 81).

Segundo Marques (1992), a inserção dos alunos na vida ativa após a saída das escolas profissionais é um indicador de sucesso deste modelo formativo, pois ocorre um maior apoio por parte da escola no primeiro ano de inserção profissional, muito devido às parcerias com as empresas. De acordo com a base de dados do (INE, 2021), relativamente aos anos de 2019 e 2020 revelou-se, em Portugal, cerca de 69 079 mil alunos encontravam-se em cursos de formação profissional. Sendo que, cerca de 814 permaneciam nesta metodologia de ensino na RAA, comparativamente ao ensino regular, a diferença é de cerca de 4 007 alunos, tornando-se evidente o relevante destaque do ensino regular na RAA, com um número total de 4 821 alunos.

A escola poderá ter um papel importante no apoio dos alunos que terminam a sua formação inicial, designadamente na realização de formações suplementares, técnicas, de natureza mais específica; criando estruturas de apoio à inserção na vida ativa mantenham uma relação com os alunos no primeiro ano da sua vida profissional e apoiando os mesmos, na gestão dos seus próprios percursos profissionais (Marques, 1992, p. 15).

Entende-se, assim, que a formação profissional pode ser realizada em, - escolas secundárias ou em escolas profissionais- constituindo-se assim uma modalidade especial do sistema de ensino (CEDEFOP, 1999). De acordo com, as Escolas Profissionais de Portugal (2021), registam-se em território português uma totalidade de 200 escolas profissionais nacionais. Na RAA, contabilizam-se treze escolas profissionais, que geralmente são de estatuto privado, aliando-se a sindicatos.

A missão das escolas profissionais centra-se na preparação de alunos devidamente qualificados e especializados em diversas áreas profissionais, mas sempre em articulação com as necessidades do tecido empresarial, visando dar respostas eficientes às possíveis necessidades e exigências do mercado de trabalho a nível regional, nacional, europeu e possivelmente internacional (Escolas Profissionais de Portugal, 2022).

Os cursos profissionais de cariz científico-tecnológico oferecidos pelas escolas profissionais e, mais atualmente por algumas escolas secundárias são, fundamentalmente, cursos de nível secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) cujo acesso depende da aprovação no 9.º ano de escolaridade. Os alunos que concluem estes cursos obtêm um diploma do ensino secundário e de qualificação profissional (nível III). Para além destes cursos, as

Escolas Profissionais podem ainda oferecer outro tipo de formação profissional, nomeadamente cursos equivalentes ao 3.º ciclo do ensino básico, com um currículo profissionalizante, a que corresponde uma qualificação profissional (nível II). O ensino à distância destina-se a facultar a populações adultas, em regime de autoaprendizagem não presencial, a frequência de ações de educação recorrente, formação de professores (profissionalização em serviço ou formação contínua), e ainda educação extraescolar. Caracteriza-se pela utilização de materiais didáticos específicos e pela manutenção de contactos regulares mediatizados entre o sistema gestor e os alunos.

Concluindo este capítulo, e considerando os aspetos anteriormente mencionados, entendemos que em Portugal, se aposta, há muito tempo, nomeadamente desde 1850, na introdução dos principais princípios orientadores do conceito do ensino profissional, bem como, com a criação das primeiras escolas profissionais, no ano de 1889, e na aquisição de competências práticas e pedagógicas- centradas no saber-fazer e na prática de uma profissão.

Entende-se assim, de acordo com Barbosa et al., (2019):

A inserção de profissionais competentes no mercado de trabalho revela-se, pois, um fator de promoção do desenvolvimento económico do país, pelo que esta tipologia de ensino é, de facto, cada vez mais valorizada pelo mundo empresarial. Por outro lado, a obtenção de qualificações escolares e profissionais mais elevadas são também fatores reveladores de benefícios sociais associados (p. 21).

Parte II

Estudo Empírico

Um estudo de caso(s) em contexto
de Escola Profissional da Região Autónoma dos Açores

Introdução

Na segunda parte do presente trabalho, apresentamos a nossa investigação de suporte a este trabalho que incidiu num estudo de casos múltiplos em contexto de escola profissional da Região Autónoma dos Açores. Procurando responder ao nosso objetivo geral: “Compreender as competências adquiridas por Adultos através da oferta educativa e formativa de uma escola profissional da RAA”, recorreremos a um universo de três escolas profissionais da Ilha de São Miguel, escolhidas por conveniência, e não se perspetivando a replicação de resultados, mas sim uma possível análise, complementar nos três primeiros objetivos específicos e, nos restantes, de comparação entre os alunos dos cursos de ensino técnico profissional e os cursos ABC, da Rede Valorizar.

O terceiro capítulo, desta segunda parte, integra os métodos e os procedimentos necessários aquando da aplicação do presente estudo, visando apresentar num primeiro momento a problemática e os objetivos relativos à análise dos diversos aspetos investigados, no âmbito dessa dissertação. Neste capítulo, através da análise dos diferentes contextos de ensino disponíveis nas escolas profissionais – apresentamos e caracterizamos o desenho do estudo. Procuramos conhecer as distintas características da população alvo da nossa análise, assimilando as particularidades a estudar na pessoa adulta, em contexto de formação e qualificação. Por último, apresentamos os instrumentos utilizados aquando da recolha de dados e da sua análise e tratamento, justificando as opções adotadas e a importância de contemplar as questões éticas.

Posteriormente, no quarto e último capítulo, procedemos à apresentação dos dados e discutimos os resultados, à cerca da aprendizagem ao longo da vida na pessoa adulta, em idade ativa. Analisámos as políticas em vigor relativas à educação e formação do adulto, tentando estabelecer uma relação com as escolas profissionais – os seus projetos pedagógicos e perspetivas de figuras de gestão das instituições de formação (coordenadores pedagógicos e diretor de escola) quanto à funcionalidade das ofertas formativas para a educação e qualificação dos alunos adultos, existentes nessas escolas. Posto isto, procurámos entender quais as motivações dos alunos em formação e as suas expectativas, relacionadas com as competências a adquirir para melhorar a qualificação académica e profissional, e respetiva satisfação com o curso/ oferta formativa. Aqui, procedemos a uma análise comparada quanto à opinião destes alunos, em função do perfil de curso, no qual estavam inseridos – Jovens adultos e/ou adultos.

Capítulo III

Métodos e procedimentos do estudo

- 3.1. A problemática e os objetivos do estudo
- 3.2. Caracterização e desenho do estudo
- 3.3. Participantes no estudo e as suas características
- 3.4. Instrumentos de recolha e análise dos dados

Capítulo III - Métodos e procedimentos do estudo

Atualmente, a investigação ocupa um lugar de destaque na sociedade em geral, apesar de que investigar nas ciências sociais e em educação é uma tarefa árdua e nem sempre fácil, sobretudo em estudos com uma abrangência como o nosso, que se dirige a um amplo público-alvo, alunos em contexto de escola profissional, mais propriamente jovens adultos e adultos, dos 18 aos 65 anos de idade.

Apesar das grandes virtudes das investigações e dos seus contributos, importa ter ponderação relativamente aos erros que essas podem produzir, aquando da divulgação de resultados “tanto no processo de criação de uma visão racional da realidade quanto como produto de resultados que moldam a divulgação da ciência. A publicação é fundamental para o desenvolvimento da ciência e para a carreira do académico/cientista” (Santos et al., 2020, p. 128). Assim sendo, de acordo com Santos e Henriques (2021) “numa investigação as opções metodológicas tomam-se em função do seu objeto, dos seus objetivos e de outros diferentes fatores” (p. 3). Interpreta-se, assim, que a partir da temática escolhida para este estudo empírico, que advém do interesse em conhecer o impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta, desde os adultos mais jovens aos mais idosos, iremos delinear algumas questões e, conseqüentemente, definir os objetivos específicos deste estudo.

3.1. A problemática e os objetivos do estudo

A nossa problemática centra-se na procura sobre os interesses e as expectativas dos alunos adultos inseridos na escola profissional, relativamente ao impacto da sua frequência nos cursos frequentados na EP para o seu bem-estar, a sua qualificação académica ou profissional e, por fim, na sua inserção no mercado de trabalho. Considerando, Canário (1999) a formação profissional articula-se com uma realidade social, na qual os adultos emergentes e os adultos experienciam modificações acentuadas nas suas relações, concretamente, entre a sua formação e o trabalho que desempenham.

Mais recentemente, Almeida e Alves (2012) referem que o ensino e a formação profissional têm ganho maior destaque e uma importância crescente, pois atualmente é “chamada a contribuir para aumentar a competitividade das empresas e das organizações, para facilitar os processos de desenvolvimento ou mudança organizacional e para aumentar a empregabilidade individual” (p. 710). Os cursos de ensino técnico-

profissionais (ETP) são então considerados “um percurso de ensino secundário com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação” (ANQEP, 2018, p. 1).

Por sua vez, os cursos de formação e Aquisição de Competências (Aquisição Básica de Competências (ABC) – B1- equivalente ao 4.º ano de escolaridade; B2 e B3 – equivalentes aos 6.º e 9.º ano de escolaridade) foram criados, reconhecidos e validados pela Rede Valorizar (ABC-RV), em maio de 2009, pela Secretaria Regional da Educação e Formação, bem como pela Secretaria Regional do Trabalho e Solidariedade Social da Região Autónoma dos Açores. Este estudo de caso, integra um número de alunos inseridos todos no contexto do B3, visando a execução de uma formação EFA:

orientada para a exploração de temas de vida diversos, pessoal, vocacional e socialmente relevantes (...) o objetivo da sua exploração não é tematizar assuntos ou problemáticas de diversos domínios, como a saúde, consumo, democracia, ambiente, educação rodoviária, cooperativismo, entre muitos outros, mas sim assegurar que os aprendentes vivenciem, experimentem, construam, sobre eles, um sentido de tomada de posição pessoal (Amorim, 2006, p. 52).

Analisando as políticas públicas, torna-se relevante constatar qual o impacto que a educação e formação têm nas pessoas adultas, e se esta é sentida como uma necessidade ou obrigação, considerando que na generalidade as pessoas adultas são direcionadas por organizações cuja sua missão é promover a criação de emprego e combater o desemprego (por exemplo: Instituto do Emprego e Formação Profissional).

Este estudo visa compreender se os cursos de educação e formação para as pessoas adultas, em ambos os perfis atrás mencionados (ETP e ABC-RV), têm impacto em vários parâmetros da vida do indivíduo (ex.: satisfação pessoal, motivação, autoestima), bem como se as competências adquiridas são consideráveis para o inquirido, procurando dar resposta aos objetivos definidos. Assim, procuramos compreender qual o impacto do ensino profissional para a pessoa adulta, em várias fases da sua vida.

Uma vez que, o ensino profissional consiste, de acordo com o Decreto-Lei n.º 46/86, numa organização e educação escolar distinta do ensino regular, no que confere aos objetivos e propósitos veiculados, nas escolas profissionais esta oferta está

intensamente ligada ao mercado de trabalho, proporcionando a aquisição e valorização das competências para o exercício de uma profissão. Logo, as suas ofertas formativas enquadram-se mais com as necessidades do mercado de trabalho regional e local.

Considerando o que foi referido anteriormente, as questões de pesquisa deste nosso estudo são três, nomeadamente:

1. ^a. Quais as expectativas dos indivíduos adultos relativamente à formação oferecida no ensino profissional para a sua vida (pessoal, profissional e académica)?
2. ^a. Qual o índice de satisfação pessoal e profissional sobre o curso frequentado, no ETP e ABC-RV, considerando a expectativa **do indivíduo adulto** antes e durante a frequência deste no curso de formação?
3. ^a. Será que as competências oferecidas pelos cursos da escola profissional são adequadas às necessidades de valorização profissional dos alunos?

Com base nestas questões, norteadoras do nosso estudo, apresentamos em seguida um objetivo geral do estudo e seis específicos, com o intuito de possibilitar uma orientação da investigação.

Objetivo geral

Compreender as competências adquiridas por Adultos através da oferta educativa e formativa da escola profissional da RAA.

Objetivos Específicos

- I.** Entender a importância da aprendizagem ao longo da vida no adulto pertencente à população em idade ativa.
- II.** Compreender as políticas de educação do adulto e qualificação profissional em vigor na RAA e a sua relação com as escolas profissionais;
- III.** Analisar as perspetivas de dirigente e/ou agentes educativos acerca da relevância e funcionalidade da escola profissional, e das diferentes ofertas formativas, na educação de adultos;

IV. Compreender a expectativa dos formandos adultos acerca das competências a adquirir, tendo em vista a sua qualificação académica e profissional;

V. Caracterizar o envolvimento e satisfação dos formandos em cada perfil de curso de formação profissional;

VI. Comparar a opinião dos estudantes/ formandos em relação ao perfil do seu curso e respetivo impacto na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional.

3.2. Caracterização e desenho do estudo

Considerando os objetivos deste estudo e face à leitura e análise de obras respeitantes à investigação em educação, é nos possível inferir que este trabalho empírico é de natureza quantitativa e qualitativa. Tendo consciência que investigar em educação é um trabalho árduo e metucioso, como é possível entender no decorrer desta dissertação, acresce o fato do público-alvo, ao qual se dirige este estudo, nomeadamente adultos, em diferentes fases de vida, inseridos em variados cursos em contexto de escola profissional na Região Autónoma dos Açores.

Segundo Backstrom (2008), a pesquisa empírica importuna uma análise teórico-metodológica com a observação da realidade. No seguimento de uma lógica extensiva, há uma vantagem que permite a extensão de fenómenos, ou seja, permite uma análise a uma ampla população, recorrendo-se, assim, por diversas vezes à técnica de amostragem. Então, “a abordagem quantitativa na investigação no campo educacional tem acrescentado um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação de categorias gerais e na realização de análises extensivas” (Santos & Henriques, 2021, p. 9). Por sua vez, a investigação qualitativa tem uma natureza subjetiva, também é conhecida por ser mais próxima e realista, uma vez que se constrói através da realidade. Ao contrário dos estudos quantitativos, em que se manifesta a necessidade de desenvolver perguntas e hipóteses antes da análise de dados.

Entendeu-se, assim, neste estudo analisar os contextos de ensino nas escolas profissionais que integram os cursos ABC-RV, mediante um protocolo estabelecido com a Rede Valorizar. Tendo em conta que, poucas escolas integram estes cursos, incluímos na nossa pesquisa um conjunto de escolas, que para além dos cursos profissionais

inseridos no ensino técnico-profissional (ETP), integravam os cursos de aquisição básica de competências na sua oferta formativa de 2021/22, sendo por isso, um estudo de caso(s) em contexto de escola profissional, por “pretender descrever no todo e comparar as instituições investigadas” (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021, p. 19) pelas características peculiares que apresentavam.

Segundo Meirinhos & Osório (2010), a estratégia utilizada no estudo de caso é, por vezes, pouco sistemática, ou seja, as características do estudo podem suportar variações de abordagens consoante a situação e, por isso, estas variações devem-se sobretudo à abordagem diferenciada de cada autor e da forma como este interpreta a metodologia do estudo. Como refere Bogdan e Biklen (1991), na grande maioria dos estudos, é comum ocorrer um afunilar de dados, considerando que “depois de ter encontrado um assunto para investigar, baseado tanto naquilo que é possível realizar como naquilo que lhe interessa, estreite o âmbito da recolha de dados” (p.207). Na mesma ordem de ideias, Sampieri (2013), destaca que, as pesquisas qualitativas centram-se na lógica, adotando um processo indutivo, ou seja, (explora e descreve, de modo a gerar perspetivas teóricas, assumindo uma posição de afunilamento (do geral para o particular).

Contudo, porque partimos do pressuposto que um investigador deve obter informação suficiente e criteriosa para o seu estudo, selecionando os melhores e complementares métodos e as técnicas de recolha de informação, consideraremos igualmente o recurso a métodos quantitativos pela aplicação de um inquérito por questionário, pois de acordo com Yin (1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010),

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechada, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas (p. 59).

Considerando Nascimento e Cavalcante (2018),

as pesquisas quantitativas em educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos (...) bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, *softwares* e plataformas eletrónicas)

para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (p. 252).

Este estudo de caso(s), com recurso a uma análise extensiva, implica compreender e comparar, de que modo os cursos de educação e formação oferecidos para as pessoas adultas (ETP e ABC-RV) têm impacto em vários parâmetros da vida do indivíduo (ex.: satisfação pessoal, motivação, autoestima), bem como, se as competências adquiridas são consideráveis para as suas necessidades de valorização presentes ou futuras. De acordo com o trabalho previsto para o nosso estudo, e que será em seguida desenvolvido, apresentamos um desenho da pesquisa e das suas características em análise (Quadro 1).

Quadro n.º 1: As características e o desenho do estudo

Tipo de Pesquisa	Objetivos analisados	Instrumentos utilizados / Participantes	Local de Recolha	Análise
Qualitativa	1; 2	- Análise Documental (Projetos Educativos; Legislação e Regulamentos; outros)	Pesquisa <i>on-line</i>	Conteúdo
Qualitativa	2; 3	Entrevista Informal (Escola: 3 CP/DE) - Guião semiestruturado - Conversa com Coordenadores Pedagógicos/ Diretor de Escola	3 Escolas Profissionais - RAA	Registo áudio; Análise de conteúdo
Qualitativa e Quantitativa	4; 5; 6	Entrevista Informal (Escola: 3 CP/DE) Questionário – Alunos Adultos (n= 197) - Construção do questionário - Realização de estudo piloto - Aprovado na Comissão de Ética -Aplicação (<i>on-line</i> ; presencial)	3 Escolas Profissionais - RAA	Registo áudio; Análise de Conteúdo das respostas das entrevistas e das questões abertas; Categorização e construção de BD no Excel e SPSS, versão 28; -Análise quantitativa de dados (Frequência; Percentagem; T. <i>Qui Quadrado</i> ; T. <i>U de Mann-Whitney</i> e C. de Correlação de <i>Bravais-Pearson</i>)

Considerando Santos et al., (2020), podemos prever, assim, que a investigação tem implicações na própria qualidade da investigação social e educativa concebida, bem como na sua fiabilidade e impacto. Importa, assim, entender que neste processo há diversos dilemas éticos que requerem do investigador a “realização de uma escolha do procedimento mais correto a adotar, de entre um leque de opções preestabelecidas” (Lima, 2006, p. 128). Ainda, de acordo com a carta ética (2020), há princípios que devem ser compreendidos e executados aquando da investigação, sobretudo com os sujeitos inquiridos.

Aquando da condução deste estudo empírico, contemplámos os princípios essenciais à salvaguarda ética de qualquer pesquisa, nomeadamente: o modo como contactámos as instituições do nosso estudo e as tentativas efetuadas para recolher informação, enviando ofício e solicitando a sua colaboração (Anexo A); a salvaguarda para que todos os participantes tivessem acesso ao consentimento informado, realçando a situação de voluntariado na participação na recolha de dados, através do instrumento divulgado e que passou pelo crivo da Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Anexo B); o cuidado de manter a confidencialidade e o anonimato das instituições e adultos participantes, recorrendo à sua identificação com siglas; por fim, a preocupação em atender à análise cuidada dos resultados da investigação.

3.3. Participantes no estudo e as suas características

Visando alcançar os objetivos propostos para esta investigação, optou-se por inquirir informalmente os órgãos de gestão de escola, um Diretor de Escola e dois Coordenadores Pedagógicos e, formalmente, um grupo de alunos adultos em várias fases da vida, estes últimos pertencentes a três escolas profissionais da ilha de São Miguel. Consideramos que, a nossa amostra foi escolhida por conveniência e não probabilística que, por sua vez “serve para seleccionar participantes por um ou vários propósitos (...) a escolha acontece a partir das características da própria pesquisa, tendo óbvios critérios de seleção, que são definidos pelo pesquisador (...)” (Nascimento & Cavalcante, 2018, p. 257). Esta escolha teve em conta o nosso interesse em realizar um estudo de caso(s) em contexto de Escola Profissional da RAA. Sabemos que, o tipo de amostra não possibilita “avaliar a precisão do resultado” (Freitag, 2018, p. 680) já que não é representativa da população a ser estudada – “alunos adultos das EP da RAA”.

Enfatiza-se que a necessidade de inquirir um número considerável de indivíduos para viabilizar a análise estatística dos dados do nosso questionário, resultou na participação voluntária de quase duas centenas de indivíduos. Por questões de anonimato iremos nomear as escolas por siglas (EP_A; EP_B; EP_C) e os dados serão tratados na globalidade do ensino profissional e dos cursos analisados.

Como observamos no gráfico abaixo apresentado (Gráfico 2), a Escola Profissional que contou com um maior número de respostas ao inquérito foi a EP_C, com uma totalidade de 77 (39.1%) inquiridos, enquanto a EP_B, contou com 65 (32.3%) inquiridos e a EP_A, com um número menos representativo de 55 (27.9%) inquiridos.

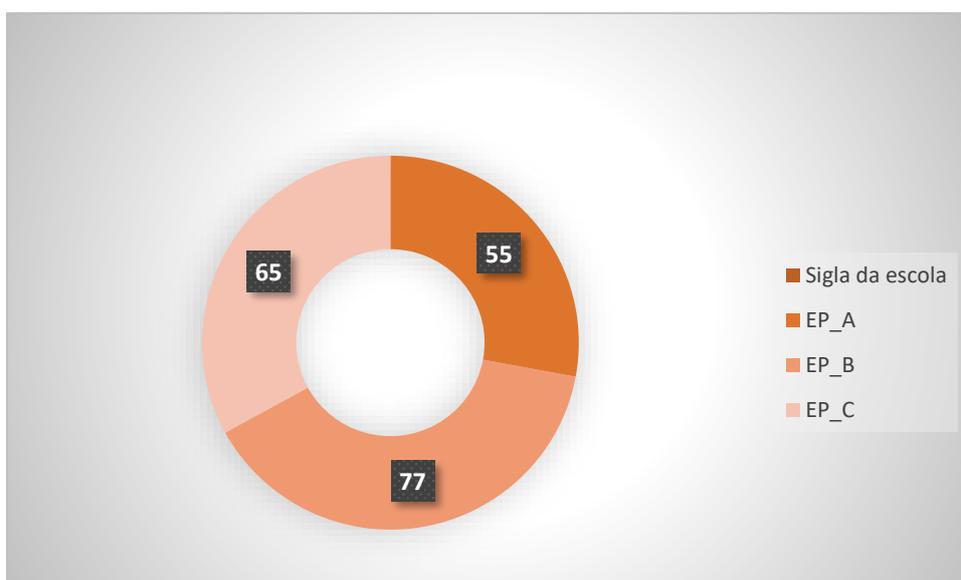


Gráfico 2: N.º de participantes/ alunos, análise por Escola Profissional

A nossa amostra de alunos foi composta por um total de 197 indivíduos, a maioria do género feminino (60.4%) e com idade inferior a 25 anos (71.6%), oscilando as idades entre os 18 e os 65 anos (Gráfico 3).

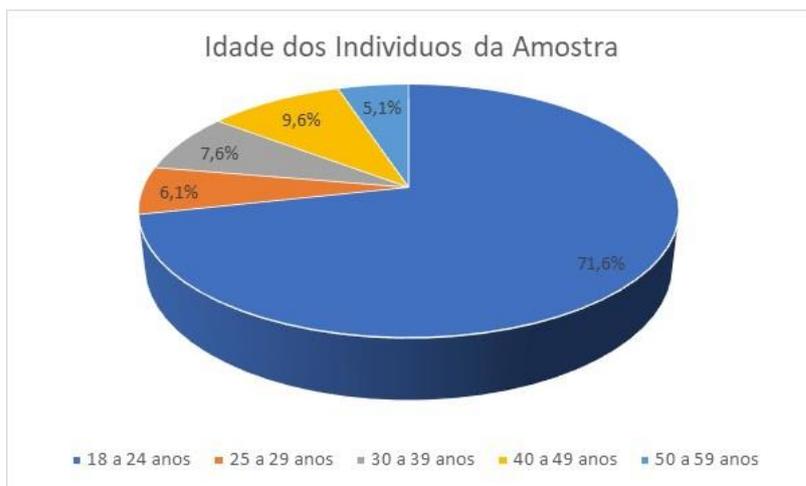


Gráfico 3: Grupos Etários do total de alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional

Da totalidade de inquiridos que respondeu à questão sobre as suas habilitações académicas observamos na (tabela 1) que 12.2% dos inquiridos registou ter menos que o quarto ano de escolaridade, ou seja, não completou o primeiro ciclo do ensino básico, o que à priori revela carência de habilitações académicas, que no futuro pode acarretar problemas graves na estruturação social e económica.

Tabela 1: Habilitações Académicas do total de alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional

	N	%
Menos de 4 anos de escolaridade	24	12.2
6.ºano de escolaridade (2.ºciclo do ensino básico)	30	15.2
9.ºano de escolaridade (3.ºciclo do ensino básico)	55	27.9
10.º ano de escolaridade ou equivalente	25	12.7
11.ºano de escolaridade ou equivalente	47	23.9
12.ºano de escolaridade ou equivalente	16	8.1
Total	197	100

Todavia, em contrapartida, dos alunos adultos inquiridos, a maior parte dos alunos afirma ter o 9.º ano de escolaridade, ou seja, há predominância de qualificações no terceiro ciclo do ensino básico. Verificamos também que, 23.9% dos inquiridos detêm o “11.º ano de escolaridade ou equivalente”, e o menor número de inquiridos corresponde ao “12.º ano de escolaridade ou equivalente” com um total de 8.1 %.

Da totalidade dos alunos do estudo, residentes sobretudo em dois concelhos da ilha – um grande número residia em Rabo Peixe (22.3%), Arrifes (11.2%), São Vicente Ferreira e Lomba da Maia (7.1%), Ribeira Seca (6.1%) e Capelas (4.1%).

Com relação à data do início da formação, verificou-se que a maioria ingressou no curso no ano letivo 2021/22, com cerca de 64.0% das respostas, por sua vez a menor percentagem de resposta é referente ao ingresso no ano letivo 2019/20, ou seja, há três anos, que seriam os estudantes que se encontravam a completar o equivalente ao 12.º ano de escolaridade.

Em geral, como se pode ver no gráfico abaixo representado (Gráfico 4), podemos ver os resultados relativos à ocupação dos alunos inquiridos, antes de ingressarem na escola profissional.

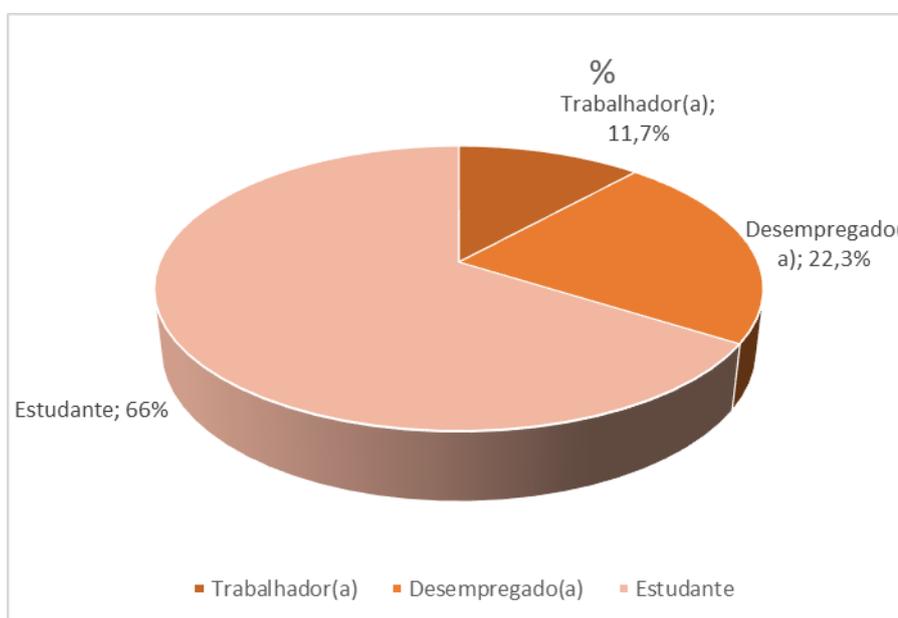


Gráfico 4: Ocupação antes de entrar na escola profissional do total de alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional

Concluindo-se, assim, que a grande maioria (66%) era estudante, o que demonstra uma contínua ligação com o ensino; 22.3 % encontrava-se em situação de desemprego, e com um menor índice de respostas, com uma totalidade de 11.7%, que revelou ser trabalhador/a.

Porque, registamos algumas diferenças importantes das características dos alunos dos dois tipos de cursos mais frequentados: Rede Valorizar, cursos de Aquisição Básica de Competências ABC – B3, isto é, no Curso ABC-RV, com 58 alunos (30.7% da totalidade), equivalentes ao 9.ºano de escolaridade; e no ensino técnico-profissional

(ETP), com 139 alunos – (69.3% da totalidade), consideramos essencial, a partir deste momento, distinguir os dois grupos nas diferentes características sociodemográficas.

Como é possível observar, na tabela que se segue (Tabela 2), contámos com um número de 139 indivíduos do ensino técnico profissional e 58 da Rede Valorizar. Torna-se, assim, perceptível uma maior incidência de alunos que frequentavam os cerca de 17 cursos técnicos. Há a referir que, 8 indivíduos (4.1%) não responderam a esta questão, aquando da aplicação do inquérito.

Tabela 2: Cursos frequentados pelos alunos inquiridos em contexto de Escola Profissional

	N	%
C-Rede Valorizar_Curso_Aquisição Básica de Competências-ABC	58	30.7
C-TP-Técnico de Manutenção Industrial Metalúrgica e Metalomecânica	18	9.5
C-TP-Técnico de Restaurante e Bar	15	7.9
C-TP-Técnico de Instalações Elétricas	14	7.4
C-TP-Técnico de Apoio Familiar e à Comunidade	12	6.3
C-TP-Técnico Comercial_	12	6.3
C-TP- Técnico Auxiliar de Saúde	9	4.8
C-TP-Técnico de Cozinha- Pastelaria	8	4.2
C-TP-Auxiliar de saúde	7	3.7
C-TP-Técnico de Apoio Psicossocial	6	3.2
C-TP-Técnico de Apoio à Gestão	6	3.2
C-TP-Técnico Programador de Informática	5	2.6
C-TP-Técnico de Receção	5	2.6
C-TP-Técnico de Agropecuária	4	2.1
C-TP-Técnico de Secretariado	3	1.6
C-TP-Técnico de Contabilidade	3	1.6
C-TP-Técnico de Ação Educativa	3	1.6
C-TP-Animação Sociocultural	1	0.5
Total :	189	100

A percentagem mais representativa dos cursos tecnológicos e profissionais acima representados é de 9.3%, e é correspondente ao curso Técnico de Manutenção Industrial de Metalúrgica e Metalomecânica, seguindo-se o Curso Técnico de Restaurante e Bar (7.8%) e Técnico de Instalações Elétricas (7.2%). Por sua vez, os cursos com menor representatividade foram os cursos de Técnico de Contabilidade, de Secretariado e Técnico de Ação Educativa com 1.6% das respostas e, em menor número, o curso de Animador Sociocultural (0.5%).

Observamos algumas diferenças no perfil dos alunos, consoante o seu curso. Os alunos da Rede Valorizar (ABC-RV) eram indivíduos com um perfil de adultos mais velhos (77.4% com 30 ou mais anos), prevalecendo também o género feminino (72.7%) e um grande número de residentes da Vila de Rabo de Peixe (48.1%). Em geral, tinham um perfil de desempregados ou trabalhadores (73.7% e 21.1% respetivamente), que foram colocados na escola profissional pelo centro de emprego e as suas habilitações académicas eram muito mais baixas, pois (93%) era detentor da escolaridade básica até ao 6.º ano de escolaridade e só (7%) detinha a escolaridade básica completa (9.º ano).

Os alunos dos cursos profissionais, eram adultos mais jovens (95.7% com idade inferior aos 25 anos), com prevalência pouco acentuada do género feminino (55.4%) e residentes em vários locais, com maior realce para os Arrifes e para a Vila de Rabo de Peixe (15%). Em geral, eram apenas estudantes (90.6%), tendo um perfil de habilitações académicas eram muito mais baixas, (36.7%) detinha o 9.º ano de escolaridade e, os restantes, ensino secundário parcial (67.7%).

Em relação aos alunos adultos as respostas com mais destaque, sobretudo para os da Rede Valorizar, quanto à ocupação no momento antes de ingressarem na Escola Profissional (Gráfico 5) foi a referente à situação de desempregado (superior a 20%) e houve mais destaque para os que auferiam profissão de lavrador ou funcionário industrial em fábrica de conserva de peixe, ou seja, empregos dos sectores primários e secundário.

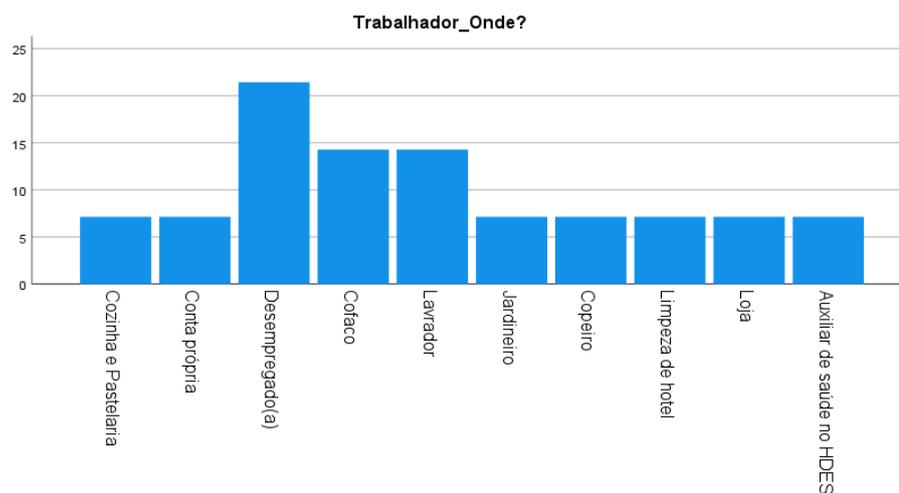


Gráfico 5: A ocupação dos alunos adultos (desempregados e empregados) à entrada para a Escola Profissional

Importa assim entender, de acordo com os dados apresentados que grande parte dos trabalhadores está sujeito a trabalhos precários associados ao setor primário, e setor secundário, que de acordo com (Cano, citado por Júnior et al., 2015), “engloba atividades que estão em contacto direto com a natureza e cuja produção se caracteriza como de bens primários. Sendo referente a atividades laborais como a agricultura, pesca, silvicultura, pastoreio, extração vegetal, etc.” (p. 8). Por sua vez, o setor secundário, de acordo com o mesmo autor “compreende a modificação ou transformação de bens, através de processos físicos ou químicos. Compreende: indústria extrativa mineral, manufatureira ou de transformação, da construção civil e a indústria da geração de energia, produção de gás e tratamento de água” (p. 8).

3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

Nesta parte proceder-se-á à descrição dos procedimentos de recolha e análise dos dados, bem como à justificação dos instrumentos utilizados na investigação – a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário, assim como, das opções de técnicas estatísticas adotadas.

A recolha de informação desta pesquisa contemplou três procedimentos complementares: a análise documental, o inquérito por questionário (Anexo C), a entrevista semiestruturada e informal (Anexo D).

Uma análise documental foi efetuada a partir de documentos legislados tendo em conta o âmbito e funções da Escola Profissional a nível Nacional e Regional. Em linhas gerais, entende-se que “é a revisão da literatura, que norteia a fundamentação teórica do

estudo, para isso, é preciso um processo de emersão no conhecimento existente e disponível do tema/assunto/problema, detetando, consultando e obtendo o máximo de referências” (Nascimento et al., 2018, p. 255).

As entrevistas informais, semiestruturadas, foram orientadas para obter informação específica de dois Coordenadores Pedagógicos e um Diretor de Escola. Assim, a entrevista surge, neste estudo de caso(s), como um instrumento de investigação com questões formuladas capazes de obter informações diretamente relacionadas com o problema da investigação. Por sua vez, a fonte direta de dados dessa investigação “é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 47). Esta estratégia adequa-se a uma investigação, considerando Bogdan e Biklen (1991), quando o investigador dispõe dos seguintes objetivos:

- a) Investigar as práticas e os acontecimentos com os quais se confrontam os entrevistados;
- b) Compreender o problema específico da investigação;
- c) Recordar as experiências, acontecimentos ou marcos importantes do passado.

Procedemos a esta recolha de informação, de modo a complementar a análise documental previamente realizada, tendo o intuito de inquirir sobre vertentes: a. Educação; b. Educação de Adultos e c. Desenvolvimento, inquirindo estas figuras sobre: a função e atividade desempenhada na instituição de EP; aspetos do âmbito da educação em geral e perante o aluno adulto (ofertas formativas disponíveis na instituição EP e dever individual e comunitário de qualificação formativa e profissional; objetivo(s) de desenvolvimento de competências - individuais e coletivas).

A entrevista informal semiestruturada, foi registada em áudio, possibilitando à entrevistadora/investigadora estar mais liberta para uma “conversa” com os Coordenadores Pedagógicos e com o Diretor de Escola. Após explicitar objetivos, aplicar o guião orientado em função das questões a aprofundar sobre o papel da EP na formação/educação dos alunos, “o entrevistador criou um ambiente em que o entrevistado era motivado a falar, através da conversa mais informal que se gerou” (Vilelas, 2020; pp. 355-358).

Para Ghiglione e Matalon (2005) “um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na ordem (...) apesar da sua importância, a redação do questionário continua dependente do saber-

fazer e da experiência do investigador” (pp. 110-111). Inicialmente realizámos várias etapas para a construção do nosso questionário (Vilelas, 2020), nomeadamente estruturámos este inquérito em grupos de questões, delineadas em função de alguns dos nossos objetivos – caracterização sociodemográfica da amostra (questões 1 – 5: Variáveis – género; idade; local de residência; habilitações académicas); curso e expectativas relativamente à formação (questões 6 – 10: Variáveis – data de entrada na escola; modalidade de ensino/curso; expectativas e motivos); opinião sobre o impacto da formação na sua vida - Pessoal/ Académica/ Profissional (questões 11-15: Variáveis – autoestima/autoformação; adequação da formação; ganhos de competências profissionais); nível de satisfação geral com a formação (questão 16: Variável – grau de satisfação). Tentámos construir um questionário que fornecesse dados que permitissem informar sobre a caracterização sociodemográfica da nossa amostra e adequadamente parte dos nossos objetivos de investigação – objetivos 4 a 6.

O nosso questionário, foi inicialmente desenhado para ser aplicado numa versão *on-line*, construído e aplicado no *Google Forms*, para contemplar um maior número de alunos. De modo a acompanhar uma sociedade cada vez mais complexa, exigente e enriquecida em conhecimento e informação, considerando também uma maior pertinência em efetivar o uso dos meios tecnológicos, sobretudo nas escolas. Considerando Freitag (2018), “o avanço tecnológico, com computadores dotados de processadores mais ágeis e maior capacidade de memória, possibilita a testagem de outros modelos de análise estatística, com a inclusão de mais variáveis e com diferentes níveis de efeitos” (p. 669), assim sendo, a evolução da *internet*, e o desenvolvimento tecnológico, que se vive no presente século, alterou também o papel da “indústria dos inquéritos” (Girão, 2014, p. 7), “as inovações nos métodos de pesquisa digital têm o potencial de transformar radicalmente as técnicas tradicionais, de “papel e lápis”, usadas na investigação em educação” (Oliveira et al., 2021, p. 39).

As plataformas e *softwares* indicados para os inquéritos via *on-line* são um processo que carece do uso da *internet* e do correio eletrónico, para Girão (2014), “são cada vez mais usadas e procuradas devido à facilidade de criação e disseminação de inquéritos” (Neves et al., 2020, p. 7). Oliveira et al., (2021) elucidam “vantagens incontestáveis do uso dos meios virtuais” (p. 39), algumas destas como “a possibilidade de descarregar grandes conjuntos de dados para folhas de cálculo compatíveis com programas de análise estatística, num formato amigável” (p. 39). Os autores contemplam também o “alcance de um grande número de participantes” (p. 49); a “facilidade na

obtenção de amostras heterogêneas” (p. 50); a “menor pressão, e o maior poder de decisão bem como o maior sentido de privacidade” (p. 50); a “segurança dos dados” (p. 51); o “acesso a pessoas com características específicas ou raras” (p. 52); o “aumento da transparência do projeto de investigação” (p. 51) e a “facilidade de revisão e alteração de respostas” (p. 52).

Contudo, posteriormente e face à falta de adesão de alguns alunos, houve necessidade de aplicar a mesma versão usada *on-line*, mas pessoalmente, numa nova versão mais tradicional, em papel, aplicado face a face em contexto de sala de aula. Deparámo-nos com um processo de envio dos inquéritos mais dificultado, do que seria de se esperar, pois muitos estabelecimentos de ensino, não têm internet disponível, ou se disponível, limitada a apenas uma sala - no caso de uma das escolas onde decorreu o processar dos inquéritos - a internet encontrava-se limitada a uma sala de tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), o que limitou a aplicação do inquérito *on-line*, pois os alunos recusaram participar do inquérito, manifestando desinteresse e desmotivação. Segundo Moura (2017), a proibição dos dispositivos móveis, principalmente dos *smartphones*, nas salas de aula “leva a que se perca a oportunidade de ensinar os alunos a utilizá-los de forma responsável e produtiva. Em vez de proibir, o melhor é aceitar os desafios e aumentar a sensibilização dos alunos para utilizarem os seus dispositivos móveis em segurança” (p. 325).

Importa, assim, realçar que ao aplicarmos o inquérito pessoalmente (face a face), conseguimos, obter uma maior taxa de respostas já que a complexidade do questionário era a mesma e o acesso geográfico às EP não era um problema (Neves et al., 2020, p. 72).

O questionário, que tentámos construir mantendo “equilíbrio (...) na medida em que a categorização permite a descrição precisa, sistémica e não vaga ou anedótica do material em causa” (Amado, 2014, p. 348), foi composto essencialmente por questões abertas e fechadas, de escalas variadas (dicotómica – sim/não; *likert* – nível de importância; nível de satisfação; escolha múltipla); e de algumas questões abertas, onde o inquirido responde como deseja, adotando a sua própria argumentação e vocabulário. Considerando Sommer e Sommer (citados por Gunther & Júnior, 1990), as questões fechadas vêm previamente acompanhadas por “uma lista de respostas preestabelecidas de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (p.115). Considerando algumas circunstâncias cujas quais podem favorecer, a utilização das questões abertas: “(1) quando não se conhece as possíveis respostas a uma pergunta; (2) há muitas alternativas possíveis, (3) não se procura sugerir

respostas; (4) ou objetiva-se a coleta de respostas nas próprias palavras do respondente” (p. 204).

Findada a construção do questionário, importa aplicar o pré-teste a um pequeno grupo de pessoas com características semelhantes às da população do estudo (Anexo 5). O pré-teste objetiva “melhorar o questionário que irá ser apresentado à amostra/população do estudo” (Santos & Henriques, 2021, p.25). O pré-teste revelou-se, assim, uma estratégia eficaz uma vez que permitiu a identificação de lacunas, bem como de outros aspetos limitativos presentes no inquérito por questionário, só então o instrumento foi apreciado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores.

A partir dos dados recolhidos, realizámos uma análise de conteúdo aos dados qualitativos referentes à resposta das entrevista e questões abertas do questionário (Anexo E), e depois de uma análise explorativa, foi efetuada uma categorização sobretudo em função de três aspetos em função da objetividade, pertinência e exclusão mútua, recorrendo a uma codificação adequada (Bardin, 1977).

Os dados das respostas abertas dos inquéritos por questionário, depois de analisadas foram categorizadas e juntamente com as respostas fechadas foram alocadas a uma base de dados construída no *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 28. Recorremos à apresentação de dados em tabelas de frequências e gráficos e utilizámos estatística descritiva [frequência (n) e percentagens (%)]; estatística comparativa e não paramétrica [Teste de QuiQuadrado de *Pearson* (χ^2) Teste, *U* de *Mann-Whitney*]; e estatística correlacional [Coeficiente de Correlação de *Bravais Pearson* (r)]. Recorremos para a nossa análise a um nível de significância (*p*) igual ou inferior a 0.05.

Capítulo IV

Apresentação e discussão dos resultados

- 4.1. A importância da aprendizagem ao longo da vida no adulto pertencente à população em idade ativa
- 4.2. Políticas de educação da pessoa adulta e a qualificação profissional em vigor nas escolas profissional da RAA.
- 4.3. A perspectivas do(s) Coordenador(es) Pedagógico(s), e do Diretor de Escola, acerca da relevância e funcionalidade da escola profissional, e das diferentes ofertas formativas, na educação de adultos.
- 4.4. Os motivos de ingresso no curso/formação e as expectativas de alunos adultos (ETP; ABC-RV) acerca das competências a adquirir, tendo em vista a sua qualificação académica e profissional.
- 4.5. O envolvimento e satisfação de alunos adultos (ETP; ABC-RV) - análise em função do seu perfil.
- 4.6. Confrontando a opinião dos alunos adultos (ETP; ABC-RV) sobre o impacto da formação na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional.

Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados

Iremos analisar, nos pontos abaixo, os nossos dados considerando os objetivos específicos apresentados, com o intuito de melhor compreender o contexto da escola profissional na Região Autónoma dos Açores e o envolvimento e as competências adquiridas por alunos Adultos, a partir da oferta educativa/formativa.

4.1. A importância da aprendizagem ao longo da vida no adulto pertencente à população em idade ativa

A relevância de uma aprendizagem ao longo da vida prende-se com as mudanças históricas, sociais e educacionais do estágio da pessoa adulta, em simultâneo com as necessidades de adaptação a uma sociedade em permanente mudança. Como foi referido anteriormente, para Grácio et al., (2009) “é fulcral o aumento da consciência sobre os direitos e proteção dos indivíduos bem como a criação de meios de aprendizagem, seguros, ricos, inclusos e redutores de estigmas” (p. 50), uma vez que a educação e qualificação são fundamentais para o desenvolvimento humano, individual e social.

De seguida, iremos apresentar a análise às entrevistas efetuadas nas três escolas profissionais, atendendo ao defendido pelo Jornal Oficial da União Europeia, em 2009, pela procura em beneficiar os indivíduos, de modo que todos tenham acesso à qualificação ao longo da vida – “contribuindo para a redução de barreiras entre instituições de educação e formação, por exemplo, entre o ensino superior e a educação e formação profissional” (p. 4) e, mais atualmente ao decretado pela Resolução do Conselho do Governo n. 53/2021 de 16 de março de 2021, que prevê a melhoria das qualificações dos recursos humanos.

Selecionámos, assim, alguns excertos decorrentes de três entrevistas informais, que têm por base as opiniões de dois Coordenadores Pedagógicos e um Diretor de Escola sobre o conceito de educação de adulto e a sua importância na aprendizagem ao longo da vida (ALV) (quadro n. °2), que nos permitiram definir quatro categorias numa primeira análise (A1).

Quadro n.º2: O conceito da educação de adulto e a sua importância na aprendizagem ao longo da vida (ALV) – Opinião dos coordenadores pedagógicos/diretor de escola

Categorias	Unidades de registo seleccionadas
A1_1 - “ALV e estágio da pessoa adulta”	<p>“A educação de adultos e educação de um jovem é igual. A forma como nós educamos é que faz diferença. (...) o principal motivo daquele adulto para a formação, eu penso que mais de educação é formação. A educação, é depois um acréscimo, porque eles não vêm para ser educados, não vem para ser qualificados, eles vêm para se formar numa área específica, ou concluir o 9.º ou 12.º ano” (Entrev_DP_EP_A).</p> <p>“Nós podemos dizer que a educação de adultos é para todo o mundo que não é jovem e que já deixou a escolaridade obrigatória. Aliás, em Portugal quando nós pensamos esta formação também da escolaridade, há um corte muito grande em termos de planos curriculares” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“(…), mas acima de tudo qualificar, porque o adulto e dependendo da idade claro, chega com as suas experiências de vida” (Entrev_CP_EP_C).</p>
A1_2 - “ALV e adaptação a uma sociedade em permanente mudança - Pessoal e Profissional”	<p>“Muitos, por sua vez, a partir dos 30 a 40 anos vêm para a escola como sacrifício (...) esse é que requer trabalho, dar-lhes noções de cidadania e do bom conviver em sociedade, com o eu e com os outros. A educação de adultos é, por isso, um trabalho árduo e que requer por parte da escola e dos formadores disciplina” (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“O mercado de trabalho é muito exigente e muito concorrencial, e na verdade, o trabalhador a única arma que tem são as suas qualificações e, portanto, neste aspeto é fundamental ele estar sempre atualizado e com qualificações porque conforme o mercado vai se alterando, ele está preparado para os novos desafios do mercado de trabalho” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“(…) para que ele saia daqui qualificado, potenciando a sua experiência, em outro contexto de ensino e que poderá ter mais credibilidade aquando da sua formação” (Entrev DP EP C).</p>

<p>A1_3 - “APV na redução de barreiras – Criar equidade de oportunidades”</p>	<p>“É importante criar mais oportunidades de qualificação para as pessoas. E hoje em dia, não basta ser alfabetizado, tem de ter competências digitais para se poder posicionar no mercado de trabalho de forma autónoma” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“Todos temos de ser diferentes, ter diferentes profissões e assumir posições diferentes, para conseguirmos viver numa sociedade segura, coesa e ativa (...) é isso que a qualificação permite, permite pensar mais além, o ensino abre horizontes” (Entrev_CP_EP_C).</p>
<p>A1_4 - “ALV a criação de meios adaptados ao indivíduo adulto - currículos, meios de aprendizagem e estratégias inclusivas”</p>	<p>“Portanto, nós temos de pensar que os formandos adultos que temos à nossa frente, são pessoas que já não vão à escola há muitos anos, e evidentemente já não estão habituadas a aceitar estar durante tanto tempo em frente a um quadro, projetor de vídeo, ou formador (...). As estratégias que adotámos para nos aproximarmos do adulto, também são diferentes” (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“(…) porque o adulto e dependendo da idade claro, chega com as suas experiências de vida, e mais do que ensinar Luiz de Camões, Almeida Garrett e Gil Vicente, por exemplo, para mim, importa mais adequar os conteúdos necessários para a vida” (Entrev_CP_EP_C).</p>

Da análise da categoria A1_1, podemos inferir que a educação é igual para todos independentemente do estágio da pessoa adulta, contudo, só um entrevistado realçou a universalidade da educação (EP_B), enquanto os restantes focam-se no reforço de formação e qualificação, em função das experiências de vida e das necessidades sentidas (EP_A, EP_C).

Sobre a “ALV e adaptação a uma sociedade em permanente mudança - Pessoal e Profissional”, há a realçar a importância de um reforço individual de melhor inclusão na sociedade (EP_A), para além, das mudanças necessárias às solicitações do mercado de trabalho, possibilitando uma qualificação mais ajustada (EP_B e EP_C). Segundo o artigo 2.º do mesmo regulamento decretado pela Resolução do Conselho do Governo n. 53/2021 de 16 de março de 2021, a FORM.AÇORES visa sobretudo promover o equilíbrio entre a oferta e a procura de formação, adequando assim a formação com as necessidades do mercado açoriano. Porém, revela-se necessário qualificar a população adulta, em idade ativa com as competências básicas específicas, de modo que os futuros formandos possam reforçar o tecido empresarial da RAA e serem ativos socialmente e profissionalmente.

Na categoria A1_3, “APV na redução de barreiras – Criar equidade de oportunidades” esta oportunidade é referida quanto à aquisição de competências digitais e de maior autonomia de ação (EP_B) e pela importância de respeito por uma maior diversidade de áreas de formação (EP_C). Esta perspetiva é defendida pela Portaria do Diário da República n.º 141 de 23 de julho de 2009, quando se garante uma aprendizagem ao longo da vida (ALV) baseada na igualdade de oportunidades, bem como na integração no mercado de trabalho europeu, visando sempre respeitar a diversidade dos sistemas nacionais de educação e qualificação. Por fim, embora seja um assunto a desenvolver noutro ponto desta análise, referimos a categoria A1_4, “ALV a criação de meios adaptados ao indivíduo adulto - currículos, meios de aprendizagem e estratégias inclusivas”, que foi essencialmente mencionada nos excertos dos entrevistados da EP_A e EP_C.

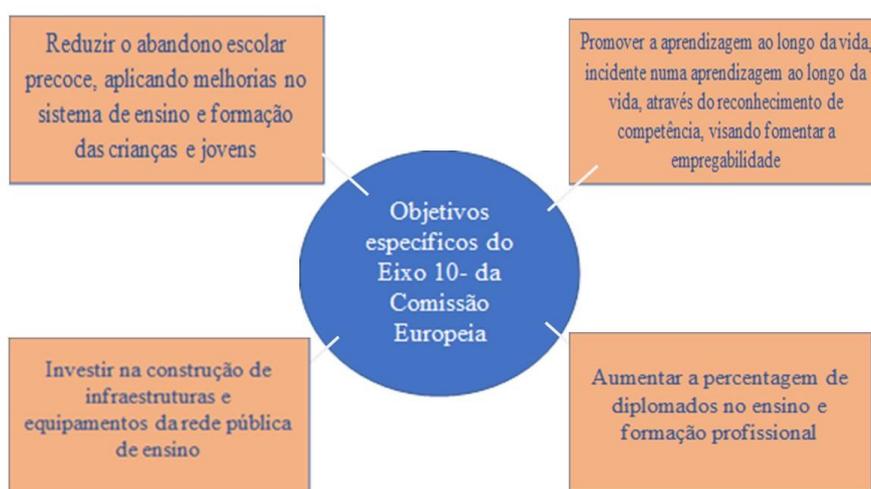
4.2. Políticas de educação do adulto e qualificação profissional em vigor na RAA e a sua relação com as escolas profissionais

Iniciando o ensino profissional com a formação do Ensino Técnico-Profissional (ETP), no século XIX, deu-se uma distinção clara em Portugal entre os ensinos Liceal e Profissional, imediatamente após o 25 de Abril. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987), definida no Decreto-Lei de 46/1986, apresentou a definição das modalidades de educação escolar especiais, integrando a formação profissional como resposta alternativa criando uma formação que dizia ser “(...) mais flexível, mais respondente às necessidades e possibilidades dos indivíduos e das atividades ocupacionais, conferindo-lhe disciplina, organização e credibilidade pública, em articulação com a instituição escolar dita *regular* (...)” (p. 69). Também se prevê uma formação profissional de natureza diversificada, contemplando a iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e reconversão. (Pires, 1987, p. 70). Mais tarde, em 2004, esta formação foi estendida às Escolas de Rede Pública e, mais atualmente, em 2018, com a publicação do Decreto-Lei 55/2018 e a Portaria 235-A/2018 foi dado um reforço na autonomia das escolas para terem maior flexibilidade curricular na criação/ lecionação de cursos profissionais. Desde 1990, através de sucessivas modificações, até mais recentemente (2013) foi criada a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, que garante a qualidade das formações oferecidas, em contexto do ensino profissionalizante.

Em relação à Região Autónoma dos Açores, que acaba, segundo a ARQP (2022), por designar-se uma região ultraperiférica, com “características e desafios acrescidos para

o desenvolvimento territorial, económico e social” (p. 47). Entende-se que a própria RAA se rege de acordo com normas próprias, apesar de não ser totalmente independente na promoção do ensino e formação profissional dos Açores, tendo sempre de considerar as normas da Direção Geral da Educação. O que não significa que, as escolas profissionais da região, não tenham autonomia para estabelecer e implementar o seu próprio regulamento interno e projeto educativo escolar.

De acordo com a ARQP (2022), os fundos europeus investidos na RAA priorizaram a área de educação e formação, mas também a criação de emprego, sobretudo para mitigar o desemprego jovem, e visam também a proteção e inclusão social dos grupos de risco, premeditando melhores condições de trabalho e emprego, tendo como principais objetivos, os representados na figura abaixo (Figura 3).



(Fonte: autor, Adaptado de Agenda Regional para a Qualificação Profissional; ARQP- Horizonte 2030 (2022, p. 48).

Figura 3: Esquema dos objetivos específicos do Eixo 10, segundo a Comissão Europeia

Considerando a Agenda Regional para a Qualificação Profissional (ARQP- Horizonte 2030 (2022), “o ensino e a formação profissional inicial, bem como a educação e (re) qualificação profissional de adultos, surge na interseção das políticas de educação e emprego como um instrumento destinado a elevar as qualificações e a especialização dos trabalhadores” (p. 3). Podemos, assim, pressupor que o ensino profissional visa, atualmente, oferecer na região uma solução para alguns dos seus problemas sociais, aos quais os jovens e adultos açorianos estão sujeitos. De entre estes problemas, os que se mostram com maior preponderância estarão relacionados com o “abandono escolar, o

desemprego jovem, a pobreza e exclusão social, a melhoria da produtividade do setor empresarial” (p. 3). É claro o público-alvo para quem se dirige a oferta formativa destas escolas, na sua generalidade, caracteriza-se por ser constituído por: “Jovens à procura de qualificação para o primeiro emprego; ativos empregados (em situação de aperfeiçoamento, em processo de qualificação ou em risco de desemprego); Ativos desempregados; Populações em risco de exclusão social” (PEE 2020, p. 8).

De acordo com os projetos educativos escolares (PEE), documentos inerentes a todas as escolas profissionais, inclusive às três escolas onde realizamos o nosso estudo, no qual se consagram as orientações educativas da escola, bem como os seus princípios, valores, metas e estratégias pedagógicas adotadas; tornou-se visível o papel das escolas, no potencializar de uma ligação com as instituições financeiras, profissionais, sociais, bem como com o tecido empresarial da RAA.

Da análise às três instituições, e da consulta aos seus regulamentos, confirmamos a sua função para preparar os alunos para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva que incluía a aprendizagem ao longo da vida (ALV), bem como a necessidade de tornar a qualificação escolar e profissional uma prioridade, evitando comportamentos de risco.

De acordo com a informação recolhida verificámos que a oferta formativa das três instituições estava relacionada com as áreas de formação e qualificação mais requisitadas no mercado de trabalho da região, proporcionando cursos em áreas diversificadas, nomeadamente: técnico/a de instalações elétricas; técnico/a de restaurante/bar; técnico/a de cozinha/pastelaria; técnico/a de manutenção industrial de metalúrgica e metalomecânica; técnico/a de Apoio Familiar e à Comunidade; técnico/a auxiliar de saúde; técnico/a de contabilidade; técnico/a de apoio à gestão; técnico/a de receção; técnico/a de apoio psicossocial; técnico/a de ação educativa; técnico/a de Agropecuária; técnico/a programador de informática; técnico/a de secretariado; técnico/a animador (a) sociocultural, bem como os cursos (ABC) da rede valorizar.

As escolas alvo do nosso estudo, mostram ter disponíveis, um vasto leque de ofertas de cursos técnico profissionais de nível IV, que visam a integração e a qualificação profissional, bem como colmatar as necessidades do mercado de emprego açoriano, uma vez que grande parte dos alunos adultos não pretende prosseguir para o ensino académico quando terminar a escolaridade obrigatória. Considerando Vieira (2017), este último fenómeno pode ocorrer devido a algumas influências inibidoras, como por exemplo:

Os requisitos e condições de acesso ao Ensino Superior; barreiras financeiras; expectativas negativas de retorno sob o investimento no ensino superior; falta de conhecimento sobre o ensino superior; localização e funcionamento dos cursos de ensino superior; expectativas negativas sobre as experiências no ensino superior; indecisão e insuficiente orientação vocacional; desejo de autonomia e influências sociais (pp.85 e 86).

A reforçar esta ideia temos os testemunhos deixados pelo Diretor de Escola da EP_B (...) *acho um erro preparar um curso profissional pensando que o formando possa no futuro ir para a universidade, para isso, ele faz o ensino secundário numa escola secundária, ou seja, a nossa preocupação aqui é preparar um bom profissional para o mercado de trabalho, é para isso que nós funcionamos* e pela Coordenador Pedagógico da EP_C, a qual afirma que *os alunos, cada vez mais procuram o profissional para saírem daqui e ingressarem logo no mundo do trabalho, notando-se desde já que estamos a fugir daquele estigma de que o ensino era apenas para alunos com menos capacidades cognitivas*. Ainda de acordo com a opinião do primeiro, o Diretor de Escola da EP_B (...) *acho um erro preparar um curso profissional pensando que o formando possa no futuro ir para a universidade, para isso, ele faz o ensino secundário numa escola secundária, ou seja, a nossa preocupação aqui é preparar um bom profissional para o mercado de trabalho, é para isso que nós funcionamos*.

Nas escolas estudadas é notório que o investimento na formação profissional e da aprendizagem ao longo da vida (ALV), como o da oferta nos Cursos (ABC) - Rede Valorizar, acaba por se repercutir no melhor acesso ao mercado de trabalho e no bem-estar individual e social, bem como nos melhores resultados garantidos às entidades promotoras da educação e formação profissional, devendo assim surgir políticas e estratégias capazes de ir ao encontro que dos indivíduos, quer das empresas e entidades regionais.

4.3. A perspectiva do(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) e Diretor de Escola acerca da relevância e funcionalidade da escola profissional, e das diferentes ofertas formativas, na educação de adultos.

No quadro abaixo (Quadro n.º 3) constam alguns excertos que têm por base uma análise às perspetivas dos Coordenadores Pedagógicos/ Diretor de Escola aquando da observação das respostas às questões colocadas sobre as ofertas formativas disponibilizadas pela Escola e a prevalência de qualificação profissional – técnica, tecnológica e prática; como se posicionam esta(s) oferta(s) relativamente à qualificação académica e, em que medida, estas ofertas formativas serão adequadas à valorização (pessoal, académica e profissional) dos alunos, em vários momentos da sua adultez. Da análise aqui realizada (A2) determinaram-se 4 categorias, conforme é a seguir apresentado.

Quadro n.º 3: As ofertas formativas disponibilizadas pela EP e a sua adequação à valorização (pessoal, académica e profissional) dos alunos. – Opinião dos coordenadores pedagógicos/diretor de escola

Categorias	Unidades de registo seleccionadas
<p>A2_1 – “A relevância do ensino profissional no desenvolvimento de competências”</p>	<p>“(…) as escolas profissionais são uma mais-valia por várias razões (…) em termos de competências profissionais, nós sabemos o que as empresas esperam de um trabalhador, e, portanto, nós direcionamos a nossa formação para além daquilo que está pré-definido no catálogo nacional das qualificações para as necessidades no mercado de trabalho” (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“(…) Quando se fala em formação profissional, para nós é autoexplicativo. A qualificação não é um bem adquirido, temos a ilusão que os formandos vêm felizes para a qualificação e não é assim, exige um esforço por parte das pessoas, e se exige esse esforço, as pessoas, têm de ter um retorno disso” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“(…) a formação profissional baseia-se, está alicerçada, em competências. O pilar do ensino profissional é o desenvolvimento de competências agora quais são? Podem ser competências leitoras, poderão ser competências ao nível de expressão oral, compreensão oral, entre outras. E o ensino é sempre uma mais-valia para o desenvolvimento de competências” (Entrev_CP_EP_C).</p>

<p>A2_2- “as ofertas formativas a pensar nas pessoas adultas”</p>	<p>“Eu penso que fazer formação e educação de adultos é pensar apenas nas necessidades dos adultos. Nós aqui, já demos os cursos ABC da rede valorizar e outras formações também dirigidas aos adultos, como a rede reativar” (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“Em termos de cursos de qualificação que só ensinam uma profissão e não dão escolaridade, estes são sempre para adultos a partir dos 18 anos. Todos os outros cursos são para um público indiferenciado, os cursos ABC, pela rede valorizar são os que predominantemente acolhem os adultos” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“Os cursos ABC, pela rede valorizar e o (FORM.AÇORES), antigo qualifica mais” (Entrev_CP_EP_C).</p>
<p>A2_3- “a prevalência da formação-técnica, tecnológica e prática - nas ofertas formativas”</p>	<p>“(…) todos os cursos têm uma parte sociocultural, tecnológica e prática, que será a formação em contexto trabalho (…) as disciplinas variam consoante o curso”. (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“Não há maior incidência, nós estamos a trabalhar muito na construção civil que é o que eles nos pedem (…) o que nós queremos evitar, é por exemplo, cursos de informática, de contabilidade, porque isso as outras escolas profissionais já têm, nós não necessitamos replicar aquilo que já é feito. Portanto, nós queremos aqui coisas muito específicas”. (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“O que há em comum em todos os cursos, inclusive nos cursos ABC é a prevalência da parte sociocultural, da parte mais teórica. Friso que as competências digitais que são lecionadas em contexto de formação, são insuficientes para fazer face à iliteracia digital muito presente nos alunos adultos” (Entrev_CP_EP_C).</p>
<p>A2_4- “adequação das propostas formativas às expectativas dos formandos”</p>	<p>“(…) eu afirmo com toda a firmeza que a oferta formativa vai ao encontro das expectativas deles (…) todos os cursos que são oferecidos são pensados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. (…) a meu ver, as propostas formativas desta escola vão ao encontro das expectativas profissionais dos formandos” (Entrev_CP_EP_A).</p> <p>“São adequadas, não são é suficiente para todos, porque há uma série de pessoas que querem formação e nós não temos para todos (…) não temos ainda uma oferta que cubra toda a procura que existe no mercado” (Entrev_DE_EP_B).</p> <p>“Do que sei, as expectativas dos formandos são bastante realistas, pois a ida às escolas por parte de algum(s), membros</p>

	da escola possibilita entender as necessidades dos alunos e as expectativas em relação ao seu futuro” (Entrev_CP_EP_C).
--	---

Considerando a análise da categoria A2_1- “A relevância do ensino profissional no desenvolvimento de competências”, entendemos que na perspectiva dos coordenadores e do diretor de escola, que o (EP) promove e está alicerçado no desenvolvimento de competências dos formandos. Considerando as necessidades do mercado e as aptidões dos alunos, estas competências poderão ser construídas em diversas dimensões e são sempre uma mais-valia para o desenvolvimento individual e social dos formandos (EP_A, EP_C). Todavia, considerando o diretor da escola EP_B, é importante considerar que há necessidade de um maior esforço por parte dos alunos para que estes possam obter competências ajustadas ao mercado de trabalho. Considerando Monteiro (2014), a sociabilização e a construção de uma identidade são parte das características e atributos da pessoa adulta, sobretudo no que respeita à sua inserção profissional e está muito presente a lógica do “sujeito-produtivo e do sujeito adulto” (p. 22), assim sendo, o trabalho tende a ter uma função que visa orientar e organizar o sucesso dos adultos e, conseqüentemente auxiliar o início da inserção profissional, da motivação e autorrealização.

Sobre a categoria A2_2 - “as ofertas formativas a pensar nas pessoas adultas”, as três escolas têm em comum a oferta dos cursos ABC da Rede Valorizar, contudo, a escola EP_C oferece outros cursos apenas de qualificação profissional, que segundo o entrevistado não garantem qualquer grau académico.

A categoria A2_3, caracteriza “a prevalência da formação-técnica, tecnológica e prática - nas ofertas formativas”, os cursos disponibilizados em contexto de escolas profissionais integram três partes constituintes: a sociocultural, a tecnologia e a prática; e, a sua distribuição depende dos cursos disponibilizados (EP_A e EP_C). Por sua vez, em relação às ofertas formativas, há a necessidade de não se replicar o que já é oferecido por outras escolas da RAA, pois segundo o diretor da escola EP_B torna-se necessário criar cursos específicos.

Por fim, para a categoria A2_4 referente à “adequação das propostas formativas às expectativas dos formandos”, há a certeza de que as ofertas formativas são realistas e adequadas (EP_B e EP_C), vão ao encontro com as expectativas dos formandos, pois são pensadas de acordo com as necessidades presentes e futuras dos alunos (EP_A e EP_C).

Porém, nem sempre são suficientes para colmatar as necessidades e a quantidade de cursos capazes de satisfazer a procura do mercado (EP_B). De acordo com Goleman (1999),

as formações contribuem para a formação das competências, com realce para o bem-estar emocional, que é a oferta de formação fruto de uma avaliação sistémica das necessidades de uma adaptação às particularidades individuais e de uma valorização das pequenas mudanças operadas (p. 259).

4.4. Os motivos de ingresso no curso/formação e as expectativas de alunos adultos (ETP; ABC-RV) acerca das competências a adquirir, tendo em vista a sua qualificação académica e profissional.

Neste ponto partiremos à análise de dados das respostas dadas pelos alunos às questões 8, 9 e 10 do questionário, nomeadamente: “Qual o motivo que o levou a escolher esta formação?”; “Quais as suas expectativas para esta formação?” e “Indique o(s) motivo(s) dessa(s) escolha(s)”. Aquando da análise qualitativa das respostas abertas à questão 8, construíram-se categorias de modo a entender quais os motivos que levaram os educandos/formandos a ingressarem na formação onde se encontravam inseridos. Tendo em conta a variedade de respostas obtidas decidimos dividir as respostas em duas categorias de análise, de acordo com os motivos de ingresso no curso/ formação e as expectativas de alunos adultos apresentados (MOTIV_EF_1 e MOTIV_EF_2), conforme se pode ver na tabela seguinte (tabela 3).

Numa primeira análise, seleccionámos as respostas dos formandos e categorizámos, a um primeiro nível, de acordo o tipo de influência que motivou a sua escolha – motivo externo ou interno e, a partir daí categorizámos em cinco itens. Na segunda análise, obtivemos 8 categorias organizadas com os motivos mencionados para a adesão à formação, conforme se pode ver na tabela seguinte.

Tabela 3: Análise 1 e 2 dos motivos de escolha de formação pelos alunos integrados na escola profissional

Motivo de Escolha da Formação			
		n	%
Análise 1	0. Não responde/Não se aplica	1	1
	1. Por indicação/Obrigação - do centro de emprego	29	15
	2. Por aconselhamento de outros (família, informação veiculada sobre a saída profissional)	16	8
	3. Escolha por motivação ou vontade pessoal	149	76
	4. Outra situação	1	1
		n	%
Análise 2	0. Não responde/Não se aplica	1	0.5
	1. Completar escolaridade obrigatória	23	11.7
	2. Ingressar na universidade	2	1
	3. Melhoria de qualificações, em geral, por motivos de desemprego de longa duração	32	16.2
	4. Melhoria das qualificações para obter novo emprego	11	5.6
	5. Melhoria das qualificações, para ascender no emprego	5	2.5
	6. Melhoria das qualificações, em geral, por motivos de projeto pessoal	117	59.4
	7. Por outras questões estritamente pessoais	5	2.5
	8. Outra situação	1	0.5

Como é possível observar (76%) dos alunos da nossa amostra referem ter sido esta formação uma “Escolha por motivação ou vontade pessoal” e só 15% mencionaram a obrigatoriedade, por indicação do centro de emprego. Da análise comparativa entre os alunos dos dois cursos em análise cursos de ensino técnico-profissionais (ETP) e cursos ABC da Rede Valorizar (ABC-RV) registamos que para o 1.º motivo da escolha da formação, existiam diferenças significativas entre as respostas dos dois perfis de alunos ($\chi^2= 83.876$ a $p < .000$), registando-se a existência de uma relação positiva entre o curso e o motivo da escolha da formação ($r= .582$ a $p < .001$), sendo a maioria dos alunos ABC-RV indicados pelo centro de emprego.

Por outro lado, (59.4%) dos alunos falam da “Melhoria das qualificações, em geral, por motivos de projeto pessoal”; (16.7%) no interesse em ter “Melhoria de qualificações, em geral, por motivos de desemprego de longa duração” e (11.7%) para

“Completar escolaridade obrigatória”. Da análise comparativa entre os alunos dos dois cursos em análise - ETP e ABC-RV, registamos que para o 2.º motivo da escolha da formação, existiam outra vez diferenças significativas ($\chi^2=93.061$ a $p < .000$), registando-se uma relação positiva e mais fraca entre o curso e a escolha da formação ($r= 0.397$ a $p < .001$), sendo os que pretendem melhorar as qualificações para obtenção de emprego os alunos ABC-RV.

Relativamente à questão das expectativas para a formação, foram assinaladas três, numa lista de 7 hipóteses, nomeadamente: a. Para arranjar emprego; b. Para melhorar o emprego; c. Para saber mais; d. Para aprender uma profissão; e. Para ingressar na universidade; f. Para montar uma empresa e, por fim, g. outra situação (tabela 4).

Tabela 4: Análise dos “três motivos de escolha” para o ingresso nos cursos da EP, comparação entre alunos inquiridos nas duas modalidades de cursos (ABC-RV e ETP)

	Curso ABC-RV			Curso ETP		
	Motivos:	n	%	Motivos:	n	%
1.ª escolha (Maior Importância)	“Para arranjar emprego”	44	77.2	“Para arranjar emprego”	93	66.4
2.ª escolha (Média Importância)	“Melhorar o emprego”	26	45.6	“Para saber mais”	37	26.4
3.ª escolha (Menor Importância)	“Para saber mais”	18	31.6	“Para ingressar na universidade”	33	23.6
Total		88	46		163	84

De acordo com a ordem de prioridade, da totalidade das respostas dadas, pelos alunos sobre a relevância de escolha deste curso, registamos que os alunos que integram a rede valorizar selecionaram como 1.ª escolha “para arranjar emprego” ($n= 44$; 77.2%). Por sua vez, também (66.4%) dos alunos inseridos nos cursos técnico-profissionais assinalaram com maior frequência a opção - “arranjar emprego”, embora com nível de adesão mais baixo. Nesta primeira prioridade, as diferenças registadas entre os dois cursos não foram significativas. Em relação à questão que corresponde à média importância (2.ª escolha), a que mais se destacou no programa valorizar foi “melhorar o emprego”, sendo que uma grande percentagem dos inquiridos selecionou esta opção (45.6%). Por outro lado, para os alunos do curso técnico profissional, a escolha de formação de média

importância foi “para saber mais” com uma totalidade de 37 respostas, que correspondem a (26.4%) dos alunos adultos mais jovens. Aqui registamos diferenças significativas entre os dois perfis de alunos ($\chi^2 = 14.052$ a $p < .0015$), registando-se uma relação positiva e fraca entre o tipo de curso e a 2.^a escolha mais mencionada ($r = 0.206$ a $p < .004$).

Por fim, encontram-se identificadas as escolhas que correspondem à posição de menor importância (3.^a escolha), com uma representação mais significativa de para os formandos da rede valorizar que selecionaram a opção “para saber mais” (31.6% das respostas). Em relação ao curso técnico profissional os formandos inquiridos (23.6% das respostas) selecionaram “para ingressar na universidade” como escolha de menor importância. Mais uma vez, obtivemos diferenças significativas entre os dois cursos ($\chi^2 = 16.997$ a $p = .005$), registando-se uma relação positiva e mais fraca entre o curso e a 3.^a escolha mais mencionada ($r = 0.153$ a $p = .032$).

Considerando as expectativas mencionadas na tabela anterior, os motivos escolhidos pelos formandos foram categorizados, como é possível ver na seguinte (tabela 5).

Tabela 5: Análise das “expectativas formativas e profissionais da formação dos alunos” em contexto de escola profissional

Expectativa da formação dos alunos		
	n	%
0. Não responde/Não se aplica	35	17.8
1. Aquisição de saberes e competências - Formação Escolar e Tecnológica de Base (até 9.º ano)	5	2.5
2. Aquisição de saberes e competências - Formação Escolar e Tecnológica Secundária (10.º-12.º ano)	6	3
3. Seguir para a universidade	6	3
4. Ingressar pela 1. ^a vez no mundo do trabalho	20	10.2
5. Reingressar no mundo do trabalho	2	1.0
6. Aquisição de novas competências profissionais - para melhorar situação profissional	82	41.6
7. Apoio ao seu projeto de vida futuro	19	9.6
8. Outra situação	22	11.2
Total	197	100

Importa frisar que, após a análise e caracterização das respostas dos formandos em relação às expectativas, uma grande parte “Não respondeu”, e se respondeu, nem

sempre as respostas foram consideradas válidas ou adequadas para a pergunta realizada. Destacam-se como respostas mais nomeadas pelos alunos da nossa amostra quanto às expectativas de ingresso no curso, em primeiro lugar, com (41.6%) de respostas, para a “Aquisição de novas competências profissionais – para melhorar a situação profissional”; em segundo lugar, para “ingressar pela 1.ª vez no mundo do trabalho”, com (10.2%) das respostas e, por fim, para “Apoio ao seu projeto de vida futuro”; com (9.6%) de respostas. É ainda de referir, a opção “Outra situação”, com (11.2%) de menções. Encontrámos diferenças entre os estudantes dos dois curso ($\chi^2=36.965$ a $p = .000$) muito significativas, mas, sem relação o tipo de curso e os motivos aduzidos às expectativas iniciais.

Considerando um estudo de Raimundo e Hinojo (2015), é possível compreender que as motivações principais para os alunos frequentarem esta metodologia de ensino deriva-se da necessidade de aumentar as suas qualificações académicas, reconhecendo a pertinência disso para a inserção no mercado de trabalho, uma vez que grande parte dos inquiridos do estudo, segundo os autores se encontrava em situação de desemprego, à semelhança dos resultados do estudo empírico, da nossa dissertação. Assim, Raimundo e Hinojo (2015) revelam que a motivação para a frequência do curso e para a aprendizagem, por parte dos alunos adultos que participaram no estudo deve-se sobretudo ao facto de os adultos “encararem o curso EFA como a sua última oportunidade, tanto académica como profissional, embora alguns tenham baixas expectativas em termos de emprego” (p. 36).

4.5. O envolvimento e satisfação dos alunos adultos, em função do seu perfil - Curso da Escola Profissional

Nesta parte, do nosso estudo iremos partir da informação recolhida das questões 13 à 16 dos questionários, efetuando uma análise estatística das respostas fechadas e das justificações, reforçada com alguns testemunhos - “vozes” dos alunos, formandos adultos das duas modalidades de ensino ou cursos das escolas profissionais. E ainda, cruzaremos estes dados com algumas das opiniões dos entrevistados, com responsabilidade de gestão pedagógica e de funcionamento das escolas.

Após a análise quantitativa efetuada em relação à questão - concorda que “O processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia para uma maior autoestima e autoapreciação pessoal?”, podemos entender que a maioria dos inquiridos das duas modalidades de formação concordou com esta afirmação observando-se, pois, percentagens de resposta muito parecidas, com 98.2% dos alunos ABC-RV e 94.4% dos CTP, apresentando posteriormente justificações variadas (Tabela 6).

Tabela 6: Justificação da resposta dada à questão: “O processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia para uma maior autoestima e autoapreciação pessoal?”, comparação entre as duas modalidades de cursos

		N. resp./N. se aplica	Na formação/aprendiz. Sinto que não sou bom/boa	Na formação/aprendiz... Sinto-me inútil em relação ao outro	Na formação/aprendiz. . Ajuda à aquisição de mais qualificação para a valorização socioprofissional	Na formação/aprendiz. Obtenho maior confiança pessoal no contexto pessoal e socioprofissional	Na formação/aprendiz. Sinto ter aptidão na minha progressão, por relação aos outros	Na form./aprendiz. Sinto-me agora uma pessoa com maior valor e orgulho próprio	Outra situação
ETP	n	46	18	0	21	33	3	9	10
	%	32.9	12.9	0.0	15.0	23.6	2.1	6.4	7.1
ABC - RV	n	16	5	7	12	6	3	4	4
	%	28.1	8.8	12.3	21.1	10.5	5.3	7.0	7.0

Em relação à análise das respostas acima categorizadas, é possível entender que uma grande parte dos alunos dos dois cursos “Não respondeu” à questão e, se respondeu, a resposta não se aplicou ao estudo. Importa destacar que a maior percentagem de respostas dos alunos adultos do curso ETP indica que através desta formação “(...) obtêm maior confiança pessoal no contexto pessoal e socioprofissional”, ou seja, para estes alunos o ensino profissional representa a maior confiança em si e da sua função no contexto profissional, entendendo-se desde logo que todos os alunos se sentem úteis em relação a si, e ao outro, entendendo a importância da sua formação.

Quanto à análise dos cursos ABC da Rede Valorizar, entende-se que a maior percentagem de respostas (21.1%), por parte dos formandos indicou que o processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia pois a formação/aprendizagem, ajudam na aquisição de mais qualificação para a valorização socioprofissional. A resposta com menor percentagem refere que, segundo os alunos, “Pela formação/aprendizagem sinto

ter aptidão na minha progressão, por relação aos outros”, com (5.3%), o que mostra que apenas um pequeno grupo dos alunos inseridos nessa modalidade de formação se sente mais apto em relação à sua progressão perante os outros colegas. Não se identificando uma significância positiva ($r = .137$ a $p < .049$).

Podemos assim entender que, a dificuldade não está na aprendizagem, mas sim na falta de autoconfiança, pois as pessoas jovens e adultas deixam de acreditar nas suas competências e potencialidades, apresentando algumas fragilidades pessoais e sociais. A autoestima tem várias facetas, nomeadamente: a autoestima corporal, a autoestima social, a autoestima cognitiva, a autoestima emocional e a autoestima laborativa. Todas são importantes, porém, importa frisar que as emocionais detêm alguma relevância nos alunos/ formandos, como afirma Zampieri et al. (2018): “muitas pessoas nunca se sentiram aceites ou amadas” (p. 5). O que pode contribuir o desbotar de sentimentos de inferioridade ou incapacidade perante algo ou alguém. Para contornar estas situações importa que cada adulto aprenda a organizar o seu tempo, como também, administrar as suas emoções de melhor forma.

Selecionámos algumas respostas, uma que reforçam o lado positivo e que são favoráveis e outras o lado negativo e que são menos favoráveis, que apresentamos de seguida:

Quadro n. °4: “A Voz dos alunos_1” sobre o impacto dos cursos na sua autoestima e autoapreciação pessoal

Mais Favoráveis	Menos Favoráveis
“Sim, eu acredito na afirmação, estou mais confiante” Q95_CTP_EP_B	“Não sei muitas coisas” Q17_ABC-RV__EP_B
“Sim e acredito que ter ambição é a base para a autoapreciação pessoal e autoestima porque sem ela não à motivação para continuar a estudar” Q05_CTP_EP_A	“Não sinto que tenha mais autoestima” Q94_CTP_EP_B
“Aprendemos sempre coisas novas e é bom para quem quer ter um futuro melhor” Q140_ABC-RV_EP_C	“Sinto que a escola não me mudou em geral” Q140_ABC-RV_EP_C

Procedemos também à análise das entrevistas informais, e selecionamos um excerto de acordo com a opinião da Coordenador Pedagógica da EP_A, à cerca da sua

percepção em relação à importância da formação para a promoção do aumento da autoestima destes formandos adultos.

Considerando a análise do excerto da resposta de um Coordenador Pedagógico, em contexto de entrevista informal, onde diz “(...) geralmente, quem frequenta a formação de adultos tem por norma uma autoestima muito baixa e muitos têm um trajeto de vida muito complicado. Sou a favor de trabalhar primeiro o psicológico deles e dizer-lhes: “você é capaz; você vai ser capaz de aprender isto (...)” e a partir daí, eles próprios valorizam depois a sua formação e sentem o seu esforço reconhecido” (Entrev_CP_EP_A). É claro que os alunos que frequentam estas formações tendem a ter uma autoestima muito baixa. Que pode estar relacionada a frustrações e a um “trajeto de vida muito complicado” citando a coordenadora da EP_A- tornando-se necessário incitar e trabalhar o propósito destes jovens e adultos.

Aquando da análise às respostas “mais/menos favoráveis” dos alunos, no quadro 4 entendemos que há por parte destes, maior confiança, e ideia de que com autoestima há maior motivação para estudar, indo ao encontro da resposta da coordenadora pedagógica pois, depois destes terem a noção da sua capacidade, a partir daí, “(...) eles próprios valorizam a sua formação e sentem o seu esforço reconhecido”. Além de terem maior ciência de que a aprendizagem é impulsionadora de novos caminhos. Por outro lado, num número menos representativo, alguns alunos indicam: não sentir maior autoestima, nem sentimento de mudança geral, na vida do aluno. De acordo com Zampieri et al. (2018) com baixa autoestima as pessoas adultas deixam de acreditar nas suas competências e potencialidades, apresentando algumas fragilidades pessoais e sociais, o que pode contribuir o desbotar de sentimentos de inferioridade ou incapacidade perante algo ou alguém. Para contornar estas situações importa que cada adulto aprenda a organizar o seu tempo, como também, administrar as suas emoções de melhor forma, só assim permite criar “confiança na nossa capacidade para pensar e enfrentar os desafios da vida” (p. 2).

Posteriormente, analisamos comparativamente as respostas dos alunos das duas modalidades de cursos (ETP; ABC-RV), em relação à questão: “Considera as respostas formativas adequadas à sua expectativa formativa e profissional”. Como é possível observar através da análise da tabela 7, compreendemos através do grande número de alunos com uma percentagem de (90.8%), pelo ETP e (93% pelo ABC-RV, que grande parte considera verdadeira esta questão.

Tabela 7: Análise das respostas à questão “considera as respostas formativas adequadas à suas expectativa formativa e profissional”, comparação entre os dois cursos

		N. resp./N. se aplica	Insatisfação com a formação conteúdos (área do curso/módulos)	Insatisfação com a formação-estratégias adotadas (mais teoria, menos prática)	Satisfação com a formação- conteúdos (área do curso/módulos; aquisição de competências, de conhecimentos,...)	Satisfação com a formação-estratégias adotadas (mais autonomia, mais flexibilidade e valorização)	Satisfação com a utilidade para a maior qualificação e formação sócio/profissional	Maior motivação, autoapreciação e autoestima	Outra situação
ETP	n	53	2	6	28	12	22	5	9
	%	37.9	1.4	4.3	20.0	8.6	15.7	5.7	6.4
ABC - RV	n	15	1	2	8	6	16	3	4
	%	26.3	1.8	3.5	14.0	10.5	28.1	5.3	10.5

Analisando a tabela 7, construída com base na análise de conteúdo às respostas dadas, entendemos que muitos não responderam ou deram respostas inadequadas, com uma maior percentagem por parte dos ETP, com 37.9%. Destacamos também, com uma percentagem relevante (20.0%) os alunos do ETP que se sentiam “satisfeitos com a formação-conteúdos (área do curso/módulos; aquisição de competências, de conhecimentos, ...)”. Por outro lado, analisando os resultado da análise em relação à Rede Valorizar uma grande percentagem dos alunos (28.1%) aponta estarem satisfeitos com a formação, pela “(...) utilidade para a maior qualificação e formação sócio/profissional”.

As menores percentagens registadas na tabela 7 correspondem à opção “Insatisfação com a formação conteúdos (área do curso/módulos)”, com uma percentagem de 1.4% pelos alunos do ETP e 1.8% do ABC-RV. Denotando-se, que por parte dos alunos, relativamente às suas expectativas formativas e profissionais estes estão mais satisfeitos do que insatisfeitos em relação à adequação das respostas formativas, não se verificando diferenças entre os grupos dos dois cursos.

Destacamos, de seguida, algumas respostas dadas pelos nossos alunos e que se enquadram na análise qualitativa, onde são ressaltados alguns aspetos favoráveis, e menos favoráveis em relação à análise desta questão, através do (Quadro n.º 5).

Quadro n.º 5: “A Voz dos alunos_2” sobre a adequação dos cursos à expectativa formativa e profissional dos alunos

Mais favoráveis	Menos favoráveis
<p>“Acho que as respostas formativas estão superando as minhas expectativas de um modo positivo, contribuindo para uma maior motivação profissional e isto faz uma melhoria para o meu desempenho pessoal, profissional e social” Q38_CTP_EP_A</p> <p>“Porque hoje em dia a escolaridade é muito importante”. Q22_(ABC)RV_EP_B</p> <p>“Porque fico a saber mais sobre esta área e das coisas que não tinha conhecimento” Q157_(ABC)RV_EP_C</p>	<p>“Não identifico respostas formativas muito adequadas à área” Q66_CTP_EP_B</p> <p>“Não eu tinha uma ideia formativa diferente” Q94_CTP_EP_B</p> <p>“Fator idade, o profissional não me enriqueceu nada” Q141_(ABC)RV_EP_C</p>

De modo a comparar e comprovar os resultados, analisamos também excertos das respostas dos Coordenadores Pedagógicos e do Diretor de Escola, procurando entender as suas perceções acerca das “Ofertas formativas em relação à valorização (pessoal, académica e profissional) dos formandos”.

(...) é fazê-los perceber o quanto é importante as pessoas adultas apostarem na sua valorização (pessoal, académica e profissional), é fazê-los entender que estão lá, não por obrigação, mas sim pelas consequências positivas para eles.

(Entrev_CP_EP_A)

A formação profissional dá liberdade às pessoas, dá visibilidade para pensar em novas perspetivas, porque possibilita-lhes ter uma profissão que é reconhecida e requerida a nível nacional, mesmo a nível internacional- qualquer país europeu precisa de pessoas bem qualificadas.

(Entrev_DE_EP_B)

Muitos dos alunos têm ambições académicas, depois que terminarem o ensino profissional, mostram interesse em ingressar numa universidade.

(Entrev_CP_EP_C)

Destacamos nos dados facultados através da entrevista informal, três importantes palavras na descrição da oferta formativa disponibilizada pelas escolas representadas pelo corpo diretivo, anteriormente nomeado, estas são: “Valorização; Visibilidade e Ambições”. Entendemos que as ofertas formativas, para além de permitirem uma maior valorização, contribuem, de acordo com o aluno da EP_A, para uma maior motivação (pessoal, académica e profissional), indo ao encontro do referido pelo Coordenador Pedagógico, da mesma escola. Para além disso, os alunos reconhecem a importância da escolaridade, e do conhecer - o até então desconhecido. Denotando-se a sua maior “visibilidade para pensar em novas perspetivas” Diretor de Escola (EP_B), e, talvez, no futuro, os alunos mostrarem interesse em “ingressar numa universidade” Coordenador Pedagógico da (EP_C). As respostas menos favoráveis indiciam, de acordo com a “voz dos alunos_2”, respostas formativas pouco adequadas ao curso que frequentam, expectativas diferentes em relação ao esperado e o fator idade como inibidor para o enriquecimento profissional.

De seguida, analisamos comparativamente as respostas dos alunos das duas modalidades de ensino, sobre o facto de na Escola Profissional poder - “(...) ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional” e percebemos que, à semelhança do que aconteceu anteriormente, a maioria dos inquiridos das duas modalidades de curso (ETP e do ABC-RV) assinalou afirmativamente, com 87.9% de respostas, por parte do curso ETP e 78.9% dos alunos do curso ABC-RV.

Tabela 8: Análise da justificação dada na resposta à questão “Acredita ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional?”, comparação entre as duas modalidades de cursos

		N. resp./N. se aplica	Não sentiu ter adquirido novas competências da aprendizagem e dos métodos de ensino face à profissão	Não sentiu ter adquirido novas competências por ser ainda insuficiente para a profissão	Sentiu ter adquirido novas competências-adequação na aprendizagem à profissão, pela prática do estágio e pelas metodologias pedagógicas do ensino	Insatisfação geral com a utilidade para a maior qualificação e formação socio/profissional	Satisfação geral com a utilidade para a maior qualificação e formação socio/profissional	Maior motivação, envolvimento, atitude e valorização	Outra situação
ETP	n	48	2	11	27	1	43	5	3
	%	34.3	1.4	7.9	19.3	0.7	30.7	3.6	2.1
ABC - RV	n	17	1	7	10	1	14	4	3
	%	29.8	1.8	12.3	17.5	1.8	24.6	7.0	5.3

Após a análise da tabela 8, em relação à justificação à questão “Acredita ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional?”, um grande número de alunos, de ambos os cursos, não responde ou, se o faz, as respostas não se enquadram neste estudo. A análise indicou que 30.7%, dos alunos da ETP sentia: “Satisfação geral com a utilidade para a maior qualificação e formação socio/profissional”, comparativamente a 24.6% dos alunos do ABC- RV, sendo esta a justificação mais representativa de ambas as modalidades de curso. Destacamos na análise o facto de os alunos sentirem “ter adquirido novas competências-adequação na aprendizagem à profissão, pela prática do estágio e pelas metodologias pedagógicas do ensino” com uma percentagem de 19.3% para os alunos do ETP e 17.5% para os alunos do ABC-RV, não se registando diferenças entre os dois perfis de alunos.

Destacamos então respostas que consideramos adequadas, por parte dos alunos onde se destacam alguns aspetos favoráveis, e menos favoráveis em relação à análise desta questão, através do Quadro n.º 6.

Quadro n. 6: “A Voz dos alunos_3” à cerca dos alunos terem adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional

Mais favoráveis	Menos favoráveis
<p>“obtive melhores conhecimentos e lembrei muita coisa esquecida” Q03_CTP_EP_A.</p> <p>“Porque tenho expectativas de ter um emprego melhor” Q26_(ABC)RV_EP_B.</p> <p>“Adquira as competências para começar a trabalhar” Q168_CTP_EP_C.</p> <p>“No meu estágio, pus em prática o que tinha aprendido” Q122_CTP_EP_C.</p>	<p>“Não, preciso ainda aprender mais” Q187_CTP_EP_A.</p> <p>“Porque não está relacionada com a minha profissão” Q17_(ABC)RV_EP_B.</p> <p>“Não me sinto valorizado” Q96_CTP_EP_B.</p>

Igualmente, comparamos os resultados de acordo com as respostas dos representantes da gestão da escola, procurando conhecer a sua opinião acerca “A relevância da aposta nas ofertas formativas para o desenvolvimento e para adquirir competências adequadas à valorização pessoal dos alunos”.

(...) é óbvio que tem de se apostar cada vez mais na formação e na qualificação, não há país nenhum, não há região nenhuma que se possa dizer desenvolvida se não apostar na formação e educação.

(Entrev_CP_EP_A)

estamos colocando pessoas qualificadas no mercado de trabalho, isso inevitavelmente reflete-se na comunidade, e a nível do mercado de trabalho, uma garantia do reflexo é a alta taxa de emprego dos jovens que saem da formação profissional.

(Entrev_DE_EP_B)

O país rege-se através da educação, um país só pode considerar-se desenvolvido, se apostar na formação profissional e na educação.

(Entrev_CP_EP_C)

Analisando comparativamente o quadro 6- Seleção da “a voz dos alunos_3”, com algumas respostas dos alunos e dos Coordenadores Pedagógicos e Diretos de Escola, com algumas unidades de registo seleccionadas junto das coordenadoras e do diretor de escola,

concluimos em relação às respostas “mais favoráveis”, que os alunos obtiveram conhecimentos, competências, e reconheceram a importância do estágio na aplicação do que já aprenderam. As respostas “menos favoráveis”, mostram que o facto de os alunos não destacarem as competências adequadas, pode estar associado à necessidade de saber mais, ou simplesmente o que aprendem pode não estar diretamente associado à profissão que praticam ou praticavam, mas pode também dever-se ao facto dos alunos não se sentirem valorizados.

De acordo com o diretor de escola (EP_B), a garantia do trabalho até então desenvolvido pelas escolas profissionais é o índice de alunos empregados, após a conclusão de estudos numa escola profissional. Entendemos assim, de acordo com a semelhanças das repostas das coordenadoras pedagógicas das escolas (EP_A e EP_C), que a aposta na educação, formação e qualificação são essenciais para o desenvolvimento do país e da região.

Tabela 9: Análise dos dados à cerca do “Grau de satisfação, de acordo com a experiência na formação”, comparação entre as duas modalidades de curso

	Muito insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito satisfeito
ETP	6.4%	3.6%	34.3%	55.7%
ABC-RV	0.0%	0.0%	29.8%	70.2%

Analisando os resultados em relação ao “grau de satisfação, de acordo com a experiência na formação” percebemos que, uma percentagem de 70.2%, dos alunos da rede valorizar indicam estar “muito satisfeitos” com a sua experiência, comparativamente a 55.7% dos alunos do ensino tecnológico e profissional. Destacamos também, na análise, que nenhum dos alunos inquiridos integrados na rede valorizar considera estar “muito insatisfeito ou indiferente a esta formação”. De uma perspetiva geral, é possível entender que o grau de satisfação por parte dos integrantes da Rede Valorizar (Curso ABC) é relativamente maior, comparativamente ao ensino técnico-profissional (ETP).

Em modo de síntese, entendemos que há um bom envolvimento e grande nível de satisfação dos alunos adultos na Escola Profissional, independentemente do seu perfil e curso frequentado. Considerando Aldridge (2018), um grande número de adultos que regressa ao ensino é representado pela “carência de suporte pedagógico em casa ou pela

desestrutura familiar” (p. 39), na idade indicada, revelando, assim, por parte destes, uma maior expectativa com relação ao ensino e à educação, como é perceptível através da análise dos dados obtidos, no estudo empírico da presente dissertação em que, há um reconhecimento da importância da escola e, inclusive um aluno/formando afirma ter “uma maior motivação profissional e isto faz uma melhoria para o meu desempenho pessoal, profissional e social” Q38_CTP_EP_A. (Quadro n.º5).

De acordo com a análise dos resultados de um estudo empírico, decorrente de um estudo empírico de (Moniz, 2020), as expectativas dos alunos adultos, inseridos noutro programa EFA, promovido pelo IEFEP, são semelhantes às expectativas dos alunos que participaram neste estudo, e provam que “a maior parte dos inquiridos tem a expectativa de concluir o curso, conseguir emprego, aprender novos conteúdos e estabelecer contactos com outros sujeitos” (p.104).

4.6. Confrontando a opinião dos alunos adultos, em função do Curso frequentado na Escola Profissional, sobre o impacto dessa formação na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional

Apresentamos na tabela 10 a distribuição de respostas (percentagem) da nossa variável de estudo - “opinião dos alunos sobre o impacto do seu curso na sua vida pessoal, académica, socioprofissional”, por modalidade de ensino/ curso (ABC-RV; ETP). Para agilizar a análise agrupámos as escalas (Discordo Completamente e Discordo; assim como, Concordo e Concordo Plenamente). Para a análise das opiniões dadas, efetuámos a comparação dos dois grupos – modalidade de ensino através do Teste de “U” de Mann-Whitney, assinalando aqui apenas os valores onde se registam diferenças significativas ($p \leq .005$). Ao nível de discordância esta análise será reforçada com gráficos de barras. Pontualmente também registamos as relações significativas entre a formação e as opiniões.

Tabela 10: Análise dos dados sobre a “opinião dos alunos sobre o impacto do curso na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional”, comparação entre os dois cursos

	ETP			ABC - RV			Teste “U”
	Disc./ D.Pl. (%)	NC/ ND (%)	Conc./ C.Pl. (%)	Disc./ D.Pl. (%)	NC/ ND (%)	Conc./ C.Pl. (%)	<i>p</i>
Numa ocupação mais produtiva do tempo	15,7	17.1	67.1	3.6	12.3	67.7	.009
Na aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional	5.0	9.3	85.7	0.0	5.3	94.8	.022
Na aquisição de novos conhecimentos/saberes adequados aos seus interesses	12.2	8.6	79.3	1.8	7.0	91.2	.001
Ajuda para uma melhor adaptação a novas situações	6.4	13.6	80.0	5.3	3.5	91,2	.072
Oportunidade criada de maior interação com outras pessoas	7.1	13.6	79.3	3.5	5.3	91.2	.006

Criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo	6.4	19.3	74.3	3.5	3.5	93.0	.003
Na valorização dada às suas experiências/ capacidades	6.4	12.1	81.4	5.3	8.8	85.9	.126
Torná-lo numa pessoa mais motivada para seguir objetivos	7.1%	12.9	80.0	7.1%	14.0	78.9	.867
Ajudá-lo para ser uma pessoa mais calma e controlada	11.4	17.1	71.4	12.3	3.5	84.2	.077
Apoio ao seu projeto de vida futuro	11.5	12.1	76.4	29.8	8.8	61.4	.172

Em relação à escolha para “uma ocupação mais produtiva do tempo”, a maior percentagem de respostas foi de “concordo e concordo plenamente”, com 67.1%, por parte dos alunos da ETP e 67.7% dos alunos ABC-RV. Registámos uma relação negativa e ligeira entre o curso e a perceção dos alunos de terem uma ocupação mais produtiva de tempo ($r=-.192$ a $p < .007$), com realce para os alunos do ABC-RV. Do que se analisou comparativamente entre os dados recolhidos dos dois cursos em análise registamos em relação à opção de escolha “numa ocupação mais produtiva do tempo” que existiam diferenças significativas (Teste U, $p < .009$), entre as respostas dos dois perfis de alunos, sobretudo na indiferença e na discordância, conforme pode ser observado no gráfico 6, abaixo apresentado (azul/ esquerda – curso ETP; verde/ direita – curso ABC-RV).

Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney

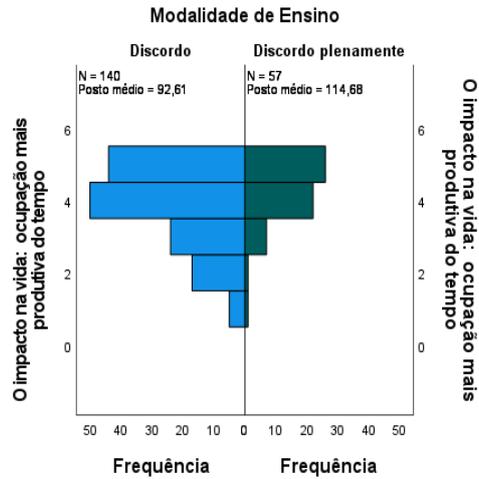


Gráfico 6: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na ocupação sua qualificação - pessoal, acadêmica e sócio profissional - uma ocupação mais produtiva do tempo”, comparação das duas modalidades de cursos

Por sua vez, em relação à “aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional”, entendemos que a maior parte dos inquiridos, quer da Rede Valorizar, quer da Escola Profissional registou “concordar ou concordar plenamente” com esta opção, evidenciando-se, sendo a mais notória as respostas dadas pelos alunos do ABC-RV (+ 9.1% do que ETP) registando-se uma diferença significativa (Teste U, $p < .022$), com realce para o nível de discordância apresentado (Gráfico 7).

Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney

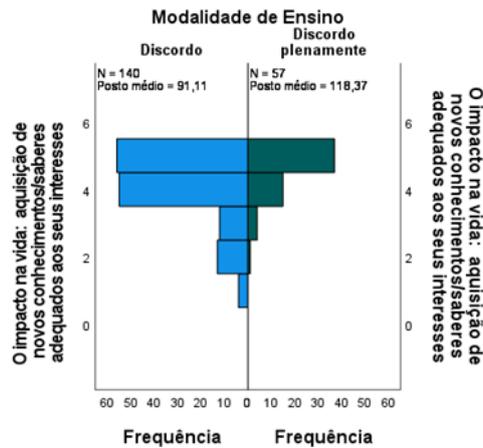


Gráfico 7: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na vida: aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional”, comparação das duas modalidades de cursos

Na opção de resposta sobre o impacto do curso “na aquisição de novos conhecimentos/saberes adequados aos seus interesses”, uma maior percentagem de inquiridos assinalou “concordar e concordar plenamente” com cerca de 79.3%, por parte dos cursos técnico profissionais, destacando-se, igualmente, os cursos da rede valorizar com uma maior percentagem, no valor de 91.2%. Da análise comparativa entre os dois cursos, registamos que em relação a esta opção de escolha, existiam diferenças já muito significativas entre os dois cursos (Teste U, $p < .001$), comprovando diferenças entre ambos, e novamente uma relação negativa e ligeira entre o curso e a perceção dos alunos e este item ($r = -.229$ a $p < .001$).

Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney

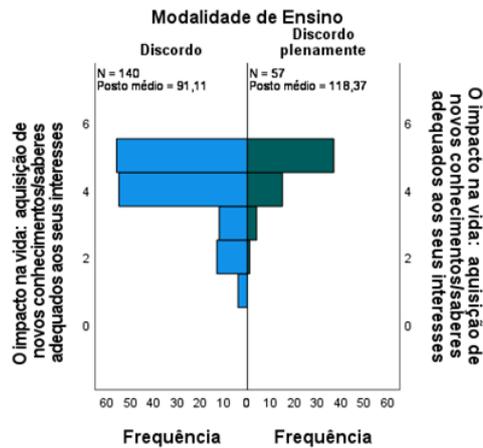


Gráfico 8: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto do curso na vida: aquisição de novos conhecimentos/saberes adequados aos seus interesses”, comparação das duas modalidades de cursos

Relativamente à quarta opção de resposta sobre o impacto do curso, como “ajuda para uma melhor adaptação a novas situações”, foi novamente mais valorizada pelos adultos mais velhos, do curso ABC-RV (+ 11.2%), mas não se registrando diferenças significativas.

Em relação à resposta de o curso ser uma “oportunidade criada de maior interação com outras pessoas”, a maior atribuição de percentagem em ambos os cursos, foi para a opção “concordo e concordo plenamente”, com 91.2%, para os adultos do curso ABC-RV e com 79.3%, por parte da ETP. Comparativamente aos dois cursos, existiam diferenças significativas (Teste U, $p < .006$) entre as respostas dos dois perfis de alunos, sobretudo na indiferença e na discordância, conforme pode ser observado no gráfico abaixo apresentado.

Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney

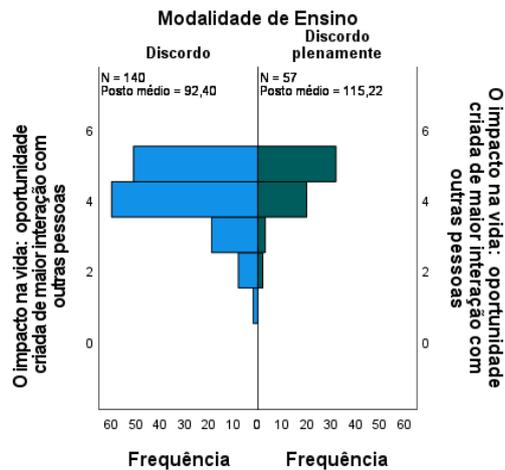


Gráfico 9: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto na vida: oportunidade criada de maior interação com outras pessoas”, comparação das duas modalidades de cursos

Evidenciando a opção sobre o impacto do curso para a “criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo”, à semelhança das outras opções de escolha, anteriormente referidas, quer nas escolas técnico profissionais, quer nos cursos oferecidos pela rede valorizar, a percentagem é maior nas opções de “concordo e concordo plenamente”, com maior valorização desta resposta pelos alunos ABC-RV (+18.7 %), observando-se diferenças significativas entre as duas modalidades (Teste U, $p < .003$), destacando-se as discordâncias (gráfico 10) e uma relação positiva e ligeira entre o curso e a percepção dos alunos e este item ($r=.205$ a $p < .004$).

Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney

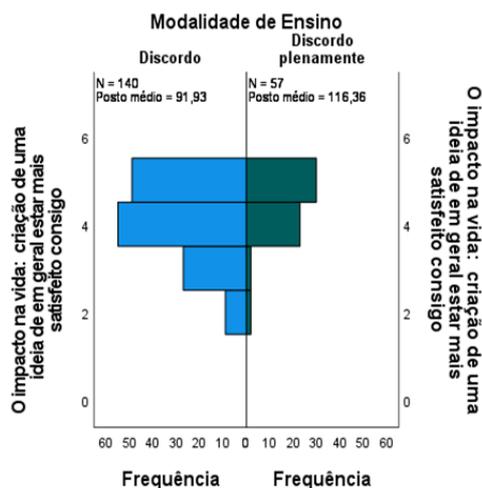


Gráfico 10: A distribuição de respostas de “Discordância” sobre o “Impacto na vida: criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo”, comparação das duas modalidades de cursos

Quanto à oportunidade de “valorização dada às suas experiências/capacidades” e à semelhança das já descritas, a maior percentagem das respostas incidiu no “concordo e concordo plenamente”, a rede valorizar destacou-se com 85.9% e o ensino técnico-profissional com 81.4%, não havendo diferenças entre os grupos.

Em geral, o aluno adulto considera que curso está a “Torná-lo numa pessoa mais motivada para seguir objetivos”. As percentagens ETP registaram que 80.0% registou “concordar ou concordar plenamente com a afirmação”, há semelhança deste, também a ABC-RV, registou 78.9%, para a mesma opção de escolha, não havendo diferenças significativas a registar.

À afirmação o curso está a “Ajudá-lo para ser uma pessoa mais calma e controlada”, a prioridade de escolhas para a preferência pelo “concordo e concordo plenamente” foi dada pelos adultos em formação da rede valorizar (com 84.2% de respostas) contrastando com os 71.4%, por parte do ensino técnico profissional, mas sem que houvesse diferenças significativas.

Por fim, em relação à última afirmação, da relevância da formação no “apoio ao seu projeto de vida futuro”, os adultos mais jovens, do ETP, destacaram-se confirmando mais esta suposição (76.4%). E, embora sem diferenças significativas para os adultos mais velhos, no curso ABC-RV, estes são menos crentes neste propósito da formação que

lhes está a ser oferecida. Devemos realçar aqui, não apenas a fraca adesão deste últimos alunos (61.4%) a esta afirmação, mas sobretudo os 29.9% que respondem que “discordam ou discordam plenamente”. É para o curso ETP que se registando-se uma ligeira relação entre a modalidade de formação e a esperança de apoio ao projeto futuro ($r=.184$ a $p < .001$).

Em síntese, confrontando a opinião dos alunos adultos sobre o impacto da formação que obtém na EP, na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional, e da análise comparativa efetuada em função da modalidade de formação, a maioria dos alunos inquiridos são de opinião favorável sobre com a relevância do seu curso na sua qualificação. Será de realçar que o nível de satisfação é superior para os adultos mais velhos, do curso ABC-RV (90%; em que, 29.8% - está satisfeito e 70.2% está muito satisfeito) que estão a adquirir qualificação e nível académico básico. Como afirma (Azevedo, 2008), o currículo escolar idealizado para esta tipologia de ensino diferenciada, que se traduz na Escola Profissional, e que se propus desde o início, ensinar a teoria e integrar na prática, organizar disciplinas, módulos, estágios e projeto, comprometendo-se a oferecer um desenvolvimento humano global, considerando a inserção de pessoas na sociedade e no mercado de trabalho. De facto, os adultos jovens, do ETP, revelam estar com mais expectativas no projeto futuro, embora alguns mostrem insatisfação (9%) e só 54.6% se encontram “muito satisfeitos” com a sua formação.

Considerações Finais

Uma vez concluído o percurso efetuado para este estudo, salientamos as ilações mais pertinentes em relação ao impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta, considerando os dados recolhidos e analisados em função dos objetivos de estudo previamente delineados. Posteriormente, apresentamos também algumas das limitações do estudo e recomendações para possíveis estudos futuros.

Apresentamos as principais conclusões do estudo, que pela sua natureza, se circunscrevem ao contexto da análise.

Na atualidade, compreender o processo de formação e qualificação da pessoa adulta, requer incluir as particularidades da população à qual é destinado e analisar a relevância dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional—cursos ABC da Rede Valorizar e cursos Técnico Profissionais—num percurso de dupla certificação, isto é, promovendo a certificação profissional de vários níveis (1, 2 ,3) e um programa de equivalência escolar (2.º, 3.º ciclo do ensino básico e secundário).

Neste sentido, na análise efetuada pelo nosso estudo de casos múltiplos, auscultando os representantes das nossas escolas profissionais, Coordenadores Pedagógicos e Diretor da Escola, registamos que essas instituições contemplam a universalidade da educação e focam-se na relevância do reforço de formação e qualificação do indivíduo adulto, em função das suas experiências de vida e das necessidades sentidas, quanto à preparação para o mundo do trabalho.

Tomando como referência o Quadro Europeu de Qualificações, foi possível apreender que as escolas profissionais do nosso estudo, estão atentas à importância de se criarem currículos e, de se utilizarem, meios de aprendizagem e estratégias inclusivas para que a Pessoa Adulta adquirira inúmeras competências (digitais, autonomia de ação, entre outras). No sentido de lhe ser proporcionada uma igualdade de oportunidades na qualificação (profissional e académica), certificando-o para uma melhor integração no mercado de trabalho, realçamos que a oferta destas escolas, no ano em análise (2021/22) era para cima de uma dezena de cursos Técnico Profissionais, sendo as áreas mais requeridas pelos alunos: Manutenção Industrial de Metalúrgica e Metalomecânica, Restaurante e Bar e técnico de Instalações Elétricas.

Os responsáveis por escola realçaram, igualmente, a importância de haver um reforço individual das competências básicas cada pessoa adulta, para uma melhor

inclusão na sociedade face às solicitações do tecido empresarial da Região Autónoma dos Açores, manifestando estarem recetivos à importância da sua instituição, a Escola Profissional, adaptar as suas ofertas às necessidades de formação dos jovens adultos e outros adultos açorianos, para uma melhor preparação para a vida ativa. Esta medida, visa colmatar as diferenças notórias observadas em Portugal, sobretudo da região, quanto aos índices de baixa escolarização e qualificação profissional, como reflexo do abandono escolar precoce; acrescentando daí, variados problemas de exclusão social e da pobreza. Realce-se que na nossa amostra 27.4% dos alunos tinham até ao 6.º ano de escolaridade – 2.º ciclo do ensino básico e, muitos deles, residiam em zonas problemáticas.

Da análise efetuada registamos que na Escola Profissional, os cursos que vigoram obedecem às políticas de educação e formação oferecidas para a população alvo, visando capacitar a pessoa adulta, inserida nessas escolas a adquirir, reconhecer e aplicar conhecimentos profissionais, formando recursos humanos devidamente qualificados, para suprir as carências do mercado. De acordo com os responsáveis das escolas, para além de se garantir uma formação dos alunos consolidada com competências socioculturais, tecnológicas e práticas, requerendo dos formandos mais velhos, algum esforço complementar, que acreditam que no futuro será recompensado. Para eles, é notório que o investimento na formação profissional e da aprendizagem ao longo da vida, como da oferta nos Cursos da Rede Valorizar, acaba por se repercutir no melhor acesso ao mercado de trabalho e no bem-estar individual e social.

Porque fomos ouvir os alunos adultos das duas modalidades de formação, das três escolas profissionais, que se apresentavam em maior número os estudantes da vertente técnico profissional e do sexo feminino, completamos a análise dos responsáveis das escolas, com uma apresentação cuidada da síntese às suas respostas aos inquéritos, e que espelham, entre outros, motivos, opiniões, comportamentos, expectativas e níveis de satisfação com a sua formação.

Os motivos e expectativas de formação indicados pelos alunos, embora alguns com semelhanças, foram diferenciados em função da modalidade de curso, conforme o nível de qualificação a adquirir em contexto de escola profissional. Nos cursos da Rede Valorizar estes referem o seu ingresso por indicação do centro de emprego, por estarem em situação de desemprego de longa duração e, ainda, por ser fundamental encontrar um novo emprego, tentando assim, ao ingressar nesta formação, melhorar as suas qualificações, laborais e escolares, e assim, completar a escolaridade obrigatória. Nos

cursos Técnico Profissionais, os alunos mencionaram ter tido vários fatores de adesão, como: o aconselhamento de familiares e de outros, por vontade própria e motivação pessoal; e sobretudo, para melhorar as suas qualificações, arranjar novo emprego ou melhorar o anterior e, muitos, apresentam ainda a expectativa de “saber mais” e progredir nos estudos, ponderando inclusive o ingresso na universidade.

Acerca da percepção que os alunos detêm sobre impacto da formação, oferecida em contexto de escola profissional, na sua qualificação - pessoal, académica e sócio profissional, a maioria dos alunos adultos, independentemente da modalidade de formação, estão maioritariamente satisfeitos e sentem-se envolvidos com os cursos. Contudo, o nível de satisfação é superior para os formandos que estão a adquirir qualificação e nível académico básico nos cursos ABC da rede valorizar havendo alguns adultos jovens do curso técnico profissional, menos satisfeitos.

À semelhança do que anteriormente foi mencionado pelos representantes de escola, também os alunos são unânimes na opinião que têm sobre a elevada importância do ensino profissional para a sua qualificação, alegando vários fatores, uns com maior realce conforme a sua modalidade de curso, registando-se diferenças pontuais.

Para além, da sua importância na aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional, unânime para todos, os alunos da rede valorizar mencionam ainda aspetos muito relacionados com o desenvolvimento pessoal, dizendo que para além de terem uma melhor adaptação a novas situações com o curso, este ainda os ajudou a estarem mais satisfeitos consigo e permitiu-lhe criar uma maior interação com outras pessoas. Teve menos impacto para eles, a ocupação mais produtiva do tempo e o alcance de projetos futuros. Por outro lado, os alunos dos cursos técnico-profissionais incidem o foco na sua qualificação (profissional e académica) valorizando as suas experiências/capacidades promovidas e a adaptação a novas situações, mas também, no aumento da sua motivação, para prosseguir objetivos e alcançar um projeto de vida futuro.

Com maiores ou menores expectativas no projeto futuro, estes alunos em geral estiveram envolvidos positivamente na sua formação e, alguns, com vontade de progredir nos desempenhos, para obter uma melhor certificação profissional e escolar.

Limitações do estudo e recomendações para possíveis futuras investigações

Importa, ainda delinear algumas das limitações sentidas ao longo do presente estudo, assim como mostrar algumas das recomendações para a elaboração e desenvolvimento de possíveis futuras investigações.

Em primeiro lugar, uma das limitações centrou-se na carência de estudos na área das duas modalidades de ensino estudadas em contexto de Escola Profissional (CTP e ABC-Rede Valorizar), o que garante uma abordagem recente sobre o ensino profissional e a educação e formação da pessoa adulta. A população alvo do estudo (pessoas adultas, dos 18 aos 65 anos), representa vários estádios de desenvolvimento, o que conduziu por parte da investigadora, a um maior esforço de adaptação na abordagem do estudo empírico, considerando que um número considerável de alunos dos cursos ABC- Rede Valorizar, não se tenha voluntariado para participar no estudo.

A situação pandémica causada pela doença Covid-19, que ainda se encontrava muito presente na sociedade em geral, mas sobretudo nesta comunidade escolar a nosso ver limitou o número de respostas aos inquéritos por questionário, pois muitas das que estavam em isolamento profilático, ausentes da escola, não aderiram à participação no estudo, embora tivessem apenas de responder ao inquérito via on-line.

Consideramos ainda, terem existido algumas dificuldades aquando da aplicação dos instrumentos, como o reduzido período de tempo para a aplicação do inquérito e a desmotivação elevada dos adultos para responder ao inquérito on-line via google forms, tendo-se assim optado, numa segunda fase, pela aplicação do inquérito por questionário, através do método tradicional (em papel).

Outra limitação encontrada, foi a impossibilidade de alargar o estudo a mais escolas profissionais da Região Autónoma dos Açores, impossibilitando a generalização dos dados do estudo, pois embora os dados quantitativos obtidos correspondam quase a duas centenas de pessoas adultas inseridas no contexto de escola profissional, não realizámos uma técnica de amostragem representativa.

Para recomendações de futuras investigações nesta mesma temática, recomendamos a extensão do estudo a um maior número de escolas profissionais que disponibilizem, para além dos cursos técnico profissionais, também os cursos de Aquisição Básica de competências da Rede Valorizar.

Seria igualmente pertinente acompanhar os alunos ao longo do(s) curso(s) e quando os terminam, para confrontar a sua perspetiva em relação à importância do ensino profissional para a integração no mercado de trabalho e a realidade dessa aplicabilidade.

Referências Bibliográficas

Alves, M. G. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projeto de pesquisa. In M. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas dos Estados, instituições e indivíduos* (pp. 5-24). https://run.unl.pt/bitstream/10362/5341/1/Alves_2010.pdf

Agudo, V. (2008). [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3086>

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Albridge, D. (2019). Cheating Education and The Insertion of Knowledge. *Educational Theory*, 68 (6), 609-624. <https://doi.org/10.1111/edth.12344>

Amorim, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania— A metamorfose das borboletas. In J. Amorim (Ed.), *Coleção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho* (pp. 5-195). <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4642/1/CERT05.pdf>

Azevedo, J. (2008). Escolas Profissionais: uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. *Propuesta Educativa*, 30, 37-55. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702005.pdf>

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP - ANQEP. (2018). *Cursos profissionais*. https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html

Almeida, A. J., & Alves, N. (2012). Políticas de formação profissional contínua em Portugal: convergências e divergências entre os sectores público e privado. *Investigação e intervenção em recursos humanos: gestão para a cidadania*, 709-722. <http://hdl.handle.net/10400.26/4209>

Almeida, N. R. O., Fontenele, I. S., & Freitas, A. C. S. (2021). Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Ensino em Perspetivas*, 2(1),1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>

Avanzini, G. (1991). La formation et de l'education permanentes des adultes. *Cahoers Binte Simon*, 628 (3), 6-19.

Bento, A. (2010). *Educação e formação de jovens e adultos: um passo para uma maior coesão social e inserção socioprofissional* [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve <http://hdl.handle.net/10400.1/1645>

Biesta, G. (2018). Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, 31(63), 815-831. <https://doi.org/10.5902/1984686X33482>

Barreto, A. M. (2005). Informação e conhecimento na era digital. *Transinformação*, 17 (2), 111-122. <https://www.scielo.br/j/tinf/a/LppjXSGVkrQxmNxqpQNrSXX/?format=pdf&lang=pt>

Barros, R. e Belando-Montoro, M.R. (2013). Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (71), 1-25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1385>

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G., Filipe, A & Nogueira, S. (2019). Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal- Análise de dados secundários, 2015-2019. *Fundação Belmiro de Azevedo*. 1- 104. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>

Bäckström, B. (2008). *Metodologia das ciências sociais: métodos quantitativos*. [Caderno de Apoio, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9499/1/MetodologiaCienciasSociais_Caderno_Apoio.pdf

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Presses Universitaires de France. O Psicólogo.

Bogdan C. R., & Biklen K. S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Coleção Ciências de Educação. Porto Editora <https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro2>

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa-Formação.

Cabanas, J.M.Q. (2002). *Teoria da educação. Conceção antinómica da educação*. 1.^a Edição. Lisboa: Ed. ASA

Campanella, B. (2019). Em busca do reconhecimento mediático: a autorrealização do sujeito na sociedade mediatizada. *E-Compós*, 22 (1). <https://doi.org/10.30962/ec.1499>

Cavaco, C. (2018). Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. *Revista Contemporânea de Educação*, 13 (27), 369-382.
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.16913>

Carta Ética. (2020). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito de política. *Psicologia da Educação*.
<file:///C:/Users/beatr/Downloads/41384-Texto%20do%20artigo-116597-1-10-20190208.pdf>

Carrera, R. Souza, R & Monteagudo J. (2016). In W. F. Alves, M. M. Machado (Eds.) *Educação, Trabalho e Saber: questões e preposições na interface entre as formações e trabalho*. Mercado de Letras.

Comissão Europeia (2020, outubro 28). *Coronavírus: comissão europeia mobiliza todos os seus recursos pra proteger vidas e meios de subsistência* [Sessão de Conferência]. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu e ao Conselho. Bruxelas

Cedefop (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. In José Cardim (Eds.), *Instituto para a Inovação na Formação*. (2.^a ed.).
https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf

Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir* (Ed.), Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Dias, L. M. L. G. F. (2013). *Desenvolvimento de um programa de competências emocionais em jovens e adultos com deficiência intelectual: Estudo de caso na RAM* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira].

Diário de Notícias. (2022, março 21). *É absolutamente necessário elevar níveis de literacia, competências-chave e qualificações da população adulta*. Global Media Group,
<https://www.dn.pt/sociedade/e-absolutamente-necessario-elevar-os-niveis-de-literacia-competencias-chave-e-qualificacoes-da-populacao-adulta-14697959.html>

Europeia, C. (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.

Escolas Profissionais de Portugal (2022, setembro 20). *As Escolas Profissionais de Portugal a nossa missão*. <https://www.escolasprofissionais.com/escolas-profissionais/>

Freitag, R. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência. *Revista de Estudos da Linguagem*, 26 (2), 680. <https://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.26.2.667-686>

Fernandes, A. (2014). *Práticas Pedagógicas no Ensino Profissional*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra].

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12806/1/ANA_FERNANDES.pdf

Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). A Educação de Adultos nos espaços pedagógicos da Intervenção Comunitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (50). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4.335>

Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. [Caderno de Apoio, Instituto Paulo Freire].

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF_PTPF_12_049.pdf

Guimarães, P. (2016). A Utilidade da Educação de Adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Laplage em Revista*, 2(1), 36-50.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32782/1/pguimaraes_laplage.pdf

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf

Gomes, R. C. S., & Ghedin, E. (2011). *O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica*. Atas do VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5-9.

Gonçalves, SP, Gonçalves, J., & Marques, CG (2021). *Manual de investigação qualitativa*. PACTOR.

Gunther, H., & Júnio, J. L. (1990). Perguntas abertas versus perguntas fechadas: uma comparação empírica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (2), 203-213. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17094/15580>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta

Grácio, M. L. F., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., & Vreese, J. C. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. *Educação Inclusiva: concepções e práticas*, 50-51. <http://hdl.handle.net/10174/17277>

Girão, J. (2014). *Plataforma de Inquéritos Online*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.

Hefler, G., & Markowitsch, J. (2010). *Aprendizagem e trabalho formal de adultos na Europa: uma nova tipologia de padrões de participação*. *Jornal de Aprendizagem no Local de Trabalho*. Vol. 22 No. 1/2, pp. 79-93. <https://doi.org/10.1108/13665621011012870>

INE. (2011). *Censos 2011 resultados definitivos-Portugal*. Lisboa-Portugal:INE Instituto Nacional de Estatística.

INE. (2021). *Censos 2021 resultados provisórios- Portugal*. Açores- Portugal: INE, Instituto Nacional da Estatística.

INE. (2021). *População residente por níveis de ensino*. Lisboa, Portugal: INE, Instituto Nacional da Estatística. https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

INE. (2021). *Taxa de abandono precoce de educação e formação por local de residência*. Lisboa, Portugal: INE, Instituto Nacional da Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contexto=pi&indOcorrCod=0011298&selTab=tab0

INE. (2015). *Taxa de analfabetismo segundo os censos: total e por sexo*. Lisboa, Portugal: INE, Instituto Nacional de Estatística. <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

Ireland, T., & Spezia, C. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva. 60 anos Confitea*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>

Jornal Oficial da União Europeia (2008, abril 23) *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Parlamento europeu, Estrasburgo. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=PT)

Jornal Oficial da União Europeia (2006, dezembro 18). *Recomendações do parlamento europeu e do conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

Jornal Oficial da União Europeia (2009, agosto 18). *Recomendações da comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=BG>

Jornal Oficial do Governo dos Açores (2021, março 16). *Presidência do Governo cria a medida FORM.AÇORES e aprova o respetivo regulamento*. <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/ad009be4-0ad5-4a77-bd2d-6b1614be3dd2>

Júnior, B. B. A., Melo, A. E., Matias, J. N. R., & Fontes, M. A. (2015). Avaliação de variedades crioulas de milho para produção orgânica no semiárido potiguar. *Holos*, 102-108. 10.15628/holos.2015.2277

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & Pacheco, J. A. (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. 127-159. Porto Editora.

Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina (pp. 19-126).

Marques, M. (1992). *A decisão política em educação. O partenariado socio educativo como modelo decisional: o caso das escolas profissionais* [Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa] Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/313>

Martins, E. C. (2015). Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. *Inter-ação*, 40(3), 665-686. <http://hdl.handle.net/10400.11/5258>

Moreira, E. (2018). *Era Digital: entenda o que é e como impacta os negócios*. In Transformação Digital <https://transformacaodigital.com/tecnologia/era-digital-entenda-o-que-e-isso-e-como-impacta-os-negocios/>

Marchand, Machado, T. S. (2005). Psicologia do desenvolvimento e estudo da cognição no adulto. *Encontro: Revista de psicologia*, 9(11), 41-57. <http://hdl.handle.net/10316/15110>

Moniz, C. (2020). *Motivos da população adulta para frequentar o Programa Valorizar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5655/1/DissertMestradoCarolinaFatimaFerreiraMoniz2020.pdf>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EduSer*, 2(2), 50-63 <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>

Moura, A. (2017). *Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional*. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas* https://www.researchgate.net/publication/321426361_Promocao_da_literacia_digital_at_raves_de_dispositivos_moveis_experiencias_pedagogicas_no_ensino_profissional

Monteiro, R. (2014). *A importância do trabalho na transição para a vida adulta*. *Desidades*, (4), 20-29. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v4/n4a03.pdf>

Machado, T. S. (2005). Psicologia do desenvolvimento e estudo da cognição no adulto. In *Encontro: Revista de psicologia*, 9 (11),41-57. <http://hdl.handle.net/10316/15110>

Maximiniano, A. C. (2000). Motivação e Desempenho. In M. António Cesar (ED.), *Introdução à Administração* (pp. 347, 351). Atlas S.A.

https://www.academia.edu/49117236/Livro_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Administra%C3%A7%C3%A3o_Antonio_Cesar_Amaru_Maximiano_5_Ed

Neuman, P., Vestena, C. (2016). A relação entre idade e inteligência emocional em adultos com altas habilidades/superdotação. *Revista Diálogos e Perspetivas em Educação Especial*, 3, 77-94 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2016.v3n1.08.p77>

Nascimento, L. & Cavalcante, M. (2018). *Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>

Neves, C., Augusto, C., & Terra, A. (2020). *Questionários online: análise comparativa de ferramentas para a criação e aplicação de e-surveys*. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 9(2), 69 - 78. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v9i2.75826>

Osorio, A. (2005). *A educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Edições Piaget

OECD/Eurostat (2018), *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*,(4) *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities* <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>

Orvalho, L, Alonso, L & Azevedo, Z. (2011). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 77-118. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11506/1/a%20estrutura%20modular%20final%C3%ADssima%281%29.pdf>

Oliveira, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. 12, 59-73.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>

Oliveira, A. L., Vieira, C. C., & Amaral, M. A. F. (2021). O questionário online na investigação em educação: Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. In A. Nobre, A. Mouraz, & M. Duarte, (Orgs), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 39-67). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.3>

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano 12*. Porto Alegre: Artmed

Peralta, M.^a H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas* (pp. 25-33). <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>

Pinto, A., Delgado, J., & Martins, A. (2015). Significados e perspetivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação* 51, 2-21. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12183/1/art3_paulodelgado_2015.pdf

Pinati, C. T., Almeida, A. da S., Pereira, G. G., Fonseca, R. A. de S., Santos, M., & Ribeiro, G. A. (2017). A importância da literatura na educação infantil. *Ciência ET Praxis*, 10(19), 49–56. <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2657>

Parlamento Europeu. (2022). Demographic tendencies in the EU. In EPRS (Ed.), *Demographic Outlook for the European Union*. (pp. 1-10). European Parliament 10.2861/497764

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários*. Porto: Asa

Projeto Educativo (2020-2023). *Projeto Educativo Escolar*. Escola Profissional do Sindicato do Escritório e Comércio da Região Autónoma dos Açores. <file:///C:/Users/beatr/Desktop/ProjetoEducativo%20eprosec.pdf>

Rodrigues, A., Galvão, C., Faria, C., Costa, C., Cabrita, I., Chagas, I., Jorge, F., Paixão, F., Teixeira, F., Sá, P., Neto, T., Vieira, R., & João, P. (2015). Práticas integradas de educação formal e não-formal de ciências nos cursos de formação inicial de professores. In *Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior*, (pp. 129-148). Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10451/46870>

Rodrigues, L. (2010). Ensino secundário: a hegemonia do ensino académico. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(38e), 191-205.

file:///C:/Users/beatr/Downloads/Ensino_secundario_a_hegemonia_do_ensino_academico.pdf

Raimundo, A. e Hinojo, F. J. (2015). O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 27 – 39.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39362/Vol6%281%29_002_jett_raitund_o_hinojo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Richmond, M., Robinson, C., & Israel, M., S. (2009). *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização*. Unesco.

http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf

Secretaria Regional da Juventude, Qualificação Profissional e Emprego. (2022). *Agenda Regional para a Qualificação Profissional Valorizar os Açorianos | Horizonte 2030. ANQP*. <https://frqp.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2022/06/Agenda.pdf>

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

Sampieri, R. H, et al. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5. Ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso.

Santos, I. A., Ferreira, M. C., Serpa, S. (2020). Escrevendo em Ciências. *Revista de Pesquisa Educacional e Social*. 10 (4). p. 128-129 <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0072>

Sousa, F. (2008). O que é "ser adulto"? As práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto", na sociedade portuguesa. *Revista Eletrónica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* (2), 55-69. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v1i2p56-69>

Silvestre, C. A. (2013). Educação e formação de adultos e idosos: uma nova oportunidade. *Instituto Piaget* (3ª ed.), 1-59.

The Turkish Online Journal of Education Technology. (2020). *Tendências de Aprendizagem ao Longo da Vida de Estudantes da Escola Profissional*. IETC, ITEC, IWSC e INTE, 189-197.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Unesco: Paris. 10.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Educação para todos 2000-2015: Conquistas e Desafios*. EFA Global Monitoring Report.

Vieira, D. (2017). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: Vozes de estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo*

Vilelas, J. (2020). Fatores inibidores do prosseguimento de estudos de nível superior. In Press Forum, Comunicação Social (ed). *Investigação - O Processo de Construção de Conhecimento* (pp. 85-87). Edições Sílabo.

Zampieri, M., Franco, M., Souza, Z., Moreira, A. (2018). Autoestima e Aprendizagem. *Universidade de La Empresa* 22, 1-5.

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46556>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República: 1.ª série n.º 237.

<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 81/2002 de 04 de abril de 2002. Diário da República: 1.º série n.º 269.

<https://dre.tretas.org/dre/150853/decreto-lei-86-2002-de-6-de-abril>

Decreto Legislativo Regional n.º 86/2002 de 12 de abril de 2002. Assembleia Legislativa Regional dos Açores: 1.ª série n.º 13 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/13-2002-303203>

Decreto-Lei n.º 48/2008 de 07 de julho de 2008. Diário da República: 1.º série n.º 3

<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34487075>

Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho de 2014. Diário da República: 1.ª série n.º 117.

<https://files.dre.pt/1s/2014/06/11700/0331103320.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/2016 de 18 de março de 2016. Diário da República: 2.ª série n.º 204.

<https://files.dre.pt/2s/2016/10/204000000/3141031412.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 07 de julho de 2018. Diário da República: 1.ª série n.º 55

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 733/2009 da Secretaria Regional do Trabalho e Solidariedade Social. (2009).

[file:///C:/Users/beatr/Downloads/Despacho-733-2009-de-06JUL2009-regulamenta-a-RV%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beatr/Downloads/Despacho-733-2009-de-06JUL2009-regulamenta-a-RV%20(1).pdf)

Resolução do Conselho do Governo n.º 53/2021 de 16 de março de 2021. Jornal Oficial: 1.ª série n.º 39 <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/ad009be4-0ad5-4a77-bd2d-6b1614be3dd2>

Portaria n.º 48/ 2008 de 7 de março de 2008. Diário da República, 1.ª série n.º 204. <https://dre.tretas.org/dre/230432/portaria-230-2008-de-7-de-marco>

Portaria n.º 141/2009 de 23 de julho de 2009. Diário da República, 1.ª série n.º 141. <https://files.dre.pt/1s/2009/07/14100/0477604778.pdf>

Portaria n.º 162/2018 de 23 de agosto de 2018. Diário da República, Portaria 235- A/2018. <https://dre.tretas.org/dre/3444631/portaria-235-A-2018-de-23-de-agosto>

Anexos

Anexo A: Ofício de solicitação de colaboração no estudo

Ofício de solicitação de colaboração no estudo

Escolas	
EP_A	<p>Envio do link do inquérito e respetivas introdução Caixa de entrada x</p> <p>Beatriz Pacheco <beatrizpachecof31516@gmail.com> Exma. Senhora Doutora [REDACTED]</p> <p>Envio-lhe a informação solicitada:</p> <p>"O presente inquérito por questionário insere-se num trabalho efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação e Formação da FCSH- Universidade dos Açores sobre a temática: "Análise do Impacto das Formações oferecidas na Escola Profissional na Qualificação da Pessoa Adulta". Solicitamos o seu apoio, de forma voluntária, respondendo às perguntas com a máxima sinceridade, sendo que toda a informação recolhida não o identifica e será utilizada apenas para o trabalho académico. Agradecemos a sua atenção".</p> <p>Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSds15DkoxhyMZxaDlwVRInWWYRf1_H8wWlUjAxiSYLqrHG5A/viewform</p> <p>Com os melhores cumprimentos, Grata pela atenção e disponibilidade, Beatriz Pacheco.</p>
EP_B	<p>Beatriz Pacheco <beatrizpachecof31516@gmail.com></p> <p>Exmo(a) senhor (a),</p> <p>Sou a Beatriz Pacheco, estudante da Universidade dos Açores, no mestrado em Educação e Formação com especialização em educação e formação de adultos, orientada pela Dr.ª professora Isabel Condessa. Venho por este meio solicitar o apoio da escola profissional das capelas, nomeadamente dos cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) no âmbito de uma investigação para uma dissertação. Submeti o inquérito a outra escola profissional, ao qual recebi oito respostas porque apenas uma turma se sentiu confortável a realizar. O inquérito conta com 16 perguntas (de resposta aberta e fechada). Agradeço desde já a atenção.</p> <p>Com os melhores cumprimentos, Beatriz Pacheco.</p>
EP_C	<p>De: Beatriz Pacheco <beatrizpachecof31516@gmail.com> Enviada: 12 de maio de 2022 14:13 Para: Direção Pedagógica <[REDACTED]> Assunto: Envio do questionário no âmbito da investigação para a dissertação</p> <p>Exma.Sra. Diretora Pedagógica da [REDACTED],</p> <p>Sou a Beatriz Pacheco, estudante do 2.º ano de Mestrado em Educação e Formação, na especialidade de Educação de Adultos, oferecido pela Universidade dos Açores. Encontro-me no momento a recolher dados, através do método quantitativo no âmbito do estudo da minha dissertação que se intitula «Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a educação e formação da pessoa adulta».</p> <p>Sei bem, por experiência pessoal, que uma grande parte dos alunos já se mostra reticente e desmotivada aquando da resposta aos inquéritos por questionários. Faço saber que lhe sou muito grata pelo apoio e a todos os alunos que decidirem respondê-lo- é imprescindível para o estudo.</p> <p>Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSds15DkoxhyMZxaDlwVRInWWYRf1_H8wWlUjAxiSYLqrHG5A/viewform</p> <p>Com os melhores cumprimentos,</p>

Anexo B: Consentimento informado



Universidade dos Açores- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Educação e Formação| Área de Especialização em Educação e Formação de Adultos

Termo de Consentimento Informado

No âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Formação - Especialização em Educação e Formação de Adultos, procede-se à apresentação do presente consentimento informado, referente ao projeto de investigação intitulado “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de escola profissional para a educação e formação da pessoa adulta”, cujo intuito é clarificar os alunos (as) sobre o procedimento de recolha de dados, que será concretizado por inquérito de questionário. No decorrer deste trabalho é nossa pretensão salvaguardar todos os princípios éticos que um trabalho desta natureza requer.

O investigador/estudante e o seu orientador comprometem-se a:

- 1) considerar que a participação no estudo por parte dos/as intervenientes deverá ser livre e voluntária, assistindo-lhe(s) o direito de desistir em qualquer altura;
- 2) garantir que a investigação não trará quaisquer riscos/danos às/aos alunas/os adultos/as inquiridos/as, nem à instituição escolar cujos inquiridos/as fazem parte;
- 3) assegurar que os/as adultos/as inquiridos/as terão acesso ao termo de procedimentos de assentimento, mediante prévia autorização da sua escola;
- 4) disponibilizar o questionário, que ficará acessível em formato físico ou digital (*Google Forms*) e será preenchido de acordo com a disponibilidade do/a inquirido/a;
- 5) atender à confidencialidade adotando diversos procedimentos: a codificação da(as) instituição(ões) escolar(es) de ensino profissional bem como dos/as alunos/as inquiridos/as, através de códigos alfanuméricos;
- 6) informar claramente os colaboradores sobre os procedimentos e objetivos da investigação, assim como dos fins a dar aos resultados (relatório de dissertação; publicação de artigos científicos, bem como de divulgação em seminário);
- 7) garantir que estarão disponíveis para esclarecer qualquer questão e/ou dúvida.

Eu _____, na qualidade de aluno(a) inquirido(a), declaro que fui informado(a) de maneira clara e detalhada, à cerca da pesquisa à qual comprometo-me participar.

Considero-me também informado que posso interromper a qualquer momento a participação nesse estudo sobre a “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”.

O/A aluno(a) _____.

Ponta Delgada, 26 de janeiro de 2022

Orientadora: Maria Isabel Condessa

Investigadora/estudante: Beatriz Pacheco



Termo de Consentimento Informado

No âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Formação - Especialização em Educação e Formação de Adultos, procede-se à apresentação do presente consentimento informado, referente ao projeto de investigação intitulado “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”, cujo intuito é clarificar o dirigente da escola profissional sobre o procedimento de recolha e análise de dados, que será concretizado por entrevista informal. No decorrer deste trabalho é nossa pretensão salvaguardar todos os princípios éticos que um trabalho desta natureza requer.

O investigador/estudante e o seu orientador comprometem-se a:

- 1) considerar que a participação no estudo por parte dos/as intervenientes deverá ser livre e voluntária, assistindo-lhe(s) o direito de desistir em qualquer altura;
- 2) garantir que a investigação não trará quaisquer riscos/danos aos/às professoras(es)/formadora (es) inquiridos/as, nem à instituição escolar cujos inquiridos/as fazem parte;
- 3) assegurar que os/as inquiridos/as, terão acesso ao termo de procedimentos de assentimento, mediante prévia autorização da sua escola;
- 4) informar ao inquirido sobre o uso de gravador durante a entrevista, de modo a facilitar a transcrição da mesma
- 5) atender à confidencialidade adotando diversos procedimentos: a codificação da(as) instituição(ões) escolar(es) de ensino profissional bem como dos professores/formadores inquiridos/as, através de códigos alfanuméricos;
- 6) informar claramente os colaboradores sobre os procedimentos e objetivos da investigação, assim como dos fins a dar aos resultados (relatório de dissertação; publicação de artigos científicos, bem como de divulgação em seminário);
- 7) garantir que estarão disponíveis para esclarecer qualquer questão e/ou dúvida.

Eu _____, na qualidade de dirigente inquirido(a), declaro que fui informado(a) de maneira clara e detalhada, à cerca da pesquisa à qual comprometo-me participar.

Considero-me também informado que posso interromper a qualquer momento a participação nesse estudo sobre a “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”.

O Dirigente _____.

Ponta Delgada, 11 de fevereiro de
2022

Orientadora: Maria Isabel Condessa

Investigadora/estudante: Beatriz Pacheco

Anexo C: Inquérito por questionário

Questionário

O presente inquérito por questionário insere-se num trabalho efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação e Formação da FCSH- Universidade dos Açores sobre a temática: “Análise do Impacto das Formações oferecidas na Escola Profissional na Qualificação da Pessoa Adulta”

Solicitamos o seu apoio, de forma voluntária, respondendo às perguntas com a máxima sinceridade, sendo que toda a informação recolhida não o identifica e será utilizada apenas para o trabalho académico.

Agradecemos a sua atenção!

Escola: _____.

1. Fui informado(a) sobre o propósito deste inquérito e irei colaborar
(Marcar uma cruz no espaço para avançar)

Sim

2. Qual o seu Género ?

(Marcar apenas uma cruz)

() masculino () feminino () outro

3. Qual a sua Idade ?

(Marcar apenas uma cruz)

18 a 24 anos

40 a 49 anos

25 a 29 anos

50 a 59 anos

30 a 39 anos

60 a 69 anos

4. Local de Residência : _____

5. Quais as suas Habilitações Académicas atuais ?

(Marcar apenas uma cruz)

- () Menos de 4 anos de escolaridade
- () 4.º ano de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)
- () 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)
- () 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico)
- () 10.º ano de escolaridade ou equivalente

- () 11.º ano de escolaridade ou equivalente
 - () 12.º ano de escolaridade ou equivalente (ensino secundário completo)
 - (...) Outra Situação _ Qual ?
6. Indique o dia/mês/ano de entrada nesta Escola: ___/___/_____
7. Antes de entrar nesta Escola Profissional, qual era a sua ocupação:
- Estudante (...) - Onde ? _____
 - Trabalhador (...) - Onde ? _____
Em que Profissão ? _____
 - Outra Situação (...) - Qual ? _____
8. Qual a modalidade de ensino que frequenta ?
- Programa Reativar
- Programa Valorizar
- Curso Técnico-Profissional(Nome do curso e nível) _____ - _____
- Outro - Qual? _____
9. Qual o motivo que o levou a escolher esta formação?
- _____
- _____
10. Quais as suas expectativas para esta formação?
- (Assinale até 3 situações, por ordem de prioridade :
1.ª Maior importância; 2.ª Média importância; 3.ª Menor importância)
- a. Para arranjar emprego _____
- b. Para melhorar o emprego _____
- c. Para saber mais _____
- d. Para aprender uma profissão _____
- e. Para ingressar na universidade _____
- f. Para montar uma empresa _____
- g. Outra situação – qual ? _____
11. Considerando as expectativas mencionadas na pergunta anterior, indique o(s) motivo(s) dessa(s) escolha(s).

12. Qual considera ser o impacto desta formação para a sua vida (Pessoal/ Académica/ Profissional) ?

(Para cada situação que se segue, responda pondo um circulo à volta de um e apenas 1 número, considerando a seguinte escala:

1. Discordo plenamente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo plenamente)

- | | |
|---|-----------|
| a. Numa ocupação mais produtiva do tempo | 1-2-3-4-5 |
| b. Na aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional | 1-2-3-4-5 |
| c. Na aquisição de novos conhecimentos/ saberes adequados aos seus interesses | 1-2-3-4-5 |
| d. Na ajuda para uma melhor adaptação a novas situações | 1-2-3-4-5 |
| e. Na oportunidade criada de maior interação com outras pessoas | 1-2-3-4-5 |
| f. Na criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo | 1-2-3-4-5 |
| g. Na valorização dada às suas experiências/ capacidades | 1-2-3-4-5 |
| h. Ao torná-lo numa pessoa mais motivada para seguir objetivos | 1-2-3-4-5 |
| i. Ao ajudá-lo a ser numa pessoa mais calma e controlada | 1-2-3-4-5 |
| j. No apoio ao seu projeto de vida futuro | 1-2-3-4-5 |
| k. Outra situação – Qual ? _____ | 1-2-3-4-5 |

13) “O processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia para uma maior autoestima e autoapreciação pessoal?” Acredita nesta afirmação?

Sim Não

Porquê? _____

14) Considera as respostas formativas adequadas à sua expectativa formativa e profissional?

Sim Não

Porquê? _____

15) Acredita ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional ?

Porquê? Sim Não

16) Qual o seu grau de satisfação, de acordo com a sua experiência na formação?

- Muito Insatisfeito
- Insatisfeito
- Indiferente
- Satisfeito
- Muito satisfeito

Muito obrigada pela sua colaboração!

Contacto pessoal (Opcional)

E-mail _____ / Telemóvel _____
(Intuito - para numa fase seguinte do trabalho haver novo contacto)

Anexo D: A entrevista semiestruturada e informal

Guião da entrevista informal

Mestrado: Educação e Formação de Adultos-especialidade em Educação e Formação de Adultos.

Dissertação: “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”.

Público Alvo: Dirigentes das escolas profissionais.

Perguntas:

1. Qual a função que desempenha na instituição de ensino que representa?
2. Quais as atividades que estão inerentes a essa função?

Educação Profissional

3. Na vossa escola, quais as políticas que estão por base à oferta formativa?
4. Qual(ais) as Instituições Governamentais (Nacional/Regional) que delineiam essa oferta formativa?
5. No atual ano letivo, quais as ofertas formativas disponibilizadas pela vossa Escola em geral?
 - 5.1. Qual a prevalência de qualificação profissional – técnica, tecnológica e prática, nesta(as) vossa(s) oferta(s)?
 - 5.2. E como se posicionam esta(s) oferta(s) relativamente à Qualificação Académica?
6. Que parcerias tem esta escola fazer para desenvolver as qualificações formativas e profissionais dos seus alunos?

Educação de Adultos

7. A seu ver, como define o conceito de educação de adulto?
8. Na sua perspetiva, qual a importância da educação do indivíduo adulto?
9. Do seu ponto de vista, quais os principais motivos que estão inerentes à adesão dos adultos ao(s) Curso(s) que frequenta(m)?

10. Na sua visão, de que modo o ensino profissional é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências (individuais e coletivas) dos alunos adultos?
11. Alguma dessas formações são exclusivamente destinadas ao aluno Adulto?
 - 11.1. Se sim, quais?
12. Considera as vossas propostas formativas adequadas às expectativas profissionais destes formandos?
13. Em que medida considera serem estas ofertas formativas adequadas à valorização (pessoal, académica e profissional) das pessoas adultas?

Desenvolvimento

14. A seu ver, em que medida a aposta em ofertas formativas e de qualificação são pertinentes para o desenvolvimento do ensino e da comunidade e do tecido empresarial, na RAA? 100 %.
15. No seu ponto de vista, quais as medidas que considera pertinentes no incentivo à maior adesão ao ensino e qualificação profissional, considerando o elevado número de açorianos sem qualquer grau de escolaridade (33. 507, Correio dos Açores, 29 de janeiro, 2022)?

Anexo E: Pré-teste

Estudo piloto- Análise às respostas do inquérito proposto às alunas da escola profissional EP_A -Rede Valorizar- no âmbito da dissertação de mestrado intitulada: “Análise do impacto dos cursos oferecidos em contexto de Escola Profissional para a Educação e Formação da Pessoa Adulta”.

Número de questionários respondidos: Oito.

1ª Questão: Fui informado(a) sobre o propósito deste inquérito e irei colaborar?

Análise de resposta: A totalidade de respostas foi positiva. Todas as inquiridas responderam “Sim” e não houve respostas desproporcionais.

2ª Questão: Qual o seu género?

Análise de resposta: Tendo como alternativa as opções “Feminino; Masculino; Outro”, Todos as inquiridas responderam “feminino” e não se manifestou respostas desproporcionais.

3ª Questão: Qual a sua idade?

Análise de resposta: 62,5% das inquiridas têm idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, cerca de 25% têm idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e apenas 12,5% tem 25 a 29 anos de idade.

4ª Questão: Local de residência?

Análise de resposta: Três das inquiridas residem nos Arrifes; Uma na Covoadá; Uma na Relva; Uma em Santo António e uma em Ponta Delgada (não especificou a freguesia, não considero crucial para a investigação).

5ª Questão: Quais as suas habilitações académicas atuais?

Análise de resposta: Todas as inquiridas responderam “6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico).”

6ª Questão: “Indique o dia/mês/ano de entrada nesta escola profissional?”

Análise de resposta: Sete das inquiridas respondeu “Junho de 2021”, apenas uma respondeu “Julho de 2021”.

7ª Questão: “Antes de entrar nesta escola profissional, qual a sua ocupação?”

Análise de resposta: De acordo com as respostas, constatou-se que cerca de 87,5% das inquiridas, uma totalidade de sete inquiridas selecionaram a opção “Outra Situação- Qual?” e justificaram que até à época se encontravam desempregadas. Apenas uma das inquiridas selecionou a opção “Trabalhador- Onde?” E justificou que trabalha como auxiliar no Hospital Divino Espírito Santo.

8ª Questão: “Qual a modalidade de ensino que frequenta?”

Análise de resposta: A totalidade da resposta foi de 100% para a opção “Programa Valorizar”.

9ª Questão: “Qual o motivo que o levou a escolher esta formação?”

Análise de resposta: Considerei todas as respostas a esta questão válidas. Verificou-se que grande parte das inquiridas foi selecionada pelo fim de desemprego, uma delas mostrou-se autodidata e tomou a iniciativa de se inscrever online, considerei interessante esta resposta.

Respostas:

- 1.ª “Inscrição online na rede valorizar para concluir o 3º ciclo”.
- 2.ª “Para concluir o nono ano.”.
- 3.ª “Fui Selecionada pelo Fundo de desemprego e aproveitei para tirar o certificado do 9º ano.”.
- 4.ª “selecionada pelo desemprego”.
- 5.ª “Fui chamada pelo centro de emprego para tirar o nono ano”.
- 6.ª “Para ser uma mais-valia na área de trabalho”.
- 7.ª “Selecionada pelo fundo desemprego.”.
- 8.ª “Foi através do centro desemprego”.

10ª Questão: “Quais as suas expectativas para a formação? (assinale até três situações por ordem de prioridade- 1.º maior importância; 2.º média importância; 3.º menor importância).

Análise de resposta: As opções com maior importância foram: “Para arranjar emprego”; “Para melhorar o emprego”; “Para saber mais”. A opção considerada de média importância segundo as inquiridas foi: “Para aprender uma profissão”. As opções consideradas de menor importância foram: “Para ingressar numa universidade”; “Para criar uma empresa. Uma das inquiridas respondeu à opção “Outra situação” e justificou com a seguinte resposta: “para poder seguir para o 12.ºano”.

11ª Questão: “Considerando as expectativas mencionadas na pergunta anterior, indique o(s) motivo(s) dessa(s) escolha(s)”.

Análise de resposta: Considerei todas as respostas válidas e conclui que as expectativas das inquiridas são semelhantes, todas pretendem aprender mais e inserir-se no mercado de trabalho.

- 1ª “Enriquecer minha formação escolar para uma melhor ingressão no mercado de trabalho e empresarial futuramente.”.
- 2ª “Para conseguir encontrar trabalho.”.
- 3ª “Para obter o 9º ano e ter mais chances de trabalho.”.
- 4ª “porque ao ter o 9º ano e ter mais conhecimento terei mais chance de arranjar trabalho”.

5ª “Para poder arranjar um trabalho”.

6ª “penso que será uma mais valia seguir em frente para o 12 ano”.

7ª “Melhorar os meus conhecimentos, e melhorar a minha profissional.”.

8ª “para obter melhor resultado”.

12º Questão: Qual considera ser o impacto desta formação para a sua vida (pessoal, académica, profissional)? (Para cada situação que se segue, responda selecionando apenas 1 número, considerando a seguinte escala: 1. Discordo plenamente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo 5. Concordo plenamente).

Análise de respostas: Há opção “Numa ocupação mais produtiva do tempo”: Seis, três a cada opção, respondeu: “Concordo e Concordo Plenamente”. E duas, uma a cada respondeu: “Discordo e nem concordo nem discordo”. Há opção “Na aquisição de informação para melhorar a sua situação profissional”: Cinco das inquiridas respondeu “Concordo plenamente” e duas responderam “Concordo”. Há opção “Na aquisição de novos conhecimentos/ saberes adequados aos seus interesses”: Uma das inquiridas respondeu “discordo”, duas responderam “concordo” e cinco responderam “concordo plenamente”. Há opção “Na ajuda para uma melhor adaptação a novas situações”: Duas das inquiridas responderam “Discordo”. Quatro das inquiridas responderam “Concordo” e duas responderam “Concordo Plenamente”. Há opção “Na oportunidade criada de maior interação com outras pessoas”: Uma das inquiridas respondeu “Discordo”; Quatro responderam “Concordo” e três responderam “Concordo Plenamente”. Há opção: “Na criação de uma ideia de em geral estar mais satisfeito consigo”: Uma das inquiridas respondeu “Discordo”, Uma “Nem concordo nem discordo”, quatro “Concordo” e uma “Concordo plenamente”. Há opção “Na valorização dada às suas experiências/capacidades”: Uma das inquiridas respondeu “Discordo”, duas responderam “Concordo” e cinco “Concordo plenamente”. Há opção “Ao ajudá-lo a ser uma pessoa mais calma e controlada”: Duas a cada oito inquiridas responderam “Discordo plenamente; Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo”. Há opção “Ao torná-lo uma pessoa mais motivada para seguir objetivos”: Quatro pessoas responderam “Concordo plenamente”, duas responderam “Discordo” e duas “concordo”. Há opção “No apoio ao seu projeto de vida futuro”: Uma inquirida respondeu “Discordo”; quatro inquiridas responderam “Concordo” e três “Concordo plenamente”. Na opção “Outra situação”, duas inquiridas responderam:

1ª “Realização pessoal”

2ª “o convívio com colegas e ter algo que me motiva se mais par seguir em frente”.

Observação: Considerei interessante a discrepância de respostas à opção “ao ajudá-lo a ser uma pessoa mais calma e controlada”.

13ª Questão: Considera as respostas formativas adequadas à sua expectativa formativa e profissional?

Análise de resposta: Todas as inquiridas selecionaram a opção “Sim, porquê?” e justificaram o seguinte:

1ª “Sim, porque vão ao encontro ao que procuro no conhecimento básico”.

2ª “Porque foi tudo muito útil para a minha vida profissional”.

3ª “Com calma tudo se consegue”.

4ª “Com calma tudo se consegue”.

5ª “Porque foi muito útil para arranjar emprego”.

6ª “Muito a formação foi uma mais-valia para mim aprendi mais e a ter noção de como as coisas estão mais evoluídas em relação ao trabalho, das ferramentas necessárias para evoluir MAIS”.

7ª “Para melhorar a minha situação profissional”.

8ª “para ter mais conhecimentos”.

Observação: Duas das inquiridas responderam de forma inadequada à pergunta, nomeadamente “com calma, tudo se consegue”. Considero que possa ter sido devido a um erro de interpretação.

14º Questão: “Acredita ter adquirido as competências adequadas à sua valorização profissional?”.

Análise de resposta: Setes das inquiridas selecionaram a opção “Sim”. Apenas uma respondeu “não”. Justificativas foram as seguintes.

1ª “Não, porque pretendo perseguir com o meu percurso escolar, próximo passo será concluir o 12º”.

2ª “Porque sempre tive interesse e noção da sua importância”.

3ª “Porque obtive melhores conhecimentos e relembrar de muita coisa esquecida”.

4ª “Porque obtive melhores conhecimentos”.

5ª “Porque estive sempre empenhada”.

6ª “Sim acho que pude evoluir em mais conhecimento para além do que já tinha”.

7ª “Porque aprendi mais”.

8ª “Para ter mais formação”.

15ª Questão: “Qual o seu grau de satisfação, de acordo com a sua experiência na formação?”.

Análise de resposta: As inquiridas selecionaram a opção “muito satisfeito”, ficando esta com 100% de percentagem.

Observações finais: Considero pertinente acrescentar uma pergunta relativa à autoestima dos inquiridos adultos. De acordo com as minhas pesquisas bibliográficas, encontrei um artigo muitíssimo interessante à cerca da importância da autoestima, o artigo intitula-se: “**Autoestima e aprendizagem**”.

Link: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46556>

Sugestão de pergunta: Considera que o processo ensino/aprendizagem é uma mais-valia para uma maior autoestima e autoapreciação pessoal? (Justifique a sua resposta).

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal