



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Políticas ativas de emprego:

Contributo Metodológico para a implementação da Medida Vida Ativa

Helena Cristina Gomes Afonso (lencafonso@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, orientada pelo Professor Doutor Luís Alcoforado

Agradecimentos

Neste espaço dedicado aos que fortemente contribuíram para esta etapa, será difícil mencionar todos os que, sem saber, o proporcionaram.

Aos meus pais, o meu chão, por me terem ajudado a ser a pessoa que sou e pelo apoio incondicional, a minha imensa gratidão;

Às minhas filhas e sobrinhos, o grande desafio da minha vida, obrigada por me lembrarem diariamente, da necessidade do upgrade e da necessidade de viver intensamente o presente e o amanhã; A todos os amigos que contribuem para que esta caminhada, mesmo quando muito íngreme, se torne possível e bem disposta, um grande obrigada por me fazerem sentir apoiada; A todos os que comigo partilham as alegrias e angústias do trabalho, com quem aprendo no quotidiano e me edificam com os seus sorrisos, arrelias e cumplicidades; Aos professores deste Mestrado, que me ajudaram a disciplinar o código de leitura da realidade, e permitiram estes passos; ao Professor Luís Alcoforado, orientador e amigo, pela enorme confiança que sempre depositou e por último, ao meu amigo Luís Guerriinha, pelas ideias e discussões que permitiram a reflexão vertida nesta dissertação. A todos os que me fazem acreditar que é sempre possível mais um esforço... o meu BEM-HAJA

Resumo

Face à diversidade de conceitos sobre o desemprego e das realidades que este abrange, há uma tentativa de convergência normativa nos contextos comunitário e nacional, sintetizado no Acordo de Concertação Social (CES, 2012), subjacente a todas as políticas e medidas de emprego em vigor.

O carácter inovador e exigente destas medidas ativas requer que, face à ruptura com o paradigma instalado, haja uma nova metodologia de intervenção diferenciada, não apenas centrada no emprego, mas essencialmente, para a promoção e desenvolvimento de competências de empregabilidade.

O Centro de Emprego e Formação de Coimbra do IEFP, IP desenvolveu ao longo do ano 2013, uma metodologia de intervenção e implementou-a, a qual foi analisada segundo a grelha de leitura da teoria de Educação de Adultos sobre a Aprendizagem Transformativa de Mezirow.

A avaliação da eficácia e eficiência da intervenção e da sua adequação aos objetivos institucionais da Medida Vida Ativa, constitui um factor fundamental para aferir se o preconizado contribuiu para a desejada aquisição de competências de empregabilidade.

Palavras-chave:

Políticas públicas de emprego e formação, metodologias de intervenção, formação de adultos, desemprego, empregabilidade, referenciais de formação

Abstract

In response to the diversity of concepts regarding unemployment and related subjects, there is an attempt " regulatory convergence in EU and national contexts, synthesized in the Social Dialogue Agreement" (CES, 2012) , underlying on all policy and employment measures that are being practiced. The innovative and demanding character of these active measures require that, regarding the rupture of the said paradigm, there is a new methodology of differentiated intervention, not only focusing on employment, but essentially on the promotion and development of employment skills.

The Employment and Formation service of Coimbra IEFP, IP developed during the year 2013, a methodology of intervention and implemented it, framed on the theory of Adult Education on Transformative Learning of Mezirow. The efficiency and efficacy evaluation of the intervention and its adaptation to the institutional objectives of Measure Active Life, is a key factor to assess whether the recommended contributed to the desired promotion of employment skills.

Keywords: Public employment policies and training, intervention methods, adult education, unemployment, employment, training references

Índice

Introdução	7
I O desemprego	12
1. O fenómeno do desemprego e as políticas públicas de emprego – O conceito, as realidades e as políticas	12
1.1 Conceitos e definições	12
1.2 Os impactes socioeconómicos do desemprego	16
II As Convenções Internacionais e as Políticas Públicas de Emprego e Formação	23
2.1 As Convenções Internacionais.....	23
2.2 O impacte das Medidas de Emprego e Formação na Empregabilidade	28
2.3 Resposta institucional	31
III Enquadramento Teórico	35
3.1. Contributos da Educação de Adultos.....	35
3.2. Uma Teoria de Educação de Adultos – Aprendizagem Transformativa	37
3.3. O papel do formador: facilitador das aprendizagens ou agente de mudança?.....	43
IV Projeto de Intervenção	49
4.1. Normativo Institucional e enquadramento da entidade promotora	49
4.2. Proposta de intervenção e as suas implicações.....	53
4.3 A operacionalização e consolidação de um trajeto	55
4.3.1. Recursos	60
4.3.1 a) Constituição da equipa formativa.....	60
4.3.1 b) A organização da formação	62
4.3.1 c) Espaços formativos	66
V Considerações metodológicas.....	67
5.1 Hipótese	68
5.2 Estudo caso	69
5.3 Os Instrumentos e a análise quantitativa e qualitativa.....	70
5.3.1 Análise quantitativa	70
5.3.2 Análise Interpretativa de entrevistas.....	72
5.4 A amostra	73

VI Análise dos dados.....	74
6.1 Caracterização da amostra.....	74
6.2 Tratamento dos dados.....	79
6.2.1 Análise do grau de eficiência.....	80
6.2.2 Análise do grau de eficácia da metodologia.....	85
6.2.3 Análise da eficácia e da eficiência da UFCD segundo os formadores.....	99
VII Considerações gerais e Implicações do estudo.....	104
Bibliografia.....	110

Tabela 1 – Desemprego mensal registado em Portugal (EUROSTAT).....	15
Tabela 2 - Desemprego registado no fim do mês de Fevereiro.....	51
Tabela 3 - Desemprego registado no fim do mês de Junho.....	51
Tabela 4 – Distribuição Regional do Desemprego po Género.....	51
Tabela 5 -Desemprego Registado por Concelho segundo os Níveis de Escolaridade.....	52
Tabela 6 - Desemprego Registado por Concelho segundo o Grupo Etário.....	52
Tabela 7 - A UFCD 0404 – os Conteúdos, as Atividades e a Teria de Mezirow.....	59
Tabela 8 - Desenvolvimento da Formação - Análise de Resultados por Habilitação.....	84
Tabela 9- Intervenção dos Formadores - Análise de Resultados por Habilitação.....	85

Gráfico 1 Questionário “Avaliação da Formação” Distribuição Regional.....	75
Gráfico 2 Questionário “Avaliação da Formação” Distribuição por Habilitações.....	76
Gráfico 3 Questionário “Projeto de Empregabilidade” Formandos por Habilitação.....	76
Gráfico 4 Questionário “Projeto de Empregabilidade” Formandos por Local e Habilitação	77
Gráfico 5 Questionário “Projeto de Empregabilidade” Formandos por Idade.....	77
Gráfico 6 Questionário “Projeto de Empregabilidade” Formandos por Local e Idade.....	78
Gráfico 7 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Habilitações Fig.Foz.....	78
Gráfico 8 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Habilitações Coimbra ...	78
Gráfico 9 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Habilitações Total.....	78
Gráfico 10 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Idade Fig Foz.....	78
Gráfico 11 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Idade coimbra.....	78
Gráfico 12 Questionário “Projeto de Empreg.” Formandos por Sexo e Idade Total.....	78
Gráfico 13 Desenvolvimento da Formação - Dimensões.....	82
Gráfico 14 Desenvolvimento da Formação – distribuição Regional.....	83
Gráfico 15 Intervenção dos Formadores – Distribuição Regional.....	84
Gráfico 16 Áreas Significativas de Aprendizagem Fig Foz.....	87
Gráfico 17 Áreas Significativas de Aprendizagem Coimbra.....	87
Gráfico 18 Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação Fig Foz.....	87
Gráfico 19 Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação Coimbra.....	88
Gráfico 20 Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade Fig Foz.....	89

Gráfico 21	Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade Coimbra	89
Gráfico 22	Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo Masculino Fig Foz.....	90
Gráfico 23	Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo Feminino Fig Foz	90
Gráfico 24	Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo Masculino Fig Foz ...	90
Gráfico 25	Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo Feminino Fig Foz	90
Gráfico 26	Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo Masculino Coimbra	92
Gráfico 27	Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo Feminino Coimbra	92
Gráfico 28	Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo Masculino Coimbra.	92
Gráfico 29	Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo Feminino Coimbra ..	92
Gráfico 30	Projeto de Empregabilidade Fig Foz	93
Gráfico 31	Projeto de Empregabilidade por Prioridade Fig Foz	94
Gráfico 32	Projeto de Empregabilidade Coimbra	94
Gráfico 33	Projeto de Empregabilidade por Prioridade Coimbra	94
Gráfico 34	Projeto de Empregabilidade por Idade Coimbra	96
Gráfico 35	Projeto de Empregabilidade por Habilitação Coimbra	96
Gráfico 36	Projeto de Empregabilidade por Habilitação Fig Foz.....	96
Gráfico 37	Projeto de Empregabilidade por Idade Fig Foz.....	96
Gráfico 38	Proj. Emp."Formação Dupla Certificação" por Idade e Prioridade Coimbra	98
Gráfico 39	Proj. Emp."Formação Dupla Certificação" por Habilitação e Prioridade Coimbra...	98
Gráfico 40	Proj. Emp."Formação Dupla Certificação" por Idade e Prioridade Fig Foz.....	98
Gráfico 41	Proj. Emp."Formação Dupla Certificação" por Habilitação e Prioridade Fig Foz.....	98

Anexos

ANEXO 1 – Dados desemprego EUROSTAT

ANEXO 2 – Formação de Formadores

ANEXO 3 – KIT suporte documental.

ANEXO 4 – Quadro de Registo de Contagens

ANEXO 5 – Análise das Entrevistas aos Formadores

ANEXO 6 – Ficha de Avaliação da Ação

ANEXO 7 – Projecto de Empregabilidade

ANEXO 8 – Tabelas e Gráficos

ANEXO 8 A – Tabelas e Gráficos S.P.S.S.

Introdução

O desemprego atingiu em Portugal números jamais alcançados e é notícia de abertura dos noticiários, primeira página dos jornais e assunto de debate mediático de várias instâncias políticas e sociais, quer pelo volume de sujeitos abrangidos, quer pelas correspondentes consequências sociais e individuais. Qualquer oscilação nas taxas de desemprego é rapidamente convertida em notícia e aproveitada quer pelo poder dominante, quer pela oposição, consoante a oscilação seja negativa ou positiva. É um fenómeno que não se confina ao espaço nacional e é uma realidade vista como enfermidade nas sociedades ocidentais contemporâneas, que assume formas diversificadas nos diferentes países, de acordo com as respetivas realidades, as mudanças ocorridas nos processos produtivos, a reestruturação das empresas, a precarização das relações de trabalho, as políticas implementadas e os efeitos da crise financeira instalada desde 2009.

O desemprego surge como um fenómeno seletivo, com maior incidência em algumas faixas etárias e escalões habilitacionais, mas é simultaneamente transversal a todos os estratos sociais e económicos e abrange vários países industrializados.

As mudanças ocorridas a nível internacional seguem orientações e acordos delineados por organizações internacionais, para responder aos desafios que o desemprego comporta, que implicam uma nova abordagem do papel do Estado, que passa a centrar os seus esforços na promoção de políticas ativas de empregabilidade e não de emprego.

As políticas públicas de emprego têm tentado combater este flagelo e responder, de forma a minimizar as consequências nefastas e a converter a situação, numa oportunidade de os cidadãos se (re)qualificarem e serem eles próprios também impulsionadores na nova economia.

Decorrente do articulado no âmbito do “Acordo de Concertação Social – Compromisso para o crescimento, competitividade e emprego”¹, em particular no ponto III. “Políticas ativas de emprego e formação profissional”, estabelecido em 2012, foram definidas um conjunto de necessidades de medidas estruturais, no contexto do serviço público de emprego. No âmbito do Acordo, para implementação das políticas ativas de emprego, é preconizado que haja uma maior ligação entre os desempregados e as ofertas formativas, que haja um eficaz encaminhamento dos desempregados para as respostas formativas e seja disponibilizado um módulo de formação transversal que promova a melhoria da empregabilidade.

Esta dissertação incide sobre a implementação de um projeto de operacionalização de uma destas medidas, que visa obter soluções estabilizadas e organizadas, adequando os serviços públicos a uma resposta mais próxima do cidadão, não o deixando instalar-se na situação do desempregado, procurando minimizar o risco de desemprego de longa duração, ajudando-o a manter-se ativo na resolução dos seus problemas, e propiciando-lhe os meios que lhe permitam, de forma autónoma, a gestão do seu processo de inserção.

A implementação dessa resposta tem obrigado a um esforço articulado entre Serviços de Emprego e Serviços de Formação, do Centro de Emprego e Formação de Coimbra, (C-EFCO) por forma a otimizar os seus níveis de eficiência e eficácia, que embate nos condicionamentos dos exigentes tempos de resposta referidos nos normativos e pela volume de desempregados inscritos para o emprego e de tarefas a desenvolver no quotidiano.

Iremos apresentar o esforço feito em Coimbra, pela estrutura local do IEFP, IP (Instituto de Emprego e Formação Profissional, IP) sobre a implementação de uma resposta de intervenção e a superação dos obstáculos por forma a dar cumprimento às orientações e normativos, procurando incrementar e potenciar as sinergias criadas, para uma resposta mais célere aos

¹ COMPROMISSO PARA O CRESCIMENTO, COMPETITIVIDADE E EMPREGO, CES, Portugal, Comissão Permanente do Conselho Social

cidadãos desempregados. Olhar para o que existe e o que poderá ser uma solução, uma resposta de intervenção.

O estudo aqui apresentado não se confina a conjeturas teóricas mas à implementação e avaliação de uma metodologia concreta, procurando aferir se esta corresponde ao expectável e se poderá ser uma resposta positiva a ser divulgada e potenciada por outras estruturas orgânicas. Neste sentido, procedeu-se à avaliação da eficiência e da eficácia dos procedimentos adotados por aquele organismo.

Como promover as competências do adulto? O processo de desemprego assume novas formas de manifestação e é transversal a todos os estratos habilitacionais, sociais e económicos. As pessoas não estão preparadas para lidar com as condições de acesso ao novo mercado de trabalho, e urge ajudar a criar condições para aí aceder; é fundamental promover as competências do adulto e ajudá-lo a adquirir outras de adaptação ao novo paradigma de organização do mercado.

Como se processa a transformação nas pessoas? Pela reflexão crítica das suas experiências, pela análise de novas informações... Em contexto de crise, a forma de poder introduzir a mudança é conseguir levar as pessoas a questionarem-se. As novas realidades resultantes da situação de desemprego introduzem situações evidentes de conflito cognitivo. O estado de desequilíbrio, de insatisfação, gera no indivíduo a necessidade da mudança. E este é o motor ou fonte real de progresso no pensamento, passando pela: situação de equilíbrio precário, em que não se dá a devida importância à perturbação, segue-se a fase em que o equilíbrio é parcialmente restaurado e por fim a perturbação é eliminada e há uma mudança conceptual. Nesta perspectiva, a estratégia desta formação consiste em levar as pessoas a avaliarem a adequação das suas competências ao novo mercado de trabalho, a fazerem o balanço das suas experiências, dos seus saberes e a adequação e utilidade dos mesmos. Conscientes do ponto de partida e estabelecidas metas onde querem chegar, exploram-se e desenvolvem-se vias alternativas conducentes à concretização dos seus projetos.

À luz da teoria de Mezirow², procurou-se aferir se a intervenção junto dos adultos consegue promover a mudança preconizada e se estes face às informações recebidas a processam de forma refletida, despoletando novos projetos.

A implementação de um normativo num vasto campo de aplicação que se prende com a imensidão e complexa realidade do desemprego, pareceu-nos ser um duplo desafio, quer quanto à análise das etapas e processo de concretização do projeto, quer quanto à sua avaliação e possibilidade de generalização. Nesse sentido, a presente dissertação constitui, não apenas um estudo exploratório mas também uma abordagem sobre uma metodologia de implementação das medidas de combate ao desemprego.

Não se trata da análise de uma mera exposição teórica mas de uma proposta prática, face à sua implementação, com uma estratégia planificada e inovadora nas sinergias e dinâmicas com que foram utilizadas as ferramentas institucionais, adequando-as aos novos desafios.

Esta dissertação divide-se em três partes, uma fase de enquadramento e identificação do problema (capítulo I, II e III) e numa segunda parte em que se apresenta o estudo de caso, com as etapas do projeto de intervenção, metodologia da investigação e análise de dados (capítulo IV a VI), e por fim, (numa terceira parte), as considerações e reflexões que o estudo de caso permitiu. Nesta estruturação, no I capítulo começamos com algumas considerações sobre o desemprego, conceitos, definições e impactes. No II capítulo procedemos à contextualização europeia das políticas públicas do emprego para nos centrarmos nas orientações e normativos nacionais de combate ao desemprego. Passando uma das propostas por uma medida formativa, fazemos no III capítulo uma abordagem sobre alguns dos contributos da Educação e Formação de Adultos, neste âmbito. Neste enquadramento teórico e como grelha de leitura é analisada a teoria de Mezirow.

No capítulo IV, apresentamos o estudo de caso com o projeto de intervenção, a construção da resposta aos normativos, os constrangimentos, o palco de implementação, e uma análise detalhada das etapas e recursos im-

² Teoria de Aprendizagem Transformativa, Mezirow (2001), um dos modelos estudados no âmbito da fase curricular do Mestrado e que melhor se coadunava ao trabalho em estudo.

plicados nessa concretização. No capítulo V tecemos algumas considerações sobre a metodologia de investigação utilizada neste estudo de caso, justificando a análise de cariz qualitativo com recurso a técnicas quantitativas e aos instrumentos utilizados. Segue-se a análise dos dados no capítulo VI, onde são vertidas algumas considerações. Por ultimo, no capítulo VII, discutimos algumas considerações sobre a metodologia implementada neste estudo de caso e apresentamos algumas propostas

I O desemprego

1. O fenómeno do desemprego e as políticas públicas de emprego – O conceito, as realidades e as políticas

1.1 Conceitos e definições

Face a um fenómeno tão vasto e multidimensional, afigura-se fundamental que iniciemos por algumas considerações sobre o conceito de desemprego.

Do ponto de vista estatístico, a definição convencional de desemprego segue um conjunto de princípios estabelecidos a nível internacional pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). A delimitação do desemprego baseia-se no conceito de procura de emprego. Um trabalhador sem emprego é considerado desempregado se está disponível para trabalhar e procurou ativamente emprego durante o período de referência (normalmente as quatro semanas anteriores à entrevista); caso contrário, o trabalhador é considerado inativo.

Nos normativos do subsídio de desemprego, podemos aferir esta mesma preocupação. Sendo considerado o desemprego, uma perda involuntário do trabalho, para que o desempregado possa beneficiar dos apoios sociais, deverá realizar de forma continuada de um conjunto de diligências com vista à sua inserção socioprofissional no mercado de trabalho, pelos seus próprios meios.

Esta noção de procura ativa tem criado várias interpretações.

Para Mortensen (1986), Pissarides (1990) 1999e Blanchard e Diamond (1992), a noção de “procura ativa” de emprego é substituída pela de “espera produtiva” por novos empregos, assumindo um papel primordial os fluxos no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, os empregos concretizam-se pelo

encontro entre os trabalhadores disponíveis para trabalhar e as ofertas de trabalho existentes (stock) ou que chegam ao mercado num dado período (fluxo) (Coles e Smith, 1998). Este conceito teórico não se adequa a uma definição de desemprego baseada na procura ativa de emprego. Da mesma forma, o grau de heterogeneidade na composição do desemprego é um palco determinante no contexto da abordagem de fluxos. Como já foi referido no âmbito da heterogeneidade da composição deste grupo, a duração do desemprego difere entre os trabalhadores desempregados. Nesta perspetiva, se os desempregados de curta duração exercem maior esforço na procura de emprego que os de longa duração, o nível de desemprego relevante para o funcionamento do mercado de trabalho corresponderia à soma dos dois grupos, ponderados pela respetiva intensidade de procura de emprego. Nesta sequência, as perspetivas de um trabalhador recém-desempregado obter um emprego, melhoram com a proporção daqueles que exercem uma baixa intensidade de procura de emprego (Centeno e Fernandes, 2004). Este mesmo raciocínio aplica-se para o impacto do subsídio de desemprego. Têm sido muitas as evidências de que os indivíduos com subsídios de desemprego procuram emprego com menor intensidade, o que está associado a períodos de desemprego mais longos. Neste sentido, um maior número de indivíduos subsidiados resulta num menor nível de investimento na procura efetiva de emprego, potenciando menor concorrência de emprego aos desempregados sem subsídio.

Para Centeno e Fernandes (2004) este critério de “procura ativa” na definição convencional de desemprego, distingue os trabalhadores marginalmente ativos, e permite afirmar que a probabilidade destes transitarem para a vida ativa é próxima da dos desempregados, embora a transição destes últimos para a vida inativa não seja tão provável. Esta referência aos trabalhadores marginalmente ativos poderá parecer de menos importância, contudo, segundo alguns autores, representa cerca de 20 por cento do desemprego na Europa (Brandolini et al. 2006, in Centeno e Fernandes, 2004).

O conceito de desemprego está associado à intensidade com que as pessoas procuram emprego, logo o corolário disto, nesta perspetiva de análise

se, as políticas de emprego deveriam ser orientadas para a intensidade da procura ativa de emprego.

O conceito de desemprego assume um papel central nos debates sobre política económica e social, englobando por vezes realidades muito distintas. Também no Relatório do Banco de Portugal é salientada a grande dificuldade em obter uma definição única que defina o fenómeno, o que se prende não só com a heterogeneidade das teorias subjacentes aos discursos, mas também com a heterogeneidade dos indivíduos sem trabalho e que procuram emprego. Naquele Relatório, salientou-se que o conceito de desemprego não era sinónimo de não emprego. Para além dos desempregados e inativos, foi identificado um grupo de trabalhadores que, embora estejam disponíveis para trabalhar, não procuram ativamente um emprego e designam-se esses de ‘marginalmente ativos’. Refere o relatório que, entre 1998 e 2009, o número de trabalhadores sem emprego e sem o procurar, mas que estava disponível para trabalhar, foi estável e rondou cerca de 80.000 pessoas. Trata-se de pessoas que estão mais próximos dos designados desempregados do que dos inativos, contudo, não se incluem no grupo da designada “procura ativa”, perdendo também este conceito a sua centralidade, para que atividade e inatividade passem a ser diferenciadas pela produtividade dos períodos de não-emprego (a qual pode ser avaliada, nomeadamente pelas taxas de transição para o emprego). A inclusão deste grupo de trabalhadores ajudará, segundo os autores daquele Relatório, a perceber melhor o fenómeno do desemprego, do mercado de trabalho e das repercussões das políticas no mercado de trabalho, como é o caso do subsídio de desemprego.

Também (Gonçalves, 2005) refere a não uniformização conceptual e de metodologia de recolha de dados, pelo que considera que é impossível para os dados do Inquérito ao Emprego do INE, construir séries coerentes para os anos 90 e primeiros anos da década atual, pelo que em sua opinião, as análises que existem disponíveis são mais teóricas que empíricas.

Na sequência do Conselho Europeu que esteve na génese da Estratégia Europeia para o Emprego (1997), o EUROSTAT e a DG/Emprego lançaram em 1998 uma base de dados referente às políticas de emprego.

Esta base de dados consiste num instrumento de recolha de informação sobre as intervenções de política de emprego dos Estados-Membros, quer quanto às características das intervenções, quer quanto à sua execução física e financeira, permitindo à Comissão Europeia monitorizar a Estratégia Europeia para o Emprego, sendo que os dados permitem uma comparação fiável entre os diferentes países.

O campo de aplicação desta base de dados limita-se a intervenções de política de emprego destinadas a grupos com dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Portugal, para responder adequadamente ao EUROSTAT, tem um grupo de trabalho nacional para os assuntos da base de dados PE, que é coordenado pela DGERT e integra também a Direcção-Geral da Segurança Social (entidade com responsabilidade na conceção dos regimes legais de segurança social), o Instituto do Emprego e Formação Profissional, o Instituto de Informática, o Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social, o Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu, o Observatório do Sistema Educativo e Cultural da Região Autónoma da Madeira, o Observatório do Emprego e Formação Profissional da Região Autónoma dos Açores e o Instituto de Emprego da Madeira (entidades com competências no âmbito da execução das intervenções), bem como o Gabinete de Estratégia e Planeamento (entidade com competências no campo do planeamento e das estatísticas).

Anualmente, o EUROSTAT elabora um relatório que resulta da recolha de informação realizada por cada Estado-Membro. No último relatório Eurostat os dados do desemprego (ANEXO 1) Portugal, que mantém uma taxa de desemprego estável ao longo deste ano, destaca-se pelos valores elevados, embora mais baixos que Grécia e Espanha.

Tabela 1 – Desemprego mensal de Portugal (EUROSTAT)

geo\time	2013M01	2013M02	2013M03	2013M04	2013M05	2013M06	2013M07
Portugal	17,4	17,3	17,2	17,3	17,1	17	16,9

Para nós, a leitura do fenómeno do desemprego é feita com base no conceito constante nas definições técnicas do IEFP³ - “candidato inscrito num Centro de Emprego, que não tem trabalho, procura um emprego como trabalhador por conta de outrem, está imediatamente disponível e tem capacidade para o trabalho”.

Gostaríamos de deixar apenas a ressalva no que respeita à “(...) procura de emprego por conta de outrem (...)”, pois esta condicionante restringe e colide com o do incentivo ao empreendedorismo e/ou ao trabalho por conta própria. Parece-nos, pois, que a definição apresentada e por nós usada tem esta contradição, uma vez que faz parte das políticas ativas de emprego o incentivo ao empreendedorismo e a tudo o que sejam iniciativas para que o desempregado crie o seu próprio emprego, - aspeto referido também nesta dissertação, pelo que é nossa opção ignorar a dimensão e implicações que esta restrição poderia comportar e adotaremos a definição mais lata disponível no glossário, de que “não têm emprego e estão imediatamente disponíveis para trabalhar”.

1.2 Os impactes socioeconómicos do desemprego

Fazendo uma revisão de literatura, segundo Caleiras (2008) os estudos mais clássicos desenvolvidos no quadro da crise dos anos de 1930, (Jahoda et al. 1971), sobre os efeitos do desemprego, centram-se na desestabilização de modos de vida com consequências negativas a nível individual, familiar e social. Caleiras (2008) embora defendendo que não há um determinismo ou mesmo correlação direta e linear de emprego – exclusão, ou pobreza, tal não significa que a vivência da condição de desempregado não gere situações de elevado risco, sobretudo junto de segmentos sociais particularmente vulneráveis, que acumulam desvantagens, muitas vezes iniciadas na família, continuadas na escola e reforçadas depois no mercado de traba-

³ www.iefp – estatísticas. Relatório anual

lho. Com base nos estudos de Hespanha e Moller (2002), o autor reforça que o cenário de baixos níveis de qualificações escolares e profissionais, associado à debilidade estrutural dos dispositivos públicos protetores e ativadores, e à experiência do desemprego, especialmente se for de longa duração, pode gerar ou acentuar círculos viciosos de deterioração das dinâmicas de pertença a grandes sistemas funcionais, desde os sistemas do rendimento e do consumo ao sistema das redes sociais, para além do sistema do trabalho.

Os estudos mais recentes têm evidenciado a diversidade nas múltiplas experiências de desemprego e a heterogeneidade de situações que a designação de “desempregado” abrange. A leitura imediata é a de ausência de trabalho, que poderá ou não ser substituída por uma outra ocupação, que poderá ou não implicar um corte orçamental, mas comporta forçosamente situações distintas das vividas anteriormente, que poderão ser de desinserção social, de exclusão, de baixa autoestima, de desregulação de horários e compromissos.

Se aos conceitos definidos no ponto anterior acrescentarmos a definição utilizada no glossário da página da Segurança Social “Situação decorrente da perda involuntária de emprego do beneficiário com capacidade e disponibilidade para o trabalho, inscrito para emprego no centro de emprego”, apercebemo-nos da dimensão que o “involuntário” abarca.

Existe uma enorme multiplicidade de variáveis como as experiências e trajetos dos indivíduos, o tempo de desemprego, as habilitações, o sexo, a idade, etc., mas o conceito de desempregado depende também das construções normativas e institucionais, as quais diferem, consoante os contextos culturais e económicos e os próprios sistemas de regulação do (des)emprego e da proteção social (Caleiras, 2008).

Deste ponto de vista, tendo em conta os impactes a nível individual e social, justifica-se a intervenção orientada para o desenvolvimento da adequação ao problema de procura ativa de emprego.

Importa aqui reter o carácter involuntário do desemprego, que comporta graves problemas sociais e implicações de proteção social, aos quais não é alheio este conceito de procura ativa de emprego, previsto nos normativos em vigor. A atribuição do subsídio de desemprego obriga à procura ativa de emprego, de forma continuada, com vista à inserção socioprofissional do indivíduo no mercado de trabalho, pelos seus próprios meios.

O desemprego implica a privação do emprego, da retribuição, do espaço socializante do trabalho e poderá ser bastante desestruturante, se o contexto em que este acontece não está preparado para o combater.

Guimarães (2002), debruça-se sobre esta questão, referindo o peso das construções normativas e institucionais nos impactes socioeconómicos que o desemprego assume. Numa análise comparativa, o olhar da autora centra-se em três cidades que têm vivido intensamente os problemas ligados à oferta de trabalho: São Paulo, Paris e Tóquio, procurando aferir se estar desempregado representa o mesmo em realidades diferentes. Na obra, a autora destaca que o desemprego mais que um fenómeno socialmente relevante, constitui-se como um terreno sobre o qual a abordagem sociológica tem um forte contributo e procura mostrar as formas pelas quais as mudanças económicas e tecnológicas recentes atingem o mercado de trabalho nestas capitais as variações na intensidade deste fenómeno e as significações que este assume nos diferentes contextos. Tendo como indicador as “taxas de desemprego”, a autora refere que a uniformização deste critério de medida, baseado em estatísticas internacionalmente estabelecidas, poderia levar à interpretação de que o significado do desemprego seria universal. Contudo, com este estudo, realça que a significação do desemprego varia com o contexto social observado e que essas diferentes significações implicam diferentes condutas e diferentes políticas públicas.

Refere a autora que o consenso sobre o facto de o desemprego ser a privação involuntária do trabalho, merecedor de apoio de políticas públicas, desmorona-se quando se tenta perceber quais os critérios que definem a “carência de ocupação regular” e “empenho na procura sistemática de trabalho”. Enquanto algumas estatísticas oficiais são mais rígidas, outras conta-

bilizam existência de atividade, todos os que tenham tido pelo menos uma hora de trabalho remunerado na semana anterior. Da mesma forma, também a definição de procura sistemática de trabalho, tem interpretações diferentes, considerando que algumas têm como referência estatísticas oficiais a semana anterior, enquanto outras o mês anterior. A autora acrescenta que mesmo no Brasil, ao longo dos anos, tem havido investigações com discrepância de métricas, que têm levado a resultados e leituras divergentes na medição do desemprego. O próprio “desemprego oculto” pode significar que, ao mesmo tempo que o indivíduo procura trabalho, mantém uma ocupação precária, ou que o mesmo pare, momentaneamente, de procurar, apesar das necessidades de sobrevivência. O autoconceito de desempregado depende, também, segundo a autora, da forma como as medidas de proteção ao desemprego são eficazes, atrativas e socialmente aceites, levando a que em alguns contextos os indivíduos aceitem com mais facilidade esta designação do que noutros.

Para a autora, o desemprego tem que ser institucionalmente reconhecido, contabilizado e considerado como tal. Essa consciência do indivíduo e esse reconhecimento externo, acabam por ser também construções sociais próprias de cada realidade. Neste sentido, a comparação do fenómeno entre sociedades, com quadros normativos, culturalmente diversos, permite esclarecer a importância das lógicas institucionais em jogo e o quanto estas configuram a dimensão do emprego, desemprego e inatividade.

As assimetrias nos padrões de percurso dos desempregados poderão ser explicadas pelas políticas de proteção ao trabalho e sistemas de emprego. Segundo Guimarães (2002)⁴, França estruturou, nos considerados trinta anos gloriosos de expansão capitalista na França do pós-guerra, um “sólido, complexo, eficaz e inclusivo sistema público de proteção ao desemprego” que assentou sobre normas de assalariamento duradouro e protegido. Essa sólida proteção estatal assegurava os direitos dos trabalhadores, o que era reforçado pelos fortes sindicatos.

⁴ Cit no artigo de Alex Sander Alcântara, referenciado <http://agencia.fapesp.br/10683>

Por sua vez, em Tóquio, predominou também o emprego vitalício, mas de forma seletiva. As carreiras profissionais eram construídas à saída da escola e, pressupostamente duradoiras, mas segmentadas dependendo da política das empresas e beneficiando o sexo masculino.

A comparação com a sociedade brasileira torna-se inconsistente, porque, nesta, a proteção ao desemprego, tem ainda um percurso muito jovem, pois só foi regulamentada na Constituição de 1988, no âmbito do processo de redemocratização daquele país. Recentes e restritos, os benefícios outorgados eram poucos e de curta duração, além de pouco inclusivos (Guimarães, 2002).

As três capitais estudadas, têm em comum entre si um contexto globalizado de trocas comerciais, “uma desregulamentação fragilizadora das autoridades públicas de padronização das normas de gestão, da padronização e do emprego”(Guimarães 2002, p.103), pelo que partilham a grande preocupação em reconstruir normas de emprego e sistemas de proteção e, concomitantemente, flexibilizar as relações de trabalho, face às alterações que a globalização económica implicou . Mas elas são simultaneamente, bastantes distintas entre si, tanto pelos níveis de desemprego registado⁵, como pelas características das suas economias, tendo todos eles trajetórias diferentes. Enquanto o Brasil passou de uma economia agrária e rural para uma industrialização e urbanização rápida, França vivenciou a terciarização de uma economia marcadamente industrial. Por sua vez, o Japão sofreu na segunda metade do século XX um acelerado desenvolvimento económico.

Verifica-se um movimento de crescente convergência entre estruturas normativas e institucionais, nacionais e supranacionais, que embatem e se esbatem com as diferentes realidades nacionais e locais.

O facto de as diferentes sociedades reagirem de forma diferente ao desemprego, advém das diferentes formas como este é assumido nos diferentes palcos económicos, políticos e culturais.

⁵ A autora recolheu os dados referentes a 1998, em que os 3 países registaram um desemprego de: 10,9% em França, o Japão 4,5% e o Brasil 7,6%

No Brasil, viveu-se um contexto de desvalorização da qualificação e de apoio ao desemprego, uma precarização das relações de trabalho, convivem com o apagado papel do Estado nas políticas de empregabilidade e assistência social. São os sindicatos que assumem o protecionismo junto do trabalhador. Com baixos custos do despedimento e fraco investimento na formação dos recursos humanos, as empresas procuravam retirar o máximo dos trabalhadores, enquanto estavam ao abrigo do contrato, sem se comprometerem com o seu futuro. Este contexto de frágil proteção social e de ajudas públicas ao desempregado, resulta, segundo a autora, numa subdeclaração das situações de desemprego.

França sofreu o impacto do crescimento rápido do desemprego, sem capacidade de criar novos empregos. Aqui, o desemprego é fortemente institucionalizado, havendo uma tendência à declaração da situação, para a obtenção da respetiva proteção social. As diferentes formas que o desemprego assume, prendem-se com a atipicidade dos empregos, quanto à durabilidade e estabilidade dos contratos. É de referir, neste cenário, a importância que o trabalho a tempo parcial ganha, assim como as variáveis de género e geração. Reformas antecipadas poderão ajudar a explicar os valores das taxas de desempregos da população mais idosa, assim como a entrada mais tardia das mulheres, ou o emprego parcial destas poderão explicar as elevadas taxas de atividade deste género.

No Japão, as taxas de desemprego mantiveram-se baixas por longo tempo. As mulheres eram inativas e não desempregadas, e os homens sujeitavam-se a uma intensa flexibilidade salarial, do conhecido sistema japonês do emprego vitalício. O desemprego é menos institucionalizado, pois era visto como uma desonra, pelo que a vergonha convidava ao não registo da sua situação. Mesmo a configuração do emprego assume atipicidades e fragilidades das situações cada vez mais vastas. Exemplificando, o trabalho parcial assumido pelas mulheres japonesas tem a mesma duração, como se fosse a tempo inteiro, sem que as mesmas usufruam a respetiva retribuição e benefícios sociais. E, quando estas perdem o emprego, não se inscrevem à procura de outro, pelo que esses números nunca constam.

Com estes contextos comparativos, a autora ilustrou o quanto a dicotomia “emprego estabilizado” e “desemprego institucionalizado” está desajustado e é redutor das atuais formas de emprego, desemprego, dos mercados de trabalho, e subvaloriza a importância das políticas públicas de emprego. Em contrapartida, apela para a importância da recorrência do desemprego e para a multiplicidade de formas que o emprego e o desemprego assumem nos diferentes palcos.

Procurámos neste capítulo fazer uma bordagem dos múltiplos conceitos do desemprego e das realidades que estes abrangem, mesmo quando se fazem análises comparativas, estando os seus impactes socioeconómicos fortemente relacionados com os normativos institucionais.

II As Convenções Internacionais e as Políticas Públicas de Emprego e Formação

Neste capítulo procuraremos fazer uma abordagem das políticas de emprego e formação, constituídas no seio das instâncias europeias e a forma como é prosseguida por um dos seus Estados-membros: Portugal. Estamos conscientes de que os sistemas nacionais de proteção social às alterações verificadas no mercado de trabalho, ao crescente emprego precário e desemprego, refletem as mudanças ocorridas a nível internacional e seguem orientações e acordos delineados por organizações internacionais como é o caso da União Europeia.

Foi delineada a Estratégia Europeia de Emprego, na viragem do milénio, para responder aos desafios que o desemprego europeu comporta, que implicam uma nova abordagem do papel do Estado. Este deverá alterar a base da sua estrutura de funcionamento e deverá centrar os seus esforços na promoção de políticas de empregabilidade e não de emprego. Como veremos no último ponto deste capítulo, o enfoque das políticas coloca-se, eminentemente, no indivíduo e nas suas capacidades de promover a sua (re)integração no mercado de trabalho e não em políticas de promoção de emprego.

2.1 As Convenções Internacionais

Antes de afunilarmos a nossa atenção nos normativos atuais das políticas públicas de emprego, convém perceber que estas têm vindo a adaptar-se à realidade ao longo dos tempos e que emergiram como resposta ao desemprego, tendo como principal fonte de orientação comum entre os diversos países, as Resoluções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Remonta a 1939, a Recomendação 57, que foi determinante para a política de trabalho e emprego. Tanto esta como a Recomendação 60 salientam a necessidade dos países

articulem ações de qualificação entre as instituições públicas e privadas, por forma a responder aos interesses dos trabalhadores, das empresas e da sociedade em geral. Neste contexto, a formação assume uma centralidade primordial, sendo previstos três tipos básicos de formação: a preparação profissional, a ser introduzida no ensino obrigatório; o ensino técnico e profissional, a ser desenvolvido por uma rede de escolas técnicas e profissionalizantes (estes principalmente destinadas aos jovens) e, complementarmente, a formação antes e durante o próprio emprego.

A Recomendação 88 da OIT surge da Convenção de 1948, onde foi decidido adotar diversas propostas relativas ao serviço de emprego, em que cada Estado Membro deveria garantir um serviço de emprego público e gratuito, por forma a assegurar (com outras instituições públicas e/ou privadas) a melhor organização possível do mercado de trabalho, com o objetivo de garantir o pleno emprego e desenvolver e utilizar os recursos produtivos. Vivia-se um contexto de reconstrução social e económica e de mudanças tecnológicas e esta Recomendação da OIT priorizou a formação de adultos e os desempregados com baixas qualificações, excedentes ou trabalhadores em situação de reconversão profissional. A recomendação 117, em 1962, retomou as orientações anteriores e procurou uniformizar os níveis de formação e certificação, permitindo a comparação entre países.

A Recomendação 122, em 1964, centrada no serviço de emprego, determinou que, cada Estado membro deveria aplicar uma política ativa com vista a estimular o crescimento e desenvolvimento económico, elevar os níveis de vida, corresponder às necessidades de mão-de-obra e resolver o problema do desemprego e do subemprego, promovendo o pleno emprego, produtivo e livremente escolhido.

Desde então e sobretudo nos anos 70, com a visibilidade da crise internacional, a qualificação do trabalhador assume uma maior centralidade e prioridade para os governos que estavam articulados de forma cooperativa.

A Convenção 155 (1984) centrou-se sobre assuntos da segurança, saúde dos trabalhadores e do ambiente de trabalho. Entre os anos 80 e 90, acentuou-se a crise do desemprego e desigualdades sociais e as todas as recomendações, quer da União Europeia, quer da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), apelaram a que os governos deveriam insistir na implementação das políticas de emprego

com medidas ativas de inserção e de incentivo ao trabalho, em que a qualificação profissional seria a resposta possível para potenciar a empregabilidade.

A alteração para as políticas ativas de emprego, tem sido reconhecida no contexto europeu, em “diferentes documentos, dispositivos e cimeiras e inspira os modelos de políticas de emprego desenvolvidas pelas instituições comunitárias”.

Em 1993, com o “*Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego*”, dá-se o primeiro passo no sentido da adoção de políticas ativas para o emprego (Bosco et al, 1999, p. 43). Mas foi com a deliberação acordada na Cimeira do Emprego realizada no Luxemburgo em Novembro de 1997 que cada Estado-membro se comprometeu a promover, através da aplicação do seu Plano Nacional de Emprego, medidas de ativação que envolvessem, pelo menos, 20% do total dos desempregados. Esta aposta em políticas ativas de emprego para favorecer a reintegração dos desempregados no mercado de trabalho não pode ser dissociada dos objetivos de combate à exclusão social, um dos fenómenos que acompanhou o crescimento do desemprego e a precarização do trabalho assalariado e que se alimenta de um e de outra. Pode dizer-se que, em geral, as políticas de ativação procuram justificar-se quer pela sua capacidade de inclusão no mercado de trabalho, quer pela sua capacidade de inclusão no tecido social, através de actividades reconhecidas como socialmente úteis e, portanto, aptas a erradicar ou a prevenir novas situações de exclusão” (Hespanha & Matos, 2000, p. 90)

Mais recentemente, a Recomendação 195 (OIT, 2004) propôs que os países membros criassem um marco nacional de qualificação, que contemplasse a aprendizagem permanente, de modo a orientar as pessoas nas suas opções de formação e trajetórias profissionais, ao mesmo tempo que permitiam o ajustamento das empresas e serviços a conciliarem a procura com a oferta de competências. (Pronko, 2005; Cinterfor, 2006; OIT, 2007 cit in Prestes e Veras, 2009).

Convém também, nesta breve resenha, realçar que a Resolução de Conselho da União Europeia, de 28 de Maio de 2004, relativa ao reforço das políticas, sistemas e práticas de orientação ao longo da vida, representa um compromisso comum no sentido de criar uma alteração qualitativa das atividades de orientação profissional, tendo em vista torná-las intervenções críticas para o crescimento do emprego e da economia, bem como do desenvolvimento social e pessoal dos cidadãos.

Os normativos atuais sobre a implementação de medidas ativas de emprego, emanadas no âmbito do “Acordo de Concertação Social – Compromisso para o crescimento, competitividade e emprego”, em particular no ponto III. “Políticas ativas de emprego e formação profissional”, estabelecido em 2012, não surgem de forma isolada, mas com base na realidade e nas recomendações referidas, com os ajustamentos devidos.

Os Planos Nacionais de Emprego dão continuidade às políticas e orientações da Europa, como foi referido. Os desafios do PNE 2008-2010 centram-se em torno de três eixos e procuram consolidar as reformas em curso:

1. Melhorar a qualificação dos portugueses investindo na educação e formação;
2. Reforçar a lógica de prevenção e combate ao desemprego por via, quer da criação de emprego, quer da modernização dos sistemas de proteção social;
3. Promover o equilíbrio entre flexibilidade e segurança no mercado de trabalho.

Confirmamos esta linha de atuação, nas políticas que estão delineadas na Estratégia para o Crescimento, Emprego e Fomento Industrial 2013-2020,⁶ onde estão definidos 6 objetivos chave: Aumentar o potencial de Crescimento do PIB de 0,7% para 2% (1,3p.p); Aumentar as Exportações de 29% para 50% (21p.p); Reforçar o peso da Indústria na Economia de 14% para 17% (3p.p); Melhorar o contexto de Investimento (no Ranking, para TOP 5); Reforçar o investimento em I&D&I (Investimento em % do PIB em 18p.p); Aumentar o nível de emprego em 9p.p (de 66% em 2012 para 75% em 2020). Esta visão de crescimento baseia-se em 5 pressupostos para o crescimento económico: Capacidade de Exportação das empresas; Reindustrialização enquanto motor da economia, diferenciando-se pela qualidade dos seus produtos; Fomento do Investimento privado; Iniciativa privada capaz de gerar novas oportunidades de emprego de forma sustentada; Recursos humanos qualificados, capazes de responder às necessidades da iniciativa privada.

⁶ ESTRATÉGIA PARA O CRESCIMENTO, EMPREGO E FOMENTO INDUSTRIAL 2013-2020 Governo de Portugal, www.portugal.gov.pt/media Eixos de Actuação : 1.Qualificação: educação e formação; 2.Financiamento; 3. Consolidação e Revitalização do Tecido Empresarial; 4. Promoção do Investimento; 5. Competitividade fiscal; 6. Inovação e empreendedorismo; 7. Internacionalização; 8. Infraestruturas logísticas

Para a concretização destes objetivos de Consolidação orçamental e Desenvolvimento económico, foram definidos 8 eixos de atuação, vertidos em medidas concretas.

Pretende-se reforçar o Sistema dual e consta como grande aposta no 1º eixo a prioridade no investimento na qualificação e formação profissional, em articulação com a oferta do mercado de trabalho. É preconizado que os trabalhadores venham a ter um nível médio de qualificações em convergência real com os outros Estados Membros da U.E. e competências alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho. As linhas de atuação referidas para a concretização deste eixo, são:

- Reforço da componente experimental e prático-profissional;
- Promoção de um maior alinhamento do conhecimento adquirido com o requerido pelas empresas;
- Enriquecimento de conteúdos e diversificação da oferta de formação técnica em linha com as reais necessidades das empresas;
- Estímulos à procura de formação técnica por parte de estudantes e famílias;
- Qualificação e reforço de competências técnicas dos atuais trabalhadores das empresas;
- Promoção de uma maior articulação e cooperação entre instituições de ensino e empresas;
- Aumento do nível médio de qualificação e reconhecimento internacional do corpo docente em Portugal.

As Medidas preconizadas naquele documento, para a concretização dos objetivos são:

- Reforço do ensino profissionalizante e do sistema de aprendizagem dual – com a coordenação desses sistemas, com o alargamento dos cursos de aprendizagem dual a outros níveis de ensino, pretende-se que haja 15.000 protocolos de parceria entre entidades do sistema de ensino e empresas e também um esforço de promoção da aprendizagem dual junto de jovens e famílias;
- Introdução do cheque-formação nos termos do Acordo de Concertação Social;
- Revisão do número de vagas nos cursos de formação profissional em função da procura;
- Valorização e responsabilização dos Centros de Gestão Participada e entidades protocoladas;

- Incorporação de projetos desenvolvidos em PME no plano curricular de programas académicos e implementação em PME de projetos de investigação aplicada desenvolvidos em meio académico.

2.2 O impacto das Medidas de Emprego e Formação na Empregabilidade

Centremos agora o olhar na avaliação, com base nas dimensões “custos” e “abrangidos”, sobre o efeito das medidas de emprego e formação, que estiveram disponíveis em Portugal entre os anos 2004 e 2011, no impacto da empregabilidade, pelo relatório elaborado pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto (Dias e Varejão, 2012).

Nas medidas de emprego, os programas ocupacionais (primeiramente designados por POC- Programas Ocupacionais e agora por CEI- Contratos Emprego Inserção) foram os que tiveram um maior número de abrangidos, sendo os estágios os que apresentaram um maior valor de despesa.

Nas medidas de formação, foi a formação de adultos que teve maior número de abrangidos (modular⁷ e contínua com 29% e educação e formação para adultos 17%). Segue-se a formação de Sistema de Aprendizagem⁸, formação em alternância para jovens, que só representa 15% nos abrangidos, mas que assume maiores custos que a dos adultos. Não é alheio a este fenómeno a duração das formações referidas e ajudarão a explicar a desigualdade dos custos envolvidos.

⁷ Por Formação Modular e Formação contínua, entende-se a Formação que visa o desenvolvimento de um suporte privilegiado para a flexibilização e diversificação da oferta de formação contínua, integrada no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), com vista ao completamento e à construção progressiva de uma qualificação profissional. Destina-se a ativos empregados ou desempregados, que pretendam desenvolver competências em alguns domínios de âmbito geral ou específico. A Formação Modular Certificada tem por base as unidades de formação de curta duração (UFCD), de 25 ou 50 horas, constantes do CNQ e destina-se a aperfeiçoar os conhecimentos e competências dos candidatos, podendo ser, igualmente, utilizada em processos de reciclagem e reconversão profissional, nomeadamente, no âmbito da [Modalidade de Intervenção VIDA ATIVA](#), proporcionado, deste modo, a aquisição dos conhecimentos necessários à integração num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Esta modalidade de formação traduz-se, assim, numa resposta individualizada, organizada com base nas necessidades e disponibilidade dos candidatos, podendo ser desenvolvida em horário pós-laboral. (www.iefp.pt)

⁸ Sistema de Aprendizagem - formação profissional inicial, em alternância, dirigida a jovens, com idade inferior a 25 anos e com o 9.º ano de escolaridade ou superior, sem conclusão do ensino secundário.

A análise vertida no referido relatório centra-se, sobretudo, no impacto destas medidas na probabilidade de emprego futuro entre os desempregados, e futura participação em programas de emprego. Os autores do relatório referem que a maioria das avaliações tecidas às medidas ativas de emprego concentram-se na comparação da situação dos indivíduos abrangidos por essas medidas, tal como representada por indicadores previamente selecionados (tipicamente a situação perante o emprego), antes e após a participação em determinado programa.

Tendo como fonte as bases de dados do IIEFP e do Instituto de Informática da Segurança Social, referem que os novos casos de desemprego estão maioritariamente concentrados em indivíduos com baixo nível de escolaridade e, entre estes, nos mais velhos. Durante o período em análise, as mulheres também estão mais representadas, particularmente entre desempregados com formação média ou superior. Os que têm mais qualificação (consubienciado pelo nível de escolarização, formação e experiência profissional) e ingressam em programas de formação (apesar de serem em pequena escala) têm tempos de espera mais reduzidos. Por sua vez, indivíduos com menos formação não só têm acesso restrito a programas de emprego, como também experienciam durações mais longas entre a entrada no desemprego e o momento em que eventualmente ingressam num programa de formação.

Os programas de formação, com exceção da formação contínua e modular, são longos e direcionados, na sua maioria, a indivíduos com baixa empregabilidade pelo que a avaliação dos seus efeitos, afirmam os autores, só é exequível num prazo mais alargado.

Consideram que este aspeto é fundamental para se perceber o referido no relatório - os efeitos da formação de mais longa duração tem efeitos negativos ou nulos sobre a probabilidade de emprego, enquanto as medidas de emprego têm um efeito mais positivo após a participação dos indivíduos nesses programas.

Relativamente aos programas de formação mais longos, “(...) estima-se que a probabilidade de emprego dos participantes, ao fim de um ano, seja semelhante à dos não participantes; os efeitos tornam-se gradualmente mais positivos, podendo ao fim de quatro anos sobre o início da participação observar-se, em casos pontuais, aumentos de probabilidade de emprego da ordem dos 10 pontos percentuais (...) no período imediatamente após o início da participação são o resultado de um mecanismo de aprisionamento (*lock-in*) – menor probabilidade de emprego devido à participação que limita a intensidade da procura de emprego devido a menor disponibilidade de tempo do partici-

pante - habitualmente associado a estas medidas”. (Dias e Varejão, 2012, p.144, cit in Relatório).

O relatório salienta ainda que apesar do estudo se debruçar sobre alguns aspetos da formação dos jovens, o seu impacto não é abrangido neste estudo, o que é um dado importante e a ter em linha de conta.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos apresentam resultados mais favoráveis, apesar de só ao fim de algum tempo após a formação e sobretudo para o sexo masculino – o que em nosso entender poderá estar associado ao ainda tradicional papel da mulher na sociedade portuguesa, que estando em casa poderá representar uma fonte de rendimento ou de não aumento da despesa, na medida em que acumula a seu cargo o cuidado das crianças e idosos, o cuidado da casa, etc.

O relatório aqui resumido em algumas das suas conclusões carece de alguns comentários reflexivos e refutativos na medida em que aborda programas de emprego e de formação profissional de forma comparativa, omitindo a especificidade da natureza dos objetivos diferenciados dos mesmos.

Os programas de formação não visam uma relação direta com a empregabilidade, mas sim o aumento de qualificação da população. Trata-se de um instrumento das políticas públicas que visa estimular uma cidadania mais ativa e melhorar os níveis de inclusão social e de empregabilidade nos grupos que frequentam a formação. Alguns pretendem procurar emprego, mas nem todos a frequentam com este objetivo. Neste sentido, os dados do relatório referido levam a uma interpretação linear, que não corresponde à realidade.

Os níveis mais baixos de qualificação, apesar de ser a grande maioria do público da formação (referindo-nos à formação do IEFP,IP), têm fracas probabilidades de empregabilidade. Por sua vez, a franja de público mais qualificado que recebeu formação e tem um upgrade, melhora na realidade o seu perfil de empregabilidade.

Não se afigura razoável, nem com qualquer ganho de objetividade, falar da eficácia dos programas de formação e dos seus resultados, sem diferenciar as condições de acesso às medidas de emprego e formação. Não podemos esquecer que o IEFP, IP é um serviço público, abrange públicos muito desfavorecidos que engrossam e desvirtuam as médias lineares. Os normativos de operacionalização das medidas diferenciam os perfis destes públicos e obrigam, na maioria das vezes, a intervenções diferenciadas.

O mesmo comentário pode ser feito sobre os programas de emprego. Nem todos os programas de emprego visam a empregabilidade, como é o caso dos Programas Ocupacionais, atualmente designados por Contratos de Emprego Inserção, que procuram ser uma resposta a situações pontuais de necessidades. De uma forma resumida, diríamos que o IEFP, IP tem duas vertentes de respostas, uma orientada diretamente para a empregabilidade e outra para a promoção da sustentabilidade do mercado de trabalho. Nesta última perspectiva, a formação pretende dotar o indivíduo de competências transversais que lhe permitam uma maior adaptabilidade aos contextos sociais e profissionais, em constante mutação.

Se a formação está organizada e regulamentada em função dos níveis de qualificação dos cidadãos, encontramos nos normativos do Serviço de Emprego (o mais atual, é o Modelo de Intervenção para o Ajustamento – MIA, referido nas próximas linhas, como estruturação da resposta ao momento actual) com mais especificidade e reconhecimento da pluralidade dos públicos a regulamentação do serviço de emprego, com reconhecimento dos perfis do público que sugerem intervenções diferenciadas⁹.

2.3 Resposta institucional

No âmbito do Compromisso para o Crescimento, Competitividade e Emprego, assinado em janeiro de 2012, e do Programa de Relançamento do Serviço Público de Emprego (Resolução do Conselho de Ministros n.º 20/2012, de 9 de março) foi estabelecido um conjunto de linhas orientadoras, objetivos e medidas que visam dinamizar o modelo de funcionamento do serviço público de emprego, com especial relevância para a aposta numa intervenção precoce junto das pessoas desempregadas e no seu acompanhamento regular e eficaz, potenciando o rápido regresso ao mercado de trabalho.

⁹ Todo o serviço público está orientado no sentido de respeitar estas diferenças e incluir estes cidadãos nas propostas de intervenção diferenciadas, não com as características individuais, mas estruturando-se em 3 tipos de perfis:

Perfil 1 – Risco elevado de DLD Desempregados que exigem apoio intensivo

Perfil 2 – Risco moderado de DLD Desempregados com défices de empregabilidade

Perfil 3 – Risco baixo de DLD Desempregados com perfil ajustado

Neste contexto, e para responder a algumas medidas do Eixo 1 – Reforçar a empregabilidade dos desempregados, do Eixo 2 – Fomentar a captação de ofertas de emprego e do Eixo 4 – Modernizar os sistemas de informação deste Programa, foi concebido um novo modelo de intervenção dos serviços de emprego, designado Modelo de Intervenção para o Ajustamento (MIA).

O modelo, com a finalidade de promover a eficácia e eficiência dos serviços de emprego, potenciar a sua capacidade para integração dos desempregados, diminuindo o respetivo tempo de permanência na situação de desemprego e, em paralelo, aumentar a captação e satisfação das ofertas, introduz alterações ao nível da organização interna dos serviços e dos seus procedimentos, disponibilizando, inclusivamente, novas funcionalidades e serviços à distância. Deste modo, a dinamização deste Programa de Relançamento de Serviço Público de Emprego, no sentido de dinamizar o Serviço e aumentar a eficiência da sua ação na organização do mercado de trabalho, originou alterações organizacionais e metodológicas ao nível do IEFP.

A concretização destes objetivos passa por uma atuação dirigida aos desempregados inscritos nos Centros do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.). Neste âmbito, salientam-se a agilização dos processos de diagnóstico, o encaminhamento e a integração em ações de formação adequadas às necessidades das pessoas e dos empregadores.

É grandemente reforçado o valor da formação, quer em contexto de trabalho, quer na disponibilização de um módulo de formação transversal que promova a melhoria da empregabilidade. É também reforçada a necessidade de formação para o desenvolvimento de competências empreendedoras e para a criação do próprio emprego, bem como uma maior rentabilização de sinergias entre todas as instâncias formativas públicas, privadas e cooperativas.

Na mesma linha, o Programa de Relançamento do Serviço Público de Emprego, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º20/2012, de 9 de março, visa acelerar e potenciar a contratação e a formação dos desempregados, melhorando o acompanhamento que lhes é proporcionado como forma de promover o seu rápido regresso ao mercado de trabalho.

Neste contexto, é preconizado que os centros do IEFP, I.P., tenham um contacto mais frequente e estreito com os desempregados inscritos, através do desenvolvimento de ações mais sistemáticas e integradas que contribuam para manter este público ativo,

bem como para melhorar os seus níveis de empregabilidade e de qualificação, procurando ajustar a oferta aos respetivos planos pessoais de emprego (PPE).

A medida Vida Ativa visa, assim, integrar os desempregados de forma mais célere em percursos de formação modular - baseados em unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações - ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, nas vertentes profissional e de dupla certificação, com vista à aquisição de competências relevantes para o mercado de trabalho, que potenciem ou valorizem as que já possuem, e à mobilização para processos subsequentes de qualificação ou reconversão profissional, particularmente em setores de bens ou serviços transacionáveis.

Segundo Hespanha (2010), apesar da dinâmica do contexto europeu implicar alterações também nas nossas políticas e sob o risco de se vir a tornar impositivo, há ainda margem de negociação dos cidadãos. Contudo, o autor salienta o quanto a estreita ligação entre as medidas ativas de emprego e as políticas de subsidiarização restringem, condicionam e enviesam a implementação destes programas.

Como se pode constatar, a referida recente portaria contempla as recomendações mais recentes da União Europeia e da OCDE, bem como a experiência adquirida ao longo dos anos pelo serviço público de emprego, preconiza consolidar, integrar e aperfeiçoar um conjunto de intervenções orientadas para a ativação dos desempregados, favorecendo a aprendizagem ao longo da vida, o reforço da empregabilidade e a procura ativa de emprego.

Afigura-se aqui, pertinente referir de novo Guimaraes (2002), que defende que o conceito de empregabilidade tem que ser enriquecido, na medida em que é fundamental ter em linha de conta, não apenas as características dos indivíduos, mas também, perceber a trajetória ocupacional do desempregado, visto que as oportunidades de reinserção no mercado de trabalho dependem muito das experiências anteriores de emprego e de desemprego, obrigando a uma leitura mais longitudinal. Neste mesmo sentido, considera que a empregabilidade não se restringe a uma capacidade individual, mas a uma construção social, na medida em que passa a depender do resultado das interações entre estratégias individuais e coletivas, dos que procuram trabalho e dos que o oferecem.

Para além das ferramentas habituais da Educação de Adultos é destacado por todos os parceiros e instâncias, a necessidade de recorrer a outras estratégias não utilizadas ou com pouco enfoque até aos dias de hoje.

O apelo dos normativos referidos sobre a necessidade de intervenção precoce junto dos desempregados, dotando-os de competências transversais, constitui o carácter diferenciador sobre o qual recaiu o nosso estudo.

III Enquadramento Teórico

3.1. Contributos da Educação de Adultos

Sendo o combate ao desemprego uma preocupação generalizada, que não se confina a um território restrito, tal como o respetivo fenómeno do desemprego, e porque podemos correr o risco dum olhar meramente técnico, enredado nos normativos e no peso das realidades do quotidiano, afigura-se fundamental que haja uma grelha de leitura isenta e que confira cientificidade ao projeto aqui vertido.

A proposta governamental da unidade de formação transversal de curta duração (UFCD) remete-nos para a importância da formação modular, estudada no âmbito da Educação de Adultos. Torres (2003) considera que, tendo a Educação de Adultos sido sempre conduzida por uma racionalidade instrumental (de acordo com a análise de Habermas¹⁰), esta define-se pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vista à consecução de objetivos.

Nesse sentido, vamos dedicar algumas linhas a este contributo.

Após a segunda guerra mundial e durante 30 anos a Educação de Adultos deixa de ser restrita a um número limitado de pessoas e passa a ter um papel mais alargado, aparecendo ligada a movimentos sociais de massas (movimentos operários) que estão na génese da educação popular e ao mundo dos adultos como um ensino de segunda oportunidade. Em 1949 em Elseneur, na Dinamarca, decorreu a primeira de várias conferências internacionais da educação de adultos sob os auspícios da Unesco. Enfatiza-se o papel da educação de adultos na vertente da educação cívica. A conferência de Montreal (1960) é um marco na história da Educação de Adultos, com o realce dado “ao papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico”.

¹⁰ Habermas, para quem o conhecimento resulta dos interesses técnico, prático e emancipatório, sendo o interesse técnico, instrumental, contextualizado – causa/efeito.

Pode-se considerar que a abrangência das práticas sociais da Educação de Adultos, nos anos 60, segundo Torres (2003) corresponde à alfabetização, à formação profissional, à animação sociocultural e ao desenvolvimento local. Em 1964, a Unesco, aprovou um programa experimental mundial de alfabetização, experimentando novas metodologias como a alfabetização funcional que surge numa perspetiva crítica em relação ao paradigma escolar e em 1965 decorre a conferência mundial de ministros da educação em Teerão, sobre a eliminação do analfabetismo. Neste contexto, assiste-se ao grande enfoque sobre a alfabetização, enquanto oferta educativa de segunda oportunidade, onde ganharam relevância as atividades educativas, essencialmente nos países de terceiro mundo.

A formação profissional contínua, ligada aos primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente, orientou-se no sentido de obter uma qualificação e requalificação acelerada de mão-de-obra que se afirmou no contexto da produção industrial em massa, em associação com a ideologia desenvolvimentista (promovendo processos acelerados e intensos de crescimento económico).

As grandes tendências que marcaram o campo da Educação de Adultos, segundo Torres (2003), são as de domínio filosófico, das práticas educativas e do domínio da investigação. As histórias de vida, ganharam cada vez mais importância, quer como estratégia de quer como metodologia de investigação. O adulto passou a ser considerado como portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, ganhando centralidade a forma como o adulto se forma, o “modo de como se apropria do seu património vivencial, através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”; e a a formação como processo de transformação individual nas diferentes dimensões dos saberes (fazer, estar e ser). O formando deverá ser estimulado para a autoformação e para um papel ativo na conceção e implementação da formação, sendo este, um processo de mudança institucional, que deveria implicar para um reforço de ligação estrutural - um contrato de formação a três (equipa de formação, formandos e instituições). É fundamental que aprendam em situações concretas, na resolução de problemas, para saberem fazer face a situações adversas.

A Educação de Adultos deverá ser um sistema autónomo e coerente com a missão de propiciar aos adultos processos permanentes de ressocialização, valorizando aquisições culturais, a aquisição de competências transversais, suscetíveis de utilização em diferentes situações potenciando uma maior autonomia à pessoa.

No domínio da Investigação, Torres (2003) considera que há um crescimento da atividade de investigação e uma crescente diversidade interna na mesma, tal como há também uma visão de conjunto sobre as grandes tendências das políticas e práticas da Educação de Adultos. Há um enfoque na formação, que inspiram trabalhos de reflexão e investigação sobre a prospetiva, a engenharia da formação, a formação-ação, a gestão da formação, a auditoria, e sobretudo sobre o conceito de mudança das realidades e das práticas educativas. A formação passa a ser integrada no exercício de trabalho, produzindo no indivíduo mais competências e reforçando o seu potencial formativo. Esta situação traz repercussões sobre o conjunto de todos os atores implicados transformando os serviços de formação internos que evoluem para um papel de conselho e ajuda, enquanto, que aos organismos de formação exteriores é conferido o papel de engenharia educativa e de assistência metodológica.

Vários trabalhos de investigação surgiram também sobre a globalização e localização das atividades educativas e em particular na Educação de Adultos, face às especificidades dos contextos, da mesma forma que a relevância dada à individualização dos percursos abriu um vasto campo de análise, na valorização dos processos auto formativos, em que o processo educativo se confunde com o ciclo de vida.

3.2. Uma Teoria de Educação de Adultos – Aprendizagem Transformativa

A articulação entre a formação e a investigação pode ser vista como um processo de co formação dos investigadores e dos atores na medida em que ambos se implicam no processo. Esta articulação pode também ser vista como eixo metodológico dos processos formativos, sendo dominantes as finalidades formativas.

Na esteira do exposto, e porque é nossa intenção que haja um verdadeiro suporte teórico nas abordagens feitas à formação profissional, somos levados a questionar-nos até que ponto a formação prevista se traduz numa verdadeira aprendizagem. Temos consciência que formações mais longas e mais práticas têm resultados diferentes a este nível, do que formações mais curtas e confinada a uma sala de formação, porque permite a implementação de um conjunto de estratégias que favorecem a consolidação das competências e

dos conhecimentos adquiridos. É importante que se criem condições para que ocorra o processo de aprendizagem, mas também é fundamental motivar e potenciar a predisposição do adulto para aprender. Neste sentido, somos levados a refletir se a formação visada possibilita o processo transformativo do adulto, pelo que recorremos à teoria de aprendizagem de Mezirow.

Por Aprendizagem Transformativa Mezirow procurou designar o processo “que resulta em novos ou transformados esquemas de significado ou que, quando a reflexão se centra nas premissas, se traduz em perspetivas de significado transformadas” (Mezirow, 1991, p.6., cit por Simões 2000, p. 814). O autor abrange nesta Teoria, o processo de uma nova interpretação, ou revisão de uma interpretação anterior do significado de uma experiência, de forma a orientar a ação futura. As novas aprendizagens são, portanto, condicionadas pelas aprendizagens anteriores.

“A aprendizagem transformativa consiste na alteração das perspetivas existentes. Não se trata de adquirir novas perspetivas, pois a aquisição das mesmas é sempre influenciada pelas já existentes, não existindo qualquer alteração na forma como o sujeito vê e interpreta a realidade. A aprendizagem torna-se transformativa quando os pressupostos são vistos como distorcidos, inadequados, ou inválidos para dar resposta à realidade, dando lugar a uma perspetiva de sentido transformada” (Moura, 1999, p.21)

Muitas das pressuposições, sobretudo as de ordem psicológica, são assimiladas durante a infância, através do processo de socialização e aculturação, sendo frequentemente adquiridas durante experiências significativas com os pais e professores.

Mezirow salienta que durante a infância, são formadas acrítica e inconscientemente, grande parte das perspetivas de significado (expectativas habituais), que são maneiras distorcidas¹¹ de encarar a realidade. Se na primeira fase (Infância/adolescência), se assiste à descodificação dos automatismos biológicos, codificação dos automatismos culturais e sociais, é na fase seguinte, (pós-adolescência) que existe a capacidade de reexaminar as diversas estruturas assumidas anteriormente (Alcoforado, 2008). Neste

¹¹ As perspetivas de significado envolvem 3 vertentes diferentes que influenciam a perceção sobre nós e da realidade que nos envolve:

- Distorções de ordem epistémica- influencia o nosso modo de conhecer e a forma como usamos o conhecimento;
- Distorções de ordem sociolinguística – mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas perceções;
- Distorções psicológicas – “produzindo formas de sentir e agir que nos causam sofrimento porque são inconsistentes com o nosso autoconceito e a nossa perceção de como queremos ser adultos” (Mezirow, 1991, p.138)

sentido, só na idade adulta a pessoa estará capaz de refletir e examinar os diversos pressupostos assumidos anteriormente, de forma acrítica.

O desenvolvimento do adulto é concebido como um processo que conduz a perspetivas de significado mais inclusivas, mais diferenciadas e mais permeáveis a perspetivas alternativas. O processo de reflexão crítica é crucial para a justificação e validação de pressupostos, envolvendo para tal, o conteúdo (descrição do problema), o processo (análise e reflexão sobre o problema) e as premissas e pressupostos abrindo a possibilidade de transformação de perspetivas (Mezirow, 1991). A partir das estruturas existentes, o indivíduo cria significados, sendo que aquelas são constituídas pelas perspetivas de significado e esquemas de significado. Por perspetivas de significado, entende-se o quadro de referência, os paradigmas, os filtros que moldam e condicionam a perceção do indivíduo acerca de si e do que o rodeia. Estas podem ser de ordem epistémica, psicológica ou sociolinguística. Por esquemas de sentido entende-se a manifestação concreta, orientando a ação da pessoa, de uma determinada perspetiva de significado. “ (...) Crença ou sentimento que molda uma determinada interpretação acerca do aborto, das pessoas de cor, religião, etc. (...) ” (Mezirow, 1994, p.11).

A transformação opera-se quando se transformam os esquemas e as perspetivas de significado, mediante a reflexão sobre os postulados subjacentes à resolução de problemas. Quando a reflexão incide sobre os conteúdos ou os processos, o resultado pode ser a modificação dos esquemas de significado, quando incide sobre o seu objeto, o efeito pode ser a mudança, ao nível das perspetivas de significado.

Na realidade, os esquemas de significado são aplicações mais concretas nos nossos quadros de referência, pelo que é mais comum proceder a transformações nos esquemas de significado, do que nas perspetivas de significado. Mezirow alerta para o facto de o adulto oferecer resistência à aprendizagem a tudo o que não se enquadre na sua estrutura de significado, pelo que só quando as perspetivas de significado deixam de ser congruentes com a realidade, é que a pessoa se apercebe da distorção dessas mesmas perspetivas. O indivíduo assimilou as suas estruturas de significado pela experiência anterior e é pela experiência de acontecimentos desorientantes que se apercebe da inadequação dos seus quadros de referência. Esta reflexão conduzi-lo-á à transformação. Há acontecimentos que são de tal forma desorientantes que obrigam o adulto a rever toda a sua prática, pondo tudo em causa, e por vezes, a essência da sua própria existên-

cia. Um dilema desorientante culmina na alteração do autoconceito, através de várias etapas:

1. Dilema desorientador
2. Autoexame, acompanhado de sentimentos de culpa e vergonha
3. Avaliação crítica dos pressupostos (epistémicos, socioculturais e psicológicos) e sentido de alienação
4. Relatos de experiências de outras pessoas – reconhecimento que a tomada de consciência da inadequação das expectativas de sentido e a sua transformação não é um caso individual, mas uma experiência pela qual já passaram outras pessoas
5. Explorar novas formas de agir – exploração das opções para novos papéis, relações e ações
6. Adquirir confiança no desenvolvimento de novas formas de comportamento
7. Planear novas formas de ação
8. Adquirir os conhecimentos necessários para implementar novos planos
9. Experimentar hipóteses de novos papéis sociais
10. Reintegração na sociedade, nas condições criadas pela(s) nova(s) perspectiva(s)

A transformação de perspectivas pode ocorrer pela acumulação de modificações ao nível dos esquemas de significado, resultantes de vários dilemas, que começam pela desorientação e terminam, em consequência, com a modificação do conceito de si.

A Aprendizagem Transformativa refere-se, portanto, à que se opera ao nível dos esquemas e ao nível das perspectivas de significado. Muitas das perspectivas e esquemas de significado são inadequados, falsos ou limitados. A sua transformação é essencial na aprendizagem do adulto. Esta transformação é para Mezirow uma parte fundamental da Educação de Adultos, corroborado por Simões (2000), que enuncia como o desafio mais aliciante na Educação de Adultos. Embora o devesse, nem toda a Educação de Adultos implica aprendizagem reflexiva, segundo Mezirow.

O processo de transformação de perspetivas só é possível com o discurso racional. O autor associa este raciocínio ao interesse prático (na senda de Habermas). Neste, também designado por aprendizagem comunicativa, o adulto examina a evidência dos diversos significados, quando comunica com os outros, analisa pela evidência de outras opiniões e outros pontos de vista. São precisas várias condições para que o discurso racional seja possível, ficando este demasiado dependente do sujeito, pois comunica e interpreta através daquilo que são as suas perspetivas pessoais. A participação no discurso racional, num quadro desenhado com as condições ideais leva os indivíduos a serem capazes de refletir criticamente sobre as suas perspetivas de significado, ao confrontar-se com as ideias dos outros. Neste sentido, fica claro afirmar que o discurso racional promove a reflexão crítica.

Para o seu autor, a Aprendizagem Transformativa insere-se no tipo de saber emancipatório, apontando para o desenvolvimento contínuo do adulto. É pelo interesse emancipatório que o indivíduo é levado a identificar e transformar as perspetivas de significado distorcidas. É necessário que o adulto se liberte dessas distorções limitativas que advêm das experiências anteriores (que para Mezirow foram adquiridas no âmbito do interesse técnico, instrumental). Neste sentido, para o autor, o interesse emancipatório integra o interesse técnico (instrumental) e o prático (comunicativo). Assim, a autor-reflexão crítica assume um papel determinante no interesse emancipatório do conhecimento, permitindo a aprendizagem transformativa. É necessário que a reflexão crítica incida sobre as premissas ou fundamentos do próprio problema, levando à transformação da perspetiva de significado (corrigindo as distorções desenvolvidas).

Segundo Mezirow, a aprendizagem do adulto pode acontecer através dos esquemas de significado existentes¹²; através de novos esquemas de significado; através da transformação dos esquemas de significado e/ou ainda mediante a transformação das perspetivas de significado¹³. Portanto, a estrutura de significado, constituída pelos es-

¹² Esquemas de significado (Mezirow, 1991. P2): São conhecimentos, crenças, juízos de valor, sentimentos específicos associados numa interpretação. Esperamos que o alimento satisfaça a nossa fome; Andar reduz a distância entre dois pontos; Correr leve menos tempo a chegar a um ponto do que caminhar a passo normal; etc.

¹³ Perspetivas de significado (Mezirow, 1991. P2): são expectativas habituais, que estão na base das relações marido /mulher, professor /aluno, empregado/ patrão, criado/ senhor

quem as perspectivas, dão forma e delimitam a percepção, a cognição, os sentimentos e emoções (Mezirow, 1996).

“Aprendemos melhor quando conseguimos relacionar o que estamos a aprender com situações ou exemplos da nossa experiência e da nossa vida. - Aprender significa alargar os nossos pontos de vista, mudar a nossa maneira de ser e a nossa forma de estar no mundo” (Gouveia & Carreto 2011, p.8).

Segundo a Teoria em análise, a interpretação da nossa experiência é sempre feita através das nossas estruturas de significado. Também as novas experiências são interpretadas à luz das pressuposições existentes. São as estruturas de significado que orientam e limitam as nossas escolhas. “Resistimos a aprender tudo o que não se enquadre nas nossas estruturas de sentido” (Mezirow, 1994, p.11). Por este motivo, as estruturas de significado não conduzem a uma visão diferenciada da realidade, nem a outros pontos de vista (Moura,1999), pelo que é fundamental conseguir-se que a formação despolette a desorientação necessária para desconstrução das estruturas de significado, transformando-as.

Se Mezirow foi fortemente influenciado por várias correntes, tais como a corrente progressista, construtivista, pedagogia crítica, a reflexão crítica e o desenvolvimento intelectual/reflexivo de Paulo Freire (como denunciavam as linhas anteriores), foi também alvo das críticas que os mesmos sofreram, tendo a sua teoria da Aprendizagem Transformativa sofrido várias observações.

A ênfase dada à dimensão individual (transformação da pessoa), em detrimento da social, foi fortemente criticada. A pedagogia crítica e os pós-modernistas consideram que a mudança individual não pode ser dissociada da mudança social, que essa mudança não pode ser descontextualizada. Alguns levam a crítica mais longe, referindo que as ideologias podem ter uma grande influência na forma como se comunica, o que pode negar a possibilidade da aprendizagem transformativa. Mas, segundo Moura (1999) esta dimensão não é ignorada na teoria de Mezirow, pois ele salienta os fatores socioculturais que estão na base das estruturas de significado dos indivíduos. Por outro lado ainda, a transformação de perspectivas não ocorre com o indivíduo isolado, mas na interação deste com o meio. Sendo a aprendizagem individual, mesmo que influenciada pela dimensão social e cultural, será questionável a extrapolação para de uma teoria universal de aprendizagem.

Os críticos referem que as alterações nas estruturas de significado se podem operar ao nível do inconsciente, com o desenvolvimento de competências (não significa aprender coisas novas, mas melhorar as que já possui), salientam também que poderão existir perspetivas ideológicas suscetíveis de minar os conceitos de progresso e emancipação na tentativa de eliminar as diferenças. Mas Mezirow contrapõe que a transformação não se opera entre falsas e verdadeiras crenças, mas entre uma perspetiva não examinada criticamente para outra examinada e refletida, para a qual conta a experiência anterior dos adultos.

A ênfase na racionalidade postulada por Mezirow, é sublinhada pelos críticos, que referem que a aprendizagem nem sempre passa pelo discurso racional, pois a dimensão afetiva tem também um papel fundamental em todo este processo (interferência da intuição e emoção, imaginação, a fantasia). Inúmeros serão os testemunhos que existem sobre o papel do formador em sala, que poderão ilustrar o quão marginal/subalterno pode ser o discurso racional.

Na formação tecem-se relações de confiança no processo de desorientação das estruturas de significado e consciencialização de si, tendo o formador um papel fundamental de facilitador. A relação pedagógica é fortemente valorizada. Nesse sentido, merece também que lhe dediquemos algum espaço nesta dissertação, pois o papel e formação do formador foi também uma vertente muito trabalhada neste projeto.

Na esteira do exposto, as diferentes etapas do modelo de Mezirow, permitem uma análise fundamentada da proposta de formação vertida no próximo capítulo, onde será possível aferir se poderão ser identificadas, no projeto de intervenção apresentado, todas as fases, desde a desorientação até à alteração do autoconceito.

3.3. O papel do formador: facilitador das aprendizagens ou agente de mudança?

Há diferentes significados para diferentes práticas no âmbito da Educação de Adultos. A especificidade do público, a singularidade dos contextos e momentos em que este acontece e a diversidade de formações e de conceções de quem o ministra determi-

nam a pluralidade de sentidos que o termo de ensinar pode assumir.

Quintas (2008) referencia Pratt et al. (2002), sobre o estudo, no qual os formadores definiram o ato de ensinar como a transmissão eficaz e eficiente do saber de uma pessoa para outra, o processo de socialização do formando junto de uma comunidade e, ainda, como a organização de condições que facilitam a aprendizagem. Com base nestes elementos, foi elaborado o modelo de análise do ensino, contemplando as diferentes interações entre formador, formandos, conteúdos e ideais – integradas num plano global que representa o contexto. Aponta para um reforço no comprometimento dos formandos com os conteúdos de aprendizagem, na adoção de uma postura que aposta na relação entre o formador e os formandos e, a crença na relação que o ensino deve evidenciar entre os conteúdos de aprendizagem e quem os ministra, neste caso, o formador. Este modelo realça a autorreflexão do formador sobre as suas práticas e também diferentes níveis de compromisso entre ele próprio (que se reflete na forma como organiza e desenvolve o ensino) e os restantes elementos considerados. A autorreflexão do formador, o questionar-se sobre o que o leva a formar e ensinar e optar por este ou aquele método afigura-se mais importante do que traçar um perfil, que por si será sempre redutor da complexidade da dimensão pessoal e profissional. É fundamental a reflexão e discussão entre pares neste processo, sendo necessário para o efeito, que a premissa de um código de linguagem comum tenha que ser assegurado, havendo entre esses formadores um acordo teórico quanto aos conceitos, atividades e ou processos (Quintas, 2008).

A função de formador assume variadíssimos termos para designar a sua natureza e diferentes enquadramentos de filosofia educativa apontam diferentes funções para quem orienta processos formativos. Segundo a perspetiva humanista, o formador é um agente de mudança, alguém que ajuda o formando no seu processo de desenvolvimento, enquanto na perspetiva crítica o papel do formador de adultos deve-se revestir de uma responsabilidade social pelo que deverá ser o de um animador que promove situações de formação que considerem e incorporem o contexto, as relações de poder, bem como a mudança das identidades. O objetivo da intervenção educativa com pessoas adultas é proporcionar um desenvolvimento e um crescimento pessoal que tenha impacto nos aspetos profissional, social e político dos formandos. Quer se considere o processo de ensino como uma contínua evolução e mudança, ou como uma viagem na medida em que permite ao formador e ao formando uma caminhada no sentido da mudança educacional, a forma e a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem são de-

terminadas pela individualidade e idiosincrasia dos que desempenham os papéis de formador e de formando.

Apesar do desenvolvimento de teorias, da formação de formadores e do discurso que os mesmos proferem sobre as suas práticas, Quintas (2008) refere também o estudo de Beder (2001), o qual permite concluir que o modelo de ensino centrado no professor ainda está demasiado instalado nos processos de socialização e sustenta crenças, tanto nos formadores como nos formandos, acerca do papel que cada um deve desempenhar. O desempenho do formador contempla ainda outras dimensões para além da competência técnica e pedagógica, pois são também fundamentais as suas competências pessoais, o modo como se relaciona e o interesse pelo formando. A questão está, segundo Pratt (2002), na capacidade do formador para analisar as razões, as motivações e as crenças pessoais que estão por detrás das práticas desenvolvidas, de questionar o seu compromisso com cada uma delas, para que sejam criadas as condições para o desenvolvimento de processos de intervenção educativa congruentes e ajustados.

Os formadores desenvolvem as suas práticas de acordo com a perspetiva que têm sobre o que o ensino deve ser, que é definida pelas suas ações, intenções e crenças, relativamente a aspetos como o conhecimento e a aprendizagem e os propósitos da educação e do ensino. Para Quintas (2008) as ações evidenciam a forma como se ensina e dão visibilidade pública à prestação profissional do formador; as intenções, sendo uma face menos visível dos processos de ensino, representam as razões que o levam a agir de determinada forma; finalmente as crenças pertencem ao domínio privado do formador e reúnem as razões que levam a que considere razoáveis, importantes ou justificáveis as práticas que desenvolve. As ações e as intenções, embora sejam a parte mais visível, ganham coerência e consistência quando justificadas com base nos critérios de argumentação que suportam as crenças dos que as desenvolvem.

Sobre o conceito do conhecimento, as crenças dos formadores podem ser vistas à luz das perspetivas objetivista e/ou subjetivista. A perspetiva objetivista entende o mundo e os fenómenos que nele ocorrem como aspetos já conhecidos e que podem ser objeto de aprendizagem e, por isso, desenvolve processos de aprendizagem que procuram que os formandos adquiram esse conhecimento previamente construído e disponível, refletindo a realidade e não possibilitando qualquer distorção ou interpretação pessoal.

A perspetiva subjetivista entende que o conhecimento é criado com base naquilo que se observa consiste em interpretações, avaliações pessoais que os indivíduos fazem dos fenómenos. O processo de aquisição de conhecimento não decorre, como sucede na perspetiva objetivista, da correspondência entre observação e descrição. Os objetivistas procuram proporcionar um conjunto de saberes que traduzam a realidade, os subjetivistas consideram o mundo do ensino e da aprendizagem como uma realidade a construir, e os formandos que frequentam programas de educação e de formação retiram diferentes sentidos e atribuem significados distintos àquilo que é o objeto da aprendizagem. Da mesma forma enquanto a perspetiva objetivista não valoriza a experiência dos formandos, para a subjetivista os conceitos prévios, os interesses particulares, os propósitos e os valores dos formandos são valorizados e utilizados, porque se entende que é através deles que o conhecimento adquire sentido. Para além desta inter-relação entre as epistemologias pessoais e práticas de ensino, há todo um conjunto de saberes sobre os processos educativos que importa o formador de adultos domine e se consciencialize para que possa talhar o seu próprio estilo.

É também fundamental para o bom desempenho do formador, um bom conhecimento de si, das suas competências e crenças, valores e atitudes, permitindo-lhe consciencializar a sua identidade, refinar a sua competência, reforçar e consolidar relações com outros formadores, dar-lhe segurança quando pressões externas o questionam e, também constituir-se como um instrumento de autoavaliação e de aferição do seu desempenho, como sistema de autorregulação.

Igualmente importante é o papel que o conhecimento do formando representa para o formador. É importante saber o que o formando faz com a nova informação, como a organiza, retém ou descarta, e como a relaciona com informações que já possuía. Penetrar neste mundo é, pois, fundamental para o formador, na medida em que lhe permite considerá-lo e incorporá-lo no processo de ensino e de aprendizagem, percebendo os interesses. Este conhecimento permite também que o formador adapte o seu estilo de ensino/formação de modo mais adequado.

Da mesma forma, é também fundamental que o formador identifique (dentro dos objetivos a atingir), qual o conteúdo mais adequado à situação de ensino e de aprendizagem daqueles formandos e deverá escolher as estratégias que tenham mais significado para os formandos.

Também a escolha do método evidencia a competência do formador, num sentido global, já que o conhecimento neste domínio condensa o saber profissional do formador em todas as áreas da sua intervenção.

Quintas (2008) refere que para Pratt (2002), a perspetiva de ensino funciona como um filtro através do qual os formadores vêem o mundo do ensino e da aprendizagem. Segundo ele, o que diferencia as perspetivas de ensino é a valorização que o formador atribui aos elementos já referidos – formando, formador, conteúdos, ideais e contexto – e as inter-relações que, entre eles, os formadores estabelecem e reforçam. Considera que existem cinco perspetivas de ensino: perspectiva transmissiva, - perspectiva de aprendizagem guiada, perspectiva desenvolvimentista, perspectiva nurturing e perspectiva de reforma social. Quintas (2008) refere também a tese de Zimpher e Howey (1987), os quais defendem que há quatro tipos de competências que devem ser evidenciadas pelos profissionais que intervêm no campo educativo: competências técnicas, clínicas, pessoais e críticas. As competências técnicas consistem no domínio dos métodos de ensino e nas estratégias adequadas para a estruturação da formação; por sua vez as clínicas consistem na capacidade de tomar as decisões corretas para resolução dos problemas; as competências pessoais assentam nas relações interpessoais a utilização do “eu” do formador para o desenvolvimento dos formandos. Por sua vez as competências críticas consistem no papel que o formador assume de forma racional e moralmente autónomo, adotando uma postura de agente de mudança em situações que considera inadequadas.

A prática profissional é parte integrante de uma complexa interação entre o formador e o contexto. Os formadores de adultos têm que ter capacidade de, para além dos conhecimentos, técnicas e saberes que possuem, serem capazes de refletir sobre as suas práticas e reformulá-las. Uma reflexão crítica deve ser vista por diferentes pontos de vista, o da autobiografia do formador tendo como referência sua própria história de vida, o do formando que percebem, apreciam e validam, o dos outros formadores que podem permitir outras leituras e por fim o da literatura científica, permitindo-lhes ser investigadores das suas práticas e das dos outros.

A visão pós moderna sobre a reflexão poderia levar a crer que esta ferramenta seria o garante da perfeição, do formador, na medida em que incrementa a possibilidade dos formadores desenvolverem uma ação informada, encorajam formas de educação e formação de adultos mais inclusivas e colaborativas, sintonizam os formadores com as

complexidades e ambiguidades da prática e os ajudam a compreender o sentido contextual das práticas, contudo, é também fundamental que haja o envolvimento de outros agentes, como formandos, outros formadores, equipa técnica, como reguladores numa contínua dialética.

IV Projeto de Intervenção

No capítulo anterior foi feita a abordagem a alguns dos contributos da Educação de Adultos incluindo a Teoria de Mezirow, à luz da qual procedermos à análise da proposta de intervenção aqui apresentada.

Importa, agora contextualizar o porquê do projeto de intervenção e a sua implementação, para que possamos posteriormente proceder à discussão dos dados resultantes da avaliação interna e externa da mesma.

O projeto não consiste apenas num estudo exploratório, mas sobretudo numa abordagem sobre uma metodologia de implementação das medidas de combate ao desemprego. Não se trata de uma mera proposta teórica mas da proposta face à sua implementação, com uma estratégia planificada e inovadora de uma ação de formação do Catálogo Nacional de Qualificações enriquecida, ao nível das atividades e da sua intencionalidade. As ferramentas institucionais, a que iremos fazer referencia, não estavam adequadas para o fim pretendido. Não foi criada nova modalidade de formação, as ferramentas existiam, mas não a sua adequabilidade. Houve necessidade de proceder a mudanças organizacionais para implementar a medida preconizada.

Como foi referido no enquadramento teórico, o processo de desemprego assume novas formas de manifestação e as pessoas não estão preparadas para lidar com o mercado de trabalho. Como se criam condições para aceder ao mercado de trabalho? Como adquirem competências de adaptação ao novo paradigma?

4.1. Normativo Institucional e enquadramento da entidade promotora

As políticas ativas de emprego e formação visadas no Acordo de Concertação Social são operacionalizadas por via do “Programa de Relançamento do Serviço Público de Emprego” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 20/2012, de 9 de Março). Este visa acompanhar de forma mais regular e eficaz o desempregado, potenciando o seu

rápido regresso à vida ativa, sendo para o efeito, fundamental ajustar os planos pessoais de emprego às necessidades e potencial de cada desempregado.

Como pontos fundamentais destacam-se, no contexto desta proposta, as seguintes linhas de ação:

- Dinamização do modelo de funcionamento do serviço público de emprego;
- Intervenção precoce junto das pessoas desempregadas e no seu acompanhamento regular e eficaz;
- Promoção da eficácia e eficiência dos serviços de emprego;
- Inovação nos procedimentos a adotar junto dos desempregados e entidades empregadoras;
- Reorganização global da atuação dos serviços de emprego.

Sem nos alongarmos na caracterização do Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra (C-EFCO), cumpre-nos aqui referir que se trata de uma Unidade Orgânica local, cujo volume de atividade, tem na região centro tem uma expressão significativa. Os serviços de Formação de Coimbra respondem também às necessidades formativas da área de abrangência do Centro de Emprego da Figueira da Foz, pelo que a proposta de implementação da Vida Ativa apresentada, foi a resposta encontrada para os públicos desta vasta área geográfica das duas unidades orgânicas.

Importa pois, fazer uma ligeira caracterização do desemprego registado da região, para que melhor se perceba a intervenção e a representatividade da mesma.

Apresentaremos os dados estatísticos oficiais (www.iefp.pt) relativos ao mês de fevereiro e de junho de 2013, relativo ao peso que os dois Centros referidos têm na região (coluna8).

Havendo 11 Unidades Orgânicas locais na Região Centro, os desempregados registados em Coimbra representam cerca de 13% e na Figueira cerca de 8%, nos dois meses analisados.

Tabela 2 - Desemprego registado no fim do mês de Fevereiro

Centros	Desempregados				Indisponíveis (5)	Empregados (6)	Total (7)	(8) (4/DR)
	1º empr (1)	Novo (2)	Total (3)	Ocupados (4)				
Coimbra	1 458	11 972	13430	1 930	227	1 195	16 782	13%
Figueira da Foz	796	7 255	8051	858	130	703	9 742	8%
Delegação Regional CENTRO	10 426	91 760	102186	16 646	2 256	9 096	130 184	

Tabela 3 - Desemprego registado no fim do mês de Junho

Centros	Desempregados				Indisponíveis (5)	Empregados (6)	Total (7)	(8) (4/DR)
	1º empr (1)	Novo (2)	Total (3)	Ocupados (4)				
Coimbra	1330	10986	12316	2747	236	1096	16395	13%
Figueira da Foz	719	7132	7851	1056	131	651	9689	8%
Delegação Regional CENTRO	9585	86855	96440	20587	2108	8915	128 050	

Não havendo alteração na sua expressão nos meses em análise, em relação ao total da Delegação Regional, representam 21% do desemprego na região. Importa ainda referir o peso dos desempregados nos concelhos que cada um desses Centros representa.

Não havendo diferenças significativas nos dois meses em análise, quanto à sua representatividade na região, escolhemos o mês de fevereiro, para caraterizar os desempregados deste mesmo universo, quanto ao sexo, habilitações, e idades.

Tabela 4 – Distribuição Regional do Desemprego po Género

Centros	Género		Total	Género %	
	Homens	Mulheres		Homens	Mulheres
Coimbra	6 693	6 337	13 030	48%	52%
Figueira da Foz	3 888	4 163	8 051	51%	49%
Delegação Regional CENTRO	48 718	53 468	102 186		

Tabela 5 - Desemprego Registrado por Concelho segundo os Níveis de Escolaridade

Serviços de Emprego	Nível Escolar						Total
	< 1º CICLO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SECUND.	SUPERIOR	
COIMBRA	290	2025	1689	2583	3516	2927	13 030
%	2%	16%	13%	20%	27%	22%	
FIGUEIRA DA FOZ	317	1460	1285	1858	1943	1188	8 051
%	4%	18%	16%	23%	24%	15%	
Total 2 concelhos	607	3485	2974	4441	5459	4115	21 081
	6%	17%	14%	21%	26%	20%	
Total Centro	4688	20061	15218	22357	23897	15965	102 186
	5%	20%	15%	22%	23%	16%	

O desemprego na região era constituído maioritariamente por pessoas mais escolarizadas com o nível secundário ou com o 3º ciclo (47%) mantendo-se essa mesma expressão quer nos inscritos no Serviço de Emprego de Coimbra, que Centro de Emprego da Figueira da Foz.

Tabela 6 - Desemprego Registrado por Concelho segundo o Grupo Etário

Serviços de Emprego	GRUPO ETÁRIO				Total
	<25	25-35	35- 54	>55	
COIMBRA	1689	3565	5801	1975	13030
%	13%	27%	45%	15%	13%
FIGUEIRA DA FOZ	1003	1929	3743	1376	8051
%	12%	24%	46%	17%	8%
Total 2 concelhos	2692	5494	9544	3351	21081
	25%	51%	91%	32%	
Total Centro	13792	24653	46077	17664	102186
	13%	24%	45%	17%	

O flagelo do desemprego é seletivo no respeitante às faixas etárias, incidindo maioritariamente nos grupos 35-54 anos, tanto na região como em ambos os serviços de Emprego em análise.

4.2. Proposta de intervenção e as suas implicações

Decorrente da reorganização dos serviços públicos de emprego, encontravam-se criadas as condições para a reestruturação das metodologias de intervenção das estruturas locais, junto dos candidatos e entidades empregadoras, no âmbito da procura e da oferta.

A sua concretização ocorre pela implementação da metodologia de intervenção “**M**odelo de **I**ntervenção para o **A**justamento (MIA -versão 1)”, elaborada pelo Departamento de Emprego em Dezembro de 2012.

No contexto desta proposta destacam-se os seguintes objetivos:

Rentabilizar os recursos dos serviços de emprego, com ganhos de qualidade, flexibilizando e acelerando processos;

Aumentar a celeridade e adequação das respostas a diferentes grupos de desempregados;

Incrementar a proatividade e a responsabilização dos desempregados no seu processo de inserção;

Agilizar a interação dos serviços de emprego com os desempregados e as entidades;

Este **modelo de ajustamento** assenta nos seguintes princípios:

Intervenção precoce junto dos desempregados, de forma a reduzir o tempo de permanência na situação de desemprego e minimizar o risco de desemprego de longa duração;

Sistematização da interação entre os serviços de emprego e os desempregados, estimulando os serviços a propiciar respostas mais céleres e adequadas aos desempregados;

Envolvimento ativo dos desempregados na resolução dos seus problemas, facultando-lhes os meios indispensáveis para uma gestão, o mais autónoma possível, do seu processo de inserção;

O desenvolvimento desta proposta representa fundamentalmente um esforço conjunto do Serviço de Emprego e do Serviço de Formação, do Centro de Emprego e For-

mação Profissional de Coimbra, de, no cumprimento das orientações existentes, proporcionar o melhor serviço público aos seus utentes, otimizando os seus níveis de eficiência e eficácia. Em março desse mesmo ano (2012), uma Circular Interna disponibilizou um conjunto de orientações para a implementação e desenvolvimento da modalidade de intervenção Vida Ativa, destinados a desempregados, jovens ou adultos, mesmo que não subsidiados, registados nos Centros de Emprego. Esta intervenção surgiu com o objetivo de reforçar a qualidade e a celeridade das medidas ativas de emprego, em particular no que respeita à qualificação profissional, privilegiando a orientação para a empregabilidade, designadamente através do encaminhamento dos desempregados para as modalidades que permitam uma certificação profissional (formativa ou de reconhecimento).

Com base no volume de desempregados, ambas as unidades orgânicas, indo de encontro ao preconizado pelo legislador e pelo Departamento de Emprego, apostaram pela implementação de uma intervenção técnica consubstanciada no âmbito de uma unidade de formação de curta duração (UFCD), de carácter transversal, aglomeradora de um conjunto de intervenções previamente definidas pelos serviços, nomeadamente:

- O balanço de competências;
- A informação sobre o sistema de qualificação;
- As técnicas de procura de emprego;
- A informação sobre programas e medidas ativas de emprego;
- O empreendedorismo.

O objetivo principal, centrado nos utentes do serviço público de emprego, pressupôs a potenciação das competências de procura ativa de emprego, aliada à informação sistematizada sobre o sistema de qualificação e das medidas ativas de emprego, tendo em vista a opção adequada por vias específicas de formação e certificação, a par da facilitação na promoção e acesso aos programas e medidas de emprego.

Paralelamente, consideraram que a proposta, do ponto de vista dos candidatos a emprego, não apresenta qualquer despesa adicional, verificando-se a existência por esta via de um conjunto de apoios sociais associados à frequência de uma UFCD integrada na medida - subsídio de alimentação, subsídio de transporte e bolsa.

No contexto da reorganização da estrutura local, Centro de Emprego de Coimbra e Centro de Formação Profissional de Coimbra (2012), em uma unidade orgânica única, propiciaram muito favoravelmente as condições para o aproveitamento total das sinergias geradas entre ambos os serviços.

Contudo, a viabilização do modelo de intervenção para o ajustamento (MIA) proposto, implica e exige uma coordenação e agilização dos serviços, altamente condicionada quer pelos exigentes tempos de resposta preconizados no MIA, quer pelo grande volume de inscrições para emprego, (ver ponto com o correspondente volume de tarefas inerentes aos serviços).

O Centro debateu-se com alguns condicionalismos existentes sobre a operacionalização do MIA:

- Como cumprir as orientações e normativos e otimizar os serviços prestados, com as limitações existentes ao nível dos recursos humanos face ao fluxo de inscrições verificado?
- Como incrementar e potenciar as respostas integradas decorrentes das sinergias criadas, sem que com as mesmas se condicionasse a intervenção do Serviço de Formação, ao nível das suas diferentes respostas?

4.3 A operacionalização e consolidação de um trajeto

Na tentativa de operacionalização, foram desde cedo identificados alguns obstáculos à implementação desta proposta, derivando essencialmente de aspetos formais e organizacionais, enquanto outros apenas foram identificados em face do desenvolvimento da proposta, nomeadamente os derivados da articulação entre serviços ou relacionados com a implementação física de um número elevado de respostas.

De entre os mais significativos destacou-se:

- A inexistência de uma UFCD orientada para a “Procura Ativa de Emprego”;
- A inexistência de formadores com formação técnica e conhecimento institucional adequado;
- A diversidade, ao nível do grau de escolaridade e das competências de leitura, escrita e tratamento da informação, dos públicos envolvidos;
- A ocupação dos espaços de formação disponíveis;
- Os procedimentos de convocatória e registo envolvidos.

Da mesma forma que emergiram os problemas, também fluíram as soluções para os mesmos. Apresentamos seguidamente a agilização de recursos que a entidade mobilizou para a construção de uma resposta institucional que permitisse a implementação do preconizado pelos normativos.

A identificação da UFCD - No âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) apenas existe a UFCD “6372PCDI - Procura ativa de emprego” enquanto UFCD orientada para a aquisição de competências transversais de procura de emprego. Contudo, tal UFCD é apenas aplicável em itinerários de qualificação adaptados, não sendo passível a sua utilização para o público em geral.

O Centro ponderou a possibilidade da utilização de UFCDs de formação de base, mas este exercício tropeçou em vários constrangimentos:

- Necessária correspondência entre o nível da UFCD e a habilitação dos adultos;
- Necessidade de diversificação das UFCDs identificadas;
- Maior exigência de harmonização dos grupos envolvidos, quanto ao seu nível de habilitações;
- Interferência com a frequência de percursos formativos EFA subsequentes, nomeadamente na atribuição de apoios sociais a adultos não subsidiados.

Considerando todos os constrangimentos foi identificada como ideal a realização de uma proposta, ao Departamento de Formação Profissional, de criação de uma UFCD de formação transversal, vocacionada para a aquisição de competências de procura ativa de emprego para o público em geral, à imagem do já concretizado em situações anteriores.

Transitoriamente, em face da necessidade de implementação rápida de respostas articuladas com o Serviço de Emprego, foi identificada a UFCD 0404 – Organização Pessoal e Gestão do Tempo, com a duração de 25 horas, como a UFCD que corresponderia de forma mais adequada aos pressupostos identificados.

Na UFCD do CNQ os objetivos e conteúdos foram respeitados e ilustrados com exemplos de procura ativa de emprego. O objetivo era resolver o problema do conflito cognitivo e os objetivos da UFCD enquadram-se nos objetivos pretendidos. Pela análise feita aos documentos, os conceitos são os mesmos e os exemplos foram alterados e adequados aos objetivos preconizados:

- 1.O que é o tempo e como geri-lo
- 2.Estabelecer objetivos e prioridades
- 3.Planear atividades e tarefas
- 4.Organização pessoal
- 5.Organização do trabalho

O Serviço de Formação do C-EFCO, justificou a escolha desta UFCD, pelas vantagens referidas:

Sendo da componente tecnológica, de nível II, não se encontra muito condicionada a sua frequência em função das habilitações académicas dos adultos. Pode ser frequentada por adultos a partir da habilitação mínima do 4º ano de escolaridade;

Os referenciais que integra correspondem a itinerários de formação que não fazem parte da oferta formativa do C-EFCO, pelo que não interferem com as opções subsequentes dos adultos ao nível do seu PPQ;

A UFCD escolhida tem uma curta duração, considerada adequada para os objetivos propostos, permitindo a disponibilização do adulto para outros programas e respostas;

Embora centrada na informação e na aquisição de competências transversais de procura ativa de emprego, existem um conjunto de benefícios secundários que presidiu

a esta decisão do Centro e que se prendem com a possibilidade de integração subsequente;

Outra das consequências esperadas pela realização da UFCD, apesar da desejada rápida empregabilidade, consiste no encaminhamento e inscrição dos adultos para ações de formação de dupla certificação, nos casos de défice de qualificação, ou a participação em processos de RVCC PRO e Dual, nas situações em que sejam identificadas experiências profissionais significativas, bem como a facilitação da realização de estágios, passaportes, CEIs e apoios integrados no programa estímulo despoletados pelos adultos envolvidos;

É ainda de referir a importância que, para os adultos, representa a possibilidade de, num contexto de apoio, sentirem o acompanhamento institucional imediato à situação de desemprego, se poderem apoiar em novos projetos, conseguirem recuperar a sua organização pessoal, dirigindo os seus esforços para a sua reintegração profissional;

Apresenta um conjunto de objetivos genéricos cuja especificidade se concretiza pelos conteúdos identificados, possibilitando que a aplicação prática se efetive no âmbito da procura ativa de emprego, nomeadamente pelo desenvolvimento e implementação de atividades correspondentes a intervenções técnicas pré-existentes no âmbito da Orientação Profissional. Sem desvirtuar o que são os objetivos da UFCD, podem ser realizadas atividades orientadas para a procura ativa de emprego.

Refletindo sobre todas estas potencialidades, e face aos objetivos que se pretendiam alcançar, o Centro propôs que a formação de 25 horas, destinada a candidatos até ao 12º ano, se baseasse na UFCD 0404 do CNQ - Organização Pessoal e Gestão do Tempo, propiciando Competências Transversais de Procura Activa de Emprego, adaptando os respetivos conteúdos, e desenvolveu o que considerou ser a melhor estratégia, para aquele Serviço Público, rentabilizando os recursos.

De uma forma esquemática e por forma permitir uma leitura com as respetivas correspondências e enquadramento, apresentamos a correlação entre os **conteúdos** da UFCD 0404 Organização e Gestão do tempo, constante do Catálogo Nacional de Qualificações, com as **atividades** a desenvolver nas sessões formativas, (adequando os exemplos e as metodologias à especificidade dos grupos) e a **Teoria da Aprendizagem Transformativa**, por nos parecer a que proporcionava a melhor grelha de leitura.

Tabela 7 - A UFCD 0404 – os Conteúdos, as Atividades e a Teoria de Mezirow

Conteúdos	Atividades	Teoria de Mezirow
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas para inventariação das atividades Desenvolvidas • Técnicas para análise das atividades desenvolvidas e sua priorização • Identificação do potencial de melhoria de cada uma das atividades • Regras básicas de organização Pessoal • Regras fundamentais da gestão do tempo • Desenvolvimento de planos de ação de melhoria de desempenho utilizando as regras básicas de gestão do tempo e de organização pessoal 	<p><i>O Balanço de Competências Escolares e Profissionais</i></p> <p><i>Técnicas de Procura de Emprego</i></p> <p>a) <i>Elaboração do Currículo</i> b) <i>A Candidatura</i> c) <i>Entrevista de Seleção</i></p> <p><i>O Sistema Nacional da Qualificação</i></p> <p>a) <i>Modalidades de Formação</i> b) <i>O Reconhecimento de Competências Escolares e Profissionais</i> c) <i>Regime de Apoios Sociais à Formação</i> d) <i>Planos e Referenciais de Formação</i></p> <p><i>Programas e Medidas de Apoio à Colocação</i></p> <p>a) <i>CEI / CEI +</i> b) <i>Estágios Profissionais</i> c) <i>Impulso Jovem (Passaporte Emprego)</i> d) <i>Medida Estímulo 2012</i> e) <i>Incentivo à Aceitação de Ofertas de Emprego</i></p> <p><i>A Criação do Próprio Emprego</i></p> <p>a) <i>Programa de Apoio ao Empreendedorismo e à Criação do Próprio Emprego</i> b) <i>Formação de Empreendedorismo</i></p>	<p>1. Dilema desorientador</p> <p>2. Autoexame, acompanhado de sentimentos de culpa e vergonha</p> <p>3. Avaliação crítica dos pressupostos (epistémicos, socioculturais e psicológicos) e sentido de alienação</p> <p>4. Relatos de experiências de outras pessoas</p> <p>5. Explorar novas formas de agir</p> <p>6. Adquirir confiança no desenvolvimento de novas formas de comportamento</p> <p>7. Planear novas formas de ação</p> <p>8. Adquirir os conhecimentos necessários para implementar novos planos</p> <p>9. Experimentar hipóteses de novos papéis sociais</p> <p>10. Reintegração na sociedade, nas condições criadas pela (s) nova (s) perspetiva (s)</p>

4.3.1. Recursos

4.3.1 a) Constituição da equipa formativa

Face aos objetivos visados, o Centro verificou a necessidade de organizar, de acordo com as orientações da medida Vida Ativa, uma equipa de formadores que, para além da disponibilidade de iniciar as ações de forma imtempéstiva, possuíssem um conjunto de conhecimentos específicos, muito além do comumente exigido para a realização desta UFCD.

Como foi já referido no capítulo III sobre o papel do formador de adultos, este tem que ser necessariamente um facilitador do processo de construção de saberes e, sobretudo, na aquisição de competências que permitam ao formando, de forma autónoma, aceder ao conhecimento (Quintas, 2008).

Neste sentido, para a sua preparação, identificou-se como áreas de maior dificuldade:

- Uma formação de base adequada à intervenção em contextos socioeconómicos de grande stress emocional;
- Competências técnicas para a implementação das atividades propostas;
- Domínio da informação necessária à abordagem de áreas tão distintas como a formação, o RVCC PRO ou as medidas e programas;
- Conhecimento institucional adequado ao desenvolvimento das tarefas propostas e sua integração no âmbito da atividade desenvolvida pelo IEFP.

Foram identificados 24 potenciais formadores segundo um critério de formação de base em ciências sociais, com preferência em Psicologia e Ciências da Educação, considerando a adequação da sua formação não só às temáticas a abordar, mas também considerando o momento psicológico e afetivo, em que os adultos se encontrariam, á data da formação (tendencialmente muito próximo á situação de desemprego).

Fator fundamental para a constituição do grupo de formadores foi igualmente a sua experiência de intervenção junto de adultos, conjugada com o conhecimento das

temáticas a abordar durante a formação, nomeadamente as de carácter transversal associadas á implementação de processos formativos e/ou de empreendedorismo.

Percebemos que a estratégia passou por privilegiar os formadores que anteriormente tinham estado associados aos Centros Novas Oportunidades e/ou a ações de formação de adulto, atendendo às temáticas a ser desenvolvidas, no contexto específico de preparação da equipa, As competências adquiridas no âmbito de intervenções anteriores não só auguravam uma maior facilidade na implementação do processo formativo junto dos adultos, como também se enquadravam num conhecimento do IEFP, seus programas e medidas, pré-existente á formação de formadores.

Em virtude do carácter intempestivo associado ao arranque das ações, bem como á necessidade de constituição de uma equipa estável e consistente, tornou-se fundamental a verificação de uma disponibilidade absoluta por parte dos formadores envolvidos.

A Formação de Formadores

Pelas características diferenciadoras do projeto de intervenção, nomeadamente no que se refere á articulação dos conteúdos, á planificação das atividades, á necessária preparação de documentação de apoio e ao conhecimento profundo dos programas e medidas institucionais, o Centro sentiu necessidade de conseguir um código de linguagem comum e de promover uma articulação específica entre todos os intervenientes.

A solução encontrada consistiu na organização de uma Ação de formação contínua de formadores (anexo 2), especificamente na área de “Desenvolvimento Curricular” (CNFF, 2007), explicitamente vocacionada para que os formadores envolvidos pudessem desenvolver a competência de construtores de currículos e que para tal:

- Adquiram conhecimentos que sirvam de fundamento à tomada de decisões sobre o processo de desenvolvimento curricular;
- Desenvolveram procedimentos que facilitassem a conceção, planificação, implementação e avaliação da formação;
- Desenvolverem uma atitude favorável à procura de qualidade na formação.

O momento criou condições específicas não só para a organização e sistematização do plano, atividades e elaboração da documentação de suporte á ação, para as atividades da UFCD, mas também para a criação de um espírito de colaboração e articulação entre os diferentes profissionais em torno de um projeto diferenciado e diferenciador.

A oportunidade criada foi fundamental para a capacitação dos diferentes formadores no âmbito dos programas e medidas em vigor, imbuindo os participantes da cultura do IEFP, facilitando a integração da intervenção proposta no âmbito do estabelecido na medida Vida Ativa e no MIA.

Paralelamente foi estabelecida uma lógica de partilha e um espírito colaborativo potenciado pela estrutura de uma plataforma eletrónica alojada num servidor próprio, possibilitando o trabalho corporativo e a partilha de conteúdos e informações.

4.3.1 b) A organização da formação

Considerando os pressupostos da medida Vida Ativa, a formação foi organizada em torno dos princípios aí identificados nomeadamente no que se refere á sua organização e dispersão temporal. Segundo um critério de ocupação a tempo parcial, a formação foi preparada para que as 25 horas de duração fossem divididas em períodos de 3 ou 4 horas, abrangendo 7 dias de formação (manhãs ou tardes).

Desta forma foi salvaguardada a disponibilidade dos adultos para manutenção das obrigações legais, de atividades de procura de emprego, participação em entrevistas, candidaturas, etc..

A concentração em um período muito reduzido e intensivo possibilitava ainda a rápida disponibilização dos adultos para a integração em projetos e programas subseqüentes, estabelecidos como objetivos ao longo da formação, reduzindo acentuadamente o fator de “stock out” muitas vezes associados á frequência de ações de formação.

No que se refere á estruturação das sessões, estas foram desenvolvidas considerando as características dos adultos envolvidos, nomeadamente no que se refere ao seu grau de desenvolvimento profissional e de competências de literacia, associado fundamentalmente ao seu grau de escolaridade, a par da consideração das oportunidades e acessibilidade aos programas e medidas em vigor (também este muitas vezes associado ao grau de escolaridade).

Como consequência foram estabelecidos 3 grupos distintos de intervenção: 4º ao 6º ano, 6º ao 9º ano e 9º ao 12º ano. A estruturação destes três níveis de sistematização dos grupos teve como principais consequências a necessidade de sistematização de suportes pedagógicos distintos e a adequação da cronologia de intervenção, mantendo-se contudo um conjunto de princípios transversais inerentes aos objetivos da formação.

Estruturação

A adequação das atividades propostas, integradas nos objetivos formais da UFCD 0404, foi dirigida de forma sistemática para a aquisição e desenvolvimento de competências de procura ativa de emprego, orientando-se a formação para a promoção da empregabilidade futura dos adultos.

Neste sentido foram escalonadas diferentes áreas de intervenção operacionalizadas de acordo com as “fases” fundamentais de organização pessoal para a procura de ativa de emprego:

- “O que é que já tenho?” – Quais as competências formais, não formais e informais que o adulto possui e que são relevantes profissionalmente; que experiências significativas consegue identificar; quais as potencialidades e limitações que possui, etc.;
- “Que posso fazer com o que já tenho?” – Como identificar, sistematizar, destacar e valorizar as experiências e competências associadas á sua história de vida; como se enquadrar face às características do mercado de trabalho atual; como promover o contacto e o acesso às oportunidades de emprego; incrementar a utilização das estratégias de marketing pessoal mais adequadas, etc.;
- “Como posso melhorar o que já tenho?” – Quais as oportunidades existentes de apoio á empregabilidade, que programas e medidas; que opções e qual o seu

grau de adequação de certificação e desenvolvimento profissional; que organização estratégica deve ser priorizada, etc.

Foram identificadas dimensões de intervenção com correspondência a estratégias específicas como o balanço de competência, a elaboração de CV, a candidatura, a preparação de entrevistas de emprego, a exploração dos programas e medidas, a informação sobre o sistema de qualificação e educação e a exploração do catálogo nacional da qualificação, etc.,

Os tempos considerados como mais adequados para a realização das atividades propostas foram ajustados aos diferentes grupos, não só tendo em consideração a existência de competências pré-adquiridas e a facilidade de aquisição de conteúdos saturados de competências académicas, mas também considerando o grau de autonomia para a exploração extra formação e a adequação das áreas temáticas aos diferentes grupos. Planificaram-se as sessões com uma afetação temporal mais dilatada, para os grupos com mais baixa escolaridade, no que se refere às atividades de balanço de competências e de elaboração do CV, por exemplo, ao mesmo tempo que se tornaria injustificado o tempo dedicado á exploração de alguns dos programas e medidas em vigor de acesso condicionado.

O Centro teve em linha de conta as características distintivas dos diferentes grupos, o que implicou a necessária sistematização flexível da formação, fundamentando-se em estratégias pedagógicas diferenciadas, adequando-se dessa forma o mais possível aos objetivos propostos, procurando reduzir o grau de stress e de resistência á formação, potenciando a motivação e o investimento dos adultos.

Ferramentas pedagógicas

A organização da formação implicou a sistematização de conteúdos até então dispersos por diferentes referenciais, bem como a elaboração e adequação de novos elementos de suporte á formação (anexo 3).

Os princípios orientadores assentaram sobretudo na adequação da complexidade, dos suportes e do potencial de transferibilidade das aprendizagens e da utilização futura dos materiais utilizados.

O grau complexidade dos materiais utilizados foi adequado aos diferentes níveis de literacia dos grupos identificados, procurando-se desta forma que os mesmos fossem compreensíveis e ajustados aos diferentes níveis de competência académica.

Se para níveis de escolaridade mais baixos se definiram documentos estruturantes mais dirigidos e fechados, para o balanço de competências, por exemplo, para níveis de escolaridade mais elevados a opção, para a mesma actividade, centrou-se mais na identificação orientada, incidindo a tarefa mais no carácter de avaliação qualitativo e diferenciador do que propriamente na “inventariação” de experiências e saberes adquiridos.

Os suportes utilizados foram igualmente adequados aos diferentes grupos, variando quanto á utilização de suportes “de papel e lápis” á utilização de suportes informáticos.

Se para alguns adultos era fundamental a existência de documentos impressos, organizadores das atividades e do registo dos conteúdos abordados, para outros, possuidores de competências informáticas, foi incentivado o recurso a plataformas informáticas de registo, conjugado com a exploração direta das fontes de informação.

A transferibilidade dos conteúdos e das aprendizagens foi conseguida transversalmente pela preocupação de que as atividades desenvolvidas se constituíssem como um portefólio de recursos futuros do adulto, em situações de procura de emprego.

Para alguns dos adultos a oportunidade de elaborarem o seu primeiro CV, como uma ferramenta a utilizar futuramente em novas candidaturas ou a elaboração de uma carta modelo de resposta a um anúncio, constituíram-se como produtos altamente apreciados da formação.

Para outros, com níveis elevados de literacia, as estratégias referenciadas anteriormente foram radicalmente diferentes, baseando-se mais na organização processual e utilização de ferramentas on-line, estruturando-se produtos altamente relevantes como por exemplo a definição de grelhas de análise da informação subjacente a programas e medidas de apoio ao emprego, por exemplo, capacitando-se os adultos para a exploração autónoma subsequente.

4.3.1 c) Espaços formativos

Face à solicitação do serviço de emprego, estando em causa números elevados de participantes (contemplou-se a possibilidade de 6 salas em Coimbra, que permitiriam 440 adultos por mês acrescido mais 2 salas na Figueira que corresponderiam a resposta a 90 adultos/mês) foi identificada a necessidade de revestir esta atividade de um caráter complementar, salvaguardando que não ficariam comprometidos os espaços disponíveis para a realização das atividades formativas previstas no plano de formação. Nesse sentido, o Centro desenvolveu contactos para conseguir outros espaços no exterior do centro, procurando parcerias com autarquias e outras entidades.

Tais iniciativas permitiram realizar apenas uma contratação parcial dos espaços, mais centrada em Coimbra, estruturando-se uma série de acordos com diferentes municípios, pela via dos quais estes cedem espaços de formação de forma gratuita, permitindo-lhes assim maior agilização na deslocalização destas ações de formação.

Esta questão logística pode parecer de menos importância, mas foi fundamental para que a resposta institucional fosse concretizada, quer para a quantidade de público preconizada, respeitando os prazos dos normativos e simultaneamente, e com caráter prioritário, conseguir aproveitar o momento para que esta estratégia formativa se desenvolva com sucesso. Neste contexto, relevaram as condições do espaço e as condições físicas, considerando que estas conferem a dignidade necessária a todo este processo.

Mediante esta proposta de intervenção, emerge a questão: serão todas estas etapas e procedimentos, garante da eficácia e eficiência do projeto e uma boa resposta institucional?

Nas próximas páginas iremos em breves linha tecer algumas considerações sobre a metodologia utilizada neste processo de análise.

V Considerações metodológicas

No capítulo anterior foi apresentado o projeto de intervenção de uma entidade como proposta de resposta institucional às medidas ativas de desemprego.

Tendo sido também intervenientes no processo, para que a leitura da proposta se pautasse por rigor e isenção, e haja o distanciamento necessário, a avaliação que se preconizava de caráter mais qualitativo, foi alterada para uma recolha de dados isenta. Não nos permitimos a qualquer contacto com os agentes formativos, nem formandos nem formadores que foram apenas tratados estatisticamente.

Tratando-se de um estudo de caso, pertinente e atual, e respeitando o distanciamento necessário, a análise qualitativa afigurava-se insuficiente, pelo que a investigação ganhou rigor e outra expressão, quando introduzimos o tratamento estatístico dos inquéritos.

A metodologia de investigação que nos pareceu mais adequada foi a que é habitualmente utilizada em “Investigação Descritiva”¹⁴ e, em particular, aquela que corresponde a uma das suas variantes principais, ou seja, aquela cujo design de investigação mais adequado aos objetivos científicos deste estudo seria o de um “Estudo de Caso”. Tendo em conta estes aspetos e o facto de os objetivos em Investigação Educacional se situarem, essencialmente, ao nível da exploração, descrição, explicação, previsão e influência num contexto educacional, é nosso entender que a utilização da metodologia qualitativa, com recurso a algumas técnicas quantitativas, é a que melhor se adequa aos objetivos desta investigação em particular, contribuindo para a manutenção da sua coerência e consistência.

Foi nosso entendimento que, neste estudo de caráter qualitativo, seria utilizada uma metodologia de investigação, com recurso a técnicas qualitativa e também quantitativa, de modo a minimizar a subjetividade que muitas vezes caracteriza alguns estudos onde as variáveis de investigação são, maioritariamente, qualitativas.

Estes aspetos, conjugados com a tipologia da investigação, sugerem a utilização de técnicas de análise de dados que sejam as mais adequadas a cada um dos tipos de dados, nomeadamente a estatística descritiva para dados quantitativos e a análise de conteúdo para dados qualitativos.

¹⁴ Baseada na descrição dos aspetos significativos dos domínios.

Remetemos para anexo (VIII e VIII A) todos os resultados obtidos pelo tratamento estatístico, reportando para o corpo da dissertação alguns dos que aí se encontram, para maior comodidade de leitura e ilustração da análise efectuada. Reiteramos, contudo, que o tratamento estatístico desenvolvido foi para análise, para a compreensão dos dados e não para testar hipóteses pré-concebidas. Nesse sentido, as técnicas descritivas foram utilizadas para organizar os dados e investigá-los, relatar ou expor características dos mesmos e procurar indícios de padrões ou características interessantes que possam indicar possíveis tendências. Essas técnicas consistem na leitura e no resumo dos dados, tal como é ilustrado na dissertação, utilizando tabelas e gráficos.

5.1 Hipótese

Hipótese de trabalho, fio condutor de toda a dissertação, foi incluída na secção da Introdução, onde se apresentou o problema da implementação das medidas ativas de emprego e se a **resposta institucional implementada pelo Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra corresponderia ao expectável, nesta tentativa de trabalhar a “empregabilidade”** Para procurar aferir se o projeto apresentado, poderá ser uma resposta positiva a ser divulgada e potenciada por outras estruturas orgânicas, questiona-se a eficiência e a eficácia dos procedimentos adotados por aquele organismo.

Carecendo de validação empírica, a hipótese que norteou as reflexões vertidas nestas páginas, não se pretende que produza certezas, mas que conduza a algumas pistas para podermos sugerir uma melhor decisão nas estratégias de resposta institucional ao problema.

No âmbito do projeto implementado, procuraremos analisar:

Se os conteúdos da UFCD propostos permitirão ir de encontro aos objetivos;

Se haverá variação na recetividade dessa formação pelos diferentes grupos, consoante a faixa etária, o nível habilitacional, o sexo e o local de origem.

5.2 Estudo caso

O recurso aos **estudos de caso** é apropriado quando o principal enfoque da investigação incide no “como” e no “porquê” de determinados fenómenos. Consiste numa “técnica particular de recolha e de tratamento de informação que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas” (Cavaco, 2008, p. 36).

O estudo de caso afigurou-se a perspetiva metodológica mais adequada para compreender a metodologia que o Centro de Emprego e Formação Profissional de Coimbra que, num contexto muito específico, implementou um processo formativo diferente, para responder a normativos emergentes de implementação de políticas ativas de emprego. Segundo Yin (2005), esta abordagem adapta-se à investigação em educação, na medida em que o investigador, confrontado com situações de tal forma complexas que dificultam a identificação das variáveis consideradas importantes, procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, tentando encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, a fim de descrever ou analisar o fenómeno ao qual acede diretamente, de uma forma profunda e global, apreendendo a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

O estudo de caso, é definido por Robert Yin (2005, p.32) como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. É um método que corresponde à focagem dos fenómenos ou realidades a estudar dentro de um determinado contexto (social, cultural, institucional, temporal, etc) e, por outro lado, ao objetivo de compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa (Amado, 2010). Para Merriam (1988 cit in Bogdan e Biklen, 1994), um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

O caso é encarado como uma entidade que pode envolver uma multiplicidade de contextos. Embora seja uma entidade única, ela inclui numerosas subsecções, grupos e

situações dotados de uma grande complexidade. De acordo com Judith Bell (1997, p. 23 cit in Barros, 2011 p. 30) “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”.

O estudo de caso, direccionado para este exercício compreensivo, apela a uma diversificação de fontes e de técnicas de recolha de dados. Reforçando esta ideia, Yin (2005) refere que a utilização de múltiplas fontes de evidência e de diferentes técnicas de recolha de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno. Nesse sentido, foram utilizadas as fontes de natureza diversa (o processo de implementação da formação, com as suas diversas etapas, como tem vindo a ser apresentado, neste capítulo IV e questionários dos formandos, os quais mereceram um exaustivo tratamento estatístico).

À relevância da representatividade estatística sobrepõe-se o contacto e a análise dos fenómenos marcados pela complexidade e riqueza, em proveito do próprio caso, o que permite um enriquecimento no processo de construção da teoria (Mucchielli, 2002, p.78 cit in Cavaco, 2008, p. 39).

5.3 Os Instrumentos e a análise quantitativa e qualitativa

Como foi explicitado, este estudo tem, essencialmente, um cariz qualitativo no qual recorreremos, por um lado, a técnicas de investigação quantitativa - análise estatística e por outro a uma análise interpretativa quer dos dados estatísticos, quer de entrevistas a formadores, como teremos oportunidade de ilustrar.

5.3.1 Análise quantitativa

Como já referido anteriormente, no âmbito da apresentação da metodologia subjacente a este trabalho, a metodologia definida enquadra-se na categoria de estudo de caso. Não estando em causa o estabelecimento de relações de causa-efeito, procurou-se estabelecer

uma caracterização apurada do funcionamento da metodologia proposta, dos grupos abrangidos e dos seus graus de eficiência e eficácia.

Para atingir o objetivo proposto foram implementadas técnicas estatísticas adequadas ao tratamento estatístico descritivo, orientando-se as abordagens em função dos instrumentos aplicados (Anexo VIII e Anexo VIII A).

Questionário “Avaliação da formação”

Em face das características deste instrumento aplicaram-se, através do software SPSS, os tratamentos de:

- Cálculo de médias – sendo as respostas possíveis obtidas por uma escala de 5 níveis, foi estabelecido, para as diferentes variáveis, o apuramento dos resultados médios como a medida de tendência central preferida, tendo em vista a sua comparabilidade;
- Desvio padrão – como a medida escolhida para avaliar a dispersão dos resultados face à sua média de resposta, indicando para cada variável o grau de dispersão dos resultados.

Questionário “Projeto de empregabilidade”

Os objetivos principais associados à aplicação do instrumento centraram-se na caracterização da amostra, alicerçada na distribuição das suas preferências por categorias construídas a partir da análise tipificada dos conteúdos de resposta. As estratégias aplicadas, centrando-se nas técnicas de contagem, resultaram no desenvolvimento de um quadro de registo de contagens (anexo 4), construído com recurso ao software Microsoft Excel, possibilitando a caracterização da amostra segundo a distribuição das suas variáveis em análise.

- Técnicas de contagem – Elaboração de quadro de contagens integrado;
- Distribuição de frequências – a partir das contagens efetuadas criando as condições para a análise do comportamento das diferentes variáveis.

5.3.2 Análise Interpretativa de entrevistas

Foi utilizada uma outra fonte de informação, que mereceu uma análise qualitativa. O Coordenador do Núcleo de Qualificação orientou, no C-EFCO, um estágio académico¹⁵, cujo estudo exploratório versou sobre este mesmo tema da Vida Ativa. O referido estudo, centrou-se sobre o impacto da mesma junto do público desempregado, e procurou avaliar e compreender até que ponto a solução encontrada pelo Centro de Coimbra se afigura adequada à produção de efeitos positivos na vida dos desempregados que têm frequentado a UFCD em análise. Nesse âmbito foram realizadas entrevistas a quatro formadores, as quais foram por nós, nesta fase, trabalhadas com uma nova análise interpretativa do seu conteúdo.

As respostas das entrevistas afiguram-se de uma riqueza extrema, mas como não fizemos parte integrante da preparação e desenvolvimento das mesmas, e nos surgem apenas como documento de consulta, pareceu-nos mais correto não utilizar a análise de conteúdo efetuada, mas proceder a uma nova (ANEXO 5) análise interpretativa, sem recorrermos à tecnicidade de análise de conteúdo, mas procedendo à sistematização da informação aí vertida. Nesse sentido, as respostas das entrevistas foram identificadas em duas grandes categorias e cada uma delas foi subdividida em 2 subcategorias.

Na categoria “*UFCD – importância e adequação dos conteúdos*” incluímos duas grandes subcategorias, onde procurámos aglutinar a muita informação: “*Compilação da informação*” e “*Adequação e Interesse manifesto pelos formandos*”.

Na 2ª categoria “*Impacto da formação*”, incluímos a “*Relacionamento*” e “*Atitude*”.

¹⁵¹⁵ Estágio de Mestrado de C. da Educação da FPCEUC de Andreia Rodrigues, que desenvolveu um estudo exploratório, consistindo num plano misto, combinando metodologias de natureza quantitativa e qualitativa. A nível quantitativo, elaborou um plano com pré, pós teste e follow-up (recolha de dados no início, fim e 1 mês/1 mês e meio após formação). A nível qualitativo, realizou observações participantes de quatro grupos da referida UFCD: dois de nível básico e dois de nível secundário. Entrevistou, também, formadores e formandos após o término das mesmas.

5.4 A amostra

Atendendo aos objetivos da investigação, afigurou-se que seria relevante recolher a informação do maior número possível de sujeitos. Nesse sentido, e conscientes de que não seria possível fazer o tratamento de todos os inquéritos, procurou-se que a amostra pudesse ser representativa do universo dos formandos que frequentaram aquela formação. Considerando que quanto maior é a amostra, maior é a tendência para esbater as diferenças entre amostra e a população requerendo uma diferença menor para uma significância estatística.

Na amostra aleatória, os sujeitos são escolhidos ao acaso e os erros de amostragem existem, mas são também aleatórios e devidos ao acaso. Procurou-se que a amostra fosse em número suficiente para ser representativa e em que todos os elementos tivessem oportunidade de ser selecionados uma vez que a constituição destes grupos de formação, não tiveram qualquer interferência nossa nem do estudo em causa, mas foram da responsabilidade dos Serviços de Emprego.

Neste sentido, identificámos que houve um total de 2 582 formandos integrados entre fevereiro e junho. Como se afigurou inviável proceder ao tratamento estatístico desse universo, foi opção nossa considerar apenas os questionários obtidos até fim de abril de 2013, constituindo estes uma amostra de cerca de 50% do total dos formandos integrados. Foram analisados (1.290) questionários para caracterização da “*avaliação da ação*” (questionário obrigatório no âmbito da legislação em vigor, para o co-financiamento). Estes eram anónimos e foram preenchidos pelos formandos no final da ação. Anteriormente a esta etapa, no decurso das atividades e no culminar da formação os formandos preencheram os seus “*projetos de empregabilidade*” (instrumento criado pela instituição, para a metodologia implementada). Analisados os questionários da amostra, nem todos tinham elementos caracterizadores que permitiam aferir uma relação entre o percurso com a identificação mais detalhada das pessoas, ao nível da idade, habilitações e sexo, pelo que só foram considerados 711.

As ações de formação desenvolveram-se na Figueira da Foz e em Coimbra. Em ambas as cidades, a formação não se confinou a um espaço.

VI Análise dos dados

Procuraremos neste capítulo proceder à avaliação da eficácia e eficiência dos procedimentos da Metodologia apresentada, com recurso à análise dos dados, recolhidos no âmbito das intervenções já ocorridas.

6.1 Caracterização da amostra

O universo de formandos integrados em formação modular no âmbito da UFCD de formação transversal para a procura ativa de emprego, entre os meses de Fevereiro e Junho, foi de 2582 adultos candidatos a emprego com inscrição ativa nos serviços de emprego de Coimbra e Figueira da Foz. A distribuição por ambos os serviços realizou-se proporcionalmente de acordo com o número de adultos desempregados inscritos nos serviços de emprego envolvidos.

Face ao elevado número de formandos, foi definida uma amostra parcial, constituída aleatoriamente, englobando vários grupos de formação correspondendo aproximadamente 50% dos sujeitos do universo em estudo. Os grupos foram selecionados segundo uma proporção equivalente ao peso comparativo dos diferentes serviços de emprego Coimbra/Figueira da Foz (60/40), tal como foi já explicitado na caracterização dos serviços (Tabelas 2 a 5).

A todos os grupos envolvidos foram solicitados o preenchimento da grelha de avaliação da ação (ANEXO VI) e o projeto de empregabilidade (ANEXO VII), de acordo com os objetivos de avaliação pré-definidos pela instituição, para a formação em causa.

Os dois instrumentos foram aplicados no último dia de formação, a todos os formandos presentes, implicando que, em face das faltas á formação e das desistências e abandonos verificados, o número de questionários recolhidos fosse ligeiramente inferior ao número de formandos selecionados.

As características dos questionários implicaram igualmente que a dimensão da amostra estatística real fosse diferente para ambos os instrumentos, na medida em que ao impli-

car a identificação do adulto o questionário “Projeto de empregabilidade” apresenta-se um número muito elevado de exemplares inválidos, associado principalmente á impossibilidade de identificação das variáveis idade e habilitações a partir da identificação pessoal, bem como de outros erros de preenchimento menos significativos.

O questionário de “Avaliação da formação”, sendo confidencial e de resposta fechada, apresentou pouquíssimos erros de preenchimento, verificando um número de questionários válidos, muito superior.

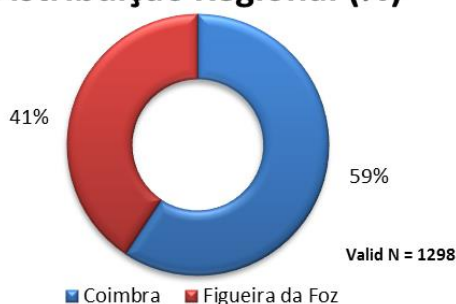
A variável sexo, pelos motivos anteriormente referidos, não pode ser controlada para valores diretamente proporcionais, assegurando-se contudo que, face ao número de elementos total da amostra real final, existia representatividade estatística.

Os resultados obtidos após depuração da amostragem inicial, encontram-se espelhados nos gráficos 1 a 12 abaixo apresentados, identificando-se uma amostra global máxima de questionários válidos de 1298 de “Avaliação da formação” e de 711 de “Projeto de empregabilidade”.

Gráfico 1

Questionário “Avaliação da Formação”

Distribuição Regional (%)



Como se pode constatar pelo gráfico 1 apesar das perdas face á proposta de amostragem inicial, o número de elementos válidos máximo para o questionário de “Avaliação da ação” apresenta uma proporção regional (59/41) aproximadamente equivalente á verificada entre os serviços de emprego (60/40), pelo que é nosso entendimento que se encontra satisfeita a representatividade regional da amostra.

No que se refere á caracterização individual dos sujeitos para o questionário “Avaliação da formação”, sendo um questionário anónimo não permite um tratamento diferenciador quanto às variáveis pessoais dos diferentes sujeitos. Contudo, face á estruturação dos grupos de forma consistente quanto á habilitação escolar dos seus membros, pode ser

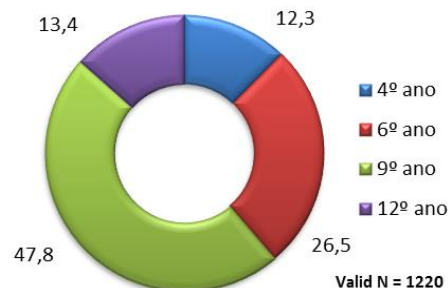
inferida uma distribuição da amostra de acordo com a associação de cada questionário ao grupo onde foi recolhido.

A validade estatística é no entanto questionável, pois é do nosso conhecimento a existência de formandos com habilitações diferentes da norma dos grupos em vários dos grupos de formação, bem como da impossibilidade de associação entre as respostas do questionário e a habilitação específica do adulto, não sendo

em absoluto uma variável controlada no âmbito do processo. Nesta medida não será uma variável discutida e trabalhada no âmbito da análise de resultados, sendo aqui apresentada a título ilustrativo da tendência da amostra e da sua relação com a distribuição dos adultos pelos diferentes serviços de emprego.

Gráfico 2

Distribuição por habilitações (%)



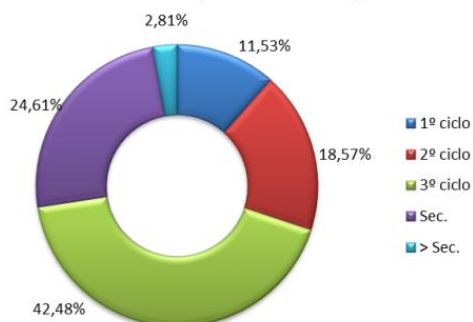
Questionário “Projeto de empregabilidade”

Em relação ao questionário “Projeto de empregabilidade”, tal como já referido, existem perdas consideráveis no que se refere ao número de questionários válidos, pelo que a amostra considerada estatisticamente apresenta apenas 711 sujeitos.

O tratamento estatístico da amostra permite que a mesma seja caracterizada no âmbito das variáveis “Local” (Coimbra / Figueira da Foz), “Idade” (<20; 20-29; 30-39; 40-49; 50-59; >60) e “Habilitações”(1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo; Secundário; >Secund.), quer individualmente, quer entre si.

Gráfico 3

Formandos por Habilitação

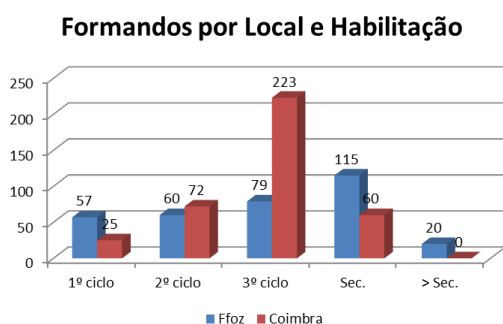


A distribuição da amostra apresenta uma diferenciação acentuada face á escala utilizada para a variável habilitação, onde se destaca a centralidade das habilitações entre o 2º ciclo (6º ano) e o ensino secundário (12º ano). Tal como já referido, a organização dos grupos de formação, de

acordo com os objetivos de resposta dos diferentes serviços de emprego, incide fundamentalmente sobre a população desempregada inserida nas faixas etárias identificadas, verificando-se a associação maioritária dos grupos de mais baixa e mais alta habilitação a outras medidas e programas de intervenção.

A distribuição apurada valida a coerência e consistência dos processos de constituição dos grupos de formação face aos objetivos propostos para a implementação da metodologia.

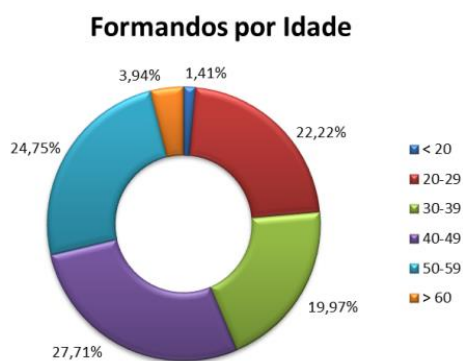
Gráfico 4



Fazendo uma análise da distribuição das habilitações dos formandos e a respetiva região onde decorreu a formação, percebemos que não podemos identificar uma correlação direta entre o desemprego registado em fevereiro e a amostra. Os dados do desemprego incidem sobretudo no grupo do nível secundário, secundado

pelos que detêm o 3º ciclo, tanto na Figueira da Foz, como em Coimbra (embora a diferença não seja muito significativa, 1 p.p. na Figueira da Foz e 7p.p em Coimbra). A distribuição da amostra reincide nesses dois grupos habilitacionais, embora com tendência inversa. A representação gráfica espelha a expressividade que o grupo com 3º ciclo tem em relação ao do nível secundário. É reforçada a noção da maior proximidade deste dois grupos habilitacionais na Figueira da Foz, ao invés dos grupos de Coimbra que apresentam maior dispersão.

Gráfico 5



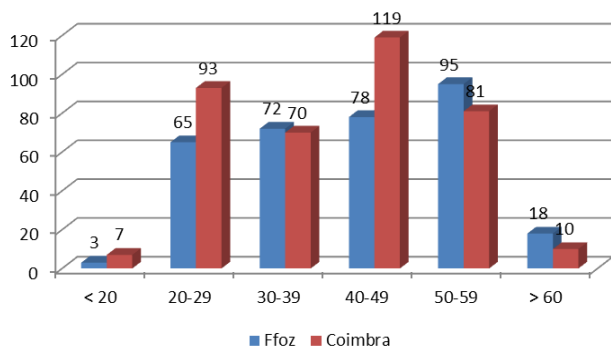
Fazendo uma análise da distribuição da amostra por idades, constata-se a reduzida representatividade das duas faixas extremas (mais novos e mais velhos), o que tem uma correlação direta com as convocatórias que os Centros fizeram dos seus ficheiros, uma vez que para esse publico haverá programas mais adequados que este da Vida Ativa.

Em contrapartida, podemos afirmar que a distribuição das restantes faixas etárias da

amostra é quase homogénea, embora com primazia do grupo 40-49, secundado do grupo 50-59.

Gráfico 6

Formandos por Local e Idade



Comparativamente o universo de desempregados, (tabela 6) não configura essa concentração entre os vários grupos, destacando-se, com grande expressividade (46% Figueira da Foz e 45% Coimbra, embora com proximidade entre si) o grupo dos 35-54 anos. Contudo, releve-se que os dados em análise, estão agrupados com diferentes

escalas, não permitindo uma comparação linear.

Cruzando as três variáveis, sexo, habilitações e local, temos a seguinte representação gráfica:

Gráfico 9

Formandos por Sexo e Habilitação Figueira da Foz

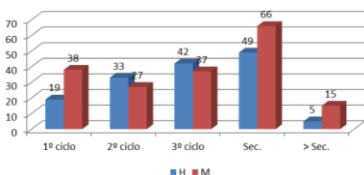


Gráfico 8

Formandos por Sexo e Habilitação Coimbra

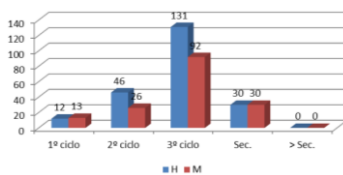


Gráfico 7

Formandos por Sexo e Habilitação Total

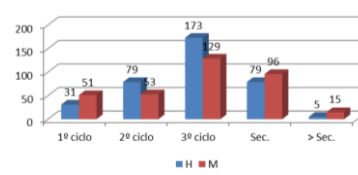


Gráfico 10

Formandos por Sexo e Idade Figueira da Foz

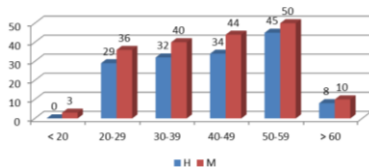


Gráfico 12

Formandos por Sexo e Idade Coimbra

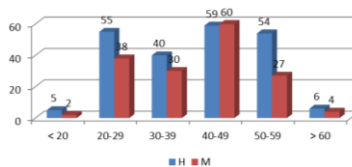
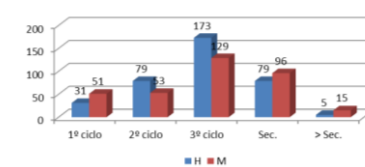


Gráfico 11

Formandos por Sexo e Habilitação Total



Constata-se que na Figueira da Foz há uma maior homogeneidade entre os dois sexos embora predomine de forma proporcional o género feminino, cuja representatividade aumenta com os escalões etários e com as habilitações. Exclui-se nesta análise os dois escalões extremos (<20 e >60 anos, embora ao nível das habilitações o grupo de 1º ciclo

tenha alguma expressão). Aquando da caracterização do universo do desemprego, (Tabela 4), constatou-se haver pouca diferenciação entre géneros na Figueira da Foz (4 p.p 48% de Homens e 52% Mulheres). Por sua vez Coimbra tinha uma menor diferença 51% homens e 49% de mulheres. No âmbito da amostra a representatividade é, ao invés, masculina. Só o grupo 40-49 apresenta equilíbrio entre a representatividade dos dois géneros, sendo nos restantes escalões o género masculino mais representativo.

Pela análise feita, pode-se constatar que, face à representatividade do ficheiro, ambas as unidades orgânicas fizeram opções estratégicas.

6.2 Tratamento dos dados

A análise efetuada aos dados recolhidos procurou sistematizar a informação obtida em torno de dois grandes conceitos de análise, nomeadamente:

- O grau de eficiência da metodologia – Aqui entendido como a medida em que o desenvolvimento da acção correspondeu aos critérios de avaliação estabelecidos, i.e., de acordo com a escala previamente estabelecida formalmente pelos serviços, como foram percebidas/avaliadas as diferentes dimensões da acção (formadores, equipamentos, documentação, etc.). Procurou-se, por via da análise do questionário “Avaliação da formação” (ANEXO 6), obter uma caracterização da amostra quanto á avaliação que os diferentes formandos realizaram sobre o desenvolvimento da formação e o papel dos formadores;
- O grau de eficácia da metodologia – aqui entendida em que medida em que os indicadores recolhidos quanto à percepção das áreas mais significativas e ao projecto de investimento futuro, são concordantes com os objectivos propostos, nomeadamente com a percepção de que a metodologia implementada concorreu para a aquisição de competências de empregabilidade e potenciou o investimento, por uma mudança de atitude, em projectos e programas de formação e emprego. O questionário “Projeto de empregabilidade” foi o instrumento, por exce-

lência, utilizado para avaliar esse impacte da frequência da formação junto dos formandos.

6.2.1 Análise do grau de eficiência

Tratando-se de uma dimensão extremamente importante para a avaliação e perspetivação da aplicação da metodologia, foi realizado uma caracterização da perceção dos formandos face á formação realizada, abrangendo um número altamente significativo de formandos, 1298 questionários tratados.

Face aos objetivos propostos, foram analisados os questionários que o IEFP utiliza nas suas ações, sobre as diferentes dimensões do processo formativo. Este questionário, preenchido numa escala de diferencial semântico de 1 a 5 (a apreciação mais negativa corresponde a 1 e o 5 à mais positiva) tem vários parâmetros de avaliação Começa com o desenvolvimento da ação ao nível da sua intencionalidade, sobre a clareza dos objetivos, a adequação dos conteúdos e a sua aplicabilidade e utilidade. Neste parâmetro solicita-se também a avaliação de fatores humanos, que englobam a motivação e participação dos formandos, a opinião sobre a adequação das atividades propostas e o relacionamento entre as pessoas, o que se prende mais com as dinâmicas conseguidas no espaço formativo, em função da postura dos agentes envolvidos. Neste parâmetro avaliam-se ainda os aspetos mais físicos, que reportam a avaliação mais para a responsabilidade da estrutura organizativa, uma vez que se solicita a avaliação da excelência das instalações e dos equipamentos, da adequação da documentação de apoio distribuída aos formandos e da eficácia do acompanhamento que é desenvolvido pelos coordenadores da ação.

Um outro parâmetro de avaliação prende-se com a prestação dos formadores, onde os formandos os avaliam sobre o domínio dos assuntos tratados, os métodos pedagógicos utilizados em sala e a sua adequação aos assuntos e ao grupo. È também solicitado que se avalie a acessibilidade e clareza da linguagem utilizada pelo formador, assim como o seu empenho na preparação das sessões formativas e na dinâmica conseguida, junto dos diferentes públicos que estão em sala. Por último os formandos avaliam o relacionamento conseguido entre eles e os formadores.

Os questionários têm ainda um campo aberto, para que os formandos se possam pronunciar, caso o pretendam.

Desenvolvimento da Ação de Formação:

- Objetivos da ação
- Conteúdos da ação
- Utilidade dos conteúdos
- Motivação e participação
- Atividades propostas
- Relacionamento entre pessoas
- Instalações e equipamentos
- Documentação de apoio
- Meios audiovisuais disponíveis
- Utilização dos recursos didáticos
- Apoio da coordenação da ação

Intervenção dos formadores

- Domínio do assunto
- Métodos
- Linguagem
- Empenhamento
- Relacionamento

Avaliação do desenvolvimento da formação

A avaliação realizada, através da utilização do SPSS, permitiu pela análise comparativa da medida de tendência central, média, estabelecer a relação entre as diferentes escalas de avaliação indicadoras da eficiência do processo formativo.

Pela análise do gráfico 13 podemos constatar que, considerando a amostra total, á exceção da escala “Instalações e equipamentos”, todas apresentam, de forma muito consis-

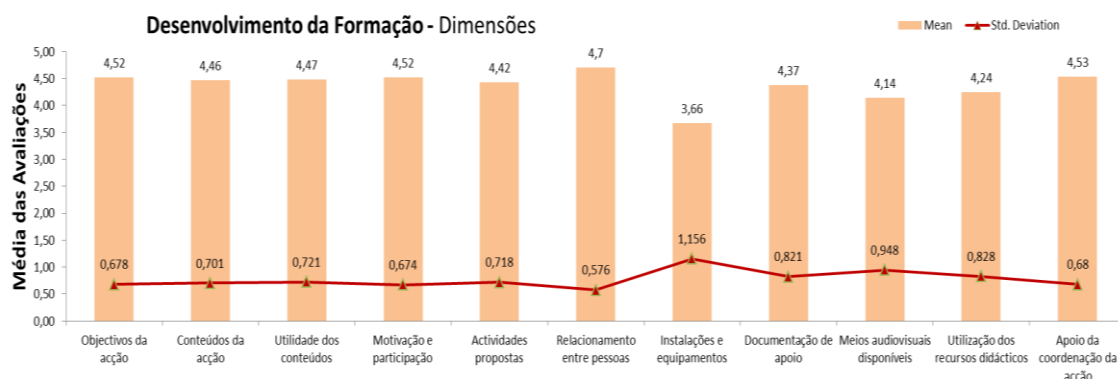
tente, resultados médios superiores a 4, indiciando níveis de satisfação muito elevados, quase máximos.

Os valores mais altos distinguem-se pela sua relação direta aos “fatores humanos” - Apoio da coordenação da ação 4,53 e Relacionamento entre pessoas 4,7 – ao passo que os valores mais baixos se encontram associados aos “recursos físicos” - Instalações e equipamentos 3,66; Documentação de apoio 4,37; Meios audiovisuais disponíveis 4,14 e Utilização dos recursos didáticos 4,24.

Se considerados os valores de medida de dispersão da amostra, verifica-se que, excetuando mais uma vez as “Instalações e equipamentos” com um desvio padrão superior a 1, todas as escalas apresentam valores de desvio padrão relativamente baixos, verificando-se inclusive que os valores mais baixos, i.e., com maior distancia á média nunca são inferiores a 3, valor médio da escala.

A análise detalhada do desvio padrão identificado permite ainda concluir que, de forma muito consistente, os valores mais elevados se encontram associados aos recursos físicos e os mais baixos aos fatores humanos. A associação encontrada remete para uma maior centralidade e convergência das avaliações face aos referidos fatores humanos, enquanto que a dispersão das avaliações face aos recursos físicos evidencia a menor unanimidade da amostra face a esta dimensão.

Gráfico 13

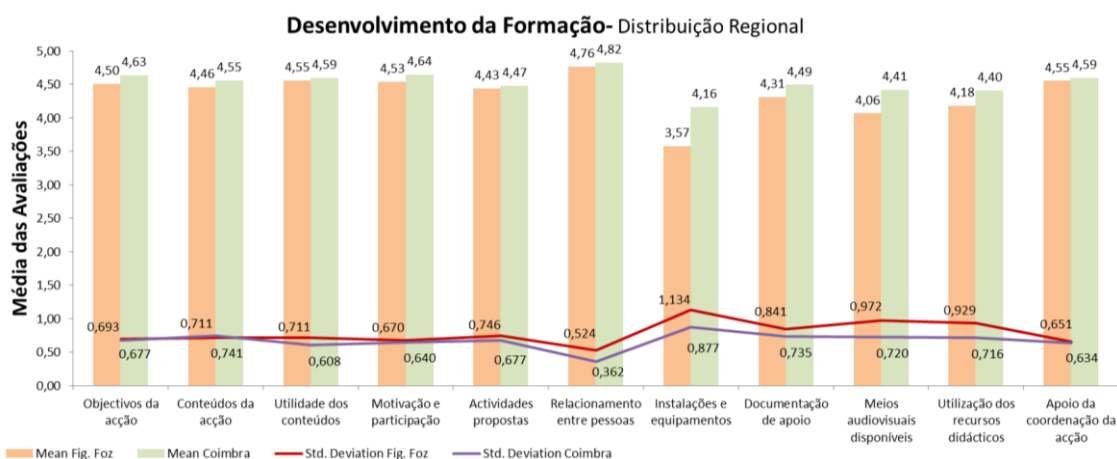


A análise do desenvolvimento da formação associada á distribuição regional da formação (gráfico 14) permite clarificar um pouco mais as constatações efetuadas até ao momento.

Se analisados os resultados especificamente associados a Coimbra podemos verificar que todas as escalas apresentam valores médios superiores aos resultados para a amostra global, apresentando inclusive a escala “instalações e equipamentos” um valor superior a 4. Consistentemente pode verificar-se igualmente que os valores de desvio padrão para Coimbra, para todas as escalas, apresentam valores mais reduzidos, evidenciando uma menor dispersão de resultados e uma maior convergência das avaliações.

Se considerada apenas a subamostra Figueira da Foz, podemos verificar que os resultados são muito mais próximos da amostra total, revelando o peso que a subamostra representou para a amostra total, ao passo que de forma consistente apresenta valores de desvio padrão significativamente superiores, evidenciando uma acentuada dispersão das avaliações realizadas.

Gráfico 14



Análise de Resultados por Habilitação

A análise da tabela 8 permite-nos visualizar que, salvo uma ou outra escala em particular, verifica-se que a avaliação dos formandos é diferente, consoante o respectivo nível de habilitações. Quanto maior a habilitação, menor a avaliação média da escala, ainda que globalmente sejam diferenças muito pequenas e que não diferenciam as avaliações globais das escalas, como claramente positivas.

Se se excepcionar o grupo do 9º ano, verificamos que, contudo, o valor do desvio padrão apresenta uma variação consoante o aumento das habilitações, onde a um maior

nível de habilitação corresponde um maior desvio padrão e, portanto, uma maior dispersão das avaliações realizadas.

O grupo de habilitação 9º ano diferencia-se dos restantes em virtude de estatisticamente apresentar um número de sujeitos muito superior, o qual por efeito estatístico conduz a uma menor dispersão de resultados, segundo o critério de que o volume da amostra potencia a centralidade dos seus resultados.

Tabela 8 - Desenvolvimento da Formação - Análise de Resultados por Habilitação

	Mean				Std. Deviation			
	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano
Objectivos da acção	4,81	4,64	4,44	4,42	0,56	0,623	0,642	0,683
Conteúdos da acção	4,73	4,56	4,36	4,32	0,611	0,626	0,749	0,741
Utilidade dos conteúdos	4,74	4,63	4,42	4,3	0,629	0,615	0,702	0,815
Motivação e participação	4,8	4,66	4,42	4,45	0,463	0,578	0,667	0,769
Actividades propostas	4,79	4,53	4,28	4,39	0,537	0,659	0,689	0,741
Relacionamento entre pessoas	4,81	4,76	4,67	4,74	0,529	0,516	0,504	0,528
Instalações e equipamentos	3,97	3,94	3,72	3,3	1,17	1,169	0,846	1,178
Documentação de apoio	4,82	4,59	4,26	4,04	0,508	0,652	0,750	1,036
Meios audiovisuais disponíveis	4,69	4,42	4,07	3,75	0,729	0,746	0,828	1,06
Utilização dos recursos didácticos	4,69	4,44	4,22	3,98	0,66	0,723	0,710	0,879
Apoio da coordenação da acção	4,87	4,67	4,42	4,48	0,469	0,604	0,673	0,653
Valid N	137	294	549	159	1139			

Intervenção dos formadores

A análise do gráfico 15 permite uma rápida leitura de excelência sobre a prestação dos formadores

Gráfico 15

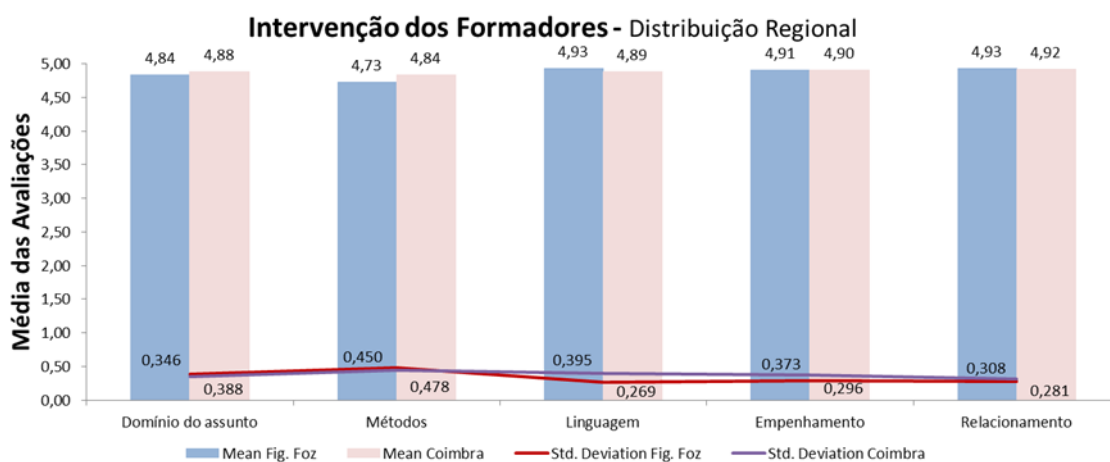


Tabela 8- Intervenção dos Formadores - **Análise de Resultados por Habilitação**

	Mean				Std. Deviation			
	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano
Domínio do assunto	4,95	4,92	4,76	4,82	0,225	0,285	0,455	0,456
Métodos	4,93	4,87	4,68	4,74	0,262	0,367	0,526	0,538
Linguagem	4,96	4,95	4,83	4,84	0,198	0,226	0,433	0,433
Empenhamento	4,95	4,95	4,84	4,88	0,253	0,258	0,406	0,364
Relacionamento	4,98	4,94	4,82	4,93	0,14	0,262	0,460	0,343
Valid N	137	294	549	159	1139			

Tendo conhecimento que a prestação dos formadores ia variando, não se fixando nem a trabalhar com grupos habilitacionais específicos, nem afetos a um único espaço, levamos a inferir que a avaliação muito positiva, poderá expressar uma boa seleção dos formadores, uma excelente preparação dos mesmos, com sucesso nas intervenções formativas.

6.2.2 Análise do grau de eficácia da metodologia

Projeto de Empregabilidade

“Nesta ação aprendi que...” é a questão a que os formandos respondem de forma a avaliarem a informação recebida sobre as ferramentas de procura de emprego, os locais onde se podem dirigir, a legislação, as medidas ativas de emprego e as ofertas formativas existentes. Marcar a diferença entre as diferentes áreas de aprendizagem segundo o critério subjetivo da maior valia individual.

Pretende-se, no final do processo, aferir quais as áreas que o adulto indicou como mais significativas do seu processo formativo.

A segunda questão “o que vou fazer...” prende-se com os projetos do indivíduo, ao nível da intencionalidade. Pretende-se que por ordem de prioridade indique se tenciona procurar: dupla certificação, se formação modular, se Estágios Profissionais, se Procura Ativa de Emprego, se a criação do próprio emprego. O tratamento implica também áreas de formação eleitas (quando mencionadas).

As duas questões eram abertas mas as categorias da análise de conteúdo, foram fechadas de acordo com os conteúdos e atividades do próprio programa e foi analisada

cada uma das categorias, estabelecendo as respetivas prioridades com que foi sinalizado no questionário.

- Desenvolvimento de competências;
- Técnicas de Procura de emprego;
- Criação do próprio emprego;
- Programas e Medidas;
- Sistemas de Qualificação

Áreas Significativas¹⁶ de Aprendizagem

A análise das áreas significativas de aprendizagem representa uma das dimensões mais relevantes deste estudo, na medida em que possibilita inferir de forma muito direta, partindo da evidência da perceção individual dos formandos, qual o grau de eficácia do processo formativo.

Se se pretende que o processo formativo promova a aquisição de competências de empregabilidade relevantes, a par de uma predisposição para o investimento e para a mudança pessoal, é a partir da análise deste indicador que se poderá estabelecer em que medida se encontra atingido o objetivo proposto.

Ao longo desta avaliação, após a constatação de que seria falacioso a análise global da amostra, na medida em que a mesma ocultaria e normalizaria a diferenciação regional identificada, ir-se-á destacar o comportamento das diferentes variáveis envolvidas segundo a análise das subamostras regionais.

A análise descritiva das variações identificadas a partir dos resultados obtidos torna-se fundamental para a leitura e compreensão dos processos envolvidos, se integrada com as diferenças regionais claramente significativas.

Variação regional absoluta

Em aparente oposição com o referido anteriormente, ao se analisarem os gráficos 16 e 17, segundo uma tendência natural de análise de resultados, poder-se-ia incorrer no erro

¹⁶ O termo poderá levar a alguma confusão com o conceito estatístico de significância, mas referimo-nos com este conceito de significância, ao valor, à importância, que o indivíduo atribui à área de interesse mencionada no questionário em causa e trabalhada na formação.

de considerar que não existiriam diferenças significativas nos resultados obtidos quanto á diferenciação regional.

Gráfico 16

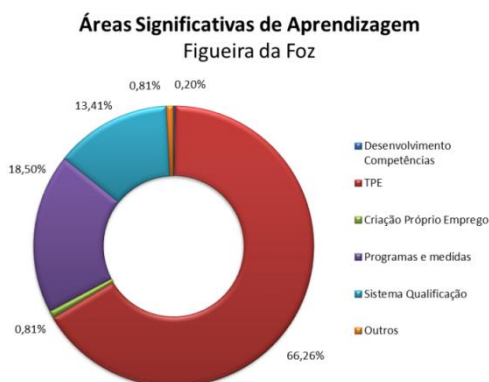
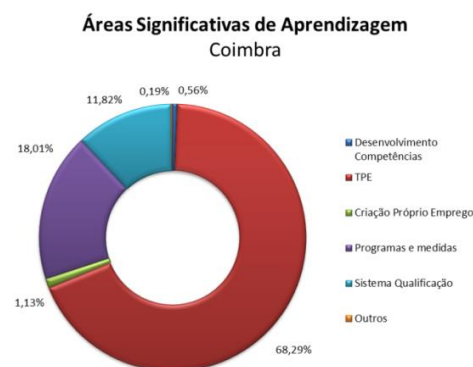


Gráfico 17



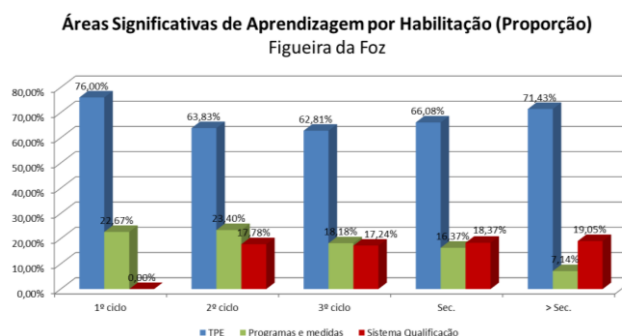
Contudo, a partir do momento que se procedeu á estruturação do quadro de registo de contagens (ANEXO 4) foi por demais evidente que, para além da simples análise dos resultados integrados, existia uma dispersão e diferenciação ao longo das diferentes categorias associadas a cada variável, surpreendentemente ocultas pela sua análise integrada.

Face á metodologia de análise de resultados implementada, poder-se-á destacar desde já a mais valia da estruturação de um quadro de contagens o qual, apesar da morosidade e dimensão da tarefa, permite uma visualização rápida e direta das inter-relações entre as variáveis ao longo de toda a amostra, impossível se dependente do simples registo em tabela das contagens efetuadas.

Análise das áreas significativas de aprendizagem por habilitações

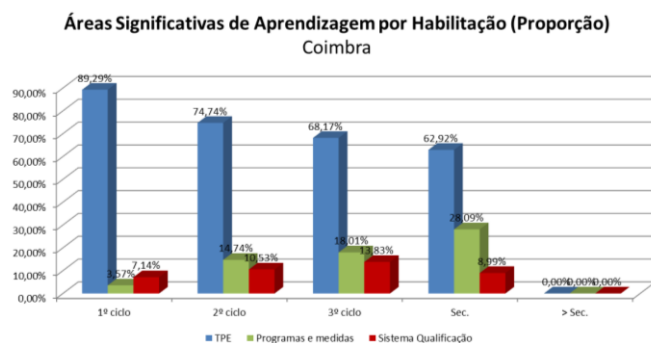
A partir da análise do gráfico 18, no âmbito da subamostra regional da Figueira da Foz, verificamos que, excetuando os resultados obtidos pelos grupos associados ao 1º ciclo e

Gráfico 18



ao “superior ao secundário”, todos os grupos entre o 2º ciclo e o secundário apresentam uma consistência dos seus resultados.

Gráfico 19



Da análise do gráfico 19 ressalva principalmente a consistência da desvalorização progressiva da área TPEs ao longo dos diferentes níveis, em contraponto ao progressivo crescimento relativo da impor-

tância dada á área de Programas e Medidas.

Mais do que o decréscimo aparente da importância dada às TPEs, o que se destaca fundamentalmente é o reconhecimento de que, face às características regionais específicas, nomeadamente face ao grau de informação e ao acesso a uma maior diversidade de programas e medidas requisitadas pelas entidades patronais, se verifica um maior impacte desta área. Não são diferenças regionais de carácter institucional que estão em causa, mas principalmente as diferenças associadas á cultura das entidades patronais das diferentes regiões.

A maior disponibilidade e recetividade a uma maior diversidade de programas e medidas em Coimbra, está associado, inversamente, um maior desconhecimento por parte da população em geral face às suas alternativas no âmbito das medidas ativas de emprego. Os volumes e os ritmos de atendimento dos diferentes serviços em Coimbra, face ao número de indivíduos associados aos serviços, condicionam de forma evidente o grau de informação obtido pelos mesmos, sendo muito mais significativamente percecionado pelos formandos esta insuficiência face ao conhecimento sobre programas e medidas.

Associado está igualmente a maior perceção dos formandos quanto á disponibilidade e às oportunidades criadas localmente, diretamente relacionadas com os diferentes níveis de acesso decorrentes do nível de habilitações apresentado pelos diferentes formandos.

No que se refere ao sistema de qualificação a relação evidenciada é perfeitamente compreensível se cruzada com o número de oportunidades de progressão escolar e profissional, nomeadamente face às oportunidades de formação profissional de dupla certificação. A diminuta viabilidade de investimento nestas Ações de formação se portadores

do 12º ou mais, cria necessariamente um distanciamento dos formandos face ao sistema de qualificação em geral, existindo a perceção que não existem carências informativas face às oportunidades de progressão escolar para o nível da licenciatura e graus equivalentes.

Análise das áreas significativas de aprendizagem por Idade

Pela análise dos gráficos 20 e 21, constatamos que há uma tendência semelhante entre as duas subamostras, no que se refere á distribuição proporcional do nível de significância atribuído a cada área.

Gráfico 20

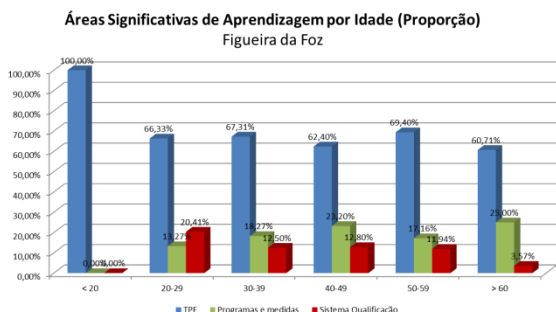
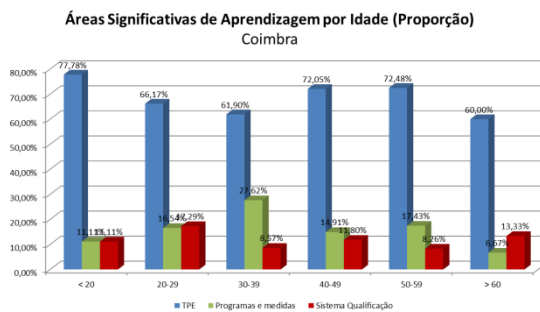


Gráfico 21



Da leitura dos dois gráficos, constata-se que há um maior equilíbrio entre as diferentes faixas etárias na Figueira da Foz, no que se refere aos Programas e Medidas, enquanto que em Coimbra se verifica uma oscilação muito positiva entre os 30-39, e valores muito reduzdos a partir dos 60.

As diferenças encontradas estão fundamentalmente associadas a uma maior normalização da tipologia de programas e medidas disponibilizadas na Figueira da Foz, ao passo que em Coimbra a faixa etária identificada concorre, em percentagens muito significativas, para os programas e medidas associadas às diferentes tipologias de estágios profissionais.

São de destacar ainda as diferenças associadas ao sistema de qualificação para mais de 60 anos, as quais assentam fundamentalmente na diferente perceção da viabilidade de concretização dos projetos definidos nesta área, radicalmente distintos por região analisada.

Análise das áreas significativas de aprendizagem por Sexo

Se considerada a subamostra regional da Figueira da Foz, gráficos 22 a 25, constatamos que o sexo masculino apresenta uma tendência para uma maior relevância das áreas associadas ao emprego e/ou à ocupação (CEIs), por oposição a uma maior disponibilidade e interesse do sexo feminino para a área dos sistemas da qualificação.

Se enquadrada esta análise com o padrão cultural associado a esta região, verificamos que os resultados obtidos se ajustam ao padrão de organização familiar e de integração no mercado de trabalho, de acordo com os enquadramentos explicativos e justificativos enunciados pelos técnicos dos Serviços de Emprego de Coimbra e Figueira da Foz. Se para o sexo masculino se verifica uma maior pressão social para a desejabilidade do investimento direto em tarefas de ocupação profissional, no que se refere ao sexo feminino, podemos constatar uma maior valorização social para o investimento em processos de educação e formação.

Não é estranho a este constructo social, as diferenças das condições de acesso ao trabalho que, numa análise empírica, afirmaríamos, como menos exigentes do ponto de vista das habilitações para o sexo masculino, bem como as condições salariais significativamente inferiores para o sexo feminino, principalmente se associadas a baixa certificação escolar e profissional.

Acresce ainda a perceção instalada de que, na maioria das vezes, o formando do sexo feminino beneficia de um conjunto de apoios sociais á formação profissional que, ao integrar apoios específicos para o apoio familiar (creches, por exemplo) torna menor o impacto da ausência do rendimento do trabalho.

Gráfico 22

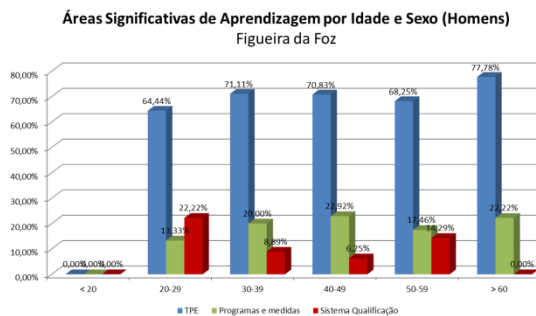


Gráfico 23

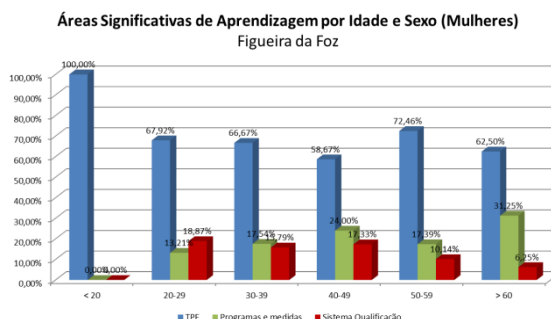


Gráfico 24

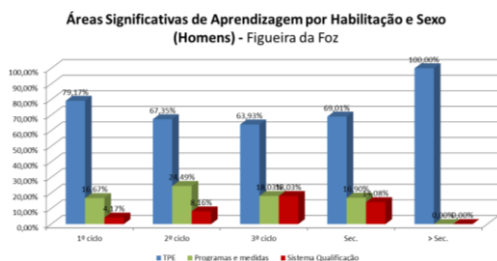
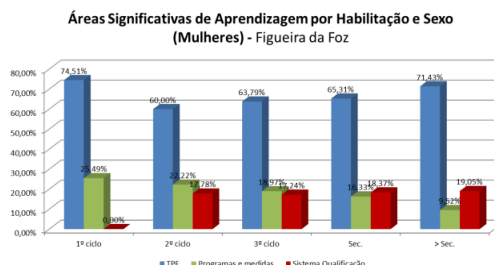


Gráfico 25



Os processos sociais identificados, quando se parte para uma análise em função do sexo associado às habilitações tornam-se ainda mais estáveis e consistentes, assistindo-se a uma diferenciação significativa para o sexo feminino, transversalmente para os diferentes níveis de habilitações, no âmbito da orientação para a área dos sistemas de qualificação.

Se persistissem dúvidas face aos processos identificados, a existência de grupos e/ou níveis desfasados ao invés de contrariarem as inferências descritas anteriormente, funcionam como sustentação complementar das mesmas.

Os resultados diferenciados, quando em presença do grupo do género masculino entre os 20-29, correspondem complementarmente ao modelo social identificado, na medida em que no mesmo, os elementos masculinos dispõem de uma latitude maior pré-responsabilização pelos núcleos familiares próprios, traduzido numa moratória para o desenvolvimento dos papéis tradicionalmente masculinos.

Tais processos de diferenciação de acordo com o modelo estão igualmente presentes quando considerado o grupo de género feminino de 1º ciclo, correspondente a uma faixa da amostra feminina com uma média de idades mais elevada e cuja disponibilidade é apenas em absoluto para o trabalho, a par de elementos mais jovens integradas em subgrupos socioculturais mais empobrecidos, onde a disponibilidade para a jovem mulher investir no seu processo de educação e formação é muito reduzido.

Se considerada a subamostra de Coimbra na sua especificidade, gráficos 24 a 27, verificamos uma distinção dos padrões socioculturais fundamentalmente ao nível da orientação para a educação e formação, ao qual não é estranha a tradição e organização da sociedade coimbrã em torno da sua universidade e serviços.

Estas diferenças culturais são mais marcantes em relação ao sexo masculino, independentemente da idade e das habilitações, verificando-se uma menor orientação para o emprego direto e uma maior disponibilidade para a área dos sistemas de educação e formação.

De entre as diferenças entre ambos os sexos destacam-se os formandos da faixa etária entre os 20-29 e dos maiores de 60, onde é marcante o interesse e disponibilidade dos formandos do sexo masculino para os processos de educação e formação.

Quanto á diferenciação em relação ao sexo e nível de habilitações verifica-se uma concordância entre ambos os sexos, ao longo de todos os níveis, quanto á importância proporcional das diferentes áreas. Contudo, procedendo a uma análise de pormenor, poder-se-á verificar que nos grupos de habilitações de 2º e 3º ciclo existe uma visível diferenciação entre sexos.

Sendo os grupos mais expressivos e representados na subamostra, o impacto das suas escolhas torna-se mais evidente, destacando-se de forma coerente uma maior significância da área dos sistemas de qualificação para a população masculina.

Globalmente as diferenças constatadas não se evidenciam por assimetrias marcantes ao nível dos processos sociais, derivando fundamentalmente da perceção de viabilidade dos projetos futuros.

Se a existência de maior número de alternativas possíveis em Coimbra, de educação e formação, potencia um leque de opções alvo de exploração, ir-se-á verificar uma maior perceção de significância dos formandos face às áreas exploradas. Ainda que evidenciada a circularidade da justificação apresentada, esta verifica-se efetivamente, constatando-se uma relevância acentuada e consistente entre o grau de potencial satisfação dos interesses pessoais subsequentes e a perceção expressa na avaliação da significância das áreas de aprendizagem.

Gráfico 27

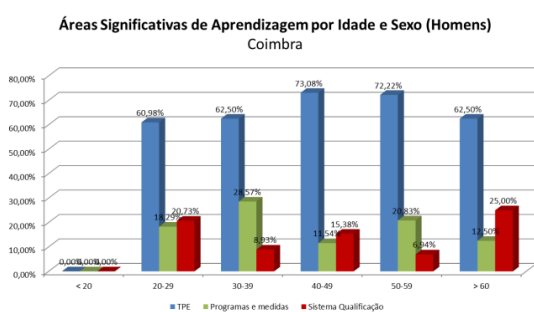


Gráfico 29

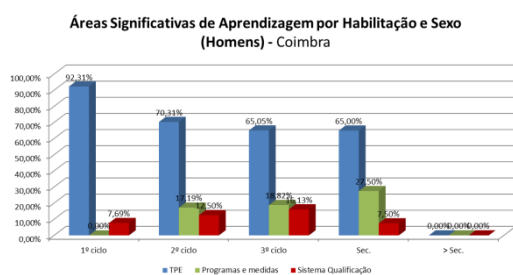


Gráfico 26

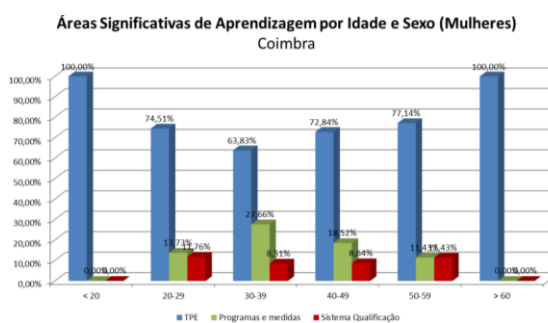
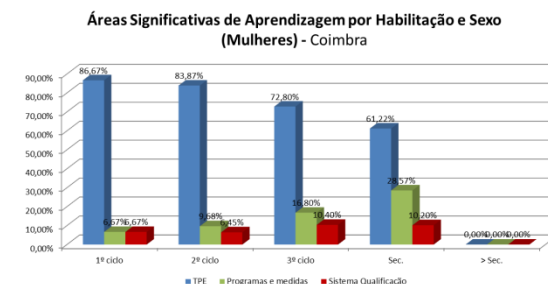


Gráfico 28



Análise de Projetos de Empregabilidade¹⁷

Tal como na análise dos resultados do questionário de avaliação do desenvolvimento da formação, a avaliação do projeto de empregabilidade padece do mesmo problema quando considerada a amostra total.

A análise integrada de todos os resultados conduz a uma anulação da manifestação dos diferentes impactes das variáveis em estudo para as diferentes subamostras regionais, ocultando os seus efeitos e conduzindo a interpretações enviesadas. Pelo que, para obviar o enviesamento e a ocultação referida impõe-se, caso a caso, uma análise de pormenor de cada subamostra.

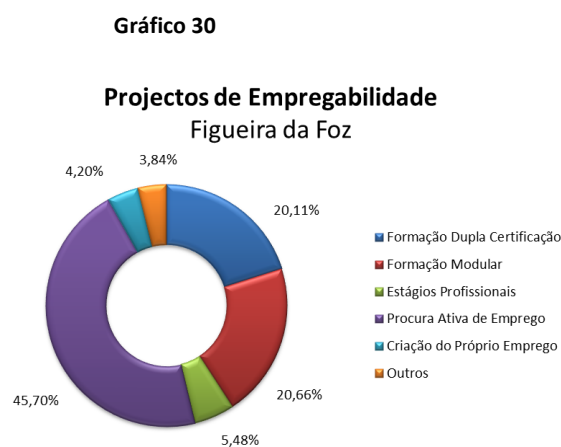
Procurando-se manter o mesmo rigor mas focalizando o esforço de análise nas dimensões significativamente relevantes, ir-se-á introduzir uma caracterização global, mas desenvolver-se-á a análise de pormenor apenas sobre as três áreas de carácter mais significativo, nomeadamente sobre a Procura Ativa de Emprego (PAE), a Formação de Dupla Certificação (FDC) e a Formação Modular (FM).

Análise do projeto de empregabilidade global

Se consideradas as tipologias de resposta, independentemente das considerações possíveis sobre o seu nível de prioridade, gráfico 30, verificamos que, para a subamostra regional da Figueira da Foz, o agregado das três dimensões mais relevantes representa mais de 80% das respostas obtidas, existindo uma preponderância da PAE (45,7%).

Este resultado enquadra-se nos diferentes resultados obtidos para as diferentes medidas de eficácia obtidos até ao momento, bem como às expectativas existentes previamente ao estudo efetuado.

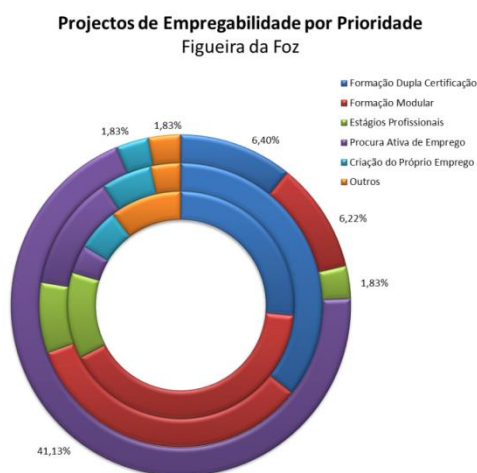
Se o conhecimento prévio indiciava a convicção da centralidade do interesse face à empregabilidade direta, sem qualquer dúvida de acordo com os resultados obtidos e discutidos anteriormente, a constatação de que no final do processo formativo mais de 50%



¹⁷ Por Projetos de Empregabilidade, referimo-nos à dimensão dos projectos individuais de investimento futuro e não ao instrumento utilizado na formação e que temos vindo a analisar.

dos formandos manifestam o seu interesse em investir em áreas conducentes ao desenvolvimento de competências de empregabilidade e não a estratégias orientadas para a colocação direta ganha uma importância muito significativa.

Gráfico 31



Considerando, por prioridade, a totalidade dos resultados para a subamostra regional da Figueira da Foz, gráfico 31, podemos constatar que, pelos três níveis de prioridade estabelecidos (graficamente representados do exterior, 1ª prioridade, para o interior, 3ª prioridade) a partir da sua representatividade para a globalidade das respostas, se verifica como esperado uma distinção clara das três dimensões principais, variando estas segundo

o nível de prioridade avaliado.

Globalmente os resultados evidenciam que existe uma complementaridade entre as três dimensões, articulando-se estas com pesos diferentes em cada prioridade, onde em cada uma se destaca uma área diferente como a mais prioritária.

Gráfico 32

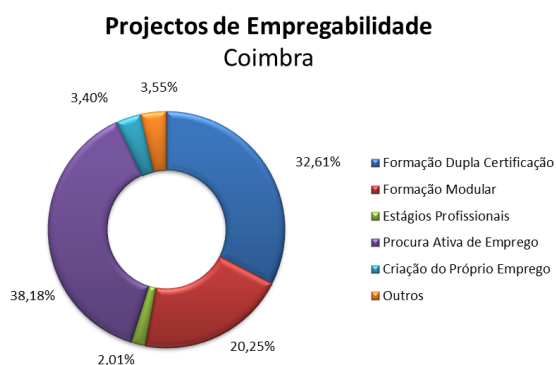
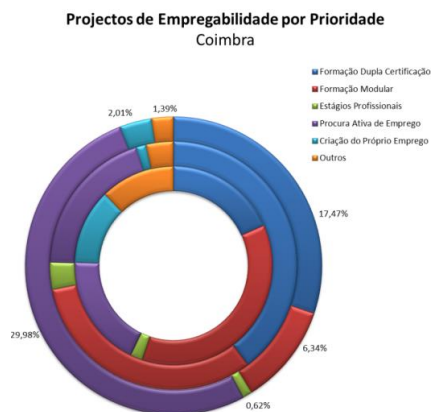


Gráfico 33



Se considerada a subamostra regional de Coimbra, podemos já constatar duas diferenças significativas, independentemente de se manterem como mais relevantes as três áreas identificadas, nomeadamente pela mais fraca orientação para a colocação direta (menos de 40% dos resultados) a par de uma diferenciação entre os diferentes tipos de formação, verificando-se uma clara priorização da Formação de Dupla Certificação.

Analisando a distribuição relativa, dos resultados globais pelos diferentes níveis de prioridade, gráfico 32, verificamos que embora se manifeste a mesma complementaridade entre as diferentes dimensões, existe um equilíbrio muito mais significativo quanto ao seu peso absoluto, i.e., não existe uma preponderância de nenhuma das dimensões mais significativas face às restantes.

Globalmente, estas primeiras indicações permitem uma análise diferencial da eficácia da intervenção quanto á priorização das diferentes dimensões designadas pelos formandos. Partindo do pressuposto de que a quase totalidade dos formandos pretendiam apenas aceder o mais rapidamente possível ao trabalho, após a formação, podemos constatar que existe uma formulação, de mais de 50% dos formandos, de uma ideação face ao seu futuro que, para além do acesso ao emprego, contempla de uma forma marcante o estabelecimento de prioridades de investimento na aquisição e desenvolvimento de competências de empregabilidade, fundamentalmente pela via da formação.

Não está em causa o abandono da procura de emprego, para a qual grande percentagem assumiu ter destacadamente adquirido competências (TPE como a área mais significativa de aprendizagem), mas sim a mudança de atitude para uma postura orientada para o investimento pessoal para a empregabilidade futura, principalmente pela via da formação.

Diferenciação regional

Ao se avaliar a diferenciação dos projetos de empregabilidade sob a perspetiva das três variáveis distintas Sexo, Idade e Habilitações, verificamos que embora não existam muitas diferenças quanto ao sexo entre ambas as subamostras, o mesmo já não se aplica em relação às restantes variáveis.

Se analisada a subamostra de Coimbra, gráficos 34 a 35, verificamos que apresenta uma distribuição irregular pelos diferentes níveis etários para todas as dimensões, verificando-se contudo que a proporção entre as dimensões, quando em referência interna a cada nível etário, se mantém aproximada. Os resultados variam de forma absoluta consoante a idade, mas dentro de cada nível etário a proporção entre cada área de interesse mantém uma prioridade relativa aproximada.

Gráfico 34

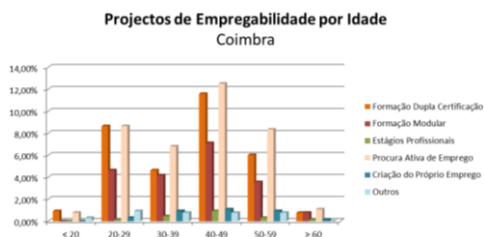
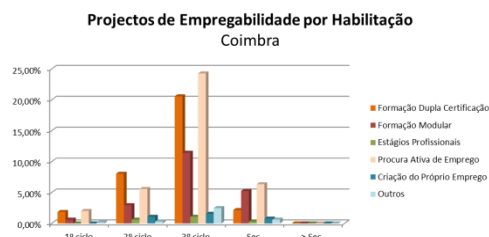


Gráfico 35



Se analisado o impacto da escolaridade, mesmo que concedendo o impacto absoluto ao 3º ciclo em função da sua representatividade na amostra, destaca-se pelo facto de ser o único em que a orientação para a procura ativa de emprego se sobrepõe ao investimento na formação.

A justificação, para estes resultados em particular, deriva fundamentalmente das características do mercado de trabalho. Consta-se que o mercado de emprego de Coimbra é um mercado que se encontra muito estandardizado face à faixa etária e às habilitações mais desejadas (30-39 e 3º ciclo), implicando que de forma muito consciente sejam nestas faixas percecionadas como mais acessíveis os comportamentos e projetos orientados para a colocação direta.

Para os restantes subgrupos, é distintivo a noção da necessidade de potenciação de uma característica diferenciadora, de certificação completa e/ou modular, para o acesso futuro ao mercado de trabalho.

Ao analisar-se a subamostra da Figueira da Foz contacta-se uma maior harmonização dos resultados ao longo dos diferentes níveis de idade e de habilitações, destacando-se na maior parte dos níveis analisados a orientação para a colocação direta, assumindo ainda maior relevo se enquadrada a análise no grupo dos formandos com idades entre os 50-59 (por referência à pré-reforma) e os formandos de nível secundário.

Gráfico 36

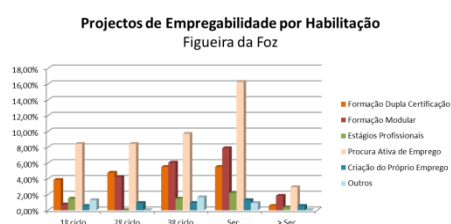
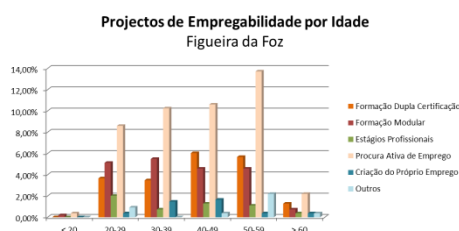


Gráfico 37



A perceção subjetiva da prioridade a atribuir aos projetos de empregabilidade está em grande parte associada á perceção de benefício para os formandos face ao seu estado atual.

Nestes subgrupos identificados, quer seja pela avançada idade, com a convicção associada de que o investimento em qualificação não se vai sobrepor ao impacto da idade, quer pela convicção de que ter o 12º representa o limite á sua qualificação, não existe uma clara perceção da mais-valia associada á aquisição de competências profissionais.

A opção pelo investimento na PAE ganha uma interpretação muito mais enquadrada após esta análise realizada.

Quanto ao carácter da formação, verifica-se uma sistematização dos resultados obtidos, diferenciando-se a subamostra distintivamente em dois subgrupos.

Um primeiro subgrupo de idade até aos 39 anos que prefere a formação modular, mais curta e mais compatível com apoios sociais á situação de desemprego (Subsídio de desemprego mais curto porque em função da idade), verificando igualmente uma preferência pela formação modular para as habilitações a partir do 3º ciclo.

Se existem algumas condições de certificação formal, como é o caso a partir do 9º ano, verificamos um maior investimento em processos de certificação modular mais dirigida para a aquisição de competências concretas e nem sempre associadas a processos de certificação profissional, por oposição aos formandos abaixo do 9º ano, cuja via da frequência da formação de dupla certificação se constitui muitas vezes como a única forma de obter a necessária certificação escolar.

Análise da variação dos projetos de empregabilidade associados á formação

Quando em referência á dupla certificação, gráficos 38 a 41, é visível alguma harmonia entre as duas subamostras, quer em função da idade quer da habilitação.

Globalmente a opção da dupla certificação, mais morosa, como primeira prioridade é crescente ao longo dos níveis etários (maior tempo de subsídios e maiores dificuldades de emprego) para Coimbra, verificando-se um decréscimo esperado ao longo dos diferentes níveis de habilitação, refletindo totalmente a convicção subjacente aos resultados esperados, expressos nas hipóteses de trabalho.

Gráfico 38

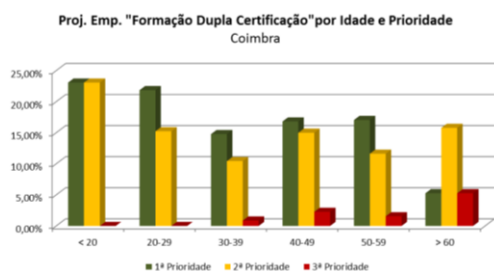


Gráfico 39

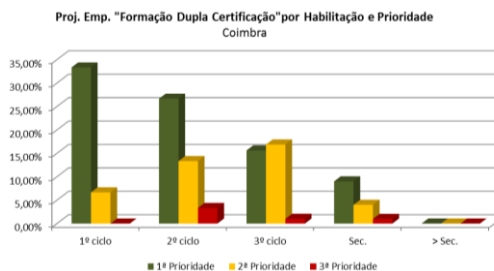


Gráfico 40

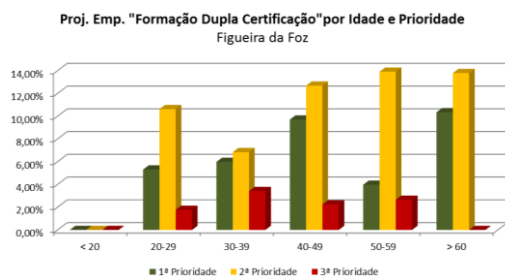
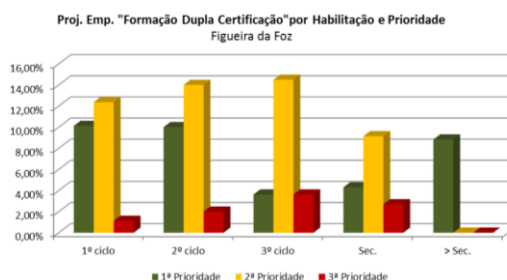


Gráfico 41



A subamostra da Figueira da Foz apresenta contudo gráficos de resultados inversos aos de Coimbra, onde praticamente a dupla certificação não se constitui de forma dominante como primeira opção, independentemente da idade e das habilitações.

A contraposição das duas subamostras destaca uma dimensão sempre latente, que já se tinha verificado interferente nas análises anteriores, tendo a ver com um fator absolutamente determinante – o leque de oportunidades.

Ainda que se verifiquem resultados que nos conduzem á percepção de que o processo formativo é realmente eficaz quanto á mudança de atitude, implicando maior orientação para a formação, não é em todo lado da mesma forma.

Neste caso em concreto, onde os processos e procedimentos foram idênticos, foram utilizados os mesmos formadores com a mesma formação de preparação e o mesmo enquadramento, com o recurso aos mesmos materiais e estratégias, apenas se identifica como condicionante transversal dos projetos de empregabilidade a diversidade de ofertas após a formação transversal.

Existindo em Coimbra uma oferta mais abrangente, de maior variabilidade e dispersão, com melhores acessibilidades, etc., estão criadas á partida as condições para a definição

de projetos de investimento na dupla certificação, potenciados por uma exploração das alternativas mais profunda, esclarecedora e motivadora ao longo do processo formativo. Na Figueira da Foz, com um nível de alternativas muito mais reduzido, a predisposição para a mudança é igualmente evidente, mas contudo muito limitada pela redução das alternativas maioritariamente a processos formativos modulares.

6.2.3 Análise da eficácia e da eficiência da UFCD segundo os formadores

Como foi anteriormente referido, foi feita uma análise interpretativa das entrevistas realizadas a quatro formadores. Cada um deles já tinha sido formador em mais de 20 ações com esta UFCD pelo que se afigurou ser uma excelente fonte de informação.

A análise por nós feita às entrevistas, permitiu que essa leitura fosse pautada por categorias que permitissem avaliar, segundo o olhar daqueles protagonistas, a eficácia e a eficiência da formação.

a) Eficácia

Categoria “UFCD – importância e adequação dos conteúdos”

Procurámos que esta categoria aglutinasse os fatores de eficácia da formação, aqui reunindo as afirmações dos formadores sobre o que consideravam pertinente sobre os conteúdos, no que respeitava diretamente à ação e ao seu desenvolvimento.

Construímos assim, duas subcategorias, com base na repetição de ideias que nas entrevistas constavam a este respeito:

Compilação

Os entrevistados consideram que a compilação da informação disponível é uma das mais valias que os formandos encontram nesta formação, por verem de forma sistematizada, compilada toda a informação respeitante aos programas de emprego e formação e conseguirem vê-la de forma a “ enquadrar, compilar e de alguma forma ver de uma forma transversal, sem ser segmentado e os conteúdos têm mais impacto claramente porque há interligação”. È também referido que apesar de se poder “(...) pensar que são conteúdos que toda a gente domina, principalmente as pessoas que têm mais escolarida-

de e nem sempre isso é verdade e acabam por, e eles acabam por muito que terem feito desde as técnicas de procura de emprego, fazerem uma boa carta de apresentação, o currículo e acham que mesmo falando de licenciados acham ainda muito importante terem participado na formação”. Acrescentam ainda que “principalmente nas medidas e incentivos que é um conteúdo que tem sido mais ou menos dinâmico do IEFP (...) quase todos desconhecem (...) *o impulso jovem, o estímulo 2013*, mas não têm uma ideia do que seja, ouvem falar mas nunca procuraram saber a fundo sobre estas medidas e incentivo e aqui na sala acaba por ser uma temática, que lhes interessa muito, que pode ser uma hipótese, uma alternativa, para os tornarem, a voltarem ter contacto com o mercado de trabalho”.

Adequação e Interesse manifesto pelos formandos

Todos os formadores foram unânimes sobre a adequação dos conteúdos e das respetivas atividades que estavam preparadas para os diferentes grupos e cujos tempos eles adequavam ao nível dos formandos “adequar os conteúdos e a forma como os abordo aos diferentes públicos, quer em termos de linguagem (...) eu não dou da mesma forma num nível secundário a abordagem que faço ao currículo é totalmente diferente da abordagem mais de um grupo de 4º ano é muito mais focada”.

Relativamente ao interesse manifesto pelos formandos, referem que quanto maior o nível de habilitações, mais têm a sensação de que tudo sabem. Todos referem que na fase inicial há uma grande resistência e que “depois no final tem consciência de que foi útil”; Constatam que há uma melhoria na forma como se manifestam, na “ forma de ver as coisas e até a forma de olhar para os anúncios, para os currículos, a forma de olhar para o desemprego de tentar encontrar outras alternativas”;

Fazem a diferenciação entre os jovens que são mais imaturos e que “andam perdidos” “apáticos” e os de mais idade encaram a formação e as respetivas atividades como novidade “(...) são os que veem esta formação muitas vezes como uma possibilidade, como uma tábua de salvação, para as suas novas empregabilidades, ou possíveis empregabilidades”.

Fazem também uma forte diferenciação pela forma como os formandos se manifestam, em função da sua escolarização. “Grupos menos escolarizados focam-se em tarefas mais pragmáticas, digamos assim, na construção do currículo na elaboração das cartas, na construção das ferramentas que normalmente tem alguma dificuldade a tudo o que é

mais conceptual mais teórico acabam por não valorizar tanto para eles é importante levar daqui ferramentas, as entrevistas, o currículo. Enquanto que grupos mais escolarizados nitidamente o que eles levam mais é a questão da promoção da empregabilidade, das medidas que podem frequentar, das acções que podem fazer, daquilo que podem melhorar dos planos que, ou seja, é mais importante o estabelecimento de objectivos enquanto que os menos escolarizados é mais o levar a ferramenta e aquilo que me podem ajudar na procura de emprego.”

Estes excertos permitem-nos corroborar o que foi inferido da análise estatística do tratamento dos questionários.

b) Eficiência

Categoria “Impacte da formação”

Nesta categoria procurámos concentrar as referências dos formadores que nos permitissem validar a eficiência da formação, no que respeita às atitudes dos formandos. Foram, assim, constituídas duas subcategorias com diferentes itens de análise, o Relacionamento e a Atitude.

Relacionamento

Sendo o isolamento um dos riscos apontado como fator negativos do desemprego (sobretudo no de longa duração,), fazia parte da dinâmica a imprimir na formação, a necessidade da competência relacional. “(...) a precaridade, é a falta de dignidade que está associada ao desemprego, (...) há um sentimento também de culpa em relação a isso e, eu no início tento desbloquear isso (...)sentimento de que se tornam mais fechados e com dificuldades em continuar a ter os seus relacionamentos sociais até porque a própria situação de desemprego também traz uma condição monetária inferior e que eles não podem ter o mesmo tipo de participação social que tinham até ali”.

Referem muito positivamente o relacionamento conseguido entre os formandos e a troca de contactos de entidades empregadoras, havendo referência a um caso de empregabilidade direta no fim da formação através desta rede ali gerada. Consideram que quando

conseguem desconstruir as barreiras, como estão entre pares acabam por ir “mais motivados.

Atitude

Os formadores foram unânimes em afirmar que há uma mudança de atitude, mesmo para os que, no início, evidenciavam resistência. Mencionaram que para aqueles que a formação constituía novidade, a receptividade era maior. Para aqueles“(...) que já trabalham há muitos anos, foram fazendo formações que eles não vêem aplicabilidade nenhuma e esta formação é muito mais interativa eu não falo sobre o que é um currículo não, eu faço um currículo, eu não digo só ou não fazemos só o que é que são os programas e medidas dentro dos programas e medidas e portanto isto, esta maior receptividade para a formação é claramente uma mudança de atitude. Depois esta abertura ao grupo e ao saber mais e obter mais informação acho que também é uma outra mudança de atitude.”.

Um formador referiu que muitas “(...) vezes chegam muito deprimidos, com baixa autoestima, com baixo autoconceito, tentar também fazê-los ver outras situações que correram bem, (...) para as pessoas verem começarem a ter outra atitude perante as coisas e tem funcionado bem”. Quando começam a ver a utilidade da informação que lhes é proporcionada, e que levam dali “(...) recursos a que podem recorrer, a que podem mudar radicalmente”.

Regozijam-se desta mudança de atitude e referem que no final da formação revelam-se “ disponíveis para se inscreverem até noutras formações de procurar até algum programa e medida que se encaixe na situação que estão, de forma a tentar resolver a situação deles o mais rapidamente possível ficam muito, ficam, fundamentalmente ficam mais alertas para algumas oportunidades que às tantas nunca tinha pensado e que pensam que pode ser uma boa saída”.

Outro formador refere “Sem dúvida que aquilo que eles são nas primeiros duas sessões para aquilo que são no ultimo, não, é uma mudança e eles próprios sentem isso e eles próprios assumem que inicialmente não estavam muito motivados (...) mas depois que à medida que vão entendendo que podem retirar daqui informação útil, que isto

é para eles e que podem levar de facto uma mais valia e alguns recursos a que podem recorrer e depois acabam por reconhecer isso e atitude muda radicalmente.

(...) e passa a ver que se calhar que afinal que efetivamente que o IEFP tem algum sentido, tem alguma finalidade e pode contribuir ou com uma formação que é financiada ou com uma medida que pode de facto aumentar a empregabilidade e penso que essencialmente a atitude passa, que a grande mudança é nessa, é essa mudança de atitude de mais de serem mais crentes, mais, que as coisas podem resultar e podem haver aqui estratégias que efetivamente ainda não tinham pensado”.

Referem também que no final da formação, os formandos valorizam mais as competências transversais, como o “saber trabalhar em equipa, assim como o ter conhecimentos em informática, o ter, o ser, o adaptar-me às diversas situações”. Reconhecem que são competências que por vezes os formandos até evidenciam ter, mas que são, até então, subestimadas, e que é ao longo da formação que percebem o seu valor.

VII Considerações gerais e Implicações do estudo

Para intervir, é preciso conhecer e o estudo de caso permite-nos um conhecimento profundo da realidade com incidência no processo, ou seja, no que ocorre num determinado contexto, durante um determinado lapso de tempo.

O estudo incidiu numa amostra que foi representativa do desemprego em ambas as regiões, com exceção da expressão dos escalões etários e habilitacionais mais e menos elevados, o que espelha que houve a estratégia local de convocatória para a formação, da parte das unidades orgânicas envolvidas, encaminhando esses grupos que aqui não têm expressividade, para outras respostas e programas mais adequados.

Através da amostra estudada procurou-se aferir a eficiência e a eficácia da metodologia implementada pelo Centro de Coimbra.

Para aferir a eficiência foi utilizada a avaliação que os formandos teceram sobre o desenvolvimento da ação e a intervenção dos formadores. A análise estatística concentrada no quadro do registo de contagens permitiu de uma forma muito transparente concluir que a avaliação foi unanimemente positiva e do agrado dos formandos, quer quanto ao parâmetro do desenvolvimento da ação, quer quanto à intervenção dos formadores.

Numa análise relacional, conclui-se que embora positiva, a avaliação das instalações é o ponto menos forte. Estas questões logísticas assumem grande importância, na medida em que podem gerar insatisfação e um efeito negativamente generalizado e inflamatório, pelo que na planificação, os recursos físicos deverão ser tão enaltecidos e preparados com tanta acuidade, quanto os recursos humanos.

Estes (recursos humanos) por sua vez tiveram uma avaliação excelente. Os formandos manifestaram-se bastante satisfeitos quer com as dinâmicas conseguidas em sala, quer com o domínio dos assuntos dos formadores e com a sua prestação. Não será alheio a este sucesso, o facto de a entidade ter selecionado formadores e os ter preparado numa ação de formação de formadores, na construção quer dos conteúdos, quer das

atividades, para os públicos diferenciados, como foi referido no ponto 4.3.1 desta dissertação e reforçada a sua importância, no enquadramento teórico, sobre o papel facilitador do formador (capítulo III – 3.3).

Na opinião dos formadores são os grupos mais escolarizados os que oferecem uma resistência maior na fase inicial da formação, por considerarem que já dominam a informação que lhes é disponibilizada, mas ao longo do processo formativo alteram a sua postura e percebem o desconhecimento sobre os Programas e Medidas do IEFP e as ferramentas que têm ao seu alcance.

Nestes sentidos, é referido pelos formadores que enquanto os grupos menos escolarizados e de mais idade revelam uma grande satisfação por poderem aprender a fazer um curriculum, ou preparar-se para uma entrevista, questões mais pragmáticas, os grupos mais escolarizados valorizam mais o facto de trabalharem as competências de empregabilidade e aprenderem a aceder à informação que precisam.

Sendo perceptível uma avaliação mais exigente nos grupos mais escolarizados, o que traduz uma tendência natural, pelo facto de estarem mais informados e serem os que mais expectativas comportam, avaliam muito positivamente todos os parâmetros, sendo (numa escala de 1 a 5) a média do valor mais baixo na intervenção dos formadores de 4,7 e na avaliação da ação uma média de 4,3. Mesmo na avaliação das instalações, que mereceu uma nota menos positiva, (3,3) como foi referido, foi este grupo mais escolarizado que se revelou mais crítico e teve a média mais baixa.

Para aferir a eficácia da proposta do modelo formativo em análise, procurou-se avaliar qual o impacto que a frequência da formação teve junto dos formandos, segundo as dimensões de significância das aprendizagens e das prioridades futuras de investimento.

Numa análise sobre as áreas mais significativas no processo formativo dos formandos, podemos concluir que não houve diferenciação regional, havendo consistência nas respostas entre os grupos habilitacionais e etários.

O tratamento estatístico minucioso realizado, onde foi possível cruzar as diferentes variáveis sexo, idade e habilitações com a localização regional da formação, permitiram perceber que apesar da aparente homogeneidade, existiam algumas diferenças que poderão ser exploradas e potenciadas para uma melhor resposta, se assim for pretendido.

Destacou--se o interesse pelas Técnicas de Procura de Emprego (TPE), que na Figueira da Foz espelha uma maior consistência entre os grupos, contrastando com Coimbra que, consoante a escolarização aumenta, assiste-se a uma ligeira desvalorização com uma maior importância dada aos Programas e Medidas. Isto acontece sobretudo com caráter seletivo, abrangendo o escalão etário dos 30 aos 39 anos, com 9º ano, a que estão associados às diferentes tipologias de Estágios.

Esta questão sugere-nos que poderá haver uma diferença cultural das entidades patronais nas diferentes regiões, que ajudarão a potenciar este efeito, o que poderá justificar algumas das assimetrias registadas.

Da mesma forma, o sistema de Qualificação sugere também algumas diferenças regionais, que se prendem com as inúmeras ofertas proporcionadas em Coimbra, em contraste com a Figueira da Foz. Na primeira é essencialmente o género masculino que procura esta resposta, enquanto na Figueira da Foz, o contexto socioeconómico e cultural justifica que os homens procuram o emprego direto, estando as mulheres mais associadas à formação, como foi referido, até pelos apoios podem usufruir e que constituem um apoio orçamental para as famílias. Confirma-se nesta amostra a tendência para as diferenças das condições de acesso ao trabalho, menos exigentes do ponto de vista das habilitações para o sexo masculino, bem como as condições salariais significativamente inferiores para o sexo feminino, principalmente se associadas a baixa certificação escolar e profissional. É importante perceber, como as questões culturais podem ser tão determinantes, pelo para se perceberem e interpretarem os números, ter-se-á que conhecer o contexto em que os as intervenções se desenvolvem.

Todas a experiências ocorridas neste processo formativo resultaram numa avaliação positiva. Pensamos que a forma como terão sido planificadas as etapas e as atividades terá potenciado estes resultados. Se a preparação dos materiais e das atividades foram fundamentais, não terá sido menos importante a adequação dos mesmos aos diferentes grupos, assim como a sua constituição diferenciada, por escalões habilitacionais

A informação recolhida através do Projeto de Empregabilidade, destacando as medidas Procura Ativa de Emprego (PAE), a Formação de Dupla Certificação (FDC) e a Formação Modular (FM), complementou o que tinha sido aferido pelas áreas mais significativas de Aprendizagem.

Em Coimbra é menor o rácio de pessoas que optam pela PAE do que na Figueira, embora esta seja a opção que mais se destaca em ambas as cidades. As opções da

modalidade formativa, mais favorável na dupla certificação em Coimbra e pelo contrário, mais escolhida a Formação Modular na Figueira da Foz, não surgem por acaso.

Os contextos permitem, também, explicar a maior ou menor procura de alguns Programas e Medidas em função das outras ofertas que essas localidades dispõem.

Ganha relevância que, os questionários permitam a ferir a disponibilidade daqueles que só procuravam emprego direto, no final da formação estejam recetivos à formação e a trabalhar competências de empregabilidade, ou mesmo disponíveis para outras áreas formativas. Os formadores entrevistados reforçam estas conclusões estatísticas, afirmando que há uma mudança de atitude “radical no final da formação”.

Esta expressão tão positiva da predisposição para a aquisição de competências de empregabilidade, reforçada, como pudemos contatar pelas análises estatísticas e expressões dos formadores, de uma predisposição para o investimento e para a mudança pessoal, permite-nos afirmar que se afigura confirmada a hipótese que norteou toda esta dissertação, uma vez que o modelo de formação preconizado, constitui uma resposta positiva para que se encontrem atingidos os objetivos propostos, podendo-se concluir que a avaliação da eficácia do processo formativo foi muito elevada.

Propostas de reflexão

A terminar esta etapa e porque estaria agora preparada para a iniciar, afigura-se relevante verter aqui algumas propostas de reflexão.

Como foi sempre referido, desde o início desta dissertação, o objetivo da formação proposta é que os adultos sejam capazes de procurar respostas. Consideramos que seria importante haver um estudo mais alargado no tempo, procurando a realização de um estudo de follow-up, tendo em vista a avaliação diferencial da eficácia do processo formativo para a empregabilidade a partir das competências agora adquiridas.

A experiência da metodologia que foi analisada, teve uma avaliação muito positiva pelos seus protagonistas, formandos e formadores, permitindo-nos também a nós, corroborar esta validação, quando todos os dados resultantes da investigação, referem

que ao longo das 25 horas de formação, os formandos vão fechando “os guarda-chuvas” e vão-se tornando mais permeáveis à informação, ao contexto, e vão interiorizando alterações na forma de ver a vida e mudando de atitude.

Na esteira do exposto, confirmou-se estarem implícitas, as diferentes etapas do modelo de Mezirow, desde a desorientação até à alteração do autoconceito. Os adultos revelaram ter ficado capacitados para compreender, envolver-se e responsabilizar-se pelo seu projeto de vida, mantendo uma perceção positiva da sua identidade, independentemente dos papéis que possam vir a assumir ao longo da vida. Revelaram conseguir e querer interiorizar e desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam adotar comportamentos empreendedores e criativos.

É importante que se trabalhe a transferibilidade das aquisições. Quando os formadores trabalharam os programas, foram também orientados para ensinar os adultos a procurar informação sobre os programas a criar grelhas de análise em que o adulto aprendesse quais as condições mais interessantes.

As diferenças regionais promovem a anulação de uma análise global e reforçam a necessidade de uma análise regional. A confirmação de que existem assimetrias regionais em relação a alguns parâmetros em análise, leva a que para se trabalhar as atitudes, se conheça bem o público para se poder potenciar as respostas formativas adequadas. Se o que se pretende é dotar as pessoas com mais competências, isso é conseguido, aumentando as propostas e as respostas.

Pelo exposto na análise de dados, a formação proposta revela-se eficaz e eficiente, face aos objetivos internos de promoção de mudanças de atitude, cria condições para o desenvolvimento de projetos subsequentes, mas obriga também a um enquadramento, a um planeamento bastante alargado e um grande conhecimento do público a envolver.

Nesse sentido, é importante que se proceda a uma análise exploratória, para que se possam organizar projetos de formação consistentes.

O estudo retrata uma metodologia local, ágil. Contrariamente, respostas muito institucionalizadas a situações muito dinâmicas (como é a composição do desemprego)

podem trair a intencionalidade, pela morosidade e rigidez da sua implementação e sedimentação, esperando nós que o exemplo aqui estudado com bons resultados ao nível da eficácia e da eficiência, possa contribuir para implementar diferentes intervenções.

Bibliografia

- Alcoforado, L. (2008). *Alcoforado, L. (2008). Competências Cidadania e Profissionalidade. Coimbra. Coimbra.*
- Alcoforado, L. (2008). *Competências Cidadania e Profissionalidade. Coimbra. Coimbra.*
- Amado, J. (2010). Ensinar e Aprender a Investigar: Reflexões a Pretexto de um Programa de Iniciação à Pesquisa Qualitativa. 119-142. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 44 (1)* , pp. 119-142.
- Barros, R. (2011). *A criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal. Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos.* Lisboa: Chiado Editora.
- Blanchard, O., & Diamond, P. (1992). *Unemployment Problem. Cambridge: MIT Press.* Cambridge: MIT Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.
- Bosco, A., & Chassard, Y. (1999). A shift in the Paradigm: Surveying the European Union Discourse on Welfare and Work . *European Foundation for the Improvement of Living and Work Conditions* , pp. 43-58.
- Caleiras, J. (2008). "Do Desemprego à Pobreza? Trajectórias, Experiências e Enfrentamentos". *E-Cadernos, nº 2* . Coimbra.
- Caleiras, J. (2004). "Globalização, Trabalho e Desemprego – Trajectórias de Exclusão e Estratégias de Enfrentamento". A Questão Social no Novo Milénio. VIII. *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* . (FEUC, Ed.) Coimbra.
- Caleiras, J. (2011). *Para Além dos números- As consequências pessoais do desemprego Trajetórias de empobrecimento, experiencias e politicas.* Dissertação de Doutoramento em Sociologia.
- Caleiras, J. (2011). *Para Além dos números- As consequências pessoais do desemprego Trajetórias de empobrecimento, experiencias e politicas.* Dissertação de Doutoramento em Sociologia.
- Carreto, G., & Gouveia, A. (2011). *Programa de Formação em competências básicas - Orientações para a operacionalização* . Lisboa: ANQ.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco Escolarizados, Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação.*

- Centeno, M., & Fernandes, P. A. (2004). Heterogeneidade no Mercado de Trabalho: o que distingue desemprego e inactividade. 10, 1: 63 - 71.
- DGERT, D. (2005). Base de Dados das políticas de emprego.
- Dias, M., & Varejão, J. (2012). *Estudo de Avaliação das Políticas Ativas de Emprego*. Porto: FEUP.
- Góis, C., & dos Santos Valadas, T. (2012). A Europeização das Políticas de Emprego. Impactos e implicações no caso português. *Tese de doutoramento em Sociologia, na especialidade de Sociologia das Desigualdades Sociais e da Reprodução Social, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra*. Coimbra.
- Gonçalves, C. (2005). Evoluções recentes do desemprego em Portugal.
- Guimarães, N. A. (2009). Desemprego, uma construção social.
- Guimarães, N. A. (1 de Maio de 2013). *Desemprego, uma construção social, São Paulo, Paris e Tóquio Editora, consultado em*. Obtido em 1 de Maio de 2013, de FAPESP: <http://agencia.fapesp.br/10683>
- Guimarães, N. (outubro de 2002). Por uma sociologia do desemprego. 17.
- Hespanha, P. (2010). (P. CES/FEUC, Ed.) Obtido em 27 de Abril de 2013, de POLÍTICAS SOCIAIS: NOVAS ABORDAGENS, NOVOS DESAFIOS : <http://ebookbrowse.net/confer-ncia-coutrot-aula-5-210806-pdf-d459102889>
- Hespanha, P., & Matos, I. (Jul/Dez de 2000). Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas activas de emprego. (C. d. Sociais, Ed.) *Sociologias*, n° 4, pp. 88-109.
- LIMA, L. (2008). *A educação de adultos em Portugal (1974-2004)*. Lisboa: Educa.
- Mezirow, J. (1996). *Contemporary paradigms of learning. Adult Education Quarterly*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adults learning*. . San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1994). Transformative learning in the workplace transformation theory: brief overview.
- Molle, I., & Hespanha, P. (2002). *Padrões de Exclusão e Estratégias Pessoais*. . Coimbra: Oficina do CES, 177.
- Mortensen, D. T. (1986). Job Search and Labor Market Analysis. In O. Ashenfelter, & R. Layard., *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam:North Holland,.
- Mortensen, D. T., & Pissarides, C. A. (1999b). Job Reallocation, Employment Fluctuations, and Unemployment Differences. In M. Woodford, & J. Taylor, *in Handbook of Macroeconomics*. Amsterdam: North Holland.

Moura, R. (1999). “Aprendizagem Transformativa: Uma abordagem ao conceito”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* .

Pissarides, C. (1990). *Equilibrium unemployment theory*. Blackwell, Oxford.

Prestes, E., & Veras, R. (2009). *Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas*. Obtido em 2013 de 8 de 26, de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-7250200900020000&Ing=pt&nrm=iso

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos vida no currículo currículo na vida*. Lisboa: ANQ.

Simões, A. (2000). “*Cultura Científica, Progresso social e Cidadania.*”. Coimbra.

Torres, C. A. (2003). *Política para educação de adultos e globalização*. Universidade da Califórnia, Los Angeles.

Walker, R. (1983). *La Realización de Estudios de Caso em Educación. Etica, Teoria y Procedimientos*. Madrid: Narcea SA.

Yn, R. (2005). *Estudos de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

ANEXO 1 – Dados desemprego EUROSTAT

ANEXO 2 – Formação de Formadores

ANEXO 3 – KIT suporte documental.

ANEXO 4 – Quadro de Registo de Contagens

ANEXO 5 – Análise das Entrevistas Formadores

ANEXO 6 – Ficha de Avaliação da Ação

ANEXO 7 – Projecto de Empregabilidade

ANEXO 8 – Tabelas e Gráficos Excel

ANEXO 8A – Tabelas e Gráficos S.P.S.S.

Dados Eurostat 26set 2013

geo\time	2013M01	2013M02	2013M03	2013M04	2013M05	2013M06	2013M07
Euro area (changing composition)	12,2	12,2	12,2	12,3	12,3	12,3	12,3
Euro area (17 countries)	12,2	12,2	12,2	12,3	12,3	12,3	12,3
Euro area (16 countries)	12,2	12,2	12,3	12,3	12,3	12,3	12,3
EU (28 countries)	11	11	11	11	11	11	11
EU (27 countries)	11	11	11	11	11	11	11
EU (15 countries)	11,1	11,1	11,2	11,2	11,2	11,2	11,2
Belgium	7,8	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3
Bulgaria	11,6	11,6	11,6	11,5	11,3	11,2	11,1
Czech Republic	8,3	8,4	8,5	8,4	8,4	8,2	8
Denmark	7,5	7,5	7,3	7,3	7,3	7,4	7,6
Germany	5,1	5,1	5,1	5,1	5	5	4,9
Estonia	8,7	8,9	8,8	8,4	8,2	7,8	:
Ireland	11	11,1	11,3	11,2	11,5	11,4	11,4
Greece	30,1	30,4	30,6	30,7	31,5	31,9	:
Spain	26,8	27	27	27,3	27,3	27,3	27,4
France	10,9	10,9	10,9	10,9	11	11,1	11,1
Croatia	16,8	16,2	15,9	16	16,1	16,4	16,8
Italy	13	12,9	13	13	13,1	12,9	12,8
Cyprus	14	14,5	14,8	15,3	15,6	16,2	16,5
Latvia	11,6	11,6	11,6	10,8	10,8	10,8	:
Lithuania	10,7	10,5	10,5	10,4	10,4	10,5	10,9
Luxembourg	5,9	6,1	6,3	6,4	6,6	6,6	6,7
Hungary	10,8	10,6	10,4	10,5	10,7	10,4	:
Malta	6,5	6,3	6,2	6	5,9	5,7	5,7
Netherlands	5,6	5,7	6	6	6,1	6,2	6,5
Austria	4,7	4,8	4,8	4,8	4,6	4,7	4,8
Poland	11,5	11,5	11,5	11,5	11,4	11,3	11,3
Portugal	17,4	17,3	17,2	17,3	17,1	17	16,9
Romania	6,5	6,5	6,6	6,6	6,5	6,6	6,5
Slovenia	10,7	11,2	11,8	12,2	12,5	12,5	12,5
Slovakia	14,9	14,9	14,9	15	15,1	15,3	15,4
Finland	7,3	7,3	7,3	7,3	7,3	7,3	7,3
Sweden	7,6	7,8	8,2	7,8	7,6	7,6	7,5
United Kingdom	7,3	7,2	7,2	7,1	7,1	7	:
Iceland	5,3	5,3	5,3	5,2	5,1	5,1	5
Norway	3,3	3,3	3,4	3,3	3,2	:	:
Turkey	10	10	9,9	10,1	10,3	:	:
United States	7,8	7,7	7,6	7,3	7,1	7,3	7
Japan	3,8	3,9	3,5	3,8	3,9	3,5	:

Quadro das Dimensões (conteúdos) da Competência «Desenvolvimento Curricular»

A COMPETÊNCIA, NESTE QUADRO CONCRETO, CONSISTE NA MOBILIZAÇÃO DOS SEGUINTE ELEMENTOS ADAPTÁVEIS A DIFERENTES SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

DOMÍNIO	DEFINIÇÃO	CONHECIMENTO DECLARATIVO: FACTUAL E CONCEPTUAL (COMPETÊNCIA COGNITIVA)*	CAPACIDADES: CONHECIMENTO PROCEDIMENTAL (COMPETÊNCIA FUNCIONAL)*	ATITUDES CONHECIMENTO ATITUDINAL (COMPETÊNCIA PESSOAL, INTERPESSOAL E PROFISSIONAL)*
Desenvolvimento Curricular	Desenvolvimento Curricular é entendido aqui, em sentido amplo, como conjunto de conhecimentos, de diferente natureza, e de práticas implicadas na concepção, planificação, realização e avaliação, em diferentes níveis institucionais e de modo adequado a diferentes situações de formação.	<p>Conhecimento da teoria do currículo, no que diz respeito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – conceitos e fundamentos; – modelos de currículo: da transmissão à autonomia do aprendente; – modelos por objectivos e modelos por competências; – currículo como projecto; – níveis de decisão curricular e respectiva planificação; – elementos do currículo – função, diferentes entradas no processo de planificação; – princípios organizadores dos vários desenhos curriculares; – desenho de instrução; – métodos, técnicas, tipologias, estratégias de ensino e de aprendizagem: do ensino expositivo à aprendizagem individualizada; – avaliação como elemento do currículo – tipos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação. 	<p>Na sua prática como construtor de currículos, o participante demonstra capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – construir instrumentos de análise de currículos existentes; – fazer o diagnóstico da situação/a análise de necessidades; – analisar o referencial/os referenciais adequados e adaptá-los à realidade do grupo-alvo da formação; – identificar competências a desenvolver; – formular objectivos; – seleccionar e organizar conteúdos; – seleccionar, delinear e organizar estratégias; – construir e/ou adaptar materiais; – integrar materiais multimédia na planificação³; – ensinar processos de acesso à informação e à consulta de bases de dados⁴; – prever momentos, tipos e modalidades de avaliação; – construir os instrumentos de avaliação necessários⁵. 	<p>No processo de desenvolvimento do currículo, o participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – examina as suas atitudes e crenças face à sua função de formador em desenvolvimento curricular; – analisa as suas práticas tendo em consideração as suas características pessoais; – utiliza a informação recolhida para reflectir sobre essas práticas; – negocia, com os formandos, processos de planificação, estratégias a utilizar e os produtos/resultados a esperar; – está atento às necessidades e interesses dos formandos; – está motivado para aprender e para ensinar; – tem vontade de resolver os problemas que as situações concretas antecipam e provocam.

*Terminologia utilizada no documento *Awards a European Qualification Framework for Lifelong Learning*, Brussels Comission of the European Communities, 2005.

³Remete-se a aprendizagem desta prática para os referenciais do IIEFP: Nobre, A. M., *Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos*, s/l: IIEFP e Teixeira, C. A., 2004. *Utilização Pedagógica de Imagens Digitais*, s/l: IIEFP, 2004.

⁴Remete-se, em parte, a aprendizagem desta prática para os referenciais do IIEFP: Nobre, A. M., *Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos*, s/l: IIEFP e Teixeira, C. A., 2004. *Utilização Pedagógica de Imagens Digitais*, s/l: IIEFP, 2004.

⁵Remete-se a aprendizagem desta prática para os referenciais do IIEFP: Nobre, A. M., *Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos*, s/l: IIEFP e Teixeira, C. A., 2004. *Utilização Pedagógica de Imagens Digitais*, s/l: IIEFP, 2004.

Kit Nível Básico

- “Como preparar-se para a análise de competências”

O modelo STAR

Influenciar e persuadir outras pessoas

Trabalho em equipa e relacionamento

Habilidades de comunicação

Adaptabilidade, energia e resiliência

Auto-motivação e auto-conhecimento

Tomada de decisão e resolução de problemas

Ética e gestão de conflitos

Objetivos pessoais e de carreira

Gestão do stress

Balço de competência – ficha de preenchimento

- Europass – curriculum vitae

- Doc. 1 – Responder a anúncios

- Doc. 2 – Carta de candidatura

- Doc. 3 – Resposta telefónica a anúncio

- Doc. 4 – Carta de candidatura espontânea

- Doc. 5 – A entrevista

- Doc. 6 – A situação de entrevista

- Doc. 7 – Depois da entrevista

- Projeto de empregabilidade

Kit Nivel Secundário

- “Como preparar-se para a análise de competências”

Análise SWOT

Influenciar e persuadir outras pessoas

Trabalho em equipa e relacionamento

Habilidades de comunicação

Adaptabilidade, energia e resiliência

Auto-motivação e auto-conhecimento

Tomada de decisão e resolução de problemas

Ética e gestão de conflitos

Objetivos pessoais e de carreira

Gestão do stress

- Plano de carreira

- Europass – curriculum vitae

- Doc. 1 – Responder a anúncios

- Doc. 2 – Carta de candidatura

- Doc. 3 – Resposta telefónica a anúncio

- Doc. 4 – Carta de candidatura espontânea

- Doc. 5 – A entrevista

- Doc. 6 – A situação de entrevista

- Doc. 7 – Depois da entrevista

- Projeto de empregabilidade

			Foz																							
			Aprendizagem						Formação Dupla Certificação			Formação Modular			Estágios Profissionais			Procura Ativa de Emprego			Criação do Próprio Emprego					
			Desenvolvimento Competências	TPE	Criação Próprio Emprego	Programas e medidas	Sistema Qualificação	Outros	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª		
N																										
< 20	1º ciclo	H																								
		%																								
		M																								
		%																								
		T																								
		%																								
	2º ciclo	H																								
		%																								
		M																								
		%																								
		T																								
		%																								
	3º ciclo	H																								
		%																								
		M	1		1																	1				
		%	100,00%		100,00%																	100,00%				
		T	1		1																	1				
		%	0,30%		0,31%																	4,35%				
Sec.	H																									
	%																									
	M	2		2						1										1						
	%	100,00%		100,00%						100,00%										100,00%						
	T	2		2						1										1						
	%	0,60%		0,61%						2,94%										0,44%						
> Sec.	H																									
	%																									
	M																									
	%																									
	T																									
	%																									
1º ciclo	H																									
	%																									
	M																									
	%																									
	T																									
	%																									

Sec.	H	17		17		7	1			1		4	2	1	1		15			2			
	%	44,74%		47,22%		58,33%	25,00%			50,00%		44,44%	100,00%	100,00%	100,00%		53,57%			100,00%			
	M	21		19		5	3		2	1	2	5	5				13	2		2	1		
	%	55,26%		52,78%		41,67%	75,00%		100,00%	50,00%	100,00%	100,00%	55,56%				46,43%	100,00%		100,00%	100,00%		
	T	38		36		12	4		2	2	2	5	9	2	1	1		28	2		2	2	
	%	11,48%		11,04%		13,19%	6,06%		5,71%	3,23%	15,38%	14,71%	15,25%	10,00%	10,00%	7,14%		12,44%	8,70%		20,00%	20,00%	33,33%
> Sec.	H	2		2					1								1				1		
	%	20,00%		20,00%					50,00%								16,67%				100,00%		
	M	8		8			3		1			1	2	1		2	5	1		1			
	%	80,00%		80,00%			100,00%		50,00%			100,00%	100,00%	100,00%		100,00%	83,33%	100,00%		100,00%			
	T	10		10			3		2			1	2	1		2	6	1		1	1		
	%	3,02%		3,07%			4,55%		5,71%			2,94%	3,39%	5,00%		14,29%	2,67%	4,35%		10,00%	10,00%		
1º ciclo	H	4		4		2			1	1							1	3			1	1	
	%	44,44%		44,44%		66,67%			33,33%	33,33%							50,00%	50,00%			100,00%	100,00%	
	M	5		5		1			2	2						1	1	3					
	%	55,56%		55,56%		33,33%			66,67%	66,67%						100,00%	50,00%	50,00%					
	T	9		9		3			3	3						1	2	6			1	1	
	%	2,72%		2,76%		3,30%			8,57%	4,84%						7,14%	33,33%	2,67%			10,00%	10,00%	
2º ciclo	H	11		11		5	1		1	2		2	2				7	2			1		
	%	61,11%		61,11%		62,50%	25,00%		25,00%	66,67%		100,00%	40,00%				63,64%	100,00%			100,00%		
	M	7		7		3	3		3	1			3				4						
	%	38,89%		38,89%		37,50%	75,00%		75,00%	33,33%			60,00%				36,36%						
	T	18		18		8	4		4	3		2	5				11	2			1		
	%	5,44%		5,52%		8,79%	6,06%		11,43%	4,84%		5,88%	8,47%				4,89%	8,70%			10,00%		
3º ciclo	H	11		11		4	2		1	3	1		3	1		1	8				1		
	%	50,00%		50,00%		44,44%	50,00%		50,00%	42,86%	100,00%		60,00%	25,00%		100,00%	53,33%				50,00%		
	M	11		11		5	2	1	1	4			1	2	3	1		7			1	2	
	%	50,00%		50,00%		55,56%	50,00%	100,00%	50,00%	57,14%		100,00%	40,00%	75,00%	100,00%			46,67%			50,00%	100,00%	
	T	22		22		9	4	1	2	7	1	1	5	4	1	1		15			2	2	
	%	6,65%		6,75%		9,89%	6,06%	25,00%	5,71%	11,29%	7,69%	2,94%	8,47%	20,00%	10,00%	7,14%		6,67%			20,00%	20,00%	
Sec.	H	7		7	1				2								4						
	%	28,00%		28,00%	100,00%				66,67%								25,00%						
	M	18		18		7	8		1	4	2	3	1	2	1	1		12	3	1		1	
	%	72,00%		72,00%		100,00%	100,00%		33,33%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		75,00%	100,00%	100,00%		100,00%	
	T	25		25	1	7	8		3	4	2	3	1	2	1	1		16	3	1		1	
	%	7,55%		7,67%	25,00%	7,69%	12,12%		8,57%	6,45%	15,38%	8,82%	1,69%	10,00%	10,00%	7,14%		7,11%	13,04%	50,00%		10,00%	
> Sec.	H	1		1									1				1						
	%	25,00%		25,00%									50,00%				33,33%						
	M	3		3	2	2				1				1				2	1			1	
	%	75,00%		75,00%	100,00%	100,00%			100,00%				50,00%					66,67%	100,00%			100,00%	
	T	4		4	2	2			1				2					3	1			1	
	%	1,21%		1,23%	50,00%	2,20%			2,86%				3,39%					1,33%	4,35%			10,00%	

40 - 49

3º ciclo	H	6		5		2		1		2		1					4					1	1
	%	66,67%		62,50%		66,67%		100,00%		100,00%		50,00%					80,00%					100,00%	100,00%
	M	3		3		1	1		1		1	2					1		1				
	%	33,33%		37,50%		33,33%	100,00%		100,00%		50,00%	100,00%					20,00%		100,00%				
	T	9		8		3	1	1	1	2		2	2				5		1			1	1
%	2,72%		2,45%		3,30%	1,52%	25,00%	2,86%	3,23%		5,88%	3,39%				2,22%		50,00%			33,33%	10,00%	
Sec.	H	1		1																			
	%	100,00%		100,00%																			
	M																						
	%																						
	T	1		1																			
%	0,30%		0,31%																				

331 1 326 4 91 66 4 35 62 13 34 59 20 10 14 6 225 23 2 10 10 3 10
46,55%

4		3			1				1	1	2			1			1	1		1							
66,67%		60,00%			100,00%				100,00%	100,00%	66,67%			100,00%			33,33%	100,00%		100,00%							
2		2						1			1						2										
33,33%		40,00%						100,00%			33,33%						66,67%										
15		6			5			1			1	1	1	3			1			3	1			1			
2,11%		1,58%			1,37%			1,59%			1,12%	11,11%	2,44%	4,17%			25,00%			1,55%	2,27%			7,69%			

15

2,11%

1

0,14%

6 5 711 380 3 364 6 96 63 1 113 89 9 41 72 18 4 8 1 194 44 9 13 3 6 9 8 6

53,45%

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Contagem
Ufcd – importância e adequação dos conteúdos	Compilação da informação	<p>“Tem um carácter de compilação de informação que era dada em vários tipos de sessões”</p> <p>Os “centros de emprego que só davam informação acerca dos programas e medidas e muito pouco acerca da formação e o centro de formação dava sobretudo informações ao nível da formação. Esta UFCD compila tudo, compila o emprego, e depois de alguma forma também faz o que o centro de emprego fazia que são as técnicas de procura de emprego e portanto desta forma inovadora porque uma UFCD acaba por ter um nível de abrangência muito maior e as pessoas conseguem enquadrar, compilar e de alguma forma ver de uma forma transversal, sem ser segmentado e os conteúdos tem mais impacto claramente porque há interligação</p> <p>Embora se “possa pensar que são conteúdos que toda a gente domina, principalmente as pessoas que têm mais escolaridade e nem sempre isso é verdade e acabam por, e eles acabam por muito que terem feito desde as técnicas de procura de emprego, fazerem uma boa carta de apresentação, o currículo e acham que mesmo falando de licenciados acham ainda muito importante terem participado na formação”</p> <p>“principalmente nas medidas e incentivos que é um conteúdo que tem sido mais ou menos dinâmico do IEFP (...) quase todos desconhecem (...)o impulso jovem, o estímulo 2013, mas não têm uma ideia do que seja, ouvem falar mas nunca procuraram saber a fundo sobre estas medidas e incentivo e aqui na sala acaba por ser uma temática, que lhes interessa muito, que pode ser uma hipótese, uma alternativa, para os tornarem, a voltarem ter contacto com o mercado de trabalho.</p>	
	Adequação e Interesse manifesto pelos formandos	<p>“quanto maior é o nível de habilitações mais a sensação que sabem tudo se tem e há uma resistência muito grande no início da formação, no entanto, a maior parte deles, depois no final tem consciência de que foi útil”;</p> <p>melhoraram, nomeadamente, a forma de ver as coisas e até a forma de olhar para os anúncios, para os currículos a forma de olhar para o desemprego de tentar encontrar outras alternativas”;</p> <p>“os mais jovens muitas das vezes estão um bocadinho ainda perdidos e ainda não tem,(...) muita experiência profissional (... os) mais velhos curiosamente acabam por estar mais receptivos porque é tudo novo para eles não é. Ou porque nunca fizeram currículo, nunca tiveram uma formação e acabam por estar um bocadinho mais receptivos inicialmente.</p> <p>importante no sentido de responder a uma necessidade que existe efectivamente por parte do público desempregado, de ter mais informação, há realmente um pouco conhecimento dos programas dos apoios das medidas até da forma como está organizado o sistema nacional de qualificações”;</p> <p>“Grupos menos escolarizados focam-se em tarefas mais pragmáticas digamos assim na construção do currículo na elaboração das cartas, na construção das ferramentas que normalmente tem alguma dificuldade a tudo o que é mais conceptual mais teórico acabam por não valorizar tanto para eles é importante levar daqui ferramentas, as entrevistas, o currículo. Enquanto que grupos mais escolarizados nitidamente o que eles levam mais é a questão da promoção da empregabilidade, das medidas que podem frequentar, das acções que podem fazer, daquilo que podem melhorar dos planos que, ou seja, é mais importante o estabelecimento de objectivos enquanto que os menos escolarizados é mais o levar a ferramenta e aquilo que me podem ajudar na procura de emprego.</p> <p>adequar os conteúdos e a forma como os abordo aos diferentes públicos, quer em termos de linguagem (...) deixa-os partilhar muitas vezes até as suas situações que vivenciaram, situações até muitas vezes de como porque é que ficaram desempregados, de como é que aconteceu, onde podem, onde é que se dirigiram, como é que foi, e a partir daí dessas experiências partir então para outras estratégias que possam mobilizar, deixa-os sempre partilhar e usar essa experiência, depois tentar utilizá-la e direccioná-la e focá-la para os conteúdos que eu pretendo. (...) eu não dou da mesma forma num nível secundário a abordagem que faço ao currículo é totalmente diferente da abordagem mais de um grupo de 4º ano é muito mais focada muito</p>	

		<p>mais orientado</p> <p>“(...) jovens valorizam muito menos, porquê, porque algumas dimensões só após alguns anos de experiência no mercado de trabalho é que conseguem valorizar os conteúdos os grupos com mais idade quer sejam mais escolarizados menos escolarizados dão outro impacto. Acho que aí é que há diferença de serem mais jovens com mais habilitações e depois com mais idade quer com mais ou menos habilitações acho que tem, ambos conseguem valorizar a formação de diferentes níveis. Claro que se calhar com mais, com mais formação a minha abordagem também é muitas vezes é nos processos de recrutamento e seleção e aí eles valorizam, porque acham que essa informação é muito importante, quando fazemos a simulação das entrevistas, como fazemos provas de grupo eles valorizam esses conhecimentos.”</p> <p>“mais jovens eles estão mais apáticos não vêem esta formação com grande utilidade para eles, Os mais adultos e os menos escolarizados são os que vêem esta formação muitas vezes como uma possibilidade, como uma tábua de salvação, para as suas novas empregabilidades, ou possíveis empregabilidades. E principalmente quando eles vêem que podem ter a hipótese de ter um certificado, um certificado de formação, um certificado profissional através destas medidas que nomeadamente os RVCC e outras formas de escolaridade, principalmente os menos escolarizados vêem e desconheciam este tipo de medidas (...) daí que eu veja que para eles, para essa camada menos escolarizada, seja uma boa formação. Para os mais letrados, com escolaridade superior há um bocadinho de mais apatia também. No entanto eu verifico que há um desconhecimento muito acentuado principalmente dos programas e medidas e incentivos e mesmo às vezes nas técnicas de procura de emprego nós tentamos que esses indivíduos que já sabem tudo e têm acesso as tecnologias da informação, que têm hoje toda a informação à distância de um clique, mas nem sempre isso é verdade. (...) e a formação serve muitas vezes para isso, estimula-los a procurar conhecimentos e formações sobre exatamente, a procurar conhecimentos e informações sobre exatamente alternativas que eles podem aproveitar, (...) mais escolarizadas e portanto, concluindo em relação a isso, eles chegam ao final e vêem que isto foi útil principalmente nesse tipo de informação.</p>	
Impacto da formação	Relacionam ento	<p>“(...) há um factor essencial que é o relacionamento entre eles, e isso de facto os, as relações e os contactos que estabelecem entre o grupo tem sido sempre muito, muito, muito interessantes e penso que também nesse sentido eles vão mais, com mais vontade aprender uns com os outros, às vezes até levam contactos para entidades empregadoras que uns conseguiram através dos outros as e pelo menos nesse sentido posso afirmar que vão mais motivados.</p> <p>“Depois esta abertura ao grupo e ao saber mais e obter mais informação acho que também é uma outra mudança de atitude. E também nalgumas dimensões é quando entram muito, ou a convicção que o que importa são os conhecimentos técnicos e depois no final da formação eles valorizam muito mais as competências transversais como o saber trabalhar em equipa, assim como o ter conhecimentos em informática, o ter, o ser, o adaptar-me às diversas situações. Estas dimensões que eles muitas das vezes até têm e não valorizam porque acham que isso não é importante e depois ao longo da formação percebem que às vezes o técnico até é muito mais fácil de obter, essas dimensões que têm são claramente valorizadas.</p> <p>Para grupos mais escolarizados também costumo utilizar estratégias de trabalho em grupo, que os leva a ter uma participação mais ativa, quando fazemos exercícios de desocultação das competências pessoais, principalmente quando fazemos a análise SWOT, ou quando fazemos o modelo STAR. Eu procuro que eles trabalhem o máximo possível sobre esse exercício e depois aproveito o exercício para eles comunicarem uns com os outros, portanto, dois a dois, e aproveitar essa experiencia para uma simulação de entrevista de seleção. E é uma forma, pronto mais dinâmica de os comprometer com a formação</p> <p>“É a precaridade, é a falta de dignidade que está associada ao desemprego, há muita muita, há um sentimento também de culpa em relação a isso e, eu no início tento desbloquear isso (...)sentimento de que se tornam mais fechados e com dificuldades em continuar a ter os seus relacionamentos sociais</p>	

		<p>até porque a própria situação de desemprego também traz uma condição monetária inferior e que eles não podem ter o mesmo tipo de participação social que tinham até ali, há mais dificuldades mas pronto eu tento desbloquear um bocadinho esta situação para irem mais abertos à comunicação com os outros.”</p> <p>“(…) tenho algumas avaliações em que eles dizem isso que a formação muito útil mas é curta. Portanto isso derivado também ao tipo de relacionamento que eles criam entre eles, depende da dinâmica que o próprio grupo cria que nem sempre é dependente do formador e às vezes depende de um formando, dois formandos que tenham maior facilidade em comunicação e em grupos um bocadinho mais soltos”</p> <p>Inclusivamente tenho tido algumas situações que na sala estabelecendo em termos rede de contatos que eles começam a dar informação uns aos outros de coisas que tem ouvido falar sobre postos de trabalho de outros colegas que estão em sala e que esses colegas acabam por ir procurar, tive até já uma situação em que criou-se um posto de trabalho, (...) é aí que eles sentem que de facto é muito importante o contato com os outros e saber informações que são passadas boca a boca”</p>	
	Atitude	<p>“(…) os que já trabalham há muitos anos, foram fazendo formações que eles não vêem aplicabilidade nenhuma e esta formação é muito mais interativa eu não falo sobre o que é um currículo não, eu faço um currículo, eu não digo só ou não fazemos só o que é que são os programas e medidas dentro dos programas e medidas e portanto isto, esta maior receptividade para a formação é claramente uma mudança de atitude. Depois esta abertura ao grupo e ao saber mais e obter mais informação acho que também é uma outra mudança de atitude.”</p> <p>“(…) muitos deles ficam com uma postura um bocadinho diferente do início para o fim”. “(...) vezes chegam muito deprimidos, com baixa auto-estima, com baixo auto-conceito, tentar também faze-los ver outras situações que correram bem, (...) para as pessoas verem começarem a ter outra atitude perante as coisas e tem funcionado bem.</p> <p>“(…) os que nunca frequentaram formação vem muito mais disponíveis para novas formações, percebem que o tempo em que estão parados e sem emprego pode ser rentabilizado e pode ser aproveitado para melhorar outras competências, outras, outras aprendizagens que as vezes nunca lhes tinha passado pela cabeça que podiam melhorar e portanto percebem que o tempo em que estão desempregados pode ser útil e servir-lhes para outras, para outras apostas não é <u>até para outras áreas profissionais</u>”</p> <p>(...) muitos deles já estão disponíveis para se inscreverem até noutras formações de procurar até algum programa e medida que se encaixe na situação que estão, de forma a tentar resolver a situação deles o mais rapidamente possível ficam muito, ficam, fundamentalmente ficam mais alertas para algumas oportunidades que às tantas nunca tinha pensado e que pensam que pode ser uma boa saída”.</p> <p>“Sem dúvida que aquilo que eles são nos primeiros duas sessões para aquilo que são no ultimo, não, é uma mudança e eles próprios sentem isso e eles próprios assumem que inicialmente não estavam muito motivados (...) mas depois que à medida que vão entendendo que podem retirar daqui informação útil, que isto é para eles e que podem levar de facto uma mais valia e alguns recursos a que podem recorrer e depois acabam por reconhecer isso e atitude muda radicalmente.</p> <p>(...) e passa a ver que se calhar que afinal que efectivamente que o IIEFP tem algum sentido, tem alguma finalidade e pode contribuir ou com uma formação que é financiada ou com uma medida que pode de facto aumentar a empregabilidade e penso que essencialmente a atitude passa, que a grande mudança é nessa, é essa mudança de atitude de mais de serem mais crentes, mais, que as coisas podem resultar e podem haver aqui estratégias que efectivamente ainda não tinham pensado”.</p> <p>E também nalgumas dimensões é quando entram muito, ou a convicção que o que importa são os conhecimentos técnicos e <u>depois no final da formação eles valorizam muito mais as competências transversais como o saber trabalhar em equipa, assim como o ter conhecimentos em informática, o ter, o ser, o adaptar-me às diversas situações.</u> Estas dimensões que eles muitas das vezes até têm e não valorizam porque acham que isso não é importante e depois ao longo da formação percebem que às vezes o técnico até é muito mais fácil de obter, essas dimensões que têm são claramente valorizadas.</p>	

	<p>“(…) o acesso à informação, saberem onde é que vão buscar a informação, saber o que é que está disponível e saberem os recursos que têm. (…) num primeiro dia, segundo dia muito isto não vai acrescentar nada, não é uma mais-valia, eu preciso é de arranjar emprego. No último dia ou a partir do meio da formação muito mais há dimensões que eu nem imaginava que eram importantes, este espaço permitiu-me fazer muitas coisas e claramente muito mais disponíveis para a formação, até porque a média é sempre, há sempre alguma inscrição em algum outro modelo de formação ou numa sessão de informação para a criação do próprio emprego, são poucos ou nenhuns os adultos que passam e que não querem continuar investir na formação”.</p> <p>“(…) no início há guarda chuva, todos vêm de guarda chuva, (…) no primeiro dia estava tudo com o guarda-chuva aberto, não se molham não há pinga de água que lhes entre. A partir do segundo dia a gente vai fechando, às vezes é difícil, vamos fechando os guarda-chuvas que eles têm aberto. E há-de haver sempre um momento em que eles acham que isto é para eles e que se molham, que aquilo é para eles e a partir desse momento começam a ter uma outra atitude e tenho até exemplos de formandos que chegam ao fim da formação e dizem que a formação devia estar a iniciar, que é curta e tenho algumas avaliações em que eles dizem isso que a formação muito útil mas é curta”.</p>	
--	---	--

ENTIDADE FORMADORA: _____

ACÇÃO DE FORMAÇÃO: _____

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

APRECIÇÃO GLOBAL DA ACÇÃO POR PARTICIPANTE**DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO**

		1	2	3	4	5
• OBJECTIVOS DA ACÇÃO	Confusos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito claros
• CONTEÚDOS DA ACÇÃO	Inadequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequados
• UTILIDADE DOS CONTEÚDOS	Inaplicáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente aplicáveis
• MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	Nula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Plena
• ACTIVIDADES PROPOSTAS	Insuficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito adequadas
• RELACIONAMENTO ENTRE PESSOAS	Negativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito positivo
• INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS	Deficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Excelentes
• DOCUMENTAÇÃO DE APOIO	Inadequada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequada
• MEIOS AUDIOVISUAIS DISPONÍVEIS	Inadequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequados
• UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁCTICOS	Inadequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequado
• APOIO DA COORDENAÇÃO DA ACÇÃO	Ineficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito eficaz

INTERVENÇÃO DOS FORMADORES

FORMADORES	DOMÍNIO DO ASSUNTO					MÉTODOS					LINGUAGEM					EMPENHAMENTO					RELACIONAMENTO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deficiente Pleno Muito adequados Muito adequados Confusa Muito clara Insuficiente Elevado Fechado Aberto

SUGESTÕES / CRÍTICAS

Temas considerados mais importantes, a desenvolver com maior profundidade ou a incluir em acções deste Aspectos mais conseguidos e a melhorar. Sugestões e outras observações.

(Continue numa outra folha, se o espaço for insuficiente)

 NOME (facultativo)

[Escrever texto]

[Escrever texto]

[Escrever texto]ANEXO7

Nome: _____

Doc. de Identificação: _____

Contactos: _____

PROJETO DE EMPREGABILIDADE

Neste percurso aprendi que ...

(ferramentas de procura de emprego, locais onde me posso dirigir, legislação, medidas ativas de emprego, que ofertas formativas existem, ...)



O que vou fazer é...

Prioridades

1º

2º

3º

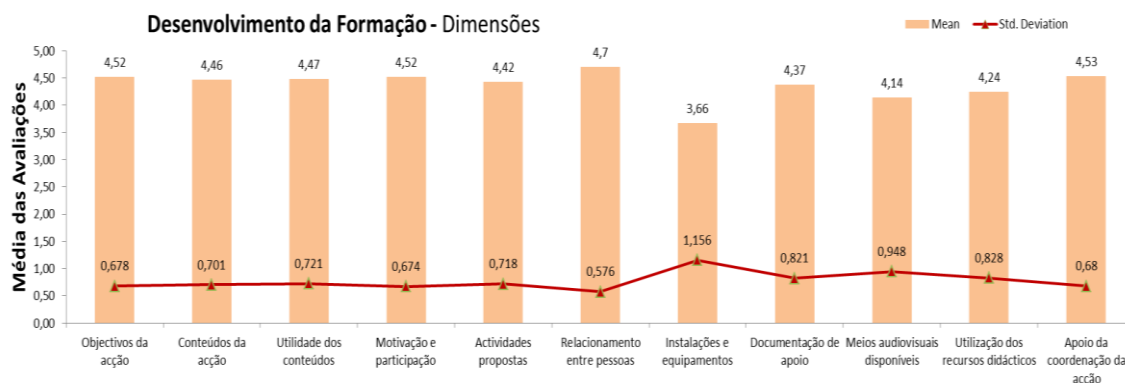
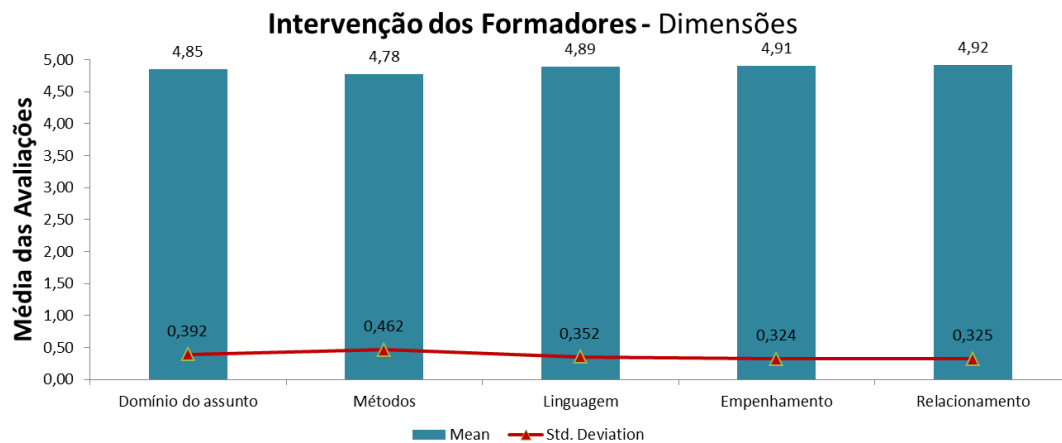
4º

Horário preferencial: Laboral Pós-laboral

___ / ___ / ____

O formando,





Desenvolvimento da Formação - Análise de Resultados por Habilitação

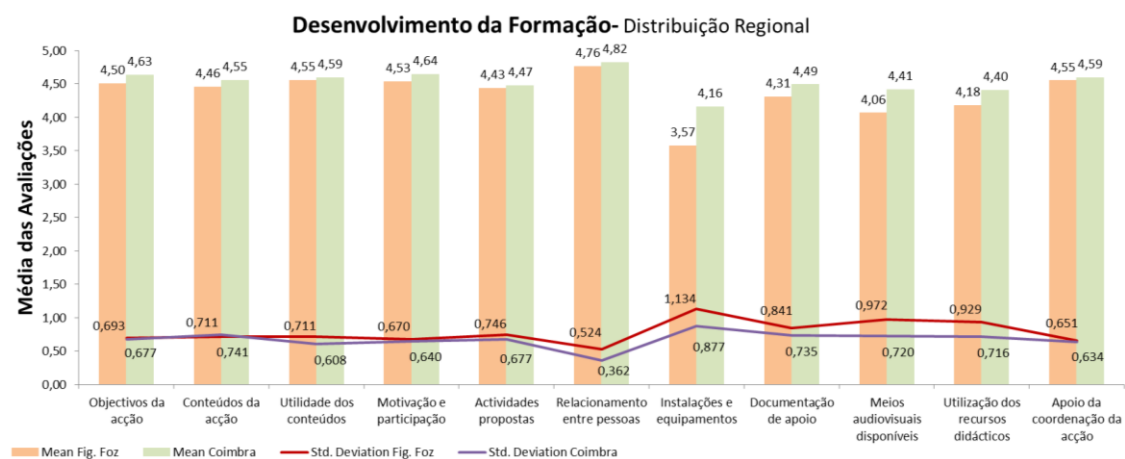
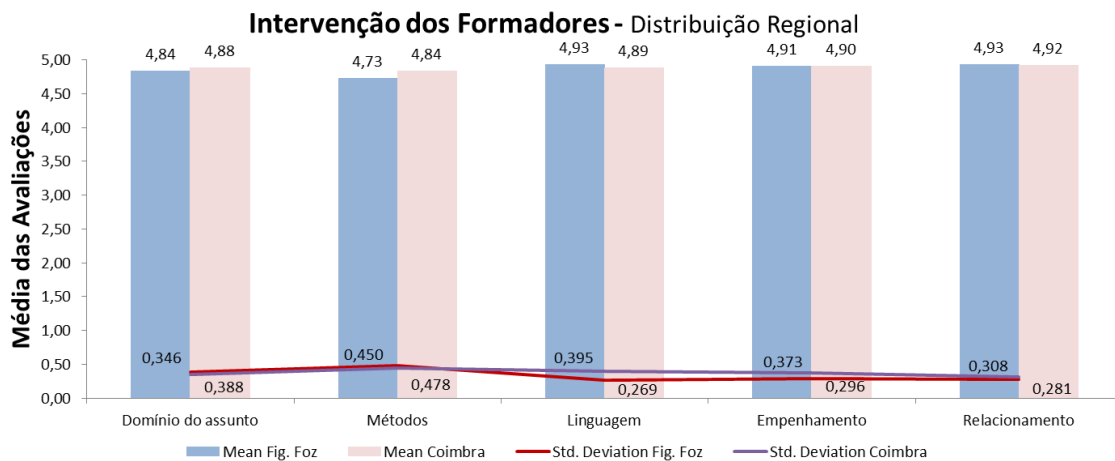
	Mean				Std. Deviation			
	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano
Objectivos da acção	4,81	4,64	4,44	4,42	0,56	0,623	0,642	0,683
Conteúdos da acção	4,73	4,56	4,36	4,32	0,611	0,626	0,749	0,741
Utilidade dos conteúdos	4,74	4,63	4,42	4,3	0,629	0,615	0,702	0,815
Motivação e participação	4,8	4,66	4,42	4,45	0,463	0,578	0,667	0,769
Actividades propostas	4,79	4,53	4,28	4,39	0,537	0,659	0,689	0,741
Relacionamento entre pessoas	4,81	4,76	4,67	4,74	0,529	0,516	0,504	0,528
Instalações e equipamentos	3,97	3,94	3,72	3,3	1,17	1,169	0,846	1,178
Documentação de apoio	4,82	4,59	4,26	4,04	0,508	0,652	0,750	1,036
Meios audiovisuais disponíveis	4,69	4,42	4,07	3,75	0,729	0,746	0,828	1,06
Utilização dos recursos didácticos	4,69	4,44	4,22	3,98	0,66	0,723	0,710	0,879
Apoio da coordenação da acção	4,87	4,67	4,42	4,48	0,469	0,604	0,673	0,653

Valid N	137	294	549	159	1139
---------	-----	-----	-----	-----	------

Intervenção dos Formadores - Análise de Resultados por Habilitação

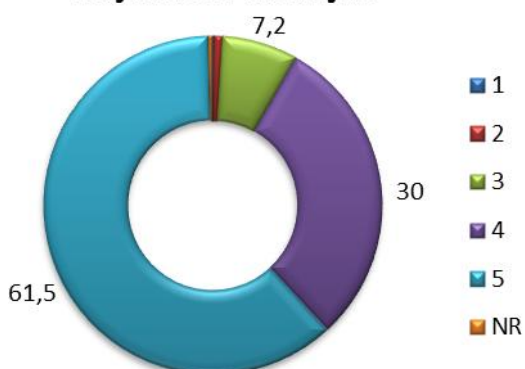
	Mean				Std. Deviation			
	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	4º ano	6º ano	9º ano	12º ano
Domínio do assunto	4,95	4,92	4,76	4,82	0,225	0,285	0,455	0,456
Métodos	4,93	4,87	4,68	4,74	0,262	0,367	0,526	0,538
Linguagem	4,96	4,95	4,83	4,84	0,198	0,226	0,433	0,433
Empenhamento	4,95	4,95	4,84	4,88	0,253	0,258	0,406	0,364
Relacionamento	4,98	4,94	4,82	4,93	0,14	0,262	0,460	0,343

Valid N	137	294	549	159	1139
---------	-----	-----	-----	-----	------

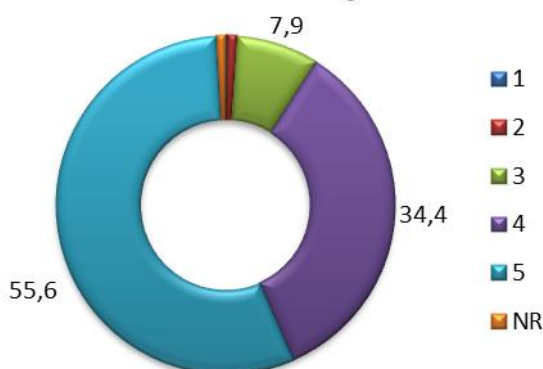


Desenvolvimento da Acção de Formação

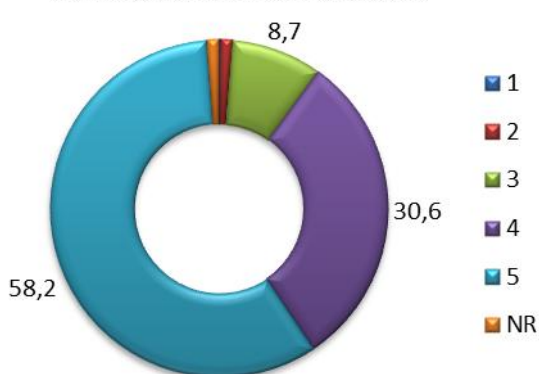
Objectivos da acção



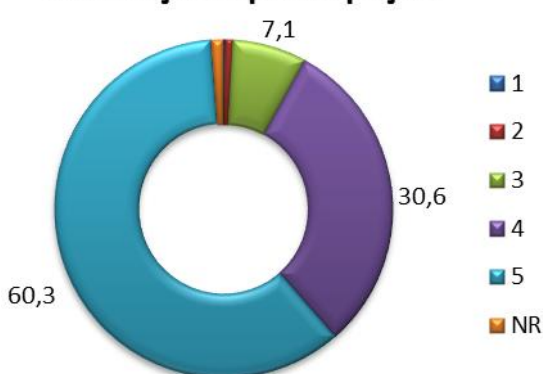
Conteúdos da acção



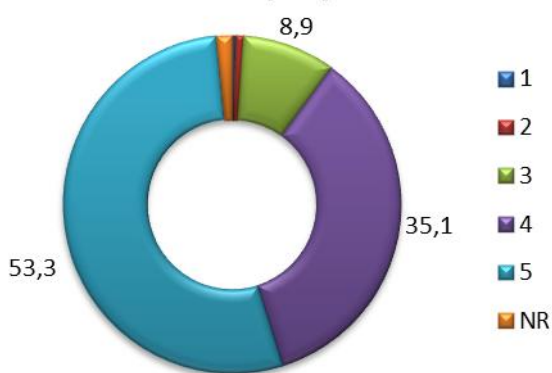
Utilidade dos conteúdos



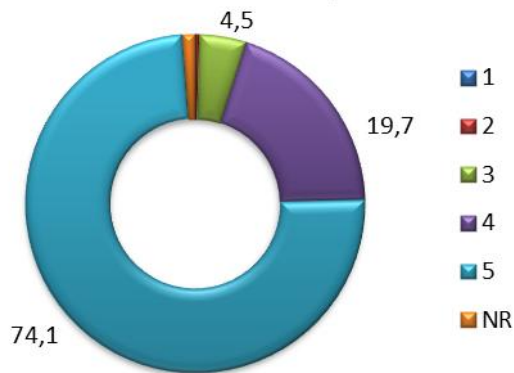
Motivação e participação



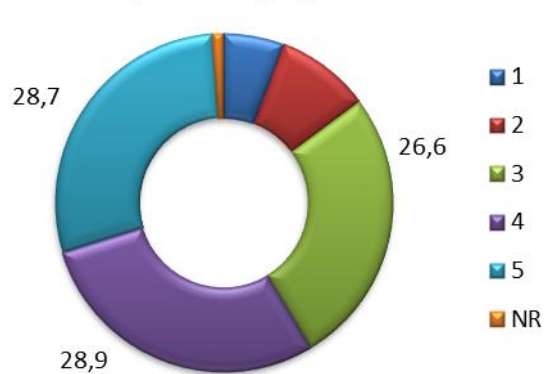
Actividades propostas



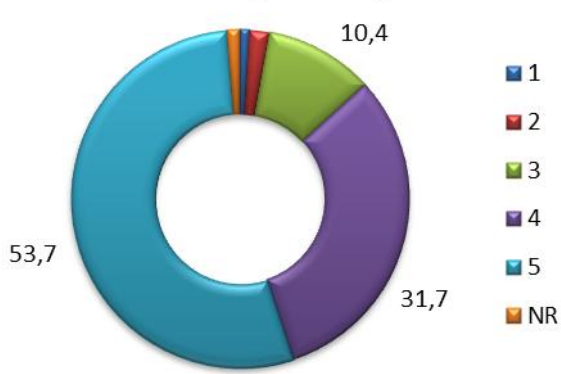
Relacionamento entre pessoas



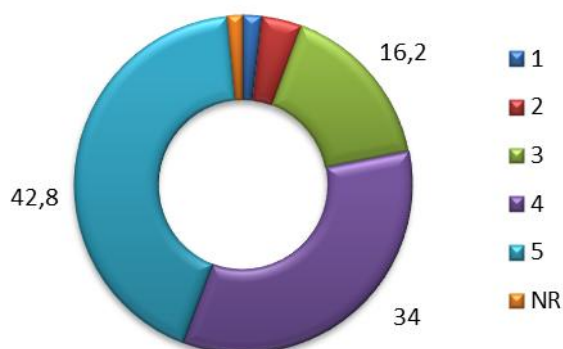
Instalações e equipamentos



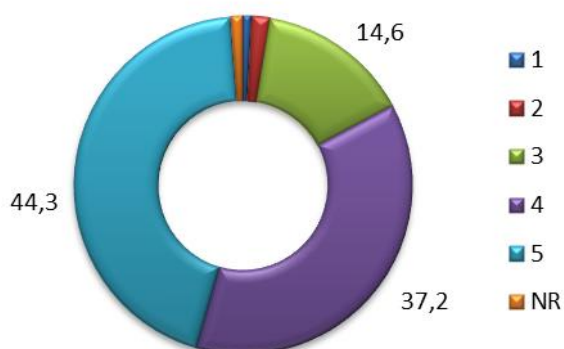
Documentação de apoio



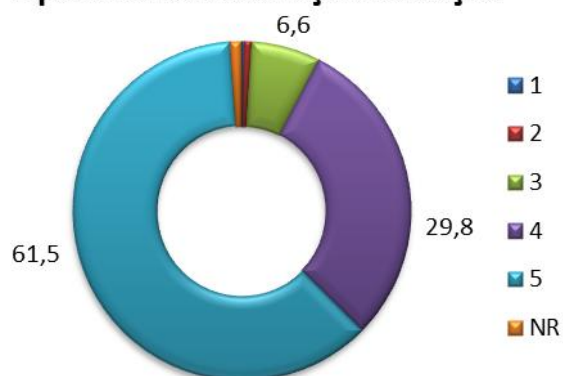
Meios audiovisuais disponíveis



Utilização de recursos didácticos

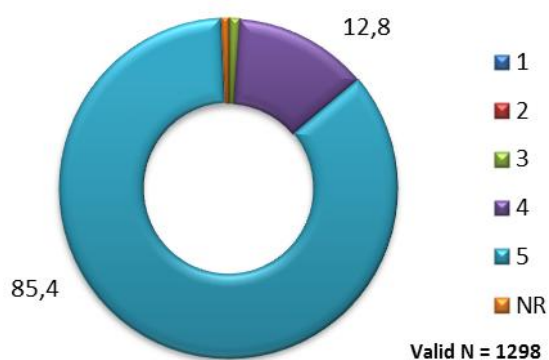


Apoio da coordenação da acção

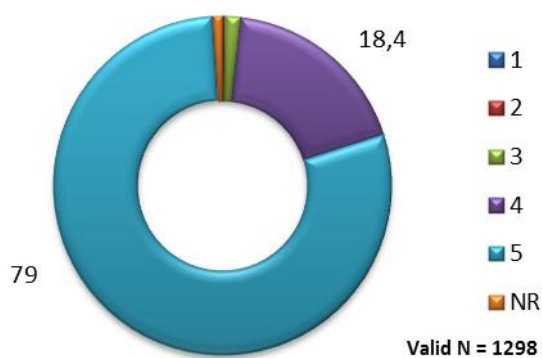


Intervenção dos formadores

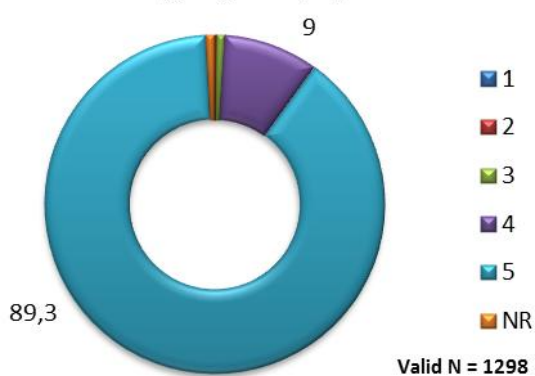
Domínio do assunto (%)



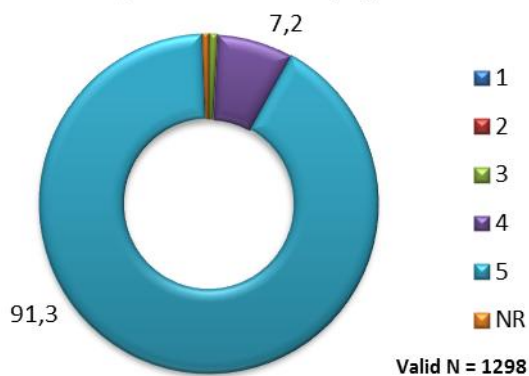
Métodos (%)

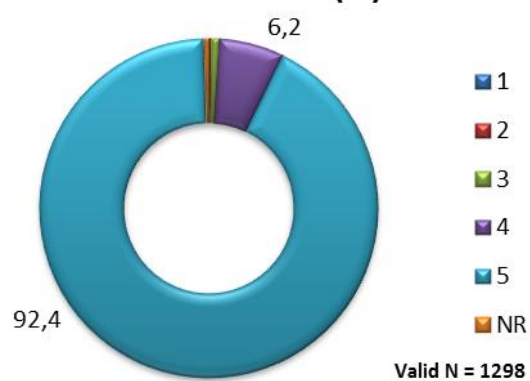
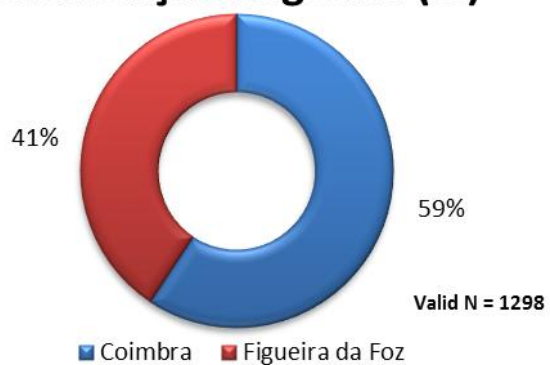
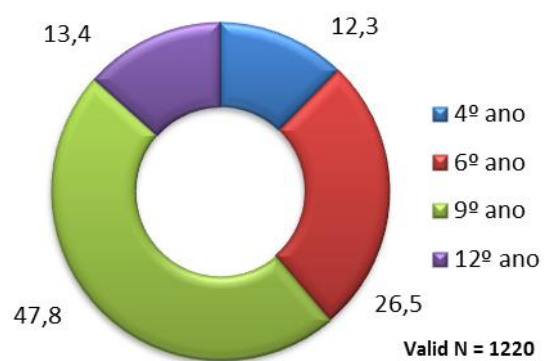


Linguagem (%)

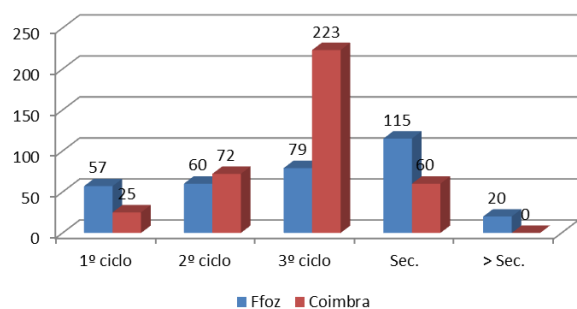


Empenhamento (%)

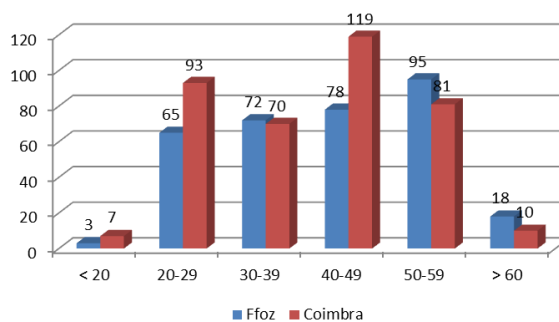


Relacionamento (%)**Distribuição Regional (%)****Distribuição por habilitações (%)**

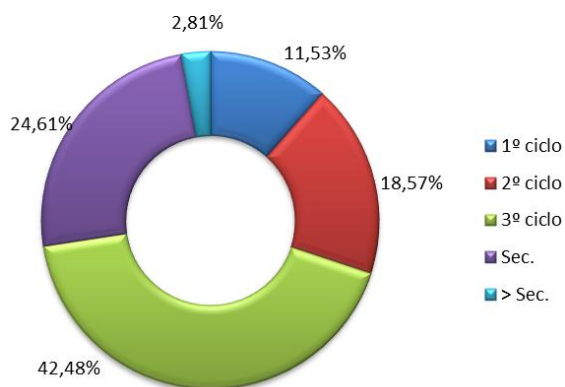
Formandos por Local e Habilitação



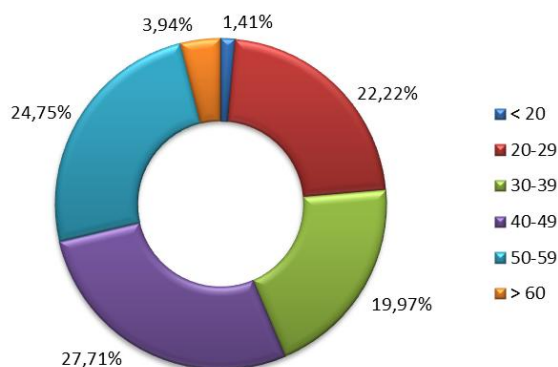
Formandos por Local e Idade



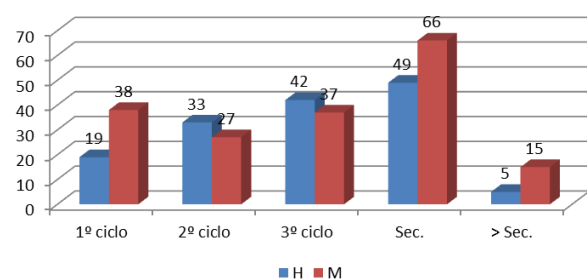
Formandos por Habilitação



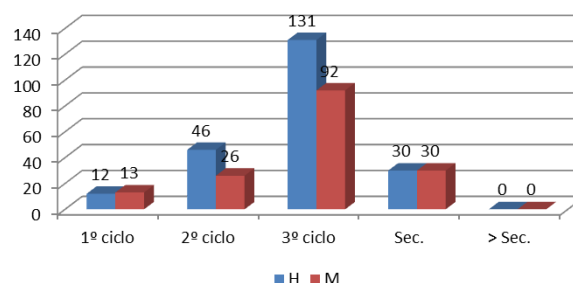
Formandos por Idade



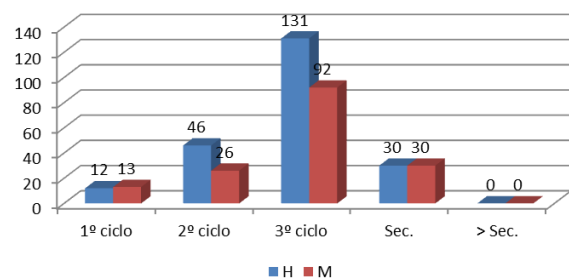
**Formandos por Sexo e Habilitação
Figueira da Foz**



**Formandos por Sexo e Habilitação
Coimbra**

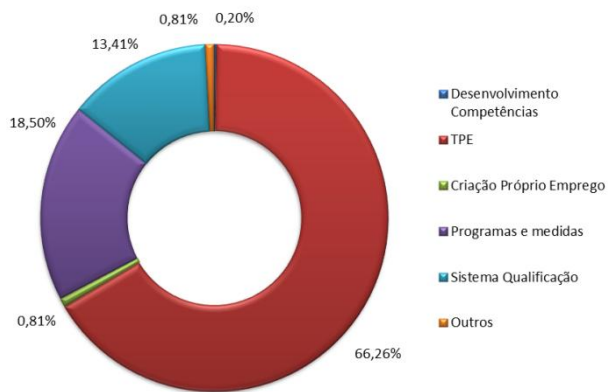


**Formandos por Sexo e Habilitação
Total**



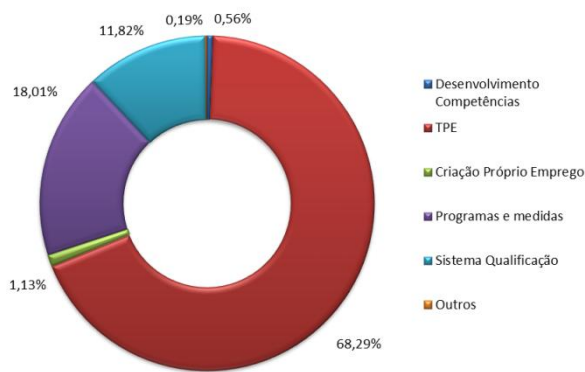
Áreas Significativas de Aprendizagem

Figueira da Foz



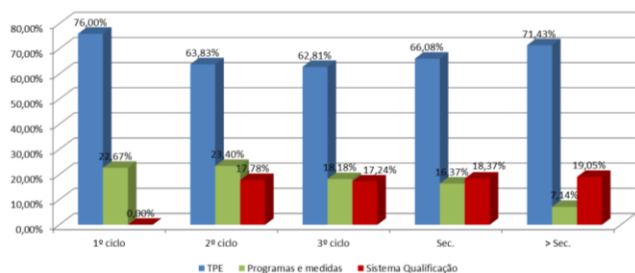
Áreas Significativas de Aprendizagem

Coimbra



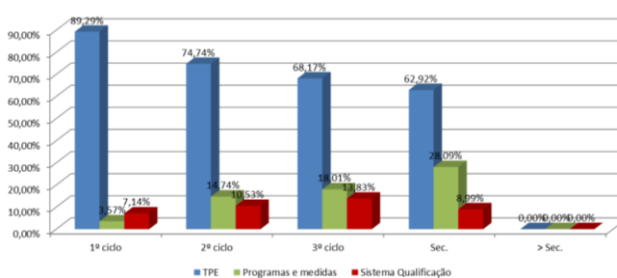
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação (Proporção)

Figueira da Foz



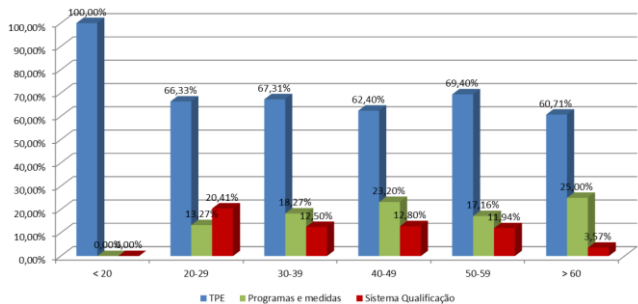
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação (Proporção)

Coimbra



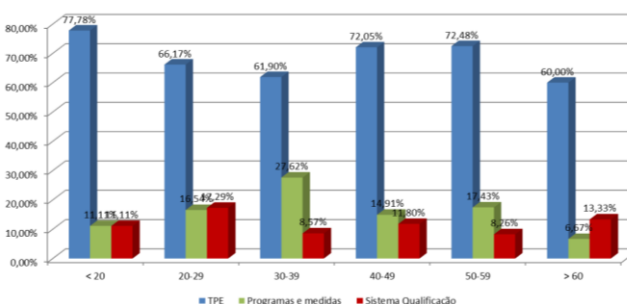
Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade (Proporção)

Figueira da Foz



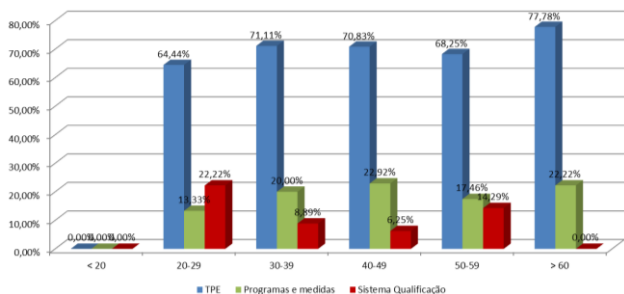
Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade (Proporção)

Coimbra



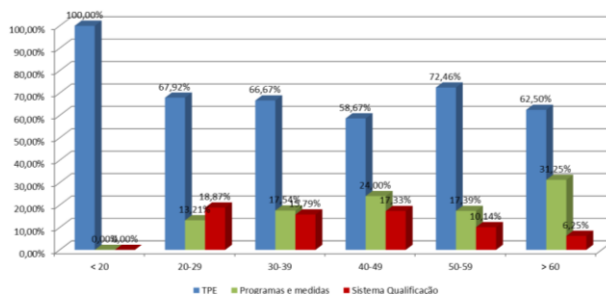
Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo (Homens)

Figueira da Foz

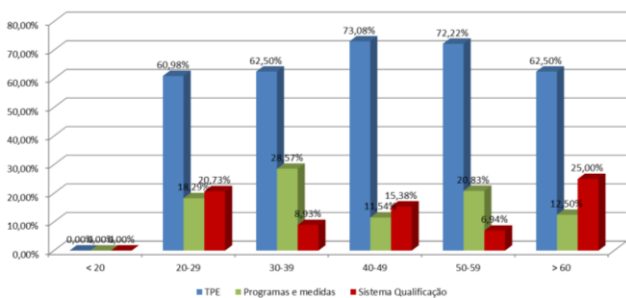


Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo (Mulheres)

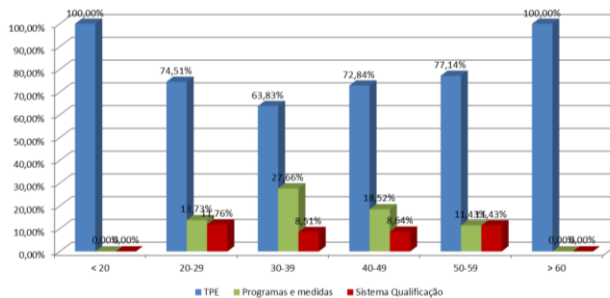
Figueira da Foz



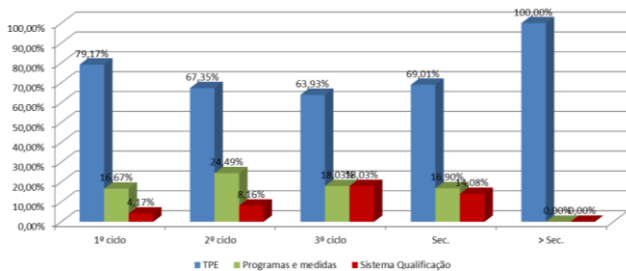
Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo (Homens) Coimbra



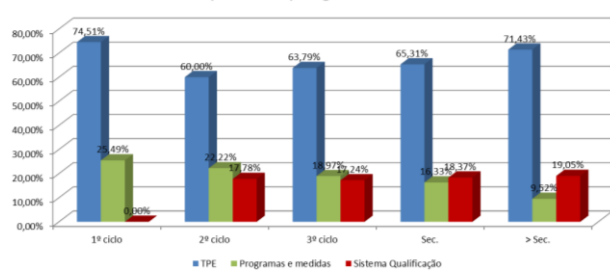
Áreas Significativas de Aprendizagem por Idade e Sexo (Mulheres) Coimbra



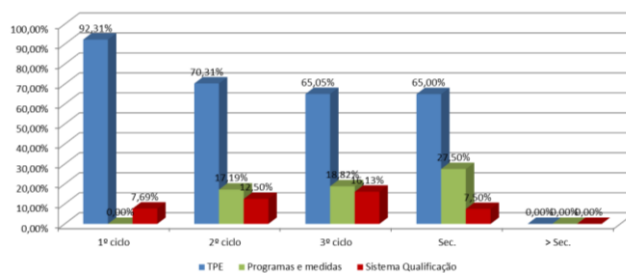
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo (Homens) - Figueira da Foz



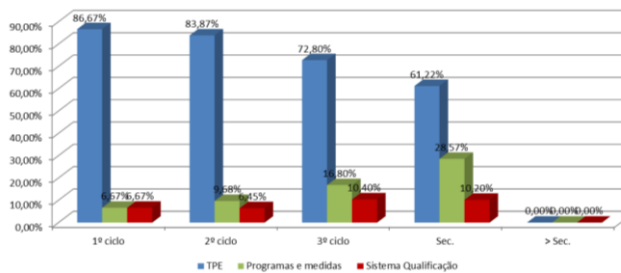
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo (Mulheres) - Figueira da Foz



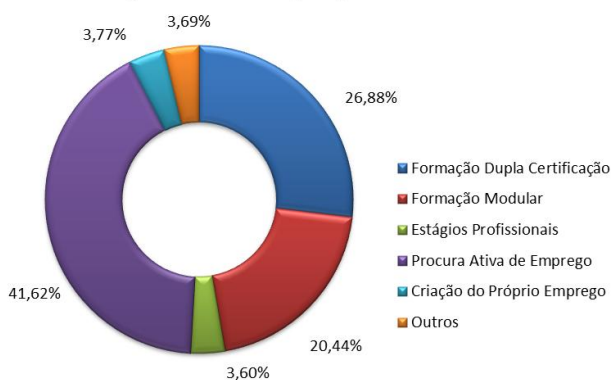
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo (Homens) - Coimbra



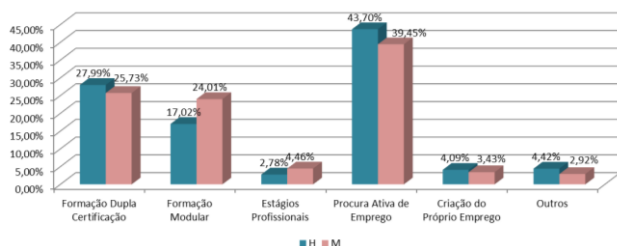
Áreas Significativas de Aprendizagem por Habilitação e Sexo (Mulheres) - Coimbra



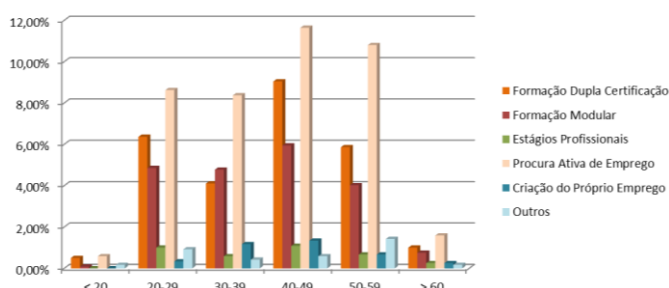
Projectos de Empregabilidade - Total



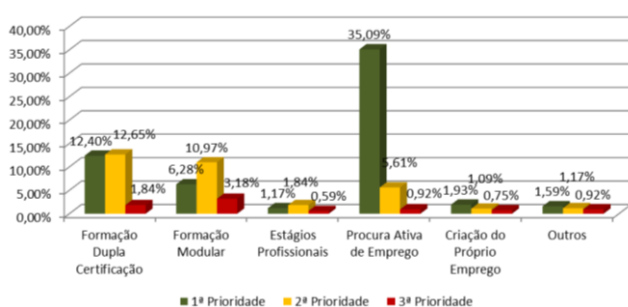
Projectos de Empregabilidade por Sexo - Total



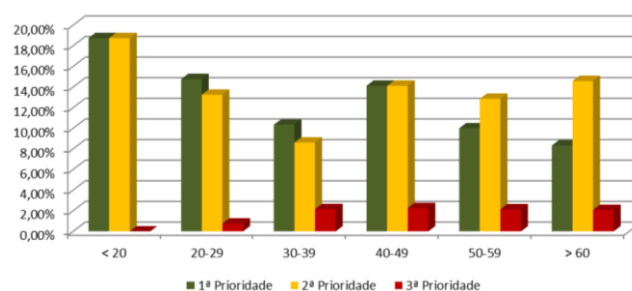
Projectos de Empregabilidade por Idade - Total



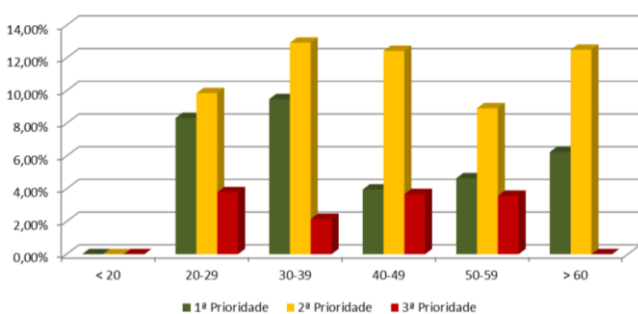
Projectos de Empregabilidade por Prioridade - Total



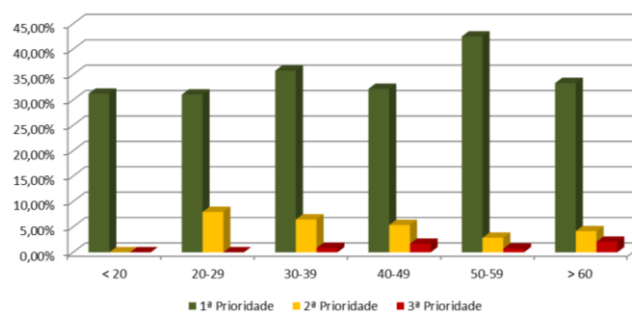
Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Idade e Prioridade Total



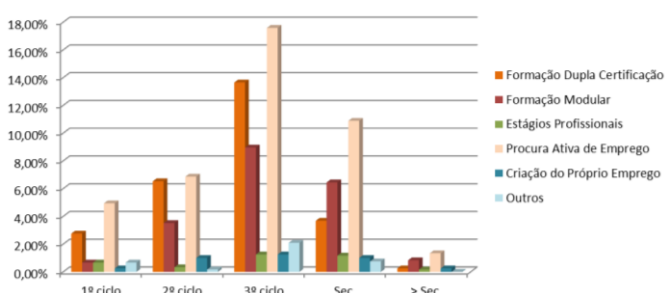
Proj. Emp. "Formação Modular" por Idade e Prioridade - Total



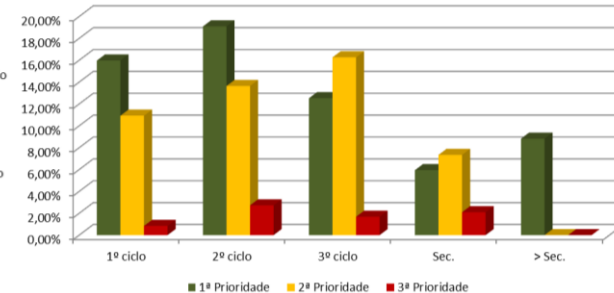
Proj. Emp. "Procura Ativa de Empleo" por Idade e Prioridade Total



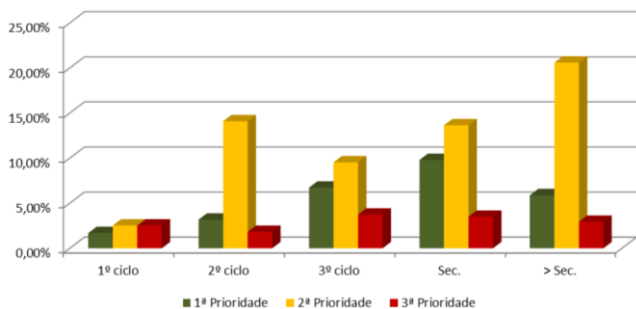
Projectos de Empregabilidade por Habilitação - Total



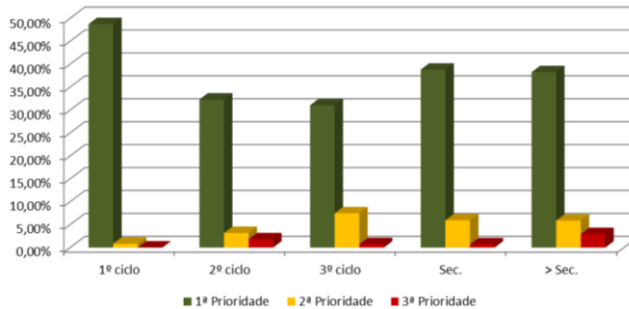
Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Habilitação e Prioridade - Total



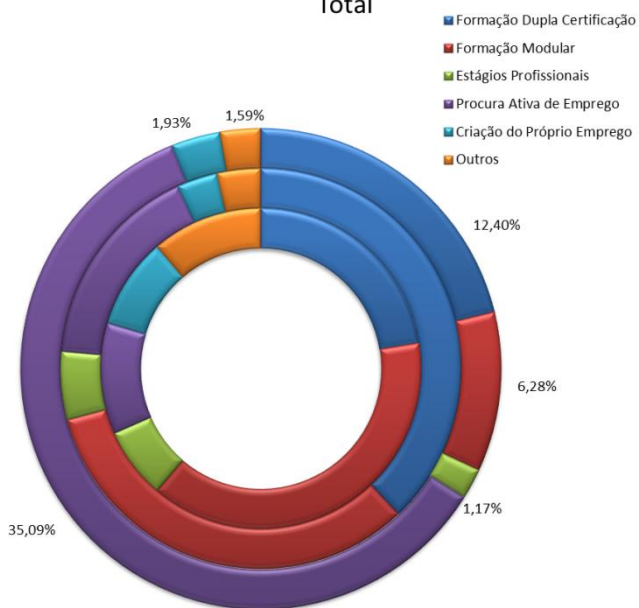
Proj. Emp. "Formação Modular" por Habilitação e Prioridade - Total



Proj. Emp. "Procura Ativa de Emprego" por Habilitação e Prioridade - Total

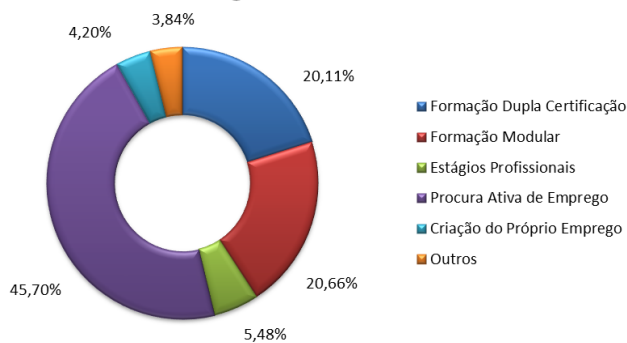


Projectos de Empregabilidade por Prioridade Total



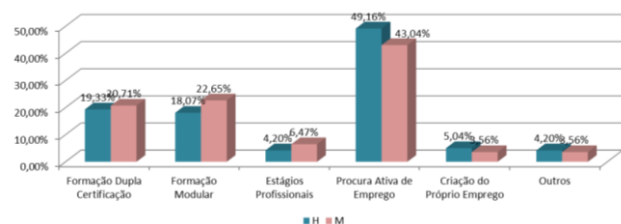
Projectos de Empregabilidade

Figueira da Foz



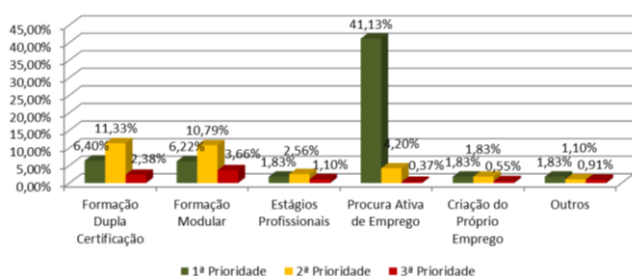
Projectos de Empregabilidade por Sexo

Figueira da Foz



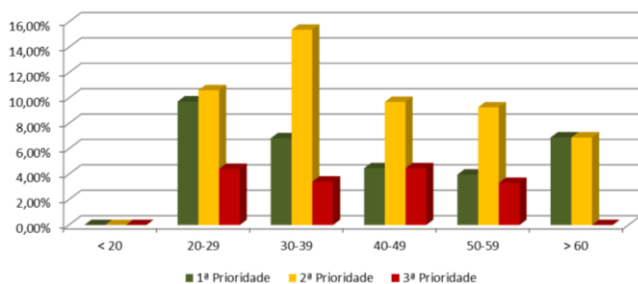
Projectos de Empregabilidade por Prioridade

Figueira da Foz



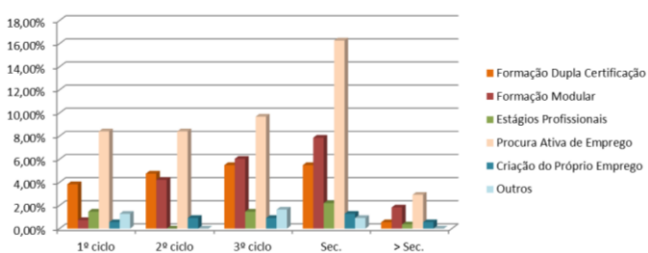
Proj. Emp. "Formação Modular" por Idade e Prioridade

Figueira da Foz



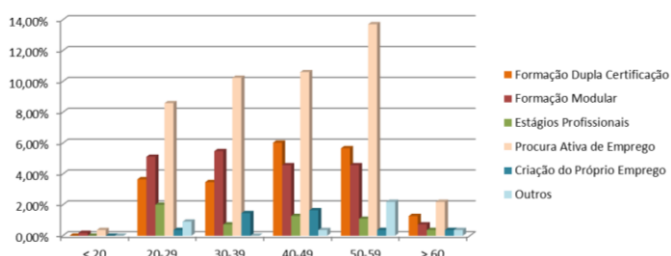
Projectos de Empregabilidade por Habilitação

Figueira da Foz



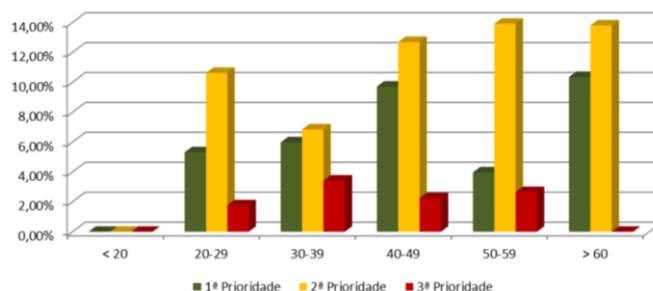
Projectos de Empregabilidade por Idade

Figueira da Foz



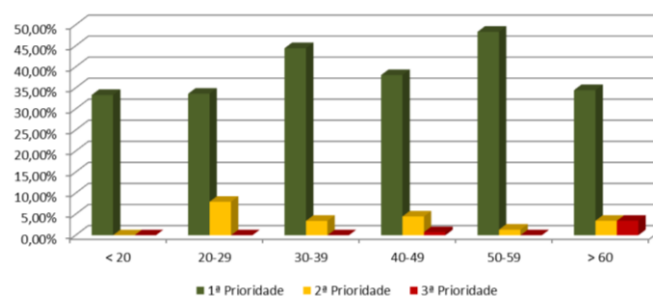
Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Idade e Prioridade

Figueira da Foz



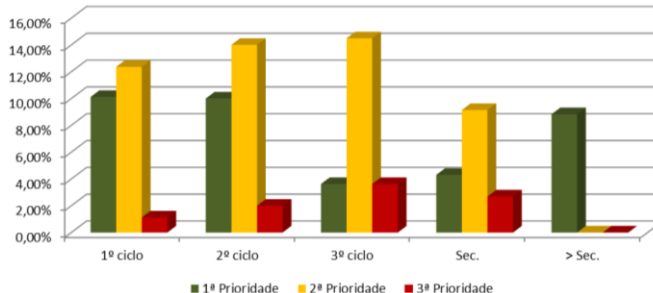
Proj. Emp. "Procura Ativa de Emprego" por Idade e Prioridade

Figueira da Foz

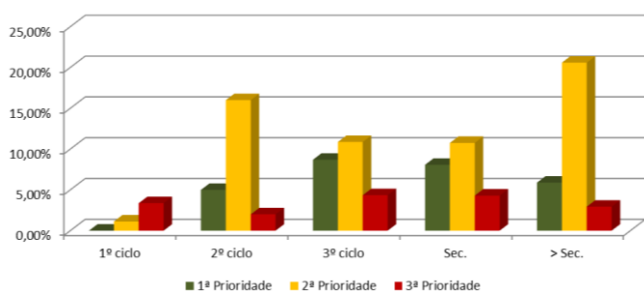


Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Habilitação e Prioridade

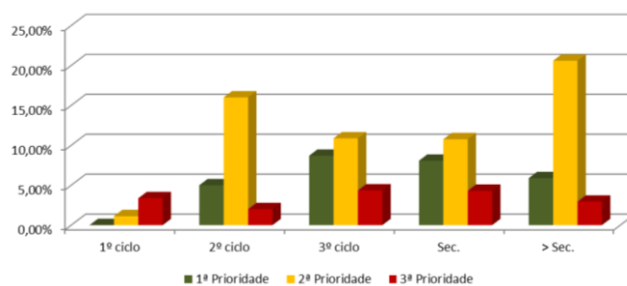
Figueira da Foz



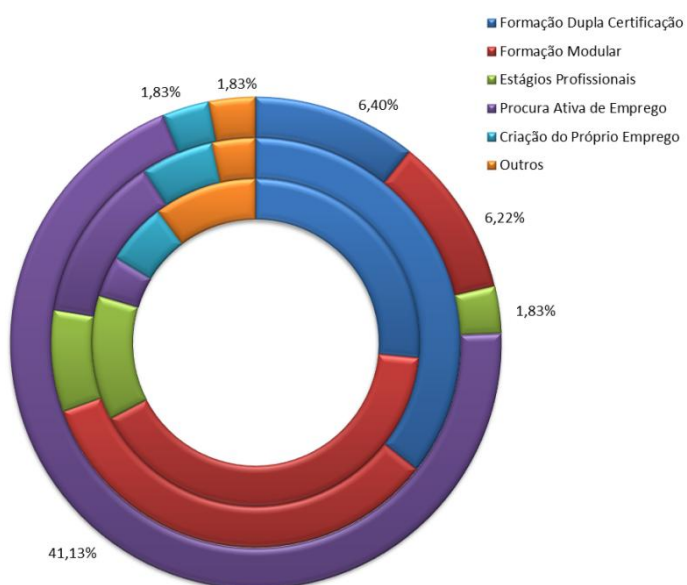
Proj. Emp. "Formação Modular" por Habilitação e Prioridade
Figueira da Foz



Proj. Emp. "Formação Modular" por Habilitação e Prioridade
Figueira da Foz

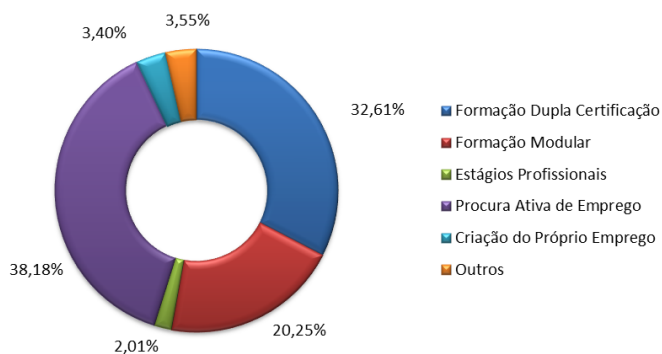


Projectos de Empregabilidade por Prioridade
Figueira da Foz



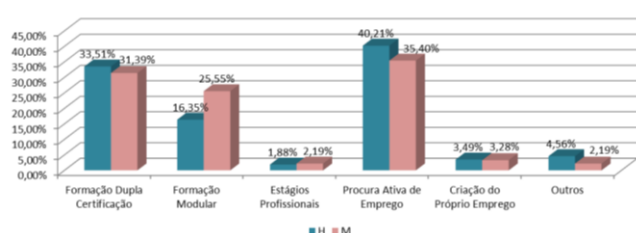
Projectos de Empregabilidade

Coimbra



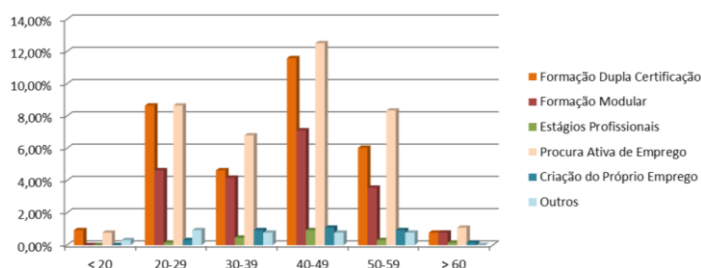
Projectos de Empregabilidade por Sexo

Coimbra



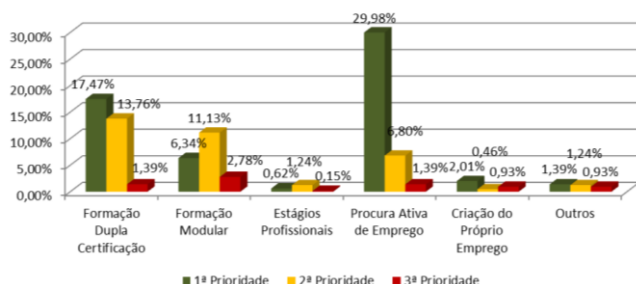
Projectos de Empregabilidade por Idade

Coimbra



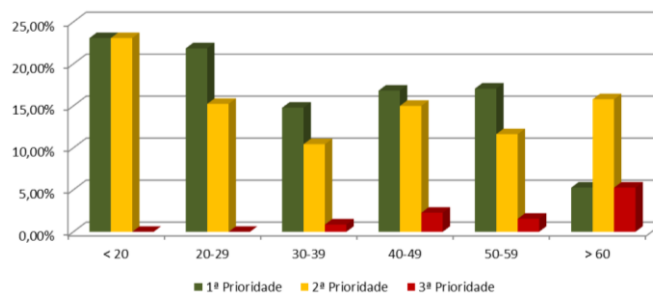
Projectos de Empregabilidade por Prioridade

Coimbra



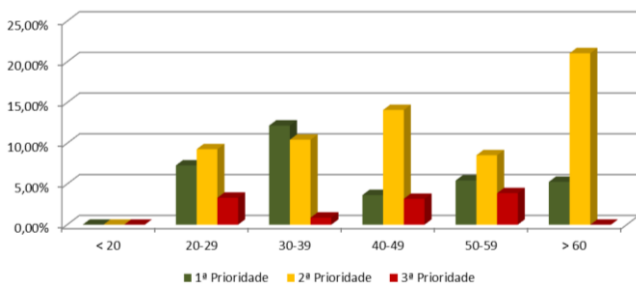
Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Idade e Prioridade

Coimbra



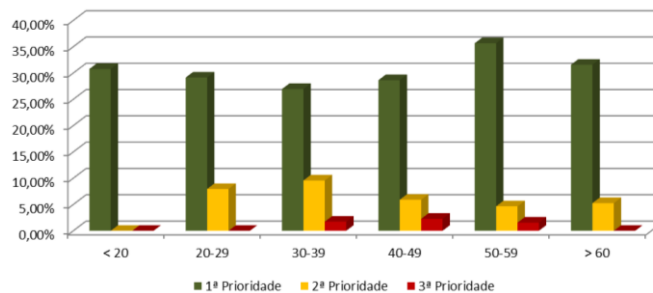
Proj. Emp. "Formação Modular" por Idade e Prioridade

Coimbra



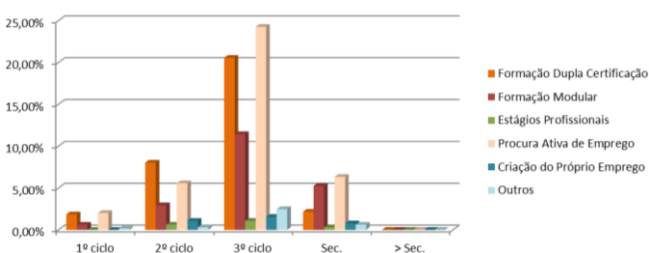
Proj. Emp. "Procura Ativa de Emprego" por Idade e Prioridade

Coimbra



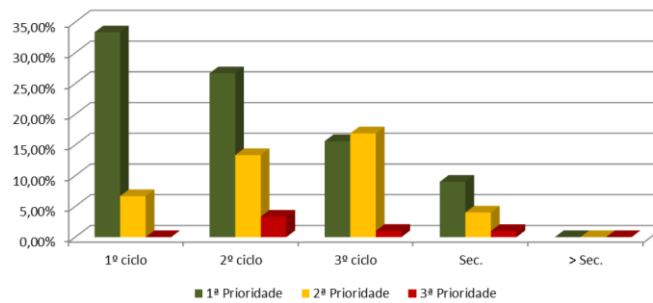
Projectos de Empregabilidade por Habilitação

Coimbra

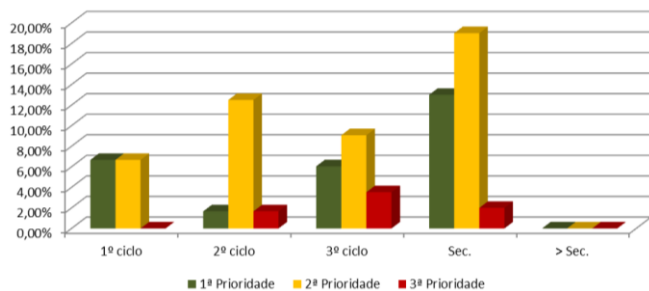


Proj. Emp. "Formação Dupla Certificação" por Habilitação e Prioridade

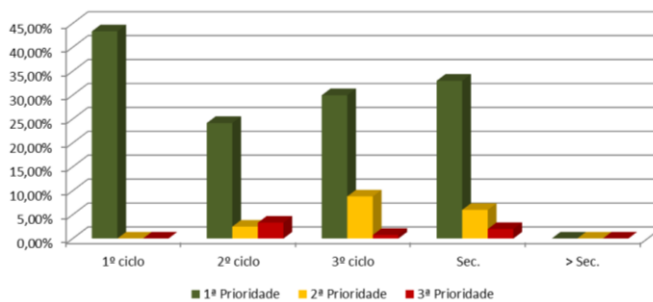
Coimbra



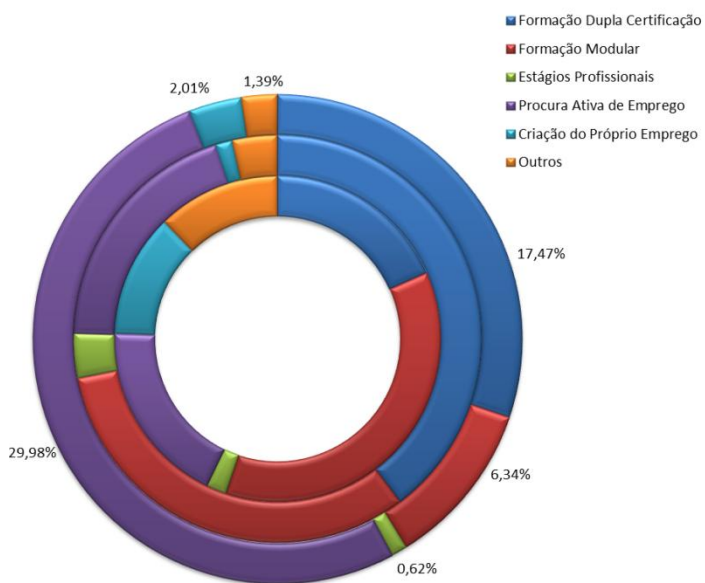
Proj. Emp. "Formação Modular" por Habilitação e Prioridade
Coimbra



Proj. Emp. "Procura Ativa de Emprego" por Habilitação e Prioridade
Coimbra



Projectos de Empregabilidade por Prioridade
Coimbra



Análise de Resultados SPSS

Intervenção de formadores

Descriptive Statistics

Intervenção dos formadores		N	Mean	Std. Deviation
A	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	137	4,80	,487
	Intervenção dos formadores [Métodos]	137	4,68	,568
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	136	4,82	,459
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	137	4,86	,387
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	137	4,87	,434
	Valid N (listwise)	136		
	B	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	75	4,92
Intervenção dos formadores [Métodos]		75	4,87	,342
Intervenção dos formadores [Linguagem]		75	4,96	,197
Intervenção dos formadores [Empenhamento]		75	4,96	,197
Intervenção dos formadores [Relacionamento]		75	4,95	,226
Valid N (listwise)		75		
C		Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	156	4,83
	Intervenção dos formadores [Métodos]	155	4,82	,418
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	157	4,90	,336
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	157	4,94	,270
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	157	4,94	,270
	Valid N (listwise)	155		

D	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	37	4,76	,597
	Intervenção dos formadores [Métodos]	37	4,70	,618
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	37	4,81	,518
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	37	4,84	,501
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	37	4,84	,501
	Valid N (listwise)	37		
	E	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	95	4,82
Intervenção dos formadores [Métodos]		95	4,84	,395
Intervenção dos formadores [Linguagem]		95	4,91	,329
Intervenção dos formadores [Empenhamento]		95	4,94	,245
Intervenção dos formadores [Relacionamento]		95	4,97	,176
Valid N (listwise)		95		
F		Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	170	4,90
	Intervenção dos formadores [Métodos]	169	4,78	,429
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	169	4,92	,267
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	169	4,95	,213
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	170	4,96	,199
	Valid N (listwise)	168		
	G	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	166	4,89
Intervenção dos formadores [Métodos]		165	4,80	,431
Intervenção dos formadores [Linguagem]		166	4,89	,331
Intervenção dos formadores [Empenhamento]		166	4,87	,351

	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	166	4,88	,362
	Valid N (listwise)	165		
H	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	17	5,00	,000
	Intervenção dos formadores [Métodos]	17	5,00	,000
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	17	5,00	,000
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	17	5,00	,000
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	17	5,00	,000
	Valid N (listwise)	17		
I	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	139	4,77	,439
	Intervenção dos formadores [Métodos]	140	4,66	,545
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	140	4,87	,357
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	140	4,88	,369
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	140	4,91	,305
	Valid N (listwise)	139		
J	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	172	4,87	,374
	Intervenção dos formadores [Métodos]	172	4,78	,456
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	172	4,87	,389
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	172	4,89	,382
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	172	4,88	,436
	Valid N (listwise)	172		
K	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	14	4,93	,267
	Intervenção dos formadores [Métodos]	14	4,86	,363
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	14	5,00	,000

	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	14	5,00	,000
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	14	5,00	,000
	Valid N (listwise)	14		
L	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	111	4,86	,378
	Intervenção dos formadores [Métodos]	110	4,82	,432
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	110	4,89	,367
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	111	4,92	,334
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	111	4,95	,264
	Valid N (listwise)	109		

Síntese SPSS

Análise dos Resultados do Inquérito

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	1293	1	5	4,52	,678
[Conteúdos da acção]	1286	1	5	4,46	,701
[Utilidade dos conteúdos]	1283	1	5	4,47	,721
[Motivação e participação]	1283	1	5	4,52	,674
[Actividades propostas]	1279	1	5	4,42	,718
[Relacionamento entre pessoas]	1282	1	5	4,70	,576
[Instalações e equipamentos]	1284	1	5	3,66	1,156
[Documentação de apoio]	1281	1	5	4,37	,821
[Meios audiovisuais disponíveis]	1279	1	5	4,14	,948
Utilização dos recursos didácticos]	1282	1	5	4,24	,828
[Apoio da coordenação da acção]	1284	1	5	4,53	,680
Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	1289	2	5	4,85	,392
Intervenção dos formadores [Métodos]	1286	2	5	4,78	,462
Intervenção dos formadores [Linguagem]	1288	2	5	4,89	,352
Intervenção dos formadores [Empenhamento]	1290	2	5	4,91	,324
Intervenção dos formadores [Relacionamento]	1291	1	5	4,92	,325
Valid N (listwise)	1212				

SPSS - Análise das respostas por Morada

Descriptive Statistics

Morada		N	Mean	Std. Deviation
ACIFF	Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	30	4,50	,682
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Conteúdos da acção]	30	4,50	,682
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilidade dos conteúdos]	30	4,67	,661
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Motivação e participação]	30	4,60	,621
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Actividades propostas]	30	4,47	,776
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Relacionamento entre pessoas]	30	4,87	,434
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Instalações e equipamentos]	30	4,00	,983
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Documentação de apoio]	30	4,37	,765
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Meios audiovisuais disponíveis]	30	4,23	,858
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilização dos recursos didácticos]	30	4,27	,944
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Apoio da coordenação da acção]	30	4,63	,556
	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	30	4,83	,379

	Intervenção dos formadores [Métodos]	30	4,73	,450
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	30	4,97	,183
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	30	4,93	,254
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	30	4,93	,254
	Valid N (listwise)	30		
Coimbra	Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	193	4,53	,669
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Conteúdos da acção]	191	4,49	,687
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilidade dos conteúdos]	191	4,55	,685
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Motivação e participação]	189	4,60	,624
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Actividades propostas]	190	4,50	,680
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Relacionamento entre pessoas]	188	4,77	,513
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Instalações e equipamentos]	190	4,25	,854
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Documentação de apoio]	193	4,43	,905
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Meios audiovisuais disponíveis]	188	4,27	,886
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilização dos recursos didácticos]	192	4,28	,807

	Desenvolvimento da Acção de Formação [Apoio da coordenação da acção]	190	4,69	,538
	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	190	4,86	,419
	Intervenção dos formadores [Métodos]	189	4,81	,464
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	191	4,88	,366
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	191	4,90	,349
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	191	4,91	,352
	Valid N (listwise)	177		
Figueira da Foz	Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	498	4,50	,704
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Conteúdos da acção]	494	4,41	,739
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilidade dos conteúdos]	494	4,43	,760
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Motivação e participação]	494	4,46	,719
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Actividades propostas]	492	4,39	,715
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Relacionamento entre pessoas]	494	4,65	,614
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Instalações e equipamentos]	495	3,14	1,284
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Documentação de apoio]	494	4,24	,916
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Meios audiovisuais disponíveis]	495	3,89	1,085

	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilização dos recursos didácticos]	491	4,08	,913
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Apoio da coordenação da acção]	495	4,46	,746
	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	495	4,84	,397
	Intervenção dos formadores [Métodos]	495	4,73	,505
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	493	4,88	,355
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	495	4,89	,338
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	496	4,92	,307
	Valid N (listwise)	463		
Novotecna - Coimbra	Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	553	4,53	,656
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Conteúdos da acção]	553	4,50	,942
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilidade dos conteúdos]	550	4,47	,702
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Motivação e participação]	551	4,53	,648
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Actividades propostas]	549	4,42	,733
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Relacionamento entre pessoas]	552	4,69	,572
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Instalações e equipamentos]	551	3,89	,937
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Documentação de apoio]	546	4,47	,683

	Desenvolvimento da Acção de Formação [Meios audiovisuais disponíveis]	548	4,30	,789
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilização dos recursos didácticos]	551	4,36	,726
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Apoio da coordenação da acção]	551	4,53	,660
	Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	556	4,85	,382
	Intervenção dos formadores [Métodos]	554	4,81	,415
	Intervenção dos formadores [Linguagem]	556	4,89	,347
	Intervenção dos formadores [Empenhamento]	556	4,92	,299
	Intervenção dos formadores [Relacionamento]	556	4,92	,337
	Valid N (listwise)	524		
NOVOTECNA - Coimbra	Desenvolvimento da Acção de Formação [Objectivos da acção]	18	4,83	,707
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Conteúdos da acção]	18	4,67	,594
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilidade dos conteúdos]	17	4,76	,437
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Motivação e participação]	18	4,78	,647
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Actividades propostas]	18	4,50	,618
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Relacionamento entre pessoas]	18	5,00	,000
	Desenvolvimento da Acção de Formação [Instalações e equipamentos]	18	4,33	,840

Desenvolvimento da Acção de Formação [Documentação de apoio]	18	4,56	,616
Desenvolvimento da Acção de Formação [Meios audiovisuais disponíveis]	18	4,67	,485
Desenvolvimento da Acção de Formação [Utilização dos recursos didácticos]	18	4,56	,616
Desenvolvimento da Acção de Formação [Apoio da coordenação da acção]	18	4,56	,705
Intervenção dos formadores [Domínio do assunto]	18	4,94	,236
Intervenção dos formadores [Métodos]	18	4,89	,471
Intervenção dos formadores [Linguagem]	18	4,89	,471
Intervenção dos formadores [Empenhamento]	18	4,89	,471
Intervenção dos formadores [Relacionamento]	18	4,94	,236
Valid N (listwise)	17		