

**ARCÍLIA DA GRAÇA FERNANDES**

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:  
A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA  
DE INTERVENÇÃO NO INSTITUTO DE EMPREGO E  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SERVIÇO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DE FARO**



2016

**ARCÍLIA DA GRAÇA FERNANDES**

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:  
A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA  
DE INTERVENÇÃO NO INSTITUTO DE EMPREGO E  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SERVIÇO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DE FARO**

**Mestrado em Ciências da Educação e da Formação (via profissional)  
Especialização: Educação e Formação de Adultos**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas**



2016

**Titulo:** *PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SERVIÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FARO*

**Declaração de autoria do trabalho:**

*Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.*

Assinatura:

---

Arcília da Graça Fernandes

*Copyright, Arcília da Graça Fernandes*

“A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e de Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.”

## **Agradecimentos**

Quero agradecer à Universidade do Algarve, mais precisamente a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, que me permitiu realizar este projeto.

Obrigada Prof<sup>a</sup>. Doutora Helena Quintas. Não há palavras que possam descrever todo o apoio; muito obrigada pela sua orientação, colaboração e, principalmente, pela confiança, que me fez acreditar que eu seria capaz de fazer o que me parecia impossível. Muito obrigada por tudo.

Aos Prof<sup>s</sup> Doutores Joaquim Arco, Marta Brás, Sérgio Vieira, Nélia Amado e Susana Carreira, um muito obrigado pela vossa cooperação. A implementação do projeto que desenvolvi seria praticamente impossível sem a vossa colaboração. Agradeço, ainda, ao Dr. Fernando Segura (G.A.TO), e o Doutor Simão Moreira (Médico,) que também deram um contributo inestimável na implementação do projeto.

Estou muitíssimo grata ao IEFP de Faro, mais precisamente ao SFP, por me ter acolhido tão bem. Agradeço a disponibilidade, a colaboração, e por ter acreditado no projeto. Um muito obrigado a toda as equipas que pertencem ao Núcleo de Qualificação, especialmente à equipa de Apoio Técnico. Aprendi imenso convosco.

Um agradecimento especial a Dr.<sup>a</sup> Rosa Medeiros, pelo apoio que dispensou desde o início do estágio. Muito obrigada pela sua disponibilidade, simpatia, atenção e amizade. Estou grata pela confiança que depositou em mim e, apesar das rasteiras da vida, em nenhum momento deixou de prestar todo o auxílio necessário para o desenvolvimento do projeto que implementei. Muito obrigada pela dedicação.

À minha família, pilar de toda a minha força, muito obrigada. Obrigada mãe por me fazer acreditar nos meus sonhos...Tudo o que sou devo-te a ti. Quero agradecer aos meus irmãos por terem acreditado em mim. Amo-vos muito, e sem o vosso apoio este percurso seria impossível. Obrigada Pedro por tudo que fizeste por mim, agradeço-te a amizade, paciência e amor. Não há palavras que possam exprimir o teu apoio.

## Resumo

Este relatório refere-se ao projeto “Práticas de Educação e Formação de Adultos: a oferta educativa e formativa como estratégia de intervenção no IEFP”, desenvolvido no âmbito do estágio curricular do mestrado em Ciências da Educação e da Formação, na especialização em Educação e Formação de Adultos (via profissional).

O estágio curricular decorreu no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P), mais precisamente no Serviço de Formação Profissional de Faro (SFP). Esta estrutura promove formação profissional aos desempregados inscritos no IEPF, I.P, com o intuito de os reinserir no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas a Educação e Formação de Adultos tem sido alvo de grande atenção, sobretudo por permitir a requalificação profissional das pessoas adultas e, desta forma, constituir uma estratégia de combate ao desemprego. O elevado número de pessoas que estão inscritas no IEFP mostra que em Portugal o problema do desemprego atinge a população adulta de forma muito contundente. Apesar do SFP ter como função minimizar esta problemática através da formação, o seu propósito é, também, perceber quais são os obstáculos que podem comprometer o processo formativo dos formandos. O projeto que desenvolvemos integrou-se neste propósito, na medida em que procurou abordar aspetos que potenciam o desenvolvimento pessoal e social dos formandos. Neste sentido, foram proporcionadas formações complementares na área da Saúde, orientadas por especialistas de diferentes matérias, que, julgamos, terão contribuído para que os formandos se capacitassem para tomarem decisões de ordem pessoal mais conscientes e responsáveis. De acordo com os princípios postulados para as práticas educativas com pessoas adultas, procurámos que as temáticas abordadas correspondessem a necessidades que os formandos identificaram e, em cada uma das sessões, os formadores rentabilizaram conhecimentos prévios dos formandos, ancorando os novos em experiências de vida relatadas pelos participantes.

O estágio curricular, e a conseqüentemente a implementação do projeto, decorreu durante o 2º ano do curso de mestrado em Ciências da Educação e da Formação. O presente relatório expõe as várias fases de edificação do projeto, nomeadamente a sua planificação, gestão, desenvolvimento, implementação, análise e avaliação.

Tendo em conta o propósito referido, metodologicamente optámos pela investigação-ação, e foi utilizado o paradigma qualitativo.

Os resultados obtidos mostram que quando se trabalha com pessoas adultas e se pretende resolver questões que dificultam a sua adaptação à sociedade, ou que afetam o seu Bem-estar e desenvolvimento, a formação traduz-se numa estratégia adequada, sobretudo quando se ajusta aos interesses e expectativas do público-alvo.

**Palavras-chave:** Educação e Formação de Adultos; Aprendizagem ao Longo da Vida; Oferta Formativa; Serviço de Formação Profissional;

## **Abstract**

This report refers to the project "Education Practices and training of adults: the provision of education and training as an intervention strategy in the IEFP", developed in the context of the curricular training of the Master of Science in Education and Training, specializing in education and training of adults (professional). The internship took place at the Institute of Employment and Vocational Training (IEFP,I.P), more precisely in the wake of Professional Training of Faro (SFP). This structure promotes vocational training for unemployed people enrolled in iepf,I.P, with the aim of reintegrating them into the labor market.

In recent decades the education and training of adults has been the target of great attention, particularly by allowing the retraining of adult persons, and thereby constitute a strategy to combat unemployment. The large number of people who are entered in the IEFP shows that in Portugal the unemployment problem reaches the adult population in a very convincing. In spite of the SFP have a role to minimize this problem through training, its purpose is also to perceive what are the obstacles that may compromise the formative process of trainees.

In this sense, were provided additional training in the area of health, guided by experts from different fields, which, we believe, have contributed to the trainees that would enable to make decisions of order people more aware and responsible. In accordance with the principles postulated for educational practice with adult persons, we have sought that the themes addressed were the needs that the trainees identified and, at each session, the trainers rentabilizaram prior knowledge of trainees, anchoring the new in life experiences reported by the participants.

The internship, and consequently the implementation of the project took place during the second year of the Masters Course in Sciences of Education and Training. This report sets out the various phases of construction of the project, the planning, management, development, implementation, analysis and evaluation.

Having regard to the purpose mentioned, methodologically opted for action inquiry, and we used the qualitative paradigm.

The results obtained show that when working with adult people and if you want to resolve issues that make it difficult to adapt to society or that affect your well-being and development, training is a suitable strategy, especially when it adjusts to the interests and expectations of the target public.

**Keywords:** education and training of adults; lifelong learning; training offer; Training;

## ÍNDICE

Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
Introdução.....	5
Capítulo 1 – A Globalização .....	5
1. O processo de Globalização da sociedade.....	5
2. A Pós Modernidade .....	8
3. A Sociedade da Informação e do Conhecimento.....	10
4. Educação para a Cidadania.....	12
Capítulo II – A Educação e Formação de Adultos .....	14
1. A Evolução do Conceito.....	14
2. Perspetivas atuais de Educação e Formação de Adultos (EFA).....	17
3. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).....	19
Capítulo III – A Formação Profissional .....	21
1. A Formação Profissional na atualidade.....	21
2. Perfil do formador .....	24
Capítulo IV- Práticas de Educação e Formação .....	27
Introdução .....	27
1. Saúde e Bem-estar .....	27
2. Saúde e Bem-estar físico .....	29
3. Saúde e Bem-estar psicológico.....	30
4. Saúde e Bem-estar social.....	31
5. A Literacia Financeira .....	32
PARTE 2 .....	34
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO .....	34
Capítulo V - Ambiente de Intervenção.....	35
1. Caracterização do Contexto Organizacional .....	35
2. Caracterização dos Serviços do IEFP, IP .....	37
3. Constituição da Equipa Técnica do SFP.....	39

4. Caracterização do Espaço de Estágio .....	39
5. Caracterização do Grupo de Intervenção.....	40
6. Caracterização do Ambiente Formativo do SFP de Faro .....	42
Capítulo VI – Aspetos Metodológicos .....	44
1. A metodologia da Investigação/ Intervenção .....	44
1.1. O paradigma qualitativo .....	45
1.2. Investigação-ação .....	46
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	47
PARTE 3 .....	50
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: .....	50
A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SERVIÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FARO .....	50
Capítulo VII - Desenvolvimento do Projeto.....	51
1. Princípios Orientadores do Projeto.....	51
2. Diagnóstico de Necessidades .....	52
3. Objetivos do Projeto .....	53
4. Estratégias de atuação.....	55
4.1. Planeamento, Gestão e Desenvolvimento do estágio.....	55
5. Avaliação do Processo de Intervenção .....	62
Capítulo VIII - Resultados do Projeto de Intervenção .....	63
1. Sensibilização em Educação para a Saúde .....	63
1.1 Saúde e Bem-estar físico .....	64
1.2 Drogas, consequência no Bem-estar físico e psicológico .....	71
1.3 Saúde e Bem-estar social.....	77
1.4 A Saúde Mental e Bem-estar psicológico .....	82
2. Ação de Sensibilização: “Importância da Educação e Formação na sociedade atual” .....	87
3. Ação de sensibilização sobre “Literacia Financeira” .....	91
Conclusões.....	96
Bibliografia.....	102

## ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 3. 1: Triângulo da Estratégia Formativa	23
Figura 8. 2: Saúde e Bem-estar Físico – Idade	65
Figura 8.3: Saúde e Bem-estar Físico – Género	65
Figura 8. 4: Saúde e Bem-estar Físico – Definição de saúde	65
Figura 8. 5: Saúde e Bem-estar Físico – Princípios bases da saúde	65
Figura 8. 6: Saúde e Bem-estar Físico – Defesa do organismo	67
Figura 8. 7: Saúde e Bem-estar Físico – Alimentação saudável	67
Figura 8. 8: Saúde e Bem-estar Físico – Hábitos Alimentares	67
Figura 8. 9: Saúde e Bem-estar Físico – Qualificação da ação	69
Figura 8. 10: Saúde e Bem-estar Físico – Adequação do tema	69
Figura 8. 11: Drogas, consequências no Bem-estar – Idade	72
Figura: 8. 12: Drogas, consequências no Bem-estar – Género	72
Figura 8. 13: Drogas, consequências no Bem-estar – Definição de drogas	72
Figura 8. 14: Drogas, consequências no Bem-estar – Dependência das drogas	75
Figura 8. 15: Drogas, consequências no Bem-estar – Consumo de drogas	73
Figura 8. 16: Drogas, consequências no Bem-estar – Fatores familiares	73
Figura 8. 17: Drogas, consequências no Bem-estar – Comportamento de risco	74
Figura 8. 18: Drogas, consequências no Bem-estar – Qualificação da ação	75
Figura 8. 19: Drogas, consequências no Bem-estar – Adequação do tema	75
Figura 8. 20: Saúde e Bem-estar Social – Idade	77
Figura 8. 21: Saúde e Bem-estar Social – Género	77
Figura 8. 22: Saúde e Bem-estar Social – Definição de Saúde Social	78
Figura 8. 23: Saúde e Bem-estar Social – Definição do Bem-estar	78

Figura 8. 24: Saúde e Bem-estar Social – Qualidade de Vida	79
Figura 8. 25: Saúde e Bem-estar Social – Bem-estar Subjetivo	79
Figura 8. 26: Saúde e Bem-estar Social – Fatores de Bem-estar Subjetivo	79
Figura 8.27: Saúde e Bem-estar Social – Qualificação da ação	80
Figura 8. 28: Saúde e Bem-estar Social – Adequação do tema	80
Figura 8. 29: Bem-estar Psicológico – Idade	83
Figura 8. 30: Bem-estar Psicológico – Género	83
Figura 8. 31: Bem-estar Psicológico – Definição de saúde mental	84
Figura 8. 32: Bem-estar Psicológico – Principais fatores de saúde mental	84
Figura 8. 33: Bem-estar Psicológico – Estigma e discriminação social	85
Figura 8. 34: Bem-estar Psicológico – Perturbações mentais	85
Figura 8. 35: Bem-estar Psicológico – Qualificação da Ação	85
Figura 8. 36: Bem-estar Psicológico – Adequação do Tema	85
Figura 8. 37: Educação e Formação na Sociedade Atual – Idade	88
Figura 8. 38: Educação e Formação na Sociedade Atual – Género	88
Figura 8. 39: Educação e Formação na Sociedade Atual – Qualificação da Ação	88
Figura 8. 40: Educação e Formação na Sociedade Atual – Adequação do Tema	89
Figura 8. 41: Literacia Financeira – Idade	92
Figura 8. 42: Literacia Financeira – Género	92
Figura 8. 43: Literacia Financeira – Qualificação da Ação	93
Figura 8. 44: Literacia Financeira – Adequação do Tema	93

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 7. 1. Calendarização das Atividades	<b>63</b>
Tabela 8. 2. Reflexão crítica sobre o tema “Saúde e Bem-estar Físico”	<b>70</b>
Tabela 8. 3. Reflexão crítica sobre o tema “Saúde e Bem-estar Psicológico”	<b>76</b>
Tabela 8. 4. Reflexão crítica sobre o tema “Efeitos de Drogas no Bem-estar”	<b>81</b>
Tabela 8. 5. Reflexão crítica sobre o tema “Saúde como conceito Social”	<b>86</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ALV – Aprendizagem ao Longo Vida

CMVRSA – Câmara Municipal de Vila Real de Santo António

COP – Conselheira de Orientação Profissional

EFA – Educação e Formação de Adultos

FCHS – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

G.A.TO – Grupo de Ajuda a Toxicodependentes

GVFF – Grupo de Voluntariado de Formação Financeira

IEFP, IP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.

OMS – Organização Mundial da Saúde

SFP – Serviço de Formação Profissional

UALG – Universidade do Algarve

UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

VRSA – Vila Real de Santo António

## **Introdução**

Devido aos desafios que a sociedade atual coloca, os indivíduos sentem-se, muitas vezes, marginalizados. As exigências que são impostas em termos culturais, socioeconômicos e pessoais, obrigam à utilização de estratégias de adaptação para acompanhar o ritmo acelerado dos acontecimentos. A educação e a formação desempenham um papel importante na construção de sujeitos capazes de responderem a esses desafios, mas é necessário que haja políticas que enfatizem a Aprendizagem ao Longo da Vida como princípio orientador.

Um dos principais problemas do mundo moderno é o desemprego, que surge em consequência, por um lado, da crise econômica em que vivemos e, por outro, devido à falta de qualificação da população adulta. Nesta perspectiva, é possível dizer que a Educação e Formação de Adultos (EFA) ganhou uma posição relevante tendo em conta a necessidade de qualificar a mão-de-obra. Pode, no entanto, ser entendida como uma estratégia exclusivamente política e econômica e não como um processo que potencia a construção de indivíduos que refletem e que se questionam sobre os acontecimentos. Para além disso, a sociedade precisa de ser educada, de adotar comportamentos adequados, de construir conhecimentos que sejam ajustados à vida pessoal, social e profissional, ou seja, é necessário adotar atitudes educativas e formativas que deem credibilidade ao indivíduo.

Vivemos num mundo sem fronteiras e, conseqüentemente, a troca cultural torna-se evidente. O mundo globalizado exige que o indivíduo esteja em constante mudança, mas é necessário considerar os aspetos de ordem social e psicológica para que o seu desempenho, enquanto cidadão, seja vantajoso. A valorização de dimensões que condicionam o normal desenvolvimento das pessoas é fundamental para que as mudanças sejam possíveis. Porém, e como já referimos, os obstáculos da nova era dificultam a adaptação do indivíduo e, conseqüentemente, este torna-se vulnerável, comprometendo o seu Bem-estar e a sua inserção no meio envolvente.

Posto isto, consideramos que a existência de práticas que enfatizam a importância do Bem-estar, a adoção de valores que definem um bom cidadão e a capacidade de adaptação também traduzem aspetos fundamentais na EFA, ou seja, para além de qualificar o indivíduo é necessário trabalhar questões que têm a ver os tópicos referidos. Considerando que o presente relatório reporta um estágio realizado na área da Educação e Formação de Adultos, e que trabalhamos com pessoas adultas que não tiveram

oportunidade de estudar ou que não consideraram a formação como uma prioridade, pensamos que para o enriquecimento formativo do adulto e, naturalmente, para a sua real aprendizagem, deviam ser desenvolvidas algumas práticas de educação e de formação, paralelamente à formação profissional que lhe é prestada no IIEFP, instituição que nos acolheu no estágio que realizámos, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

A Educação e Formação de Adultos engloba várias vertentes, e no que refere às suas práticas estas devem ser adaptadas às características do grupo com que se pretende trabalhar. Um dos fatores que condiciona as estratégias de intervenção num determinado grupo são as histórias de vida dos participantes, as suas necessidades formativas bem como a diversidade dos formandos. Estas variáveis remetem, naturalmente, para temáticas de ordem pessoal e social. De entre uma diversidade de assuntos/ problemas que podiam ser abordados com os formandos com quem realizámos este estágio curricular, decidimos, no nosso projeto de intervenção, focar-nos nos que tinham maior relevância para o grupo tendo em conta as suas características, e a opção recaiu na Educação Cívica, mais particularmente na Educação para a Saúde e Educação Financeira. O presente relatório refere, analisa e avalia as práticas aplicadas ao longo do projeto de intervenção. Abrange três partes: 1) Enquadramento teórico; 2) Projeto de intervenção e o projeto de estágio; 3) Práticas de Educação e Formação de Adultos, oferta educativa e formativa como estratégia de intervenção no IIEFP – Serviço de Formação Profissional de Faro.

O enquadramento teórico consiste na abordagem de vários temas que consolidam a nossa perceção dos processos e que justificaram a implementação do projeto. Os temas que referimos têm a ver com a Globalização, a Educação e Formação de Adultos, a Formação Profissional e as Práticas de educação/formação.

Relativamente ao capítulo sobre a Globalização, são abordadas temáticas que colocam em evidência a necessidade dos indivíduos na sociedade atual se adaptarem ao ritmo dos acontecimentos, bem como a análise de perspetivas sobre o conceito de cidadania e de ser cidadão.

O segundo capítulo, a Educação e Formação de Adultos, engloba dois pontos que consideramos fundamentais tendo em conta a natureza do projeto que desenvolvemos. A primeira diz respeito às tendências atuais de Educação e Formação de Adultos, e a segunda refere-se à Aprendizagem ao Longo da Vida. O terceiro capítulo trata da Formação Profissional. Pretende-se perceber os aspetos que podem ser uteis na

implementação de processos de formação profissional tendo em conta o ambiente. Por fim, o quarto capítulo, que intitulámos de Práticas de Educação/formação, aborda vários conceitos que se traduzem nos assuntos prioritários que foram abordados no projeto de intervenção que desenvolvemos.

A segunda parte apresenta a caracterização do ambiente de intervenção e a metodologia de investigação utilizada. O estágio foi realizado no IEFP de Faro, um serviço público nacional. Tendo em conta o público-alvo da organização, propusemos o desenvolvimento de atividades que contribuíssem para o enriquecimento do processo formativo dos formandos.

A terceira parte do relatório trata do desenvolvimento do projeto de estágio, “Práticas de Educação e Formação de Adultos”. São, portanto, enumerados os objetivos que definimos para o projeto, e apresentadas as atividades desenvolvidas, analisadas e avaliadas.

A determinação para a realização deste projeto assentou na decisão de percebermos, mais aprofundadamente, o conceito de EFA, sobretudo no que concerne às práticas que são desenvolvidas neste território de intervenção educativa. Tentámos compreender melhor a realidade e, posteriormente, intervir, com o intuito de adequar práticas a necessidades da organização e dos formandos e de proporcionar mudanças.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Introdução**

Para melhor compreensão da importância das práticas de educação e formação direcionadas a adultos como estratégia de desenvolvimento (ou de mudança) social e pessoal, pretendemos abordar alguns referentes e conceitos teóricos que impulsionaram o conceito de EFA. Também a sua relevância na sociedade da informação e do conhecimento e, naturalmente, a adequação de conceitos que justificaram o projeto de intervenção que realizámos no estágio. Assim, o enquadramento teórico deste relatório apoia-se em quatro capítulos. O primeiro é sobre a Globalização, o segundo é sobre a Educação e Formação de Adultos, o terceiro aborda a Formação Profissional, e o quarto e último capítulo trata matérias relacionadas com as práticas de educação e de formação. A sequência dos conteúdos define, portanto, a lógica da criação e do desenvolvimento do projeto realizado, nomeadamente no que concerne à definição dos objetivos e ao desenvolvimento da estratégia de intervenção.

## **Capítulo 1 – A Globalização**

### **1. O processo de Globalização da sociedade**

O termo globalização está associado à evolução da sociedade em termos políticos, socioeconómicos e culturais. Vivemos numa sociedade em que o tempo e o espaço não constituem fatores de impedimento de informação entre os povos. Como refere Giddens (1998), “é a intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal forma que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância” (p.45).

A globalização tornou-se visível devido aos acontecimentos nos domínios político, socioeconómico e cultural no século XX, mais precisamente na década de 80. Os acontecimentos mais marcantes assentam, essencialmente, no crescimento de uma economia mundial, na revolução das tecnologias de informação e comunicação e na implementação de uma cultura comum, ou seja uma “cultura homogénica”, através do acesso fácil e generalizado à informação.

No que concerne ao domínio económico, os acontecimentos predominantes baseiam-se, em primeiro lugar, no desenvolvimento das redes de transportes e de comunicação que contribuíram para a aproximação de localidades distantes de diferentes partes do

mundo. O segundo fator determinante foi o rápido crescimento do comércio que se deu através das empresas multinacionais que, ao longo do tempo, se tornaram na nova economia mundial. (Waters,1999). Por último, a revolução nas tecnologias da informação e de comunicação, que possibilitou trocas de experiências e o crescimento da industrialização. Os acontecimentos referidos tiveram implicações nas políticas económicas nacionais de forma a uniformizar, com o resto do mundo, as economias nacionais. Segundo Santos (2005), essas implicações passam por algumas exigências. Por exemplo, as economias nacionais, em vez de se centrarem no próprio território, expandiram-se para o mercado mundial e os preços locais foram adequados aos preços internacionais; a regulação estatal da economia passou a ser mínima. Podemos, pois, afirmar, que a globalização económica se resume a transformações que se verificam na facilidade com que os indivíduos se movimentam para além das fronteiras dos seus próprios países, na reconstrução institucional da economia global, e nos avanços que a informação e a comunicação proporcionaram aos indivíduos e às organizações nas trocas comerciais.

Já o domínio cultural enfatiza uma cultura homogénica. No mundo globalizado vivemos numa sociedade sem limites de fronteiras, que permite que as pessoas se conheçam umas às outras mesmo estando do outro lado do mundo, possivelmente da mesma forma que conhecem as pessoas que vivem no mesmo meio. Esta possibilidade facilita a construção de conhecimentos e a trocas de valores e de normas de sociedades distintas, permitindo a consciencialização de um mundo sem limites em termos geográficos, sociais e culturais. Como refere Waters (1999), “é um processo social através do qual diminuem os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais, e em que os indivíduos se consciencializam cada vez mais dessa redução” (p.3). A revolução tecnológica da informação e da comunicação permitiu, de facto, que a transição cultural ocorresse a um ritmo mais acelerado. O domínio cultural foi o que mais se difundiu ou, dito por outras palavras, “a homogeneização representa a implementação de uma cultura globalmente comum” (Santos, 2005, p. 51).

Alguns autores, como Robertson e Khondker (1998, citado por Santos, 2005), defendem que a globalização produz a homogeneização e, ao mesmo tempo, a diversidade. A compreensão do processo de globalização baseia-se nessas duas perspetivas, que não se assemelham mas que constituem a realidade deste fenómeno. Na perspetiva de Waters (1999), a homogeneização fundamenta-se nas teorias de

dependência do sistema mundial, já a diversidade refere a interdependência entre os sistemas nacionais por via do domínio económico e político.

Na verdade, a ideia de vivermos num mundo onde a distância não impede a construção de uma linguagem familiar com a qual nos identificamos é enriquecedora. Como afirma Featherstone (1997), a percepção e o conhecimento sobre o que acontece nos quatro cantos do mundo permite concluir que “a globalização aproximou diferentes nações, através de relações financeiras e comerciais, do desenvolvimento crescente da tecnologia capaz de produzir meios de comunicação mais eficazes que têm contribuído para uma maior densificação de trocas e de experiências culturais” (p.88). No entanto, é importante referir que apesar desta riqueza cultural existe, por detrás, uma distinção que se traduz na dissemelhança entre nações no que diz respeito aos domínios económicos e políticos que remete para o particularismo, como, por exemplo, as desigualdades entre países pobres e os países ricos.

A globalização é um fenómeno complexo e abrangente na medida em que representa as grandes transformações que ocorreram no planeta. Nesta linha de pensamento é importante referir como a globalização se desenrola e as suas intencionalidades. Santos (2005) refere duas dessas intencionalidades. A primeira diz respeito ao determinismo, que consiste na implementação da ideia de que a globalização é um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível. Um dos fatores que pode ser mencionado para enriquecer este conceito é o facto de a globalização ser marcada pelo resultado indiscutível da revolução nas tecnologias de informação, principalmente no que concerne à capacidade de gerir a informação fundamentada em conhecimento. A segunda intencionalidade da globalização, segundo o autor, baseia-se na “desconstrução da divisão entre o Norte e Sul, quer do nível financeiro, da produção e do consumo de modo a uniformizar o mundo impulsionando uma economia global” (p.45).

Mas as modificações que a globalização provocou não se ficam por aqui. À medida que a sociedade evolui as exigências crescem. O Homem não se contenta com o que possui e está sempre à procura de algo novo ou diferente. É um ser insatisfeito e, de algum modo, apraz-lhe ser desafiado, provando assim os seus limites, pois recusa a monotonia. Considerando as exigências impostas pelo mundo atual, e dada a competição que se instalou com os avanços tecnológicos, principalmente a facilidade em adquirir informação e a diversidade de significados existentes sobre um determinado assunto, o indivíduo tem a responsabilidade, como agente social, de refletir sobre as questões, de construir competências e de fazer a diferença no seu meio envolvente. É esta nova era

que alguns autores designam do mundo pós moderno, e que se traduz na capacidade de acompanhar (e se possível antecipar) o ritmo da sociedade, através da adaptação à diversidade, a vários níveis, ao mundo em que vivemos.

## **2. A Pós Modernidade**

Antes de nos referirmos ao conceito de Pós-Modernidade importa explicar em que consiste o processo de modernização. Para Featherstone (1997), a modernização baseia-se num conjunto de processos, tais como a “industrialização, urbanização, consumismo, racionalização, diferenciação, burocratização, crescente divisão social do trabalho, aumento do individualismo” (p.85), que contribuíram para a construção da sociedade moderna. Levy (1966, citado por Waters, 1999) considera que a sociedade só poderia ser modernizada se os indivíduos usassem ferramentas para multiplicar o efeito do seu esforço.

O processo de modernização é marcado pela diferenciação tendo em vista a criação de uma nova sociedade e conseqüente adaptação a uma nova forma de viver. Segundo Parsons (1966, citado por Waters, 1999):

Se a diferenciação deve produzir um sistema equilibrado, mais evoluído, então cada nova subestrutura diferenciada (...) deve aumentar a capacidade adaptativa no desempenho da sua principal função comparativamente ao desempenho dessa mesma função na estrutura anterior, que era mais difusa. Desde modo, a produção económica é tipicamente mais eficaz nas fábricas do que nas unidades domésticas. (p. 22)

Em poucas palavras, e de acordo com (Waters, 1999), “o processo de modernização resume-se a um processo de integração” (p.13).

Como já foi referido, atualmente os indivíduos têm que enfrentar múltiplos desafios dada a multiplicidade de questões que a sociedade atual coloca e a necessidade imperiosa de “correr atrás” das oportunidades que surgem. Não basta, portanto, viver só o presente, mas no mundo atual os indivíduos têm que revelar a capacidade de (pre)definir o futuro. Estes são alguns dos traços que, segundo vários autores, definem a sociedade pós-moderna.

Segundo Giddens (1998), o pós-moderno é caracterizado, essencialmente, pela “representação de um movimento para além da modernidade” (p.115). O termo surge devido à existência de algo de novo, podendo ser afirmado que a modernidade perdeu credibilidade (Bovone, 1997). Depois dos anos 80, e apesar das grandes transformações que marcaram o último quartel do século XX, a sociedade estagnou, influenciando a perda da esperança, a reduzida expectativa face a uma nova sociedade, e a inexistência de algo novo que pudesse ser compartilhado globalmente. Portanto, o termo (e o conceito) de pós-modernidade representa o “reencantamento” do mundo no que concerne a “tentativa de descrição da mudança cultural” (Bovone, 1997, p.109).

Outro aspeto que marca a sociedade pós-moderna é o conceito (e a imperiosa necessidade) de flexibilidade. Tornou-se imprescindível que os indivíduos façam uma reflexão sobre a realidade, e com base nessa reflexão construam a sua própria ideologia. O homem pós moderno questiona, de forma clara e objetiva, os assuntos com que se debate quotidianamente, contribuindo, assim, para a construção de perceções diferenciadas (ou não), mas corretamente justificadas. Garfinkel (1967, citado por Bovone, 1997) afirma que “a flexibilidade é a capacidade do indivíduo produzir, realizar e demonstrar a adequação racional dos efeitos práticos dos seus procedimentos” (p.109). Existe, portanto, uma ligação entre a reflexão e os acontecimentos, na medida em que o sujeito pode alterar a sua perspectiva em relação a um determinado assunto consoante a atualização dos factos sociais. A produção refletida de uma realidade não simboliza o seu desfecho, pois na sociedade pós-moderna não se pode construir uma verdade absoluta, podendo esta ser modificada, atualizada ou, sobre ela, existirem várias perspectivas. Nas palavras de Giddens (1990, citado por Bovone, 1997), “a flexibilidade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformuladas à luz da informação adquirida, alterando assim constantemente o seu carácter” (p.110).

Importa ainda referir que a alteração da informação sobre as questões faz com que a identidade do indivíduo não seja totalmente definida, provocando a instabilidade cognitiva. Segundo Quintas (2008), a construção da identidade, em vez de ser vista como uma instabilidade cognitiva, pode ser considerada uma possibilidade do indivíduo vivenciar outras situações e relações contribuindo (ou não) para a reflexão ou retificação de diferentes aspetos da sua identidade. A autora também realça a importância do indivíduo “conhecer os outros e deixar-se orientar pelos conhecimentos por eles produzidos e também construir os seus próprios conhecimentos” (p.14).

### **3. A Sociedade da Informação e do Conhecimento**

A sociedade de informação e do conhecimento faz-nos recuar até ao Pós II Guerra Mundial. Na época, para reconstruir a sociedade foi feita uma grande aposta na educação dos indivíduos. Foi o período de valorização do designado “Capital Humano”, ou seja, acreditava-se que quanto mais conhecimentos os indivíduos tivessem maior seria a capacidade de produzirem, contribuindo, desta forma, para o crescimento económico da sociedade. De certa forma os dias de hoje assemelham-se a esse período, se refletirmos que o indivíduo, para seguir o ritmo dos avanços tecnológicos tem que saber interpretar a informação, construir conhecimento e saber utilizá-lo no dia-dia.

Becht (1957, citado por Mommaas, 1997), é perentório ao afirmar que “vivemos em tempos de acelerado desenvolvimento, tempos em que as possibilidades tecnológicas se desenvolvem a um ritmo assustador (...) [pelo que] é preciso uma rápida adaptação também a nível social, feita com perspicácia e conhecimento” (pp. 168-169).

Tendo em conta as modificações que a sociedade tem sofrido nas últimas décadas, devido à globalização em que os limites geográficos não impedem o acesso à informação do outro lado do mundo, podemos dizer que vivemos numa sociedade do conhecimento. A sociedade tem facilidade em aceder a qualquer informação, o que implica, também, novos desafios a que o indivíduo tem que dar resposta. Nas palavras de Pellicer (1997, citado por Coutinho & Lisboa, 2011),

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que o colocam em relação com os novos dados, com as informações armazenadas previamente. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. (p.88).

As tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo a Internet, têm tido um papel fundamental na construção da sociedade em que vivemos. Há décadas atrás era impensável o acesso à informação, em tempo real, sobre o que se passa em localidades distintas, sobre acontecimentos ou descobertas que acontecessem em qualquer ponto do

mundo. Mas a informação a que tão facilmente acedemos só pode ser apropriada, ou transformada, se houver conhecimento. Como refere Almeida (2004), sem o conhecimento a informação “continuará como um diamante em bruto incapaz de revelar a sua beleza e as suas propriedades (...) [sendo] inútil para explorar a eficiência e a produtividade, a nível das pessoas, das empresas e das organizações” (p. 223). Assim sendo, a sociedade deve criar as condições necessárias para educar/formar os indivíduos, pois só dessa forma é possível uma interpretação verídica da informação a que acedem; “o conhecimento só é permitido se o indivíduo aprender as matrizes necessárias para descodificar, construir e saber beneficiar da sua essência” (p.223).

Ainda segundo Almeida (2004) o conhecimento não é estático, mas constrói-se ao longo da vida. A interpretação da informação depende do nível de qualificação do indivíduo e da sua capacidade de adaptar as mudanças impostas pela sociedade, o que possibilita a construção de novas aprendizagens. O conhecimento tem a ver com “a preparação do indivíduo em lidar com a conectividade, informação, a convergência e a mobilidade” (p.223).

Neste sentido, a educação teve que sofrer algumas modificações, e as instituições educativas/formativas não só preparam os indivíduos para os novos desafios como também tiveram que alterar os processos de ensino e de aprendizagem. O conhecimento passou a ser construído pelo sujeito em formação, tendo em conta que o acesso à informação está facilitado pelo uso das tecnologias. Do formador espera-se que não seja um detentor de todo o saber, mas que, no desempenho do seu papel, faça uso da sua experiência como facilitador de aprendizagens, e que contribua para a construção de competências de formação ao longo da vida. Tanto o formador como o formando aprendem reciprocamente através da troca de informação/conhecimento.

De acordo com Pelizzari (2002, citado por Coutinho, 2011), o conhecimento é entendido como a capacidade que o indivíduo revela, perante a informação que lhe chega, de desenvolver competências reflexivas. Para tal, terá que se mostrar capaz de relacionar múltiplos aspetos em função de um determinado tempo e espaço, e de sistematizar saberes já adquiridos com os novos, utilizando-os no seu dia-a-dia. Hoje, mais do que ter conhecimentos, importa saber para que servem e como transformá-los em competências; só assim haverá inovação. A sociedade tornou-se tão competitiva que, para além de construirmos competências de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, também devemos ser inovadores.

Nas palavras dos autores Pozo e Postigo (2000, citado por Coutinho, 2011), a sociedade atual deve formar os indivíduos de modo a desenvolverem capacidades fundamentais para que seja possível transformar a informação em conhecimento e, conseqüentemente, em ajustamento social. Segundo os autores, a sociedade depende de desenvolvimento das seguintes capacidades: “competências para a aquisição, para a interpretação, para a análise, para a compreensão e para a comunicação de informação” (p.14).

O conjunto de pressupostos referidos a propósito da sociedade do conhecimento e do que ela implica também remete para o imperativo de um comportamento social adequado e assertivo, pelo que, neste contexto faz todo sentido referir a importância da educação para a cidadania.

#### **4. Educação para a Cidadania**

O conceito de cidadania outrora era abordado numa perspetiva diferente. Traduzia-se num conjunto de direitos e deveres que o cidadão devia cumprir, correndo o risco de ser punido se não o fizesse. Segundo Paixão (2000, citado por Patrocínio, 2002), na Grécia Antiga o conceito de cidadania estava ligado à comunidade de cidadãos e ao corpo de leis que os governavam. Em Roma, apesar da dominância da aristocracia política, a cidadania fundamentava-se no respeito pelo Estado de direito que impunha a observância das leis. Ser cidadão incluía uma certa intimidação.

Esta conceção evoluiu e, hoje, cidadania, mais do que direitos e deveres, é sobretudo contribuir para o desenvolvimento social, mas também pessoal, proporcionando condições de adequação às mudanças aceleradas da sociedade.

O conceito de cidadania centra-se nos direitos individuais, cívicos, políticos, sociais e económicos (Patrocínio, 2002). De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007 de 22 de Junho, “a cidadania ativa está ligada a uma cultura de responsabilidade social, que aprecia a participação cívica como fator de desenvolvimento pessoal e coletivo, que proporciona a inclusão e coesão sociais, bem como o aumento do sentimento de pertença dos indivíduos na sociedade” (p.41).

Ser (ou tornar-se) cidadão é, portanto, um processo de aprendizagem. Nas palavras de Fonseca (2000, citado por Araújo, 2008), “é um processo longo e moroso, que está para além das aquisições cognitivas e comportamentais” (p.90). Ser cidadão é ser um indivíduo ativo, capaz de examinar os seus domínios intrínsecos, como o

desenvolvimento psicológico, cognitivo, estético, moral e pró-social. Portanto, o indivíduo deve desenvolver um perfil adequado aos problemas sociais, de forma a ser inserido, ou seja, deve ser autônomo, autocrítico no desenvolvimento das suas ações, comparando as implicações internas e externas das mesmas.

Segundo Santos (2005), “a nova abordagem de cidadania também promove a informação e a capacidade para o cidadão se tornar capaz de se pronunciar sobre os temas fundamentais da cidadania, ou seja, uma aprendizagem global sobre as dimensões da sociedade” (p.111). O autor também defende uma abordagem experimental, na medida em que o cidadão desenvolve um espírito de cidadania através de experiências concretas de participação crítica que englobam contextos públicos, familiares, escolares, de trabalho e de lazer, e também aprende hábitos gerais de organização que passam pelo “saber”, pelo “saber-fazer” e pelo “saber-ser”. Esta ideia remete para o desenvolvimento de competências para toda a vida.

Para outros, como Schnapper (1998, citado por Patrocínio, 2002), na sociedade atual a cidadania é vista “como o princípio da legitimidade política e a fonte do vínculo social” (p.79). Santos (2005) reforça esta perspectiva, ao defender que as estratégias práticas da cidadania requerem um grande esforço que abrange, para além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento de competências noutros domínios. O primeiro que o autor refere é o desenvolvimento da capacidade cívica, que remete para a dimensão comunitária e política. Seguidamente menciona o desenvolvimento de competências de intervenção social, que corresponde à dimensão que capacita para lidar com a diversidade cognitiva, social e cultural, na consciência de um justo equilíbrio entre direitos e deveres. E por fim alude o desenvolvimento de competências de natureza afetiva, e faz referência à responsabilidade, à solidariedade, à tolerância, ao julgamento crítico e à tomada de decisão.

Em suma, e de acordo com a perspectiva defendida por estes autores, os cidadãos precisam de ser educados para a cidadania. A educação para a cidadania tem como finalidade fazer cumprir os princípios que definem a cidadania, dirige-se ao reforço de uma cidadania participativa e ao exercício dos direitos e deveres cívicos, constituindo-se como um fator de integração social e de promoção de uma cultura de responsabilidade social. Segundo Valente (s/d, citado por Santos, 2005), “educar para a cidadania é desenvolver a vontade de participar quando tudo parece convidar ao conforto, à indiferença e a preguiça” (p.102).

## **Capítulo II – A Educação e Formação de Adultos**

### **1. A Evolução do Conceito**

Segundo Federighi e Melo (1999, citados por Quintas, 2008), a Educação e Formação de Adultos (EFA) “refere-se ao fenómeno derivado de integração de teorias, estratégias, orientações e modelos de organização com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução e coletivos ao longo de toda a vida” (p.20).

A EFA ganhou visibilidade no Pós II Guerra Mundial devido à aposta feita na capacidade do homem em reconstruir e desenvolver a sociedade através da construção de conhecimentos. Nas palavras de Silva (1990, citado por Barros, 2011), a evolução do conceito ganhou maior impacto na segunda metade do século XX, tendo em vista três perspetivas: a primeira respeita à qualificação e formação profissional; a segunda às campanhas de alfabetização funcional; a última debruçou-se no movimento de educação permanente. De acordo com a autora estas tendências verificaram-se, respetivamente, nos 50, 60 e 70.

Segundo Barros (2011), os anos 50 foram marcados pela continuidade programática dos principais pressupostos registados no Relatório Oficial de Conferência de Elsinore (Dinamarca), no qual foram reconhecidas e valorizadas as características da EFA então existente como, por exemplo, a formação profissional, que tem como função colmatar as necessidades formativas que vão surgindo, tendo em conta os novos desafios da sociedade.

As práticas de EFA que se verificaram na década de 60 foram marcadas pela Conferência de Montreal, que se pautou pela valorização da educação básica de adultos para combater o analfabetismo funcional e a analfabetismo regressivo que representavam uma ameaça ao desenvolvimento económico.

Quanto aos anos 70, estas foram influenciadas pela Conferência de Tóquio e de Nairobi sobre a EFA promovidas pela UNESCO, que impulsionaram o desenvolvimento do conceito. De destacar as ideias apresentadas no documento de Tóquio que apontam para o desenvolvimento do potencial da EFA e para a necessidade de responder às necessidades e aspirações do Homem contemporâneo, através de um sistema de educação permanente. Nos anos 70 a Educação Permanente foi lançada com o intuito de redefinir o sistema educativo e de responder aos desafios da sociedade moderna. Como

afirma Dias (1982), a Educação Permanente é vista como um projeto global e defende esta perspectiva da seguinte forma:

O homem é agente da sua própria educação através de sua interação permanente, da sua reflexão e das suas ações; a educação e a instrução, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve prolongar-se por toda a vida, abordar todos os domínios do saber e conhecimentos práticos, utilizar todos os meios possíveis e possibilitar a todo o indivíduo um desenvolvimento pleno da sua personalidade; os processos educativos e de aprendizagem nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob a forma for, devem ser considerados como um todo (p.6).

A década de 80 foi, por sua vez, marcada pelas conclusões da Conferência de Paris. Defendiam a ideia que todos deveriam ter o “direito de aprender”, pelo que a EFA tinha que dar resposta a três desafios: “permitir a eliminação do analfabetismo; facilitar o acompanhamento das mudanças tecnológicas; e contribuir para a resolução dos grandes problemas emergentes na época contemporânea” (p.101). Ou seja, a EFA surgia como a solução para todos os problemas da época que impediam, de alguma forma, o desenvolvimento da sociedade. Entre estes destacavam-se a diminuição da taxa de analfabetismo e a preparação das pessoas para viverem no mundo moderno, ou seja, a aprendizagem e a adaptação às mudanças tecnológicas. Em última análise, o que estava em causa era a necessidade de preparar os cidadãos para saberem descodificar os assuntos do dia-a-dia.

Outra influência marcante da EFA foi a que resultou da Conferência de Hamburgo (Alemanha) que se realizou nos anos 90. Subordinou-se ao título “Aprender na Idade Adulta” e, segundo Barros (2011), as conclusões deste encontro deram continuidade às orientações anteriores mas também introduziram alterações para que houvesse melhorias nas práticas educativas com públicos adultos de modo a aproximar os cidadãos da realidade da sociedade. Nesta conferência emergem aos princípios orientadores da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), “que tomam a aprendizagem de adultos como ferramenta de um novo paradigma societal” (p.102). Por outras palavras, acreditava-se que a melhor forma de educar/formar os adultos era utilizar as suas experiências como estratégia de construção de aprendizagem e, para além disso, pretendia-se que o adulto não se limitasse a construir conhecimentos que fossem úteis a

médio prazo, mas sim a longo prazo, de modo a que a procura de novos saberes contribuísse para o enriquecimento pessoal e também profissional dos cidadãos. De facto a sociedade exige que o sujeito seja capaz de atuar em várias áreas e, para isso, é essencial que adquira competências de ALV.

Melo (1981, citado por Barros, 2011) considera que a evolução do conceito de EFA assenta em três fases. A primeira entendia que a EFA era a forma de acesso ao ensino. Este campo de intervenção educativa começou, portanto, a ser valorizado, porque, cada vez mais, a sociedade exigia que o indivíduo tivesse qualificações para exercer uma determinada profissão e os processos educativos e formativos constituíam-se como uma nova oportunidade para aqueles que, por diversas razões, não tinham terminado os estudos. Dias (1979) corrobora esta tese, e sublinha a importância, na época, de eliminar problemas relacionados com a falta de qualificação. Em síntese, numa primeira fase de afirmação deste território educativo, é a necessidade de qualificação para o emprego e de preparar os adultos em termos profissionais que organiza as práticas de EFA.

De acordo com Melo (1981, citado por Barros, 2011), a segunda fase baseia-se nas modificações que foram sentidas no que diz respeito à posição do sujeito enquanto agente social. A EFA passou a reconhecer que o sujeito é agente da sua própria educação, que a educação se deve prolongar ao longo da vida, e que o sujeito deve alcançar o desenvolvimento pleno da sua personalidade (Dias, 1979).

Finalmente a terceira fase, segundo o autor, “está relacionada com a introdução da educação popular” (Melo, 1981, citado por Barros, 2011, p.105). Para Fernandes (1998), a educação popular patenteia “a importância de se tomar, como ponto de partida, os conhecimentos e as necessidades sentidas pelas classes populares, visando a sua organização, mobilização e capacidade científica e técnica. No processo de educação popular procura-se descobrir a possibilidade de as necessidades poderem ser satisfeitas bem como os melhores caminhos para a sua resolução” (p.131-132).

Como se constata, nas últimas décadas a EFA passou por várias fases e momentos, que evidenciam a sua importância tanto para o desenvolvimento pessoal, como cultural e social dos indivíduos. Contudo, é inegável que um dos contributos de maior peso para a expansão e afirmação da EFA é a necessidade de atualização tecnológica. Tanto na vida profissional como pessoal, os adultos são forçados a adquirir saberes e competências que não dominavam e, mais do que isso, compreenderem a necessidade de uma permanente atualização. Na atual sociedade atual nada é garantido, e a responsabilidade

para acompanhar a evolução passou a ser uma tarefa individual, o que remete para a formação e para a ALV

Como podemos perceber, a EFA foi tomando grandes proporções e acomodou-se de tal forma que, hoje, é considerada essencial pelas razões que já foram referidas. Ora, se considerarmos que a EFA, na sua fase inicial, tinha como missão alfabetizar as classes trabalhadoras de forma a aumentar a produtividade (Fernandes, 1998),

“hoje a dimensão do seu resultado vai mais além, desconstruindo a ideia que a educação tem o único objetivo de desenvolver a sociedade em termos económicos, que no fundo transmitia a ideia que as pessoas eram autênticos “robôs”, mas também de promover ferramentas necessárias para que o ser humano construa os seus próprios conhecimentos contribuindo para uma ALV para que sinta bem consigo mesmo e inserido socialmente.” (p.117)

## **2. Perspetivas atuais de Educação e Formação de Adultos (EFA)**

De acordo com Quintas (2008), a EFA engloba um conjunto de práticas que têm como objetivo constituir as condições necessárias para educar e formar adultos ao longo da vida. A mesma autora prossegue afirmando que se trata de um “conjunto de momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana” (p. 20). Ora, considerando que o ser humano é complexo em termos intelectuais, existindo várias perspetivas em relação aos assuntos que o rodeia, e que as oportunidades não são iguais para todos, podemos afirmar que a EFA adapta as estratégias de formação atendendo às necessidades de um determinado grupo, que são devidamente analisadas através das suas experiências de vida. Ou seja, os conteúdos não podem ser abordados da mesma forma, pois deve ser considerado o meio sociocultural e a capacidade individual de aprender. Os autores Federighi e Melo (1999, citado por Quintas, 2008) afirmam que deve haver uma “integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais que devem compreender, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo da vida” (p.20).

São múltiplos os conteúdos que a EFA aborda, e as estratégias que podem ser usadas também são diversas. Como também já vimos, os propósitos por de trás do conceito

também são distintos. Contudo, os autores são unânimes em considerar que toda e qualquer prática de EFA deve traduzir-se em igualdade de oportunidade e na participação de todos em todas as fases do processo educativo. Melo (1996) reforça esta ideia afirmando que a EFA só pode fazer a diferença se a sociedade reunir as seguintes condições: abertura e integração. Segundo o autor, a abertura refere-se ao respeito por alguns princípios, tais como integração entre a educação e o desenvolvimento local, a promoção de autogestão da aprendizagem, a opção pela pedagogia de projeto, e a adoção de abordagens pró-ativa, através de agentes e de agências que incentivem as pessoas a procurarem a educação. A integração, por seu lado, assenta no princípio de que o indivíduo deve “aprender fazendo”, devendo ser incluído em todas as formas de aprendizagens disponíveis e na participação ativa na reorganização permanente do seu próprio quadro de vida.

Como podemos observar, a EFA engloba todas as condições necessárias para que possa haver aprendizagem que permita desenvolver as capacidades do adulto. Mas para que isso seja possível é necessário que o indivíduo reúna um conjunto de características pessoais que facilitam a construção de novos conhecimentos. Illeris (2000, citado por Quintas, 2008), aponta três tendências atuais das práticas de EFA: a andragogia, a reflexão crítica e a aprendizagem transformativa. De forma resumida, abordaremos essas tendências de para percebermos os seus fundamentos e como se operacionalizam. Para Quintas (2008), a introdução do conceito de andragogia na EFA remonta aos anos 60. “A andragogia defende a existência de indicadores de diferenciação dos adultos no processo de aprendizagem” (p.22). O primeiro é a necessidade de saber, e representa o interesse do adulto em relação a questões e problemas que o próprio identifica na sua vida. O segundo refere o conceito de si, e traduz a capacidade do indivíduo desenvolver a sua independência e de esta ser assimilada no processo de aprendizagem. Já o terceiro indicador de diferenciação menciona o papel da experiência, ou seja, o facto de os adultos possuírem um conjunto de experiências que exprimem conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos comuns. O quarto tem a com a vontade de aprender, que se expressa na definição de objetivos pessoais do adulto. O quinto foca a orientação de aprendizagem, e está relacionado com o que os adultos aprendem com as suas experiências do dia-a-dia. Por fim a motivação, que remete para fatores de ordem interna que podem influenciar o processo de aprendizagem. Este conjunto de indicadores de diferenciação impõe intervenções educativas com contornos que ajustem estratégias de ensino e de aprendizagem que os respeitem.

Outra das tendências atuais das práticas de EFA é a reflexão crítica. Nas palavras de Quintas (2008), a reflexão crítica diz respeito à capacidade do adulto para questionar a informação que lhe é transmitida e, também, para se questionar a si próprio. Através desta prática de EFA o indivíduo é encorajado a desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica durante os processos educativos em que se envolve.

A aprendizagem transformativa é outra das orientações educativas em EFA que se observa na atualidade. Segundo o seu autor, Mezirow (1991, citado por Quintas, 2008), “a aprendizagem transformativa caracteriza-se pela alteração das perspetivas sentido que enquadram e limitam a interpretação que a pessoa faz da realidade. Insere-se no tipo de saber emancipatório que aponta para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana e caracteriza-se pela evolução progressiva para perspetivas de sentido mais desenvolvidas” (p.26).

Independentemente da abordagem educativa adotada, nunca, como hoje, o homem moderno teve a vantagem de ter acesso à informação para construir competências. Ou seja, e como já foi referido, são dadas ao indivíduo todas as condições para fazer a diferença enquanto construtor da sua própria personalidade e da sociedade. Nas palavras de Lesne e Minvielle (1990, citado por Canário, 2000):

A formação dos adultos corresponde a aspetos e momentos sucessivos de processos de socialização (...) produção do homem e produção da sociedade. Elas contribuem de uma forma intencional e orientada, para a continuidade do processo global de socialização, assegurando a ligação entre a autoconstrução das pessoas e reprodução das formas sociais. (pp.136-137)

Não podemos deixar de mencionar que para a concretização da sua finalidade a EFA adota a Aprendizagem ao longo da Vida (ALV) como estratégia de produção de conhecimento e, como tal, trataremos este conceito no ponto seguinte deste relatório.

### **3. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)**

O desenvolvimento do mundo traduz-se em “aprender” e em “fazer”. As dificuldades que têm acompanhado o percurso do homem tornam indispensável a necessidade de aprender a fazer. O planeta não se transforma sozinho; é o próprio indivíduo que não só

constrói os desafios como também é responsável pela sua resolução. A aprendizagem faz parte de tudo o que vivemos e representa as atitudes em relação aos nossos feitos. É aos poucos que se aprende a andar, a expressar-nos e, numa idade mais avançada, a refletir sobre os assuntos. O processo de aprendizagem marca a vida do ser humano e ao longo de toda a sua vida se as circunstâncias assim o permitirem. Nesta linha de pensamento atrevemo-nos a afirmar que, embora a relevância do conceito de ALV seja relativamente recente, desde sempre sustentou o desenvolvimento da humanidade.

A necessidade de adaptação às mudanças provenientes da globalização, nomeadamente o avanço das tecnologias de informação, influenciou, decisivamente, as oportunidades para uma maior participação na ALV (Correia & Sarmiento, 2007).

A Comissão das Comunidades Europeias (2001) define a ALV como:

Todas as atividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objetivo de adquirir desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social ou profissional. (p.42)

Segundo a Comissão Europeia (2000), a ALV baseia-se em dois objetivos importantes: promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade. O primeiro objetivo consiste em preparar o indivíduo para desempenhar um papel ativo na sociedade, isto é, um indivíduo que invista numa formação contínua que o ajude a compreender os novos desafios de sociedade. O segundo objetivo consiste na integração do indivíduo no mundo do trabalho, através da aquisição de competências que o tornam apto para dar respostas às novas tarefas exigidas no mundo de trabalho. Ainda, segundo a Comissão Europeia (2001, citada por Correia & Sarmiento, 2007), a ALV é toda a atividade de aprendizagem desenvolvida em qualquer momento da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e ou profissional. A aprendizagem nos adultos, como já foi referido, apoia-se nas experiências de vida e ocorre quando sente necessidade de mudar. As mudanças podem ser por motivos pessoais, económicos e/ou sociais, mas podem também ocorrer, “no caso de zonas desfavorecidas, por uma dinâmica coletiva através de uma estratégia assumida de desenvolvimento, ou até pela sobrevivência” (Ambrósio, 2001, p.164). Portanto a ALV deve ser baseada no desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas também no

desenvolvimento do sujeito enquanto ator da sociedade, nomeadamente no campo profissional, o que remete para a conquista de uma posição no mundo do trabalho.

Para Carneiro (2001), a ALV “representa a nova forma de aprender e de dar resposta ao progresso social” (p.49). Segundo o autor, é necessário desenvolver uma cultura de aprendizagem capaz de integrar vários aspetos de modo a desafiar a própria sociedade do conhecimento. Se o indivíduo estiver apto a

Aprender a organizar múltiplas fontes de informação, aprender a aprender a partir da experiência, tratar as dimensões sociais da formação e do conhecimento, aprender a auto regular o esforço para aprender, aprender a esquecer e a desaprender quando necessário e conseguir espaço para novo conhecimento, e transformar conhecimentos em ativos, facilmente constrói uma aprendizagem pessoal. (p.163)

A ALV deve ser desenvolvida não só na idade adulta mas desde cedo. Passa pela adoção de estratégias adequadas à idade, que possibilitem o desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem capaz de desconstruir o receio de enfrentar o novo ou o desconhecido.

### **Capítulo III – A Formação Profissional**

#### **1. A Formação Profissional na atualidade**

Nem sempre o mundo apresentou múltiplas exigências ao homem, pelo menos no que refere a formação. Há décadas atrás, para cultivar ou para pescar - referimos estas atividades porque desde sempre fizeram parte da vida do homem - não era propriamente necessário ter uma formação. Provavelmente o homem desenvolvia técnicas próprias, mas essas competências não precisavam de ser reconhecidas ou validadas. Atualmente, grande parte das atividades profissionais que o homem realiza têm que ser certificadas.

A existência de modelos de formação, principalmente nos adultos tendo em conta a urgência de adaptação às mudanças da modernidade, ocorreu, de forma implacável, nos anos 90; nesta época “a formação tentou construir um ponto de partida para um novo profissionalismo” (Espinhaço,1996, p.155).

O desenvolvimento de uma dinâmica da formação profissional surgiu na sequência das exigências que a sociedade moderna colocou, tais como a falta de mão-de-obra qualificada (que podia aumentar a produtividade das empresas), a necessidade de adaptação às mudanças, e a aposta na capacidade do indivíduo em intervir de forma inovadora na sua comunidade. Logo, os objetivos da formação profissional, segundo o decreto-lei nº 46/84 de 14 de outubro de 1991 (citado por Espinhosa, 1996, p.158), organizam-se da seguinte forma:

- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (...) pela formação para o sistema de ocupações socialmente uteis;
- Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade para os que querem aperfeiçoar os seus conhecimentos através de uma profissão.

A formação profissional tem permitido que adultos consigam qualificações, tanto a nível escolar como profissional, aumentando a probabilidade de se inserirem (ou mesmo de se integrarem novamente) no mercado de trabalho, dando-lhes a oportunidade de desenvolverem ideias inovadoras que podem ser úteis para o crescimento de uma organização.

Para Ambrósio (2001) a formação profissional abrange um conjunto de especificidades que vão para além das qualificações profissionais; reconhecer a singularidade dos indivíduos e a especificidade dos grupos a quem ela se dirige simboliza uma das particularidades importantes.

Jorge (1998) defende que a formação profissional deve ser vista como uma nova dimensão no contexto do Sistema de Educação/Formação, nomeadamente traduzir-se na possibilidade de o indivíduo ser mais autónomo. O autor também se pronuncia sobre os objetivos que devem ser estipulados para a formação profissional. Refere que esta deve ter um carácter contínuo, permitindo que o indivíduo deixe de ser “escravo” das mudanças tecnológicas e passe a ser, a partir da compreensão do meio envolvente, um agente ativo nesse processo de mudança. Ainda, que as capacidades do indivíduo não estejam diretamente relacionados com os interesses da sociedade, mas sim de forma a potenciar os seus próprios interesses e motivações. Também refere que a formação

profissional não deve permitir apenas desenvolvimento das aptidões técnicas, mas também o desenvolvimento dos valores e das aptidões humanas. Por fim acrescenta que as competências adquiridas devem ser observadas como um bem que se procura de forma contínua e permanente. Este entendimento da formação profissional acentua que a mesma deve promover todas as condições para construir uma aprendizagem aplicada ao longo da vida, pois não faria sentido se fosse direcionada só para o emprego, já que vivemos numa sociedade inconstante em que não existe um emprego para toda a vida.

Neste contexto é importante analisar como funciona o processo de aprendizagem num determinado grupo de formação, e verificar em que medida os princípios e as práticas que a EFA postula são (ou não) aplicados em situações formativas. Referimo-nos, particularmente, ao papel do formador, mas também à valorização da experiência vivida pelos formandos enquanto ponto de partida na aquisição de competência e de aprendizagens.

Nas palavras de Ambrósio (2001), “o formador, sendo o condutor do processo de aprendizagem, deve estabelecer uma relação tripolar entre o formando, o saber e a atividade/profissão” (p.165). O desenvolvimento do processo de aprendizagem prende-se com a forma como o formador relaciona o saber intrínseco do indivíduo com as informações disponíveis, bem como com a necessidade de este conduzir o formando na construção do seu próprio conhecimento. Este modelo, inspirado em autores como Mezirow e Knowles, já citados neste relatório, pode ser representado pela Figura 1.



Figura 1. Triângulo da Estratégia Formativa (Fonte: Ambrósio, 2001)

A figura apresenta a relação pedagógica que deve ser estabelecida na formação profissional. Segundo Ambrósio (2001), os métodos pedagógicos orientados para os adultos ou para a formação profissional traduzem um processo complexo. O formador de adultos deve “estabelecer uma relação tripolar entre o conhecimento, o indivíduo e a atividade profissional, desenvolvendo lógicas didáticas entre o indivíduo e o saber” (p.165), ou seja, deve ensinar o indivíduo a procurar o saber e a informação, dar ao sujeito uma compreensão social, profissional e pessoal do que é a profissão, e tem que procurar desenvolver, entre o indivíduo e a profissão, uma dinâmica contínua de desenvolvimento pessoal e profissional.

Como já referimos anteriormente, as intervenções educativas em EFA dependem de objetivos pessoais traçados pelos adultos, não devendo constituir-se como uma obrigatoriedade. A aprendizagem deve ser sustentada pelo interesse, pela motivação e pela consciencialização do adulto face às questões. Os modelos de aprendizagem e formação de adultos devem, pois, ser orientados “pelo desenvolvimento do processo cognitivo que, por sua vez, se baseia na capacidade de empreendimento, na capacidade de iniciativa, de procura de informação, na capacidade de transformação destes saberes/conhecimentos em projetos de ação. Em suma, é a procura de um significado pessoal na educação de adultos” (Ambrósio, 2001, p.167).

## **2. Perfil do formador**

O autor Lesne (1989, citado por Afonso & Gonzalez, 1996) define da seguinte forma o formador de adultos: “[pessoa] potencialmente apta em apresentar e transmitir novas formas de agir, de pensar, de sentir, ou seja inovações”(p.149). O formador de adultos é caracterizado como inovador, na medida que tem de desenvolver várias práticas de modo a adaptar a realidade ao grupo de formação.

Nas palavras de Afonso e Gonzalez (1996) é depositada uma responsabilidade acrescida ao desempenho das suas funções. Quintas (2008), por seu lado, refere que a principal função do formador de adultos incide sobre o “desenvolvimento e um crescimento pessoal que tenha impacto nos aspetos profissional, social e político dos formandos” (p.35). Contudo essa função só pode ser totalmente conseguida se o formador estabelecer, desde do início da formação, uma relação de proximidade com os

formandos, proporcionando uma grande abertura do grupo em relação ao processo de ensino.

Embora o processo de ensino e de aprendizagem a desenvolver se deva centrar nos objetivos dos próprios formandos, é fundamental que o formador, enquanto condutor da formação, possua “um conjunto de saberes sobre os processos educativos que deve dominar” (Quintas, 2008, p.38), de modo a delinear uma estratégia de ação. Ou seja, o formador deve conhecer várias áreas que permitam o desenvolvimento da formação.

Uma das áreas de conhecimento dos formandos deve ser sobre os princípios da prática. Quintas (2008) descreve duas conceções sobre os princípios que organizam práticas para adultos. A primeira é a perspetiva Andragógica (Knowles, Holton, & Swanson, 1998), a que já fizemos referência neste relatório, e a segunda é a perspetiva crítica, baseada em autores como Paulo Freire e Brookfield (1986), que defende que o processo formativo destinado aos adultos se deve centrar num ponto de vista crítico e “levar os formandos a desenvolverem competências de aprendizagem auto direcionada e o *empowerment*” (p.38). Como já foi referido anteriormente, em EFA é aconselhável basear as práticas de ensino em questões práticas, de forma a facilitar a construção de conhecimentos, portanto a perspetiva crítica enquadra-se nos princípios definidos para este território educativo.

Outra das áreas de conhecimento do formador é sobre a sua própria pessoa. Para Quintas (2008) o conhecimento de si próprio enquanto pessoa e enquanto profissional representa uma área fundamental para a construção do seu perfil. Sem se conhecer a si, torna-se difícil, para o formador, transmitir segurança e, conseqüentemente, diminuir a credibilidade dos formandos. De acordo com esta autora, esta área de conhecimento é fundamental para “estabelecer uma relação honesta e autêntica com os formandos” (p.39). Este conhecimento passa pela identificação das suas crenças e pela compreensão dos valores que fundamentam as suas ideias e as suas atitudes. Portanto, a capacidade que o formador deve possuir (ou desenvolver) de fazer uma autoavaliação sobre os seus atos e a consciência da repercussão que os mesmos podem ter perante os formandos, é um aspeto chave no desempenho deste profissional.

Conhecer os formandos é outra área de competência do formador de pessoas adultas. Importa que o formador entenda as experiências de vida dos formandos, o seu contexto de origem e o significado que o adulto atribui ao seu papel enquanto formando. Ao conhecer o formando, o formador identifica o seu estilo de aprendizagem, podendo, assim, desenvolver um processo de ensino que vá ao encontro de cada um dos sujeitos

em formação. Também importa que conheça as motivações e os padrões de participação nos processos formativos, os quais traduzem a vontade de aprender e de saber mais. A última dimensão do conhecimento do formador diz respeito às emoções e à autoestima, aspetos que determinam a vontade de aprender por parte do formando.

Outra área que o formador tem que dominar é a dos conteúdos de formação. Traduz não só no conhecimento efetivo das matérias que são objeto de formação mas, também, a adequação dos conteúdos conforme as situações de aprendizagem, ou seja, o formador deve trabalhar conteúdos que tenham em conta as características e os interesses dos formandos.

Os métodos de ensino e de aprendizagem são outra área em que o formador deve ser um especialista. De acordo com Quintas (2008), os métodos são as ferramentas utilizados pelo formador e que este considera adequadas para o processo de aprendizagem se efetive. A escolha do(s) método(s) depende de diversas variáveis, tais como “os objetivos de aprendizagem, as características dos formandos, a natureza dos conteúdos, as particularidades dos diferentes métodos e estratégias de ensino, o ambiente físico, psicológico e, ainda, as próprias preferências do formador” (p.41).

Em suma, as áreas do conhecimento do formador de adultos complementam-se umas às outras, proporcionando condições para que este exerça a sua função de forma mais adequada.

Quanto aos formandos, Quintas (2008) descreve três características que devem ser consideradas no processo de formação dos formandos: as características cognitivas, que remetem para a forma como o formando interpreta o conhecimento; as características de personalidade, dado que o formador deve identificar os aspetos da personalidade que possam intervir no processo de aprendizagem; e as características experienciais, ou seja, a valorização das experiências dos adultos como estratégia de aprendizagem.

Como já foi referido, a EFA deve desenvolver práticas que incorporem a realidade e o quotidiano dos formandos. Deste modo, os processos de educação/formação não podem ser restritos mas sim abrangentes, possibilitando ao adulto a construção das suas conceções sobre o assunto que está a ser tratado no espaço da formação. Para além deste aspeto, em EFA é fundamental que a formação integral do formando seja considerada. Ou seja, a formação que é realizada na sala de formação e que remete para matérias e para conteúdos específicos, deve ser complementada por uma formação que habilite os formandos para uma presença mais consciente na sociedade. Com o desenvolvimento

dessas práticas, podemos dizer que as entidades educativas/formativas contribuem, em grande parte, para a construção de uma formação ao longo da vida.

Foi o procurámos fazer no estágio que realizámos, e no capítulo que se segue iremos abordar temáticas importantes para o processo de desenvolvimento dos adultos e que foram trabalhadas no projeto de intervenção que implementámos no IEFP.

## **Capítulo IV- Práticas de Educação e Formação**

### **Introdução**

A multiplicidade de questões que sustentam a sociedade e que, seguramente, acabam por condicionar o desenvolvimento do indivíduo, faz com que haja necessidade de intervir no sentido de minimizar os obstáculos que impedem a formação de um indivíduo autónomo. Após uma pesquisa que realizámos já durante o período de estágio, seleccionámos algumas áreas de formação que poderiam contribuir para a melhoria do processo de formação dos utentes da instituição de formação que nos acolheu, o IEFP de Faro. Os temas/ problemas mais evidentes relacionavam-se com a Saúde e o Bem-estar e, também, com a Literacia Financeira.

#### **1. Saúde e Bem-estar**

O conceito de saúde tem evoluído e, gradualmente, a ideia de que ser saudável é não ter nenhuma doença, tem sido substituída pela noção de Bem-estar, que traduz, com mais precisão, o ser (ou estar) saudável. A saúde é, pois, um conceito complexo, tendo em conta todas as suas dimensões. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (1948, citado por Junior, s/d) define saúde como um “estado de Bem-estar físico, mental e social, total, e não apenas ausência de afeções ou enfermidades”. O Bem-estar do homem só pode ser pleno se estiver bem consigo mesmo, com o meio envolvente e fisicamente, e a ausência de uma desses aspetos pode afetar os outros. Como afirma Ribeiro (1998) a definição de saúde cobre os seguintes aspetos: i) não é apenas ausência de doenças; ii) manifesta-se nos domínios mental, físico e social, juntos numa coalescência sistémica que os torna interdependentes; iii) resulta de uma interação complexa entre aspetos

personais e do meio ambiente, tanto físicos como sociais; iv) define-se por uma configuração de Bem-estar, resultante de uma autoavaliação e da opinião pessoal acerca de si próprio.

A saúde e o Bem-estar são aspetos fundamentais para que as pessoas vivam as suas vidas de forma equilibrada, e relacionam-se não só com a saúde física, mas também aspetos psicológicos e sociais. O século XX foi marcado pelo desenvolvimento de novos medicamentos que eliminaram um número considerável de doenças. Apesar desta evolução, as principais causas das doenças deixaram de ser físicas e passaram a ser relacionadas com o comportamento humano, ou seja, doenças psicológicas (Ribeiro, 1998).

A modernidade causou problemas ao homem no que diz respeito às modificações resultantes do desenvolvimento e do consumo. Mas as vantagens que este período de desenvolvimento trouxe suplantaram as desvantagens. Houve grandes progressos na qualidade de vida, nomeadamente o desaparecimento de muitas doenças que causavam a morte, e que eram devidas às más condições sanitárias. Como avanços significativos assinala-se a diminuição da mortalidade infantil e o aumento da esperança média de vida (Marques, 1988). Também segundo Uva (2011), na sociedade atual o acesso ao conhecimento e a sua expansão têm permitido que muitas descobertas noutros campos científicos inovem a área da saúde. É também importante referir que o fácil acesso à informação permite uma prevenção antecipada de comunidades que poderão estar em risco no que respeita às doenças que podem alastrar.

Como já foi referido, o rápido crescimento urbano causou danos ao homem, principalmente psicológicos. Devido à inadaptação à sociedade da informação que está em constante atualização e, conseqüentemente, aos novos problemas que vão sobrevivendo, surgiram (ou tornaram-se mais comuns) doenças psicológicas, originadas por fatores como o stress, a frustração, sentimento de fracasso, a pressão psicológica, entre outros. Portanto o diagnóstico feito ao homem passou a ser em termos físicos, psicológicos e sociais, que determinam o conceito de saúde e Bem-estar.

Também é certo que o conceito de Bem-estar depende do contexto histórico, cultural, social e até económico. Enquanto em algumas sociedades a ausência do Bem-estar está relacionada com carências económicas, que acabam por condicionar outros âmbitos da vida das pessoas, noutras está relacionada, por exemplo, com o excesso de tarefas que são impostas aos indivíduos. Podemos assim dizer que o Bem-estar não está

condicionado, somente, pelas condições que a sociedade nos oferece, mas também pela forma como o próprio indivíduo observa os desafios que se lhe colocam.

Tendo em vista as características apresentadas sobre o conceito da saúde, faz todo sentido abordar a dimensão física, psicológica e social, aspetos que tratamos nos pontos seguintes.

## **2. Saúde e Bem-estar físico**

A saúde física abrange todas as condições que contribuem para o bom funcionamento do nosso organismo, ou seja, a ausência de afeções e enfermidades. O Bem-estar físico está relacionado, nomeadamente, com os cuidados de higiene, alimentação e exercício físico.

Segundo a OMS o Bem-estar físico é um valor coletivo, um bem a que todos deviam ter acesso sem distinção de raça, religião, ideologia política ou condições socioeconómicas. Ferreira (1990), ao afirmar que “o indivíduo deve proporcionar todas as condições para o seu Bem-estar pelo conhecimento e práticas dos hábitos saudáveis e atividades de vida sã” (p.1172), considera que é uma tarefa individual colaborar para a saúde, não só de si próprio mas também da sociedade em geral.

A promoção da saúde passa por alguns níveis de prevenção. A OMS designa os seguintes: prevenção primordial, primária, secundária, terciária e quaternária. A prevenção primordial tem como objetivo “evitar a emergência e o estabelecimento de estilos de vida que aumentam o risco de desenvolver doenças”; a primária tem como objetivo evitar fatores de risco, causas ou determinantes da saúde; a prevenção secundária tem como propósito promover a deteção precoce de processos patológicos em doentes assintomáticos e posterior correção de desvio da normalidade; a terciária consiste na adaptação e integração de pessoas portadoras de deficiência no meio envolvente; por fim, a prevenção quaternária tem como objetivo evitar o excesso de intervencionismo médico (Cordeiro, 1982). Em síntese, os níveis de prevenção estabelecem os principais cuidados que o indivíduo deve ter para a promoção do seu Bem-estar como, por exemplo: a vacinação; a vigilância de pequenas alterações que podem provocar mal-estar (como, por exemplo, ver com regularidade a tensão arterial); a adaptação de infraestruturas que possam facilitar o Bem-estar de pessoas com algumas

limitações; favorecer o Bem-estar através de hábitos saudáveis; e evitar ingerir medicamentos sem receita médica, ou impostos pelas publicidades.

É importante mencionar alguns fatores que ameaçam o nosso Bem-estar físico como, por exemplo: fatores ambientais (a qualidade da água, do ar, etc.); fatores relacionados com o estilo de vida, que passam por má alimentação, exercício físico de forma inapropriada, o tabagismo, o álcool; comportamentos sexuais inadequados, entre outros. A promoção da saúde física baseia-se na consciencialização do que deve ser feito para a manter.

### **3. Saúde e Bem-estar psicológico**

A saúde mental diz respeito ao Bem-estar psicológico, ou seja, à capacidade do homem saber lidar com as emoções (Ribeiro 1998). Da mesma forma que o nosso corpo precisa de cuidados para que a nossa saúde não seja comprometida, o Bem-estar psicológico também necessita de vigilância. A sua importância reflete a influência que este exerce no organismo e sobre os nossos atos. Em certa medida a saúde mental e o Bem-estar psicológico controlam as nossas vidas, nomeadamente as decisões que tomamos sobre fatores pessoais e sociais e que têm consequências positivas ou negativas dependendo do nosso estado psicológico.

As alterações psicológicas podem ser desenvolvidas tendo em conta vários fatores, nomeadamente pessoais, que remetem para a falta de autoestima, familiares e sociais, que se baseiam na falta de enquadramento do indivíduo ao meio em que está inserido (Cordeiro, 1982). Também existem fatores genéticos que podem ameaçar a saúde mental do indivíduo.

Para a prevenção do Bem-estar psicológico há aspetos que são determinantes, como o otimismo, a serenidade e o bom relacionamento familiar. Os aspetos sociais e a capacidade de adaptação ao meio envolvente promovem, igualmente, do Bem-estar físico e psicológica (Ferreira, 1990).

#### **4. Saúde e Bem-estar social**

Nas palavras de Ferreira (1990), “as necessidades criadas pelo desenvolvimento da sociedade humana obrigam a medicina a perder o carácter individualista e curativo dos dias passados, para se tornar cada vez mais preventiva e social (p. 1127).

A saúde social engloba os aspetos sociais que podem influenciar o Bem-estar do indivíduo. O Bem-estar social está relacionado com a satisfação do indivíduo em relação à adaptação ao meio envolvente e, conseqüentemente, às várias dimensões que constituem o mesmo, como a satisfação no trabalho e o exercício das funções profissionais. Um ambiente social saudável e a boa qualidade de vida são, para vários autores, o garante de uma boa saúde ao nível do Bem-estar social. Nas palavras de Epp (1990, citado por Ribeiro, 1998), “a qualidade de vida implica ter oportunidades para fazer escolhas e tirar satisfação de viver (...) e reconhecer a liberdade de escolha”. O mesmo “salienta o papel dos indivíduos e das comunidades na definição do que é a saúde significa para eles” (p.101).

Para Ribeiro (1998) a qualidade de vida possui dois componentes principais. O primeiro diz respeito ao Bem-estar subjetivo (psicológico), e objetivo (social, económico, político e ambiental). Diz respeito à experiência vivida pelos indivíduos, recorre a práticas positivas e negativas, e inclui a avaliação global de todos os aspetos de vida que as pessoas realizam. O segundo componente da qualidade de vida tem a ver com as condições de vida em termos socioeconómicos, apresentando um carácter mais quantitativo do que qualitativo. É representado por fatores como o desemprego ou a falta de qualificação que pode influenciar a capacidade de empregabilidade.

Em suma, a saúde é um fator essencial para a vida do indivíduo e, com virmos, é um conceito multidisciplinar. Também constatamos que a saúde física, mental e social são interdependentes, o que quer dizer que para obter satisfação com a vida o homem deve reunir todas as condições necessárias para ser saudável. No caso dos adultos, para gozarem de condições de vida saudáveis nas várias aceções que analisámos, devem não só estar bem fisicamente, mas também reunir condições psicológicas que lhes permitam refletir e realizar as funções de forma correta. De igual modo devem sentir-se capazes de interagir com os outros e se integrarem no seu mundo social.

## 5. A Literacia Financeira

A abordagem do conceito de Literacia Financeira justifica-se pelas dificuldades com que os indivíduos se deparam, devido à falta de (in)formação no que concerne à gestão dos recursos. Considerando que a gestão é uma prática do dia-a-dia - e muitas vezes a falta dela, ou de formação, leva a que sejam tomadas decisões equivocadas influenciando o Bem-estar económico – trabalhamos esta temática com os formandos da instituição onde realizámos o estágio.

A situação atual tem condicionado o desenvolvimento do homem em vários aspetos, principalmente em termos financeiros, devido a fatores como o desemprego, o que pode dificultar a gestão entre o rendimento e as despesas. Seguindo esta lógica, julgamos que é importante desenvolver práticas de educação e formação para os adultos no âmbito da literacia/ educação financeira, considerando, principalmente, as responsabilidades que as pessoas adultas assumem na gestão dos seus rendimentos e bens.

Segundo a OCDE (2006), a Literacia Financeira é um processo pela qual o consumidor melhora a sua compreensão acerca dos produtos, compreende conceitos e desenvolve a capacidade e a confiança, de forma a se tornar mais atento aos riscos e às oportunidades. Também toma decisões refletidas e adota comportamentos que melhoram o seu Bem-estar financeiro. Os autores Quintas, Matias, Amado e Correia (2016) reforçam esta ideia, ao defendem que a definição de literacia financeira abrange duas dimensões: a compreensão, que faz referência ao “conhecimento financeiro adquirido através da educação e da experiência sobre finanças pessoais”; e a aplicação, que reflete “a capacidade e confiança para aplicar eficazmente o conhecimento na gestão das finanças pessoais”. Os autores também salientam a importância de sensibilizar os jovens e os adultos para a educação financeira, como medida preventiva e estratégica no que compete às decisões financeiras.

Segundo Felício e Esteves (1996), “a gestão financeira abrange um conjunto de técnicas que visam a melhoria das decisões financeiras” (p.19), estabelecendo, desta forma, um equilíbrio entre os recursos e as despesas. A gestão financeira procura especificar os conceitos e os métodos vocacionados para o entendimento dos fenómenos e operações financeiras, para aplicação prática nas organizações e também na vida do indivíduo.

No que se refere à Educação e Formação de Adultos, o Referencial da Educação Financeira publicado pelo Plano Nacional de Formação Financeira (2014), engloba vários âmbitos sendo, um deles, o planeamento e o orçamento familiar. Pensámos que

seria oportuno trabalhar a temática da gestão do orçamento familiar, já que se traduz numa necessidade pertinente. De acordo com o referencial de educação financeira (2014), a unidade de planeamento e orçamento familiar tem os seguintes objetivos:

- A. Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo;
- B. Relacionar despesas e rendimentos;
- C. Avaliar os riscos e a incerteza no plano financeiro;
- D. Evidenciar a relevância do planeamento a médio e longo prazo;

Considerando o estágio que realizámos e o público com quem trabalhámos, a inclusão da Literacia Financeira no plano de intervenção/ formação foi essencial. Pretendeu abordar práticas que, tendencialmente, reduzissem as dificuldades de gestão financeira. Os autores citados anteriormente referem que é necessário, “em primeiro lugar, avaliar para que seja possível conhecer e interpretar a situação financeira dos utentes da formação” (p.20) e, posteriormente desenvolver práticas adequadas à realidade.

Ao realizar as ações de formação sobre a literacia financeira tivemos o cuidado de sensibilizar para a importância da compreensão dos conceitos, bem como da sua aplicação nas práticas do dia-a-dia.

**PARTE 2**  
**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO**

## Capítulo V - Ambiente de Intervenção

### 1. Caracterização do Contexto Organizacional

A organização de acolhimento onde realizámos o estágio que o presente relatório reporta é o Instituto de Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP,IP), mais precisamente o Serviço de Formação Profissional de Faro (SFP). Trata-se de um serviço público nacional, que tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego através de execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional<sup>1</sup>.

Segundo o Decreto-lei nº 143/2012, Art.1, o IEFP, IP. segue atribuições do Ministério da Economia e do Emprego, sob superintendência e tutela do respetivo ministro. A definição das orientações estratégicas e a fixação de objetivos para o IEFP, IP., bem como o acompanhamento da sua execução, são articulados entre membros do Governo responsáveis pelas áreas do emprego e da segurança social.

O IEFP foi fundado em 1962 e já teve outras denominações. A partir de 1979 assumiu a designação de Instituto de Emprego e Formação Profissional. É um organismo com autoridade em todo o território nacional, sem prejuízo das atribuições e competências das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. A sede do IEFP, IP é em Lisboa, e dispõe de serviços desconcentrados, designados de delegações, e são elas: a Delegação Regional do Norte, a Delegação Regional do Centro, a Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, a Delegação Regional do Alentejo e a Delegação Regional do Algarve.

As principais funções do IEFP são as que a seguir se listam:

- Promover a organização do mercado de emprego tendo em vista o ajustamento direto entre a oferta e a procura de emprego;
- Promover a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação e progressão profissional dos trabalhadores no mercado de trabalho;
- Promover a qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos, através, respetivamente, da oferta de formação de dupla certificação e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia;

---

<sup>1</sup> <https://www.iefp.pt/>

- Promover a realização, por si ou em colaboração com outras entidades, das ações de formação profissional adequadas às necessidades das pessoas e de modernização e desenvolvimento do tecido económico;
- Promover o desenvolvimento dos ofícios e das microempresas artesanais, designadamente enquanto fonte de criação de emprego ao nível local;
- Promover a reabilitação profissional das pessoas com deficiência, em articulação com o Instituto Nacional de Reabilitação, IP;
- Incentivar a criação e a manutenção de postos de trabalho, através de medidas adequadas ao contexto económico e às características das entidades empregadoras
- Incentivar a inserção profissional dos diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego;
- Assegurar o desenvolvimento das políticas relativas ao mercado social de emprego, enquanto conjunto de iniciativas destinadas à integração ou à reintegração socioprofissional de pessoas desempregadas com particulares dificuldades face ao mercado de trabalho, com base em atividades dirigidas a necessidades sociais por satisfazer e a que o normal funcionamento do mercado não dá uma resposta satisfatória, em articulação com a área da segurança social.
- Fomentar o conhecimento e a divulgação dos problemas de emprego através de uma utilização dos recursos produtivos integrada no crescimento e desenvolvimento socioeconómico.
- Participar na coordenação das atividades de cooperação técnica desenvolvidas com organizações nacionais e internacionais e países estrangeiros nos domínios do emprego, formação e reabilitação profissionais.
- Colaborar na conceção, elaboração, definição e avaliação da política de emprego, de que é órgão executor.
- Realizar ações de acompanhamento, de verificação e de auditoria aos apoios, financeiros ou técnicos, concedidos no âmbito das medidas de emprego e de formação profissional de que seja executor.

## **2. Caracterização dos Serviços do IEFP, IP**

O IEFP dispõe de dois serviços centrais, um vocacionado para a área do emprego e outro para a área de formação profissional.

Na caracterização que vai ser apresentada vamos centrar-nos na área de formação profissional, pois foi neste serviço que desenvolvemos o plano de intervenção que realizámos no estágio do mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

O SFP tem como objetivo principal qualificar jovens e adultos desempregados de forma a possibilitar a reinserção no mercado de trabalho. É constituído pelo Departamento de Formação Profissional, pela Direção de Serviços de Qualificação e pela Direção de Serviços de Coordenação de Oferta Formativa, que abarcam todas as condições necessárias para a execução de uma formação.

O Departamento de Formação Profissional tem como objetivos:

- Coordenar as medidas de formação e reabilitação profissional;
- Assegurar o diagnóstico de necessidades da população ativa e dos empregadores e o desenvolvimento de diferentes dispositivos de resposta,
- Conceber, integrar e manter atualizados os instrumentos técnicos-normativos dos diferentes programas e modalidades de formação e reabilitação profissional;
- Dinamizar dispositivos de promoção da informação, bem como a avaliação sistemática de atividades do IEFP, no âmbito de formação e reabilitação profissional;
- Acompanhar as medidas, programas e estudos desenvolvidos no plano internacional, em especial a União Europeia;
- Coordenar a atividade das áreas de qualificação e de coordenação de oferta formativa.

À Direção de Serviços de Qualificação cabe:

- Conceber, difundir e acompanhar modelos de ensino/aprendizagem inovadoras;
- Elaborar e manter atualizado um manual técnico e pedagógico;
- Promover a oferta formativa de dupla certificação para jovens e adultos;
- Dinamizar o reconhecimento de competências adquiridas por via de formação ou de experiência;

- Promover a formação profissional para públicos mais desfavorecidos;
- Assegurar a conceção curricular para resposta a necessidades específicas;
- Estimular as ações de formação e consultoria para micro, bem como promover a autoaprendizagem, designadamente quando orientada para o desenvolvimento de competências empreendedoras e para a sociedade da informação;
- Participar na definição de uma política nacional de formação de formadores e outros agentes;
- Gerir e dinamizar o Centro Nacional de Qualificação de formadores;
- Promover parceria com outras organizações públicas e privados, nomeadamente instituições do ensino superior;

O SFP dispõe de três modalidades de formação: a modalidade para jovens, modalidades para adultos e o CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional.

A modalidade para jovens integra os cursos de Educação e Formação para Jovens, e os Cursos de Aprendizagem (APZ, de nível IV).

Quanto à modalidade para adultos, é constituída pelos Cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), Cursos de Especialização Tecnológica (CET, nível V), Formação Modular Certificada, Vida Ativa, Português para Todos, Formação de Formadores, Competências Básicas, e Formação Algarve. Os cursos que participaram no projeto de intervenção serão caracterizados posteriormente.

No que diz respeito ao Centro de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), resumidamente trata da informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação, ou que visem uma integração qualificada no mercado de emprego. É também responsável pelo desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas pelos adultos ao longo da vida, por vias formais, informais e não formais, na vertente escolar e profissional.

Quanto ao público-alvo do SFP, este é constituído por jovens, adultos e pessoas portadoras de deficiência física.

### **3. Constituição da Equipa Técnica do SFP**

No que concerne à equipa técnica, o SFP dispõe de dois núcleos: o Núcleo de Gestão Financeira e o Núcleo de Gestão de Formação. A valência de formação profissional é constituída pelo Núcleo de Gestão de Qualificação que abrange os Conselheiros de Orientação Profissional, os Técnicos de Serviço Social, os Técnicos Superiores (diferentes áreas de formação), e os Coordenadores de Formação. O Núcleo de Gestão de Qualificação, por sua vez, é composto por diferentes equipas, sendo uma delas a Equipa de Apoio Técnico que integra as áreas de Orientação Profissional e de Serviço Social.

O SFP de Faro, no que diz respeito a equipa de Apoio Técnico, integra duas Conselheiras de Orientação Profissional – sendo uma delas a supervisora de estágio que realizámos -, e três Técnicos de Apoio Social. O Conselheiro de Orientação Pedagógica (de Formação Profissional) tem como função realizar sessões de Informação e de Acolhimento aos Formandos (revalidação do projeto de vida), constituir Grupos de Formação, fazer acompanhamento Psicopedagógico dos formandos durante todo o processo formativo (métodos de estudo; gestão de conflitos...), encaminhar os formandos para serviços especializados, reorientar profissionalmente e, se for necessário, planificar e dinamizar atividades extra curriculares e ações de sensibilização.

### **4. Caracterização do Espaço de Estágio**

A área de realização do estágio curricular foi a Formação Profissional, um dos campos de intervenção da Educação e Formação de Adultos no SFP de Faro.

O SFP de Faro situa-se no Areal Gordo. Localiza-se num sítio estratégico considerando as áreas geográficas que abrange (entre Albufeira a VRSA), e usufrui de uma infraestrutura ampla que reúne todas as condições de funcionamento. Possui 25 salas para aulas teóricas e 21 salas para aulas práticas (incluindo oito salas de informática), um auditório para ações de sensibilizações e outros eventos formativos, três salas de reuniões, bar, refeitório para almoços e jantares (somente para os formandos que residem no SFP). Também tem cinco gabinetes de gestão e administração financeira e oito gabinetes de gestão de qualificação. Dispõe de uma residência para os formandos que vivem a mais de 50km ou que sejam provenientes de zonas de difícil acesso em

termos de transporte (sobretudo zonas rurais). Tem espaços verdes, campos de futebol e de basquetebol.

## **5. Caracterização do Grupo de Intervenção**

As atividades desenvolvidas foram direcionadas aos formandos do SFP de Faro (Areal Gordo, Tavira, Olhão, Vila Real de Santo António), com o apoio e aprovação da supervisora de estágio e da direção.

Tratando-se de uma organização pública, toda a atividade deve ser devidamente justificada e ajustada ao funcionamento da mesma, respeitando e seguindo os princípios do instituto e discriminados no Decreto-lei n.º 143/2012.

A equipa técnica, nomeadamente a equipa de AT e a Direção, desempenhou um papel fundamental na concretização das atividades, principalmente no que diz respeito ao transporte de formandos de VRSA, Tavira e Olhão ao SFP.

Os utentes inscritos no IIEFP são desempregados, sendo que nesta categoria existem aqueles que já estiveram no mundo do trabalho e estão à procura de um novo emprego, e os que procuram trabalho pela primeira vez. Nos últimos quatro anos o SFP de Faro recebeu um total de 47 578 formandos, 6 283 dos cursos EFA, 1 832 dos cursos de APZ e 106 dos CET. O realce que damos relativamente ao número de formandos dos cursos mencionados justifica-se, precisamente por serem os cursos com que trabalhámos.

Como já foi referido, existem diferentes modalidades de formação que dependem da idade e do nível da qualificação escolar. Existem, portanto, as ações de formação de Aprendizagem nível IV (APZ\_ nível IV), ações de formação de Educação e Formação de Adultos (EFA), de níveis Básico 1, 2 e 3 (B1, B2 e B3) e de nível secundário (nível IV), uma vez que é um percurso de formação qualificante (EFANS).

No que diz respeito aos cursos de APZ, integram formandos entre os 16 a 24 anos de idade (os de 16, 17 e 18 anos estão dentro da escolaridade obrigatória), e estes cursos permitem a conclusão do ensino secundário e uma qualificação profissional.

Quanto aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA B1, B2 e B3), estes são destinados a indivíduos de idade igual ou superior aos 18 anos, permitindo-lhes concluir o 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade, correspondendo, no limite, ao 3.º ciclo do ensino básico. Para além desta oferta formativa que concede certificação escolar existem, ainda, os cursos de carácter profissional, ou seja, os formandos já detêm a certificação

escolar exigida para a profissão e obtém, apenas, a qualificação profissional (estamos a falar dos cursos EFAB3 Profissional).

VOs cursos EFA/NS são destinados a adultos com idade igual ou superior do 23 anos de idade, conferem o nível secundário, e os formandos que os queiram frequentar devem possuir, pelo menos, o 9º ano de escolaridade.

Por fim os cursos EFA/NS Profissional. Destinam-se a adultos com idade igual ou superior do 23 anos que têm o 12º ano de escolaridade, e que pretendem formar-se para o exercício de uma profissão.

No que diz respeito aos cursos de Especialização Tecnológica (CET), são cursos de nível V, destinados a jovens/adultos com a idade igual ou superior aos 18 anos e que têm o ensino secundário concluído e, em alguns casos, com frequência universitária (licenciatura).

Os formandos que foram integrados no projeto de intervenção que implementámos frequentavam cursos de APZ (nível IV), cursos EFA B3 Profissional, EFA/NS (nível IV), e EFA/NS Profissional e os CET (nível V).

Para além das diferenças de idade e de qualificações, os formandos também se distinguem pela diversidade em termos culturais, psicossociais e económicos.

O SFP acolhe formandos de várias nacionalidades e minorias étnicas, nomeadamente do Brasil, Países do Leste e formandos de etnia cigana, o que favorece a partilha de experiências culturais que podem ser enriquecedores, dada a diversidade de valores, de normas e de crenças em presença. Os autores Cuche (1999) e Neto (1997) acordam com esta perceção.

As características psicossociais remetem para aspetos que sustentam a identidade dos formandos e, conseqüentemente, justificam as metas que cada um quer alcançar. Como já referimos, os formandos com quem trabalhamos são jovens e adultos de diversas faixas etárias, logo as expectativas que possuem relativamente à formação depende das suas características psicossociais (Papaila, Olds & Feldaman, 2000).

Quanto à situação económica, dos formandos que são utentes do SFP encontram-se desempregados, o que os torna muito vulnerável do ponto de vista financeiro. Esta circunstância acaba por destabilizar, de alguma forma, o processo formativo. Como já referimos oportunamente, o desemprego é um dos maiores problemas do mundo globalizado. A maioria dos utentes do SFP tem grandes dificuldades financeiras, que dão origem a problemas diversificados que comprometem o seu Bem-estar, tanto a nível físico, como psicológico e social.

De acordo com o que já foi referido, podemos afirmar que o grupo que participou no projeto de intervenção é heterogéneo, não só pelas diferenças etárias como pela diversidade social.

## **6. Caracterização do Ambiente Formativo do SFP de Faro**

No que concerne ao ambiente formativo, o SFP de Faro proporciona excelentes condições em termos de organização/coordenação do processo formativo, possuindo todos os requisitos necessários para o funcionamento da formação. Segundo Tavares (1997), “o contexto formativo deve reunir um conjunto de dimensões que otimizem a capacidade ou aptidões do indivíduo para a construção da sua personalidade, nomeadamente psicológica, axiológica, linguística, social e cultural” (p.37).

O SFP de Faro, mais precisamente o Núcleo de Gestão da Qualificação, guia-se por um conjunto de procedimentos estipulados pelo Estado, que define o sucesso do processo formativo. Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um ambiente adequado de formação passa pelo acompanhamento que é feito aos grupos de formação, que permite perceber os aspetos a serem melhorados, bem como as dificuldades dos formandos que condicionam o processo de aprendizagem. O Núcleo de Qualificação, nomeadamente a equipa de coordenação das formações, tem a preocupação de organizar os planos formativos para que os formandos não percam horas de formação, ou seja, há uma boa articulação entre a equipa técnica e os formadores para que situações imprevistas não atrapalhem o percurso formativo.

Outro aspeto que enriquece o ambiente formativo do SFP de Faro são as atividades extra formativas que são desenvolvidas todos os semestres. As atividades são organizadas com o intuito de sensibilizar os formandos para questões importantes do quotidiano, incentivando-os e motivando-os para o cumprimento do percurso formativo, através de práticas educativas que tratam temáticas distintas das que desenvolvidas nas salas de formação.

Como já referimos oportunamente, se existe formação é porque ela se justifica, porque há formandos que dela necessitam. Este princípio não invalida que os formandos não tenham que seguir um conjunto de regras, as quais determinam os seus direitos e deveres. Para os formandos que frequentam formações no IEFP existe um regulamento que estipula regras, apresenta os direitos e os deveres, as condições de funcionamento

das formações e o regime disciplinar. O facto de o formando cumprir o que o regulamento determina, constitui uma condição importante para a existência de um ambiente formativo salutar.

Quanto ao ambiente físico, o SFP de Faro usufrui de uma infraestrutura ampla com a capacidade de abarcar diversas áreas de formação. O ambiente físico é caracterizado, precisamente, pela quantidade e pela qualidade de salas de formação práticas e teóricas, todas devidamente equipadas, pela organização e manutenção do espaço interior (salas, refeitório, bar, etc.) e exterior, e também pelo planeamento que é feito durante o dia, principalmente das instalações mais frequentadas, proporcionando um ambiente apropriado de formação e de lazer nos tempos livre.

## Capítulo VI – Aspetos Metodológicos

### 1. A metodologia da Investigação/ Intervenção

A metodologia traduz-se na preocupação em explicar os fenómenos através da ciência (Bisquerra, 1998), ou, por outras palavras, “é todo o processo racional para chegar a um determinado fim” (Sousa, 1998, p. 27). Este processo desenvolve-se “através da investigação, que consiste na tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões que são colocadas” (Tuckman, 1994, p.5).

De acordo com Seaman (1987, citado por Fortin, 1999), “a investigação científica consiste num processo sistemático de recolha de dados observáveis e verificáveis a partir do mundo empírico (o que conhecemos através dos nossos sentidos), com vista a descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos” (p.17). Segundo Bachelard (1990, citado por Boavida & Amado, 2006) o conhecimento científico:

Leva-nos a refletir que o conhecimento é provisório, que o objeto não pode ser considerado como objetivo imediato, e o imediato deve ceder lugar ao construído. Consequentemente, a própria essência da reflexão é compreender o que não se tinha compreendido. (p.129)

O presente relatório reporta num projeto de investigação/ intervenção realizado no IIEFP de Faro, com recurso à metodologia da investigação-ação, e o paradigma de investigação adotado foi o qualitativo.

Fundamentámos a intervenção na observação de comportamentos (pessoais, sociais) dos formandos, com o objetivo de identificar questões relevantes que pudessem ser trabalhadas na perspetiva formativa, através da disponibilização de novos conhecimentos ou da reflexão e análise de assuntos pertinentes ao quotidiano. Desta forma procurámos enriquecendo o processo formativo dos utentes do IIEFP e, consequentemente, colmatar necessidades formativas que estes sinalizaram.

## 1.1. O paradigma qualitativo

O paradigma qualitativo é uma abordagem de investigação que procura interpretar os fenómenos em estudo e a sua dimensão histórica. A partir dos anos 70 do século XX, os desafios que se colocavam à sociedade impuseram a necessidade de “responder a um conjunto de novos problemas sociais e educativos” e, conseqüentemente, “colocaram-se novas exigências na investigação capazes de os abarcar” (Boavista & Amado, 2006, p. 215).

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a abordagem qualitativa possui as seguintes características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, sendo o instrumento principal do investigador;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A escolha da abordagem qualitativa apoia-se na interpretação que esta faz da realidade. Dada a variabilidade de perspectivas dos intervenientes em relação às experiências vividas, as dimensões culturais, sociais e económicas acabam por definir a interpretação dos mesmos sobre a realidade. Neste sentido, a abordagem qualitativa parte do princípio que não existem verdades absolutas sobre uma determinada questão, e que esta depende da justificação que é dada, considerando os fatores que sustentam a interpretação sobre os fenómenos. Segundo Amado (2014),

A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade a investigar, sem isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos. (p. 41)

Este paradigma de investigação é também designado de fenomenológico e interpretativo. É neste contexto que Amado (2014) aponta alguns aspetos que devem ser

considerados numa investigação qualitativa. O primeiro diz respeito a conceção dos fenómenos sociais resultantes da interação dos indivíduos entre si e o mundo natural. O segundo aponta para responsabilidade do ser humano em construir significados que se tornam parte da própria realidade. Nas suas próprias palavras, “um produto e produtor de cultura” (p.30). O terceiro aspeto refere-se às conceções da natureza do conhecimento e à sua compreensão e interpretação, que dependem do contexto em que se verificam.

Hébert, Goyette e Boutin (2005) defendem que a investigação interpretativa se baseia num postulado dualista: “a realidade do mundo é concreta e espiritual” (p.41)., ou seja, a construção da realidade resulta de conhecimentos cientificamente comprovados relacionados com significados criados e conferidos pelos sentidos

Atendendo a natureza do ambiente da investigação/ intervenção que realizámos, e da compreensão e interpretação da realidade psicossocial dos intervenientes, complementámos, como já explicámos anteriormente, a observação de comportamentos com outras fontes de informação.

## 1.2. Investigação-ação

A investigação-ação, conceito e prática de investigação introduzido nas ciências humanas e sociais por Kurt Lewin (1948), apesar de ser multidimensional no mundo da investigação, é direcionada para um estudo de carácter social e prático.

Segundo Johnson (1993, citado por Amado & Cardoso, 2014),

A investigação-ação é uma investigação orientada para a solução, realizada e conduzida por um grupo ou por uma pessoa. Consiste numa fase contínua de identificação de problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e redefinição dos problemas. Este método pretende obter ideias a partir da prática como meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática. (p.188)

Os mesmos autores complementam o conceito de investigação referindo que “é uma conceção de conhecimento social e historicamente construído numa relação entre a

teoria (a flexibilidade) e a prática (a realidade vivida), ou seja, é uma investigação colaborativa e participativa” (p.190) entre o investigador e os intervenientes.

Na perspetiva de Almeida e Freire (2000) a investigação-ação tem como finalidade investigar para melhorar a qualidade das ações, esperando, deste modo, modificações significativas na vida das pessoas envolvidas no processo de investigação e nas instituições. Pode-se considerar que, apesar da relação que a investigação-ação estabelece entre conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, no que concerne aos aspetos epistemológicos e ideológicos esta modalidade de investigação visa, sobretudo, transformar a realidade (Amado & Cardoso 2014). Assim sendo, os objetivos da investigação-ação são os seguintes: “a produção de conhecimento, a modificação da realidade social/inovadora e a formação ou desenvolvimento dos participantes” (p.189). A abordagem qualitativa, preferencialmente utilizada na investigação-ação, aproxima e estreita a relação entre o investigador e os intervenientes, sendo valorizado, da mesma forma, o conhecimento de ambos. Nas palavras de Amado e Cardoso (2014), “as características desta metodologia são de caráter auto avaliativo, de caráter auto reflexivo, prático e interventivo, e de caráter colaborativo” (p.194).

## **2. Fontes, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A recolha e análise de dados permitem que um determinado assunto/ problema seja estudado. Portanto a informação a recolher “refere-se aos materiais em bruto que o investigador recolhe do mundo que se encontra a estudar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Como foi referido no ponto anterior, o projeto que este relatório respeita assenta numa investigação realizada através de uma investigação-ação. Assim, a recolha e análise de dados fundamentou-se numa “atitude contínua de planificação, ação, observação e reflexão” (Almeida & Freire, 2000, p.30). Mas antes de referir os procedimentos de recolha de dados, faremos referência ao trabalho realizado inicialmente, que nos remeteu para uma revisão da literatura. Numa primeira fase foi, então, realizada uma pesquisa sobre a legislação que regulamenta a organização onde realizámos o estágio. Segundo Geertz (1979, citado por Bogdan & Biklen, 1994), o investigador, quando entra no contexto que pretende investigar ou intervir, “como alguém que quer aprender e que quer ser aceite no meio de forma a prosseguir com a investigação” (p.113), tem

que se inteirar sobre a realidade que irá ser o seu campo de estudo. Esta fase e o processo de pesquisa que efetuámos foi fundamental para percebermos o funcionamento do ambiente de investigação/intervenção, para nos integrarmos no meio, e para definirmos as estratégias de ação de acordo com o quadro legal que regulamenta o IEFP.

Ao mesmo tempo que realizámos a análise da legislação de suporte, fizemos uma pesquisa bibliográfica na qual recolhemos fundamentação teórica que justificassem o projeto de investigação/ intervenção a implementar. Este levantamento assentou na consulta de livros, teses e artigos científicos. Como referem Amado, Costa e Crusóe (2014), “o corpo de dados é um processo complexo e dinâmico sendo necessário uma variedade suficiente de textos a analisar de forma a fundamentar a investigação (...) A fundamentação teórica deve ser feita de forma exaustiva, homogénea e adequada” (p.310).

No que refere ao projeto de intervenção propriamente dito, a recolha de dados ocorreu, em primeiro lugar, através da observação direta. A observação permite a compreensão da realidade possibilitando a elaboração descritiva dos fenómenos e, conseqüentemente, possíveis explicações (Almeida & Freire, 2000, p. 31). A observação direta pode desdobrar-se em dois tipos de abordagem: a primeira consiste em descrever os componentes de uma dada situação social com vista a extrair tipologias; a segunda baseia-se numa observação participante, que “permite identificar o sentido da situação social” (Fortin, 1999, p.241).

Após, ou simultaneamente aos processos de observação, é fundamental que o investigador reflita sobre os fenómenos observados, de forma a fazer “uma revisão do plano de ações” (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 62), tendo em vista o conhecimento da realidade. As atividades/ ações que implementámos foram concebidas depois da observação e da reflexão da realidade e, oportunamente, serão descritas e avaliadas no relatório que agora se apresenta.

Os dados de avaliação que foram utilizados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, aplicados após cada uma das ações realizadas. De acordo com Fragateiro et al. (1995), o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados de investigação que “descreve e avalia uma determinada realidade” (p. 25), e baseia-se em “respostas escritas pelos sujeitos investigados” (Fortin, 1999, p. 249). A construção dos inquéritos que utilizámos assentou na consulta de vários documentos e outras fontes

(Fragateiro et al., 1995), nomeadamente nos conteúdos apresentados e trabalhados pelos formadores convidados, responsáveis pelas ações que integraram o projeto.

## **PARTE 3**

### **PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SERVIÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FARO**

## **Capítulo VII - Desenvolvimento do Projeto**

A terceira parte deste relatório consiste na apresentação e avaliação do projeto de intervenção que implementámos. Em primeiro lugar fundamentamos e analisamos a pertinência das atividades realizadas tendo em conta o contexto da organização e o público-alvo, de seguida é justificada a escolha da estratégia de intervenção, bem como o planeamento, gestão e desenvolvimento das atividades, e finalmente é feita a análise dos resultados do projeto de intervenção e a sua avaliação.

### **1. Princípios Orientadores do Projeto**

O projeto designado por “Práticas de Educação e Formação de Adultos: a oferta educativa e formativa como estratégia de intervenção no IEFP – Serviço de Formação profissional de Faro”, surgiu da necessidade de desenvolver estratégias de formação de adultos para um público específico que é utente do IEFP de Faro. Pretendeu-se, com este projeto, que os formandos, através de formações complementares, entendessem a importância de aquisição de conhecimentos importantes para o seu Bem-estar quotidiano e que construíssem processos de Aprendizagem ao Longo da Vida.

O desenvolvimento deste projeto consistiu na realização de várias atividades que foram concretizadas durante o estágio curricular com o apoio da organização de acolhimento e, sobretudo, com a inestimável colaboração de docentes da UALG (professores/formadores das ações), bem como de outras instituições da comunidade, de que destacamos o G.A.TO.

Todas as atividades que foram realizadas resultaram de uma análise exaustiva da sua adequação e pertinência, e dos fatores internos e externos que as podiam condicionar ou favorecer. Para a proposta e realização das atividades tivemos em consideração os seguintes princípios orientadores:

- Conhecer a organização, particularmente o SFP de Faro;
- Conhecer os formandos;
- Criar condições e estratégias adequadas para intervir no meio em questão;
- Adequar as atividades ao nível de certificação dos formandos;

- Perceber a perspetiva da Equipa Técnica sobre a planificação das atividades, de modo a que estas se integrassem na lógica e no padrão de funcionamento da organização;
- Analisar o grau de adequação das atividades e o seu contributo para a formação integral dos formandos;
- Avaliar a pertinência das questões/ tópicos trabalhados nas ações, considerando o potencial de desenvolvimento pessoal e social dos formandos.

## **2. Diagnóstico de Necessidades**

Para a formulação do plano de ação foi necessário conhecer o ambiente envolvente e o público-alvo da intervenção, ou seja, foi feito um diagnóstico de necessidades. Segundo Serrano (2008) “o objetivo do diagnóstico é o conhecimento da realidade” (p. 29).

O conhecimento da realidade do grupo de intervenção foi possível através da identificação de fatores psicossociais que influenciam o Bem-estar dos intervenientes, bem como a sua prestação/ desempenho no processo de formação em que estavam envolvidos. Nas palavras de Guerra (2000), o diagnóstico é “um olhar sobre a realidade que tem vulnerabilidades mas tem potencialidades de desenvolvimento” (p.131). Neste sentido, e apesar de analisarmos a diversidade de necessidades e agirmos de acordo com as mesmas, também tivemos o cuidado de adaptar estratégias que fossem adequadas ao grupo em questão.

Seguindo as recomendações de Serrano (2008), quando afirma que “é oportuno estudar as necessidades e os recursos, tanto pessoais como materiais” (p. 31), verificámos as condições para a realização das ações a implementar que colmatassem as necessidades diagnosticadas. As condições ambientais são as infraestruturas, tais como o edifício, os equipamentos, os recursos tecnológicos, etc.

Para Guerra (2000), o diagnóstico consiste, sobretudo, “na identificação de mudanças sociais que formatam uma determinada problemática” (p.129). Cada vez mais os problemas estão relacionados com as adversidades da sociedade atual e com diversos fatores, acabando por determinar o desenvolvimento social. O SFP de Faro acolhe um público com necessidades em termos económicos e psicossociais muito diversas, sendo que a falta de qualificação constitui o principal problema para o enquadramento na sociedade de informação e do conhecimento.

Guerra (2000) prossegue referindo que o diagnóstico só pode ser feito se houver “um conhecimento científico dos fenómenos sociais e a capacidade de definir intervenções que atinjam as causas dos fenómenos” (p. 130). Por outro lado, as necessidades são devidamente identificadas se o investigador possuir conhecimentos que lhe permitam obter bons resultados, os quais serão alcançados com sucesso se a intervenção for ao encontro das necessidades dos intervenientes. No SFP de Faro, onde foi realizado o projeto de intervenção, as necessidades identificadas centram-se em problemas de ordem económica e psicossocial dos formandos, e as ações realizadas centraram-se nestas duas áreas de intervenção.

No ponto seguinte deste relatório serão apresentados os objetivos que organizaram a intervenção.

### **3. Objetivos do Projeto**

Depois da elaboração do diagnóstico foi necessário definir os objetivos gerais e específicos a atingir (Guerra, 2000). Os objetivos gerais, nas palavras de Espinoza (1986, citado por Serrano, 2008), definem o quadro de referência do projeto, enquanto os objetivos específicos “exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objetivos gerais” (Guerra, 2000, p.164).

Os nossos objetivos gerais foram os seguintes:

- Estabelecer uma relação profícua entre o investigador, a equipa técnica e os formandos;
- Compreender as complexidades que influenciam o processo formativo dos formandos;
- Fomentar a valorização da educação e da formação para o desenvolvimento psicossocial;
- Realizar as vantagens da Aprendizagem ao Longo da Vida, como princípio orientador da sociedade atual;

Com o primeiro objetivo pretendemos construir um ambiente agradável e favorável para facilitar as relações, em primeiro lugar entre o investigador e a equipa técnica e entre o investigador e os formandos, de forma a proporcionar condições favoráveis para o

desenvolvimento do projeto. Os objetivos específicos que definimos para este objetivo geral foram os seguintes:

- Conhecer os intervenientes do SFP de Faro;
- Construir um ambiente agradável e favorável entre os intervenientes;
- Fomentar a intencionalidade do projeto de intervenção junto da organização;
- Analisar as condições favoráveis com vista à intervenção.

O segundo objetivo geral propunha-se compreender as complexidades que influenciam o processo formativo dos formandos. Pretendíamos identificar os fatores internos e externos que determinam o desempenho dos formandos, de forma a atuar tendo em conta essas carências. Os objetivos específicos que foram elencados foram os seguintes:

- Consciencializar para a importância de adquirir conhecimentos e/ou competências sobre áreas-chave que contribuíssem para o Bem-estar dos formandos;
- Alertar sobre fatores que podem destabilizar o desempenho do formando;
- Sensibilizar para uma atitude responsável face à formação.

O terceiro objetivo geral consistia em fomentar a valorização da educação e da formação para o desenvolvimento psicossocial. Como objetivos específicos definimos os seguintes:

- Conhecer as expectativas dos formandos em relação a formação;
- Dar a conhecer a importância das experiências vividas para o enriquecimento de competências;
- Divulgar as implicações da educação e da formação no desenvolvimento pessoal e social;
- Sensibilizar os formandos para a importância de investirem na formação;

O quarto objetivo geral pretendia realizar as vantagens da Aprendizagem ao Longo da Vida, como princípio orientador da sociedade atual. Os objetivos específicos definidos foram os seguintes:

- Alertar para o enriquecimento das capacidades através da ALV;
- Promover a reflexão crítica sobre assuntos atuais;
- Contribuir para a construção de ideias inovadoras;

— Potenciar a importância da autonomia;

Considerando a natureza dos objetivos podemos caracterizar o projeto como um “projeto social”, visto que é um “processo que afeta o ser humano e as suas condições de vida” com o intuito de melhorar as “necessidades básicas do indivíduo” ou de um determinado grupo (Serrano, 2008, p.17). O projeto tinha como finalidade tentar resolver problemas de forma a melhorar a realidade dos intervenientes.

Para uma melhor compreensão da evolução do projeto intervenção iremos descrever as atividades desenvolvidas no SFP durante o período de estágio, de forma esclarecer a finalidade do projeto bem como a concretização dos objetivos estipulados. Serrano (2008) refere que “a elaboração de um projeto consiste na organização de um conjunto de ações ou atividades a realizar, que implicam o uso e a aplicação de recursos (humanos, financeiros e técnicos) numa determinada área, com o objetivo de alcançar certos objetivos” (p.19).

#### **4. Estratégias de atuação**

##### 4.1.Planeamento, Gestão e Desenvolvimento do estágio

As atividades que realizámos no âmbito do estágio no IEFP assentaram nas vertentes de Integração e Intervenção.

##### Atividades de integração

No que diz respeito à vertente de integração, foram realizadas atividades que permitiram conhecer e analisar o processo de integração dos formandos, tais como:

- Participação nas tarefas desempenhadas pela equipa de Apoio Técnico de forma a conhecer o funcionamento da organização e adquirir informações relativamente aos formandos;
- Participação nas reuniões de acolhimento e acompanhamento de forma a gerar uma aproximação entre o investigador, a equipa técnica e os formandos;

- Realização de reuniões entre a estagiária e a supervisora, onde eram expostos assuntos relativamente aos formandos e as possíveis estratégias de desenvolvimento do projeto de intervenção que queríamos implementar.

### *Sessões de Acompanhamento*

As sessões de acompanhamento são da responsabilidade da COP do SEF. Têm como objetivo conduzir os formandos durante o percurso formativo em termos psicopedagógicos. Se surgirem problemas que atinjam o grupo de formação são feitas reuniões coletivas para tentar perceber as dificuldades e para que possam ser tomadas atitudes corretas de forma a ajudar o grupo a superar os problemas. A estratégia utilizada para intervir consiste em estabilizar o ambiente de tensão e proporcionar o diálogo, facilitando a perceção das dificuldades para que seja possível orientar e aconselhar. O procedimento individual processa-se da mesma forma, e o COP procura que o formando perceba que o diálogo é confidencial

Os problemas que vão surgindo e que requerem este tipo de acompanhamento são causados por vários motivos, tanto pessoais, como sociais ou culturais. Recorde-se que os utentes do IEFP são adultos ou jovens com percursos de vida diferente e, conseqüentemente, com diferentes interpretação da realidade, facto que, frequentemente, influencia a estabilidade do grupo em formação. Desta forma, é necessário intervir para que o(s) formando(s) tomem consciência da realidade e tenham capacidade de a interpretar, adotando posturas e atitudes corretas. Assim, as sessões de acompanhamento visam, sobretudo, o “saber ser” e o “saber estar”.

Assistimos a várias sessões de acompanhamento, nomeadamente no SFP (Areal Gordo), em Tavira e em Loulé. A instabilidade dos grupos de formação foi causada, no geral, por conflitos, indisciplina, problemas externos à formação (situações familiares), perturbações psicológica e dificuldades de integração (individualismo). São estas as problemáticas mais frequentes, algumas foram suavizadas ao longo do tempo, mas outras eram de difícil resolução, sendo necessário outro tipo de intervenção que ultrapassa as funções da COP.

## *Atividades Lúdicas*

Ainda com o propósito de nos integramos no ambiente e no contexto em que realizámos o estágio, e também de minimizar alguns dos problemas identificados, foram desenvolvidas algumas atividades de caráter lúdico. Organizámos o “Dia do desporto”, com o objetivo de motivar os formandos e de lhes proporcionar momentos de diversão e descontração.

O “Dia do desporto” consistiu na realização das seguintes atividades (Anexo 1):

- O campeonato de futebol, que teve como objetivo desenvolver o espírito de equipa. Contou com a participação dos formandos de APZ de Tavira e de Vila Real de Santo António e dos formandos dos cursos EFA de Faro (Areal Gordo);
- O Peddy Paper, que se apoiou num conjunto de tarefas que os formandos tinham de realizar. Participaram os formandos de Olhão, de VRSA e do Areal Gordo;
- A “Musica dos Copos”, que foi desenvolvida pelos formandos dos cursos APZ de Areal Gordo e Tavira. Esta atividade proporcionou momento de descontração tanto para os formandos como para a equipa técnica.

## *Parcerias*

Durante o período de estágio contámos com a colaboração de algumas entidades para a concretização das atividades, nomeadamente com a UALG, o Centro de Saúde de Faro, o G.A.TO, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Câmara Municipal de VRSA, a loja Sport Zone, e a Madrefruta.

A parceria entre a UALG e o SFP de Faro foi essencial para a concretização das sessões de sensibilização a que faremos referência no ponto seguinte, pois os responsáveis por estas ações foram professores da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais desta Universidade.

É importante referir que, no que concerne as ações sobre Literacia Financeira, estas foram dirigidas por professores de Faculdades/ Escolas diferentes. Trata-se de docentes que pertencem ao Grupo de Voluntariado da UALG – UALg V+, e que asseguram um Projeto de Formação Financeira para Particulares, com base no referencial de Formação Financeira do projeto “TODOS CONTAM” – Plano Nacional de Formação Financeira. Contámos, ainda, com a colaboração de um médico do Centro de Saúde de Faro, que realizou duas sessões de sensibilização sobre a Saúde Física.

Quanto à parceria entre o G.A.T.O. e o IEFP de Faro, esta foi estabelecida para que fosse possível sensibilizar para a problemática da toxicodependência.

Por último, as parcerias (informais) que estabelecemos entre o IEFP de Faro e a CMVRSA, a Cruz Vermelha Portuguesa, a loja Sport Zone e a *Madrefruta*, que permitiram a concretização das atividades desenvolvidas no “Dia do Desporto”. A CMVRSA foi responsável pelo transporte dos formandos de Tavira e VRSA; a Cruz Vermelha Portuguesa prestou toda a assistência necessária no campeonato de futebol; a loja Sport Zone contribui doando cinquenta bolas de futebol; a *Madrefruta* ofereceu oitenta e quatro caixas de framboesas. As doações da Sport Zone e da *Madrefruta* destinaram-se aos formandos que ganharam o 1º o 2º e o 3º lugar nas atividades desportivas que foram realizadas, para além de *vouchers*<sup>2</sup> de sessões de cabeleireiro e esteticismo (tarefa desenvolvida posteriormente pelas colegas dos respetivos cursos), para as equipas que ganharam o primeiro lugar. Os prémios foram entregues aos formandos pela Diretora do IEFP de Faro.

#### *Atividades Administrativas*

Tivemos a oportunidade de desempenhar algumas funções administrativas. Foi-nos permitido assistir as reuniões de informação e de acolhimento no SFP de Faro, nos polos de Albufeira, Olhão, Tavira, VRSA e Loulé. Estas reuniões servem para divulgar as formações disponíveis, as condições de acesso à formação, bem como a importância da qualificação escolar e profissional para a sociedade atual. Também colaborámos na constituição dos grupos de formação, convocámos pessoas para a formação e organizámos os dossiers com a informação necessária relativamente aos formandos, para que fosse possível analisar as condições de integração num determinado curso. As informações de maior relevância são obtidas através de entrevistas feitas pelas Conselheiras do IEFP às pessoas convocadas para as reuniões de acolhimento. Com as entrevistas pretende-se perceber o histórico social, cultural e económico do formando, os seus interesses, as suas dificuldades e as suas limitações para os acompanhar e orientar da melhor forma. O certificado de habilitação e a identificação também são determinantes neste processo.

---

<sup>2</sup> Vouchers em Inglês ou, neste caso, recibo em português que comprava o pagamento e o direito a um serviço ou a um produto.

Colaborámos, igualmente, no lançamento de dados na plataforma que permite ao Conselheiro de Orientação Profissional acrescentar ou modificar informações relevantes face ao percurso do formando na organização. Por fim tivemos oportunidade de assistir ao acompanhamento psicopedagógico dos formandos, de forma a perceber quais são os obstáculos (internos e externos) que influenciam o processo de aprendizagem.

As funções administrativas foram realizadas no SEF e nos respetivos pólos, através de serviço externo.

### *Comunicação*

Dado o impacto das atividades realizadas, mais precisamente das sessões de Literacia Financeira, preparámos e apresentámos uma comunicação com o objetivo de dar a conhecer o projeto de intervenção, o grupo de voluntariado em formação financeira para particulares da UALG que colaborou para o desenvolvimento do projeto e, ainda, divulgar a colaboração que foi estabelecida entre o IIEFP de Faro e a UALG (Anexo 2).

A comunicação foi feita em Lisboa, no Encontro Nacional da Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP), realizado nos dias 29 e 30 de abril de 2016, que se subordinou ao tema: “Educação Permanente em tempo de mudança: saber para transformar”.

### Atividades de Intervenção

A decisão de providenciarmos oferta educativa e formativa como estratégia de intervenção assentou na convicção de que a disponibilização de informação e o estímulo à reflexão sobre questões pertinentes seria um contributo importante para que os formandos analisassem e, eventualmente, resolvessem, problemas psicossociais a enfrentar. Posto isto, a oferta educativa e formativa traduziu-se na realização de ações de sensibilização que abordaram uma variedade de temas, com o intuito de promover mudanças nos formandos.

A valorização que os formandos atribuíram às ações educativas e formativas foi analisada através de inquéritos por questionários que foram respondidos pelos formandos em cada uma das sessões realizadas e que, para além de questões de resposta fechada, continham um espaço para reflexões pessoais.

As ações de formação/ sensibilização foram realizadas em vários domínios e foram planeadas, conforme descrito anteriormente, após o diagnóstico de necessidades que efetuámos.

#### *Formação sobre Saúde e Bem-estar*

Compreendemos que algumas necessidades formativas estavam diretamente ligadas à ausência de “Bem-estar”, pelo que se justificava trazer para a formação destes utentes do IEFP o estudo de temas como: i) a importância do Bem-estar físico, dado o efeito que exerce sobre o Bem-estar psicológico; ii) o uso de drogas (lícitas e ilícitas), enquanto condicionante do Bem-estar psicológico e físico, e o efeito das substâncias tóxicas na aprendizagem e no desempenho de qualquer função; iii) a valorização da saúde social, e a sua relação com o Bem-estar no mundo do trabalho; iv) a instabilidade psicológica, ligada às perturbações mentais, tais como a depressão, as psicoses, a esquizofrenia e os comportamentos suicida.

O objetivo foi expor e analisar a implicação dessas problemáticas no desenvolvimento psicossocial, através de um diálogo que aproximasse os formandos dos temas em análise, com recurso à sua participação e à apresentação de dúvidas e de relatos de vida. A abordagem destes temas tinha ainda como propósito a criação de atitudes responsáveis, e sensibilizar para a repercussão dessas problemáticas em termos pessoais, sociais e, principalmente, no mundo do trabalho.

#### *A valorização da ALV*

Diagnosticámos outras necessidades formativas, nomeadamente a falta de credibilidade acerca dos efeitos da educação/formação no desenvolvimento social. Por conseguinte, no plano de intervenção que fizámos e implementámos foi trabalhada outra temática que abordava a importância da Educação e da Formação. Esta problemática foi desenvolvida com o intuito de alertar para a influência da formação na sociedade atual e estimular a construção de práticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A ação foi desenvolvida através da narração de “Histórias de vida”. O orador usou as suas próprias experiências no que diz respeito ao seu percurso académico e experiências profissionais, criando um ambiente adequado e agradável. O objetivo foi desconstruir barreiras que pudessem impedir o diálogo entre o formador e os formandos e abordar os

assuntos numa linguagem familiar de modo a transmitir a essência do tema. Podemos assim dizer que o desenvolvimento do tema se baseou nas práticas da Educação e Formação de Adultos.

### *Formação em Literacia Financeira*

O plano de formação que implementámos também incluiu a problemática da Educação Financeira. Esta temática justificou-se dada a dificuldade que os formandos evidenciaram, não só pela contenção orçamental em que vivem porque se encontram desempregados, mas também porque eram evidentes as lacunas na capacidade de gerirem, de forma racional e equilibrada, o orçamento de que dispõem. Foram, então, realizadas várias sessões sobre Literacia Financeira, com recurso, mais uma vez, a formadores externos, neste caso a um grupo de docentes da Universidade do Algarve que estão integrado num projeto de voluntariado que visa a Educação Financeira da comunidade.

O objetivo foi dar a conhecer procedimentos eficazes para compatibilizar rendimentos com despesas. As ações foram desenvolvidas nas salas de formação (em pequenos grupos). Num primeiro momento foi prestada informação acerca de vários conceitos, tais como receita, despesa, gastos fixos e gastos supérfluos, e posteriormente era proposta uma tarefa prática, na qual os formandos tinham que elaborar o orçamento mensal, considerando determinado rendimento e despesas. A apresentação dos conteúdos e a atividade prática encontram-se em anexo (Anexo 3).

A atividade foi bem elaborada e permitiu que os formandos fizessem parte da realização da mesma, o que os estimulou a aplicarem, no seu dia-a-dia, os saberes que adquiriram.

A tabela seguinte apresenta o cronograma das atividades que foram realizadas (Tabela 1).

Tabela 1

Calendarização das atividades

<b>Sessões de sensibilização/ formação</b>	<b>Datas/Horas</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Local</b>	<b>Entidade/ formador</b>
Saúde e Bem-estar físico	18.02.2016 9:30h / 13h	Formandos do Serviço Formação	Anfiteatro do SFP de Faro	Centro de Saúde de Faro

		Profissional de Faro – Areal Gordo		Dr. Simão Moreira
Drogas, consequência no Bem-estar físico e psicológico	03.03.2016 9:30h / 13h	Formandos do Serviço Formação Profissional de Faro – Areal Gordo	Anfiteatro do SFP de Faro	Grupo de Ajuda a Toxicodependentes (GATO) Dr. Fernando Segura
A Saúde como conceito social	11.03.2016 9:30h / 13h	Formandos do Serviço Formação Profissional de Faro – Areal Gordo	Anfiteatro do SFP de Faro	Universidade do Algarve Prof. Doutor Sérgio Vieira
A Saúde Mental e a importância do Bem-estar psicológico	18.03.2016 9:30h / 13h	Formandos do Serviço Formação Profissional de Faro – Areal Gordo	Anfiteatro do SFP de Faro	Universidade do Algarve Profª Doutora Marta Brás
A importância da Educação/Formação na sociedade atual	18.04.2016 9:30h / 12h	Formandos do Serviço Formação Profissional de Faro – Areal Gordo	Anfiteatro do SFP de Faro	Universidade do Algarve Profº Doutor Joaquim Arco
Literacia Financeira	14.03.2016 11h / 12:30h 14 h / 15:30h 21.03.2016 11h / 12:30h 14 h / 15:30h	Formandos do Serviço Formação Profissional de Faro – Areal Gordo	Salas de aulas do SFP de Faro	Universidade do Algarve Profª Doutora Helena Profª Doutora Nélia Profª Doutora Susana Carreira

## 5. Avaliação do Processo de Intervenção

Segundo Capucha (2008), “a avaliação é um instrumento de apoio à replicação e reprodução de boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas” (p.45).

A avaliação do projeto de intervenção foi cumprida através de avaliações de planeamento (avaliação diagnóstica), avaliação de acompanhamento e avaliação final. Portanto a avaliação do projeto realizou-se de forma contínua, permitindo, desta forma, apreciar o projeto de intervenção ao longo do seu desenvolvimento. Tendo em conta as características do processo, pode dizer-se que o mesmo assentou numa “avaliação como processo de formação”, pois permitiu-nos “aprender a gerir, a adaptar as soluções às

necessidades e aos contextos que se modificam constantemente através do acompanhamento avaliativo” (Guerra, 2000, p.187).

Utilizando a conceitualização de Guerra (2000), a avaliação desenrolou-se em três dimensões. A primeira refere-se a avaliação de planeamento (*ex-ante*), ou seja, permitiu-nos avaliar, através da reflexão e racionalização dos dados observados, para planejar as práticas de intervenção. A segunda tem a ver com a avaliação feita durante a execução das ações, a avaliação de acompanhamento (*on-going*). Apesar do *feedback* positivo que fomos recolhendo à medida que as atividades se foram realizando, houve a necessidade de ajustar alguns processos que colmatassem dificuldades sentidas pelos formandos, e que surgiram durante a execução das atividades planeadas. A terceira dimensão de avaliação, a avaliação final (*ex-post*), refere-se aos resultados alcançados. No nosso caso baseou-se na aplicação de inquéritos por questionários após a realização de cada sessão, com o objetivo de analisar o seu impacto no nível de conhecimentos e no desenvolvimento pessoal e social do formando. Neste sentido, as questões colocadas no(s) inquérito(s) a que os formandos responderam questionavam os conhecimentos que tinham adquirido, o pertinência dos assuntos abordados, o desenvolvimento da ação e a satisfação do formando em relação à sessão de formação.

## **Capítulo VIII - Resultados do Projeto de Intervenção**

Neste capítulo iremos analisar os resultados obtidos com as ações realizadas, e interpretar os eventuais efeitos da intervenção no desenvolvimento psicossocial dos formandos.

### **1. Sensibilização em Educação para a Saúde**

Esta sensibilização foi desenvolvida com base em quatro subtemas: Saúde e Bem-estar físico, (a respetiva apresentação encontra-se no Anexo 4); Drogas, consequências no Bem-estar físico e psicológico, (a apresentação corresponde ao Anexo 5); A Saúde como conceito social, (a apresentação encontra-se no Anexo 6); A Saúde Mental e a importância do Bem-estar psicológico, (a apresentação corresponde ao Anexo 7).

Para recolhermos dados de avaliação utilizámos inquéritos por questionário que continham três partes de modo a abranger todas as questões necessárias à avaliação.

A primeira parte engloba questões sobre o tema abordado, de forma a analisarmos em que medida os conteúdos apresentados pelo formador foram apropriados pelos formandos; a segunda parte refere-se às condições existentes para o normal desenvolvimento da ação, ou seja, a perceção dos formandos relativamente ao ambiente físico e motivacional existente no desenvolvimento da ação; a terceira apresenta questões de reflexão crítica sobre a ação que os formandos tiveram oportunidade de frequentar. Através destas reflexões pretendíamos perceber a importância da ação para os formandos, os aspetos positivos, aspetos que podiam ser melhorados, bem como o impacto que a ação poderia vir a ter na vida dos formandos.

Convém ainda esclarecer que na construção destes instrumentos de recolha de dados contamos com a orientação e a supervisão dos formadores responsáveis pelas formações, sobretudo no que se refere ao primeiro bloco de questões, que remete para a avaliação dos conteúdos tratados. Todas as perguntas que foram incluídas em cada inquérito foram indicadas pelos especialistas que prestaram as respetivas formações.

### 1.1 Saúde e Bem-estar físico

Apesar desta ação de sensibilização se centrar no Bem-estar pessoal, também tinha o intuito de alertar os formandos para os cuidados que devem ser tomados quando estamos inseridos num determinado grupo, ou seja, desenvolver comportamentos adequados que se traduzem no respeito pelo próprio e pelo próximo. Os resultados que apurámos com o inquérito (Anexo 8) permitem inferir que este objetivo foi concretizado.

#### Resultados

Nesta formação participaram 92 formandos. As questões relativamente aos dados de identificação, nomeadamente a idade e o sexo, servem para caracterizar os participantes presentes na ação. Os dados de identificação encontram-se apresentados nas Figuras 2 e 3.

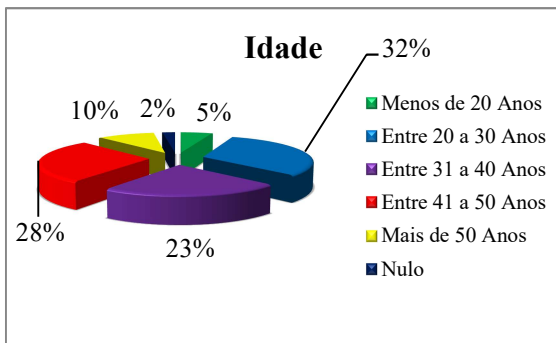


Figura 2. Saúde e Bem-estar - Idade

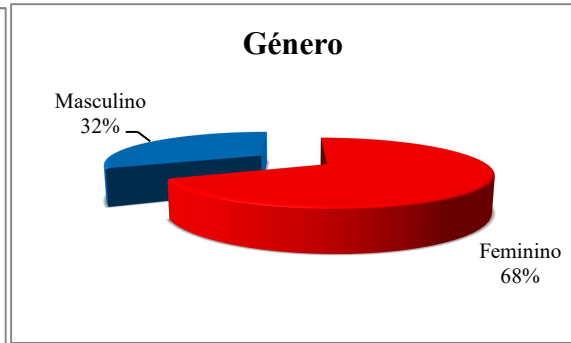


Figura 3. Saúde e Bem-estar - Género

Relativamente à caracterização dos participantes na formação, como se constata na Figura 2, que se refere à idade, a maioria dos participantes, 32%, tinha entre 20 e 30 anos de idade; com idades compreendidas entre 41 e 50 anos de idade temos 28% dos participantes; o grupo com idades compreendidas entre 31 e 40 anos de idade corresponde a 23% dos formandos presentes. Os restantes intervalos etários não têm uma representação muito expressiva. Estes resultados mostram que estamos perante um grupo de formandos, maioritariamente, com idades superiores a 30 anos de idade.

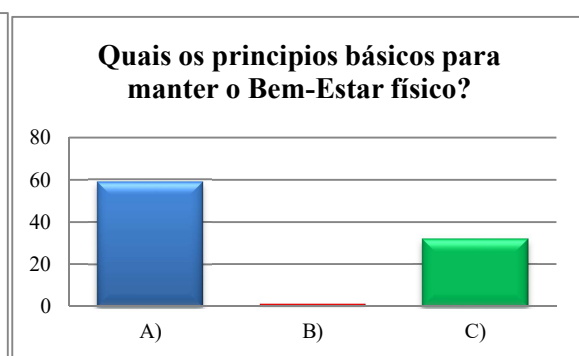
Relativamente ao sexo (Figura 3), 68% dos formandos era do sexo feminino e apenas 32% do sexo masculino.

Quando questionados sobre os conteúdos da ação, nomeadamente a opinião que construíram sobre o que é a saúde e quais os princípios básicos para manter o Bem-estar físico, as opiniões que expressaram encontram-se apresentadas nas Figuras 4 e 5.



1. Cuidar do Bem-estar físico e manter uma alimentação saudável.
2. Ter Bem-estar físico, psicológico, social e económico.
3. Manter uma alimentação saudável e higiene pessoal sempre em dia.

Figura 4. Saúde e Bem-estar Definição da saúde



- Fazer exercício físico, beber água, sono regular, alimentar-se com qualidade e quantidade adequadas e ter uma boa relação afetiva e social.
- Ter cuidados de higiene.
- Todas as afirmações anteriores

Figura 5. Saúde e Bem-estar Princípios básicos para manter o Bem-estar físico

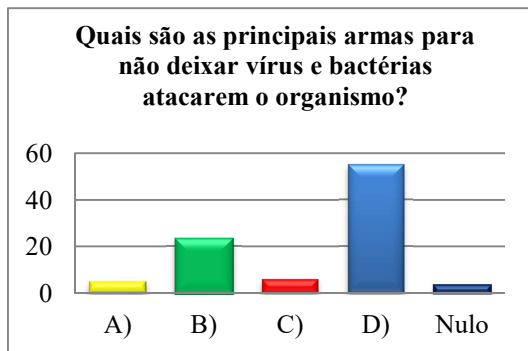
Em relação à questão sobre o que é a Saúde, apresentada na figura 4, eram apresentadas três opções de resposta. A primeira referia que a Saúde é cuidar do Bem-estar físico e manter uma alimentação saudável; a segunda dizia que a Saúde se traduz no Bem-estar físico, psicológico, social e económico; a terceira opção afirmava que a Saúde é manter uma alimentação saudável e higiene pessoal sempre em dia.

A questão relacionada com os princípios básicos para manter o Bem-estar físico, apresentada na Figura 5, tinha três opções de resposta. A primeira defendia que os princípios básicos da saúde física se resumem em fazer exercício, beber água, ter um sono regular, uma alimentação com qualidade e quantidade adequadas e ter uma boa relação afetiva e social; a segunda opção referia-se aos cuidados de higiene, e a terceira afirmava que todas as anteriores estavam corretas.

O intuito destas questões era avaliar a aquisição de conhecimentos, uma vez que versavam sobre conteúdos que o formador trabalhou. Estes relacionaram-se com a saúde e os seus princípios, e com o pressuposto de que a saúde não se restringe ao Bem-estar físico.

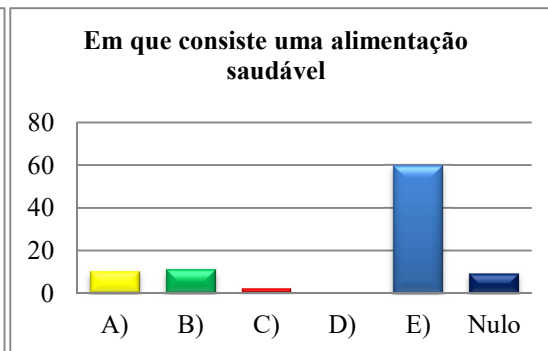
Em relação a Figura 4, a sua análise permite concluir que 72 formandos consideram que a definição da Saúde se baseia no Bem-estar físico, psicológico, social e económico (resposta B); 15 formandos responderam que a Saúde consiste em cuidar do Bem-estar físico e manter uma alimentação saudável (resposta A), e 3 formandos consideraram que ter Saúde é manter uma alimentação saudável e higiene pessoal sempre em dia (resposta C). Ou seja, os formandos que optaram pelas respostas A e C não consideraram os conteúdos apresentados na ação de formação.

Quanto à figura 5, os resultados mostram que 59 formandos julgam que os princípios básicos da saúde assentam em práticas como o exercício físico, beber água, sono regular, alimentar-se com qualidade e quantidade adequadas e ter uma boa relação afetiva e social (resposta A); 32 formandos consideram todas as opções anteriores (resposta C); só 1 formando considerou a resposta B. Em conclusão, a maioria dos formandos não consideraram todos os princípios básicos de saúde apresentados na ação. Ainda sobre os conteúdos tratados pelo formador, foram questionados sobre a defesa do organismo e em que consiste ter uma alimentação saudável. Os resultados encontram-se apresentados nas Figuras 6, 7 e 8.



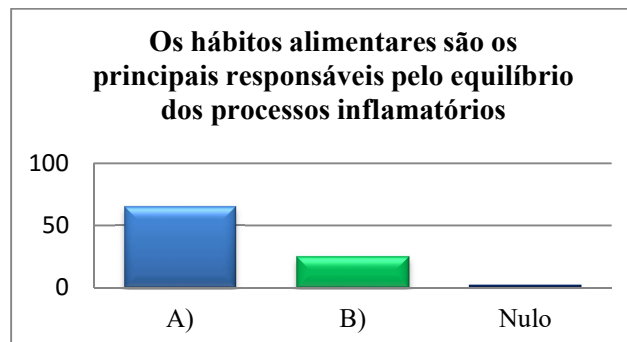
1. Evitar o consumo de drogas lícitas e ilícitas.
2. Manter uma alimentação equilibrada e fazer exercício físico (gestão do peso).
3. Tomar banho, lavar as mãos, cortar as unhas, beber água, evitar andar descalço.
4. Todas as opções anteriores.

Figura 6. Saúde e Bem-estar  
Defesa do organismo



1. Fazer várias refeições ao dia, de preferência de três em três horas.
2. Comer com qualidade e em quantidade adequadas.
3. Reduzir o consumo de carne vermelha e o consumo do sal.
4. Evitar o consumo de doces e alimentos hipercalóricos
5. Todas as opções anteriores.

Figura 7. Saúde e Bem-estar  
Alimentação saudável



1. Sim
2. Não

Figura 8. Saúde e Bem-estar  
Hábitos alimentares

Na questão relacionada com a defesa do organismo, Figura 6, o inquérito apresentava quatro opções de resposta: a primeira declarava que se deve evitar o consumo de drogas lícitas e ilícitas; a segunda afirmava que é necessário manter uma alimentação equilibrada e fazer exercício físico (gestão do peso); a terceira expunha que a defesa do organismo passava por tomar banho, lavar as mãos, cortar as unhas, beber água, evitar andar descalço; e a quarta opção englobava as anteriores.

Relativamente à questão sobre a alimentação saudável, Figura 7, existiam cinco opções de resposta: a primeira consistia em fazer várias refeições ao dia, de preferência de três em três horas; a segunda constava em comer com qualidade e em quantidade adequadas; a terceira referia que se deve reduzir o consumo de carne vermelha e o consumo do sal; a quarta afirmava que para uma alimentação saudável é necessário evitar o consumo de doces e alimentos hipercalóricos; e a quinta opção considerava todas as opções anteriores.

Finalmente a questão relacionada com os hábitos alimentares, Figura 8, tinha duas opções de resposta: sim e não.

Os conteúdos da formação que estão expressos nas Figuras 6, 7 e 8 tinham como propósito alertar para a relevância dos cuidados que se deve ter com o organismo, bem como a importância da alimentação na prevenção da doença. Também pretendíamos sensibilizar os formandos relativamente aos efeitos dos “maus hábitos” para a saúde.

Em relação a Figura 6, podemos verificar que 55 formandos consideraram que as defesas do organismo se baseiam em todas as opções anteriores (resposta D); 23 formandos consideraram que a defesa do organismo assenta numa alimentação equilibrada e na prática de exercício físico (resposta B); 6 formandos optaram pela resposta C; finalmente 5 formandos consideraram certa a resposta A.

Quanto à Figura 7, a sua análise permite concluir que 60 formandos julgam que a promoção de uma alimentação saudável se apoia em todas as opções anteriores (resposta E); 11 formandos consideraram que comer com qualidade e em quantidade adequada representa a resposta ajustada (resposta B); 10 formandos optaram pela resposta A - fazer várias refeições ao dia, de preferência de três em três horas; e 2 formandos consideraram a resposta C.

A Figura 8 representa as respostas dadas à questão sobre a influência dos hábitos alimentares nos processos inflamatórios; 65 formandos escolheram a opção “sim” e 25 julgam que os hábitos alimentares não influenciam o processo inflamatório. Estas últimas respostas são reveladoras de que estes formandos não apropriaram a informação que foi prestada na ação de sensibilização.

Para além da avaliação sobre os conteúdos, no instrumento utilizado os formandos eram questionados sobre aspetos relacionados com a organização da formação. Os dados recolhidos estão apresentados nas Figuras 9 e 10. A primeira refere-se à qualidade da ação, e a segunda, que intitulámos de “Adequação do tema”, refere-se a um conjunto de

critérios, tais como o interesse do tema, a pertinência das aprendizagens adquiridas e a utilidade da ação.

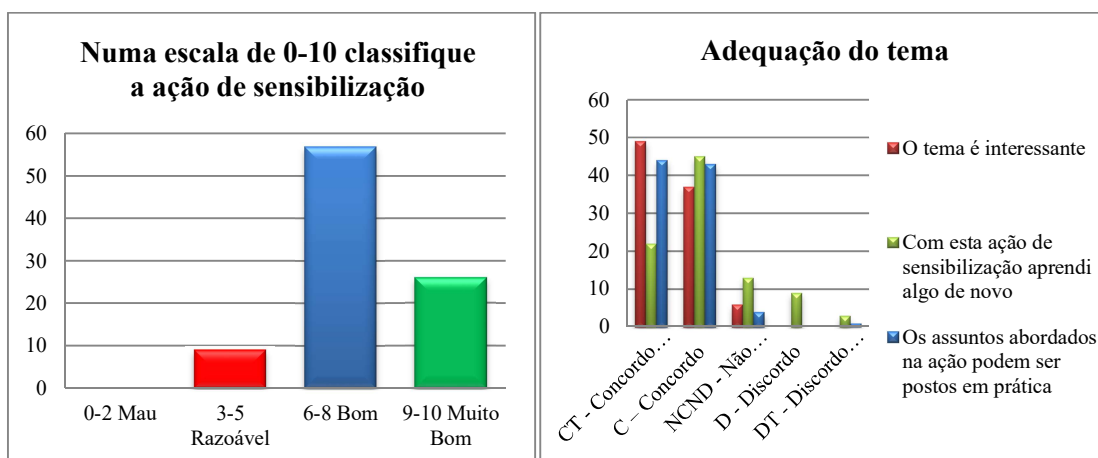


Figura 9. Saúde e Bem-estar  
Qualidade da ação

Figura 10. Saúde e Bem-estar  
Adequação do tema

No que refere a Figura 9, constata-se que os formandos reconhecem que a ação foi uma mais-valia; 57 participantes afirmam que a ação foi boa (6-8 Bom), e 26 Muito Boa (9-10 Muito Bom).

Através dos dados apresentados na Figura 10 podemos concluir que 49 formandos concordam que o tema abordado é interessante e 37 concordam totalmente. Quanto à segunda pergunta, que os questionava se tinham aprendido algo de novo, 45 formandos concordam e 22 concordam totalmente. Em relação à terceira questão, que se referia à eventualidade dos assuntos tratados poderem ser aplicados no dia-a-dia dos formandos, podemos confirmar que quase todos os formandos concordam: 44 formandos concordam totalmente e 43 concordam.

Esta ação foi a primeira a ser realizada e, para nós, foi gratificante perceber que o diagnóstico que havíamos feito, que tinha aconselhado tratar este tema, correspondeu às necessidades dos formandos e, conseqüentemente, confirmamos que as aprendizagens que tínhamos identificado como prioritárias tinham sido, de alguma forma, efetivadas.

A terceira parte do inquérito era destinada às reflexões críticas dos formandos. Pretendíamos perceber se a ação tinha correspondido às suas necessidades formativas e se existiam outras lacunas passíveis de ser colmatadas. Para a análise destes dados de tipo qualitativo utilizámos a técnica da análise de conteúdo, tendo sido possível organizar os dados em torno de três categorias: dimensão pessoal, dimensão social e

aspectos a serem melhorados. Decidimos apresentar numa tabela algumas reflexões que recolhemos e que melhor refletem as opiniões dos formandos (Tabela 2).

Tabela 2.

Reflexão Crítica sobre a ação “Saúde e Bem-estar físico”

Dimensão Pessoal	Dimensão Social	Aspectos a serem melhorados
<p>“Acho que foi interessante, aprendi muita coisa e vou pôr em prática”.</p> <p>“Fez-me pensar sobre certas atitudes que têm prejudicado a minha saúde”.</p> <p>“Muito esclarecedora e interessante. às vezes precisamos de ouvir certas coisas para consciencializar”.</p>	<p>“Tema muito importante para a sociedade de forma a manter sempre informada”.</p> <p>“Palestra muito educativa”</p> <p>“Muito importante para nós, tendo em conta a situação em que estamos”</p>	<p>“O médico deveria usar uma linguagem mais acessível”.</p> <p>“Aprofundar algumas questões, principalmente os efeitos das drogas, mas para isso devia haver mais sessões”.</p> <p>“Pouco tempo para dúvidas”</p>

Como se constata na tabela, no que concerne a dimensão pessoal podemos verificar que alguns formandos refletiram sobre o tema e consciencializaram o efeito de alguns comportamentos que prejudicam a saúde: *“Fez-me pensar sobre certas atitudes que tem prejudicado a minha saúde”*. Segundo Rogers (1969, citado por Cribari, 2010), o indivíduo aprende significativamente aquilo que ele compreende como realmente importante para o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, achamos que a ação surtiu efeito porque os formandos consideraram que a falta do Bem-estar condiciona as suas vidas em termos pessoais (familiar inclusive), sociais e económicos, e que o assunto abordado teve relevância e levou-os a analisar situações pessoais vivenciadas (no passado e no presente).

Quanto à dimensão social, os formandos reconhecem a importância do tema, tendo havido várias reflexões que referem a sua preocupação para que sejam abordados outros temas educativos: *“mais intervenções educativas e formativas”*. Nas palavras de Ramos (1998), a oferta de educação e da formação deve fundamentar-se num conjunto de práticas sociais de intervenção de forma a integrar várias dimensões de desenvolvimento local. De acordo com os resultados obtidos, conseguimos perceber que a realização da ação despoletou o interesse dos formandos para contactarem com outras temáticas que se relacionam com necessidades pessoais e sociais: *“a sociedade precisa de estar informada”*.

Quanto aos aspetos a serem melhorados, alguns formandos referem dificuldades na compreensão da linguagem utilizada pelo formador (que era um médico), ou seja, a linguagem utilizada não era acessível ao grupo em formação. Ribeiro (1998) afirma que a comunicação deve ser partilhada e adaptada dependendo da situação, ou seja “comunicar é gerar uma ação em comum” (p.41). Apesar de compreenderem a essência da ação, que definem como “*esclarecedora e interessante*”, os formandos acharam que a utilização de uma linguagem familiar seria mais apropriada. O refinamento de algumas temáticas/conteúdos também traduz num dos aspetos a melhorar: “*o tema das drogas devia ser abordado já que existem muitos jovens neste serviço...como forma de precaução e informação*”. O tempo disponibilizado para diálogo entre o orador e os formandos foi um dos aspetos negativos. O grupo refere que sentiu necessidade de expor algumas dúvidas para o esclarecimento de alguns assuntos e que não houve tempo para o fazer..

De uma forma genérica, a ação sobre “Saúde e Bem-estar físico”, foi enriquecedora. A maioria dos formandos interpretou-a como uma mais-valia, apesar de algumas críticas, sobretudo em torno da comunicação, tal como já assinalámos.

## 1.2 Drogas, consequência no Bem-estar físico e psicológico

A ação de formação sobre os efeitos das drogas no Bem-estar Físico e Psicológico tinha como principal objetivo sensibilizar os formandos para os danos causados pelas drogas. A formação foi planeada especialmente para os formandos dos Cursos de Aprendizagem (jovens), pois existem alguns casos de consumo. Portanto o desenvolvimento da ação centrou-se, essencialmente, nos efeitos nefastos das drogas, bem como na divulgação dos cuidados que devem ser tomados para a promoção do Bem-estar físico e psicológico. Os resultados obtidos através do inquérito (Anexo 9), permitem-nos concluir que conseguimos concretizar os nossos objetivos.

### Resultados

Participaram 62 formandos. A análise dos dados de identificação tinha como propósito caracterizar os participantes quanto ao sexo e a idade, e encontram-se apresentadas nas Figuras 11 e 12.

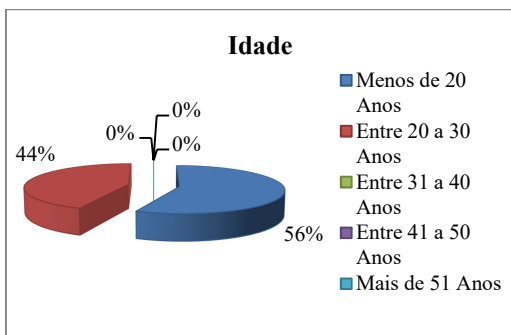


Figura 11. Drogas, consequência no Bem-estar Idade

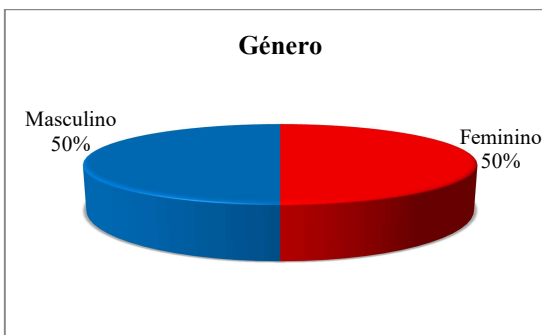
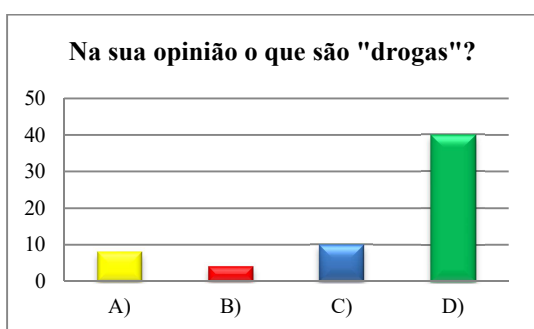


Figura 12. Drogas, consequência no Bem-estar Gênero

Em relação à caracterização dos participantes na formação, como podemos verificar na Figura 11 que faz referência a idade, podemos constatar que a maioria dos formandos, 56%, tem menos de 20 anos de idade e com idades entre 20 a 30 anos de idade temos 44% dos formandos. Face a estes resultados podemos afirmar que estamos perante um grupo, maioritariamente, jovem.

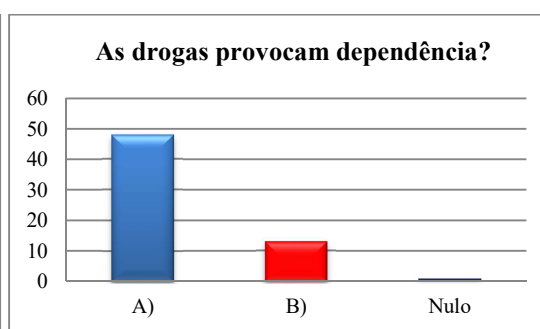
Quanto a Figura 12, que se refere ao sexo, 50% dos formandos era do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Relativamente aos conteúdos da ação, a opinião que os formandos construíram relativamente à definição de drogas e à dependência estão representadas nas Figuras 13 e 14.



- A** - É uma substância natural ou sintética.
- B** - São substâncias tóxicas (psicoativas).
- C** - São substâncias que alteram as funções do organismo.
- D** - Todas as afirmações anteriores.

Figura 13. Drogas, consequência no Bem-estar Definição de drogas



- A** - Sim
- B** - Não

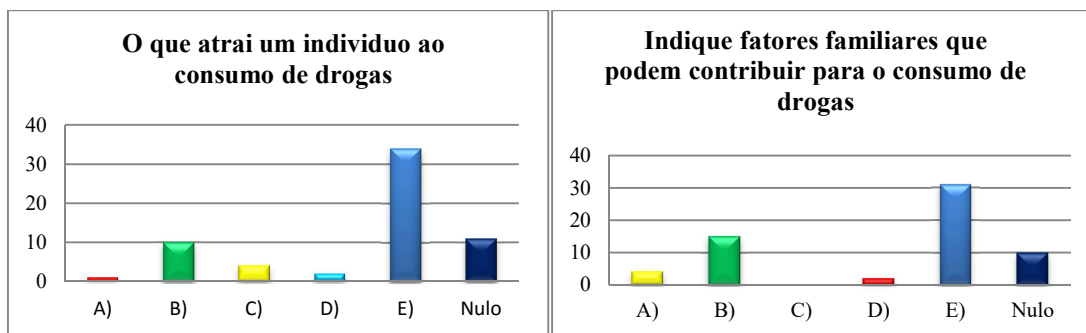
Figura 14. Drogas, consequência no Bem-estar Dependência de drogas

No que se refere à definição de “drogas”, por sugestão do formador responsável pela ação no inquérito era apresentado um conjunto de opções de resposta. A primeira afirmava que as drogas são substâncias naturais ou sintéticas (A); a segunda que são substâncias tóxicas (psicoativas) (B); a terceira que são substâncias que alteram as funções do organismo (C); e a quarta englobava todas as afirmações anteriores. Quanto a questão da Figura 14, perguntava se “As drogas provocam dependência?”, e as opções de resposta eram sim ou não.

A análise da figura 13 permite concluir que 40 participantes consideram que a definição de drogas corresponde à resposta D; 10 formandos escolheram a resposta C; 8 formandos a resposta A; e 4 formandos a resposta B. Estes resultados indicam que a maioria dos formandos apropriou os conteúdos tratados na ação de formação.

Em relação a figura 14, a sua análise permite concluir que 55 formandos consideram que as drogas provocam dependência, resposta A; e 5 formandos optaram pela resposta B.

As perguntas seguintes do inquérito questionavam o que atrai os indivíduos para o consumo de drogas, quais os fatores familiares que podem contribuir para o consumo de drogas, e quais são os comportamentos de risco que devem ser evitados nas toxicodependências (Figuras 15, 16 e 17)

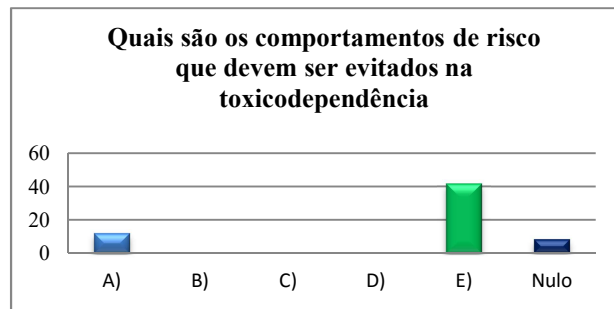


- A** – Grupo de pertença.
- B** – Curiosidade/ Experimentação.
- C** – Refúgio de preocupações.
- D** – Adrenalina/Risco.
- E** - Todas as afirmações anteriores.

- A** – Consumo por pais ou familiares.
- B** – Circunstâncias familiares difíceis/divórcio.
- C** - Atitude favorável ao consumo por parte da família.
- D** – Pais permissivos.
- E** - Todas as afirmações anteriores.

Figura 15. Drogas, consequência no Bem-estar  
Consumo de drogas

Figura 16. Drogas, consequência no Bem-estar  
Fatores familiares



- A** – Troca de objetos pessoais (seringas, objetos cortantes como a laminas, etc.).  
**B** – Relações sexuais sem proteção.  
**C** – Relações com múltiplos parceiros (com ou sem proteção).  
**D** – Falta de higiene.  
**E** - Todas as afirmações anteriores.

Figura 17. Drogas, consequência no Bem-estar  
Comportamentos de risco

Para a questão cujos resultados se apresentam na Figura 15 foram propostas cinco opções de resposta. A primeira refere o grupo de pertença (A); a segunda a curiosidade/experimentação (B); a terceira enuncia o refúgio de preocupações (C); a quarta diz respeito à adrenalina/risco (D), e a quinta opção integra todas as afirmações anteriores (E). Os resultados apurados permitem afirmar que 34 formandos consideram que o que atrai o indivíduo ao consumo de drogas corresponde à resposta E; 10 consideram à resposta B; 4 optaram pela resposta C; 2 decidiram-se pela resposta D; e um formando considera a resposta A. Os formandos que selecionaram as respostas A, B, C e D não consideraram todos os conteúdos apresentados na ação.

A questão mostrada na Figura 16 - fatores familiares que podem contribuir para o consumo de drogas - apresentava as seguintes opções de resposta: o consumo por parte dos pais (A); as circunstâncias familiares difíceis/divórcio (B); a atitude favorável ao consumo por parte da família (C); a permissividade dos pais (D); todas as afirmações anteriores (E). Nas respostas dadas verificamos que 31 formandos consideram os fatores familiares; 15 formandos escolheram a resposta B, fatores familiares difíceis; 4 selecionaram a resposta A; e 1 formando optou pela resposta D. Os formandos que optaram pela resposta E foram os que melhor apropriaram os conteúdos apresentados pelo formador.

A questão expressa na figura 17 - quais são os comportamentos de risco que devem ser evitados nas toxicodependências – também tinha cinco opções de resposta: a troca de objetos pessoais (A); as relações sexuais sem proteção (B); as relações com múltiplos

parceiros (C); a falta de higiene (D); e a quinta opção incorporava todas as afirmações anteriores (E). Pelos resultados apurados verificamos que 42 formandos consideraram que os comportamentos de risco que devem ser evitados na toxicod dependência correspondem à resposta E, e 12 optaram pela resposta A. Os formandos que selecionaram a resposta A não consideram os conteúdos abordados na formação.

A análise de conteúdo às perguntas abertas permite concluir que os participantes, no geral, apreenderam os assuntos apresentados na formação.

Na avaliação à organização da formação, nomeadamente a qualidade e a adequação do tema, as opiniões dos participantes encontram-se apresentadas nas Figuras 18 e 19.

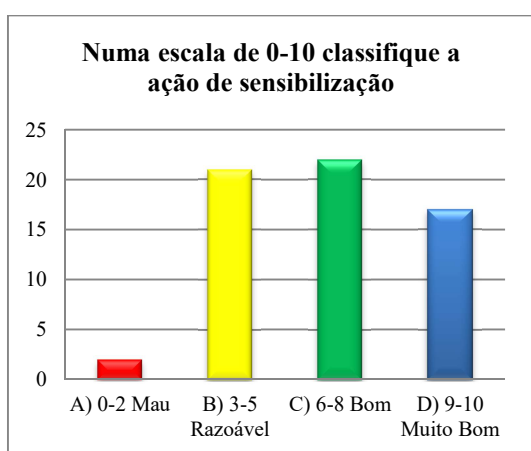


Figura 18. Drogas, consequência no Bem-estar  
Qualidade da ação

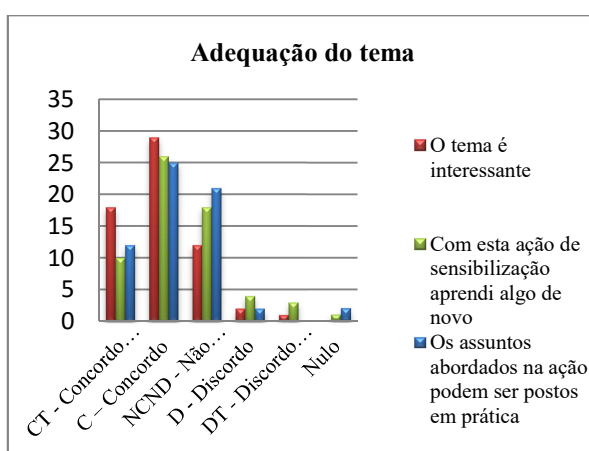


Figura 19. Drogas, consequência no Bem-estar  
Adequação do tema

Relativamente a figura 18, constata-se que a maioria dos formandos admite que a ação foi produtiva; 22 afirmam que a ação foi boa (6-8 Bom) e 17 muito boa (9-10 Muito Bom). Contudo, 21 formandos consideram que a ação foi razoável (3-5 Razoável).

No que refere aos resultados que se apresentam na figura 19, podemos concluir que 31 formandos concordam que o tema é interessante e 18 concordam totalmente. Sobre as novas aprendizagens que, eventualmente, foram efetuadas, 26 concordam que adquiriram novos conteúdos e 9 concordam totalmente. Relativamente à terceira questão, que os questionava se os assuntos abordados poderiam ser postos em prática, 25 formandos concordam e 12 concordam totalmente.

Com as reflexões críticas feitas pelos participantes, pretendíamos perceber se a ação surtiu algum efeito e se existiam outras lacunas formativas que não foi possível detetar. Na Tabela 4 são apresentadas algumas reflexões que melhor refletem as opiniões dos

participantes. Estas incidem sobre diferentes aspetos, que se enquadram na dimensão pessoal e nos aspetos a serem melhorados.

Tabela 3.

Reflexões críticas sobre os “Efeitos das Drogas no Bem-estar”

Dimensão Pessoal	Aspetos a serem melhorados
<p>Penso que os nossos pais deveriam assistir a palestra também”.</p> <p>Tenho familiares que usam drogas...não consigo aceitar...”</p> <p>“Não gostei, porque afetou-me psicologicamente (motivos pessoais).”</p>	<p>“Criar melhor aproximação entre os jovens”.</p> <p>“Criar jogos que envolvem o uso do cérebro...para perceber se os sentidos estão intactos ou alterados pelo uso das drogas”.</p> <p>“Assistência e ajuda as pessoas que estão presas neste ciclo”</p> <p>“Pouco tempo para questionar”</p>

As reflexões críticas relativamente aos efeitos da droga centram-se, essencialmente, na dimensão pessoal, mais concretamente na importância de as famílias terem acesso à mesma informação: *“devíamos assistir à palestra juntamente com os nossos pais”*. Reflexões desta natureza exprimem a necessidade dos formandos de se sentirem apoiados pelos pais. Este apoio deve resultar no “favorecimento do diálogo, demonstrar amor e confiança...saber impor limites e respeitar os filhos para os ajudar a crescer” (Cuetet, 1997, p.49). Por outro lado, os comentários também refletem o sofrimento de alguns formandos que têm familiares toxicodependentes.

Quanto aos aspetos a serem melhorados, alguns formandos apontaram a importância de desenvolver atividades que envolvam o raciocínio lógico na verificação dos sentidos: *“perceber se os sentidos estão intactos ou alterados”*. Os autores Nunes, Ricou e Nunes (2004) referem que as drogas comprometem o desenvolvimento normal físico, psicológico, social e cultural (p.71). Ou seja, a afirmação exprime uma preocupação (subentendida) dos formandos em relação ao seu próprio desenvolvimento. Outro aspeto a melhorar, na perspectiva de alguns formandos, refere ao apoio a pessoas toxicodependentes: *“assistência e ajuda às pessoas que estão presas neste ciclo”*. A fraca aproximação do formador com os participantes foi um dos aspetos negativos apontados: *“falta de interação com o público”*.

### 1.3 Saúde e Bem-estar social

A ação de formação sobre Saúde e Bem-estar social tinha como objetivo alertar para a importância da saúde física e psicológica no meio envolvente e a sua repercussão no mundo do trabalho. Tendo em conta as particularidades do público-alvo, também tinha como propósito sensibilizar para a importância da reinserção no mercado de trabalho. Através dos resultados conseguidos com o inquérito aplicado (Anexo 10), podemos aferir que o objetivo foi atingido.

#### Resultados

Contámos com a participação de 92 formandos. Os dados de identificação, nomeadamente a idade e o sexo, encontram-se apresentados nas Figuras 20 e 21.

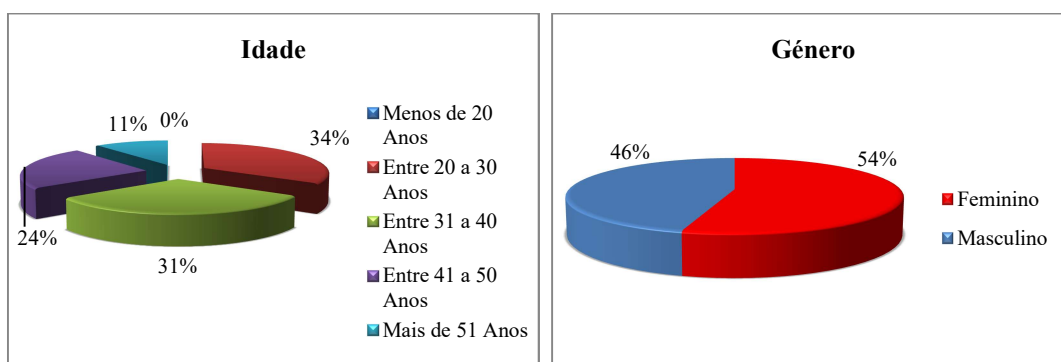


Figura 20. Saúde e Bem-estar social  
Idade

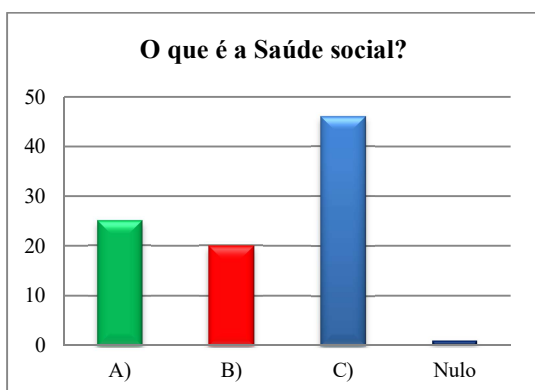
Figura 21. Saúde e Bem-estar social  
Género

Quanto à idade, como podemos verificar 34% dos participantes tinha entre 20 e 30 anos de idade; com idades compreendidas entre 31 e 40 anos de idade temos 31% dos participantes; o grupo com idades compreendidas entre 41 e 50 anos de idade corresponde a 24%. Os restantes intervalos etários não representam uma percentagem significativa. Os resultados mostram que a maioria dos participantes tinha idades superiores a 30 anos de idade.

Relativamente ao sexo, Figura 21, 54% dos formandos era do sexo feminino e 46% do sexo masculino.

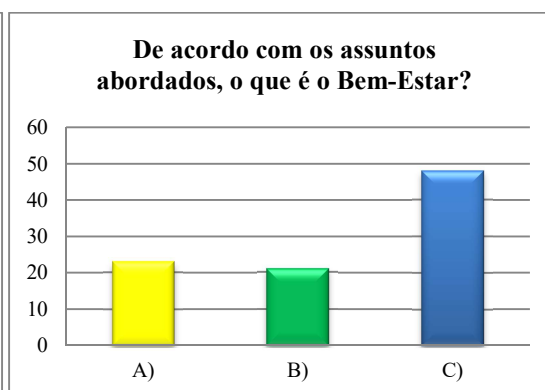
Em relação aos conteúdos da ação, o intuito das questões, como já foi referido, era a análise dos conhecimentos dos formandos que tivessem resultado da formação. Quanto

ao conceito de Saúde social e de Bem-estar, as respostas dos formandos estão apresentadas nas Figuras 22 e 23.



- A. Refere-se a capacidade de um indivíduo interagir com os outros e prosperar em ambientes sociais.
- B. É o comportamento ajustado do indivíduo dentro da comunidade e é a aceitação e o exercício correto dos padrões de vida que devem ser adotados.
- C. Todas as afirmações anteriores.

Figura 22. Saúde e Bem-estar social  
Definição de saúde social



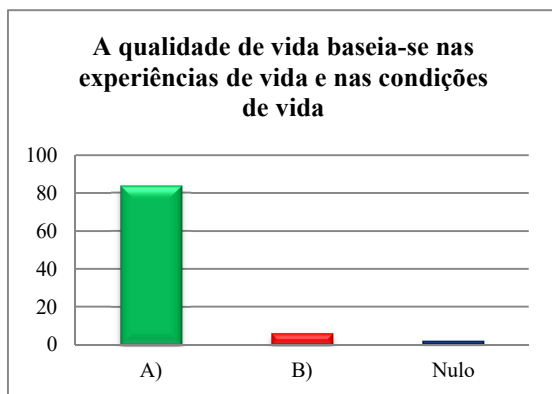
- A. É o Bem-estar subjetivo e a qualidade de vida.
- B. É satisfação com a vida e o estilo de vida saudável.
- C. Todas as afirmações anteriores.

Figura 23. Saúde e Bem-estar social  
Definição de Bem-estar

No inquérito, para a questão sobre a Saúde social, foram apresentadas três opções de resposta. A primeira referia-se à capacidade de um indivíduo interagir com os outros e prosperar em ambientes sociais (A); a segunda postulava que é o comportamento ajustado do indivíduo dentro da comunidade e a aceitação e o exercício correto dos padrões de vida que devem ser adotados (B); e a terceira opção incluía todas as afirmações anteriores (C). A resposta C foi escolhida por 46 formandos, 25 optaram pela resposta A e 20 formandos na resposta B.

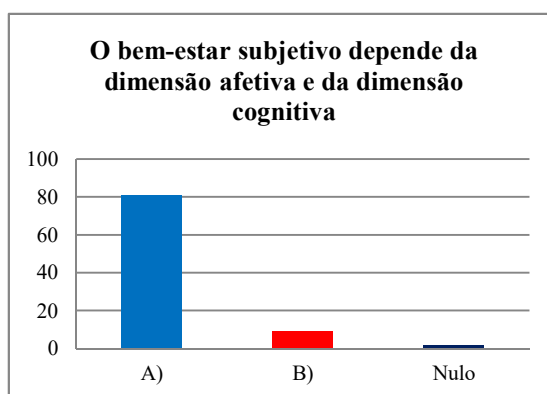
Na questão apresentada na Figura 23 – de acordo com os assuntos abordados, o que é o Bem-estar? - também se apresentavam três opções de resposta: É o Bem-estar subjetivo e a qualidade de vida (A); é a satisfação com a vida e o estilo de vida saudável (B); todas as afirmações anteriores (C). A análise da figura mostra que 48 formandos escolheram a opção C; 23 a resposta A; e 21 formandos a resposta B.

As restantes questões sobre os conteúdos da ação inquiriam sobre a qualidade de vida, o Bem-estar subjetivo e os fatores do Bem-estar subjetivo (Figuras 24, 25 e 26).



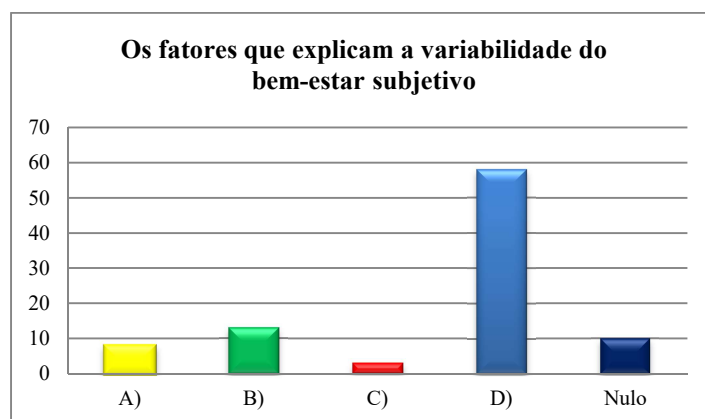
A - Sim  
B - Não

Figura 24. Saúde e Bem-estar social  
Qualidade de Vida



A - Sim  
B - Não

Figura 25. Saúde e Bem-estar social  
Bem-estar Subjetivo



- A. A personalidade.
- B. As metas pessoais.
- C. Os fatores demográficos.
- D. Todas as afirmações anteriores.

Figura 26. Saúde e Bem-estar social  
Fatores do Bem-estar Subjetivo

Relativamente as questões apresentadas nas Figuras 24 e 25, as opções de resposta eram sim e não. Sobre a qualidade de vida, 84 formandos escolheram a resposta sim, que afirmava que a qualidade de vida se baseia nas experiências de vida e nas condições de vida, e 6 formandos optaram pela resposta B. Os formandos que optaram pela resposta B não consideraram os conteúdos abordados na formação.

Quanto à questão apresentada na Figura 25, podemos verificar que 84 formandos responderam que o Bem-estar subjetivo depende da dimensão afetiva e da dimensão

cognitiva, correspondente a resposta A, e 6 formandos escolheram a resposta B. Ou seja, a maioria dos formandos consideraram os conteúdos trabalhados pelo formador. A figura 26 apresenta as respostas dadas à questão que remetia para os fatores que explicam a variabilidade do Bem-estar subjetivo. As possibilidades de resposta eram as seguintes: a personalidade (A); as metas pessoais (B); os fatores demográficos (C); todas as afirmações anteriores (D). Como se verifica, a maioria dos respondentes escolheu a opção D, o que denota a capacidade de apropriação dos formandos dos conteúdos trabalhados na formação.

Os resultados relativos à avaliação da ação encontram-se apresentados nas Figuras 27 e 28.

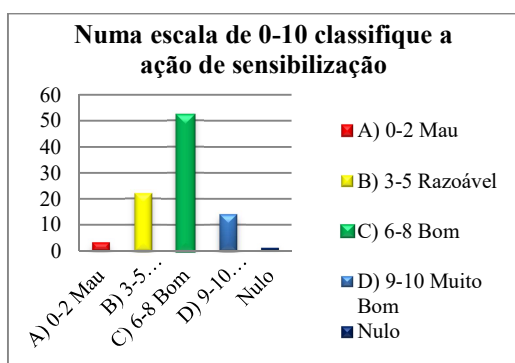


Figura 27. Saúde e Bem-estar social  
Qualidade da ação

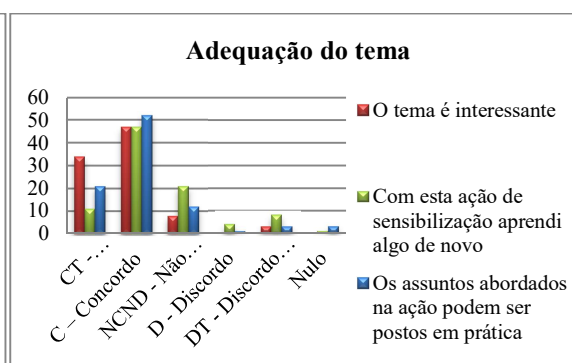


Figura 28. Saúde e Bem-estar social  
Adequação do tema

Quanto à qualidade da formação, 52 participantes consideraram que a ação foi Boa (6-8 Bom) e 14 Muito Boa (9-10 Muito Bom). Relativamente à adequação do tema, podemos concluir que 47 formandos concordam que o tema é interessante, e 34 concordam totalmente. Quando interrogados se tinham aprendido algo de novo, 47 formandos concordam, 22 formandos nem concordam nem discordam, e 11 concordam totalmente. Sobre a eventualidade de os assuntos abordados poderem ser aplicados no dia-a-dia dos formandos, podemos confirmar que a maioria dos respondentes é favorável: 52 concordam e 22 concordam totalmente.

Com a análise das reflexões críticas feitas pelos participantes, pretendíamos perceber, de forma mais detalhada, se as necessidades formativas dos formandos tinham sido satisfeitas. Os testemunhos mais significativos apurados recaem sobre as dimensões pessoal, social, aspetos a serem melhorados e aspetos positivos (Tabela 4).

Tabela 4.

## Reflexão crítica sobre o tema “Saúde e Bem-estar social”

Dimensão Pessoal	Dimensão Social	Aspetos a serem melhorados	Aspetos Positivos
<p>“Tenho que ter mais autoestima e isso depende muito de mim”.</p> <p>“Não tinha conhecimento de muitos assuntos abordados na ação”</p>	<p>“A atividade foi muito interessante tratando de temas e problemas de atualidade...que pode ajudar na nossa integração social”.</p>	<p>“A ação deveria demorar mais tempo para que houvesse a possibilidade de participação da parte dos formandos”.</p> <p>“Mais ações deste género, nem toda gente sabe o que é o Bem-estar”.</p>	<p>“Gostei da atividade e do tema abordado”.</p> <p>“Atividade bem conduzida e com boas intervenções”.</p> <p>“Poderá ajudar muitas pessoas a compreender os seus objetivos e metas para ser uma pessoa feliz”.</p>

Na dimensão pessoal foram mencionados alguns aspetos relacionados com o Bem-estar psicológico, devido a referência feita no decorrer da sessão sobre a importância de “ser feliz”: *“não conhecia o que significava o Bem-estar social (...) gostei imenso, penso que as depressões diminuíam se consciencializássemos e praticássemos um conjunto de fatores que levam a encontrar a autoestima”*. De facto, e de acordo com Alcântara (2000), a “autoestima tem a ver com a atitude, que se expressa na forma de ser e de atuar”; com a componente cognitiva, que se refere às “ideias, opiniões, crenças, perceções e processamento de informação”; com elemento afetivos, que dizem respeito à “sensibilidade e emotividade diante dos valores e contravalores que o indivíduo observa em si”; e com a conduta, que se refere à “tensão, intensão e decisão de agir, de levar a prática um comportamento conseqüente e coerente” (pp.17-20). Os resultados apurados indicam que alguns formandos identificaram fatores que comprometem a autoestima e, conseqüentemente, o Bem-estar, ou seja, há a consciencialização da importância da autoestima (positiva) no processo do Bem-estar: *“tenho que ter mais autoestima e isso depende muito de mim”*.

Quanto a dimensão social, alguns formandos referiram a importância dos assuntos abordados como pilares para a vida pessoal e social. Ou seja, mostram ter compreendido a importância de uma atitude positiva em relação a certas questões que favorecem a (re)integração na sociedade: *“muitos assuntos abordados são importantes para a nossa integração no trabalho”*. Cordeiro (1987) refere que “o Bem-estar está associado a fatores psicossociais que englobam o desenvolvimento afetivo e cognitivo através da integração de grupos (pessoais, familiares e sociais), o controlo dos fatores internos e a

participação em atividades úteis ao nível da comunidade (...) o Bem-estar também diz respeito à estabilidade social” (p. 33).

Em relação aos aspetos a serem melhorados, maioritariamente dizem respeito à duração da ação que, para a maioria dos formandos, foi insuficiente: *“Acho que o tempo foi insuficiente porque queria ter tirado umas dúvidas e não consegui (...) muitos aspetos abordados desconhecia e era importante ter mais tempo para esclarecimento”*. Outro aspeto a melhorar tem a ver com a necessidade de desenvolver mais ações: *“deveriam desenvolver mais ações deste género porque a sociedade precisa de saber a importância do Bem-estar (...) deviam ser desenvolvidas noutras sítios sem ser no IEFP (...) nem toda gente sabe o que é o Bem-estar”*. As reflexões críticas feitas pelos formandos revelam a importância que atribuíram a sessão, dado que desconheciam as temáticas abordadas.

Por fim os aspetos positivos. Os resultados mostram a satisfação dos formandos em relação ao tema e a forma como foi abordado: *“Gostei muito (...) bem elaborada (...) bem conduzida e com boas intervenções”*. Também é referida a pertinência dos conteúdos tendo em conta a situação atual dos formandos, considerados um veículo importante para a consciencialização e compreensão de aspetos que definem o Bem-estar: *“o desenvolvimento da ação foi muito bom. Poderá ajudar muitas pessoas a compreenderem os seus objetivos e metas para serem felizes”*.

Em suma, os objetivos que havíamos definido para esta ação de sensibilização foram alcançados, nomeadamente a aquisição de conhecimentos por parte dos formandos e eventuais efeitos que a ação pode ter operado nos formandos.

#### 1.4 A Saúde Mental e Bem-estar psicológico

Como foi referido inicialmente, a ação de formação sobre o Bem-estar psicológico tinha como objetivo alertar para as causas de doenças psicológicas e para os cuidados a ter para as evitar.

Como já foi mencionado, o SFP de Faro acolhe um público diversificado e a pertinência nesta ação justifica-se porque há formandos que apresentam traços de instabilidade psicológica. O intuito em abordar este assunto, apesar de ser delicado, era de divulgar alguns cuidados que devem ser tomados. Podemos confirmar que o objetivo foi conseguido, de acordo com os resultados adquiridos através do inquérito (Anexo 11).

## Resultados

Nesta formação participaram 42 formandos. Quanto à caracterização dos participantes, no que diz respeito à idade a maioria, 36%, tinha menos de 20 anos de idade; o grupo com idades compreendidas entre 20 e 30 anos de idade representou 28%; com idades entre 41 e 50 anos idade tivemos, igualmente, 28% dos participantes; finalmente 7% dos participantes tinha mais de 51 anos de idade (Figura 29).

Relativamente ao sexo, 81% dos formandos era do sexo feminino e apenas 19% do sexo masculino (Figura 30).

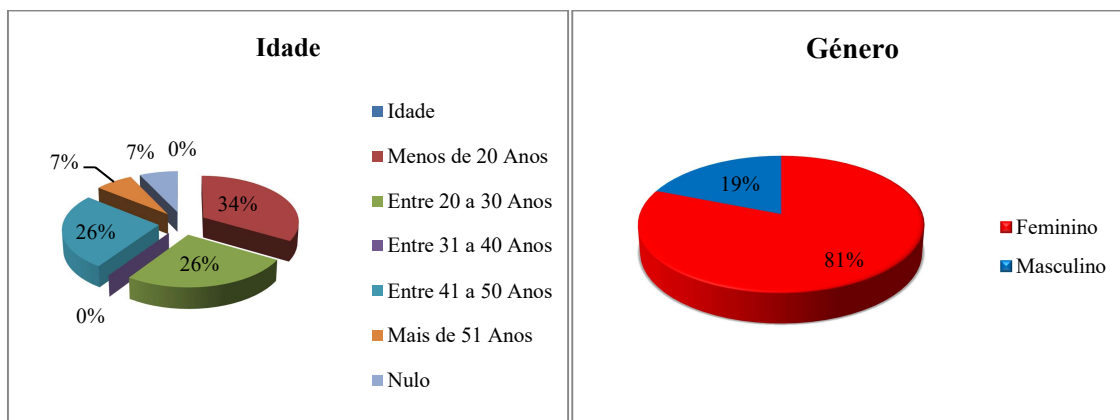


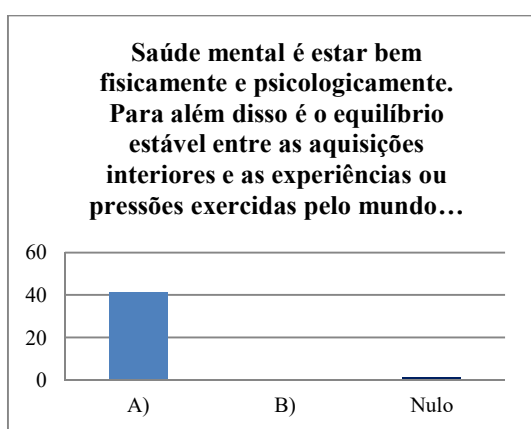
Figura 29. Bem-estar psicológico  
Idade

Figura 30. Bem-estar psicológico  
Género

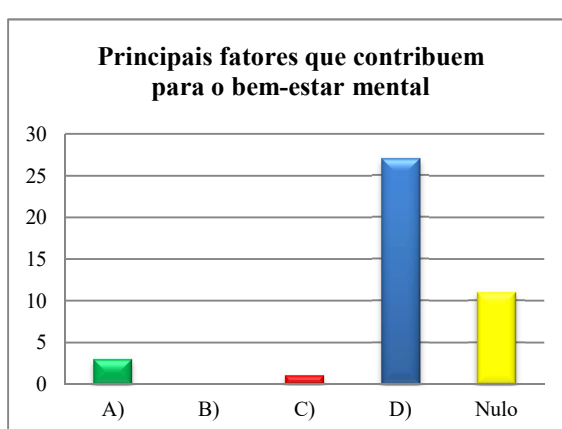
Relativamente às questões sobre os conteúdos da ação que constavam no inquérito por questionário que aplicámos, o intuito era verificar os conhecimentos que tinham sido apropriados. Os conteúdos trabalhados relacionavam-se com a saúde mental, com a promoção do Bem-estar mental e com as perturbações mais frequentes. De acordo com a orientação que o formador deu à formação, pretendia-se que os formandos, para além de perceberem a importância do Bem-estar mental, também identificassem lacunas que interferem no seu Bem-estar.

A primeira questão remetia para o conceito de Saúde Mental, e reproduzia a que tinha sido apresentada na formação. Como opção de resposta podiam escolher sim ou não. Praticamente a totalidade dos participantes respondeu corretamente, ao escolher a opção sim (Figura 31).

Quanto a questão relacionada com os principais fatores que contribuem para o Bem-estar mental, eram apresentadas quatro opções de resposta: hábitos de vida saudável (A); construir relações fortes e positivas com os outros e contribuir para a sua comunidade (B); sentimentos de satisfação, otimismo, autoestima e viver com significado” (C); todas as afirmações anteriores (D). Os resultados apurados permitem inferir que 27 formandos consideram que o principal fator que contribui para o Bem-estar mental é o expresso na resposta D; 2 formandos optaram pela resposta A; e 1 formando escolheu a resposta C. Ou seja, a maioria dos formandos compreendeu e apropriou os conteúdos apresentados na formação (Figura 32).



A – Sim  
B - Não



1. Hábitos de vida saudável.
2. Construir relações fortes e positivas com os outros e contribuir para a sua comunidade.
3. Sentimentos de satisfação, otimismo, autoestima e viver com significado.
4. Todas as afirmações anteriores

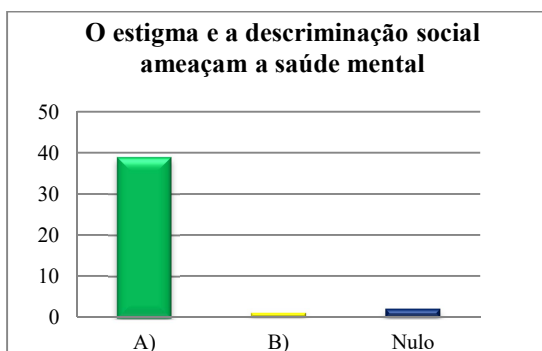
Figura 31. Bem-estar psicológico  
Definição da saúde mental

Figura 32. Bem-estar psicológico  
Principais fatores da saúde mental

A terceira questão interrogava se o estigma social e a discriminação ameaçavam a saúde mental. Como opção de resposta podiam escolher sim ou não. A análise da Figura 33, que apresenta os resultados obtidos, permite concluir que 39 formandos concordam com esta afirmação, o que revela que acomodaram matérias que o formador abordou na ação.

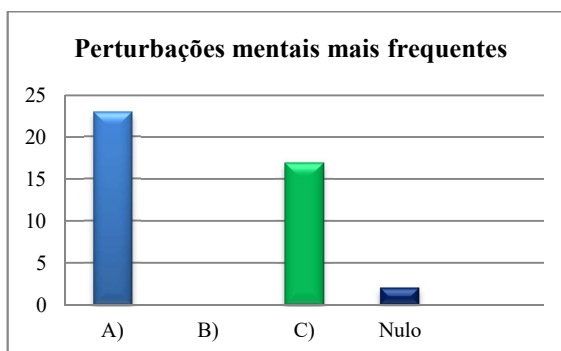
Finalmente os formandos eram questionados sobre os problemas de saúde mental mais frequentes. Como possíveis respostas tinham: A) ansiedade, depressão, esquizofrenia e comportamentos suicidário; B) perturbação bipolar, perturbação obsessiva compulsiva,

psicoses; C) todas as afirmações anteriores. A Figura 34 apresenta os resultados obtidos, e podemos verificar que 23 formandos responderam que as perturbações mentais mais frequentes correspondem a resposta A, e 17 formandos basearam na resposta C. Ou seja, a maioria dos formandos (os que optaram pela resposta A), não consideraram os conteúdos apresentados na ação.



A – Sim  
B - Não

Figura 33. Bem-estar psicológico  
Estigma e discriminação social



A. Ansiedade, depressão, esquizofrenia e comportamentos suicidário.  
B. Perturbação bipolar, perturbação obsessiva compulsiva, psicoses.  
C. Todas as afirmações anteriores.

Figura 34. Bem-estar psicológico  
Perturbações mentais

Os resultados da ação no que respeita à sua organização foram os que se apresentam nas Figuras 35 e 36. A primeira refere-se à qualidade da ação e a segunda a um conjunto de critérios, tais como o interesse do tema, as aprendizagens adquiridas e a utilidade da ação.

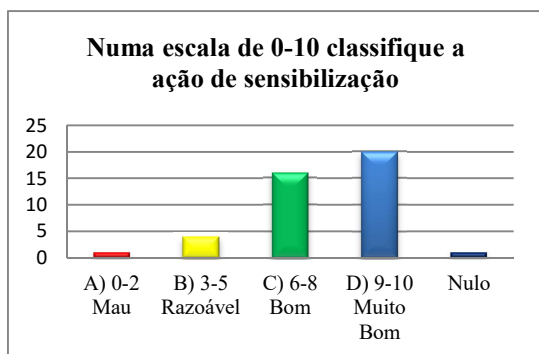


Figura 35. Bem-estar psicológico  
Qualificação da ação

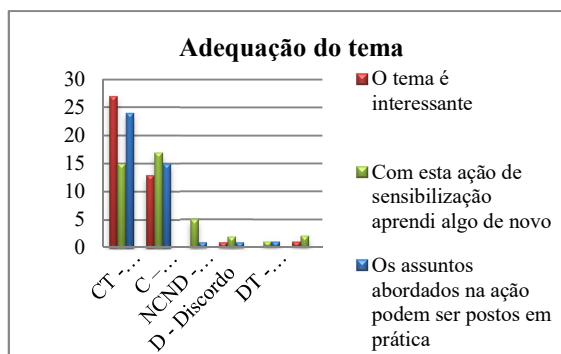


Figura 36. Bem-estar psicológico  
Adequação do tema

Quanto à qualidade, 20 formandos asseguram que a ação foi muito boa (9-10 Muito Bom) e 16 boa (6-8 Bom).

Ao avaliarem o interesse, 27 participantes concordam totalmente que o tema abordado foi interessante e 13 concordam. No que refere às aprendizagens adquiridas, 17 participantes concordam totalmente e 14 concordam. Finalmente sobre a importância dos assuntos abordados para o dia-a-dia dos participantes, 24 concordam totalmente e 13 concordam. A análise permite afirmar que os participantes valorizaram o tema, bem como a sua utilidade.

Através das reflexões críticas pretendíamos perceber se a ação correspondeu às necessidades dos formandos. Os testemunhos apurados incidem sobre aspetos diferentes, nomeadamente aspetos relacionados com a dimensão pessoal, com a dimensão social e, ainda, aspetos que podem ser melhorados (Tabela 5).

Tabela 5.

Reflexão crítica sobre o tema “Saúde e Bem-estar psicológico”

Dimensão Pessoal	Dimensão Social	Aspetos a serem melhorados
<p>“Foi um reviver do meu passado”.</p> <p>“Vocês não sabem nada desta realidade”.</p> <p>“É muito fácil falar, difícil é resolver”.</p> <p>“As pessoas podiam ser mais realistas...este assunto é grave e existe, e não serem tão más”.</p> <p>“Apoiar mais as pessoas com depressão e não menosprezar”.</p> <p>“Abriu-me uma porta para compreender e expor certas situações. Aprendi como ajudar a mim e aos outros. Obrigada”</p>	<p>“É indiscutível que a palestra foi importante e esclarecedora.”</p> <p>“Gostei imenso e fiquei chocada com as estatísticas de suicídio em Portugal”.</p> <p>“Aprendi a lidar melhor com pessoas que sofrem deste problema”.</p> <p>“Foi produtiva, foi abordado muitos fatores que não são identificados por falta de informação”.</p>	<p>“Infelizmente o tempo foi pouco”.</p>

A dimensão pessoal é marcada por reações contraditórias, negativas e positivas, que, no fundo, simbolizam a forma como o grupo enfrenta esta realidade. Quanto as reações positivas, o desenvolvimento da ação permitiu que alguns formandos refletissem sobre acontecimentos de vida marcantes. Identificámos expressões que o refletem: “foi um

*reviver do meu passado*”; e percebemos a necessidade dos formandos para que lhes seja proporcionada informação sobre este assunto: *“aprendi a ajudar-me a mim própria...”*. Mas também houve formandos que se sentiram incomodados com a abordagem do tema e mostram-no em algumas reflexões: *“deviam ter perguntado quem queria assistir a esta palestra (...) não me senti confortável”*. Nas palavras de Rodrigues e Gonçalves (1998), *“este tipo de reação é encontrada em pessoas incapazes de reagir de forma positiva face aos acontecimentos, sensíveis às opiniões dos outros e incapazes de lidar com as frustrações”* (pp.16-17).

No que concerne à dimensão social, a maioria dos formandos considerou a ação como uma mais-valia e que alguns dos assuntos abordados contribuíram para a compreensão de certos comportamentos alheios: *“agora percebo muita coisa (...) vou agir de outra forma com pessoas que têm certos problemas”*. Também refletiram sobre a importância de informar a sociedade sobre esta problemática, possibilitando uma possível intervenção com eficácia: *“alguns fatores não são identificados por falta de informação”*, *“fiquei chocada com as estatísticas de suicídio em Portugal”*.

Como aspeto negativo foi apontada a duração da ação: *“tempo insuficiente”*. O facto de se tratar de um assunto que colheu o interesse da maioria dos formandos, trouxe a necessidade de exporem as suas vivências numa tentativa de perceberem para poderem agir; a falta de tempo limitou essa possibilidade.

## **2. Ação de Sensibilização: “Importância da Educação e Formação na sociedade atual”**

O desenvolvimento desta atividade surgiu dada a resistência de alguns formandos às formações oferecidas pelo IEF. A ação sobre a Importância da Educação e da formação na sociedade atual tinha como principal objetivo sensibilizar os formandos para a importância da formação enquanto potencializadora do desenvolvimento pessoal e social.

Para a recolha de dados utilizámos um inquérito por questionário (Anexo 12) que incluía duas partes. A primeira continha questões relacionadas com o desenvolvimento da ação, ou seja, a qualidade da ação e a adequação do tema considerando as necessidades dos formandos, e segunda visava uma reflexão crítica, nomeadamente a importância que atribuíam à ação e o impacto que poderia vir a ter nas suas vidas.

## Resultados

Na ação estiveram presentes 45 participantes. No que se refere à caracterização dos participantes, relativamente a idade (Figura 37), a maioria dos formandos tinha entre 31 e 40 anos de idade (40%); com idades compreendidas entre 20 e 30 anos de idade participaram 36% dos formandos; 15% tinha idades entre 41 e 50 anos. Os restantes intervalos etários não têm como representação muito expressiva. A análise da figura permite afirmar que a maioria dos formandos tem idade superior a 30 anos.

Em relação ao sexo, Figura 38, 67% dos formandos era do sexo feminino e apenas 33% do sexo masculino.

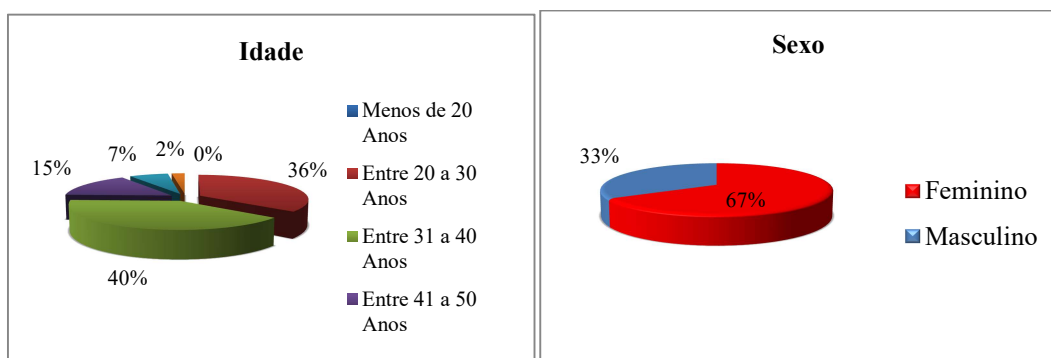


Figura 37. Educação e Formação na sociedade atual  
Idade

Figura 38. Educação e Formação na sociedade atual  
Género

As figuras 39 e 40 traduzem o grau de satisfação dos formandos em relação à ação. A primeira refere-se à sua qualidade, e a segunda diz respeito à adequação do tema, nomeadamente o interesse, as aprendizagens adquiridas e a utilidade da ação.

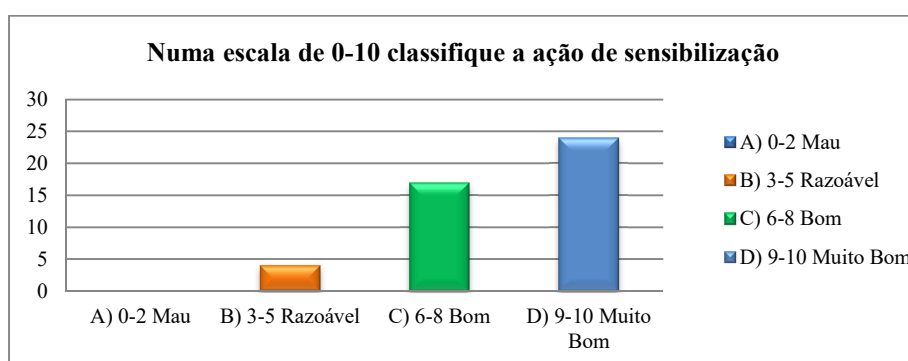


Figura 39: Educação e Formação na sociedade atual - Qualidade da ação

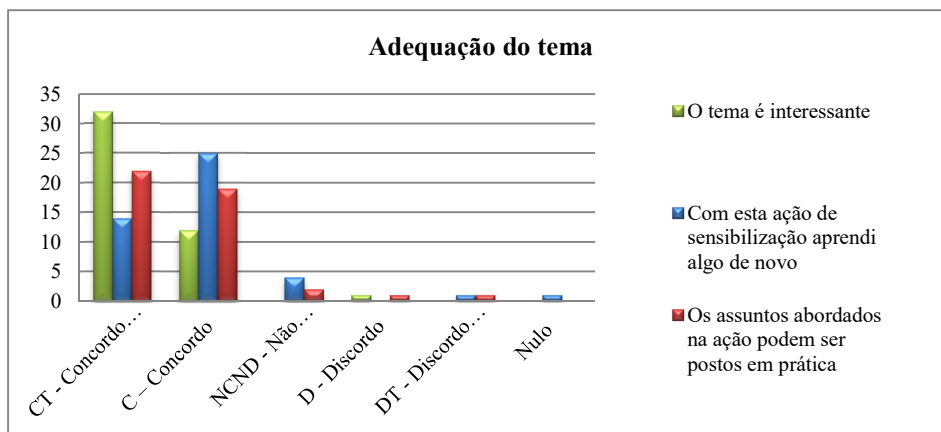


Figura 40. Educação e Formação na sociedade atual - Adequação do tema

No geral, os formandos reconhecem que a ação foi uma mais-valia; 24 qualificam-na de muito boa (9-10 Muito Bom) e 17 de boa (6-8 Bom).

Quanto à adequação do tema, a análise da Figura 40 permite afirmar que 32 formandos concordam totalmente que o tema trabalhado é interessante e 12 concordam. Sobre as novas aprendizagens, 19 formandos concordam totalmente e 18 concordam. Relativamente à terceira questão, sobre a utilidade dos assuntos abordados no dia-a-dia dos formandos, podemos verificar que 22 formandos concordam totalmente e 19 concordam.

Estes resultados superaram as nossas expectativas tendo em conta a resistência dos formandos em relação à importância da formação. Concluímos, ainda, que o diagnóstico que havíamos feito correspondeu às necessidades dos formandos, e que as aprendizagens que tínhamos identificado como prioritárias tinham sido concretizadas.

A análise das reflexões consiste na apreciação de um conjunto de considerações feitas pelos formandos e que nos permitem percebermos, de forma mais específica, a importância que atribuem à sessão, se esta correspondeu às suas necessidades, e se existem outras lacunas que não foram detetadas.

Os testemunhos apurados referem aspetos de cariz pessoal e social.

As reações pessoais referem as reflexões dos formandos sobre a importância da formação para o seu próprio desenvolvimento e a satisfação dos mesmos em relação à prestação do formador. Durante a ação os formandos mostraram interesse pelo tema, não só pela forma como foi exposto, mas também pelos assuntos abordados que possibilitaram a construção de conhecimentos: *“Os assuntos abordados sobre a educação e formação expostos permitiram que eu aprendesse mais sobre o tema pois*

*algumas questões atuais, importantes para o nosso desenvolvimento, desconhecia. Obrigada.”; “Foi muito bom, tomei [adquiri] conhecimentos sobre a importância de uma formação para minha vida”; “Devia haver mais palestras com pessoas que motivam; aprendi muita coisa”. Como refere Ambrósio (2001), “Os adultos precisam de compreender as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem” (p.137), ou seja, para que o adulto aprenda os assuntos abordados devem ser adaptados a um contexto que o próprio reconheça.*

O agrado dos formandos em relação à prestação do orador foi devido ao ambiente motivador que foi proporcionado, que assentou num diálogo interativo e respeitador das realidades individuais. Ambrósio (2001) afirma que um formador é aquele que sabe “integrar, de uma maneira reflexiva, a teoria, a prática e os contextos” (p.138). As reações dos formandos confirmam este pressuposto: *“Sem dúvida o professor desta palestra foi o que mais me suscitou interesse, não só no conteúdo dos temas abordados mas também na sua maneira de explicar e interagir com os formandos. Deveria cá vir mais vezes. Dá muita motivação ouvi-lo e receber a sua mensagem; “Adorei, foi interessante, motivante e instrutiva, o professor Joaquim conseguiu cativar a nossa atenção”; “Foi o melhor que assisti até agora, pois o professor que conduziu a ação falou de uma maneira muito aberta e esclarecedora. Dou-lhe os meus parabéns”.*

As reações relacionadas com a relevância da ação para a sociedade têm a ver com a promoção de educação e formação de forma a elevar os conhecimentos: *“é importante saber mais em relação à educação e formação; ajuda no nosso desenvolvimento e no desenvolvimento da sociedade”; “a importância da educação e formação ao longo da vida deve ser abordada mais vezes para que a sociedade em geral perceba em que consiste e o objetivo; eu não sabia; nunca liguei à formação; “orador cativante e motivador, que promove a crescente mudança de ideias fixas”.*

A maioria dos formandos percebeu a importância de construir uma formação ao longo da vida baseada em conhecimentos adquiridos. A autora André (1998) realça esta ideia, referindo que “a formação ao longo da vida deve contribuir para o desenvolvimento e satisfação das pessoas, para a sua integração social e para o pleno exercício da cidadania” (p.30).

No que refere às estratégias utilizadas na ação, os formandos mostraram-se muito satisfeitos pois os assuntos trabalhados foram baseados nas experiências vividas pelo próprio formador: *“foi gratificante ouvir toda a experiência de vida e todo o crescimento de educação e formação do professor Joaquim Arco”.* A mensagem foi

transmitida tendo em consideração o público-alvo; “a formação deve ser dirigida tendo em conta a singularidade dos indivíduos e a especificidade dos grupos a quem ela se dirige” (Ambrósio, 2001, pp.130-131).

Ainda de acordo com os formandos, as estratégias utilizadas durante a ação deveriam ser adotadas de forma a melhorar o processo da formação no IEF: *“Aprendíamos mais se os formadores utilizassem a mesma maneira de ensinar do professor Joaquim”*; *“Atividade muito interessante e deveria ser dirigida aos formadores, também; acho que seria uma mais-valia”*; *“Poderiam melhorar as qualificações dos formadores e as suas maneiras de abordarem os assuntos”*. Estas reflexões traduzem a dificuldade que os formandos parecem sentir em “descodificar” os conhecimentos transmitidos pelos formadores. O cerne da questão parece não estar na qualificação dos formadores mas na adoção de estratégias de ensino adequadas tendo em conta as características do grupo, o que remete para os conhecimentos que o formador deve adquirir quando se trata de Educação e Formação de Adultos (Quintas, 2008).

Para concluir, podemos afirmar que os formandos reagiram de forma positiva a esta sessão, da qual resultou uma compreensão da relevância da educação e formação ao longo da vida para a concretização de objetivos pessoais e sociais.

### **3. Ação de sensibilização sobre “Literacia Financeira”**

Como já foi referido, a ação de sensibilização sobre literacia financeira foi desenvolvida porque foram diagnosticadas carências, nesta área, nos formandos que frequentam os cursos de IEF. A maioria encontra-se na situação de desemprego e a frequentar cursos de formação profissional que lhes permitam concluir o 12.º ano e entrar no mercado de trabalho. A formação teve como objetivo a elaboração de um orçamento familiar com um determinado rendimento. Após uma abordagem aos conceitos de despesas necessárias e extras, fixas e variáveis, abordou-se o conceito de saldo (positivo e negativo).

Para recolhermos dados sobre a ação utilizámos um inquérito por questionário (Anexo 13) que continha duas partes. A primeira questão sobre as condições existentes para o normal desenvolvimento da ação, ou seja, recolha de dados relativamente ao ambiente físico e motivacional existente durante o desenvolvimento da formação, e a segunda

questão de reflexão crítica sobre a ação. Através das reflexões pretendemos perceber a importância da ação, bem como o impacto que podia operar nas vidas dos formandos.

## Resultados

Sobre esta temática foram realizadas quatro sessões que, no total, englobaram 61 participantes.

Quanto à idade e sexo dos participantes, os resultados encontram-se apresentados nas Figuras 41 e 42.

No que se refere à idade, a maioria dos formandos, 41%, tinha entre 20 e 30 anos de idade; com menos de 20 anos temos 22%; o grupo com idades compreendidas entre 41 e 50 anos de idade corresponde a 17 %; com idades compreendidas entre 31 e 40 anos de idade temos 15% dos formandos. Estes resultados mostram que estávamos perante um grupo de formandos, maioritariamente, com idades superiores a 20 anos de idade.

Em relação ao sexo, podemos afirmar que a maioria dos formandos era do sexo feminino, 77%, e apenas 23% do sexo masculino.

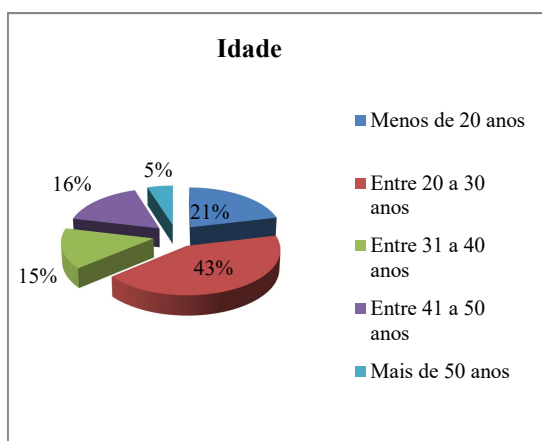


Figura 41. Literacia Financeira - Idade

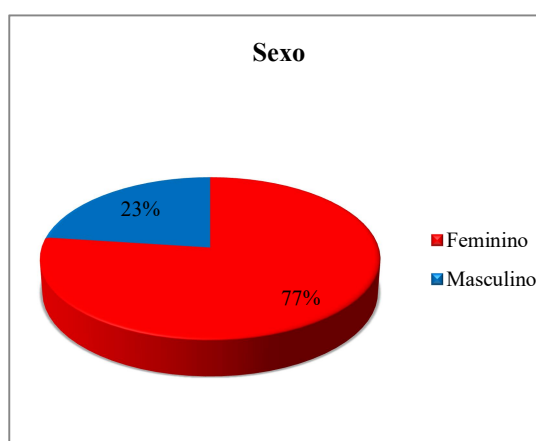


Figura 42. Literacia Financeira - Género

As opiniões dos formandos sobre a qualidade da ação e adequação do tema estão apresentadas nas Figuras 43 e 44.

A maioria dos participantes confirma que a ação foi gratificante, sendo que 24 formandos consideram que a ação foi muito boa (9-10 Muito Boa) e 17 boa (6-8 Bom).

Relativamente a adequação do tema, a análise da Figura 44 permite afirmar que 32 formandos concordam totalmente que o tema abordado foi interessante, e 12 formandos concordam. Em relação a segunda questão, que remetia para as novas aprendizagens que foram construídas, podemos confirmar que 24 formandos concordam que aprenderam algo de novo e 14 concordam totalmente. Quanto à terceira questão, que os questionava se os assuntos tratados podiam ser aplicados no dia-a-dia, podemos confirmar que 22 formandos concordam totalmente e 19 concordam.

Para nós foi gratificante perceber que o tema abordado foi uma mais-valia para os formandos, sendo que os assuntos tratados têm implicações diretas nas suas práticas quotidianas.

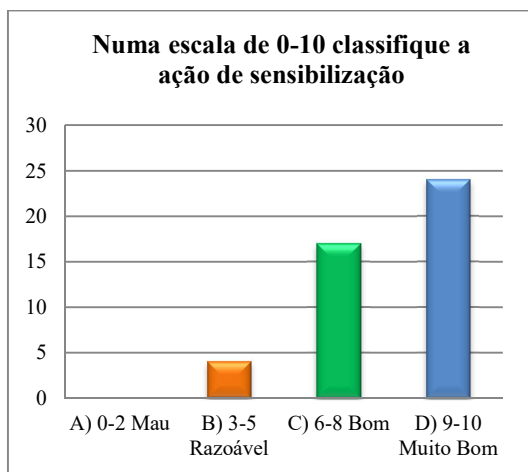


Figura 43. Literacia Financeira - Qualidade da ação

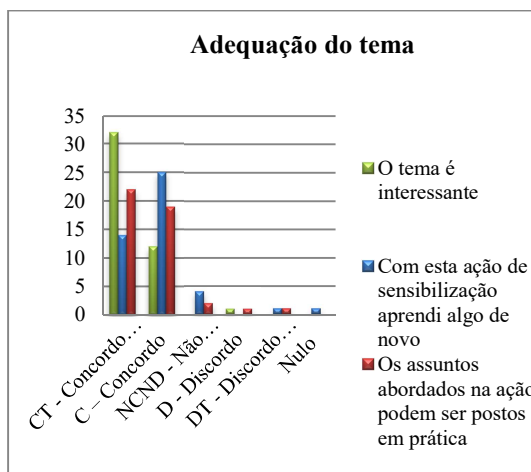


Figura 44. Literacia Financeira - Adequação do tema

As reflexões críticas feitas pelos formandos permitiram-nos perceber se a ação correspondeu às suas necessidades e se os assuntos abordados foram pertinentes. Mais uma vez na análise destes testemunhos organizámos as respostas em torno de dois aspetos: pessoais e sociais

No que concerne aos aspetos pessoais, podemos verificar que os formandos refletiram sobre os assuntos trabalhados na formação e consciencializaram a responsabilidade financeira individual: *“foi interessante, porque serve para ganharmos consciência da grande responsabilidade que é a gestão financeira”*. Em relação ao efeito da formação nos jovens, verificamos que serviu para os alertar sobre a gestão do orçamento familiar: *“para mim foi uma boa atividade; consegui perceber algumas dores de cabeça dos meus pais”*. Refletem sobre o presente: *“aprendi a gerir o meu dinheiro”*, mas também sobre o futuro: *“a atividade foi bem conseguida e muito útil para o nosso futuro”*. De

uma forma geral os formandos reconhecem que a ação contribuiu para a formação pessoal: *“Gostei muito da atividade e da estratégia de organização: as despesas e os gastos mensais. Foi uma boa ideia para sabermos onde podemos poupar para evitar saldos negativos no final no mês”*; *“esta atividade foi muito produtiva e interessante, concreta, e algo que devemos e podemos pôr em prática”*.

Quanto aos aspetos de carácter social, os formandos refletem sobre a importância do tema para a sociedade, principalmente para os jovens: *“achei uma ação muito boa e fundamental, em especial para os jovens livres de despesas e que ainda vivem com os pais. É importante sensibilizar as pessoas para gastos fúteis e não se deixarem cair em ostentação e tentação expostos pelo mercado”*.

Os resultados permitem concluir que com a realização da formação os formandos adquiriram novas aprendizagens e que reconheceram que os assuntos abordados devem ser divulgados: *“Gostei muito. Continuem com este trabalho”*; *“dá-nos uma noção da realidade de hoje em dia”*.

Relativamente aos aspetos positivos, de acordo com os testemunhos a formação foi bem elaborada: *“atividade esclarecedora para além de ter sido bem exposta”*; de carácter prático: *“ação muito interessante pois ajuda-nos a saber gerir o nosso orçamento e o que devemos gastar e não gastar no nosso dia-a-dia”*; e ajustada às necessidades da sociedade em geral: *“uma iniciativa interessante devido à realidade que o nosso país atravessa”*. Também foi apontado como aspeto positivo a forma como os formadores interagiram com os formandos: *“Gostei muito da forma como a professora de universidade interagiu connosco, prestando todo o apoio necessário na realização da tarefa prática”*. Outro aspeto que gostaríamos de salientar e que sobressai nas reflexões, é que os formadores conseguiram desconstruir a barreira entre a formação profissional e a universidade, ou seja, esta formação aproximou a Universidade do Algarve do público em formação no IEFP.

No que refere aos aspetos a serem melhorados, os formandos referem que o tempo para a realização da tarefa era limitado: *“Penso que deveríamos ter mais tempo para fazer o trabalho prático (...) o tempo para debater devia ser maior”*, e que a tarefa se devia adequar ao salário mínimo: *“Penso que seria interessante fazer-se exemplos com um ordenado mínimo com as despesas de uma família”*.

De uma forma genérica podemos afirmar que a formação foi enriquecedora, pois foram abordados assuntos que os formandos desconheciam e que, conseqüentemente, dificultavam a gestão entre os seus rendimentos e as despesas. Para os jovens que

participaram na formação esta parece ter servido para os alertar em relação à importância da gestão financeira, não só para o presente mas também para o futuro. Os formandos interpretam a formação como um auxílio para a gestão do orçamento familiar, apesar das críticas relativamente a adequação da tarefa ao salário mínimo, tal como já foi referido.

## Conclusões

Consideramos que o projeto que realizámos nos permitiu encontrar várias respostas acerca do assunto que pretendíamos explorar e compreender. As respostas provêm, essencialmente, da análise de várias atividades realizadas com os formandos, considerando as suas características e, principalmente, as suas necessidades.

O projeto “Práticas de Educação e Formação de Adultos” nasceu de um trabalho realizado no ano letivo 2014/2015 para uma das unidades curriculares do 1º ano do curso de mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

Desde do início pretendemos realizar um estágio no IAFP, mais precisamente no Serviço de Formação Profissional de Faro. O trabalho que ambicionávamos desenvolver tinha como destinatários os formandos do SFP, e pretendíamos, através da formação, que entendessem e apropriassem as vantagens da Aprendizagem ao Longo da Vida. Para isso tencionávamos proporcionar oportunidades de partilha e da aquisição de conhecimentos. Para além disso queríamos perceber quais as estratégias de educação e de formação que os formandos validam como mais eficazes.

Desde os primeiros contactos com o IAFP de Faro sentimo-nos acolhidos, o que nos fez acreditar que essa seria a instituição ajustada ao projeto. Apesar da apreciação positiva, o plano de estágio teve de ser reformulado e adaptado as exigências da organização o que, de certa forma, acabou por ter repercussões na ideia original do projeto.

Em outubro de 2015 começámos a desenvolver o nosso estágio. No início deparámo-nos com algumas dificuldades de adaptação e, num curto espaço de tempo, tivemos que desenvolver estratégias para nos adaptarmos às regras da organização e reelaborar um projeto de trabalho adaptado aos formandos. Essas situações originaram uma certa insegurança, já que influenciaram o que havíamos idealizado.

À medida que íamos participando nas funções diárias do SFP mais próximos ficávamos dos formandos. A nossa participação na constituição de grupo de formação, em reuniões de acolhimento e nas sessões de acompanhamento dos cursos foi fundamental, pois permitiu-nos identificar, com clareza, as necessidades e as características da organização e dos formandos e, desta forma, possibilitar uma intervenção mais assertiva.

Quanto a nossa integração no SFP, podemos afirmar que a equipa técnica teve um papel essencial no que se refere à nossa aproximação ao público-alvo. Para além da ponte de ligação estabelecida pela equipa técnica, a nossa participação nas reuniões de

acolhimento e nas sessões de acompanhamento dos formandos (internos e externos) contribuiu, em grande parte, para estabelecer uma relação de confiança e respeito.

Nos primeiros dois meses de estágio, para além de participarmos nas atividades que acabamos de referir, consultámos a legislação que rege a organização, nomeadamente sobre o funcionamento da mesma, as modalidades de formação que o SFP disponibiliza, as características do público-alvo e o regulamento do formando. Esta informação revelou-se necessária na elaboração do plano de atividades. O projeto de estágio foi, portanto, determinado pelas circunstâncias e não pela imposição da nossa ideia original. Este aspeto também se constituiu como uma aprendizagem que contabilizámos com a realização do estágio.

Em relação ao projeto que implementámos, concluímos que representou uma resposta aos novos desafios da sociedade, principalmente porque se traduziu numa oportunidade para que os adultos que nele participaram acrescentassem mais conhecimentos e construíssem, de forma crítica, as suas próprias opiniões. Segundo Almeida (2004), o indivíduo deve construir percursos de formação ao longo da vida para se adaptar às mudanças sociais. O projeto implementado também respeitou a diversidade dos participantes, provenientes de várias culturas e nacionalidades e com diferentes valores, contribuindo para a reflexão conjunta e para a partilha de conhecimentos.

As metodologias formativas aplicadas nas sessões de formação procuraram, igualmente, enfatizar o aspeto funcional dos conteúdos que foram abordados, a reflexão sobre a realidade quotidiana e o levantamento de questões de forma crítica e objetiva (Garfinkel, 1967; Quintas, 2008).

Também verificamos que o projeto influenciou os formandos para a adoção de alguns princípios da cidadania, facilitadores de uma reinserção melhor sucedida na sociedade. Segundo Santos (2005), ser cidadão é um processo de aprendizagem. O projeto abordou assuntos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento psicossocial do cidadão.

Em relação aos processos educativos que devem ser privilegiados em Educação e Formação de Adulto, adotámos uma abordagem assente na andragogia mas de orientação crítico-emancipatória, defendida por autores como Knowles (1988), Illeris (2000) e Mezirow (1991), já que o nosso objetivo último era o de proporcionar mudanças no adulto.

Como expusemos anteriormente investimos, principalmente, no desenvolvimento da pessoa, ao valorizar a importância do Bem-estar para o seu desenvolvimento

psicossocial e, como refere Cordeiro (1987) o Bem-estar está associado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo e a estabilidade social.

Os resultados que obtivemos mostram que o projeto permitiu que os formandos entendessem a importância da educação e da formação na construção de um cidadão autónomo, ativo e capaz de refletir sobre a realidade de forma objetiva. Consideramos que apostamos num projeto adequado ao público a que se destinava, na medida em que foram valorizadas questões e problemáticas que permitem o enriquecimento pessoal e social do indivíduo.

Relativamente aos recursos utilizados, podemos concluir que as limitações foram quase nulas. O único aspeto que apontamos como dificuldade tem a ver com a gestão do tempo.

Para além das considerações de carácter geral que apresentámos nos parágrafos anteriores, nas conclusões de qualquer trabalho importa analisar o grau de consecução dos objetivos, o que passamos a analisar.

O primeiro objetivo geral propunha-se estabelecer uma relação profícua entre o investigador, a equipa técnica e os formandos, e tinha como propósito criar um ambiente apropriado para facilitar as relações pedagógicas entre os intervenientes. Os dados recolhidos e os resultados apurados permitem-nos concluir que este objetivo foi concretizado com sucesso e, para fundamentar esta apreciação, iremos examinar cada um dos seus objetivos específicos.

O objetivo específico que consistia em conhecer os intervenientes do SFP de Faro foi concretizado através da participação nas tarefas diárias da organização. Relativamente aos formandos o processo foi mais moroso porque, infelizmente, o tempo de que dispusemos não nos deu muitas oportunidades para interagirmos de forma mais contínua. Outro objetivo específico consistia em construir um ambiente agradável e favorável entre os intervenientes. Foi atingido, dado o estabelecimento de relações na base do respeito e de ajuda mútua. Ao estabelecermos esta relação foi possível conquistar a confiança dos formandos, permitindo uma maior abertura nas sessões de acompanhamento. Outro dos objetivos específicos consistia em fomentar a intencionalidade do projeto junto da organização, tendo sido alcançado logo no início do estágio. Através das reuniões entre a estagiária, a equipa técnica e os formandos foi possível apresentar os interesses do projeto e a defender a sua utilidade para os intervenientes. Pretendemos, também, analisar as condições favoráveis de intervenção,

que conseguimos, como se constata através da análise dos testemunhos prestados pelos formandos durante as sessões de acompanhamento.

Com o segundo objetivo geral pretendemos compreender as complexidades que influenciam o processo formativo dos formandos. Através da análise dos seus percursos pessoais e profissionais, das suas dificuldades, frustrações, carências e interesses foi possível identificar os fatores internos e externos que dificultam o processo formativo. A conceção e a implementação do plano de formação que delineámos colmatou, em parte, alguns dos aspetos identificados. Estamos em crer que as sessões que proporcionámos contribuíram para a adoção de atitudes que facilitam processo formativos subsequentes. Alguns dos resultados apurados, sobretudo os provenientes das reflexões críticas redigidas pelos formandos, confirmam que o plano de formação terá facilitado algumas mudanças nos formandos. Para fundamentar esta ideia, Rogers (1969) defende que o indivíduo aprende aquilo que ele compreende como realmente importante para o seu próprio desenvolvimento.

O objetivo específico que consistia em potenciar a importância do Bem-estar na aquisição de conhecimentos foi conseguido, como se comprova pelos resultados que obtivemos na avaliação que os formandos fizeram das sessões de formação que frequentaram sobre esta temática.

Pretendemos, ainda, alertar para os fatores que podem destabilizar o desempenho do formando. Cordeiro (1987) defende que o Bem-estar psicossocial determina o desenvolvimento afetivo e cognitivo do indivíduo. Podemos afirmar que foi outro dos aspetos que terá sido concretizado. Foram realizadas sessões formativas sobre a importância do Bem-estar psicológico e sobre os efeitos das drogas no Bem-estar físico e psicológico. Segundo os resultados obtidos, os formandos refletiram sobre alguns comportamentos que destabilizam o Bem-estar psicológico e possivelmente o desempenho formativo.

O objetivo específico que consistia em sensibilizar para uma atitude responsável face à formação foi trabalhado através de uma sessão de formação sobre a importância da formação na sociedade atual. Segundo os resultados apurados, os formandos reconheceram a importância da formação e mostraram-se mais disponíveis do que estavam anteriormente para adotarem atitudes responsáveis. Efetivamente, e como refere André (1998), a formação deve contribuir para o desenvolvimento das pessoas, para sua integração social e para o pleno exercício da cidadania.

O terceiro objetivo geral pretendia fomentar a valorização da educação e formação para o desenvolvimento psicossocial. Estava operacionalizado em vários objetivos específicos. O primeiro consistia em conhecer as expectativas dos formandos em relação a formação, tendo sido alcançado como se comprova em dados recolhidos, sobretudo através de reflexões críticas produzidas e oportunamente apresentadas neste relatório.

O objetivo específico dar a conhecer a importâncias das experiências vividas para o enriquecimento de competências procurou ser alcançado com a realização de uma sessão de formação em que foi utilizada uma estratégia formativa que assentou, precisamente, num relato de vida pela parte do formador. De acordo com os resultados, os formandos sentiram-se confortáveis, conseguiram perceber os assuntos abordados na formação e reconheceram o valor das experiências na construção de conhecimentos. Segundo Ambrósio (2001), a formação deve ser dirigida tendo em conta a singularidade dos indivíduos e a especificidade dos grupos, e é preciso que os formandos compreendam as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem.

Pretendemos, também, divulgar as implicações da educação e da formação no desenvolvimento pessoal e social, objetivo que também alcançamos através das reuniões de acolhimento em que participamos ao longo de todo o estágio.

Sensibilizar os formandos para a importância de investirem na formação era outro dos objetivos específicos que definimos. Alcançamo-lo na medida do possível, o que está patente nos dados que recolhemos dos formandos após a realização da ação de formação sobre a importância da formação. Conseguimos perceber, através dos testemunhos, que os formandos consciencializaram a importância da formação para o desenvolvimento pessoal e para a reinserção no mercado de trabalho.

Por fim, considerámos que o projeto de estágio permitia alcançar um quarto objetivo geral, realizar as vantagens da ALV, como princípio orientador da sociedade atual. Muito embora as reflexões dos formandos indiquem que compreenderam os benefícios de construir processos de ALV, não foi possível afirmar, através de dados recolhidos, se os objetivos específicos que estabelecemos foram totalmente cumpridos.

O primeiro consistia em alertar para o enriquecimento das capacidades através da ALV. Consideramos que foram proporcionadas oportunidades suficientes durante a implementação das atividades que fundamentam a importância de adquirir novos conhecimentos, muito embora não haja a possibilidade de garantir que passou a haver, por parte dos formandos, a apropriação deste princípio. Teríamos que desenvolver

processos de acompanhamento contínuo dos participantes para validarmos este propósito.

Em relação ao objetivo específico promover a reflexão crítica sobre os assuntos atuais, podemos verificar nos dados recolhidos o aperfeiçoamento das reflexões críticas redigidas pelos formandos ao longo do processo de implementação das atividades, sobre os assuntos abordados, o que é um indicador de que este objetivo terá sido, de alguma forma, apropriado.

Também pretendemos contribuir para a construção de ideias inovadoras. Não existem evidências de que este objetivo foi alcançado, embora tenha sido referido pelos formandos, ao longo das sessões de formação, a valorização que passaram a dar ao desenvolvimento do pensamento crítico para a construção de ideias inovadoras. Em relação ao objetivo específico potenciar a importância da autonomia, procurámos alcançá-lo através das formações sobre o Bem-estar psicológico e sobre o Bem-estar social. Podemos verificar, através dos resultados que obtivemos, que os formandos consciencializaram a relevância do Bem-estar psicológico e social para a obtenção da autonomia e, conseqüentemente, na promoção do desenvolvimento social.

Em jeito de síntese concluímos que o projeto “Práticas de Educação e Formação de Adultos: a oferta educativa e formativa como estratégia de intervenção no Instituto de Emprego e Formação Profissional – Serviço de Formação Profissional de Faro” que realizámos no IIEFP de Faro no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação foi muito importante para a nossa formação, pois contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e académico. Ficamos e ficaremos eternamente agradecidos pela oportunidade que o IIEFP nos deu de crescer e de ver a vida noutra perspetiva.

## Bibliografia

- Alcántara, J. A. (2000). *Como Educar a Auto-Estima*. (3ª ed) (p.17-20). Lisboa: Paralelo Editora, LDA.
- Amado, J. (Eds). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação*.
- Ameida, R. R. (2004). *Sociedade do Bit: da sociedade de informação à sociedade do conhecimento*. (2ªed) (pp. 223-270). Lisboa: Quid Juris: Sociedade Editora Ld.ª.
- Almeida, L.S., Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. (2ªed). Braga: Compolito.
- André, M. (1998). *A Formação ao Longo da Vida: uma responsabilidade partilhadas*. Debates, Presidência da República. Viseu.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACIDI, I.P. Acedido a 21 de janeiro em: <https://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA90&lpg=PA90&dq=fonseca+2000+ser+cidad%C3%A3o+um+processo+de+aprendizagem&source=bl&ots=cQP6mmfOZQ&sig=Dt0ohzmYQaq8pXosfGUcmWyeHEU&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi6g-G636XPAhVCWhQKHeZMDEIQ6AEIGzAA#v=onepage&q=fonseca%202000%20ser%20cidad%C3%A3o%20um%20processo%20de%20aprendizagem&f=false>
- Azevedo, C.M., Azevedo, A.G. (2000). *Metodologia Científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. (5ª ed). Porto.
- Barros. R. (2011). *Genealogia dos conceitos de Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógico da prática educacional*. (1º ed) (p. 95-105). Chiado Editora.
- Bisquerra, R. (1998). *Metodos de Investigacion Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Ceac, S.A.
- Boavida, J., Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bovone, L. (1997). Os novos intermediários culturais: Considerações sobre a Cultura pós-moderna. In C. Fortuna (Eds), *Cidade, Cultura e Globalização*. (1ªed) (p.105-120). Oeiras: Celta.
- Bryman, A., Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução as técnicas utilizando SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário. R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Carneiro. R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projeto – Guia prático*. (1ªed). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Colecção Projecto Vida (1988). *Os Pais e a Drogas*. (2ªed).
- Coutinho, C., Lisboa, E. (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no século XXI*. *Revista de Educação* Vol. XVIII, nº1. Acedido a 30 de novembro de 2015 em

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_VolXVIII,n%C2%BA1\\_5-22.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf)

- Comissão das Comunidades Europeia. (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC. Acedido a 11 de maio de 2014 em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Correia, A.M.R., Sarmiento, A.M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, J. (1987). *A Saúde Mental e a Vida*. (2ªed). Lisboa: Salamandra.
- Cordeiro, J.C.D. (1982). *A Saúde Mental e a Vida: Pessoas e Populações em Risco Psiquiátrico*. Lisboa: Moraes.
- Cuche, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. (M. Pereira, Trad.). Lisboa: Fim de Século.
- Curtet, f. (1997). *Drogas*. (1ªed). Lisboa: Texto Editora.
- Cribari, C. (2010). *Carl Rogers*. Brasil: Editora Massangana. Acedido a 21 junho em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>.
- Dias, J. R. (1982). *A Educação de Adultos: Introdução Histórica*. (3ªed.). Braga: Universidade do Minho.
- Espinhaço, F. (1996). A formação profissional no ensino recorrente de adultos e na educação Extra-Escolar. *Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspetivas*. (Actas). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Featherstone, M. (1997). Culturas globais e culturas locais. In C. Fortuna (Eds.), *Cidade, Cultura e Globalização*. (1ªed) (p. 83-1ª4). Oeiras: Celta.
- Federighi, P. (1992). *La Organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: O.E.I.
- Felício, J.A.; Esteves, J.C. (1996). *Gestão Financeira: Dominar a Tesouraria*. Vila Real de Santo António: IAPMEI.
- Fernandes, J. V. (1998). Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do contributo do Paulo Freire. In Nóvoa A. (Eds). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. (p.117-235). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F.A.G. (1990). *Moderna Saúde Pública*. (6ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- Fortuna, C. (org). (1997). *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Fragateiro, L., Cadima, A., Cotrim, A., Leão, C., & Nunes, L. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social: Situação em 1994*. (1ªed). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. (4ªed). Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (1ªed). Oeiras: Celta.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Hérber, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2ªed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, S.N. (1996). *Influência do Professor sobre o Aluno*. (1ªed). Lisboa: ASA.
- Jorge, G. (1998). *Educação, formação, trabalho: sinergias e interações*. Educação, Formação e Trabalho. Debates Presidência da República:Viseu.

- Junior, A. (s/d). *Organização Mundial da Saúde (OMS)*. Acedido a 24 junho de 2016 em: <http://www.infoescola.com/saude/organizacao-mundial-de-saude-oms/>.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Malik, L.A. (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagem?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchant, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Marques, A. (1988). *Desposto, Saúde, Bem-estar: actas das jornadas científicas*. Porto: Universidade do Porto.
- Mommaas, H. (1997). Modernidade, globalização e crise de modernismo social. In Alberto Melo (Org.). *Que Educação de Adultos para uma sociedade em mutação? Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas*. (Atas). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F.F.M. (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e Outros*. (1ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, R; Ricou, M; Nunes, C. (2004). *Dependências Individuais e Valores Sociais*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7ªed). Porto Alegre: Artmed.
- Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, Educação, Cidadania*. (1ªed). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pellicer (1997). La Mod a tecnologia en la educación: *Revista de Médios y Educación*. Acedido a 21 de maio de 2015 em: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm>
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. (1ªed). Lisboa: ASA.
- Porcher, L., Ferrant, P., Blot, B. (1977). *Pedagogia do Meio Ambiente*. Lisboa: Sociocultur.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. (1ªed). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Quintas, H, Matias, F., Amado, N., & Carreira, S. (2016). *Educação Financeira para Adultos: um projeto piloto num contexto de formação profissional*. Atas do XIII Congresso da SPCE (no prelo).
- Ramos, L. (1998). *A participação dos parceiros nas políticas de educação/formação*. Educação, Formação e Trabalho. Debates Presidência da República. Viseu
- Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e Saúde*. (1ªed). Lisboa: ISPA.
- Ribeiro, L. (1998). *Comunicação global: a magia da influência*. (1ªed). Lisboa: Pergaminho.
- Roths, L. A. (2007). Educação e Formação de Adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. (1ªed). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, V. A., Gonçalves, L. (1998). *Patologia da Personalidade: teoria, clínica e terapêutica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos. B. S. (2005). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, G.P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos Práticos*. Porto Editora.
- Santos, M. E. V. M. (2005). *Que Cidadania?*. Lisboa: Santos-Edu.
- Sousa, G.V. (1998). *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.

- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. (1997). *Percurso Formativo e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Uva, A.S. (2011). *A Nova Saúde Pública: A Saúde Pública na Era do Conhecimento*. Lisboa: Gradiva.

### **Sites Consultados**

IEFP, I.P. (s/d). IEFP, I.P. – *Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.*  
Acedido a 10 outubro de 2016 em: <https://www.iefp.pt/home>.

Todos Contam (2014). *Plano Nacional de Formação Financeira*. Acedido a 15 de abril de 2016 em: <http://www.todoscontam.pt/pt-PT/Principal/Paginas/Homepage.aspx>.