

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Reconhecimento dos adquiridos experienciais do adulto pouco escolarizado: Uma
validação para a vida.

Mariana Falcão Cavalcante

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de Estágio Orientado pela Prof^ª. Doutora Carmen Cavaco

2021

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



Reconhecimento dos adquiridos experienciais do adulto pouco escolarizado: Uma
validação para a vida.

Mariana Falcão Cavalcante

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de Estágio Orientado pela Prof^a. Doutora Carmen Cavaco

2021

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu coragem e ânimo para iniciar e finalizar esse grau de estudos num país estrangeiro. Sem Ele certamente eu não seria capaz de seguir adiante.

À minha família (mãe, pai, filha amada Isabelle, irmãos) que, mesmo tendo sido deixados no meu país natal, encorajaram-me a lutar pelos meus sonhos, ainda que sabendo que a saudade seria a minha companheira durante o mestrado.

Ao meu querido esposo Daniel que esteve sempre a apoiar-me e a proporcionar os meios adequados para eu prosseguir os meus estudos. Obrigada pelo companheirismo e compreensão com o tempo que necessitei dedicar a este trabalho.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Carmen Cavaco que, conhecedora das dificuldades enfrentadas pelos alunos estrangeiros que vem estudar em Portugal, mas também precisam trabalhar para manter-se, muito pacientemente orientou-me nesse percurso de estudos.

Agradeço à equipa do Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa que me acolheu para a realização do estágio curricular. Em especial os meus sinceros agradecimentos ao meu tutor de estágio Dr. Luís Vicente e à Dra. Rosário Nolasco que, durante todo o período em que lá estive, sempre se dispuseram a ajudar-me disponibilizando os recursos necessários para que eu realizasse um estágio com real aproveitamento para o meu curso.

Gratidão a todos vocês.

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”

Paulo Freire

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado de Educação e Formação, na especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A teoria na prática ganha um novo sentido e, por esta razão, optou-se em fazer um estágio curricular para experienciar o que fora estudado. As aprendizagens resultantes do contacto direto com a temática em estudo foram detalhadas ao longo deste relatório.

O local de estágio para essa oportunidade curricular foi o Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa, onde são disponibilizadas aos cidadãos maiores de 18 anos de idade, ofertas educativas e formativas, com vista ao prosseguimento de estudos ou ao desenvolvimento profissional.

O objetivo do estágio centrou-se na observação e no acompanhamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Através das experiências e dos saberes decorrentes *in loco* do estágio, somados ao estudo do conteúdo das unidades curriculares no decorrer do mestrado, foi possível refletir sobre a importância dessa prática educativa, na vida dos adultos pouco escolarizados.

O reconhecimento de adquiridos experienciais é mais do que uma certificação escolar, porquanto é um meio através do qual, a partir de uma lógica analítica, com o apoio da equipa do Centro Qualifica, os adultos podem tomar consciência do seu percurso de vida e das aprendizagens derivadas dele, para que reconheçam em si as suas muitas potencialidades.

Palavras-Chave: Educação de Adultos, Educação Não-Formal, Adquiridos Experienciais.

Abstract

This report is the outcome of an internship included in the Master in Education and Training, in specialization in Social and Cultural Development, from the Education Institute of the University of Lisbon. Theory put in practice takes on a new meaning and, for this reason, it was decided to do a curricular internship to experience what had been studied. The outcome of this learning experience has been detailed throughout this report.

The internship was developed in the Qualifica Center of the Lisbon City Council (CML), where educational and training offers are available to citizens who are over 18 years old, so that they can further continue their studies or professional development.

The goal of the internship was to monitor the process of recognition, validation and certification of life-long acquired experience. It was possible to think about the importance of this educational practice in the life of a poorly educated adult not only through the experiences and knowledge resulting from the internship *in loco*, but also through the subjects taken in this master's degree.

The recognition of these life-long experiences is more than a school certification, since it is a means through which, based on an analytical logic, with the support of the Qualifica Center team, adults can become aware of their life path and the learning derived from it, so that they may recognize in themselves unknown potential.

Keywords: Adult Education, Non-Formal Education, Experiential Acquired.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Anexos	vii
Índice de Figuras e Tabelas	viii
Siglas Utilizadas	ix
Introdução	1
Capítulo I – A Educação de Adultos	3
1. Educação através de contextos formais, não-formais e informais.....	3
2. Educação de Adultos – diversidade de práticas e princípios orientadores	7
3. Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais.....	16
3.1 Fundamentos.....	20
3.2 Conceitos Estruturantes.....	21
3.2.1 Reconhecimento.....	21
3.2.2 Validação.....	22
3.2.3 Adquiridos Experienciais.....	23
3.2.4 Competências.....	24
3.3 Complexidade do Processo.....	25
3.4 Metodologia – História de Vida.....	29
Capítulo II – Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa	31
1. Caracterização da Instituição	32
1.1 Projeto EFA.....	33
1.2 Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida +Valor Lx.....	38
1.3 Etapas de Intervenção.....	39
2. Ofertas de Formação	42
3. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	46

3.1 Breve Histórico.....	46
3.2 O PRVCC realizado no Centro Qualifica.....	47
4. O Estágio Curricular	55
4.1 Atividades Realizadas.....	57
4.2 As Sessões de PRVCC.....	62
Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas	73

Índice de Anexos

Anexo I – Ficha de Inscrição Centro Qualifica

Anexo II – Entrevista Individual de Diagnóstico

Anexo III – Atividades Complementares de Diagnóstico nível básico

Anexo IV – Atividades Complementares de Diagnóstico nível secundário

Anexo V – Cronograma de um Grupo de PRVCC

Anexo VI – Referencial de Competências-Chave nível básico

Anexo VII – Referencial de Competências-Chave nível secundário

Anexo VIII – Diário de Bordo

Anexo IX – Certificado de Formação Profissional

Anexo X - Sessão de Diagnóstico Nível Básico

Anexo XI – “Nascidos antes de 1986”

Anexo XII – Quem sou eu?

Anexo XIII – Bingo

Anexo XIV – As Camisolas da Minha Vida

Anexo XV – O Papel da Mulher na Sociedade

Anexo XVI – Multiculturalidade

Anexo XVII – Dinâmica Multiculturalidade

Anexo XVIII – O que foi o PRVCC?

Anexo XIX – Questionário de Avaliação do Processo RVCC – nível secundário

Anexo XX – Formulário Envio Atividade HV

Anexo XXI – Sessão de Grupo PRVCC – nível secundário

Anexo XXII - Sessão de Júri do PRVCC Nível Secundário

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 – Os Modos e as Características da Educação.....	5
Figura 2 – Pólos da Educação de Adultos.....	8
Figura 3 – Desenho Global do Referencial de Competências-Chave / Nível Básico.....	18
Figura 4 – Desenho do Referencial de Competências-Chave / Nível Secundário.....	19
Figura 5 – Estrutura Habilitacional dos Trabalhadores – CML, ref. 2018.....	35
Figura 6 – Estrutura Habilitacional dos Trabalhadores – CML, ref. 2019.....	36
Figura 7 – Evolução da Estrutura Habilitacional dos Trabalhadores da CML, ref. aos Anos de 2018 e 2019.....	37
Figura 8 – Taxas de Funcionários com menos de 12 anos de escolaridade nos Anos 2001 / 2018 / 2019.....	38
Tabela 1 – Fluxo de ações / ofertas formativas no Centro Qualifica, nos anos de 2018 e 2019.....	43
Figura 9 – Os princípios que regem as 15 questões-geradoras.....	50

Siglas Utilizadas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CE – Cidadania e Empregabilidade

CLC – Cultura, Língua, Comunicação

CML – Câmara Municipal de Lisboa

CP – Cidadania e Profissionalidade

DDF – Departamento de Desenvolvimento e Formação da CML

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

DR – Domínios de Referência para a Acção

EFA – Educação e Formação de Adultos

INE – Instituto Nacional de Estatística

LC – Linguagem e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

PID – Processo Individual de Diagnóstico

PRVCC – Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

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

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TORVC – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

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

Introdução

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito de Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estágio curricular teve a duração total de 590h, com início em 24-09-2018 e teve seu término em 31-05-2019. O local eleito para a realização desse estágio curricular foi o Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa.

O Centro Qualifica visa aumentar a qualificação escolar e/ou profissional de adultos pouco escolarizados, tendo em vista o prosseguimento dos estudos e / ou o seu desenvolvimento profissional. Na sua principal atividade o processo RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, são levados em conta os adquiridos experienciais dos adultos, ao longo da vida, resultando na certificação de competências de nível básico e/ou secundário.

É nessa área específica que foi realizado o meu estágio curricular, no qual procurei, com o apoio da equipa técnica no Centro Qualifica da CML, observar e acompanhar as etapas que constituem o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, desde as fases iniciais de acolhimento e orientação, com os interessados em trilhar essa jornada, até às sessões de júri. Nas sessões de júri os candidatos apresentam o portefólio construído ao longo do processo para serem certificados, parcial ou totalmente, com o nível de escolaridade pretendida.

A minha escolha pela modalidade de estágio para conclusão do mestrado teve uma razão de ser diretamente ligada às minhas pretensões profissionais e necessidades enquanto estudante. Logo ao iniciar os estudos na disciplina de Seminário de Investigação e Projeto, foi tornando-se clara a importância que um estágio teria na minha vida profissional e académica, levando-se em conta a experiência que iria ganhar estando *in loco*, no contacto direto com práticas educativas e com profissionais que trabalham no domínio. Estar em contacto com os atores envolvidos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais foi, sem dúvida alguma, uma mais valia no meu percurso educativo e de vida.

A minha área de interesse desde a época da graduação sempre esteve voltada para a educação de adultos, nomeadamente, para as formas diversificadas de promover o processo de ensino-aprendizagem. Creio que a escolha em estagiar no Centro Qualifica foi acertada na medida em que me identifiquei com as questões que norteiam as atividades daquele Centro.

O presente relatório está sistematizado de forma a dar a conhecer um pouco do que fora visto e assimilado durante os oito meses de estágio curricular no Centro Qualifica da CML e, para além disso, refletir acerca das questões norteadoras do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Este relatório organiza-se em dois capítulos. O primeiro capítulo aborda as modalidades educativas, a educação formal, não-formal e informal para alicerçar o tema em estudo. Num segundo momento, abordam-se a diversidade de práticas e os princípios orientadores da educação de adultos. De seguida, explicitam-se elementos sobre o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, nomeadamente, os fundamentos, os conceitos estruturantes (reconhecimento, validação, adquiridos experienciais, competências), a complexidade do processo e sua metodologia – história de vida.

No segundo capítulo caracteriza-se o Centro Qualifica da CML, o seu regime de organização e funcionamento, segundo os normativos legais que o regem e as ofertas de formação disponibilizadas nesse cenário da educação continuada. A valorização dos adquiridos experienciais dos adultos é detalhada nesse capítulo à luz do enquadramento teórico realizado no capítulo anterior. Ainda no segundo capítulo são apresentadas as etapas do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, realizado por aquele Centro Qualifica. Na parte final deste segundo capítulo é enquadrado o estágio curricular que fora realizado nesta Instituição, através do detalhamento das atividades realizadas.

Na parte conclusiva do relatório são colocadas as considerações finais acerca das contribuições que o tema em estudo traz para o campo da educação de adultos. Ainda na parte final do trabalho, são apresentadas de modo reflexivo e articulado com os saberes teóricos, as aprendizagens resultantes do estágio curricular.

Capítulo I – A Educação de Adultos

Este relatório é resultante dos estudos ao longo da minha vida acadêmica iniciada no Brasil e continuada no mestrado do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, para além das vivências ao longo de 8 meses de estágio no Centro Qualifica, da CML. Portanto, antes de avançar-se para a análise das aprendizagens resultantes das vivências experienciadas durante o estágio, importa fazer um enquadramento teórico sobre as questões estruturantes ligadas à educação de adultos, como forma de melhor perceber a dinâmica de um processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Num primeiro ponto, a educação é descortinada nos seus contextos formais, não-formais e informais para melhor compreensão das lógicas de acção que ocorrem no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. No próximo ponto deste capítulo, busca-se situar a educação de adultos e sua diversidade de práticas à luz de seus princípios orientadores. Em seguida, traz-se o objeto de estudo deste relatório de estágio – o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais que, subdivididos em quatro pontos-chave, servirão para compreender esta que é percebida como uma inovadora prática orientada para a educação de adultos.

1. Educação através de contextos formais, não-formais e informais

A educação promovida nos contextos formais de aprendizagem, segundo Coombs e Ahmed (1975), “compreende as situações altamente institucionalizadas, cronologicamente definidas e hierarquicamente estruturadas, que vão dos primeiros anos de escola primária até à Universidade” (p.27). No contexto da educação formal, os indivíduos estão inseridos numa dinâmica educativa com uma estrutura hierárquica e burocrática, portanto, mais estruturada e intencional, mas menos flexível, na qual o aprendiz é confrontado com currículos e regras previamente determinados.

Os dispositivos de avaliação são essenciais nesse campo de desenvolvimento da educação. Os métodos de avaliação são uniformes ao grupo, pois na ótica da educação formal, importam as valorações que irão justificar as certificações obtidas. Outro aspeto

marcante na educação formal são as relações estabelecidas entre professor e aluno, pautadas pela assimetria, onde o primeiro reforça uma condição distante do segundo.

A educação não-formal, por sua vez, é definida por La Belle (1982, citado por Gadotti, 2012) como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (p.7). Percebe-se, portanto, nesse contexto de educação, uma flexibilização da estrutura em volta do processo educativo de modo a construir situações à medida para cada grupo de aprendentes. O local para a realização dessas práticas educativas pode ser dentro das Instituições, assim como em outros locais. A durabilidade dessas ações são variáveis, dependendo sobretudo dos objetivos propostos ao início das ações e da disponibilidade e interesse dos seus participantes.

No que concerne a educação informal, Canário (2013), em análise ao seu campo de atuação, diz que “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (p. 78). A educação em contexto informal é aquela que ocorre ao longo da vida, porquanto, todos os indivíduos têm a plena capacidade de aprender. É de salientar que, a educação informal realiza-se, normalmente, de forma não intencional ou pouco intencional e manifesta-se, por exemplo, através do contacto com o núcleo familiar, a socialização com a região onde vive-se, com a participação em clubes, igrejas, grupos de amigos, entre outros meios comuns ao processo de socialização dos indivíduos.

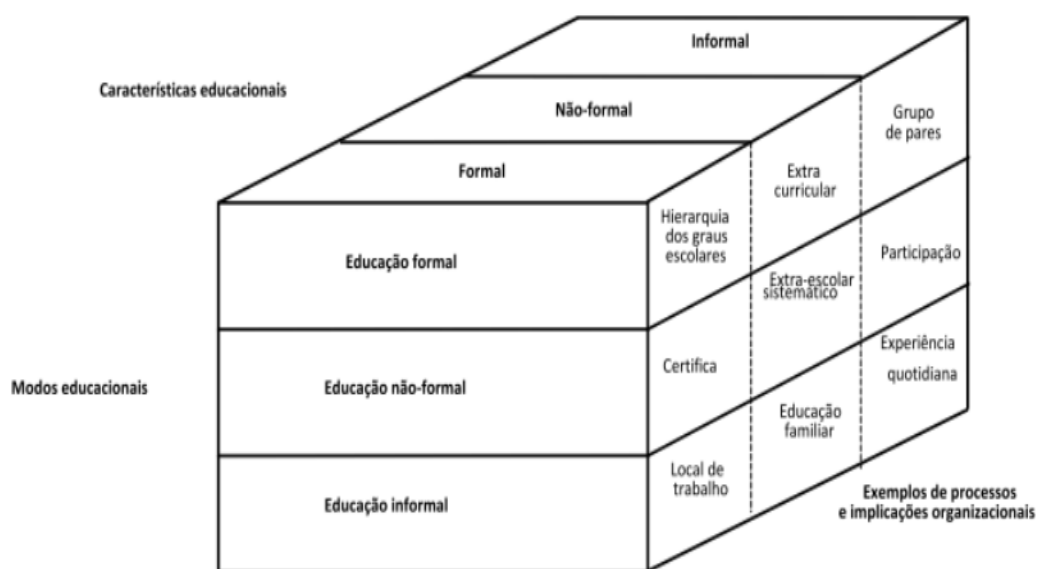
Como visto anteriormente, através da interpretação conceitual dos diferentes contextos em que ocorre o processo educativo, percebe-se que há uma intrínseca ligação entre a educação formal / não-formal e informal que, articuladas entre si para uma ação educativa, podem revelar as potencialidades do ser humano. Importa ressaltar, inclusive, a complementaridade entre as modalidades educativas formal, não-formal e informal, pois não há ruptura de espaço de aprendizagem e espaço de ação, o mesmo ocorre relativamente ao tempo em que eles ocorrem.

O saber é construído com o estabelecimento de pontes sociais e com o prosseguimento da vida cotidiana e das interações advindas do contacto social. Aliás, o

ser humano não conseguiria estabelecer barreiras no seu percurso formativo, mesmo se assim o entendesse, dada a sua natureza social.

Os seres humanos são seres sociais e, como tal, socializam-se através de suas relações indivíduo – indivíduo, indivíduo – grupo, grupo – organizações, daí os diferentes contextos de educação fazerem parte da sua trajetória de vida. A matriz abaixo (figura 1) busca exemplificar a interação que ocorre entre as modalidades educativas e suas respectivas características versus os contextos em que ocorrem.

Figura 1. Os modos e as Características da Educação



Fonte: La Belle, 1982, p.162.

Os cenários para uma ação educativa podem ser dos mais diversos possíveis, desde o momento em que se pega a senha para o atendimento nos serviços de finanças até à conferência virtual dos direitos dos animais, por exemplo. As ações e os momentos coletivos trazem consigo, manifestamente, o compartilhamento de experiências que agregam valores educativos. Sempre se regista a possibilidade de haver uma ação educativa, mesmo que seja a nível inconsciente ou não intencional por parte de quem a recebe e da parte de quem a confere.

A educação, já há muito tempo tem-se comprovado ser uma importante aliada para uma sociedade, não somente dentro dos edifícios escolares e com os seus currículos, por vezes, demasiado estruturados, mas cada vez mais além de seus portões.¹ O alcance da educação conseguiu ultrapassar os espaços da educação tradicional pela consistência percebida na sua dinâmica das relações que nascem e desenvolvem-se a partir de espaços e ações do coletivo.

A sua consecução em contextos não-formais vem a tomar cada vez mais reconhecimento e visibilidade nas agendas dos organismos internacionais, e nos debates sobre as políticas públicas voltadas às especificidades da educação de adultos. Desde a década de 70 a educação não-formal passou a ser estudada e a sua importância para o desenvolvimento humano tem sido valorizada pelos manifestos contributos à formação do homem em sociedade.

Os múltiplos espaços que são propícios às lógicas de ação educativa e as formas de perceber melhor o mundo em que se vive, buscam oportunizar práticas educativas que correspondam às necessidades dos indivíduos. Na multiplicidade desses domínios, exemplificados na educação não-formal, encontramos por exemplo: a educação para a saúde, educação para a arte, educação cívica, educação técnica, conselhos, associações, cooperativas, projetos sociais, movimentos sociais, etc.

O conceito de educação não-formal no campo de práticas da educação de adultos é muito profícuo para reconhecer a amplitude do processo educativo e a importância da experiência de vida na aprendizagem. As iniciativas da educação não-formal trazem consigo uma intencionalidade educativa diluída.

Quando se fala em intencionalidade educativa num contexto não-formal, diz-se que há objetivos explícitos de aprendizagem, embora estes sejam diferenciados do contexto formal. Importa dizer que os atores envolvidos num processo de educação enquadrado numa dinâmica não-formal são participativos nos seus percursos, e através

¹ Cumpre aqui reiterar a importância que a educação formal possui no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano em suas múltiplas dimensões, mas o presente trabalho académico detém-se ao enquadramento de um processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais voltado à população adulta que, por inúmeras razões, não prosseguiu com os estudos na faixa etária regulamentada por lei para tal. Portanto, não se pretende aprofundar, por ora, as críticas ao ensino formal tradicional, deixando assim, esse debate para um trabalho futuro.

de sua autoconsciência, para além de vontade própria em fazê-lo, fazem destes um terreno fértil com todas as condições necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Gohn (2014) diz que:

A educação não-formal contribui para a produção do saber na medida em que ela atua no campo que os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzido via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre os saberes herdado e saberes novos adquiridos. (p. 47)

Com efeito, a educação não-formal assume um importante papel nesse cenário da educação de adultos, à medida que o nível de estruturação já não está presente nesse formato de educação, o que é bem presente na estrutura tradicional de educação, encontrada nos anos iniciais de escolarização até aos bancos universitários.

A flexibilização na estrutura de uma ação educativa não formal contribui substancialmente para o engajamento por parte dos aprendentes. Esses indivíduos sentem-se motivados a participarem dessas ações coletivas dada a representatividade no compartilhamento de suas experiências de vida. Outro aspeto muito importante da educação não-formal é o reforço do exercício da cidadania nos contextos sociais. As pessoas conseguem fazer-se ouvir com os seus pares e junto a eles para, criticamente, exercerem um papel atuante enquanto cidadãos.

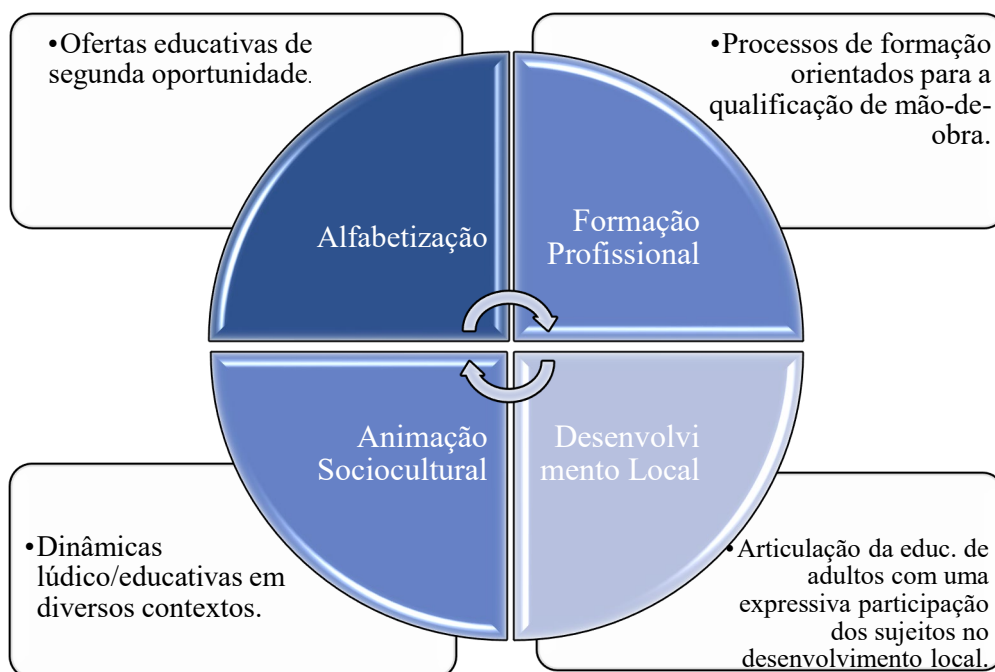
2. Educação de Adultos – diversidade de práticas e princípios orientadores

Em latim, o termo educação tem o significado literal de “guiar para fora” e pode ser compreendido no processo que se conduz tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo. Partindo dessa concepção de educar, guiar para fora, muitas práticas educativas foram desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, como forma de facilitar o amplo acesso à educação e, como forma de ajustar-se às necessidades das ações educativas no processo de formação humana.

Um novo olhar sobre a educação e novos modos educativos também surgiram da necessidade de romper com a falta de flexibilidade da educação, frequente dentro dos espaços escolares. Com o passar do tempo, foi sendo revista a forma rígida como o processo educativo ocorria nos bancos escolares. A rigidez de seus currículos, somada à intocabilidade conferida aos métodos de aprendizagem na educação, contribuíram para que novos modos educativos tomassem corpo no cenário da educação e, por conseguinte, a valorização sobre os mesmos.

Existem diversas práticas educativas e sociais orientadas aos adultos em razão da abrangência que suporta o campo da educação de adultos. A seguir, passa-se a abordar as práticas educativas segundo Rui Canário. No campo da educação de adultos, segundo Canário (2013), na esfera das práticas educativas é possível diferenciar desde a década de 60, “a estruturação de quatro subconjuntos que (...) permitem ainda hoje descrever e balizar o “território” das práticas sociais da educação de adultos. Eles correspondem à Alfabetização, à Formação Profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento Local” (pp. 13-14). Abaixo, na figura 2, coloca-se uma ilustração para melhor percepção sobre esses subconjuntos que constituem as práticas educativas na educação de adultos.

Figura 2. Pólos da Educação de Adultos



Fonte: Elaborado pela autora, baseado no pensamento de Rui Canário (2013).

O primeiro pólo do campo da educação de adultos refere-se às ofertas educativas de segunda oportunidade direcionadas aos adultos. Canário (2013) refere que a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em conferência geral realizada em 1964, “aprovou um programa experimental mundial de alfabetização que se concretiza pelo desenvolvimento de vários projectos piloto em África, Ásia e América Latina (...) ensaiando novas metodologias, como a alfabetização funcional” (p. 14).

O pólo seguinte traz os processos de formação profissional de carácter contínuo, onde busca-se qualificar e requalificar a mão-de-obra, para atender às demandas sociais e económicas. Esse pólo figura-se como preponderante nos dias que correm dada a sua natureza corresponder às contínuas necessidades de desenvolvimento de competências numa lógica de aprimorar conhecimentos ligados ao mercado de trabalho.

O terceiro pólo, conforme o esquema suprarreferido, diz respeito a uma intrínseca relação entre a intervenção dos actores locais diretamente no desenvolvimento de suas comunidades. Esse pólo, portanto, constitui-se pelos processos que estejam orientados para o desenvolvimento local, tendo como base uma forte envolvência dos agentes interessados nesse processo. Titmus (1979, citado por Canário, 2013) conceitua o desenvolvimento comunitário como sendo “o conjunto dos princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (p. 15). Ainda sobre esse pólo, na interface da relação entre educação e desenvolvimento, Canário (2013) defende que os processos e as práticas relacionadas diretamente com o desenvolvimento local assumem uma particular relevância na reflexão sobre os conceitos e práticas de educação de adultos por dois motivos a seguir referenciados:

“O primeiro, porque, ao sobrepor e confundir um processo de desenvolvimento com um processo educativo, contribui para colocar um conjunto de questões que questionam fortemente os fundamentos da forma escolar que continua a ser referência dominante em educação de adultos; O segundo, porque os processos de desenvolvimento local participativo se instituem como momentos de síntese dos diferentes pólos que definem a educação de adultos (animação, alfabetização, formação profissional), contribuindo para tornar mais visível a globalidade dinâmica dos processos de educação de adultos e contrariando uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões” (p. 15).

O quarto e último pólo da educação de adultos centra-se nas actividades de animação sociocultural. A constituição da animação sociocultural como um campo específico da actividade educativa ganha cada vez mais espaço a partir das transformações sociais que são naturais à evolução das civilizações urbanas. Há uma vastidão no que toca à conceituação das actividades de animação sociocultural.

Uma das definições sobre a animação sociocultural que este trabalho traz é a de Besnard (1986, citado por Canário, 2013) onde diz que “designa-se por animação toda a acção exercida sobre um grupo, uma colectividade ou um meio, visando desenvolver a comunicação e estrutural a vida social, recorrendo a métodos semi-directivos; é um método de integração e de participação” (p. 70). Nessa definição está presente o cariz da adaptabilidade social às novas formas da vida social. As actividades de animação sociocultural passaram a ser, portanto, uma importante estratégia na intervenção social e educativa em contextos especialmente mais carenciados. Os públicos abrangidos por essa área de intervenção não formalizada é heterogêneo desde a faixa etária até aos níveis sociais e educativos.

Como visto anteriormente, a diversidade de práticas assentes no campo da educação de adultos e seus respetivos eixos de actuação, enquadrados em variados contextos sociais, possibilitam conferir a cada uma delas, adaptadas à sua realidade social, “práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos” (Canário, 2013, p. 18).

No que concerne também aos princípios orientadores da educação de adultos, passa-se a relacionar os seis princípios trazidos por António Nóvoa, que servem de “orientação a qualquer projecto de formação de adultos” (Canário, 2013, p. 20). Passa-se então à sua análise sistematizada.

O primeiro princípio diz que o adulto traz consigo uma história de vida e, com ela, diversas experiências a nível pessoal e profissional. A reflexão sobre a forma como ele apropria-se das suas experiências de vida, percecionando-as como a sua história de vida, deve sobrepor-se a meras atitudes formativas que não valorizem o seu caminhar até o momento. A longa caminhada de vida do adulto envolve saberes em diferentes áreas e esse conhecimento acumulado é único e com uma significação que transpõe-se a ações formativas que não o reconheçam como fonte de todo o saber apreendido.

O segundo princípio traz a formação como sendo um amplo processo transformador do indivíduo, ao passo em que ela trabalha, segundo Nóvoa (1988, citado por Canário, 2013) na “tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)” (p. 21). Esse princípio clarifica a importância do envolvimento ativo do indivíduo na formação, tendo em conta as ações transformadoras decorrentes desta em seu desenvolvimento. Um processo formativo que conta com o real envolvimento de seus partícipes tem maiores chances de ter um resultado satisfatório. Esse princípio traz à luz, também, a clareza na aplicabilidade do saber na vida de um adulto, pois não basta apenas ter o saber. É preciso ter o saber. É preciso saber o que fazer com esse conhecimento e ter uma atitude assertiva no uso desse saber.

O terceiro princípio faz uma correspondência da formação com as instituições as quais os indivíduos fazem parte. Embora o agente participante / sujeito de uma formação seja a pessoa física, ela, porém, faz parte de um todo. O formando integra uma Instituição que carrega consigo valores, missão e objetivos organizacionais. É necessário, antes de mais, haver uma só linguagem entre as três partes envolvidas no processo formativo: o formando, a instituição e a equipa de formação. A celebração de um contrato vai consensualizar a ação formativa, de modo a haver um equilíbrio entre as necessidades de formação com os objetivos de ambas as partes envolvidas nesse processo. Os resultados a serem atingidos nessas formações irão depender significativamente do alinhamento entre os propósitos, tanto de quem busca adquirir o conhecimento sobre algo, como também da instituição que faz a mediação dessa iniciativa.

O quarto princípio ressalta o caráter coletivo das formações. O formar não é o mesmo que moldar. A formação é feita para e por um grupo no atingimento de algum objetivo proposto. E, nesse percurso, é indispensável a componente da investigação aguçada por parte do formando, se assim o quiser fazê-lo. O processo formativo realiza-se a partir da produção do saber e não no seu consumo. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1988, citado por Canário, 2013) são requisitados na “prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-ação (...), formação-investigação (...) e formação-inovação” (p. 21). Em linhas gerais, o quarto princípio ressalta três aspetos: que a formação está constantemente sob o movimento da reflexão e intervenção; a importância da formação estar alicerçada numa componente investigativa presente em suas ações e a percepção que uma formação tem um papel integrador entre todos os seus partícipes.

O quinto princípio mostra o planejamento estratégico necessário à conceção das formações. Nesse sentido, procura-se desenvolver nos formandos as competências necessárias para o que é pedido na “vida real”. Quando as situações práticas assim o exigirem, os formandos precisam demonstrar a aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos que foram vistos na formação.

No sexto e último princípio Nóvoa (1988, citado por Canário, 2013) diz “E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui” (p. 21).

Os seis princípios orientadores da educação de adultos, trazidos por António Nóvoa, trazem consigo o cuidado necessário no planeamento de ações educativas voltadas para o público adulto. A história de vida de cada adulto é única e indissociável dele. Toda e qualquer formação que se proponha a ser feita a esse público, deve levar-se em pauta as particularidades da sua história de vida. Os objetivos propostos nas ações formativas precisam estar alinhados com as perspectivas de vida dessas pessoas. Um dos pressupostos da educação não-formal é o carácter participativo e isto tem que necessariamente nortear as acções planeadas para os adultos.

Os princípios suprarreferidos buscam fundamentar quaisquer projetos de formação para o público adulto. É de salientar que esses princípios servem para instrumentalizar a equipa técnica para melhor gerir o planeamento de ações formativas, respeitando as particularidades do público adulto. Torna-se imprescindível, portanto, delinear essas acções voltadas para o fomento da reflexão e intervenção por parte dos adultos em situação de formação. Do início ao fim das formações, é requisitado desses adultos uma atitude crítica e autônoma nesse processo. Essas medidas vão favorecer a consciencialização por parte do adulto acerca da postura ativa que a sociedade lhes exige enquanto cidadãos.

Ao falar em “educação de adultos” evoca-se instantaneamente o nome do patrono da educação brasileira: o educador Paulo Freire. Desta feita, opta-se por alicerçar os temas estruturantes do presente trabalho nos pensamentos desse Educador. O compatriota desta autora marcou a sua vida académica, literata e política como um defensor e ativista da consciencialização do homem acerca do seu papel ativo enquanto

sujeito de si em seu percurso de vida. Paulo Freire é consensualmente tido como referência não apenas no campo da educação de adultos, como também em toda e qualquer actividade educacional.

Ele acreditava, por exemplo, que educar um adulto ia muito além de “ensinar” através da repetição de uma frase como: “Eva viu a uva”. Mas então que indivíduos poderiam ser bem formados a partir da repetição de vocábulos até à exaustão? Uma máquina sim, poderia ser configurada para a repetição de vocábulos. A frase anteriormente mencionada de “Eva viu a uva”, num contexto educativo, visando o favorecimento do desenvolvimento de seres pensantes, argumentativos e críticos seria então reelaborada, segundo Freire (1975, citado por Gadotti, 2006) para “é necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (p. 75).

Tantos outros questionamentos podem partir do sujeito da ação educativa. Nessa lógica, era exatamente assim, o homem como sujeito do seu processo de aprendizagem, que Paulo Freire abordava em sua práxis pedagógica. Os ensinamentos de Paulo Freire defendiam uma emancipação do adulto enquanto sujeito de si, através de um posicionamento crítico acerca das questões afetas de sua realidade. O papel do adulto já não mais fazia sentido como um receptor de conteúdos, mas assumia um papel de questionador daquilo que estava sendo proposto para ele.

Paulo Freire - O patrono da educação brasileira, tem o seu legado reconhecido em todo o mundo, estando materializado através de obras como “Pedagogia do Oprimido” – esta obra fora censurada no Brasil até ao ano de 1974, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, “Educação como prática da liberdade”, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, “A Educação na cidade”, “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos”, “Alfabetização e Conscientização”, entre tantas outras obras de referência para a educação mundial.

O processo de educar gera muitas inquietações, descobertas e requer a autonomia do sujeito da ação educativa, mais que isso, a educação é libertadora. Libertadora no sentido de promover os meios necessários para o processo de aprendizagem das pessoas

e com isso, as pessoas poderem posicionar-se social e politicamente em seus meios sociais, resguardando direitos e reivindicando mudanças pessoais e sociais.

A educação pode assumir um papel de consciencializar as pessoas sobre a importância de assumirem a governança de suas vidas e usarem o poder da voz e do posicionamento crítico na vida em sociedade. A educação libertadora potencia uma atitude reflexiva do homem sobre a realidade em que vive, possibilitando com isto, fazer desse mesmo homem inacabado um agente transformador no meio ao qual pertence.

Paulo Freire opunha-se fortemente ao regime da educação bancária onde a figura do professor era sobrevalorizada frente aos alunos. A crítica ao modelo de educação bancária fundamentava-se também na forma como desenvolvia-se o processo pedagógico. O professor era a figura central do modelo escolar tradicional, descartando assim, qualquer importância ao que o aluno, porventura, pudesse contribuir.

O processo de aprendizagem girava em torno dos conhecimentos que o professor transferia para os alunos. De forma ilustrativa, o professor funcionava como a fonte de todo o conhecimento válido e o educando era o depósito vazio que recebia tudo aquilo que o grande mestre achasse ser necessário. Esse processo “educativo”, como visto, era marcado por uma postura submissa onde o educando cabia por acolher ao que era exposto pelo mestre.

Segundo a corrente freireana, a educação “bancária” fortalecia a assimetria entre o detentor e o receptor do saber, ao passo que era dominante um tratamento vertical entre eles. Inexistia, portanto, qualquer política que promovesse uma atitude emancipatória e crítica dos educandos em suas realidades sociais. Não tinha sequer aquilo que é essencial a uma prática educativa saudável e constructiva, que é o diálogo entre professor e aluno.

A educação escolar tradicional servia, então, para moldar as pessoas. No fundo, pretendia-se transferir os conhecimentos previamente determinados para os educandos, numa total postura antidialógica e austera. Nesse formato, as experiências trazidas com o educando eram irrelevantes ou simplesmente inexistentes para os objetivos educativos. As pessoas, já que não eram levadas a problematizar as questões afetas à realidade, eram colocadas num ciclo mecânico de receberem o “conhecimento” e, tão somente, reproduzirem-no assim como foram ensinados para tal feito.

As críticas feitas a esse modelo de educação bancária, reflexo de uma sociedade opressora, fizeram com que Paulo Freire fosse muito perseguido durante o período ditatorial da história brasileira. Esse educador foi acusado de incitar críticas ao sistema político à época e gerar um movimento pedagógico de libertação. Foi, então, preso pela ditadura, e exilado por fazer frente à opressão instalada no Brasil.

Foi durante o exílio que, em 1968, Paulo Freire escreveu uma de suas principais obras: “Pedagogia do oprimido”. Nessa obra, onde a educação é retratada sob os ditames de um regime ditatorial, o oprimido, conhecedor dos efeitos da opressão em uma sociedade injusta e desigual, parte em busca de humanizar-se através da libertação desse regime. A libertação, nesse caso, é o resultado da consciência e do reconhecimento que o saber é libertador.

Torna-se importante que a educação de adultos siga, na prática, essa perspectiva libertadora alinhada com a perspectiva da transformação do coletivo a partir de si. Esta transformação, enquanto um processo permanente e contínuo da educação, é referida por Freire (1997):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (p. 20)

Um dos saberes essenciais à prática educativa, segundo Paulo Freire, é o respeito pelos conhecimentos prévios do educando, ou daquele que está na condição de participe num processo educativo. O processo de aprendizagem, baseado numa lógica educativa, que respeita os valores e saberes previamente existentes por parte do educando, contribui substancialmente para uma atitude emancipatória e participativa desse indivíduo em sociedade. O respeito que é conferido pela história de vida de um educando pode ser determinante no reflexo dessa prática educativa em seu contexto social.

3. Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais

Conforme visto no início deste capítulo, a transmissão de conhecimentos presente na didática clássica já não tinha uma razão de ser frente às necessidades que se apresentavam com o avanço das ideias e às novas exigências de um mundo cada vez mais globalizado. Era necessário, portanto, conceber políticas educacionais que buscassem valorizar as novas formas de aprendizagem do adulto. A passividade em receber os conhecimentos, por exemplo, deu lugar ao “aprender a aprender”. Nesse sentido, Cavaco (2009) refere que:

A difusão do movimento da educação permanente, nos anos 70, a aplicação da metodologia das histórias de vida na formação de adultos, nos anos 80, e a sucessiva valorização das modalidades educativas não formais são fatores que contribuíram para a compreensão do papel da experiência na aprendizagem e para corroborar a importância da valorização da experiência nas dinâmicas educativas (p.221).

Portugal, além de seguir as recomendações² no que toca o reconhecimento e validação, de adquiridos experienciais, decorrentes da educação não formal e informal, tenta orientar as suas políticas públicas³ para tentar dar uma resposta aos baixos índices de escolaridade que a população portuguesa apresenta.

Nesse contexto da educação de adultos, no âmbito do investimento da diversificação de estratégias de educação e formação de adultos⁴, e partindo de uma lógica de valorização da experiência de vida, o reconhecimento dos adquiridos experienciais parte do pressuposto de uma abordagem experiencial e num balanço de competências que é referenciado por um documento oficial para esse fim.

No processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais, o adulto, numa atitude reflexiva, faz um exercício de distanciamento do que fora vivido para identificar

² Destacam-se o Relatório da UNESCO (1996); Declaração de Hamburgo (1997) e a Declaração de Copenhaga (2002). (Fonte: Abrantes, P. *et al* - 2006)

³ “As políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, nas últimas três décadas, foram expressivas mas incidiram de uma forma particular nos adultos pouco escolarizados, com domínio das competências de leitura e escrita” (Cavaco, 2018, p. 26)

⁴ Entre os anos de 2007-2016, a taxa de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida aumentou em média 20 pontos percentuais. (Fonte: INE, 2017, p. 01)

os seus adquiridos experienciais em todos os tempos e espaços de sua vida. Mediante esse trabalho reflexivo, o adulto interpreta e reinterpreta as suas experiências a fim de extrair delas os seus adquiridos experienciais. Illich (1971, citado por Gohn, 2014) sobre a eficácia das aprendizagens fora de um contexto tradicional de educação, refere que “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola [...] A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (p. 42).

Esse processo visa que os saberes resultantes das experiências de vida do adulto pouco escolarizado, em diversos tempos e espaços, sejam identificados para serem reconhecidos e validados, ensejando, portanto, no reconhecimento das aprendizagens derivadas das experiências de vida. Um dos efeitos desse processo de RVCC resulta no melhoramento das habilitações escolares daquele que escolhe essa dinâmica educativa.

Um outro efeito do processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais é a dimensão formativa que ele traz para o adulto. Através da auto-reflexão que é indispensável para o desenvolvimento das atividades do RVCC e, para atender ao que é esperado no referencial de competências-chave, o adulto consegue de forma holística perceber como tem sido a sua trajetória de vida e os saberes que conseguiu apreender das experiências vividas. Essa reflexão que se faz sobre o vivido assume total relevância sobre os planos de futuro que esse adulto faz *a posteriori* do processo de reconhecimentos dos adquiridos experienciais.

As práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos centram-se no adulto. Não há sala de aula, nem manuais escolares para serem decorados *ipsis litteris*, para depois serem repassados para as folhas de um exame escolar. O processo centra-se nos acontecimentos da vida desse adulto em formação. Nesse sentido, Cavaco (2008) refere que “os dispositivos de RVCC são práticas sociais recentes e em construção, que se baseiam numa nova concepção do saber e que tendem a construir-se em ruptura com as referências colectivas do modo escolar” (p. 458).

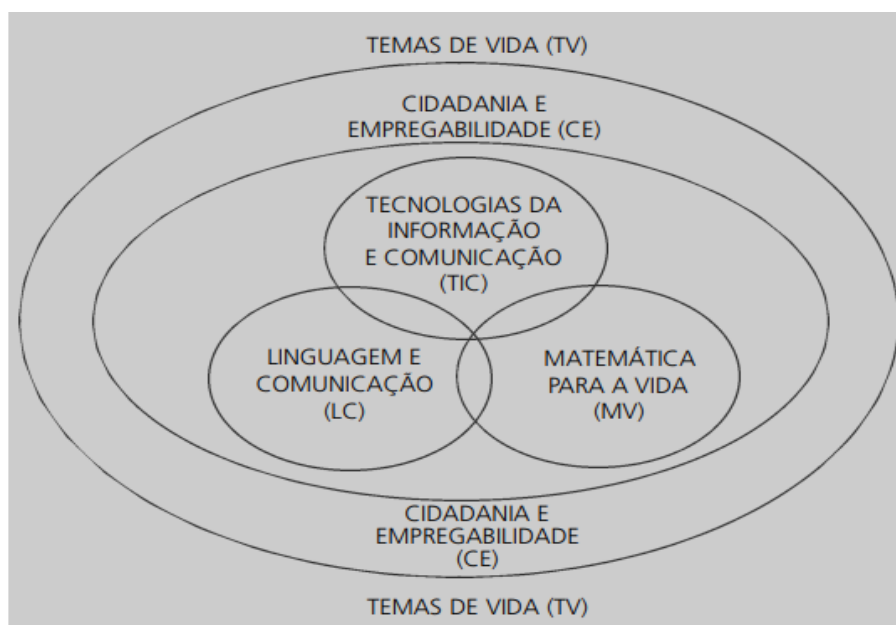
O sentido conferido às práticas de reconhecimento dos adquiridos, parte da valorização dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida, assumindo um papel de mola propulsora na produção de novos saberes, a partir do legado de vivências que o adulto traz consigo. Importa salientar que esse processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais, na realidade, não finda o seu valor em si mesmo, mas no

caminho de novas oportunidades pessoais e profissionais que ele faz despontar para os adultos pouco escolarizados implicados no processo.

O dispositivo legal que serve como instrumento de referência para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências é o Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos, de nível básico e o Referencial de competências-chave de nível secundário⁵. Esse instrumento orientativo foi planeado exclusivamente para apoiar a oferta da educação de adultos. A seguir, passa-se a demonstrar a disposição de suas respectivas áreas de competências-chave, objeto de trabalho durante todo o processo de RVCC.

O referencial de competências-chave de nível básico constitui-se de quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, conforme visto na Figura 3. As áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). O referencial inclui, também, uma área de conhecimento transversal denominada Temas de Vida (TV).

Figura 3. Desenho Global do Referencial de Competências-Chave/Nível Básico



Fonte: Referencial de Competências, 2002, p. 17.

⁵ “O referencial de competências-chave foi concebido e fornecido às entidades pela tutela – que inicialmente era ANEFA, depois a Direcção Geral de Formação Vocacional e actualmente é a Agência Nacional para a Qualificação” (Cavaco, 2008, p. 493).

O referencial de competências-chave de nível secundário está organizado em três áreas de competências-chave, que são: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua, Comunicação (CLC). Neste referencial de nível secundário, a área de competência-chave de Cidadania e Profissionalidade (CP) é considerada também como uma área transversal, onde ela reflete conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas de competências-chave. A seguir, a Figura 4 ilustra a disposição das áreas que constituem esse referencial.

Figura 4. Desenho do Referencial de Competências-Chave/Nível Secundário

**DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a educação e formação de adultos – nível secundário**



Fonte: Referencial de Competências, 2006, p. 24.

Em linhas gerais, o processo do reconhecimento dos adquiridos experienciais vai conduzir o adulto pouco escolarizado numa dinâmica de reconhecimento dos vividos experienciais para, gradualmente, apropriar-se dos saberes decorrentes dessas experiências vividas, para depois então, clarificar, ou melhor dizendo, trazer para fora a consciência de suas competências. É uma caminhada onde a todo o instante surgem perguntas e questionamentos acerca das múltiplas vivências que formam o seu legado de experiências.

A equipa de trabalho do RVCC assume um papel essencial em auxiliar o adulto a (re)descobrir as suas competências, durante todo o percurso do processo. Torna-se fundamental que cada adulto seja valorizado e respeitado, não pela quantidade de competências que manifesta ter, mas sob uma perspectiva humanista onde a vida e as experiências de vida de cada adulto importam mais que os processos em si.

3.1 Fundamentos

O reconhecimento dos adquiridos experienciais fundamenta-se na identificação e na valorização das aprendizagens realizadas durante o percurso de vida de cada adulto, por vias formais, não formais e informais. Nessa prática de reconhecimento dos saberes resultantes da experiência de vida, as experiências têm reconhecido potencial formativo. Depreende-se que as pessoas aprendem através das experiências de vida acumuladas por toda uma vida. No RVCC, as experiências são o campo de base para serem resgatadas as aprendizagens que originaram delas.

Trata-se de uma análise cuidada que é feita sobre os adquiridos experienciais e competências do adulto pouco escolarizado que foram sendo evidenciados durante o percurso de reconhecimento. *A posteriori* a análise desse trabalho é feita tomando como referência o documento oficial que serve para nortear as actividades – O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos nos Níveis Básico e Secundário.

O processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais, segundo a Portaria nº 232/2016, de 29 de Agosto, que criou os Centros Qualifica, baseia-se numa metodologia inovadora, de abordagem de natureza (auto) biográfica - história de vida e no balanço de competências, onde os adquiridos experienciais depois de serem reconhecidos e validados, podem ser certificados para a obtenção de uma qualificação.

A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais, vem reforçar também, as potencialidades educativas que são encontradas em contextos dessa natureza para o desenvolvimento humano.

A tônica desse processo é o adulto pouco escolarizado onde ele está constantemente num movimento de olhar criticamente o seu percurso de vida e, numa

postura analítica, mas não menos sensível, consegue identificar situações / contextos / vivências, onde são extraídas as suas competências e os seus saberes de vida.

3.2 Conceitos Estruturantes

3.2.1 Reconhecimento

O reconhecimento, na perspectiva do processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais, assume dois pontos de vista. De um lado está o reconhecimento de si e das próprias experiências - da parte do indivíduo partícipe no processo e, do outro lado, vê-se o reconhecimento a partir da interpretação que o outro dá sobre si, nesse caso, esse papel é atribuído à Instituição promotora do RVCC. Nesse sentido, ocorre primeiramente uma leitura pessoal sobre os adquiridos experienciais para, num momento seguinte, a Instituição fazer a interpretação desses adquiridos segundo o referencial base de competências-chave.

Nessa fase de um processo de RVCC é evocada uma componente investigativa para impulsionar o processo como um todo. É através do reconhecimento das competências adquiridas ao longo de seu percurso de vida que a dinâmica de um processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais passa a fazer sentido para os indivíduos.

Quando se fala em componente investigativa nesse eixo estruturante dos adquiridos experienciais, na realidade, busca-se ressaltar que esse trabalho não pretende ser a descrição dos dias vividos de um adulto, nem tampouco mensurar o quanto foi vivido e a forma como o foi feita. Pelo contrário, esse trabalho vai mais além que isso. Busca-se, através de uma investigação aprofundada das experiências de vida, identificar, através de uma exaustiva análise e reflexão do vivido, as competências desenvolvidas ao longo de toda uma vida.

Nesse processo de autoconhecimento, através do qual o adulto faz o reconhecimento de si e a partir de si é referida por Cavaco (2008) como “uma análise que o indivíduo faz das suas próprias competências. Em função dos seus projectos, ele

codifica-as numa linguagem para si e numa fase posterior, numa linguagem reconhecida socialmente e memoriza-as” (p. 456).

O reconhecimento exterior, leia-se institucional, é feito a partir da equipa que conduz o processo RVCC e é orientado pelo referencial de competências-chave. Esse “apoio” dado pelo referencial traz consigo um guião ao qual as competências do adulto são confrontadas com as competências-chave do documento que serve de referência.

3.2.2 Validação

Uma vez iniciado o processo do reconhecimento de suas competências, conforme mencionado no item anterior, faz-se necessário que elas se tornem válidas de acordo com o que é esperado nas áreas de competências-chave do referencial. Cavaco (2008) ao referir-se à importância dessa etapa no RVCC diz que:

A validação de competências é uma garantia de valor que apresenta duas dimensões: por um lado, é o acto que atesta a conformidade dos adquiridos em relação às exigências fixadas no referencial; por outro lado, é o acto que serve de garantia de valor relativamente a um determinado uso social (p. 457).

A validação implica em avaliar os saberes que foram reconhecidos previamente, de modo a ser conferido valor a eles, mediante conformidade com as competências-chave. Daí a complexidade reconhecida nessa etapa do processo. Fazendo um paralelo do contexto escolar com esse cenário do reconhecimento dos adquiridos experienciais, percebe-se que no primeiro há a obrigatoriedade dos exames para certificar que o aluno aprendeu na integralidade os conhecimentos transmitidos e, no RVCC, “trata-se de avaliar conhecimentos e competências que resultaram de vivências, ou seja, de um percurso de vida” (Cavaco, 2008, p. 459).

Trata-se de um processo muito meticuloso feito pela equipa de formadores e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, enfim, por todos os que fazem parte desse processo na medida em que “envolve um juízo de valor e resulta

da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável” (Cavaco, 2008, p. 458).

A análise das competências feita pela equipa do RVCC parte da aferição das provas documentais e demais evidências que o indivíduo apresenta para fazer prova dos saberes que diz ser portador. Além dos documentos apresentados, a equipa do RVCC apoia-se também nas actividades desenvolvidas ao longo das formações complementares que visam, além de outros objetivos, criar meios para explicitar as competências desses adultos.

3.2.3 Adquiridos Experienciais

O indivíduo traz consigo o seu património de experiências vividas ao longo da vida. As experiências, dada a sua natureza dinâmica que lhes são inerentes, são constantemente reorganizadas de acordo com as novas vivências. A partir delas, o indivíduo desenvolve-se enquanto ser humano e faz uma releitura nas novas experiências com base no que fora vivido por ele. “A experiência tem papel importante” (Gohn, 2014, p.39) no processo de formação humana, dada a sua potencialidade educativa para tal. Em relação ao conceito de experiência, Cavaco (2009) afirma:

O conceito de experiência é impreciso porque isso é fundamental para englobar a amplitude dos elementos que lhe estão inerentes. A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida (p.222).

As experiências são únicas e singulares, igualmente como quem as pratica. O sujeito dessas experiências, numa lógica reflexiva, analisa pormenorizadamente essas experiências vividas para identificar quais foram os saberes que resultaram das experiências de vida. Faz-se necessário um olhar crítico e apurado sobre o percurso vivido pois não são todas as experiências de vida que têm em si um papel formativo.

Há experiências ao longo da vida que não possuem nenhuma representatividade sob o ponto de vista da aprendizagem, que é o que importa nessa prática educativa, como afirma Dominicé (1989, citado por Cavaco, 2009) “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (p. 225).

Tomando como partida a importância de um processo reflexivo pelo sujeito da história de vida, em que possa ver com clareza o que fora ou não apreendido das experiências, conforme afirma Cavaco (2009) “através da interpretação do vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo” (Cavaco, 2009, p. 225).

No contexto do reconhecimento de adquiridos experienciais, o indivíduo é o sujeito do seu processo de aprendizagem, através do qual ele torna evidente as aprendizagens adquiridas no decorrer da vida, em diversos contextos de aprendizagem e nas dimensões pessoal, social, escolar e profissional. Para essa prática educativa do reconhecimento dos adquiridos, o foco da aprendizagem está nos saberes que foram constituídos por vias experienciais na vida do adulto.

A importância dos adquiridos experienciais nesse processo de RVCC é justificada pelo protagonismo conferido a eles, uma vez que eles são objeto de avaliação durante o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais. Para efeitos avaliativos, os adquiridos assumem o foco das atenções, tanto da parte do adulto que está a fazer o processo, como da parte dos elementos da equipa de RVCC. São os adquiridos experienciais, extraídos dessas experiências no decorrer da vida, que importam sob a perspectiva avaliativa do processo, para serem então comparados com as competências-chave do referencial.

3.2.4 Competências

Segundo Reinbold et Breillot (1993, citados por Canário, 2013) “referem terem sido recenseadas cerca de cento e vinte definições diferentes da noção de competência, indício da complexidade que se pretende elucidar” (p. 44). Posto isto, o presente trabalho

não pretende destacar essa ou aquela conceituação sendo a mais adequada ao contexto do reconhecimento dos adquiridos experienciais.

As experiências ao longo do estágio e os estudos curriculares, direcionam a um entendimento mais próximo do senso comum, onde as competências estejam ligadas à capacidade que o indivíduo tem em saber analisar e solucionar de forma autónoma e responsável, um determinado domínio, com base nas habilidades e nos seus conhecimentos prévios.

As competências são perceptíveis no indivíduo quando ele consegue transformar o que fora aprendido – aquilo que é resultante de suas aprendizagens, numa aplicação de forma autónoma em seu respetivo contexto de atuação, seja no âmbito familiar, profissional, social, pessoal ou educacional. De forma prática, a capacidade que o indivíduo demonstra ter na mobilização do saber que é portador para a resolução de quaisquer questões é um importante balizador de suas competências.

O conceito de competência não pode se restringir à esfera teórica. Pelo contrário, a competência, na realidade, é posta à prova no campo da prática, ou seja, trata-se de aplicar o conhecimento (os saberes), as habilidades (o saber fazer) e principalmente suas atitudes (o saber ser). Bellier (1999, citada por Cavaco, 2008) refere que “a competência não é aquilo que se faz, mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É, portanto, aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção” (p. 466). Nesse sentido, pode-se dizer que a competência está intrinsecamente ligada ao modo / ação como se consegue realizar algo satisfatoriamente, com vista à sua resolução e não unicamente, ao que é sabido pelo indivíduo.

3.3 Complexidade do Processo

A equipa de RVCC, diante de cada adulto que está a acompanhar durante o processo, tem um grande desafio pela frente em “decifrar” cada caso que se apresenta. As informações recolhidas de cada percurso de vida são únicas, igualmente as particularidades das aprendizagens no decorrer da vida. Reunidas as informações e as especificidades de cada adulto, são definidos em conjunto com todos os envolvidos no

processo, as melhores estratégias para a consecução do RVCC. No que diz respeito às complexidades de um processo de RVCC, Cavaco (2008) refere:

O caráter complexo dos elementos inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de competências – as competências, a experiência de vida e a avaliação – está na base da maior parte das dificuldades e desafios que se colocam às equipas responsáveis pelo processo nos CRVCC e aos adultos que nele participam (p.455).

Não se trata de um processo fácil por diversos aspectos, por exemplo, há de se ter um esforço necessário em voltar o olhar para dentro de si e apropriar-se da condição de sujeito do próprio percurso de vida. Tem de se revisitar as gavetas das memórias (algumas delas já não abertas há muito tempo), há de dar-se significação ao vivido. Esse processo só terá resultados satisfatórios se a essência dessa lógica de ação fizer sentido ao adulto implicado no RVCC. Rothes, Silva & Guimarães (2006) referem que:

Por outro lado, face à ausência de sentido e significado, a maior parte dos adultos não se deixa seduzir por saberes desligados das suas preocupações, necessidades, problemas e distanciados dos valores humanos e sociais que informam as suas vidas. As aprendizagens descontextualizadas apresentam-se lhes como inexpressivas ou podem até ser interpretadas como vias de manipulação (p.196).

Outro aspeto importante que suporta a complexidade do processo, é no caminho de revisitar os vividos experienciais, o adulto perder-se nas emoções e desvirtuar-se das finalidades do processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais. Há um risco sempre presente disso ocorrer aquando o adulto, ao lembrar de suas experiências, deparar-se com acontecimentos que marcaram a sua vida negativamente. Nesses casos, é preciso haver um distanciamento dos fatos, para então olhar analiticamente a situação e procurar extrair dela algum aprendizado.

Muitas vezes há de se ultrapassar barreiras que foram construídas relacionadas à baixa estima. Muitos vínculos estabelecidos no decorrer da vida são capazes de contribuir para essa imagem negativa que é feita de si próprio. Sobre os vínculos falados, alguns exemplos são: falta de reconhecimento no ambiente laboral o que gera desmotivação e a consequente acomodação nas funções; relacionamentos abusivos no âmbito familiar /

social / laboral; constantes comparações com pessoas de um nível socioeducativo superior, falta de confiança nas próprias potencialidades, entre tantos outros.

Em casos de adultos com um nível acentuado da imagem negativa criada sobre si mesmo, a equipa de RVCC precisa, então, “incidir no hetero-reconhecimento, recorrendo ao referencial de competências-chave, para que o adulto consiga interiorizar o valor dos seus adquiridos e possa realizar o autorreconhecimento” (Cavaco, 2008, p. 462). Em relação ao hetero-reconhecimento (reconhecimento feito pelo outro), somente um trabalho fundamentado numa perspectiva humanista é capaz de perceber cada adulto como alguém que precisa ser ajudado nesse processo de (re)conhecer-se para depois encontrar os seus feitos. Esses valores humanistas não podem ser colocados em segundo plano em detrimento da urgência em alcançar uma certificação.

Torna-se essencial um trabalho de (re)elaboração e análise cuidada das experiências dos adultos. Em situações em que não está clara se houve ou não aprendizagem decorrente das experiências, as equipas de RVCC “recorrem a instrumentos do tipo descritivo, apelando à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas, para depois inferir os adquiridos e/ou competências do adulto” (Cavaco, 2008, p. 475)

Nesse cenário da experiência de vida, onde o percurso de vida é trazido ao processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais, a complexidade habita, também, no resgate das competências que, em algumas vezes, são desconhecidas e até subvalorizadas pelos seus portadores. Nesse sentido, Cavaco (2008) refere que:

O reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados envolve dificuldades acrescidas, porque são pessoas que interiorizaram, ao longo da sua vida, os estigmas sociais associados à reduzida escolaridade e à desvalorização ou pouco reconhecimento das profissões que exerceram. Entre os adultos os pouco escolarizados, é bastante frequente situações em que subestimam as suas capacidades e conhecimentos, o que se confirma no discurso de vários adultos [...] (p. 460).

O processo de RVCC é sintetizado num portefólio individual confeccionado pelos adultos implicados no processo e, para isto, é necessário um grande investimento na produção escrita do mesmo. Uma das dificuldades suportadas por muitos adultos que

fazem esse processo é a limitação na escrita. Essa dificuldade é refletida no desenvolvimento desses adultos durante as actividades recomendadas pelos formadores e TORVC. Um dos comportamentos típicos que são apresentados pelos adultos que possuem poucas competências na escrita é sentirem-se tolhidos durante o processo de RVCC. Os adultos querem colocar em palavras os seus adquiridos experienciais, mas pela pouca base escolar que tiveram ou até mesmo pela pouca apetência com a leitura e escrita, não conseguem desenvolver bem as habilidades neste domínio.

As poucas e limitadas habilidades no domínio da escrita causam um sentimento de angústia nesses adultos, pois eles sentem-se impotentes em não conseguirem colocar no papel aquilo que não enfrentam dificuldade ao falar. Mais uma vez, a equipa de trabalho do RVCC tem de ter um olhar sensível e atento a esses casos com vista a detetar um possível caso de desistência no processo. É um trabalho de superação, dia após dia, nesse contexto de aprendizagem com os adultos pouco escolarizados.

Pelos motivos apresentados⁶ que suportam a complexidade de um processo de RVCC, faz-se indispensável o acompanhamento do adulto durante todo o processo por profissionais devidamente qualificados para o exercício das funções no campo da educação de adultos. As formações e experiências de campo da equipa técnica tem um relevante significado no aperfeiçoamento dos processos empregados em prol das especificidades dessa dinâmica educativa. Também assume igual importância, o uso correcto de metodologias coerentes a essa prática, de forma a verificar situações que possam levar o adulto ao insucesso nessa etapa do processo RVCC, o que refletiria o reforço de insucessos durante a vida.

As dificuldades encontradas nesse percurso de aprendizagem não devem paralisar o processo. Pelo contrário, essas dificuldades também fazem parte da história de vida desse adulto que, em sua caminhada, também passou por outras tantas adversidades. As limitações identificadas em cada adulto não significam um ponto final no processo de RVCC e sim, um ponto de partida para a busca em conjunto com a equipa técnica, de formas para superá-las.

⁶ Os motivos apresentados nesse tópico, segundo esta autora, não são taxativos. Pelo contrário, a própria dinâmica, dessa que é uma prática inovadora de educação para os adultos, não encerra em si as suas complexidades.

Em resposta às dificuldades identificadas pelos / nos adultos no RVCC, torna-se imperativo nas actividades a serem desempenhadas, direccionar o foco nas potencialidades desses adultos pouco escolarizados. O olhar desses adultos precisa alcançar os horizontes onde eles podem chegar através de suas competências. Em hipótese alguma, o percurso do reconhecimento dos adquiridos experienciais deve restringir-se, ou melhor, ser paralisado pelas limitações que esses adultos possam vir a apresentar durante o processo de RVCC.

3.4 Metodologia – História de Vida

O processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais assenta-se numa metodologia de abordagem de natureza (auto) biográfica – história de vida e no balanço de competências, segundo orientações do referencial de competências-chave. Ao fim do processo, a história de vida e o balanço de competências são materializados na confeção do portefólio de competências. No que refere a essa metodologia empregada num contexto de RVCC, Canário (2013) diz que:

Com efeito, no interior do campo da Educação de Adultos, é possível discernir a existência de facto de uma articulação convergente entre novas modalidades de acção social, novas modalidades de práticas formativas e novas modalidades de investigação. Esta interpenetração da dimensão acção e da dimensão investigativa torna-se particularmente evidente na corrente das “histórias de vida” que são, de forma simultânea, uma estratégia de formação e uma metodologia de investigação (pp. 19-20).

A história de vida, utilizada como uma metodologia do processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, não tem um fim em si mesmo à medida em que ela serve de terreno fértil para a identificação das competências ao longo da vida, sendo esta última uma das finalidades de um processo RVCC.

A narrativa sobre a história de vida é elaborada de forma gradual e muitas das vezes, lentamente. É um trabalho a ser construído durante as sessões em grupo com as actividades propostas pelos formadores das respetivas áreas das competências-chave, porém, também, é um trabalho que é feito de forma solitária, onde o adulto terá como

companhia o silêncio das teclas do computador à espera de que a história dele seja escrita, juntamente com o barulho ensurdecedor das lembranças que vão sendo rememoradas.

É necessária uma atitude reflexiva e dedicada do adulto onde ele irá colocar no papel as suas vivências e as aprendizagens decorrentes delas. Tudo o que seja considerado significativo para o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais será transcrito para as folhas do portfólio onde, ao final do processo, ele será analisado pelo júri para serem certificadas as suas competências.

As competências orais e escritas são necessárias durante as etapas de reconhecimento dos adquiridos experienciais e, sobretudo a competência oral, diante da sessão de júri, por ocasião da certificação das competências, onde o adulto fará a sustentação oral de parte daquilo que foi posto no portfólio de competências. Em relação às competências de escrita, elas são bastante requeridas para a elaboração do portfólio, uma vez que os adquiridos experienciais precisam de ser traduzidos numa linguagem que chegue o mais próximo possível daquilo que são na realidade.

Durante o processo de escrita da história de vida, assim como em outros trabalhos requeridos durante o processo, é necessário que o adulto se esforce para não se distanciar da finalidade do processo de RVCC. É necessário, por parte do adulto, que ele encontre em cada reconhecimento de seus adquiridos experienciais, um motivo a mais para prosseguir nesse caminho e não desanimar diante dos primeiros obstáculos encontrados.

Importa também dizer que essa metodologia de uma narrativa autobiográfica visa, entre outros aspetos, fazer com que o adulto tome assento no curso da sua vida ao tempo em que ele escreve a sua narrativa. Não se trata de uma estória exposta numa livraria. Trata-se da história real, contada e vivida pelo adulto que a escreve. Ao adulto é esperado que ele interiorize a importância dessa prática educativa como um processo em que ele se reafirma enquanto sujeito de si e do seu percurso de vida.

Capítulo II – Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa

O local escolhido para a realização do estágio curricular no âmbito do Mestrado em Educação e Formação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foi o Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa, situado numa região central da cidade de Lisboa. No início do capítulo é feita a caracterização da Instituição acolhedora deste estágio curricular, como também busca-se evidenciar o regime de funcionamento do Centro Qualifica na CML, através da análise do seu enquadramento legal.

As informações usadas na caracterização da Instituição foram retiradas da Portaria nº 232/2016, de 29 de Agosto, que criou os Centros Qualifica, e também de documentos da própria Instituição, como é o caso dos Relatórios de Gestão da Câmara Municipal de Lisboa. Ainda na caracterização da Instituição, verificou-se necessário fazer um retrospecto da criação daquele Centro Qualifica, passando pelas diversas nomenclaturas recebidas, assim como os Programas da CML que contemplavam as ofertas educativas / formativas para os trabalhadores da Instituição.

Num outro ponto deste capítulo são especificadas as ofertas formativas e os seus respetivos públicos-alvo, disponíveis nesse centro especializado em qualificação de adultos. De seguida, são abordadas as especificidades do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, objeto de estudo deste relatório de estágio. As especificidades do processo RVCC englobam desde i) o período em que a CML não mantinha de forma autónoma um Centro de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais, o que levava ao encaminhamento dos candidatos para as entidades parceiras; ii) o período em que houve a implantação de um processo RVCC nas próprias instalações da CML; iii) as etapas de realização do processo RVCC; iiiii) os documentos de referência para gerir o processo.

Ainda neste capítulo são apresentados os principais contributos ao estágio curricular realizado na referida Instituição, ressaltando-se desde algumas das actividades desenvolvidas no âmbito dos oito meses de estágio, até a gama de conhecimentos adquiridos. Importa dizer que, buscou-se fazer uma fundamentação das actividades correlatas ao processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais no âmbito do estágio, com o enquadramento teórico que fora feito no capítulo anterior.

1. Caracterização da Instituição

O Centro Qualifica +Valor da Câmara Municipal de Lisboa situa-se à Rua António Patrício, nº26, na região de Lisboa. Esse Centro que integra o Programa +Valor Lx (cuja significação será mais adiante abordada) é co-tutelado pela Câmara Municipal de Lisboa - CML e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. - ANQEP, entidade que é responsável pela Rede Nacional de Centros Qualifica.

Os Centros Qualifica passaram por várias nomenclaturas até receberem desde 2016, através da Portaria nº 232/2016, de 29 de Agosto, a denominação que possuem atualmente. Inicialmente em 2001, eram designados por Centro RVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, desde o início de 2007, passaram a ser designados por Centro Novas Oportunidades.

Em relação a essa última designação, importa dizer que essa alteração foi em cumprimento à determinação da Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, que reviu o regime jurídico que instituiu o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências após cinco anos de sua implementação. Após isso, entre 2013-2015, passaram a ser chamados por CQEP - Centro para a Qualificação e Ensino Profissional. Por fim, a designação mudou para a nomenclatura que recebe nos dias de hoje: Centro Qualifica. Em seguida, será analisado o enquadramento legal que fundamentou a criação dos Centros Qualifica.

A Portaria nº 232/2016, de 29 de Agosto, com vista a “revitalizar a educação e formação de adultos enquanto pilar central do sistema de qualificações, e a assegurar a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem” (p. 3006), desenvolveu o Programa Qualifica.

O programa anteriormente mencionado permitiu a criação de um sistema de créditos, possibilitando a capitalização de unidades de formação e a flexibilidade nos percursos formativos, assim como a criação do Passaporte Qualifica que foi pensado para servir como uma espécie de currículo, onde pudessem constar nele as qualificações obtidas e também, para servir de documento orientador para identificar as competências não desenvolvidas do indivíduo num percurso formativo.

Um dos eixos fundamentais para a consecução do Programa Qualifica, foi a criação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos: os Centros Qualifica. A portaria nº 232 (2016), cria os Centros Qualifica e atribui a eles “como premissa fundamental não só a valorização das aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida, mas também a possibilidade efetiva de aumentarem e desenvolverem competências através de formação qualificante” (p. 3007).

Com a criação dos Centros Qualifica, pretendeu-se apostar na qualificação dos adultos, ao concentrar as suas actividades numa lógica complementar entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos formandos. Objetivou-se ainda, com a implementação das medidas acima mencionadas, alcançar o público dos jovens que não possuem emprego, não estudam ou não fazem nenhum tipo de formação. Esses jovens são designados por *NEET (Not in Education, Employment or Training)*. Nesse sentido, esses Centros assumiriam um papel em orientar a esses jovens, com base em seus percursos de vida, a melhor oferta de educação e formação qualificantes, o que resultaria no encaminhamento para percursos formativos que melhor correspondesse às necessidades versus motivações desses jovens.

1.1 Projeto EFA

Em 2002 foi criado o Projeto de Educação e Formação de Adultos – Projeto EFA, pelo Departamento de Desenvolvimento e Formação – DDF, da Câmara Municipal de Lisboa, passando a designar-se em 2013 de Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa – Programa +Valor Lx.

O Projeto EFA teve o seu funcionamento de 2002 a 2013 e, segundo Veríssimo e Touças (2018), desenvolveu-se em três fases:

- ❖ 2002-2007: destinou-se exclusivamente aos funcionários da CML que possuíam menos de nove anos de escolaridade, ou seja, a escolaridade

obrigatória à época.⁷ A principal via de formação foi o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível B2 (6º ano de escolaridade) e de nível B3 (9º ano de escolaridade);

- ❖ 2008-2011: abrangeu na sua actividade os trabalhadores com menos de 12 anos de escolaridade e realizaram-se os primeiros grupos de processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário;
- ❖ 2012: além dos públicos-alvo abrangidos nas fases anteriores, puderam a partir desse ano inscrever-se e candidatar-se para as ofertas educativas / formativas, os cidadãos adultos maiores de 18 anos e com menos de 12 anos de escolaridade.

A iniciativa da CML em criar um projeto voltado para a educação de adultos surgiu numa tentativa de dar resposta aos números expressivos de baixa escolaridade verificada na população adulta portuguesa, sobretudo em seus quadros funcionais. A proposta inicial era a de gerir e implementar ofertas educativas / formativas, através de formas alternativas ao ensino formal, para os próprios funcionários da Instituição, com vista ao aumento das habilitações e que, numa fase seguinte, pudesse ser ofertado a qualquer munícipe.

No que toca aos dados apurados quanto à baixa escolaridade, anteriormente mencionados por ocasião da criação do Projeto EFA da CML, segundo afirmam Veríssimo e Touças (2018), em 2001, quase 70% da população da região de Lisboa [...] e 75% dos trabalhadores da autarquia não detinham 12 anos de escolaridade. Como visto, os números falavam por si e algo necessitava de ser feito para diminuir esses números, ou melhor dizendo, para aumentar a escolaridade da população portuguesa.

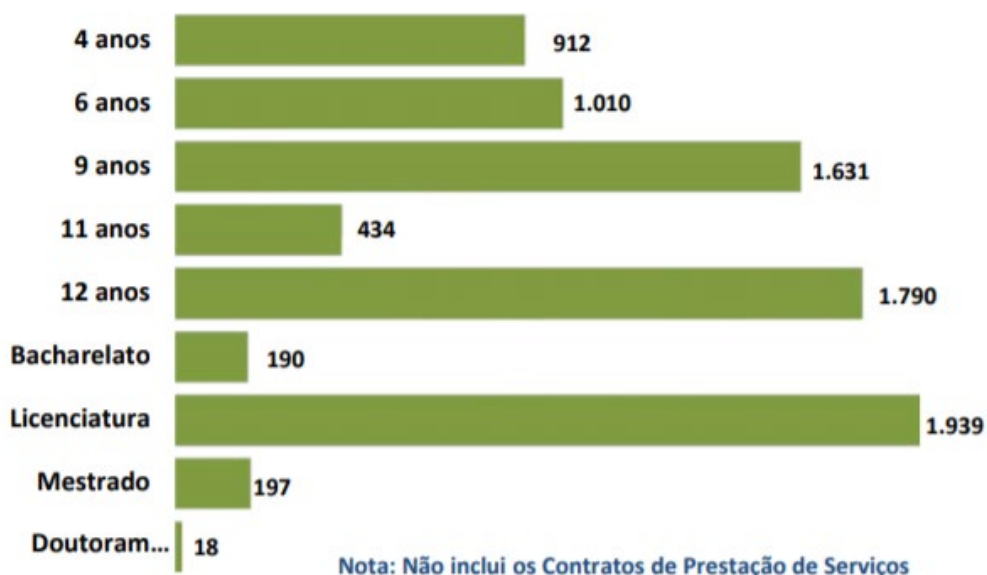
Pretende-se a seguir, demonstrar a mudança (ou não) dos números de baixas habilitações dos funcionários da CML, tomando como referência os dados divulgados no âmbito da criação do Projeto EFA da CML e ao período em que fora feito o estágio

⁷ Somente no ano de 2009, passou-se a obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade em Portugal.

curricular, objeto deste relatório. Os documentos utilizados para a referida análise são os Relatórios de Gestão da Câmara Municipal de Lisboa, referentes aos anos de 2018 e 2019.

Segundo os dados do Relatório de Gestão - CML (2018), abaixo ilustrados na figura 5, o nível de escolaridade médio do efetivo municipal é baixo: cerca de 43,8% apresentam habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade e, cerca de 11,2%, iguais ou inferiores ao 4º ano. Relativamente à taxa de habilitação secundária, esta apresenta um valor semelhante a 2017, com cerca de 27,4%.

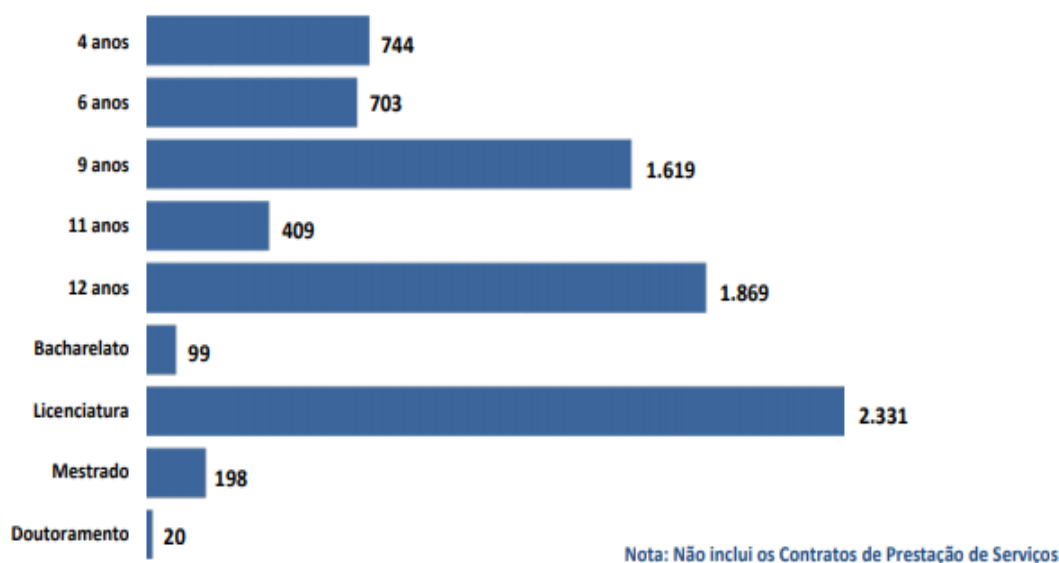
Figura 5. Estrutura habilitacional dos trabalhadores – CML, ref. 2018



Fonte: Relatório de Gestão 2018 – CML.

No Relatório de Gestão - CML (2019), no que toca às habilitações académicas, os dados ilustrados na figura 6 apontam que os níveis de escolaridade médio do efetivo municipal continuam baixos: cerca de 38,4% apresentam habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade e, cerca de 9,3%, iguais ou inferiores ao 4º ano. Relativamente à taxa de habilitação secundária, esta apresenta um valor de 28,5%.

Figura 6. Estrutura habilitacional dos trabalhadores-CML, ref. 2019



Fonte: Relatório de Gestão 2019 – CML.

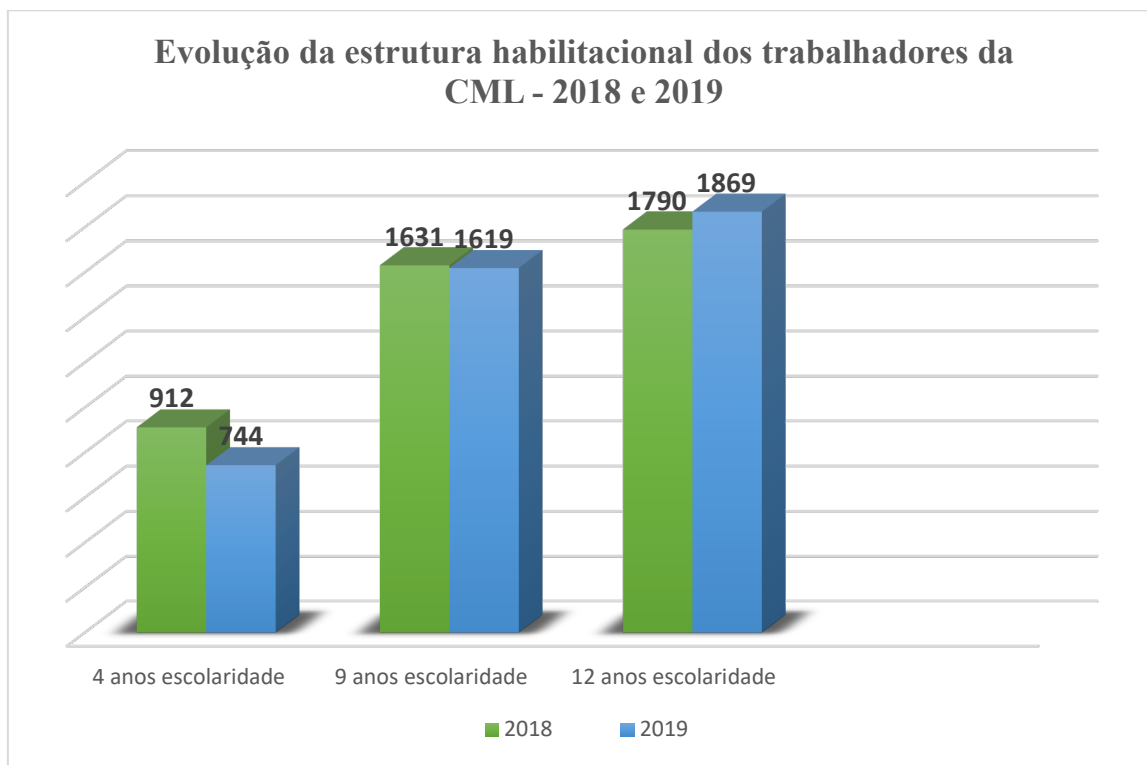
Como visto, através dos dados divulgados nos Relatórios de Gestão da CML, nos anos de 2018 e 2019, percebe-se que comparativamente nesses anos houve um decréscimo de 5,4% no número de funcionários que apresentam habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade. Em relação aos funcionários que possuem habilitações iguais ou inferiores ao 4º ano de escolaridade, nos dois anos de referência, houve uma diminuição de 1,9% nesses números. Quanto à taxa de habilitações secundárias, esta teve um aumento de 1,1%, comparativamente entre os dois anos de referência.

Os dados anteriores, relativos aos anos de 2018 e 2019, mostram uma diminuição da baixa escolaridade na realidade funcional da CML. Em 2018, 49,1% de um total de 8.121 funcionários, possuíam habilitações abaixo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. No ano de 2019, de um total de 7.992 funcionários, 43,5% possuíam habilitações abaixo dos 12 anos de escolaridade. Houve uma diminuição dos funcionários com baixa escolaridade e os motivos podem ser atribuídos desde os funcionários que participaram das ofertas educativas com vista ao aumento da escolaridade, àqueles que foram reformados, aos desligamentos voluntários e involuntários e outros motivos que justificam a diminuição de 129 funcionários de todo o quadro funcional, comparativamente entre esses dois anos (período a que esta análise refere-se), o que

reflete diretamente nos dados apresentados da estrutura habilitacional dos funcionários da CML.

Um outro aspecto a salientar é o aumento da taxa de habilitações secundárias, entre os anos de 2018 e 2019. Tal fato recebe duas interpretações desta autora: a primeira justificativa é o crescente acesso às ofertas educativas / formativas pela própria Instituição, e a segunda justificativa dá-se ao fato do requisito habilitacional para admissão de novos trabalhadores, no âmbito de procedimentos de concurso, ser em 2019 superior ao que anteriormente era legalmente exigido. Abaixo, na figura 7, mostra-se um gráfico onde evidencia-se esses dados.

Figura 7. Evolução da estrutura habilitacional dos trabalhadores da CML ref. aos Anos de 2018 e 2019

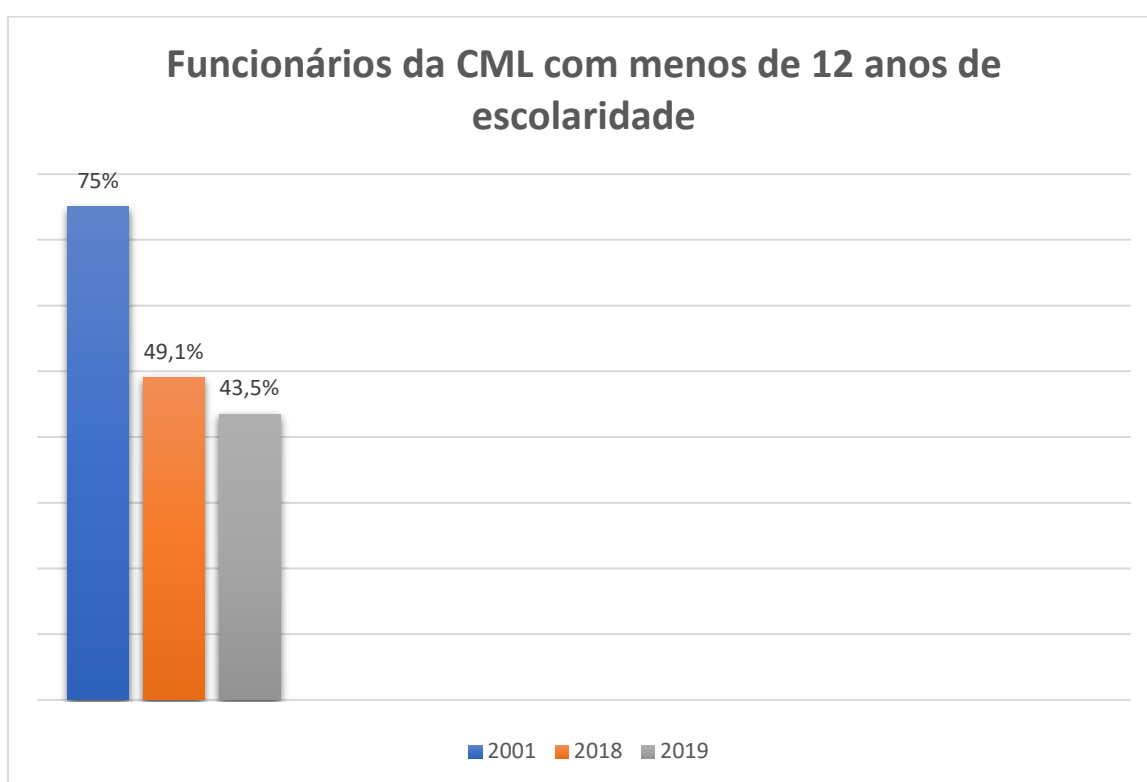


Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados divulgados nos Relatórios de Gestão da CML – Anos 2018 e 2019.

Ao retomar a análise dos dados habilitacionais dos trabalhadores da CML, aquando da criação do Projeto EFA da CML em 2002, e ao período em que fora feito o estágio curricular entre 2018 e 2019, depreende-se que houve um significativo aumento

da escolaridade dos funcionários da CML. Se no ano de 2001, 75% dos trabalhadores dessa Instituição não possuíam os 12 anos de escolaridade, 18 anos depois, essa taxa baixou para 43,5%, o que representa um ganho para os funcionários que aumentaram as suas habilitações e, conseqüentemente, para a Instituição com a melhoria das qualificações dos trabalhadores de seus quadros funcionais. Abaixo, na figura 8, evidencia-se a diminuição da taxa dos funcionários da CML que tinham menos de 12 anos de escolaridade, comparativamente entre os anos de 2001, 2018 e 2019.

Figura 8. Taxas de funcionários com menos de 12 anos de escolaridade nos Anos 2001 / 2018 / 2019



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados divulgados nos Relatórios de Gestão da CML – Anos 2018 e 2019.

1.2 Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida +Valor Lx

Em 2013, foi criado o Programa +Valor Lx que, investindo na diversificação de estratégias de educação e formação e visando valorizar as aprendizagens que se realizam

ao longo da vida, abrangeu as suas actividades para além dos quadros funcionais da CML. A partir da criação do Programa +Valor Lx, o público-alvo passou a ser, além dos trabalhadores da CML, os trabalhadores das Juntas de Freguesia, os trabalhadores das Empresas Municipais e os cidadãos maiores de 18 anos (estes sem restrições quanto à habilitação escolar). Segundo Veríssimo e Touças (2018), o Programa +Valor Lx tem como missão promover a CML como uma organização qualificante e aprendente, empenhada na qualificação e no desenvolvimento de competências dos seus trabalhadores e dos cidadãos que vivem ou trabalham na cidade de Lisboa. Os objetivos gerais do Programa +Valor Lx são:

- ❖ Contribuir para a valorização pessoal e profissional de cidadãos e trabalhadores;
- ❖ Promover uma aproximação entre o património de competências reais dos cidadãos e trabalhadores e as respetivas certificações oficiais;
- ❖ Promover a literacia digital com vista ao exercício pleno de cidadania na sociedade digital.

1.3 Etapas de Intervenção

As actividades do Centro Qualifica, estruturadas numa lógica que seja possível perceber o legado de aprendizagens adquiridas ao longo da vida do adulto, e em cumprimento ao dispositivo legal – Portaria nº 232/2016, que regula o regime de funcionamento dos Centros Qualifica, são desenvolvidas com base nas etapas abaixo detalhadas. O candidato, interessado em inscrever-se numa oferta educativa / formativa, preenche a ficha de inscrição (Anexo I) disponível no *site* do Centro Qualifica e depois é contactado pela equipa para realizar o processo de diagnóstico e encaminhamento.

- a) Acolhimento: Etapa inicial onde é apresentado o Centro Qualifica ao candidato, através da missão e os esclarecimentos necessários do seu âmbito de intervenção;

- b) Diagnóstico: Através de instrumentos de mediação, é feita uma análise do percurso de vida e da trajetória profissional, (Anexo II) ponderando sempre as expectativas e as necessidades do candidato, para então caracterizar o perfil individual de competências. É nesta fase, inclusive, onde são aplicados pequenos testes de diagnóstico (Anexos III e IV) para verificar as competências do candidato nos domínios pessoal, profissional e social. Essas actividades de diagnóstico possuem um carácter indicativo e não classificatório e, com isso, não impede o candidato de aceder a qualquer percurso de qualificação;
- c) Informação e Orientação: Nesta etapa é dado o apoio ao candidato na identificação de projetos individuais de educação e de formação profissional, por meio da disponibilização das informações necessárias que permitam escolher a melhor via educativa / formativa, que sejam adequadas ao seu perfil;
- d) Encaminhamento: Dando continuidade às etapas anteriores, onde são colocadas ao candidato todas as opções de ofertas de formação, disponíveis e viáveis para o perfil dele, nesta etapa ocorre o encaminhamento do candidato para uma oferta de educação, de formação profissional ou de dupla certificação. Esse encaminhamento ocorre após o acordo entre candidato e o Centro Qualifica sobre a resposta que melhor se adequa para o perfil do candidato;
- e) Formação: As formações são obrigatórias no âmbito do desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo a quantidade mínima de 50 horas a ser realizada por cada candidato. Podem ainda ser acrescentadas a esse número mais 25 horas com o objetivo de apoiar os candidatos na preparação para a certificação das competências, no momento do júri. Essas 25 horas atribuídas ao candidato são distribuídas após a etapa do reconhecimento e validação de competências e são utilizadas para o apoio individual entre candidato e TORVC – Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências ou entre candidato / formadores;

- f) Reconhecimento e validação de competências⁸: Nesta etapa busca-se que o candidato que fora encaminhado para o RVCC, e que esteja já incluído em grupos do processo em desenvolvimento, faça o reconhecimento das competências resultantes de suas experiências de vida. Esses adquiridos experienciais podem ter sido desenvolvidos em contextos formal, não-formal e informal de aprendizagens. Para conseguir-se que o candidato facilite o entendimento sobre esses adquiridos experienciais e de como possa reconhecê-los em seus percursos de vida, recorre-se ao desenvolvimento de actividades específicas durante todo o percurso do RVCC. Nessa etapa, o candidato vai construindo o seu portefólio com provas documentais que atestam os seus adquiridos experienciais, de modo a permitir a validação desses adquiridos em face ao referencial de competências-chave de nível básico / secundário. Nesta etapa também está compreendida a validação das competências. Ela é realizada a partir do candidato – autoavaliação e a partir do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências e formadores – heteroavaliação.
- g) Certificação de competências: O candidato, após a conclusão do portefólio e o recebimento do aval do TORVC, vai então para a sessão de júri⁹ para serem certificadas as suas competências. Para o feito, é realizada uma sessão de júri, onde o candidato faz uma apresentação oral sobre a sua história de vida (RVCC Escolar) ou demonstração prática (RVCC Profissional), de modo a evidenciar saberes e competências das diferentes áreas de competências-chave do referencial correspondente ao nível de certificação que está sendo pleiteado. O júri que faz as certificações é composto por um formador de cada uma das áreas de competências-chave, o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências que acompanhou todo o processo do candidato e um avaliador externo. Importa dizer que, entre os formadores que compõem o júri, não é permitido que sejam os mesmos formadores que acompanharam o candidato

⁸ Somente os adultos encaminhados para PRVCC seguem essa etapa do Reconhecimento e Validação de Competências e a etapa da Certificação de Competências, descritas nos itens “f” e “g”.

⁹ O candidato em processo de reconhecimento, validação e reconhecimento de competências somente pode ir uma única vez a uma sessão de júri. A decisão do júri é inquestionável e não cabe recurso quanto à certificação.

durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Na sessão de júri de um RVCC escolar, a certificação de competências pode ser total ou parcial. Ela é total quando o candidato de nível básico certifica todas as unidades de competência que constam no referencial de competências-chave correspondente ao nível básico ou ainda, quando o candidato de nível secundário certifica pelo menos duas competências em cada unidade de competência de cada área de competências-chave do respetivo referencial. No RVCC profissional, a certificação total fica condicionada à certificação de todas as unidades de competência que constam no respetivo referencial.

2. Ofertas de Formação

O Centro Qualifica da CML está mais direcionado para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, seja de nível básico e/ou secundário, realizando-o inclusive, em suas dependências. As demais ofertas formativas são realizadas em entidades parceiras, como Escolas ou Centros de Formação, mediante encaminhamento feito pelo Centro Qualifica.

As actividades realizadas no Centro Qualifica estão disponíveis a todos os cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos¹⁰, que busquem aumentar as qualificações visando dar continuidade aos estudos ou para o desenvolvimento profissional e, excepcionalmente, jovens que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou de formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho. Não há custos para o cidadão, desde a inscrição à realização de algum percurso formativo. As ofertas de formação são:

- ❖ Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

¹⁰ O adulto com idade compreendida entre 18-23 anos só poderá realizar o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências se tiver no mínimo três anos de experiência profissional, comprovados pela Segurança Social.

- ❖ Ações de formação profissional em competências digitais do PILD – Programa para a Inclusão e Literacia Digital;
- ❖ Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA;
- ❖ Formações Modulares Certificadas;
- ❖ Matemática para a Vida;
- ❖ Tecnologias de Informação e Comunicação;
- ❖ Linguagem e Comunicação;
- ❖ Todas as ofertas constantes no Plano de Formação Profissional da CML acessível ao público exterior, cujas áreas abrangidas são: Artesanato, Desenvolvimento Pessoal, Direito, Educação e Formação de Adultos, Floricultura e Jardinagem, Gestão e Administração, Hotelaria e Restauração, Informática na Óptica do Utilizador, Línguas e Literaturas Estrangeiras, Proteção do Ambiente, Proteção de Pessoas e Bens, Saúde, Trabalho Social e Orientação, entre as diversas oficinas dinâmicas que estão sempre a ocorrer.

Como pôde-se observar, a oferta formativa do Centro Qualifica é diversificada e está disponível para todo e qualquer munícipe com idade igual ou superior a 18 anos. De seguida, na tabela 1, passa-se a verificar através dos números divulgados nos Relatórios de Gestão da Câmara Municipal de Lisboa, que dizem respeito aos anos de 2018 e 2019, o reflexo das actividades desenvolvidas naquele Centro, no período compreendido em que fora realizado o estágio curricular – Anos 2018 e 2019:

Tabela 1. Fluxo de Ações / Ofertas Formativas no Centro Qualifica, nos Anos de 2018 e 2019 (continua)

Ações / Ofertas	Ano de 2018	Ano de 2019
Formativas Participantes em acolhimento, diagnóstico para qualificação, informação e orientação sobre tipologias e ofertas de qualificação e encaminhamento para a qualificação	1521	322

Tabela 1. Fluxo de Ações / Ofertas Formativas no Centro Qualifica, nos Anos de 2018 e 2019 (conclusão)

Ações de Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	10	10
Certificações de Competências	35	24
Planos Individuais de Encaminhamento para ofertas de qualificação escolar ou profissional	324	65
Programa para a Inclusão e Literacia Digital – PILD	190	-

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados divulgados nos Relatórios de Gestão da CML ref. aos anos de 2018 e 2019.

Os dados apresentados na tabela 1 suscitam algumas interpretações, no entanto, pretende-se analisar neste relatório, os dados afetos ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvido naquele Centro Qualifica. Primeiramente, importa dizer que comparativamente entre os dois anos, houve uma diminuição exponencial na quantidade de adesões às ofertas formativas do Centro Qualifica. Em relação às adesões verificadas nos dois anos em análise, não se pode dizer que a integralidade das pessoas que procuraram ao Centro Qualifica, tiveram o perfil para iniciar um processo de RVCC, portanto, muitas das pessoas incluídas nos números de adesões puderam seguir outras ofertas formativas que fossem mais adequadas ao perfil do candidato.

Posto isto, ainda causa preocupação por parte da equipa do RVCC o baixo índice de certificações obtidas no processo RVCC. Conforme mostrado na tabela 1, nos anos 2018 e 2019 foram criados dez grupos de processo RVCC em cada ano e, em cada respetivo ano, apenas 35 e 24 candidatos chegaram até à fase final do processo e tiveram as suas competências certificadas. Isso traduz-se num sinal de alerta para que a Agência que tutela os Centros Qualifica repense o circuito do processo de reconhecimento,

validação e certificação dos adquiridos experienciais, para um real enfrentamento do que há por trás desses números.

Quando os grupos de processo RVCC nível básico ou secundário são formados e iniciam-se as atividades do grupo, grandes são as expectativas nos candidatos sobre o que venha a ser esse processo que lhes trará uma certificação que não pudera ser obtida nos bancos escolares. Passado o momento inicial das altas expectativas sobre a certificação que não tardará em chegar, sobrevêm as primeiras dificuldades encontradas, como por exemplo, a dificuldade em reconhecer os adquiridos experienciais ao longo da vida; a baixa estima decorrente da falta de conhecimento sobre o que consiste o processo em reconhecer os adquiridos experienciais; falta de motivação; falta de identificação com a dinâmica do processo, uma vez que é exigido um elevado grau de autonomia por parte do adulto; uma linguagem difícil de compreender o referencial de competências-chave e, com isso, o impedimento em avançar; as competências necessárias da escrita para desenvolver as atividades; a falta de tempo em dedicar-se à produção do material solicitado durante as sessões do RVCC, entre outras dificuldades encontradas.

As certificações obtidas no processo RVCC traduzem o real aproveitamento por parte dos candidatos nessa etapa formativa. Como visto na tabela 1, o número de candidatos que tem as suas competências certificadas em relação ao número de candidatos que iniciam um processo RVCC é muito baixo. Alguns candidatos desistem do processo RVCC ou vão postergando a consecução do processo por diversas razões, como explicitado também no capítulo anterior, no item 3.3, que trata das complexidades do processo RVCC.

Nesse sentido, o baixo índice de aproveitamento no processo RVCC, refletido através dos números anteriormente apresentados, precisa ser visto como uma problemática que urge em ser ultrapassada, sob pena de reforçar os insucessos na vida do adulto que se candidata a essa via de formação. Os resultados aquém do esperado com certificações de RVCC, nos anos de 2018 e 2019, devem servir como objeto de análise, para além da ANQEP, como também, pela equipa de trabalho de RVCC que está na linha da frente, diariamente trabalhando com esses adultos pouco escolarizados. Nessa matéria, a equipa de profissionais de RVCC têm muito a contribuir para o enfrentamento dessa questão.

3. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

3.1 Breve Histórico

A partir de 2002, no âmbito do Projeto EFA, a Câmara Municipal de Lisboa estabeleceu parcerias com Centros de RVCC na região de Lisboa, que pudessem acolher aos trabalhadores interessados em elevar os seus níveis habilitacionais. Esse encaminhamento dos trabalhadores podia ocorrer de duas formas: a primeira forma era pelo encaminhamento direto, onde o candidato não demonstrava necessitar de quaisquer tipos de formações prévias e, portanto, seguia o encaminhamento para esses Centros acolhedores para fazerem o processo de RVCC, que iriam certificá-los no 6º ou 9º anos de escolaridade; a segunda forma de encaminhamento era mediante uma formação prévia para aqueles candidatos que não evidenciavam competências em tecnologias de informação e comunicação – TIC e/ou matemática para a vida – MV. Essas formações prévias eram operacionalizadas pelo DDF – Departamento de Desenvolvimento e Formação, e realizadas em horário laboral para que pudesse ser assegurada a participação de todos os que precisassem. Após a realização das formações prévias, os candidatos eram então encaminhados para os Centros de RVCC para iniciarem o percurso formativo e terem as competências que foram objeto de formação prévia, então validadas.

Em 2003, a CML, através de seu Departamento de Desenvolvimento e Formação, considerando que poderia assegurar a criação de um Centro de RVCC de forma autónoma, apresentou em Setembro de 2003, uma candidatura a uma acreditação enquanto entidade potencialmente promotora de um Centro RVCC, onde (Aníbal et al., 2008) referem que:

Na sequência deste processo de acreditação, foi elaborado e entregue ao Ministério da Educação / Direcção Geral de Formação Vocacional, o Plano Estratégico de Intervenção do Centro RVCC da Câmara Municipal de Lisboa, documento cuja aprovação por aquela entidade, exarada no despacho conjunto nº 517/2004, de 12 de Agosto, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, possibilitou a entrada em funcionamento deste Centro (Aníbal et al., 2008, p. 151).

3.2 O PRVCC realizado no Centro Qualifica

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências visa o reconhecimento, validação e a certificação dos adquiridos experienciais ao longo do percurso de vida do adulto. A realização do processo RVCC, segundo (Aníbal et al., 2008) “é enquadrada pelas orientações técnicas emanadas pelo Ministério da Educação/Direcção Geral de Formação Vocacional, tendo no entanto, cada Centro autonomia para definir, dentro de determinados parâmetros e com a supervisão daquela direcção geral, as metodologias e instrumentos a utilizar” (Aníbal et al., 2008, p. 152).

Os candidatos que possuem o encaminhamento direto para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ficam a aguardar a convocatória do Centro Qualifica para integrar algum grupo que esteja prestes a ser formado.

Os candidatos que, durante as sessões de diagnóstico, não evidenciaram competências em áreas específicas do referencial de competências-chave, são encaminhados para ações de formação de curta duração nessas áreas. Trata-se de ações de formação com uma duração média de 60 horas. Esse encaminhamento para as ações de formação, num momento em que antecede o início de um grupo de processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa dotar esses candidatos de competências necessárias para o seguimento do processo RVCC, podendo assim serem validadas essas competências no decorrer do processo. Outro aspecto muito importante nessas formações que antecedem os processos RVCC são a gama de conhecimentos que são disponibilizados para esses adultos, que antes eles desconheciam ou simplesmente estavam “esquecidos”.

As áreas de formação disponibilizadas para formação de curta duração são em Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação e Linguagem e Comunicação. São saberes úteis na vida desses adultos e que lhes agregam valor às suas vidas, à medida em que ao final das ações formativas, eles já não olham com estranhamento para os números da matemática, nem tampouco rejeitam o uso de um computador por não saberem operacionalizá-los, ou ainda, escreverem um pequeno texto

com cinco linhas já não lhes pareça impossível. Ao fim das ações de formação, esses candidatos estão aptos a ingressarem num grupo de processo de RVCC.

Para além dos candidatos que possuem o encaminhamento direto para o processo, os candidatos que passaram por formação prévia e encontram-se aptos ao processo, tem também os candidatos que vêm transferidos de outros Centros Qualifica e que precisam dar seguimento ao percurso formativo. Estes últimos são transferidos de outros Centros por motivos como mudança de domicílio ou de local de trabalho e o Centro acolhedor estar mais próximo da nova morada, ou ainda, pelo fato do horário em que são realizadas as atividades no Centro Qualifica serem em horário laboral e isso ser mais benéfico para esses adultos com longas cargas horárias de trabalho.

Esses três perfis de adultos mencionados que estão aptos a iniciarem o percurso do processo RVCC, recebem a convocatória do Centro Qualifica logo que um grupo tenha condições de ser formado. São grupos mistos, desde as idades, os gêneros, as profissões e os percursos de vida. De um grupo heterogêneo partem pontos de vista diferentes e patrimônios experienciais idem. Durante as sessões em grupo, os integrantes do grupo podem reconhecer-se nas diferenças do outro. Todos, nas suas diferenças, porém unidos por um propósito comum: obter uma certificação escolar que não teve lugar à sua época regulamentada para tal.

Cada sessão de RVCC realizada é a possibilidade de novas aprendizagens ocorrerem. Um ambiente rico em aprendizagens por assim dizer da educação não-formal, assim referida por La Belle (1982, citado por Gadotti, 2012) como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (p.07).

No Centro Qualifica o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais tem uma duração mínima de 17 sessões, conforme cronograma que consta no Anexo V, onde as duas primeiras sessões são individuais e correspondem às sessões de diagnóstico (ver as etapas de intervenção no item 1.3 deste capítulo) e as outras 15 sessões são realizadas em grupo. Além dessas 15 sessões em grupo, os candidatos do processo RVCC de nível secundário, precisam fazer obrigatoriamente 50 horas de formação complementar com os formadores das áreas de competências-chave. Os candidatos do RVCC de nível básico, precisam fazer 60h de formação em tecnologias de informação e

comunicação, 60h de formação em matemática para a vida e 50h de formação em linguagem e comunicação.

As sessões individuais com os candidatos ocorrem sempre no Centro Qualifica e as sessões em grupo costumam ocorrer nas dependências do Edifício da Câmara Municipal de Lisboa, em Entrecampos. Tal fato prende-se à questão da infraestrutura do Centro Qualifica não dispor de salas que estejam preparadas para percursos formativos, o que já não ocorre no edifício da CML. Os horários das sessões sempre ocorrem em horário laboral, o que permite aos candidatos maior liberdade em conciliar o RVCC com a vida profissional e pessoal, além de ser um fator motivador para a continuação do percurso formativo. Nas vésperas das sessões, o TORVC envia uma convocatória para a Instituição ou o departamento a que pertence o candidato, com vista a oficializar e especificar os horários em que o candidato precisa ausentar-se do ambiente laboral.

Os principais instrumentos orientadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências são os referenciais de competências-chave de níveis básico e secundário – (Anexos VI e VII). O PRVCC no Centro Qualifica, segundo explicita Cavaco (2004, citada por Veríssimo & Touças, 2018), é planeado em torno de 15 questões geradoras, onde estas servem como uma espécie de bússola para identificarem o legado de competências do indivíduo. Nesse trabalho de identificação das competências, o indivíduo passa necessariamente por um processo analítico e reflexivo sobre o seu percurso de vida, com vista a uma reapropriação dos seus saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da vida. Essas 15 questões geradoras regem-se sob os seguintes princípios:

Figura 9. Os princípios que regem as 15 questões-geradoras



Fonte: Elaborado pela autora, baseado no pensamento de Cavaco (2004).

As primeiras questões que ancoram as actividades desenvolvidas no processo, são as seguintes: “Quais são as minhas expectativas?”, “O que espero do Processo RVCC?”, “O que significa reconhecer e validar as minhas competências?” Desde as sessões iniciais em grupo do processo de RVCC, o TORVC e os formadores explicam minuciosamente sobre o que é pretendido durante o processo. São utilizados vários instrumentos pedagógicos que facilitam a comunicação sobre a proposta do RVCC, de modo a fazer com que cada candidato saiba o que é esperado de si no desenvolvimento das actividades e como desenvolvem-se as etapas de trabalho desse processo.

Nessa primeira etapa do processo, o adulto tem muitos questionamentos dentro de si sobre os saberes que ele conseguiu acumular durante a vida. Muitos perguntam-se se esses saberes são “úteis” ao processo. Outros adultos duvidam sequer se vão encontrar algo positivo numa caminhada de vida marcada por insucessos, entre eles o escolar. Tudo é muito novo para esse adulto e são muitas variáveis a considerar do ponto de vista deles. O que o adulto sabia até pouco tempo era aquilo que foi transmitido por seus professores

na época da escola. Nesse processo de RVCC, o adulto depara-se enquanto sujeito da dinâmica educativa. São muitos fatos novos, portanto, é natural a receção com certa estranheza por parte dos adultos implicados.

Diante da apresentação de um processo de RVCC, a equipa técnica tem uma grande responsabilidade de elucidar as etapas inerentes dessa prática educativa, de modo a tornar esse ambiente minimamente confortável para esse adulto. Muitos aspetos devem merecer a atenção por parte da equipa, como por exemplo, a linguagem a ser utilizada dentro e fora das sessões do processo, uma postura respeitosa e ética perante à história de vida relatada por cada adulto, a consciência de que o adulto é o sujeito dessa prática educativa.

É feito um trabalho de reforço em todas as sessões, sobre o perfil necessário desse candidato em processo de RVCC. O candidato a uma certificação por via do RVCC tem de ter a consciência que esse processo formativo é feito por ele, mas com o apoio sempre presente da equipa de RVCC. É esperado do candidato que ele seja autodidata no sentido de haver um esforço próprio em ir construindo aos poucos o seu próprio processo de RVCC, além de ter autonomia no processo em que ensaja numa posição de sujeito das suas aprendizagens. Também espera-se que o candidato, através de uma constante atitude reflexiva, revise as experiências vividas para que, munido de criticidade, selecione as aprendizagens que resultaram dessas experiências.

Durante as primeiras sessões, é feita uma primeira leitura do referencial de competências-chave para ir ambientando os candidatos ao que é requisitado deles a partir do referencial. Nessas sessões iniciais são propostas diversas actividades onde o objetivo sempre vai ao encontro daquilo que é esperado desses candidatos num processo de RVCC. Essas actividades realizadas buscam detalhar aos adultos acerca dos saberes que precisam ser explicitados e o valor atribuído a cada um deles.

Após os dois primeiros encontros com os grupos de RVCC, mais outro grupo de perguntas geradoras são operacionalizadas por meio das actividades que são planeadas para cada grupo de processo. As perguntas geradoras são: “O que são competências?”, “Como se aprende ao longo da vida?”, “Por que é que a minha experiência de vida é importante?”. Sem essa clarificação por parte dos candidatos, torna-se muito difícil para eles avançarem nesse processo pois esse percurso precisa fazer sentido para eles.

O que pretende-se mostrar nas sessões é o exercício que eles têm de fazer para, ao voltar a atenção para as experiências no decorrer da vida, saber identificar criticamente àquelas experiências que resultaram em aprendizagens para as suas vidas, em suas mais variadas dimensões. Trata-se de saber reconhecer quais foram os adquiridos resultantes dessas experiências. Canário (2013) refere que esse exercício a ser feito em olhar para a experiência de vida num processo de reconhecimento dos adquiridos:

implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de formação: identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização [...] que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação [...] (Canário, 2013, p. 108).

Já nessa fase em que algumas questões geradoras enraizaram-se no desenvolvimento do processo RVCC, é iniciado um trabalho em estimular os adultos a escreverem sobre fatos relevantes de suas vidas. Os adultos, então, começam a escrever as suas histórias de vida, onde irão descrever experiências que, a exemplo do que fora dito por Canário (2013), refletem aquilo que tem uma significação na esfera da aprendizagem deles hoje, enquanto adultos que são e orientadas segundo as competências-chave do referencial.

O processo de reflexão a ser feito pelos adultos é facilitado pela criação de espaços de diálogo e comunicação nos quais favoreçam a significação a ser dada aos adquiridos experienciais. A equipa técnica assume um relevante papel nesse sentido para ajudar o adulto a enxergar-se no mundo de forma emancipatória e crítica. Essa linha de trabalho no percurso do autorreconhecimento dos adquiridos experienciais consegue ir ao encontro da visão de educação que Paulo Freire tanto defendia.

A aprendizagem, segundo os ensinamentos freireanos, deve ser fruto de um constructo do sujeito da ação educativa a partir de sua leitura da realidade social, levando-se em conta a inteireza do conhecimento de vida acumulado durante toda a vida. Somente através da articulação entre a investigação com uma atitude crítica em relação aos fatos, conseguir-se-ia construir um conhecimento sólido e que revelasse ser útil a esse adulto.

O conhecimento gerado nesse processo nasce, então, de uma realidade concreta, a partir da qual o adulto encontra e dá significação aos seus adquiridos experienciais.

Na fase seguinte, os adultos são encorajados a problematizar novas questões. São elas: “Como identifico as competências que adquiri ao longo da vida?”, “Como posso documentar as minhas competências num portefólio?”. A equipa de RVCC assume a tarefa então de descortinar o conceito de competência. As competências são perceptíveis no indivíduo quando ele sabe transformar o que fora aprendido – aquilo que é resultante de suas aprendizagens, numa aplicação de forma autónoma em seu respetivo contexto de atuação. Seguindo essa lógica, na percepção das competências, faz todo o sentido levar esses adultos a refletirem que a competência não está na ação propriamente dita, ela é subjacente à ação. Trata-se de um mobilizar entre os saberes / saber-fazer / saber-ser.

Ainda sobre a conceituação de “competência”, é necessário um trabalho atento e paciente por parte da equipa do RVCC para traduzir a significação de conceitos como este para uma linguagem compreensível e que seja possível de ser descodificada pelos adultos. Como referem Rothes, Silva & Guimarães (2006) “as aprendizagens descontextualizadas apresentam-se lhes como inexpressivas ou podem até ser interpretadas como vias de manipulação” (p.196).

As duas próximas questões geradoras são: “O que é o referencial de competências-chave?”, “Como relacionar as competências-chave com a minha vida?”. Os formadores das áreas de competências-chave irão junto do mapa de competências de cada área, buscar os critérios de evidência para identificar essas competências em cada núcleo gerador. A descodificação do referencial de competências-chave é feita pelos formadores junto aos adultos para trazer ao plano do concebível aquilo que é esperado no reconhecimento dessas aprendizagens no decorrer da vida.

As próximas três questões geradoras são reservadas a um capítulo específico a constar no portefólio. Trata-se dos planos para o futuro desse adulto em processo de RVCC. As questões que incitam a reflexão são: “O que planeio fazer após a conclusão do Processo RVCC?”, “No que devo investir?”, “Quais os passos para concretizar as minhas intenções?”. O Diário de Bordo – (Anexo VIII) é um instrumento onde é possível trabalhar essas questões para além do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, levando esses adultos a refletirem sobre aspectos relevantes

relacionados com os objetivos para o futuro. O diário de bordo também faz parte dos documentos que integram o portfólio do candidato.

As últimas três questões geradoras são muito importantes sob os pontos de vista da continuidade do processo de educação e do reconhecimento das competências desse adulto implicado no processo. O RVCC objetiva ser mais que um processo para certificar a escolaridade de adultos pouco escolarizados. O alcance dessa prática educativa vai mais além que as certificações de nível básico e secundário.

As pessoas implicadas no processo RVCC devem ter a consciência que esse processo não tem um fim em si mesmo, mas nos ganhos pessoais e educacionais que o adulto obtém, o que refletir-se-á em sua realidade social. Muitos adultos, após a conclusão do processo RVCC, sentem-se capazes e motivados a irem em busca de outros desafios. Alguns exemplos disso, são casos de adultos que fizeram licenciaturas e outros cursos em virtude do caminho que foi iniciado no RVCC, outros adultos que conseguiram promoções em seus empregos devido ao aumento da escolaridade. Esses são alguns dos muitos exemplos práticos dos valores indissociáveis a essa prática educativa.

As últimas questões geradoras em torno do desenvolvimento do processo RVCC fazem os seguintes questionamentos: “Estarei pronto para validar e certificar as minhas competências?”, “O meu portfólio de competências e a minha história de vida encontram-se concluídos?”. Nessa fase final de um processo de RVCC, o candidato reúne todo o material produzido nas formações complementares e nas sessões com o TORVC, além da sua história de vida, para que numa análise crítica o próprio candidato veja se conseguiu evidenciar as competências propostas no referencial de competências-chave e estão de acordo com o que propõe essa prática educativa do reconhecimento dos adquiridos experienciais.

O TORVC juntamente com os formadores das áreas de competências-chave fazem uma avaliação sobre a auto-análise do candidato de forma a identificar possíveis lacunas que não foram trabalhadas pelo candidato. Esse olhar atento da equipa de RVCC visa verificar se todos os núcleos geradores foram trabalhados, para então depois disso o candidato ter as suas competências certificadas pelo júri.

Após esse trabalho de apoio pela equipa de RVCC ao candidato na fase final da preparação do portfólio, este contendo a História de vida, o balanço das competências e

os seus demais documentos integrantes que evidenciam as suas competências, o candidato encontra-se então preparado a ir à sessão de júri para serem certificadas as suas competências, conforme detalhado no item 1.3 deste capítulo II. Na sessão de júri, o candidato fará uma breve sustentação oral sobre o que construiu ao longo do processo de RVCC, abordando com mais ênfase sobre as principais aprendizagens decorrentes de suas experiências de vida.

A certificação que esse adulto vai receber diante do júri, dependerá não apenas do nível de escolaridade deste aquando iniciou o seu processo de RVCC, mas também pelas competências que foram demonstradas por esse adulto no âmbito das diversas etapas que fazem parte do processo e que foram posteriormente chanceladas pelos formadores e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências.

4. O Estágio Curricular

Ao longo dos oito meses de duração do estágio curricular no Centro Qualifica, eu pude realizar diversas actividades desde o apoio administrativo à equipa do RVCC, até ao apoio ao TORVC e formadores durante as sessões individuais e em grupo com os adultos. Essa diversidade de actividades realizadas durante um estágio possibilita perceber a Instituição em seus mais diversos contextos e compreender melhor as lógicas de ação por trás de um Centro vocacionado para a educação e formação de adultos.

Para além das minhas actividades desenvolvidas no âmbito do estágio curricular, foi-me possibilitado pela CML, através do meu tutor – Dr. Luís Vicente, participar de formações que encaixassem-se no meu perfil. Infelizmente, participei apenas de uma formação destinada aos trabalhadores da CML e das Juntas de Freguesia, pois as outras formações disponíveis não agregavam valor à minha área de formação. Eu tive a oportunidade de participar de uma formação profissional na área de desenvolvimento pessoal - Equipas Motivadas e Positivas com duração de 15h, onde os objetivos da formação passavam por desenvolver as competências no reconhecimento da importância

do trabalho em equipa, saber integrar-se numa equipa e contribuir para criar um clima organizacional mais equilibrado. (Anexo IX)

A realização desse estágio num ambiente centrado no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, resultantes da educação não-formal e informal, possibilitou ainda, o contacto com histórias vividas e contadas a partir das experiências de vida de cada participante do RVCC. A educação aqui vai além dos muros da educação tradicional / formal para dar a oportunidade àqueles que não puderam seguir os estudos quando mais jovens. A experiência de cada pessoa conta e importa muito nesse processo.

A inexistência do rigor e excessivos métodos, características presentes no contexto formal de educação, propiciam a identificação das pessoas com a proposta de reconhecer os seus adquiridos experienciais. A educação não-formal são os saberes contruídos ao longo de toda uma vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens.

O estágio propiciou ainda, a possibilidade de acompanhar o crescimento desses adultos que, de forma autônoma e por vontade própria em fazê-lo, decidiram trilhar esse caminho de uma lógica educativa fundamentada nos adquiridos experienciais de suas vidas. Em cada sessão do processo de RVCC é bem presente o chamamento à participação das pessoas. A participação desses adultos em todas as etapas do processo RVCC contribui com um sentimento de pertença com os objetivos dessa trajetória a que cada adulto se dispõe a fazer.

As características da educação não-formal, abordadas no capítulo anterior, são amplamente encontradas em todo o percurso desse estágio curricular. As ações educativas são flexíveis e participativas, como fora reportado anteriormente. As situações educativas são construídas à medida durante todo o processo. A lógica de ação do processo de RVCC é pautada no tempo individual de cada adulto, onde a fita métrica que mede o tempo despendido por um participante na realização do RVCC, não servirá para um outro participante inscrito no mesmo grupo.

As minhas vivências no estágio mostram que o tempo, nessa dinâmica do reconhecimento dos adquiridos experienciais é um fator extremamente variável. Cada participante necessita de um tempo próprio que respeite o seu ritmo de reconhecimento das aprendizagens ao longo da vida. Esse aspeto, inclusive, é controverso. Durante o

estágio eu assisti à sessão de júri de um candidato que levou cinco anos para concluir o processo RVCC. Exemplos como este fundamentam a opinião de muitos elementos da equipa técnica de que deveria existir um tempo máximo para a conclusão desse processo. Por outro lado, essa flexibilidade apresentada na dinâmica do processo, funciona como um atrativo para os adultos que não concluíram os seus estudos em tempo hábil e, através desse processo de RVCC, ser possível conferir um valor académico aos adquiridos experienciais.

4.1 Actividades Realizadas

Visita às Instituições

De modo a divulgar as ações do Centro Qualifica junto à sociedade e dar a conhecer as ofertas formativas disponíveis no Centro, são feitas visitas regularmente às Instituições. Essas visitas são importantes para colocar ao alcance da população uma oferta de educação que se ajuste às necessidades de cada público. Assim como foi referido no capítulo I, a importância de práticas educativas em contextos não-formais de educação tem-se consolidado cada vez mais devido a fatores como a flexibilidade de tempo e espaço.

Uma dessas ações em que pude estar presente, acompanhando o coordenador do Centro Qualifica e uma técnica de nível superior da CML, foi uma apresentação junto à Polícia Municipal de Lisboa. A apresentação que o Centro Qualifica fez nesse dia, foi também no sentido de sensibilizar da importância do aumento das qualificações na estrutura organizacional da Polícia Municipal. Muito do que foi apresentado nesse dia, na presença do Segundo Comandante, dos recursos humanos e psicólogos, iria ganhar uma divulgação interna da Instituição para a realização das ofertas formativas.

De facto, entre os participantes dos processos RVCC, os policiais municipais representam uma percentagem expressiva. Nos grupos formados para a realização do RVCC, durante o período do meu estágio, para além dos policiais, verifiquei que eram

integrados, em sua maioria, por bombeiros, funcionários de Juntas de Freguesia, funcionários de outras Instituições públicas, mas também muitos civis da sociedade.

Apoio nas tarefas administrativas

O caminho para se ter um candidato em formação é longo e passa também pela base documental que regista todas as suas participações em ações formativas e os pormenores destas, no respetivo dossiê pessoal desse candidato. Nesse sentido, a partir da verificação que muitos dossiês estavam com documentos em falta, outros simplesmente não existiam fisicamente (apenas nos registos informáticos), em outros dossiês as informações que constavam nos registos dos candidatos não condiziam com os dados na plataforma SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, eu iniciei então a uma reorganização do arquivo de todos os candidatos que passaram pelo Centro Qualifica.

A referência que fiz dos candidatos que passaram pelo Centro abrange as pessoas que lá estiveram para pedidos de informações, pessoas que vieram transferidas de outros Centros Qualifica, pessoas que iniciaram processos formativos e foram transferidos para outros Centros, pessoas que concluíram processos formativos e aqueles que estão a frequentar as ofertas formativas. Para conseguir realizar esse trabalho e deixar o arquivo em condições de organização e com informações fidedignas para aquela equipa do Centro, foi-me de extrema valia os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos na faculdade onde são necessários seguir uma lógica de continuidade das informações que são geradas.

Em relação à parte física do arquivo necessitou de menos trabalho, mas ainda assim tive de ter paciência e esmero para reunir os recursos materiais que o Centro não dispunha. Chegou um determinado momento em que os colegas olhavam para mim e diziam: “Eu já não tenho mais micas para ti” ou “Quando receber meu salário vou dedicar uma parte para comprar micas e dossiês para ela”. Por fim, o arquivo do Centro Qualifica foi finalmente reestruturado e a equipa reconheceu o esforço feito.

No dia a dia eu prestava apoio nas tarefas básicas do Centro como atendimento ao público interno dentro do fluxo normal das atribuições de cada setor e atendimento ao público externo para prestação de informações sobre as ofertas formativas do Centro.

Também era de praxe fazer a reposição dos materiais de escritório e os materiais de apoio para uso durante as sessões em grupo realizadas pelo meu tutor.

Nas primeiras sessões dos grupos de processo RVCC as fichas de inscrição e os contratos dos candidatos tinham de ser assinados por eles e devolvida uma via para o Centro Qualifica. Eu ajudava o meu tutor nessa tarefa de conferência dos dados / assinatura / entrega / recebimento dos contratos em sala.

Habitualmente, durante as sessões em grupo, eu ficava responsável por passar as folhas de frequência e verificar as presenças de modo a estar atenta se o número de assinaturas condizia com a presença real em sala. Eram cuidados a ser tomados, principalmente pelo fato das formações complementares serem obrigatórias para fins de certificação.

Oficina “Função RH – Novos Desafios”

No final do mês de novembro eu acompanhei o meu tutor de estágio numa oficina elaborada pelos recursos humanos da CML para diversos núcleos da Instituição. Esta oficina estava voltada para o levantamento das necessidades de formação junto aos trabalhadores da CML. As formações em causa são tanto da dimensão profissional, como da dimensão pessoal, estas mais voltadas para a valorização do trabalhador. O Centro Qualifica, nessa oficina, reforçou as ofertas formativas que dispõe, dando ênfase ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que é realizado pelo próprio Centro.

Acompanhamento durante as sessões de diagnóstico

Sempre que tinham sessões de diagnóstico no horário do meu estágio, ou mesmo quando eu tomava conhecimento pelo meu tutor que estava agendada alguma sessão no horário em que eu não estivesse, eu fazia questão em participar. Eu percebia esses momentos iniciais do candidato com o Centro, como um momento rico em aprendizagens para mim enquanto estagiária. No momento do diagnóstico podia acompanhar de perto um candidato que se dispunha a fazer um percurso formativo. Deste modo, tinha a

oportunidade de analisar detalhadamente o perfil do candidato com base nas informações que ele relatava durante a sessão.

Nesse sentido, eu tinha o cuidado de estar atenta aos detalhes do diagnóstico, mas, no entanto, eu também tinha o máximo zelo de não demonstrar demasiada atenção para com o candidato para não o deixar constrangido ou mesmo limitar a naturalidade do processo. O candidato ali para seguir o fluxo desejado do diagnóstico não podia, em nenhuma hipótese, sentir-se observado por mim. Para isso não acontecer, eu entrava na sala com o meu tutor, onde o candidato já estava à espera, e procurava sempre ficar num local reservado da sala, de modo a não estar sob o foco de atenção do candidato.

Os candidatos chegavam com um misto de sentimentos e comportamentos, como por exemplo, muitos apresentavam timidez em expor a vida (dimensão pessoal, profissional, social) para alguém nunca visto antes, o que gerava nessas pessoas um comportamento de introversão. Outros candidatos vinham à sessão carregados com complexo de inferioridade pelo percurso escolar ter sido escasso. Isso mostrava-se mais angustiante ainda para eles quando esses candidatos devolviam as atividades complementares de diagnóstico sem terem feito praticamente nada do que era pedido.

O TORVC exerce um papel muito importante numa sessão de diagnóstico pois é ele quem identifica o perfil de candidato à frente para mobilizar os meios necessários para tornar o momento produtivo e seguir as etapas previstas no diagnóstico. No Anexo X eu detalho uma dessas sessões de diagnóstico. Após alguns meses de estágio, o meu tutor permitia que interagisse com o candidato no momento do diagnóstico, de modo a conduzir juntamente com ele essa etapa.

Uma experiência como Formadora

Numa sessão de formação complementar em Cidadania e Profissionalidade – CP, a formadora da área pediu para que eu conduzisse uma parte da sessão do dia. Num primeiro momento eu tive receio em assumir aquela responsabilidade mas a formadora esteve sempre por perto apoiando-me e isso deixou-me mais confortável com a situação. Hoje, distanciando-me daquela experiência, eu vejo o valor formativo que ela significou na minha vida pessoal, educativa e profissional, como afirma Cavaco (2009) “refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que lhe atribua um

sentido” (p. 221). Dito isto, importa dizer que eu vivenciei exatamente o mesmo processo que esses adultos do processo RVCC precisam fazer para identificar um adquirido experiencial. Após as experiências vividas, faz-se necessário refletir sobre elas e após a racionalização da ação, elas serem representativas na vida do sujeito desse processo.

No início dessa sessão foi dado um pequeno texto (Título: Nascidos antes de 1986) para ser trabalhado em sala. Os principais objetivos desse texto eram: Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas; Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum ; Bem individual versus Bem público na comunidade e ainda, Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal. (Anexo XI)

Foi dado um tempo para que todos lessem individualmente o texto e depois a sala foi dividida em 2 grandes grupos e cada um deles tinha como papel, durante a actividade, expor opiniões a favor e contra sobre o tema abordado no texto. Ambos os grupos interagiram ativamente e mostraram-se empenhados em argumentar e defender as suas ideias perante à sala. Actividades dessa natureza potencializam um ambiente educativo à medida que as pessoas são levadas a se posicionarem sobre diversos assuntos e também a refletirem sobre as opiniões contrárias as suas. As pessoas sentem-se parte do grupo quando a elas é dada a oportunidade de expressarem-se para participarem das ações em sala.

A minha função como formadora nessa sessão anteriormente mencionada, foi idêntica ao trabalho que os formadores desempenham diariamente com os grupos de RVCC. Os formadores desempenham um importante papel de auxiliar os adultos durante todo o processo. São esses profissionais que caminham lado a lado com os adultos em busca de apoiá-los a fazer esse movimento tão complexo que é o reconhecimento dos adquiridos experienciais.

Os profissionais de RVCC assumem um papel de coadjuvante nesse processo, enquanto a tônica está no adulto. As ações realizadas durante o processo RVCC são a partir do / para o / direcionadas ao / adulto pouco escolarizado. Nesse contexto, a dinâmica educativa é feita pelo e para o adulto em virtude do trabalho que ele for desenvolvendo ao longo do processo, no reconhecimento de seus adquiridos experienciais.

4.2 As Sessões de PRVCC

Durante as sessões de processo RVCC eu buscava interagir com os grupos de formação, o que possibilitava estreitar a confiança e estabelecer uma relação amistosa com eles. Essa relação que ia-se construindo aos poucos, entre estagiária e candidatos do RVCC, possibilitava que eles se sentissem à vontade para conversar, para trocar impressões, para falar sobre os motivos de estarem ali, sobre as dificuldades enfrentadas no processo. Com o tempo, muitas barreiras foram quebradas e a figura de uma estagiária em sala de sessão de processo RVCC era vista como sendo “mais uma entre eles”. Desde o tratamento entre todos nós, até a participação nas dinâmicas em grupo era de uma ótica de igual para igual.

O diálogo presente entre formadores e adultos durante o processo RVCC, possibilita que haja uma fluidez na realização das actividades, de modo com que os adultos sintam-se confiantes por terem um profissional que presta apoio, esclarece dúvidas, questiona os resultados das actividades propostas em sala, mas também sabem ter uma escuta activa em relação às necessidades e anseios desses adultos.

O fato de, durante as sessões de formação, eu também participar nos debates e actividades propostas pelos formadores, fazia com que houvesse também uma experiência enriquecedora para mim, enquanto estudante de um tema e poder estar ao lado das pessoas que decidiram viver esse mesmo tema, mas também, acredito eu, da parte dos candidatos. Durante as actividades desenvolvidas nas sessões de grupo, a participação de todos é constantemente incentivada, pois essa prática educativa requer também a envolvimento dos sujeitos na acção educativa. Trata-se de um percurso que tem de ser vivido ativamente por cada membro do grupo para que a dinâmica do processo faça sentido para eles.

Quando era para manifestar-se ou defender uma opinião perante o grupo, e era chegada a minha vez em participar, o restante do grupo parava para escutar “a menina que estava ali a observar” ou mesmo “a menina estudante” para ver o que ela ia dizer e como ia dizer. Os aspetos culturais também geravam bastante curiosidade durante as sessões de grupo. O fato de eu ser estrangeira no país desses adultos suscitava a curiosidade de todos acerca dos valores /crenças / costumes do meu país de origem. Era inevitável não haver comparações sobre o que era visto em sala, principalmente durante

as formações de cultura, língua e comunicação e cidadania e profissionalidade. Isso era muito positivo para eles verem os assuntos abordados numa perspectiva macro, de forma multicultural.

Dinâmicas com os grupo de PRVCC

Quem sou eu?! (Anexo XII) – Foram dados um conjunto com quatro *post its* para cada candidato e uma folha branca com quatro tópicos, onde diziam: Onde nasci / 1º emprego / Uma experiência / Um objetivo. A actividade consistia em levar cada candidato a responder aos três primeiros tópicos e o último tópico – o do objetivo - deveria ser colocado o nº 12. Após todos responderem aos tópicos, cada candidato foi à frente da sala e colou o seu *post it* na cartolina das apresentações. Ao final da apresentação coletiva, foi pedida a atenção de todos para o objetivo comum de todos naquela sala: o número 12 que representava o décimo segundo ano de escolaridade! Os três primeiros pontos-chave tinham de ser buscados no passado, mas o objetivo que trazia todos ali naquela sala tinha de ser olhado de frente, com entusiasmo, com foco e determinação em alcançá-lo.

Finalmente, foi pedido para que todos pegassem a folha branca distribuída no início da actividade e balançassem no ar. (houve muito barulho na sala) O barulho ensurdecedor que se ouvia representava as vozes que muitos candidatos ouvem no decorrer do processo de RVCC. São as vozes do cansaço, as vozes de querer desistir à primeira dificuldade, as vozes do “eu não sou capaz”.

Num segundo momento, foi pedido para que todos machucassem essa mesma folha branca com entusiasmo, com muita vontade de calar essas vozes que vinham contra o objetivo que todos têm nesse momento. Depois, foi pedido para que todos abrissem a folha e balançassem-na no ar. (pouco barulho na sala) Já não se ouvia o imenso barulho d’antes. Foi preciso que os candidatos agissem (através da representação de machucar as folhas) para calar as vozes que vinham contra esse objetivo deles. Trata-se de um processo feito por eles e a consciencialização da importância deles agirem ativamente nesse percurso

faz a diferença para que eles tenham a real noção do quanto querem ou não alcançar esse objetivo de aumentar a escolaridade pretendida.

Bingo (Anexo XIII) – Essa actividade consistiu em realizar um bingo em sala, onde foram passados 40 *slides* sobre diversos temas e os candidatos precisavam fazer a correta correspondência das frases dos *slides* com os núcleos geradores que pertenciam e integrar com o DR's – domínio de referência para a ação relacionados.

As camisolas da minha vida (Anexo XIV)– Foi distribuída em sala uma folha com o desenho de uma camisola e os candidatos tinham de identificar através da escrita, as camisolas que já vestiram /vestem na vida. A actividade consistia em refletir sobre a importância das Instituições na vida em sociedade. Através dessa dinâmica foi possível trabalhar o DR3.

O papel da mulher na sociedade (Anexo XV) – Após a distribuição de uma folha de actividade contendo uma charge ilustrando o papel da mulher em diversas épocas, foi pedido para que os candidatos fizessem uma reflexão crítica sobre o assunto, para depois apresentarem por escrito os seus posicionamentos. Alguns dos objetivos dessa dinâmica era o de questionar os preconceitos vigentes na sociedade atual e reconhecer preconceitos e propor alternativas.

Momento de reflexão – Foram afixadas várias folhas com frases escritas nelas em torno de toda a sala e foi sugerido para que cada candidato escolhesse uma frase. Após a escolha da frase, os candidatos iam discorrer sobre ela num texto, onde iam estruturá-lo da seguinte forma: Por que escolheu esse tema? ; Desenvolvimento do tema ; Por que ? ; Onde está a reflexão?

Os temas abordados através das frases expostas traziam possíveis reflexões que os candidatos poderiam incluir em seus portfólios. Algumas das frases eram: Entre outras, realço a formação que tive em ... que muito me ajuda / ou ajudou no desempenho das

minhas funções; É importante as Instituições terem acessibilidades adequadas para toda a população; Sou uma pessoa tolerante e aceito as diferenças; Penso que a globalização ...; Profissionalmente tenho rigor e sou isento; A internet é uma ferramenta fulcral nos dias de hoje.

Após ser dado um tempo para que todos pudessem desenvolver a reflexão, três voluntários foram à frente da sala para partilharem com o grupo o que tinham produzido.

Esses momentos em que os participantes de um RVCC exteriorizam as suas opiniões sobre os temas propostos em sala, são muito importantes para eles fazerem um exercício em recordar as suas vivências e verbalizar aquilo que na verdade resulta delas. Essas actividades aumentam a autoestima dos que usam a voz para expressarem-se. Os adultos pouco escolarizados sentem-se participativos quando a eles é dada a oportunidade de se colocarem através da sua opinião. A autoestima desses adultos pouco escolarizados tende a aumentar porque eles sentem-se prestigiados em serem ouvidos, em partilharem as suas opiniões sobre o que é proposto. Isso significa para eles que estão a ser valorizados na dinâmica do processo. Mesmo para os adultos que não participam ativamente, como foi o caso do restante da sala que ficou a ouvir os três voluntários durante essa actividade, também é um momento de aprendizagem e de espelhamento com os colegas que se posicionam perante aos outros. Isso motiva-os a também colocarem para fora aquilo que faz sentido para eles.

Hora da expressão – Essa dinâmica consistiu em distribuir cartolinas e pincéis para os candidatos, após estes terem formado três grupos. A ideia transmitida à sala é que cada grupo iria usar a criatividade para ilustrar o significado de uma das três expressões muito importantes para o processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais: Competência / Aprendizagem / Experiência.

Após o término dos trabalhos de cada grupo, houve uma partilha na sala sobre a conclusão a que cada grupo chegou sobre essas três expressões. À medida que todos iam colaborando com a construção do significado das expressões, os próprios grupos que ficaram responsáveis pela respetiva expressão, reconheceram que não são expressões que podem ser reduzidas a um determinado conceito.

Tal como percebido pelos candidatos em sala, também vimos no capítulo I a imensidão de conceitos atribuídos a esses termos. Assim como a aprendizagem, a competência e a experiência, são conceitos subjetivos e que a sua significação vai depender do sentido atribuído a cada um desses termos. O que pode-se depreender é uma estruturação lógica de cada termo e as suas implicações no campo da prática.

Uma olhadela nos portefólios – Foram trazidos para sala alguns portefólios de competências de candidatos que foram certificados no ensino básico e secundário. Alguns grupos foram formados e cada grupo ficou com um portefólio. A ideia dessa actividade foi familiarizar os candidatos com o portefólio de competências que eles irão desenvolver ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais. Foram verificados aspectos como: a estruturação de um portefólio, a atenção à escrita, os documentos obrigatórios que são imprescindíveis para constar no portefólio e documentos que possam evidenciar as competências do adulto. Ao final dessa actividade os candidatos já eram capazes de visualizar melhor o produto final que lhes é pedido para a conclusão do processo de RVCC.

Multiculturalidade – Essa actividade foi programada para ocorrer em uma sessão externa da CML. Ela ocorreu na Fundação Cidade Lisboa. No início das actividades foi dado um texto para o grupo cujo tema tratava da Multiculturalidade, no qual tinham 4 excertos sobre migrações e sobre o mundo que habitamos. (Anexo XVI) Num primeiro momento, a actividade transcorreu numa sala das dependências da Fundação Cidade Lisboa, onde foi feita uma leitura pelo grupo e logo depois passou-se a exposição das ideias presentes no texto e a exploração dos temas transversais a ele;

Após trabalhar o texto em sala, foi dada a largada para a dinâmica que ocorreu na área exterior da Fundação. Num segundo momento da actividade, todos se dirigiram à área exterior, onde há a escadaria do edificio e um a um foi convidado a escolher um papel onde continha um personagem a ser encenado por eles. (Anexo XVII) Os personagens escolhidos nos papeis não podiam ser revelados aos colegas. Os personagens eram baseados num ambiente multicultural onde era possível encontrar por exemplo: imigrante ilegal, hindu em bairro social, rapariga muçulmana que vivia com os pais que são pessoas

extremamente religiosas, presidente da república, etc. A dinâmica consistia em expandir o olhar de cada um e fazer com que cada pessoa sentisse literalmente na pele o que sente o outro, mesmo que ele não faça parte de seu grupo social ou etnia. Todos refletiram sobre a inserção e exclusão dessas pessoas personificadas por eles, na sociedade. Muitos estereótipos foram quebrados, segundo os próprios participantes da dinâmica. Essa dinâmica foi bastante elogiada pelos participantes, pois de uma forma lúdica foi possível a todos perceber melhor as barreiras pré-conceituosas que são tão presentes no mundo atual. A partir dessa dinâmica, outros trabalhos foram desenvolvidos pelos candidatos com a temática da multiculturalidade e a sociedade. Através dessas dinâmicas num processo RVCC é possível favorecer ao adulto uma visão holística da sociedade, de modo a perceber melhor as realidades individuais que, somadas umas às outras, perfazem o tecido social. Somente um indivíduo consciente de sua realidade é capaz de sucumbir as barreiras da opressão que o cerca. A pedagogia libertadora de Paulo Freire (1972) mostra-nos o quão importante é esse processo de consciencialização do indivíduo para libertar-se da ignorância que o acorrenta à opressão.

O que foi o PRVCC? (Anexo XVIII) – Numa última sessão de grupo, são feitas as análises com o grupo sobre o balanço do processo RVCC. Nessa dinâmica, a sala foi organizada em pequenos grupos e cada grupo representou com imagens, artes, frases ou símbolos o que o processo RVCC significou na vida de cada um deles. Muitas foram as contribuições desses candidatos. No final dessa dinâmica procedeu-se a um questionário de avaliação do processo de RVCC. (Anexo XIX) Aos candidatos era facultativo a identificação desses questionários e os principais aspetos a serem avaliados era o desempenho dos intervenientes, o desenvolvimento do processo RVCC no Centro Qualifica, o uso dos materiais / instrumentos pedagógicos, as actividades desenvolvidas durante o processo, a duração do processo, as contribuições do RVCC nas dimensões pessoal, social, profissional e formativo e ainda, avaliar sobre os aspetos negativos e positivos do processo.

Considerações Finais

Esse relatório de estágio curricular pretendeu refletir e analisar sobre as questões norteadoras do processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais, ofertado no Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa e, para além disso, dar a conhecer um pouco do que fora visto ao longo dos oito meses de estágio nessa Instituição.

Na parte inicial do relatório teve lugar ao enquadramento teórico sobre as questões ligadas à educação de adultos para melhor percepção sobre a dinâmica de um processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. Num primeiro ponto, os contextos formal, não-formal e informal de aprendizagens foram abordados para contextualizar essa prática educativa do RVCC numa lógica de educação não-formal.

O desenvolvimento de ações educativas em contextos não-formais vem a tomar cada vez mais reconhecimento e visibilidade nas agendas dos organismos internacionais, e nos debates sobre as políticas públicas voltadas às especificidades da educação de adultos. Desde a década de 70 a educação não-formal passou a ser estudada e a sua importância para o desenvolvimento humano tem sido valorizada pelos manifestos contributos à formação do homem em sociedade.

O conceito de educação não-formal no campo de práticas da educação de adultos é muito profícuo para reconhecer a amplitude do processo educativo e a importância da experiência de vida na aprendizagem. As iniciativas da educação não-formal trazem consigo uma intencionalidade educativa diluída.

Quando se fala em intencionalidade educativa num contexto não-formal, diz-se que há objetivos explícitos de aprendizagem, embora estes sejam diferenciados do contexto formal. Importa dizer que os atores envolvidos num processo de educação enquadrado numa dinâmica não-formal são participativos nos seus percursos, e através de sua autoconsciência, para além de vontade própria em fazê-lo, fazem destes um terreno fértil com todas as condições necessárias para a realização do processo de aprendizagem.

No campo da educação de adultos, Canário (2013) identifica desde a década de 60, quatro subconjuntos que perfazem as práticas sociais da educação de adultos. Eles correspondem a: Alfabetização, Formação Profissional, Animação Sociocultural e

Desenvolvimento Local. A diversidade de práticas assentes no campo da educação de adultos e seus respectivos eixos de atuação, enquadrados em variados contextos sociais, possibilitam conferir a cada uma delas, adaptadas à sua realidade social, “práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos” (Canário, 2013, p. 18).

Os princípios orientadores trazidos para análise neste relatório são os referidos por António Nóvoa que, segundo Canário (2013), servem de “orientação a qualquer projecto de formação de adultos” (Canário, 2013, p. 20). O primeiro princípio traz a importância do adulto apropriar-se da sua história de vida, em sobreposição a meras atitudes formativas. O segundo princípio destaca a importância do envolvimento ativo do indivíduo na formação, tendo em conta as ações transformadoras decorrentes desta em seu desenvolvimento. O terceiro princípio destaca o alinhamento necessário dos objetivos entre formandos, Instituição e equipa de formação para uma profícua ação formativa. O quarto princípio ressalta três aspetos: que a formação deve estar constantemente sob o movimento da reflexão e intervenção; Ademais a formação deve estar alicerçada numa componente investigativa presente em suas ações e a percepção que uma formação tem um papel integrador entre todos os seus partícipes. O quinto princípio mostra o planeamento estratégico necessário à conceção das formações, desenvolvendo, portanto, nos formandos as competências necessárias para o que é pedido no campo prático. O sexto e último princípio destaca o papel transformador de uma ação formativa na vida de um adulto.

Ainda no enquadramento teórico deste relatório, os ensinamentos de Paulo Freire – o patrono da educação brasileira, estiveram sempre presentes de modo a articular o pensamento daquele teórico com a realidade de práticas pedagógicas baseadas na experiência de vida do indivíduo. O legado que Paulo Freire deixou para o campo da educação de adultos não perde-se no tempo, pelo contrário, torna-se cada vez mais um importante instrumento de análise e apoio para os profissionais da educação.

No contexto da educação de adultos, no âmbito do investimento da diversificação de estratégias de educação e formação de adultos, e partindo de uma lógica de valorização da experiência de vida, o reconhecimento dos adquiridos experienciais parte do pressuposto de uma abordagem experiencial e num balanço de competências que é referenciado por um documento oficial para esse fim.

Essa prática inovadora no campo da educação de adultos, centra-se na importância dos adquiridos experienciais no percurso de vida do adulto. Esses adquiridos experienciais, no enquadramento desse processo, possibilitam também a certificação escolar e / ou profissional para os adultos pouco escolarizados. Quando diz-se “prática inovadora”, pretende-se com isso realçar os aspetos recentes que marcam esse processo, quais sejam: a abordagem biográfica, a identificação dos saberes apreendidos para reconhecer então as competências adquiridas ao longo da vida e o sentido formativo do reconhecimento dos adquiridos experienciais da vida.

O adulto, numa atitude reflexiva, faz um exercício de distanciamento do que fora vivido para identificar os seus adquiridos experienciais. Mediante esse trabalho reflexivo, o adulto interpreta e reinterpreta as suas experiências a fim de extrair delas os seus adquiridos experienciais. Illich (1971, citado por Gohn, 2014) sobre a eficácia das aprendizagens fora de um contexto tradicional de educação, refere que “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola [...] A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (Gohn, 2014, p. 42).

As práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos têm no adulto o protagonista de suas actividades. O reconhecimento dos adquiridos experienciais fundamenta-se na identificação e a valorização das aprendizagens realizadas durante o percurso de vida de cada adulto, por vias formais, não formais e informais. Nessa prática de reconhecimento dos saberes resultantes da experiência de vida, as experiências têm reconhecido potencial formativo.

Numa segunda parte desse relatório, iniciou-se por fazer uma caracterização da Instituição acolhedora do estágio curricular. Ainda na caracterização da Instituição, verificou-se necessário fazer um retrospecto da criação daquele Centro Qualifica, passando pelas diversas nomenclaturas recebidas, assim como os Programas da CML que contemplavam as ofertas educativas / formativas para os trabalhadores da Instituição. De seguida foram especificadas as ofertas formativas e os seus respetivos públicos-alvo, disponíveis nesse centro especializado em qualificação de adultos. Logo após, são abordadas as especificidades do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O Centro Qualifica é destinado a todos os cidadãos maiores de 18 anos de idade que procuram uma qualificação, tendo em vista o prosseguimento dos estudos ou o seu desenvolvimento profissional. O Centro Qualifica mantém como sua principal actividade o processo RVCC, por realizá-lo em suas dependências e as outras ofertas formativas serem encaminhadas para outros locais, como escolas e centros de formação. As actividades do processo RVCC no Centro Qualifica, estruturadas numa lógica que seja possível perceber o legado de aprendizagens adquiridas ao longo da vida do adulto, são organizadas com base nas etapas do: acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento, formação, reconhecimento e validação de competências e a certificação de competências

O processo de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais assenta-se numa metodologia de abordagem de natureza (auto) biográfica – história de vida e no balanço de competências, segundo orientações do referencial de competências-chave. A metodologia de uma narrativa autobiográfica visa, além da obtenção de uma certificação de nível básico ou secundário, fazer com que o adulto tome assento no curso da sua vida ao tempo em que ele escreve a sua narrativa.

Os principais instrumentos orientadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências são os referenciais de competências-chave de níveis básico e secundário. O processo RVCC no Centro Qualifica, segundo explicita Cavaco (2004, citada por Veríssimo & Touças, 2018), é planeado em torno de 15 questões geradoras, onde estas servem como uma espécie de bússola para identificarem o legado de competências do indivíduo. Nesse trabalho de identificação das competências, o indivíduo passa necessariamente por um processo analítico e reflexivo sobre o seu percurso de vida, com vista a uma reapropriação dos seus saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da vida.

Os contributos dos teóricos referenciados neste relatório e a prática de um estágio curricular mostraram que o processo RVCC é bem mais que um instrumento que possibilita certificações de nível básico e secundário. Essa prática educativa tem um imenso potencial formativo à medida em que o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais oportuniza uma tomada de consciência, por parte dos adultos implicados no RVCC, sobre as suas potencialidades.

Em relação ao estágio curricular, muitas foram as aprendizagens decorrentes dele, a nível pessoal e profissional. O campo da educação de adultos sempre esteve presente nos meus estudos, desde a graduação no Brasil. As actividades desenvolvidas na Instituição acolhedora do estágio foram diversificadas, desde o apoio às sessões de diagnóstico com os interessados em alguma oferta formativa do Centro, até às sessões de júri para certificação dos adultos em processo de RVCC. Essa diversidade de actividades desenvolvidas durante um estágio possibilita perceber a Instituição em seus mais diversos contextos e compreender melhor as lógicas de ação por trás de um Centro vocacionado para a educação e formação de adultos. Para estudos futuros, pretende-se aprofundar sobre as questões ligadas ao crescente aumento dos insucessos no processo RVCC.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. *et al.* (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: DGFV.
- ALONSO, L. *et al.* (2002). *Referencial de competências-chave – educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANÍBAL, A., TOUÇAS, H., DORNELLAS, L., MORGADINHO, P., SEONE, P. & VERÍSSIMO, V. (2008). *Vidas reconhecidas: O projecto de educação e formação de adultos da Câmara Municipal de Lisboa*. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 149-159.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA. (2018). *Relatório de Gestão 2018*. Recuperado de <http://lisboa.pt>.
- CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA. (2019). *Relatório de Gestão 2019*. Recuperado de <http://lisboa.pt>.
- CANÁRIO, R. (2001). *A “aprendizagem ao longo da vida”: Análise crítica de um conceito e de uma política*. In CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp.191-207). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *Formação e adquiridos experienciais: Entre a pessoa e o indivíduo*. In G. Figari & P. Rodrigues & M.P. Alves & P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, Modelos e Métodos* (pp.35-46). Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2013). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, C. (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

- CAVACO, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados – Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CAVACO, C. (2009). *Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*. Educação Unisinos, V.13 (3), 220-227.
- CAVACO, C. (2016). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal – A invisibilidade do analfabetismo*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 02 (04), 51-62.
- CAVACO, C. (2018). *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- CAVACO, C. (2018). *Analfabetismo em Portugal – Os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos*. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, nº02, 17-31.
- COOMBS, P H., AHMED, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación non formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2005). *A questão da educação formal / não-formal. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion: Institut International Des Droits De L'Énfant*.
- GADOTTI, M. (2006). *História das ideias pedagógicas*. 8ª Edição. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (2012). *Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Congresso Internacional Pedagogia Social.
- GOHN, M. (2014). *Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos*. Revista Investigar em Educação – IIª Série, Número 1. 35-50.

- INE (2017). *Inquérito à educação e formação de adultos*. Retirado de <http://ine.pt>
- JOSSO, Marie-Christine. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, Marie-Christine. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. *Revista Educação*, ano XXX, nº3 (63), 413-438.
- LA BELLE, T. (1982). *Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning*. *International Review of Education*, 159-175.
- ROTHES, L., SILVA, O., GUIMARÃES, P., SANCHO, A. & ROCHA, M. (2006). *Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos*. In Lima, Licínio (Org.) *Educação não escolar de adultos: Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp.182-204). Braga: Universidade do Minho.
- VERÍSSIMO, V. & TOUÇAS, H. (2018). *Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O programa de aprendizagem ao longo da vida da Câmara Municipal de Lisboa*. In CAVACO, C., *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 117-141). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Legislação Consultada

Portaria nº 232/2016 (29 de Agosto). Diário da República, 1ª série – Nº 165 - Recuperado a 02 de Dezembro de 2020, de <https://data.dre.pt/eli/port/232/2016/08/29/p/dre/pt/html>

Portaria nº 86/2007 (12 de Janeiro). Diário da República, 1ª série – Nº 9 – Recuperado a 08 de Dezembro de 2020, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/262373/details/maximized?dreId=127409>

Sítios Consultados

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. Recuperado a 09 de Setembro de 2020, catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getdocumentos/145

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. Recuperado a 12 de Outubro de 2020, <http://anqep.gov.pt/np4/49.html>

Instituto Nacional de Estatística. Recuperado a 02 de Dezembro de 2020, de <https://www.ine.pt>

Programa Qualifica. Recuperado a 14 de Novembro de 2020, de <http://qualifica.gov.pt>

Wikipédia. Recuperado a 25 de Novembro de 2020, de http://wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire#Obras

ANEXOS

ANEXO I



Câmara Municipal de Lisboa

Centro Qualifica

Formação - inscrição de cidadão

Identificação do candidato

Nome completo _____

Data de nascimento _____ Sexo _____ Naturalidade _____

Nacionalidade _____ Habilitações literárias _____

Documento de identificação _____ N.º _____ Validade _____ NIF _____

Morada _____ Código Postal _____ - _____

Telefone _____ Telemóvel _____ E-mail _____

Profissão _____

Identificação da situação profissional (se aplicável)

Entidade _____

Morada _____ Código Postal _____ - _____

Localidade _____ Telefone _____

Condição atual Desempregado Trabalhador por conta de outrem Trabalhador por conta própria Estudante

Os dados recolhidos são os estritamente necessários para a instrução do pedido, e serão tratados em observância do Regulamento Geral de Proteção de Dados. Pode consultar a **informação sobre proteção de dados pessoais** em anexo.

Assinatura do candidato

Data _____

Notas:

Deverá anexar cópia do certificado de habilitações

Caso o candidato seja menor de idade, o encarregado de educação deverá preencher o verso desta ficha





Câmara Municipal de Lisboa

Identificação do encarregado de educação

Nome completo _____

Data de nascimento _____ Sexo _____ Naturalidade _____

Nacionalidade _____ Habilitações literárias _____

Documento de identificação _____ N.º _____ Validade _____ NIF _____

Morada _____ Código Postal _____ -

Telefone _____ Telemóvel _____ E-mail _____

Identificação da situação profissional (se aplicável)

Entidade _____

Morada _____ Código Postal _____ -

Localidade _____ Telefone _____

Condição atual Desempregado Trabalhador por conta de outrem Trabalhador por conta própria Estudante

Assinatura do encarregado de educação

Data _____



INFORMAÇÃO SOBRE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS

O Município de Lisboa respeita integralmente as regras relativas à proteção de dados pessoais, usando os dados recolhidos exclusivamente para as finalidades abaixo descritas e pelo período indispensável para o efeito e tomando todas as precauções relativas a segurança dos dados recolhidos, nomeadamente, limitando os acessos apenas a pessoas devidamente autorizadas.

O Município de Lisboa necessita de recolher dados pessoais dos/as cidadãos/ãs para proceder à instrução do pedido de inscrição no seu Centro Qualifica e subsequente gestão do processo de Reconhecimento, Validação e Reconhecimento de Competências. O tratamento desses dados é realizado ao abrigo das obrigações legais do Município de Lisboa enquanto entidade formadora certificada, nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, de 7 de novembro, que aprova a Reforma da Formação Profissional e no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações e da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, 26 de junho, que regula o sistema de certificação inserida na política de qualidade dos serviços das entidades formadoras, gerido pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), bem como da Portaria n.º 474/2010 de 8 de julho, que estabelece o modelo de certificado de formação profissional que, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, se destina a certificar a conclusão com aproveitamento de uma ação de formação certificada não inserida no Catálogo Nacional de Qualificações.

Assim, nos termos do *Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados* (RGPD), aprovado pelo Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, informa-se ainda o seguinte:

- a) O Município de Lisboa é a entidade responsável pelo tratamento de dados, como definido no RGPD. As comunicações para o exercício dos direitos atribuídos pela legislação relativa a proteção de dados pessoais devem ser dirigidas à Direção Municipal de Recursos Humanos, situada no Campo Grande, 25, 13 E, 1749-099 Lisboa, contactável pelo telefone (+351) 217 988 205 e e-mail dmrh@cm-lisboa.pt.
- b) Os dados recolhidos neste formulário são: nome, data de nascimento, sexo, naturalidade, nacionalidade, habilitações literárias, n.º e validade do documento de identificação civil, n.º de identificação fiscal, morada, n.º de telefone/telemóvel, profissão, dados de identificação da situação profissional identificação e dados de contacto do serviço, são ainda tratadas as seguintes categorias de dados pessoais: sexo, categoria profissional, tipo de vínculo e data de admissão na CML, recuperados por pesquisa em bases de dados geridas pelo Município.
- c) Os dados referidos são cedidos pelo Município de Lisboa e registados, através de acesso reservado a entidades formadoras, no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), gerido pela Direção Geral de Estatísticas da Educação (DGEEC) e a ANQEP. I.P. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.), para cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro e da Portaria n.º 474/2010, de 8 de julho.
- d) Os dados recolhidos são conservados pelo prazo de 5 anos, a contar desde o momento da sua recolha, findo o qual são apagados/destruídos, sem prejuízo de conservação por prazo diferente em caso de litígio ou por imposição legal.
- e) O fornecimento dos dados é obrigatório pelo que a sua não disponibilização inviabilizará a inscrição no Centro Qualifica. Os dados recolhidos não são usados pelo Município de Lisboa para decisões automatizadas, nomeadamente não são tratados para a definição de perfis.
- f) O/A titular, relativamente aos dados pessoais que lhe digam respeito, tem os seguintes direitos:
 - i. A exercer perante o Município de Lisboa: direito de informação; direito de acesso; direito de retificação dos dados inexatos; direito ao apagamento; direito à limitação do tratamento; direito de portabilidade dos dados; direito de oposição ao tratamento; direito a não ficar sujeito a decisões exclusivamente automatizadas, incluindo a definição de perfis; nas situações de consentimento, direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.
 - ii. A exercer perante o Encarregado de Proteção de Dados (através do e-mail dpo@cm-lisboa.pt ou por carta para Campo Grande, 25, Bloco E, 2º Piso, 1749-099 Lisboa): direito de apresentar exposições.
 - iii. A exercer perante a autoridade de controlo (nomeadamente, Comissão Nacional de Proteção de Dados): direito de apresentar reclamação.
 - iv. A exercer perante as instâncias jurisdicionais competentes: direito a ação judicial e a indemnização no caso de violação dos seus direitos..

Tomei conhecimento da informação sobre proteção de dados pessoais.

Primeiro e último nome

Assinatura

Data

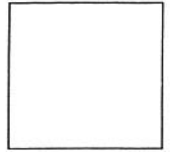
/ /

ANEXO II

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

FOTO



Nº INSCRIÇÃO SIGO

Nº P+V

Encaminhamento

- CC (BI+NIF)
- Cópia Certif. Hab.
- Curriculum Vitae
- Diplomas de form.
- Outros _____

1.1. IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO

Nome
Habilitação escolar
e/ou profissional

_____ Data Nasc. _____ Idade _____

Email

_____ Telefone/TM _____

Morada

Apresentação do Técnico
ORVC

1.2. IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO OCUPACIONAL

Entidade

Empregado

Estudante

_____ Profissão _____

Desempregado Inscrito no Centro de Emprego? Sim Não

Curta duração (< 1 ano)

Longa duração (> 1 ano)

Procura de 1º Emprego

Procura de novo Emprego

Pedido de Subs. Desemprego

Recebe Subs. Desemprego

Não recebe Subs. Desemprego

Rendimento Social Inserção

2. DIAGNÓSTICO E ENCAMINHAMENTO P/A QUALIFICAÇÃO

Sessão Acolhimento

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

Sessão Diagnóstico 1

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

Sessão Diagnóstico 2

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

Sessão Info. Orient 1

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

Sessão Info. Orient 2

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

Sessão Encaminham.

Data	GF
_____	_____

Técnico

Data	Sigo
_____	_____

"Esta entrevista vai ajudar-nos a delinear consigo o percurso formativo mais adequado para atingir o seu objetivo."

Esclarecer o candidato que as informações pessoais referidas durante o processo de diagnóstico estão protegidas por confidencialidade

Observações

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

3. LEVANTAMENTO DE EXPETATIVAS

Como é que teve conhecimento do Centro Qualifica da CMLisboa?

Qual a sua expetativa em relação à sua inscrição no Centro Qualifica da CMLisboa?

Considerando as seguintes atividades identifique, por ordem hierárquica, as 3 que apresentam maior interesse para si:

- Retomar os estudos/ formação
- (Re) integrar o mercado de trabalho
- Mudar de atividade profissional
- Progressão na carreira
- Criar negócio próprio
- Procurar formação no estrangeiro
- Procurar emprego no estrangeiro
- Desenvolver atividades de voluntariado
- Outra(s)

Qual(is) _____

Identificar os objetivos por parte do candidato: se pretende prosseguir estudos, se pretende uma certificação escolar ou profissional; inserção no mercado de trabalho; projeto vocacional

Identificar o grau de motivação do candidato para a conclusão do NB/NS

4. PERCURSO ESCOLAR

Nível Básico

	Ensino Regular	PRVCC	Outro
1º Ciclo/Primária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo/Ciclo Preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo/9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nível Secundário

Grau de Escolaridade	Concluiu	Não Concluiu	Disciplinas em falta
10º ano de Escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11º ano de Escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12º ano de Escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

.....
Razões que o levaram a não completar os estudos:

Caracterizar o percurso experiencial do candidato, na dimensão de ação escolar

Identificar e explorar as experiências e aprendizagens significativas relevadas pelo percurso escolar

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação
Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

5. PERCURSO FORMATIVO

Que Cursos de formação já frequentou (saliente os mais importantes):

Curso/ Ação	Aprendizagens adquiridas Como/ onde aplico essas aprendizagens

Caracterizar a dimensão de ação formativo do percurso experiencial do candidato

Identificar as principais aprendizagens em contexto formativo; verificar se o candidato é proativo, autodidata e autónomo; reflexivo, crítico

Que cursos gostaria de vir a frequentar? E porquê?

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

6. PERCURSO PROFISSIONAL

Descreva sucintamente o seu percurso profissional e mencione a ocupação profissional que o realizou mais:

Data/Duração	Entidade/Funções desempenhadas

Verificar se o candidato é proactivo, autodidata e autónomo; reflexivo, crítico; Tem um plano de carreira sólido? Tem projetos concretos e realizáveis? Adapta-se a novos contextos?

Caracterizar o percurso experiencial do adulto, na dimensão de ação profissional

Quais são as funções que desempenha atualmente? Descreva-as:

Gosta mais de trabalhar individualmente ou em equipa? Porquê?

Enuncie aspetos positivos e negativos da sua profissão:

Prevê ou gostaria de mudar de tarefas/conteúdo funcional dentro da profissão, ou mesmo de mudar de carreira/profissão?

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

7. PERCURSO PESSOAL E SOCIAL

O que gosta de fazer nos seus Tempos Livres?

Área	Que atividades já realizou ou realiza?	Que razões o levaram/levam a realizar esta atividade?
Atividades de voluntariado (apoio num lar, recolha de fundos, apoio a doentes, etc.)		
Atividades de exercício de cidadania (partido político, sindicato, associação, etc.)		
Atividades desportivas e/ou ao livre (futebol, atletismo, etc.)		
Atividades culturais e literárias (visitar exposições, ir ao teatro, assistir a concertos, leitura, escrita, etc.)		
Atividades artísticas (pintar, tocar um instrumento musical, grupo de teatro, etc.)		
Atividades técnicas (explorar o computador, novas tecnologias, etc.)		
Outras atividades? Quais		

Que projetos gostaria de vir a concretizar a nível pessoal e social?

Identificar os interesses, aprendizagens e competências coligidos na esfera privada; verificar se o candidato é proactivo, autodidata e autónomo; reflexivo, crítico

Caracterizar o percurso experiencial do candidato, na dimensão de ação social

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Entrevista Individual de Diagnóstico (Adultos)

8. COMPETÊNCIAS EM TIC

Utiliza o computador: nível pessoal nível profissional

Programas que conhece e já utilizou ou utiliza:

WORD EXCEL INTERNET Outros Quais? _____

Sendo utilizador da internet, que usos faz? (redes sociais, homebanking, leitura de jornais/revistas, carregamentos telemóvel, tablet)

Identificar competências do candidato relacionadas com a área TIC, do referencial de competências-chave para o NB/NS

Confrontar o percurso experiencial do candidato com a área TIC, do referencial de competências-chave para o NB/NS

9. COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Hábitos de leitura. Leio...

livros/textos longos

jornais/textos curtos

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Qual foi o último livro que leu? Quando?

Identificar competências do candidato relacionadas com a área TIC, do referencial de competências-chave para o NB/NS

Confrontar o percurso experiencial do candidato com o referencial de competências-chave para o NB/NS

Hábitos de escrita. Escrevo...

Textos longos

Textos curtos

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Fala/escreve/lê noutras Línguas? Quais?

Língua	Compreender		Falar		Escrever
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	

Níveis: A1/2: Utilizador básico - B1/2: utilizador independente - C1/2: utilizador avançado
 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ANEXO III



Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação



ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DIAGNÓSTICO Adultos - NB

Esta atividade tem como objetivo complementar o diagnóstico do candidato.

Não possui classificação e não limita o acesso a qualquer percurso de qualificação.

Antes de realizar a atividade, por favor, leia com atenção todas as questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite esclarecimentos ao Técnico.

- 1) Escolha uma das imagens apresentadas e faça um comentário (no mínimo com 10 linhas), com base na sua opinião, experiência ou ponto de vista:



Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação



ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DIAGNÓSTICO Adultos - NB

O nosso percurso de vida é marcado por várias experiências significativas.

Essas experiências podem estar diretamente relacionadas com vivências escolares (dimensão escolar), com o meio profissional (dimensão profissional), na relação com amigos e com os outros em geral (dimensão social), com situações formativas (dimensão formativa) ou com os nossos familiares (dimensão pessoal).

2) **Identifique 2 experiências e aprendizagens** mais significativas do seu percurso de vida:

Experiência 1

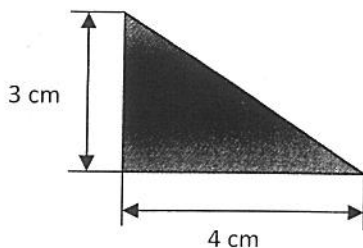
Aprendizagem

Experiência 2

Aprendizagem



Considere o seguinte triângulo:



4) Sem recorrer a calculadora, **indique**, apresentando os cálculos efetuados:

- a) **Qual o perímetro do triângulo?**
- b) **Qual a área do triângulo?**



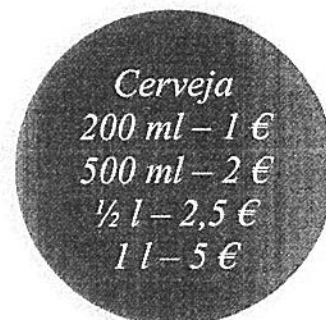
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DIAGNÓSTICO
Adultos - NB

Considere a seguinte situação:

A D. Lurdes pretende colocar pavimento de madeira na sua sala de estar. Depois de muito procurar, encontrou uma empresa que vende o pavimento ao melhor preço do mercado: **€125,00/m²**.

5) Sabendo que a sala da D. Lurdes é retangular e tem de **comprimento 6 m e de largura 4 m**, **estime o valor mínimo do orçamento** que a empresa poderia apresentar. **Apresente os cálculos efetuados.**

6) Na taberna do mestre Zé é possível encontrar o seguinte cartaz:



Faça um comentário sobre este preçário, tendo em conta os preços e a conversão das diversas medidas apresentadas no preçário:

ANEXO IV



Esta atividade tem como objetivo complementar o diagnóstico do candidato.

Não possui classificação e não limita o acesso a qualquer percurso de qualificação.

Antes de realizar a atividade, por favor, leia com atenção todas as questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite esclarecimentos ao Técnico.

“Vivendo e aprendendo” é uma expressão que, de um modo simples, significa que aprender é parte integrante da vida do dia-a-dia. Aprendemos quando frequentamos a escola ou quando fazemos pequenos cursos de formação, mas também aprendemos através das mais diversas experiências do quotidiano:

- a) No domínio pessoal, através da necessidade de gerir a casa, o orçamento familiar, a educação dos filhos, a saúde, o relacionamento com os vizinhos e os amigos, etc.
- b) No trabalho, através de conhecimentos técnicos e organizacionais que adquirimos, iniciativa, criatividade, trabalho em equipa, liderança, direitos e deveres, códigos de conduta, etc.
- c) Na sociedade onde estamos inseridos, através de experiências no âmbito de atividades comunitárias ou de interação com as instituições (colaboração com uma associação cultural ou recreativa, organização e dinamização de eventos, voluntariado, gestão de condomínio, atividade política, recurso a tribunais e outros organismos públicos ou privados, etc.).
- d) No mundo global, através de vivências diretas ou indiretas, tais como viagens, colaboração com organizações internacionais, documentários e notícias sobre questões de carácter global que nos tenham marcado e suscitado a nossa reflexão (direitos humanos, globalização, alterações climáticas, eutanásia, questões culturais e religiosas etc.).



ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE DIAGNÓSTICO

Adultos - NS

1) Imagine que está a escrever a história da sua vida. Faça uma retrospectiva ao seu percurso de vida e **identifique 2 experiências** que tenham sido significativas para si, **descreva-as sucintamente** e **refira as aprendizagens** que retirou delas.

Experiência 1

Aprendizagem

Experiência 2

Aprendizagem

ANEXO V

PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Cronograma

Formação Complementar	08 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC
Formação Complementar	09 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC
Formação Complementar	12 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
Formação Complementar	13 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
Formação Complementar	14 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP
Formação Complementar	15 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
Formação Complementar	16 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC CP
Formação Complementar	19 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC
Formação Complementar	20 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP
Formação Complementar	21 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC
Formação Complementar	22 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP
Formação Complementar	23 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
Formação Complementar	26 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
11ª Sessão de Processo RVCC	27 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar (solicitado que tragem computador).	CP
12ª Sessão de Processo RVCC	28 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC
13ª Sessão de Processo RVCC	29 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC
14ª Sessão de Processo RVCC	30 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC
15ª Sessão de Processo RVCC	03 de dezembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC
Formações complementares	05 de dezembro de 2018	STC

PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

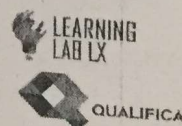
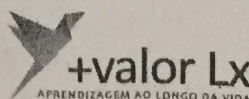
Cronograma

Grupo	Grupo 06/2018 de PRVCC – Nível Secundário
TORVC	Fernando Ribeiro
Local de Realização	Edifício Central da Câmara Municipal de Lisboa, sito no do Campo Grande, nº 25, 2º andar, 1749-099 Lisboa

Sessão Data, horário e local de realização

1ª Sessão de Processo RVCC	15 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC	<i>(técnicos de orientações de reconhec. e validação de competências)</i>
2ª Sessão de Processo RVCC	16 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC	
3ª Sessão de Processo RVCC	17 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC	
4ª Sessão de Processo RVCC	18 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC	<i>(cultura, língua e comunicação)</i>
5ª Sessão de Processo RVCC	22 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP	<i>(cidadania e profissionalidade)</i>
6ª Sessão de Processo RVCC	23 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP	
7ª Sessão de Processo RVCC	24 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	TORVC	
8ª Sessão de Processo RVCC	25 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC	<i>(sociedade tecnologia e ciência)</i>
9ª Sessão de Processo RVCC	29 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP	
10ª Sessão de Processo RVCC	30 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC	
Formação Complementar	31 de outubro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC	
Formação Complementar	02 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CLC	
Formação Complementar	05 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP	
Formação Complementar	06 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	STC	
Formação Complementar	07 de novembro de 2018, das 10h00 às 13h00, Campo Grande, nº 25, 2º andar	CP	

Fui p/ o grupo do Luis



ANEXO VI

Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos (nível básico)

NOTA

O Referencial de Competências-Chave - nível básico, enquanto dispositivo fundamental da estratégia de intervenção no âmbito da educação e formação de adultos, tem vindo a ser aplicado, desde 2001, quer em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer em percursos formativos assentes em competências-chave (Cursos EFA).

O carácter dinâmico deste instrumento exige uma permanente (re)actualização/adaptação aos contextos em mudança, como resultado da sua aplicação no terreno, para uma melhor adequação do Referencial ao público destinatário das actividades de educação e formação de adultos.

Entre Julho de 2002 e Outubro de 2004, foram reformuladas as áreas de Competências-Chave '**Tecnologias da Informação e Comunicação**', '**Matemática para a Vida**' e '**Linguagem e Comunicação**', presentemente em aplicação no terreno. Foram ainda concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (**Inglês** e **Francês**), enquanto veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social, para integrar a área '**Linguagem e Comunicação**', igualmente em aplicação. A área de '**Cidadania e Empregabilidade**' continua a aplicar-se na sua versão original.

A disponibilização da totalidade da versão original do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível básico (2ª edição, Abril de 2002) torna-se pertinente pelo seu valor histórico e pela actualidade de que se reveste ainda hoje o seu quadro conceptual, bem como pelos princípios orientadores que foram tidos em conta na sua construção e que têm vindo a orientar os processos de reconhecimento e validação de competências e os processos de desenvolvimento curricular no âmbito da formação.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos

AUTORES

Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães
Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório, Fátima Sequeira

ORGANIZAÇÃO

Simone Araújo
(ANEFA)

EDITOR

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
Rua do Vale de Pereiro, nº 16 - 1º - 1250-271 Lisboa
Tel.: 21 383 76 00 Fax: 21 383 76 99
Email: anefa@anefa.pt Internet: www.anefa.pt

EXECUÇÃO GRÁFICA

bis, lda.

TIRAGEM

2 500 exemplares - 2ª edição (Abril 2002)

ISBN

972-8743-00-9

DEPÓSITO LEGAL

178838/02

ÍNDICE

NOTA DE APRESENTAÇÃO	5
I REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS – CHAVE	7
1. A Construção do Referencial	
2. Princípios Orientadores	
3. Glossário	
II DESENHO GLOBAL DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS – CHAVE	17
III ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE OS NÍVEIS B1, B2 E B3 PARA CADA ÁREA DE COMPETÊNCIAS	23
1. Linguagem e Comunicação (LC)	
2. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	
3. Matemática para a Vida (MV)	
4. Cidadania e Empregabilidade (CE)	
IV ÁREAS DE COMPETÊNCIAS – CHAVE – MÓDULOS –	29
1. Linguagem e Comunicação	31
Estrutura Curricular	
Nível B1 (LC1)	
Nível B2 (LC2)	
Nível B3 (LC3)	
Articulação Vertical entre os Níveis B1, B2 e B3	
2. Tecnologias da Informação e Comunicação	53
Estrutura Curricular	
Nível B1 (TIC1)	
Nível B2 (TIC2)	
Nível B3 (TIC3)	
Articulação Vertical entre os Níveis B1, B2 e B3	
3. Matemática para a Vida	69
Estrutura Curricular	
Nível B1 (MV1)	
Nível B2 (MV2)	
Nível B3 (MV3)	
Articulação Vertical entre os Níveis B1, B2 e B3	
4. Cidadania e Empregabilidade	95
Estrutura Curricular	
CE A	
CE B	
CE C	
CE D	
Articulação Vertical entre os Níveis B1, B2 e B3	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

O "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos – da autoria de Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira – propõe-se constituir "uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação/formação de adultos."

Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o 'desenho curricular' de educação e formação de adultos assente em competências-chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.

Entendido pelos seus autores como uma primeira abordagem ao tema, o Documento de Trabalho, que agora se apresenta, necessitará certamente de ser *aprofundado, reformulado e reconstruído* como resultado de um processo de discussão alargada e de experimentação no terreno do referencial proposto.

Assim se construirá um "*referencial para todos* que, ao definir as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, crie as condições para oferecer a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida" (Alonso, Imaginário e Magalhães, Março 2000).

A presente organização do Documento de Trabalho, não correspondendo integralmente à versão original, é da responsabilidade da ANEFA.

Entende-se que ela poderá responder melhor à urgência de aplicação do Referencial no terreno, bem como às necessidades de um universo diversificado de utilizadores, na sua generalidade, pouco familiarizados com a construção curricular a partir de um Referencial de Competências-Chave.

A Direcção da ANEFA

I REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

- 1. A Construção de um Referencial de Competências-Chave**
- 2. Princípios Orientadores do Referencial**
- 3. Glossário**

1. A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE *

1.1. O CONTEXTO

Um quarto de século depois de *Aprender a Ser*, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI declarou que o "*conceito de aprendizagem ao longo da vida*" é a chave que dá acesso ao século XXI.

Neste contexto, "a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida" (Declaração de Hamburgo, 1997:29).

Nesta mesma linha, o Relatório para a UNESCO de aquela Comissão, conhecido como "Educação: um Tesouro a Descobrir" (1996), acentuou a importância dos quatro pilares da educação ao longo da vida: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes".

É neste contexto que ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de *competências de vida ou competências-chave* que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa assim o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos* pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.

1.2. NA PROCURA DE SOLUÇÕES FLEXÍVEIS E INTEGRADAS

Portugal é dos países que apresentam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta. A existência de 62,6% de população adulta, cujo nível de escolarização não ultrapassa os 6 anos, desenha um quadro social preocupante, no contexto europeu, como veio também reafirmar o Estudo Nacional da Literacia (Benavente, 1996). Como esta autora afirma (1999:59) "Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas provavelmente níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes [...]. Tudo aquilo

* O texto que constitui este capítulo tem por base o artigo "A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade" da autoria de Luísa Alonso – co-autora do presente documento de trabalho – o qual foi publicado na Revista *Saber mais*, n.º 5, Abril-Junho 2000.

A síntese elaborada é da responsabilidade da ANEFA.

que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas". É também uma constatação geral o déficit de cidadania da população portuguesa dificilmente separável das carências de educação e formação.

A constatação desta realidade tem levado, nestes últimos anos, a considerar a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho, com vista a, por um lado, ajudar o adulto a desenhar o seu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro, legitimar e certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade.

Deste modo, qualquer pessoa, ao longo da vida, deve poder ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projecto pessoal e profissional.

Torna-se então necessário proceder a uma articulação da *educação e da formação profissional* dos adultos, oferecendo *respostas integradas*, em que a aprendizagem de competências-chave ou transversais se articule com a aprendizagem de competências profissionais específicas, de forma a que o desenvolvimento profissional se processe intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social. Isto assenta numa abordagem em parceria entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, conjugando esforços na procura de soluções flexíveis e diversificadas que conciliem estas duas dimensões numa visão integrada das pessoas em formação permanente.

1.3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Com base nestes pressupostos e tendo como referência a experiência desenvolvida em vários países neste campo, foi-nos proposta a construção de um Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos. Grande foi o desafio que se nos colocou, dada a vastidão e complexidade das questões teórico-práticas em causa e a precariedade do conhecimento produzido entre nós nesta área. No entanto, depois de meses de procura, de reflexão e discussão interdisciplinar, produziu-se o presente documento de trabalho, concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a *reflexão*, para a *toma de decisões* e para a *avaliação* da educação e formação de adultos em Portugal.

O desenho do referencial que se apresenta assenta numa organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual. As áreas nucleares são: *Linguagem e Comunicação* (LC); *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC); *Matemática para a Vida* (MV) e *Cidadania e Empregabilidade* (CE).

A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade.

No entanto, o ter contemplado no referencial uma área com esta designação – *Cidadania e*

Empregabilidade – significa atribuir-lhe uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício, sem perder de vista que ela é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas. Esta sua natureza de transversalidade envolvente das outras três áreas aparece clara na representação da matriz de competências-chave.

O referencial apresentado inclui também uma área de conhecimento transversal denominada *Temas de Vida*, que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca. Temas como: saúde, consumo, paz, ambiente, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre, etc. são imprescindíveis para a leitura crítica da realidade e para o exercício competente da cidadania. Por isso, as "sugestões de actividades" que se apresentam em cada uma das áreas de competência vão buscar aos *Temas de Vida* o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico.

Por outro lado, o referencial apresentado estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles.

Cada Módulo/Área de competência organiza-se em três níveis, apresentando uma estrutura comum constituída pelos seguintes elementos: a) fundamentação; b) unidades de competência; c) critérios de evidência essenciais; d) sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida. Futuramente, apresentar-se-ão orientações metodológicas para cada uma das áreas e para o trabalho orientado por projectos/actividades integradoras.

Esta estrutura do referencial deve permitir uma leitura suficientemente *flexível*, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projectos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida.

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL

Torna-se imprescindível a construção de um dispositivo de reconhecimento e validação das competências adquiridas através da educação formal não completada ou da educação não-formal e da experiência, o qual deve inserir-se num quadro referencial mais vasto de educação e formação ao longo da vida. Assim, a definição deste referencial, com a tripla função de servir: (a) como quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) como base para o "desenho curricular" de educação e formação de adultos assente em competências-chave; e (c) como guia para a concepção da formação de agentes de EFA, parece-nos uma prioridade central da política educativa, de forma a possuir um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal.

O possuir este quadro geral, não implica uniformizar as práticas de validação e de formação, que se querem o mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível, mas antes incentivar a autonomia e a participação comunitárias, num marco que permita o diálogo e entendimento entre todos os actores (técnicos, formadores, animadores, avaliadores, formandos, etc) com uma linguagem e um substrato teórico explícito sobre o qual se possa discutir, criticar, avaliar.

Com base nestes pressupostos consideramos que o Referencial de Competências Base apresentado sustenta-se nos seguintes *princípios* que foram tidos em conta na sua construção e que, portanto, devem orientar o seu desenvolvimento nos diferentes contextos de utilização, nomeadamente no reconhecimento e validação de competências e nos processos de desenvolvimento curricular no âmbito da formação.

2.1. ADEQUAÇÃO E RELEVÂNCIA

Tendo em conta a concepção do adulto/pessoa como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, e capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições, qualquer referencial de competências deve ser ajustado ao adulto com o seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridos e não ao contrário. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária.

Isto tem sido evidenciado nos estudos sobre a aprendizagem dos adultos, em que ressalta o carácter autónomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na percepção dos seus problemas e necessidades, tal como o mostram alguns princípios postos em evidência pela "andragogia": (a) o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem resultar num recurso enriquecedor para a aprendizagem; (b) um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos; (c) os adultos sentem necessidade de autodirecção da sua formação através do envolvimento activo em processos de procura do conhecimento junto com outros adultos; (d) as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. A formação deve ter em consideração as diferenças em estilo, tempo, espaço e ritmo de aprendizagem.

Com base nesta caracterização, a aprendizagem do adulto deve basear-se na escolha

voluntária e deve ser adaptada às características cognitivas e necessidades de cada um, levando-o a se responsabilizar pelo desenho do seu próprio desenvolvimento, com as potencialidades deste conceito em termos de planejar, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar, etc... A concepção dos adultos enquanto "desenhadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional" pode ser um constructo com muitas potencialidades para a compreensão do fenómeno da educação/formação ao longo da vida.

Neste sentido, as ofertas de educação de adultos devem ser o mais diversificadas possível, enquanto às metodologias, recursos, espaços e tempos, por forma a serem adequadas à diversidade das situações, respondendo especialmente aos grupos-alvo prioritários: os desempregados de longa duração; pessoas que não acedem a novas formações porque o seu nível de instrução é tão baixo que não lhes permite ter os instrumentos para reforçar as aprendizagens; jovens adultos que não terminaram a escolaridade básica e ficam impedidos de prosseguir a sua formação.

Por isso este referencial deve ser entendido não como algo fixo e normativo mas antes como um quadro de referência que deve ser ajustado a cada pessoa e a cada grupo nos seus contextos de vida, seja no âmbito do reconhecimento e validação de competências ou no da formação, única forma de tornar-se um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social.

2.2. ABERTURA E FLEXIBILIDADE

Entendido assim como um quadro estruturador e orientador, o referencial deve ser o suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem que se adaptar ao referencial. Isto implica que, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, se incentive a construção local de projectos de formação e de validação de competências, numa concepção descentralizada do processo.

Implica, ainda, uma estrutura suficientemente flexível que possibilite uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como a diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem.

Para isso, torna-se prioritário a preparação de equipas de profissionais capacitados para fazerem a mediação entre o referencial e os contextos diversos e plurais, através da construção de dispositivos técnicos e de materiais curriculares que possam vir a completar, reconstruir e enriquecer o referencial. Neste sentido, parece desejável a disponibilização de dispositivos de investigação-acção e acompanhamento que permitam testar, experimentar e validar no terreno a proposta apresentada, antes de proceder à sua progressiva disseminação.

2.3. ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL

Considerando necessário ultrapassar a concepção tecnicista e atomista que preside alguns dos referenciais consultados, em que as diferentes áreas de competência são contem-

pladas de forma estanque, sem a desejável transversalidade e continuidade que deve sustentar um referencial coerente e integrado, preconiza-se a necessidade de uma estrutura que integre as áreas de competência numa matriz articulada, em que umas competências nutrem e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada.

Torna-se desejável, por isso, tanto no reconhecimento de competências como na formação, procurar "actividades integradoras" em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas propostos pela actividade.

O aprofundamento desta articulação horizontal e vertical que o referencial apresentado sugere, encontrando, tanto a nível da estrutura curricular como das estratégias de acção, formas de a tornar mais clara e consistente e deve ser um dos objectivos a ter em conta na investigação a desenvolver.

2.4. EQUILÍBRIO

A opção por quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização no referencial apresentado, significa a consideração de todas elas como valiosas para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual, ou seja todas elas, de forma integrada, contribuem para a cidadania e empregabilidade, já que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem as pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou menos complexas que a vida lhes vai colocando, e que permitem também o aprender a aprender nas suas quatro vertentes: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer

Neste sentido, parece desejável a contextualização das áreas de competência nos diferentes temas de vida apresentados e outros a introduzir, já que são eles que permitem a sua actualização e transferência. Estes temas e os problemas a eles inerentes, devem ser tratados partindo do contexto próximo e significativo do adulto, ampliando progressivamente para contextos mais alargados e globais, possibilitando assim uma compreensão do mundo cada vez mais complexa e abrangente.

3. GLOSSÁRIO

- **Área de conhecimento transversal** – o Referencial apresenta uma área transversal denominada "*Temas de Vida*" que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências. Assim, as "sugestões de actividades" apresentadas em cada Área de Competências vão buscar aos "Temas de Vida" o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico. Estas sugestões aparecem no referencial como exemplos susceptíveis de serem adequados e ampliados conforme as características e necessidades dos diferentes adultos nos seus contextos de vida.

- **Áreas de competência** – o Referencial organiza as competências-chave em quatro Áreas, designadas como: Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). Cada uma destas Áreas, por sua vez, especifica-se em quatro unidades de competência.

- **Créditos/horas** – cada nível tem 40 créditos equivalentes a 400 horas/nível, o que perfaz um total de 120 créditos/1200h. Cada área tem um total de 30 créditos/300horas, o que representa 10 créditos para cada Módulo de Área por nível.

- **Critérios de evidência** – são definidos em termos de diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada, sendo também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo. As *sugestões de actividades* ajudam a encontrar contextos diversificados para a demonstração das evidências conforme as características de cada adulto, ou para a organização de experiências de formação.

- **Módulos integrados** – cada Área de Competência, em cada um dos três Níveis, organiza-se em Módulos tendencialmente sustentados numa perspectiva integradora. A estrutura curricular de um Módulo inclui os seguintes elementos: a) fundamentação; b) unidades de competência; c) critérios de evidência essenciais; d) sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida. Assim, o referencial apresenta *quatro módulos para cada nível*, perfazendo *na totalidade doze módulos*.

- **Níveis** – o referencial estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3 tomando por referência à correspondência com os ciclos do Ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles. A conceptualização e organização curricular destes três níveis sustenta-se em critérios de progressiva aquisição de autonomia e responsabilização, de reflexão e capacidade crítica e de colaboração, no domínio das competências.

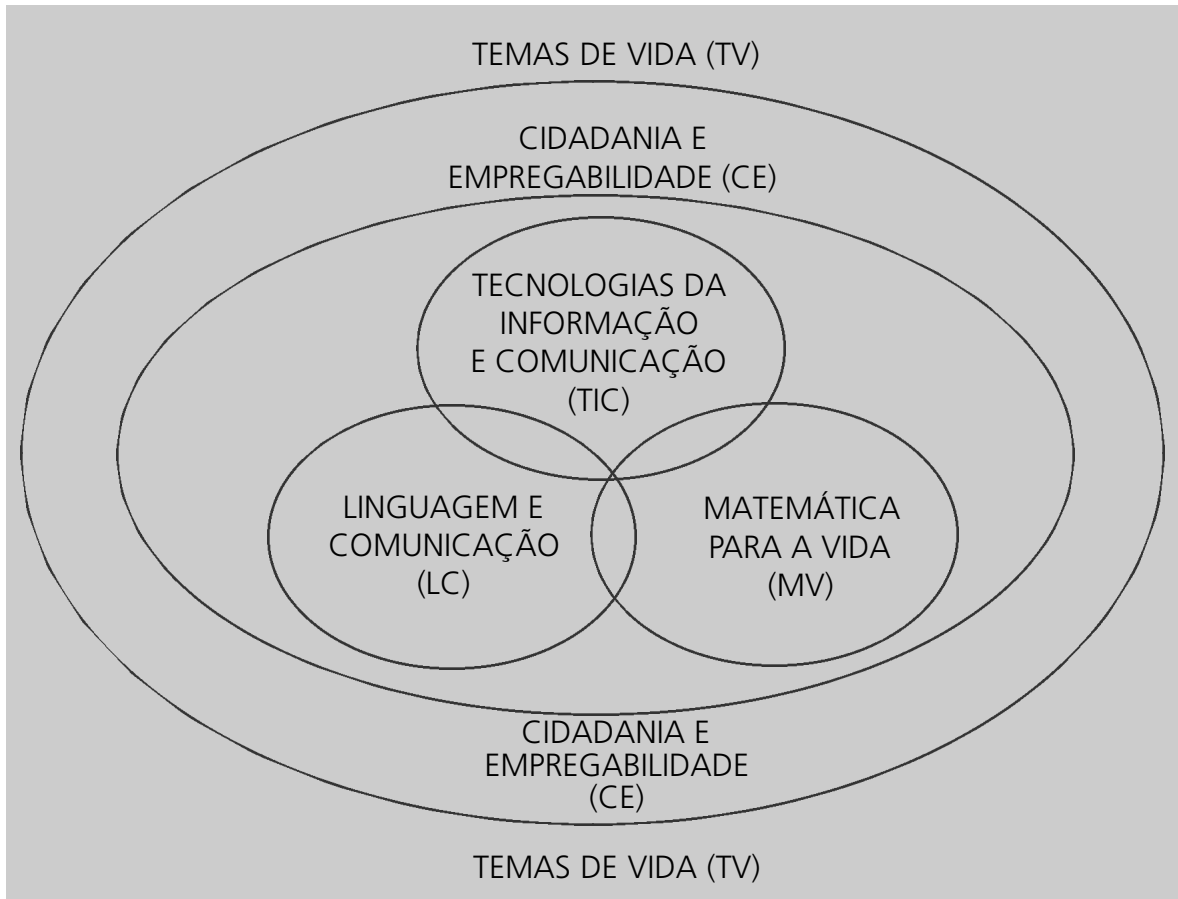
- **Unidades de aprendizagem/formação** – com base no enquadramento dos Módulos, apresentam propostas flexíveis de formação, contemplando na sua estrutura: princípios orientadores, objectivos, conteúdos, actividades, materiais e critérios de auto e heteroavaliação. Cada nível contempla *dezasseis unidades*, uma para cada Unidade de Competência o que significa um total de *quarenta e oito Unidades de Aprendizagem no Referencial*.

• **Unidades de competência** – o Referencial apresenta, para cada nível, um total de 16 Unidades de Competência (quatro por Área) que, no seu conjunto, definem o *Perfil Terminal de Nível*. Isto significa que o referencial apresenta *três Perfis* de competência articulados numa sequência de complexidade crescente.

CAPÍTULO II

Desenho Global do Referencial de Competências-Chave

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



CIDADANIA E EMPREGABILIDADE (CE)

Trabalhar em grupo / Adaptabilidade e Flexibilidade / Educação-Formação ao longo da vida / Relacionamento interpessoal

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

- Compreender e produzir discursos orais em situações diversificadas

- Ler e interpretar informação

- Escrever documentos diversificados de acordo com objectivos específicos

- Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO(TIC)

- Operar equipamento informático

- Obter informação em formato digital

- Processar informação em formato digital

- Produzir e apresentar informação em formato digital

MATEMÁTICA PARA A VIDA (MV)

- Interpretar informação e compreender métodos para a processar

- Realizar cálculos

- Interpretar resultados e apresentar conclusões

- Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático

TEMAS DE VIDA

Saúde / Consumo / Paz e democracia / Ambiente e ecologia / Multiculturalismo / Igualdade de oportunidades / Defesa e preservação do património / Actividades económicas / Educação rodoviária / Estética e arte / Lazer e tempo livre

EXEMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA DO REFERENCIAL PARA O NÍVEL B1
(400 h = 40 créditos)

ÁREAS	PERFIL	MÓDULOS	UNIDADES
Linguagem e Comunicação (LC1)	LC1A LC1B LC1C LC1D	LC1 100h -10 créditos	LC1A -25h LC1B -25h LC1C -25h LC1D -25h
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC1)	TIC1A TIC1B TIC1C TIC1D	TIC1 100h -10 créditos	TIC1A -25h TIC1B -25h TIC1C -25h TIC1D -25h
Matemática para a Vida (MV1)	MV1A MV1B MV1C MV1D	MV1 100h -10 créditos	MV1A -25h MV1B -25h MV1C -25h MV1D-25h
Cidadania e Empregabilidade (CE1)	CE1A CE1B CE1C CE1D	CE1 100h -10 créditos	CE1A - 25h CE1B - 25h CE1C - 25h CE1D - 25h

ESTRUTURA DE CADA MÓDULO POR NÍVEL

1. Fundamentação
2. Estrutura da área

ÁREA		
Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida

3. Articulação vertical entre os níveis 1, 2 e 3

III ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE OS NÍVEIS B1, B2 E B3 PARA CADA ÁREA DE COMPETÊNCIAS

- 1. Linguagem e Comunicação**
- 2. Tecnologias da Informação e Comunicação**
- 3. Matemática para a Vida**
- 4. Cidadania e Empregabilidade**

1. LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

NÍVEL 1

- Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas.
- Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo.
- Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objectivos específicos.
- Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados, simples.

NÍVEL 2

- Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas.
- Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente.
- Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correcção ortográfica.
- Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.

NÍVEL 3

- Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos.
- Ler com fluência, com fins recreativos e informativos.
- Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.
- Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.

2. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

NÍVEL 1

Unidades de competência

- TIC 1 A – Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal).
- TIC 1 B – Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico.
- TIC 1 C – Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes electrónicos.
- TIC 1 D – Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever].

NÍVEL 2

Unidades de competência

- TIC 2 A – Identificar necessidades de equipamento informático.
- TIC 2 B – Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital.
- TIC 2 C – Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos.
- TIC 2 D – Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo.

NÍVEL 3

Unidades de competência

- TIC 3 A – Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático.
- TIC 3 B – Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos.
- TIC 3 C – Operar sistemas gestores de bases de dados.
- TIC 3 D – Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação.

3. MATEMÁTICA PARA A VIDA

NÍVEL B1

- Interpretar informação e compreender métodos para a processar.
Numeracia em Q0+.
Compreensão de tabelas, diagramas e gráficos.
Medições, estimativas e ordenação de itens.
- Realizar cálculos em Q0+
Fraccionários e percentagens como operadores.
Uso da calculadora.
- Interpretar resultados/apresentar conclusões.
Resolução de problemas.
- Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.
Níveis de reconhecimento e análise.
Capacidades visual, verbal e gráfica.
Perímetros e áreas.

NÍVEL B2

- Interpretar informação e compreender métodos para a processar.
Numeracia em Q.
Valores aproximados e arredondamentos.
Estimativas e comprovações.
- Realizar cálculos em Q
Conversão entre si de decimais, frações e percentagens. Razões e proporções.
Compreender e aplicar os conceitos de média, mediana e moda.
- Interpretar resultados/apresentar conclusões.
Resolução de problemas.
Implementação de pequenos projectos.
Construção de tábuas de frequência, histogramas, gráficos circulares para apresentar conclusões.
- Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.
Semelhanças, desenhos à escala, mapas e plantas.
Ampliações e reduções de figuras 2D e 3D.

NÍVEL B3

- Interpretar informação e compreender métodos para a processar.
Numeracia em R.
Potências e raízes quadradas e cúbicas.
Compreensão e escrita de pequenos e grandes números em notação científica.
- Realizar cálculos em R
Regras de cálculo com potências.
Cálculos com números em notação científica.
Ordenar e agrupar dados.
Utilizar medidas de localização e amplitude com dados agrupados.
Conceito de probabilidade.
- Interpretar resultados/apresentar conclusões.
Resolução de problemas.
Implementação de projectos.
Compreender fórmulas.
Resolver equações e inequações em R.
Justificar a escolha dos métodos adoptados e inferir lógica e criticamente conclusões.
- Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.
Problemas sobre áreas.
Razões trigonométricas.
Resolução de triângulos.
Desenvolvimento de projectos, envolvendo conceitos topográficos e projectivos (mapas 2D e 3D, plantas, etc.).

4. CIDADANIA E EMPREGABILIDADE

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	NÍVEIS		
	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
Organização Política dos Estados Democráticos Competências para trabalhar em grupo		Competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente aos (e estruturante dos) conteúdos	Competências de tomada de posição crítica face à lógica subjacente aos (e estruturante dos) conteúdos identificados
Organização Económica dos Estados Democráticos Competências de adaptabilidade e flexibilidade	Competências de identificação de conteúdos	estruturante dos) conteúdos identificados	
Educação / Formação, Profissão e Trabalho / Emprego Competências de educação/ /formação ao longo da vida	Realização de actividades simples	Concordância com critérios de boa realização das actividades	Singularidade do esquema operativo das actividades prescritas ou da reacção a acontecimentos inesperados
Ambiente e Saúde Competências de relacionamento interpessoal			

IV ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE – MÓDULOS

- 1. Linguagem e Comunicação**
- 2. Tecnologias da Informação e Comunicação**
- 3. Matemática para a Vida**
- 4. Cidadania e Empregabilidade**

1 - ÁREA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
- LC -

FUNDAMENTAÇÃO

O antigo paradigma da ciência produtora de um conhecimento único e válido, distinto de outras práticas intelectuais, teve um lugar de destaque numa sociedade previsível como foi a do passado. Ainda hoje se notam consequências desse paradigma numa excessiva credibilidade em soluções técnicas que são uma parte intrínseca da nossa cultura.

Tais soluções, contudo, não deixam pensar o futuro. Esquecem que um paradigma emergente propõe flexibilidade, sentimentos, paixões e multidimensões sociais; atende ao homem individual com todas as suas características e às várias dimensões do social; atende ainda a um alargamento de racionalidades, de argumentações, de decisões responsáveis perante a conflitualidade do espaço, do tempo, dos órgãos sociais, políticos, económicos e culturais do nosso século. Há que pensar as aprendizagens de maneira diferente, desenvolvendo competências baseadas no que se está a desenrolar na sociedade. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum são a chave para o aprender a ser que uma sociedade do conhecimento exige.

Assim, de entre as áreas de competência que deverão ser consideradas importantes no desenvolvimento do indivíduo e na sua inserção na sociedade, conta-se a área da Linguagem e Comunicação.

Para além dos aspectos sociais que as linguagens, verbais ou não verbais, impõem à sociedade como meio de comunicação, há também a convicção de que a linguagem, sendo parte integrante dos esquemas cognitivos do indivíduo, vai desenvolver esses mesmos esquemas enriquecendo-os pelas associações que faz entre antigos e novos conhecimentos.

A Língua Portuguesa tem assim um papel crucial quer no desenvolvimento global do indivíduo ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, quer na própria formação linguística que lhe vai facilitar uma inserção conveniente na sociedade.

As unidades de competência que dentro da área de Língua Portuguesa suportam este conhecimento são a Linguagem Oral (compreensão e produção), a Leitura, a Escrita e a Comunicação não Verbal.

A primeira unidade de competência comporta duas fases, a compreensão e a produção, que, embora se fundamentem mutuamente, a primeira precede sempre a segunda justificando a capacidade de todo o indivíduo saber ouvir e saber falar.

A leitura enriquece e flexibiliza as estruturas mentais do indivíduo facilitando novas aprendizagens e ajudando-o a ter consciência do mundo que o rodeia através de conhecimentos reproduzidos em diferentes suportes tecnológicos, a desenvolver o sentido estético e a entender simbologias.

O acto de escrita, como o da leitura, para além de ajudar o indivíduo a estruturar e desenvolver os seus esquemas mentais, é indispensável também ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo numa sociedade onde impera a língua escrita. O uso da escrita deve facilitar ao indivíduo uma actuação eficaz na comunidade através de situações diversas que ele é capaz de dominar.

Embora no mundo em que vivemos a palavra ocupe um lugar de destaque, quer na oralidade quer na escrita, as linguagens não verbais fazem também parte da compreensão do mundo e são muitas vezes tão fortes e explícitas como a linguagem verbal.

Assim, outros sistemas de linguagem não verbal como a música, o cinema, as artes plásticas, a publicidade, a moda, o comportamento social (gestos, rituais, praxes, etiqueta, etc) são para o indivíduo um desafio para a interpretação do mundo que o rodeia.

Estas unidades de competência farão parte de um perfil de indivíduo que se quer responsável, na sociedade, pelo seu próprio desenvolvimento.

1. Estrutura curricular do Módulo de Linguagem e Comunicação (LC)

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁A</p> <p>Compreender e produzir discursos orais em situações diversificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender discursos orais, de pequena extensão, emitidos em diferentes variedades do Português e em diferentes suportes tecnológicos (rádio, televisão, telefone). * Compreender produções do património oral popular como adivinhas, provérbios, quadras, contos, etc. * Descobrir o significado de palavras diversificadas, não comuns, através do contexto. * Retirar dos discursos ouvidos a ideia principal. * Distinguir os objectivos que cada discurso ouvido transmite. * Reconhecer estruturas sintácticas, em discurso oral, de acordo com o nível linguístico de aprendizagem. * Expor, com clareza, situações da sua história de vida. * Dar ordens, formular pedidos e fazer perguntas em contextos diversificados. * Descrever pessoas, objectos e lugares. * Usar um discurso apropriado a nível de articulação e entoação. * Saber intervir em pequenas discussões, no tempo certo e com pertinência. * Usar estruturas sintácticas de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvir discursos gravados (vídeo e áudio) por diferentes indivíduos com pronúncias geograficamente diferentes. – Ouvir discursos relacionados com as actividades e necessidades de cada indivíduo (entidade patronal, sindicatos, associações, médicos, professores, sacerdotes, etc.). – Ouvir narrativas sobre assuntos da vida corrente. – Ouvir e ver programas televisivos onde as palavras sejam apresentadas em toda a sua riqueza e diversidade. – Ouvir e praticar jogos de adivinhas, quadras e provérbios populares. – Praticar exercícios de trava-línguas, para uma melhoria articulatória. – Participar em jogos de descoberta do significado de palavras em discurso ouvido. – Participar em actividades de descoberta de significado de estruturas sintácticas simples. – Participar em diálogos para treino de tomada de palavra, pertinência de perguntas e respostas, etc. – Exercitar formas de tratamento formal e informal (familiares, amigos, entidade patronal, religiosa, policial, serviços públicos, etc.). – Exercitar o emprego de fórmulas tradicionais (saudação, carinho, delicadeza, etc.). – Exercitar a planificação oral de actividades a desenvolver (uma visita, um passeio, uma festa de aniversário, baptizado, casamento, etc.). – Produzir discursos simples e claros sobre a família, casa, emprego, acesso a bens essenciais, etc. – Utilizar vocabulário diversificado e alargado, relativo a temas solicitados, através de pequenos relatos. – Relatar oralmente, com clareza, episódios vividos ou imaginados, de ordem familiar ou profissional. – Relatar um acidente observado. – Descrever uma doença sua ou de um familiar, apresentando sintomas e consequências. – Apresentar, oralmente, uma reclamação, junto de órgãos competentes, sobre assuntos relacionados com a profissão e emprego, sobre bens adquiridos, danos sofridos, etc. – Dar indicações sobre pedidos de orientação espacial. – Exercitar a descrição de pessoas, quadros, casas, paisagens. – Descrever os seus sentimentos ao ouvir uma música, assistir a um espectáculo, observar uma manifestação de massas (religiosa, política, desportiva, cultural). – Simular debates colectivos em diferentes contextos (emprego, círculo de amigos, ou grupo de desconhecidos). – Explicar e justificar o funcionamento de um serviço ou aparelho perante um ou mais indivíduos (clientes, colaboradores, familiares). – Dar entrevistas para responder a um pedido de emprego. Indicar, oralmente, o caminho que vai da sua casa ao supermercado, à escola, aos correios, à junta de freguesia, ao banco, ao centro de saúde, etc. – Encomendar, ao telefone, qualquer produto (comida, gás, etc.), dando indicações precisas sobre o que quer.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)		
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁B</p> <p>Ler e interpretar informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Dominar automaticamente o processo de leitura, pelo reconhecimento de palavras e sons. * Ler documentos simples, diversificados, relevantes para a vida quotidiana. * Identificar a ideia principal em textos simples. * Identificar a sequência de acontecimentos em textos simples. * Usar a informação recolhida nos textos para satisfazer objectivos específicos. * Usar a sequência alfabética para aceder a informação especializada (dicionários, lista telefónica, listas de pessoas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Fazer exercícios de reconhecimento de letras e palavras em caixas e latas de produtos de consumo, títulos de jornais, anúncios, etc. – Fazer exercícios de antecipação de palavras numa frase ou texto simples. – Ler pequenas notícias em jornais, texto televisivo, cartazes, etc. – Tirar informações de notícias escritas, livros de instruções, horários de transportes, de aulas ou de outros serviços. – Ler cartas de bancos, avisos de correios, água, electricidade, telefones e outros serviços públicos. – Ler etiquetas de designação de produtos, brochuras de propaganda de prevenção de acidentes, catástrofe, guia de programação televisiva. – Usar o dicionário para localizar palavras. – Usar a lista telefónica para localizar uma morada ou um número de telefone. – Exercitar a antecipação de informação a partir de títulos, gravuras, primeiras linhas do texto, etc. – Localizar em mapas, o nome de cidades, rios, serras. – Exercitar a identificação de ideia principal em cartas, notificação, artigos de jornal ou narrativas. – Responder a questionários sobre ideias principais e acessórias em textos simples.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁C</p> <p>Escrever documentos diversificados de acordo com objectivos específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Dominar as técnicas básicas da escrita. * Escrever com correcção as palavras básicas do Português fundamental. * Escrever com clareza utilizando sinais de pontuação. * Escrever pequenas cartas ou notas a familiares e amigos. * Escrever histórias e relatos da vida quotidiana. * Escrever títulos nas gravuras inseridas em textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fazer exercícios de destreza desenhando figuras e letras. – Fazer exercícios de escrita de palavras conhecidas, gerindo o espaço da folha. – Fazer exercícios de escrita para automatização de regras ortográficas. – Copiar frases e palavras da vida quotidiana. – Escrever cartas informais com frases simples e de pequena extensão. – Escrever um anúncio de venda de um imóvel. – Escrever um anúncio de fuga de um cão. – Completar fórmulas de identificação pessoal, de acordo com finalidades específicas. – Elaborar listas de compras. – Ordenar e legendar uma sequência da banda desenhada. – Descrever um objecto em frases simples. – Exercitar estruturas correctas do sistema linguístico (ortografia, pontuação, uso de maiúsculas, etc.).

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁D</p> <p>Compreender e produzir linguagens não verbais, ou mistas, em contextos diversificados, simples.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender linguagem sonora concretizada através de sons (sirenes, toques militares, religiosos, etc.). * Compreender e produzir linguagem gestual, ou mista (etiquetas, praxes, gestos, continência militar, etc.). * Compreender e produzir linguagem simbólica ou mista (símbolos representando o amor, a morte, o inferno, a paz, etc.). * Compreender a linguagem icónica (placas de trânsito, de informação variada, de localização, de aviso, etc.). * Compreender manifestações musicais de acordo com o ritmo, a letra, a situação e a audiência. * Entender diversas manifestações artísticas (moda, arte plástica, etc.), como representantes de uma época e de determinados grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender uma cerimónia pública onde a linguagem gestual e sonora (ou outras) estejam presentes. – Identificar representações de símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, etc. – Identificar o significado de placas de trânsito, turísticas (castelo, restaurante, pousada), informação rodoviária, etc. – Identificar, num mapa, os símbolos atribuídos a cidades, lugares, parques, reservas naturais, etc. – Ver um filme mudo e procurar identificar o significado dos gestos. – Observar gravações de vídeo e identificar o estado de espírito dos personagens através das suas expressões faciais e gestos corporais. – Ouvir excertos musicais que acompanham cenas de filmes ou anúncios e procurar explicar a sua escolha. – Ouvir um fado, uma banda de jazz, uma ópera cómica e procurar descrever os seus sentimentos ao ouvi-los. – Ver uma sequência de imagens televisivas e escolher uma música para elas.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂A</p> <p>Compreender e produzir discursos orais, de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Saber ouvir e diferenciar uma entrevista, uma exposição, uma discussão, um debate político. * Saber ouvir e executar instruções. * Saber identificar as intenções do discurso ouvido (pelo tom do discurso, pelo vocabulário, pela entoação). * Saber distinguir textos do património literário oral. * Compreender discursos orais diferenciados (debates, entrevistas, exposições, discussões). * Descrever oralmente cenas, paisagens, pessoas imaginárias. * Usar vocabulário adequado para atingir determinados objectivos (apresentar um argumento, dar informações, exprimir opiniões e ideias). * Usar vocabulário preciso em situações específicas. * Usar estruturas sintácticas e vocabulares de complexidade crescente. * Planear pequenos discursos (escolher o tema, investigá-lo, tomar notas, etc.). * Produzir pequenos discursos que captem a atenção dos ouvintes. * Participar em discussões colectivas emitindo e partilhando opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvir gravações de entrevistas, exposições, discussões, debates, e comentá-las. – Responder oralmente a questionários que versem temas diversos (saúde, educação dos filhos, desporto, etc.). – Responder oralmente a pedidos de informação. – Ouvir discursos com objectivos e intenções diversificados, ricos em recursos prosódicos e vocabulário adequado. – Ouvir narrativas populares, pequenas peças de teatro, poemas, e saber distingui-las. – Ouvir textos orais do património literário e comentá-los. – Descrever os seus sentimentos ao ouvir uma música (canção, fado, grupo folclórico, orquestra). – Descrever os seus sentimentos ao assistir a um espectáculo ou observar uma manifestação de massas (religiosa, política, desportiva, cultural). – Simular debates colectivos em diferentes contextos (empregos, clubes de lazer, assembleias municipais, etc.). – Simular discussões com amigos, familiares ou desconhecidos. – Justificar, perante a autoridade patronal, a necessidade de mudar de serviço, de actividade, ou de local, conforme as suas necessidades. – Participar em discussões colectivas, ampliando a discussão para além das premissas iniciais. – Ouvir uma discussão, um debate ou uma narrativa, e fazer um sumário de cada um. – Ouvir vários discursos de diferentes opiniões sobre um tema e fazer uma síntese. – Corrigir discursos que apresentem erros gramaticais. – Corrigir discursos que apresentem objectivos pouco claros. – Corrigir discursos que apresentem falta de coerência. – Contar histórias para crianças numa escola ou biblioteca e para idosos num Lar de Assistência Social. – Participar numa assembleia de escola e pedir informações sobre os direitos e deveres dos estudantes. – Simular a venda de artigos numa feira, numa loja tradicional, ou em casa de clientes. – Gravar o próprio discurso sobre temas diversificados, ouvi-lo e comentá-lo. – Treinar exercícios de paráfrase de discursos ouvidos. – Exercitar mudança de textos com estruturas de coordenação para estruturas de subordinação. – Exercitar mudança de textos com frases simples para frases complexas.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂B</p> <p>Ler, com clareza, textos de média extensão, e retirar deles informação pertinente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar as ideias principais e acessórias de um texto e relacioná-las. * Identificar a sequência de acontecimentos em textos de complexidade média. * Fazer resumos da informação lida. * Usar diferentes estratégias para extrair diferentes informações. * Tirar notas para entender um texto. * Ler, com clareza, um texto de complexidade média. * Ler voluntariamente textos variados da literatura portuguesa ou traduções da literatura universal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercícios de identificação das partes de um texto de extensão média. – Exercícios de ordenação sequencial de acontecimentos escritos desordenadamente num texto. – Exercícios de condensação de informação num pequeno texto ou em partes de um texto maior. – Exercícios de procura de objectivos em textos diversificados (cartas, artigos de jornal, textos informativos sobre saúde, alimentação, desporto, etc.). – Leitura, em voz alta, de textos narrativos ou poéticos. – Exercícios de perguntas e questões relacionadas com leituras feitas. – Dramatização, em grupo, de peças de teatro simples. – Leitura e possível memorização de quadras populares e outros poemas, letras de canções, etc. – Leitura de artigos de revistas do quotidiano (culinária, decoração, vida social, programação televisiva, desporto, agricultura, pesca, lazer, viagens, etc.). – Leitura de contos populares e lendas tradicionais. – Leitura de obras do património literário português ou universal. – Leitura de obras literárias da escolha do indivíduo.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)		
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂C</p> <p>Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correcção ortográfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Escrever com correcção ortográfica pequenos textos. * Saber utilizar um processador de texto. * Escrever documentos com objectivos específicos. * Elaborar planos de actividades. * Responder a questionários respeitantes à vida quotidiana. * Redigir textos com correcção gramatical e riqueza de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercícios de escrita de pequenos textos, utilizando dicionários, prontuários, gramáticas. – Exercícios escritos de estruturas morfológicas e sintácticas da língua portuguesa. – Exercícios de processamento de texto em computador. – Exercícios de preenchimento de formulários respeitantes a temas do quotidiano (saúde, educação, matrículas, exames, impostos, pedidos de subsídio, empréstimos bancários, etc.). – Exercícios de planificação de textos escritos, de actividades a desenvolver, de viagens a realizar. – Exercícios de elaboração de pequenos relatos de experiências já vividas. – Exercícios de tomada de notas a partir de textos, com fins informativos. – Escrever cartas de reclamação a instituições de defesa do consumidor, de defesa dos direitos humanos, de defesa dos direitos dos animais, etc. – Escrever uma carta a uma empresa, a pedir emprego. – Respostas escritas a questionários sobre temas de vida quotidiana. – Exercícios de substituição de sinónimos ou antónimos em frases escritas. – Exercícios de escrita colectiva em pequenos grupos.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)		
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC_{2D}</p> <p>Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender e produzir linguagens mistas em situações pouco explícitas. * Compreender e produzir linguagem simbólica. * Compreender linguagem icónica atribuída a diferentes actividades e serviços. * Compreender pequenos filmes, sem discurso, e com mensagens simbólicas. * Compreender um espectáculo de mímica. * Entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender cenas de actos formais onde as linguagens não sejam explícitas (cerimónias religiosas, fúnebres, investiduras de cargos, etc.). – Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade média. – Identificar linguagem icónica, universal, pouco usual. – Ver diversas peças filmadas com mensagens poéticas, de solidariedade, de aviso, de chamamento, etc. – Ver espectáculos de mímica e descrever o conteúdo da sua mensagem. – Através de uma mensagem construir e treinar um espectáculo de mímica. – Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem em linguagem não verbal. – Descrever e justificar produtos de escultura, pintura, música, moda, do ponto de vista da comunicação.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₃A</p> <p>Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e crescente complexidade. * Saber distinguir nos discursos orais os factos e as opiniões. * Identificar um discurso argumentativo e justificá-lo. * Identificar um discurso persuasivo e justificá-lo. * Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais. * Produzir discursos orais de longa duração de acordo com diferentes objectivos. * Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. * Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar. * Participar em discussões de temas complexos. * Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvir gravações de diversos discursos produzidos em assembleias municipais, parlamentos, escolas, conferências, etc. – Exercícios de compreensão oral através de perguntas dirigidas aos textos orais. – Ouvir textos argumentativos relacionados com propaganda televisiva, discursos de entidades patronais, sindicatos, etc. – Ouvir textos persuasivos relacionados com propaganda comercial, debates políticos, religiosos, etc. – Ouvir textos com funções expressivas, poéticas, apelativas, fáticas, metalinguísticas e referenciais. – Tomar notas a partir da audição de discursos orais. – Exercitar a identificação de objectivos em diferentes discursos orais, de acordo com o tema, a situação, a audiência. – Treinar a abertura de discursos e contribuir para a participação de outros.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)		
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₃B</p> <p>Ler com fluência com fins recreativos e informativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Ler com fluidez e clareza. * Ler criticamente textos diversificados e complexos. * Reconstruir o significado de um texto globalmente ou em partes. * Esquematizar textos narrativos. * Escolher estratégias de leitura conforme os objectivos dos textos. * Identificar valores éticos, políticos e religiosos em textos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura oral de textos de diferentes dificuldades e extensão. – Exercícios de compreensão de leitura através de perguntas de inferência sobre o texto. – Exercícios de antecipação do assunto do texto, do seu conteúdo, dos seus objectivos. – Exercícios de resumo de textos e do seu alargamento. – Exercícios de paráfrase de textos ou partes de textos. – Leitura das palavras-chave de um texto. – Leitura silenciosa de um texto e reprodução oral do seu significado em ausência daquele. – Ler textos para informação, recolhendo notas, repetindo leituras, memorizando. – Ler textos para recreação, respeitando o ritmo e a escolha do indivíduo. – Ler novelas ou contos de autores contemporâneos. – Ler parte das narrativas épicas portuguesas (Ex: Os Lusíadas). – Ler poesia contemporânea (Fernando Pessoa, Cesário Verde, António Gedeão, Manuel Alegre, etc.).

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₃C</p> <p>Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Escrever com correcção ortográfica e gramatical. * Saber usar o processamento de texto na redacção, revisão, correcção e edição do texto. * Escrever documentos com objectivos específicos. * Escrever sumários, sínteses ou paráfrases. * Elaborar projectos escritos com finalidades diversas. * Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercícios de escrita de textos médios, utilizando dicionários, prouduários, gramáticas. – Exercícios de escrita de alargamento vocabular e de estruturação sintáctica. – Exercícios de emprego de linguagem figurativa. – Utilização de computador para redacção, correcção e edição de textos. – Exercícios de respostas a questionários sobre assuntos específicos. – Exercícios de formulação de perguntas a textos lidos. – Exercícios de planificação de projectos (pedido de subsídios, constituição de uma pequena empresa, etc.). – Exercícios de elaboração de relatórios sobre experiências passadas. – Exercícios de escrita de artigos de opinião para um jornal do grupo (de turma, de curso). – Exercícios de escrita de relatos, observações, descrições para um jornal de grupo (de turma, de curso). – Exercícios de reescrita de textos. – Exercícios de escrita de cartazes diferenciados (anúncios de propaganda eleitoral, de propaganda comercial, etc.).

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC_{3D}</p> <p>Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender e produzir linguagens mistas em situações formais. * Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente. * Compreender mensagens não verbais de filmes de alguma complexidade. * Compreender a linguagem não verbal que acompanha manifestações públicas (políticas, religiosas, desportivas, sociais, etc.) * Entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de alguma complexidade. * Produzir informalmente manifestações não verbais, com objectivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender cenas e episódios onde o protocolo e a etiqueta se evidenciem (distribuição de lugares em cerimónias públicas, cortejos, apresentação de cumprimentos, agradecimentos, aplauso em espectáculos, etc.). – Identificar símbolos universais e nacionais (centrais nucleares, aproximação de animais selvagens, organizações não governamentais, ar poluído, etc.). – Ver criticamente e identificar mensagens mais ou menos ocultas em filmes, peças de teatro, etc. – Identificar mensagens em gestos pouco explícitos de personagens de filmes, teatro, ópera, etc. – Identificar mensagens não verbais em partidos políticos, associações profissionais, sindicatos, bandas musicais, clubes desportivos, etc., através de linguagens mistas. – Identificar mensagens não verbais em anúncios de natureza vária, em jornais, revistas, televisão, cartazes, etc. – Explicar as tendências da moda em determinada época e contextualizá-las. – Explicar os fenómenos musicais em determinadas contextos e tempos (música popular, música de intervenção, música clássica, música de solidariedade universal, etc.).

2. Articulação vertical entre os níveis B1, B2 e B3

ÁREA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

NÍVEL 1

- Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas.
- Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo.
- Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objectivos específicos.
- Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados, simples.

NÍVEL 2

- Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas.
- Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente.
- Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correcção ortográfica.
- Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.

NÍVEL 3

- Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos.
- Ler com fluência, com fins recreativos e informativos.
- Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.
- Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.

2 - ÁREA DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- TIC -

FUNDAMENTAÇÃO

A explicitação de uma área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) corresponde ao crescente papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos de actividade, nas mais variadas profissões e, em geral, no dia a dia das pessoas. São muito variadas as tecnologias com que as pessoas interagem. Desde os electrodomésticos aos equipamentos do posto de trabalho, dos brinquedos aos equipamentos de lazer, com maior ou menor especialização, seria longa a listagem de aparelhos, tecnologias e funções que poderíamos registar. Nos tempos de vivemos, as pessoas "vestem" tecnologia: usam relógios digitais com calculadoras, usam telemóveis com pequenas bases de dados, deslocam-se em automóveis que controlam. No trabalho, lidam cada vez mais com ferramentas tecnológicas: um "operário das obras" terá de fazer o controlo de uma grua ou conduzir uma escavadora, um pequeno comerciante terá de usar uma balança que pesa e calcula a conta do cliente, um agricultor terá de operar um aparelho de ordenha ou um pequeno tractor multi-usos, um jardineiro controlará um sistema automático de rega.

Este panorama tem-se acentuado com a divulgação da Informática através do computador pessoal e com a diversificação dos meios de comunicação, através do telemóvel e do aparecimento da Internet. Vivemos na Sociedade da Informação. No entanto, a vida nesta sociedade da informação não é isenta de dificuldades, especialmente se se pretender fazer uso da informação disponível para se chegar ao conhecimento. Assim, torna-se necessário que identifiquemos e dominemos as novas competências que emergem: o domínio da tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação.

Esta necessidade é tanto mais premente quanto reconhecemos que o desenvolvimento tecnológico é dinâmico e acelerado. Com efeito, verificamos elevado ritmo de introdução de inovações tecnológicas, tanto ao nível do acesso e circulação da informação como ao nível da comunicação individual, em grupo e de massas. Compreende-se pois que o estudo do interesse educativo das TIC, a investigação sobre o seu potencial e até a sua divulgação constituam o objecto de uma área de conhecimento e investigação que interessa uma comunidade científica e académica estabelecida, como se poderia comprovar através de uma análise de listagens de revistas científicas, de projectos de investigação ou até de disciplinas de cursos universitários.

A preparação dos cidadãos para fazer frente a tão complexa situação reveste-se de características particulares: torna-se necessário preparar as pessoas para o desempenho de competências que podemos não conhecer. Trata-se de uma situação em que é essencial que se imaginem contextos e ambientes ricos de estímulos para que se aprenda através da exploração e da resolução de problemas.

A definição dos perfis relativos a uma área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) reveste-se de particular complexidade se tivermos em conta a diversidade de tecnologias e aplicações e que existem e que existirão no futuro. Assim, foi considerado adequada a definição de competências e sua explicitação, para um contexto de aprendizagem associado ao conhecimento e uso do computador pessoal. Trata-se de um equipamento tecnológico poderoso mas cada vez mais vulgar, que encontramos por todo o lado: desde o jardim de infância até à secretária do governante. Por se tratar de um equipamento que pode conter e combinar uma grande variedade de dispositivos, tecnologias e programas diferentes, consideramos que oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para uma aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e da comunicação.

Nos perfis de competência que se apresentam, as referências que se fazem a equipamento e sistemas informáticos devem sempre ser entendidas num contexto tecnológico próximo do computador pessoal (personal computer/PC). No entanto, as especificações que se fazem e as sugestões de actividades apresentadas devem ser consideradas como ilustração daquilo que é possível fazer e não como aquilo que tem de ser feito. Por essa razão, indicam-se, quando possível outros exemplos de contextos de vida e experiências diversificadas, sempre com a preocupação de tornar o processo flexível e criativo.

1. Estrutura Curricular do Módulo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC₁A</p> <p>Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar os diversos componentes de um aparelho doméstico ou para uso pessoal. ⌚ Verificar as conexões entre os diversos componentes e activar um sistema ⌚ Identificar e aplicar as regras relativas ao uso do sistema dentro dos padrões adequados de segurança e ergonomia (ou saúde pessoal). ⌚ Usar os manuais técnicos adequados ao correcto funcionamento do equipamento. 	<p>Montar um conjunto televisão e vídeo e colocá-lo em funcionamento.</p> <p>Activar um telemóvel recentemente adquirido.</p> <p>Transferir uma impressora de um computador pessoal para outro.</p> <p>Substituir a "cabeça" estragada de um berbequim ou trocar uma agulha numa máquina de costura.</p> <p>Fazer um esquema para orientar a selecção de programas de uma máquina de lavar roupa.</p> <p>Fazer uma pequena colecção de livros, revistas, catálogos e outras peças bibliográficas de natureza técnica.</p>
<p>TIC₁B</p> <p>Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Descrever as funções de cada componente de um aparelho (de uma panela eléctrica, de um projector de slides, de uma balança ...). ⌚ Usar correctamente os dispositivos de introdução de dados (teclados de máquinas multibanco, telemóveis, calculadoras ...) e fazer a sua manutenção. ⌚ Identificar e instalar correctamente dispositivos complementares de um equipamento. ⌚ Identificar dispositivos e métodos alternativos para uso de um aparelho. 	<p>Visitar um museu de ciência e tecnologia (tipo Visionarium) ou participar na concepção e elaboração de um painel/jornal de parede ou cartaz sobre temas do tipo: aparecimento da imprensa; revolução industrial; sociedade da informação; bug do milénio.</p> <p>Visitar a casa das máquinas de uma embarcação, ou de uma central hidroeléctrica ou visitar o Centro de Informática de uma grande organização (grande fábrica; escritório; Universidade, etc).</p> <p>Colaborar numa projecção vídeo durante uma conferência para uma associação de pais ou agremiação desportiva ou cultural.</p> <p>Usar os acessórios de um berbequim para a função de serrar ou lixar/polir, ou usar correctamente os vários acessórios de um tractor agrícola.</p> <p>Colaborar no funcionamento da "cabine de som" de uma festa ou espectáculo desportivo ou com um DJ numa discoteca.</p> <p>Usar uma máquina multibanco com écran tátil ou participar num concurso televisivo através do teclado do telefone.</p>

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC_{1C}</p> <p>Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes electrónicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar alguns dos sistemas operativos existentes e descrever algumas das suas funções e características. ⌚ Compreender a forma de estruturar a informação e as metáforas usadas por um dos sistemas operativos. ⌚ Distinguir tipos de ficheiros de informação. ⌚ Armazenar informação de interesse pessoal numa disquete ou num CD (ou mesmo num computador pessoal). 	<p>Formatar uma disquete para uso pessoal e atribuir-lhe um nome.</p> <p>Criar directorias para uso pessoal ou modificar nomes de "janelas" ou de ficheiros numa disquete ou num computador.</p> <p>Acertar a data e a hora de um computador pessoal.</p> <p>Localizar a calculadora ou o relógio ou outras ferramentas úteis habitualmente disponíveis nos computadores pessoais.</p> <p>Esboçar um esquema da organização da informação armazenada num computador.</p> <p>Guardar uma colecção de ficheiros de texto e de imagem sobre um determinado tema.</p>
<p>TIC_{1D}</p> <p>Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Introduzir caracteres em documentos de texto e formatar caracteres e parágrafos de texto. ⌚ Estruturar um documento de texto antes e/ou durante a introdução do respectivo texto. ⌚ Ilustrar um documento de texto com introdução de objectos gráficos e ou tabelas. ⌚ Preparar um documento para impressão em papel e assegurar a respectiva impressão. 	<p>Preencher um pequeno formulário em formato digital (uma transferência bancária numa caixa automática ou preenchimento de um folha de encomenda num terminal) ou um formulário em papel (na máquina de escrever).</p> <p>Digitar e imprimir um poema ou uma pequena redacção.</p> <p>Digitar e imprimir o horário de funcionamento de um estabelecimento comercial.</p> <p>Digitar e imprimir um resumo do curriculum vitae.</p> <p>Digitar e imprimir um requerimento ou uma declaração.</p>

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC₂A</p> <p>Identificar necessidades de equipamento informático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar as características técnicas mais relevantes de um sistema informático. ⌚ Descrever as funções dos principais componentes de um sistema informático. ⌚ Comparar diferentes sistemas informáticos em função das respectivas características técnicas. ⌚ Usar linguagem técnica adequada numa conversação com um técnico especializado. 	<p>Simular ou manter uma conversação para recolha de informações sobre equipamento informático.</p> <p>Simular ou realizar uma carta-circular a enviar a vários fornecedores de equipamento informático solicitando orçamentos para aquisição de uma estação de trabalho pessoal.</p> <p>Visitar um museu de informática ou uma oficina de reparação de computadores.</p> <p>Fazer uma selecção de "sites" na Internet relativos a fornecedores e catálogos de equipamento informático.</p> <p>Sugerir regras ou funções para a organização de uma "hot-line" de apoio aos utilizadores de computadores pessoais.</p> <p>Acompanhar um filho ou pessoa a quem vá comprar um computador ou jogo para computador.</p>
<p>TIC₂ B</p> <p>Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar os diversos equipamentos apropriados para obtenção de informação em formato digital. ⌚ Identificar algum dos formatos que codificam informação em formato digital. ⌚ Identificar programas adequados ao processamento de informação em formato digital. ⌚ Transferir ficheiros de informação em formato digital entre sistemas informáticos distintos. 	<p>Enviar um fax ou fazer uma fotocópia com um aparelho de fax.</p> <p>Recolher imagens com uma câmara fotográfica ou vídeo digital.</p> <p>Reunir um conjunto de imagens numa disquete. Fazer uma recolha de sons da natureza e armazená-los em suporte digital.</p> <p>Digitalizar uma fotografia pessoal (ou qualquer outra à escolha).</p> <p>Produzir uma imagem em computador, a partir de outras imagens digitalizadas.</p>

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC₂ C</p> <p>Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar um programa específico para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos (exemplo: folha de cálculo). ⌚ Compreender a estrutura de armazenamento da informação (exemplo: colunas, linhas e células de uma folha de cálculo). ⌚ Introduzir dados de forma adequada às necessidades do tratamento dos dados e das potencialidades do programa. ⌚ Realizar operações simples de consulta de dados e de extracção de informação (exemplo: tabela ou gráfico). 	<p>Colaborar no apuramento dos votos de uma assembleia eleitoral.</p> <p>Registrar os dados estatísticos relativos a um jogo de futebol ou actividade desportiva semelhante.</p> <p>Registrar as temperaturas de um filho doente durante um período de doença e convalescença.</p> <p>Fazer uma tabela de cálculo das classificações de um campeonato de futebol ou de um festival da canção.</p> <p>Fazer uma tabela de cálculo da conta-corrente de uma contabilidade doméstica ou de uma pequena organização.</p> <p>Fazer um gráfico com a composição relativa dos nutrientes de um conjunto de pratos tradicionais portugueses.</p>
<p>TIC₂ D</p> <p>Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Compreender e apreciar o papel da Internet no contexto do mundo actual. ⌚ Consultar informação disponível na Internet. ⌚ Realizar uma inscrição e obter um endereço de correio electrónico. ⌚ Participar activamente num fórum de discussão. 	<p>Enviar uma mensagem para um telemóvel.</p> <p>Ler alguns artigos de jornal ou revista na Internet .</p> <p>Fazer uma consulta remota de uma grande biblioteca ou museu.</p> <p>Fazer uma lista de páginas da Internet, que forneçam informação útil no âmbito de um curso.</p> <p>Participar num debate on-line não síncrono sobre tema dado.</p> <p>Realizar, na Internet, uma viagem à volta do mundo.</p>

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC₃A</p> <p>Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático</p>	<p>⌚ Identificar problemas solucionáveis com introdução de equipamento informático.</p> <p>⌚ Descrever componentes e respectivas características técnicas de uma proposta de configuração de um sistema informático.</p> <p>⌚ Comparar propostas de configurações alternativas de sistemas informáticos em função das necessidades especificadas.</p> <p>⌚ Usar linguagem técnica e argumentação adequada numa negociação com um vendedor de informática.</p>	<p>Esboçar um inquérito para apurar as necessidades de equipamento informático de uma família ou de uma pequena associação.</p> <p>Reunir e consultar um conjunto de revistas com modelos e preços de equipamento informático.</p> <p>Colaborar numa simulação de decisão sobre a configuração ideal para resolver uma situação dada.</p> <p>Fazer uma tabela de comparação de propostas de fornecimento de um sistema informático.</p> <p>Preparar uma pequena entrevista a um responsável de Informática de uma organização de pequena ou média dimensão.</p> <p>Usar um sistema de "chat" para encenar uma conversa com um técnico ou vendedor de informática.</p>
<p>TIC₃ B</p> <p>Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos</p>	<p>⌚ Identificar várias fontes de informação em formato digital armazenada em sistemas remotos.</p> <p>⌚ Identificar técnicas apropriadas para obtenção remota de informação em formato digital.</p> <p>⌚ Identificar programas adequados ao processamento de informação em formato digital.</p> <p>⌚ Preparar informação em formato digital para ser acedida remotamente.</p>	<p>Consultar informação numa base de dados on-line sobre temas de saúde ou educação (ou outro tema).</p> <p>Fazer uma listagem de organizações e/ou servidores que fornecem software para teste ou partilha ("shareware").</p> <p>Iniciar uma colecção de ficheiros com informação em formatos diversos (num disco de computador, num "zip" ou num CD) .</p> <p>Organizar um pequeno arquivo de software.</p> <p>Fazer uma listagem de "sites" Internet que apresentam imagens vídeo "live" de ambientes naturais em vários pontos do mundo.</p> <p>Fazer uma inscrição como fornecedor de informação num prestador de serviços Internet.</p>

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC₃ C</p> <p>Operar sistemas gestores de bases de dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar um sistema gestor de bases de dados. ⌚ Compreender a estrutura de um sistema gestor de bases de dados. ⌚ Desenhar e implementar uma base de dados simples. ⌚ Introduzir dados e realizar operações de consulta e actualização de uma base de dados simples. 	<p>Fazer uma pesquisa bibliográfica relativamente extensa.</p> <p>Consultar um registo de acessórios para automóveis.</p> <p>Colaborar na inventariação de uma loja ou no registo de existências em stock num armazém.</p> <p>Colaborar num recenseamento (de animais, campos de cultivo, ou outro).</p> <p>Proceder à actualização de um registo informático já criado (exemplo: renovar cartão de recenseamento através do Multibanco ou afim).</p> <p>Organizar uma base de dados de uma pequena biblioteca pessoal (ou de uma agenda de telefones e endereços, ou dos sócios de uma associação).</p>
<p>TIC₃ D</p> <p>Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar várias modalidades de disseminação de informação em suporte electrónico (exemplos: projecções multimedia, Internet). ⌚ Elaborar um plano (ou guião) de apresentação de informação (ideias, factos, dados). ⌚ Realizar uma apresentação em formato multimedia. ⌚ Fornecer informação na Internet. 	<p>Projectar em público o resultado da recolha fotográfica realizada numa excursão (às amendoeiras em flor, por exemplo).</p> <p>Simular a apresentação do relatório de actividades da direcção de uma associação cultural, usando meios audiovisuais.</p> <p>Moderar uma pequena discussão on-line (num forum, por email ou por chat).</p> <p>Fazer uma apreciação do andamento de uma discussão num forum.</p> <p>Seleccionar e comparar criticamente um pequeno conjunto de sites na Internet dedicados a um tema específico.</p> <p>Esboçar uma página pessoal para a Internet.</p>

2. Articulação vertical entre os níveis B1, B2 e B3

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

NÍVEL 1

Unidades de competência

- TIC 1 A – Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal).
- TIC 1 B – Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico.
- TIC 1 C – Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes electrónicos.
- TIC 1 D – Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever].

NÍVEL 2

Unidades de competência

- TIC 2 A – Identificar necessidades de equipamento informático.
- TIC 2 B – Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital.
- TIC 2 C – Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos.
- TIC 2 D – Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo.

NÍVEL 3

Unidades de competência

- TIC 3 A – Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático.
- TIC 3 B – Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos.
- TIC 3 C – Operar sistemas gestores de bases de dados.
- TIC 3 D – Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação.

3 - ÁREA DE MATEMÁTICA PARA A VIDA
- MV -

FUNDAMENTAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Humanidade foi construindo, ao longo dos milénios, valores que podem ser qualificados de imutáveis a uma escala quase universal.

A construção desses valores implicou avanços e recuos e viu-se tantas vezes confrontada com riscos. Foi desafiando os riscos-bélicos, ambientais, genéticos ou demográficos que a Humanidade consolidou valores que nos aparecem hoje como inquestionáveis e triunfantes.

Entre esses valores triunfantes contam-se a democracia e o direito a usufruir da educação e da cultura. Estes valores tutelam dois princípios que são hoje irrefutáveis: igualdade de estatuto de cidadania e igualdade de oportunidades de educação. Todavia, a aceitação destes princípios não é efectiva, na prática. Com efeito, há sociedades onde estes valores são aceites há menos de uma geração; há sociedades onde a guerra não permite outras aspirações que não sejam a subsistência.

Mesmo dentre os humanos, aqueles que foram escolarizados de uma forma regular, não se pode concluir que sejam pessoas educadas, ainda que assistidos por excelentes currículos e eficientes professores. Um dos constrangimentos para que uma pessoa seja educada, na juventude, é a idade. Ninguém consegue ser educado, se imaturo. São os problemas da vida adulta, a experiência, os reveses e os triunfos que conferem maturidade e esta propicia que as pessoas se eduquem.

A educação é, pois, um longo processo de vida de que a escolaridade é apenas uma parte. A escolaridade, básica, secundária ou superior, que não prepara para uma continuada educação, falha redondamente.

Acresce que, mesmo ao nível dos conteúdos, a evolução do saber processa-se a um tal ritmo que aprender sempre é crucial.

Deste modo, vêmo-nos a defender uma educação permanente para todos: para os escolarizados e para os que, por razões várias, nem puderam ser escolarizados.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA TODOS

Os grandes objectivos da educação para todos poderão enumerar-se como se segue: *preparação para ganhar a vida, preparação para assumir os deveres e direitos da cidadania e preparação para o desenvolvimento e realização pessoal de cada pessoa.*

A integração da Matemática num currículo de educação para todos contribui para a consecução destes objectivos.

Efectivamente, a Matemática tem um valor instrumental inquestionável na resolução dos problemas do quotidiano, desde os mais elementares até aos mais complexos. Além disso, muitas das actividades profissionais recorrem frequentemente ao desempenho de tarefas matemáticas.

Compreender a realidade circundante, nas suas vertentes física e social, apela para a compreensão de conceitos matemáticos. Exercer a cidadania numa forma esclarecida e refle-

xiva pressupõe o entendimento de fenómenos e factos e este entendimento socorre-se de ideias matemáticas.

Finalmente, a Matemática é uma construção, um património da Humanidade. Negar a quem quer que seja o direito de usufruir e fruir esteticamente este património seria impensável, pois isso seria negar a democracia. Não falando, sequer, do estigma indigno que afecta quem não é autónomo perante uma solicitação que envolva um banal conhecimento numérico e quanto isso pesa negativamente na sua auto-estima.

No intuito de dar resposta aos problemas que atrás se afloraram, não de uma forma absoluta- isso seria, antes de mais, pretencioso! - procurou desenhar-se um catálogo de competências na área de Matemática para a Vida, uma vez que parece desejável recuperar aquela ideia de *educação para além da escolaridade*, por um lado; por outro, o público-alvo deste currículo possui já conhecimentos que aprendeu à margem da instrução formal, casualmente, através de experiências de vida.

Mas como paralelamente funciona um currículo para a escolaridade obrigatória, pensamos que entre os dois currículos devem existir algumas pontes, por forma a garantir flexibilidade de aplicação dos mesmos, permitindo, a quem o desejar, transitar de um para o outro. Neste sentido, consideraram-se três níveis, correspondendo, grosso modo, aos três ciclos do ensino básico obrigatório. De salientar que a filosofia das duas formações é intrinsecamente diferente.

A estrutura dos três níveis é semelhante. Em todos são definidas quatro competências: a primeira, relacionada com a numeracia, a segunda com o cálculo operatório, a terceira com a interpretação de dados e resultados e a quarta com o espaço e a Geometria.

Para cada um destes três níveis estabeleceu-se um conjunto de unidades de competência, a que se associaram critérios de evidência que visam:

- ajuizar se o candidato possui ou não determinada competência;
- creditar a competência revelada;
- abrir ao candidato um leque de opções que lhe permitam decidir se quer prosseguir numa formação onde possa alargar as suas competências ou tão somente obter a creditação pelas competências efectivamente evidenciadas.

Estes critérios de evidência são ordenados sequencialmente, prevendo uma progressão de aprendizagem: não podemos perder de vista que a Matemática é, pela sua natureza, uma matéria cuja rede conceptual se organiza hierarquicamente.

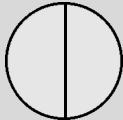

Os critérios de evidência são complementados por sugestões de actividades contextualizadas nos *Temas de Vida*. Tais sugestões visam a concretizar os critérios de evidência, tornando-os mais explícitos e, de certo modo, a contribuir para o desenvolvimento de projectos integradores.

1. Estrutura Curricular do Módulo de Matemática para a Vida (MV)

MV1	
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
<p>MV_{1A}</p> <p>Interpretar informação e compreender métodos para a processar</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender números inteiros e racionais (nas formas decimal e fracionária) através dos seus nomes (oralmente) ou da sua representação escrita; * Ler e compreender tabelas de uma e duas entradas, diagramas, mapas e gráficos lineares; * Medir e estimar medidas (comprimento, capacidade, massa, tempo), avaliar temperaturas; * Estimar o cardinal de um conjunto (grandeza discreta); * Ordenar itens; * Adequar a estrutura matemática ao problema.
<p>MV_{1B}</p> <p>Realizar cálculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Efectuar cálculos (adicionar, subtrair, multiplicar e dividir) com números inteiros e decimais simples (usar apenas décimas ou centésimas); * Utilizar procedimentos de comprovação para detectar eventuais erros; * Utilizar os fraccionários como operadores ($1/2$ de..., $1/3$ de..., $1/4$ de...); * Utilizar percentagens como operadores (10% de..., 17% de...); * Utilizar a calculadora competentemente para efectuar cálculos, envolvendo as operações usuais; * Estimar resultados das operações usuais.
<p>MV_{1C}</p> <p>Interpretar resultados e apresentar conclusões</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar formas adequadas de apresentar os dados (tabela, diagrama); * Analisar os resultados; * Concluir logicamente da análise dos resultados; * Mostrar como as conclusões estão de acordo com a questão levantada inicialmente; * Redigir conclusões com correcção e sinteticamente; * Ser capaz de sintetizar o problema por uma frase ou por um título.
<p>MV_{1D}</p> <p>Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer visual e verbalmente figuras geométricas 2D e 3D (círculo, quadrado, rectângulo, pentágono, hexágono, cubo, paralelepípedo, etc.); * Desenhar figuras à vista ou utilizando instrumentos de desenho; * Interpretar (analisar) figuras através de relações entre lados, ângulos e lados e ângulos e compor/decompor figuras; * Escolher convenientemente unidades de medida; * Calcular perímetros e áreas de figuras simples ou compostas; * Determinar medidas de comprimentos, de áreas, de capacidades, por aplicação directa da unidade conveniente.

MV1A

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Seleccionar o número de itens desejado numa embalagem (lâmpadas, pilhas, etc.).
- Preencher um boletim de totoloto/totobola e saber confrontá-lo com a chave.
- Compreender e escrever datas. Atender ao prazo de validade de alimentos e medicamentos.
- Preencher impressos onde seja relevante a informação numérica (cheques, depósitos, levantamentos, etc.).
- Gerir situações numéricas simples (pagamentos, trocos).
- Utilizar e interpretar medidas decimais em relação a unidades comuns:
 - euro (3,6)
 - metro (2,45m)
 - metro quadrado (1,5m²)
 - quilograma (2,25 Kg)
 - minuto (1,5 minuto)
- Registrar e comparar pesos e alturas de um bebé tendo em vista o seu normal desenvolvimento físico;
- Compreender o sentido de expressões como:
 - meio queijo $\frac{1}{2}$;
 - a terça parte de um campo rectangular $\frac{1}{3}$
- Saber seguir instruções tendo em vista encontrar um destino ou objecto.
- Identificar a estrutura matemática subjacente em problemas como:
 - cálculo do pagamento de um serviço a partir do custo da hora de trabalho;
 - cálculo da despesa, pagamento e troco relativos a compras;
 - cálculo das quantidades de ingredientes necessárias para dobrar uma receita culinária;
 - cálculo da quantidade de alcatifa para forrar o chão de um compartimento;
 - cálculo da quantidade de tinta para pintar um edifício;
 - cálculo do número de sacos de fertilizante para um campo com certas dimensões;
 - cálculo da despesa feita quando se enche um depósito de combustível;
 - cálculo do número de selos para cartas com destinos variados e determinação do seu custo.

MV1B

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Jogar às cartas, calculando por adição, a pontuação do jogo.
- Dividir um prémio equitativamente entre vários parceiros.
- Calcular o pagamento de uma prestação numa venda a crédito.
- Calcular o valor da sisa na compra de um prédio urbano ou rústico (10% de...; 8% de...).
- Calcular descontos de 10%, 20%, 40%, na compra de determinados bens.
- Comparar benefícios produzidos por diferentes taxas em diversos tipos de contas bancárias.
- Estimar o custo das compras antes de chegar à caixa de pagamento.
- Averiguar se é enganadora a publicidade exibida em embalagens (por ex. +500g grátis).
- Comparar os custos de chamadas em telefones móveis.
- Utilizar a calculadora para:
 - testar cálculos, envolvendo as operações usuais;
 - calcular percentagens.

MV1C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Utilizar dados para realizar determinadas tarefas, como por exemplo:
 - procura do "número" de telefone, na lista, para fazer um telefonema.
- Separar materiais de desperdício para serem reciclados e colocá-los nos contentores adequados através da utilização de dados sobre:
 - localização dos contentores;
 - indicação do contentor adequado.
- Interpretar dados tais como sinais de recomendação sobre adequabilidade de um filme/vídeo à idade das crianças.
- Interpretar e seguir dados sobre proibição/aviso na utilização de um recinto público (biblioteca, ginásio, parque de campismo, lojas, zona de lazer).
- Interpretar boletins meteorológicos, através de vários 'media', recolhendo dados e confrontando-os.
- Planear/programar e apresentar um passeio de família, ou da comunidade profissional (inventariar dados, interpretá-los, utilizá-los e incorporá-los no projecto).
- Planear uma reunião de condóminos, apresentando um problema a resolver (pesquisar dados, interpretá-los e apresentá-los).
- Promover um levantamento das disponibilidades de pais, associados ou condóminos para encontrar o dia e hora adequados à realização de reuniões.

MV1D

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Reconhecer figuras como círculo, quadrado, rectângulo, triângulo, hexágono, cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma, esfera.
- Reconhecer e nomear estas formas nos objectos do quotidiano:
 - vidros das janelas, tampo da mesa, paredes, caixas, bolas de futebol, etc.
- Desenhar figuras à vista, ou utilizando instrumentos de desenho.
- Desenhar uma peça para ser executada por outrem:
 - por um marceneiro;
 - por um metalúrgico.
- Interpretar figuras através de relações entre os seus elementos.



– por ex.: perante esta figura concluir:
Não é rectângulo porque os seus ângulos não são todos rectos.

- Conhecer e utilizar instrumentos de desenho:
 - régua, esquadro, compasso, transferidor.
- Utilizar o metro, seus múltiplos e submúltiplos: para medir comprimento
 - pé
 - passada
 - palmo
 - etc.
- Para medir áreas
 - o metro quadrado, seus múltiplos e submúltiplos
 - hectares e ares;
 - outras figuras planas
- Para medir volumes
 - o metro cúbico, seus múltiplos e submúltiplos
- Calcular áreas e perímetros de figuras 2-D.

MV2	
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
<p>MV₂A</p> <p>Interpretar informação e compreender métodos para a processar</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Obter informação de diferentes fontes (observação directa, utilizando instrumentos de medida e realizando medições, ou informação escrita e icónica.); * Decidir que informação deve utilizar; * Compreender números relativos (associados a perdas/ganhos, temperaturas positivas/negativas); * Utilizar arredondamentos segundo convenções usuais; * Estimar e comprovar por observação rigorosa; * Adequar a estrutura matemática ao problema.
<p>MV₂B</p> <p>Realizar cálculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Efectuar cálculos com números relativos racionais (decimais/fracções) e utilizar formas de comprovação; * Converter entre si decimais, fracções e percentagens; eventual recurso à calculadora; * Usar e compreender razão e proporções; * Adequar a aproximação dos cálculos à aproximação pretendida; * Comparar conjuntos de dados, usando médias, medianas e modas; * Usar e compreender expressões com variáveis para traduzir enunciados verbais.
<p>MV₂C</p> <p>Interpretar resultados e apresentar conclusões</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar meios eficazes para apresentar as conclusões; * Construir tábuas de frequência, gráficos de barras histogramas e gráficos circulares; * Mostrar como resultados e conclusões se ajustam à questão colocada inicialmente; * Ser capaz de destacar os pontos principais das conclusões e de sintetizar o problema e as técnicas utilizadas na sua resolução.
<p>MV₂D</p> <p>Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Interpretar desenhos à escala (mapas, plantas); * Ampliar e reduzir figuras 2D e 3D; * Relacionar as propriedades que se mantêm na ampliação ou redução das figuras; * Converter medidas entre diferentes sistemas (por exemplo, entre hectares e metros quadrados); * Relacionar as medidas de áreas e volumes das figuras originais e das figuras transformadas; * Resolver problemas do quotidiano, recorrendo a propriedades das figuras geométricas.

MV2A

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Interpretar globalmente um problema:
 - problemas de tradução, envolvendo duas ou mais operações;
 - de processo, utilizando um algoritmo que não incorpora as operações usuais;
 - de aplicação, aqueles que mais interessam a adultos, tais como:
 - planificar a gestão financeira de um bar;
 - planificar a gestão financeira do passeio de uma colectividade (família, grupo de trabalho, etc.);
 - analisar o consumo de água de uma família e estudar formas de otimizar (minimizar) este consumo.
- Partir um problema em problemas menores.
- Obter informações a partir de várias fontes, para resolver problemas menores:
 - através da informação oral ou escrita (entrevista, inquérito);
 - através da observação (utilização de grelhas de observação);
 - através de manipulação (utilização de instrumentos de medida - metro, copo graduado, ampulheta, relógio, termómetro, etc., ou outros - papéis reticulados, pantógrafo, etc.);
 - através de literatura adequada.
- Decidir qual a informação relevante para resolver o problema.
- Sentir a necessidade de atribuir sinal a medidas de grandezas que variam em dois sentidos:
 - saldos, temperaturas, altitudes, longitudes, latitudes, tempo histórico, etc.
- Conhecer convenções sobre arredondamentos.
- Utilizar os dados numéricos com a aproximação desejável à resolução do problema.
- Estimar resultados de operações e medidas.
- Comprovar, por contagem, por observação rigorosa, por medida ou utilizando a calculadora.
- Decidir qual a estrutura matemática subjacente aos vários subproblemas do problema.

MV2B

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Adicionar e subtrair números relativos num contexto prático. Ordenar números relativos.
- Analisar o extracto de uma conta bancária.
- Ampliar e reduzir quantidades traduzidas por números inteiros, usando razões e proporções.
Por exemplo:
 - seguir instruções para misturar ou diluir um produto doméstico;
 - determinar quantidades, enquanto se cozinha (125 g de um pacote de manteiga com 250 g, 100 g de margarina de um pacote com 250 g, 250 g de farinha de um pacote com 1 Kg, etc.);
 - adequar a quantidade de sopa, consoante aumentam (diminuem) o número de comensais.
- Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir decimais até às milésimas.
- Calcular percentagens:
 - agravamentos (impostos)
 - benefícios (descontos).
- Compreender e usar a informação dietética nas embalagens alimentares.
- Adequar a quantidade (e qualidade) de alimentos às necessidades específicas dos consumidores.
- Converter entre si decimais, fracções e percentagens:
 - Ex: $75\% = \frac{3}{4} = 0,75$.
- Adequar a aproximação dos dados e resultados à aproximação pretendida.
- Comparar conjuntos de dados, utilizando médias, medianas e modas (dados discretos ou contínuos).
- Utilizar fórmulas para, por exemplo:
 - fazer actualização de salários;
 - fazer actualização de rendas;
 - fazer câmbios;
 - determinar áreas e volumes;
 - fazer conversões entre várias escalas (Centígrada e Fahrenheit).
- Utilizar calculadoras e computador (folha de cálculo).

MV2C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Recorrer a tábuas de frequência, polígonos de frequência, gráficos de barras, histogramas e gráficos circulares para apresentar dados e resultados.
- Construir gráficos de temperatura e gráficos pluviométricos.
- Construir o gráfico de temperatura de uma pessoa ou de um animal.
- Construir o gráfico dos pesos ou das alturas de um bebé.
- Mostrar oralmente e por escrito e, apoiando-se em equipamento mecânico ou electrónico, como os resultados e conclusões se ajustam ao problema inicialmente proposto.
- Destacar os pontos principais:
 - do problema;
 - das técnicas de resolução;
 - dos resultados;
 - das conclusões.

MV2D

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Resolver problemas do quotidiano de cariz geométrico:
 - ampliar/reduzir figuras;
 - interpretar desenhos à escala;
 - relação entre as áreas (volumes) das figuras originais e das figuras ampliadas (reduzidas).
- Reconhecer representações de objectos 2-D e 3-D.
- Identificar propriedades de grupos de figuras 2-D.
- Resolver problemas incorporando propriedades de figuras 2-D.
- Conhecer a posição relativa de rectas no plano.
- Identificar ângulos congruentes no plano:
 - determinados em rectas paralelas por uma secante;
 - de lados paralelos e da mesma espécie;
 - de lados perpendiculares e da mesma espécie.
- Resolver problemas, utilizando régua e compasso e folhas reticuladas:
 - lugares geométricos;
 - transformações geométricas.
- Resolver problemas de mosaicagem, ("tesselations"):
 - figuras que pavimentam/completam um rectângulo;
 - quantos mosaicos $m \times n$ são necessários para cobrir o pavimento de uma cozinha ou de uma casa de banho $q \times r$?
- Seguir instruções dadas por um diagrama, para montar uma peça de mobiliário inserta num "kit".
- Calcular medidas de áreas e volumes por recurso a fórmulas.

MV3	
UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
<p>MV₃A</p> <p>Interpretar informação e compreender métodos para a processar</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Ser capaz de sequencializar um projecto em tarefas elementares; * Obter informação relevante de diversas fontes e seleccionar os dados mais apropriados (mais de 50 itens); * Compreender potências e raízes; * Ler, compreender e usar a notação científica para pequenos e grandes números; * Compreender o significado de unidades compostas de medida (por ex. Km/h, habit./Km²); * Adequar a estrutura matemática ao problema.
<p>MV₃B</p> <p>Realizar cálculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver cálculos numéricos envolvendo potências, números escritos em notação científica e radicais; * Utilizar dados com nível de aproximação capaz de garantir resultados dentro dos limites de aproximação desejada; * Estimar resultados e confirmá-los; * Utilizar eficientemente a calculadora; * Utilizar processos de comprovação para detectar eventuais erros; * Ordenar e agrupar dados utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições; utilizar o conceito de probabilidade.
<p>MV₃C</p> <p>Interpretar resultados e apresentar conclusões</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender fórmulas e equações (em folhas de cálculo, impressos visando impostos, créditos, etc.); * Seleccionar métodos para apresentar resultados, capazes de evidenciar tendências e tornar possível comparações; * Ser capaz de justificar a escolha do método adoptado; * Construir e designar tabelas, gráficos, diagramas, desenhos à escala; * Gizar conclusões adequadas inferidas dos resultados, incluindo a análise dos erros que possam, porventura, ter afectado aqueles resultados; * Explicar de que modo os resultados se relacionam com o objectivo da actividade proposta.
<p>MV₃D</p> <p>Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Triangular uma superfície irregular com vista a calcular a sua área; * Conhecer as razões trigonométricas; * Resolver triângulos; * Determinar a área de triângulos; * Resolver problemas de medida a partir de desenhos à escala (plantas, mapas topográficos, etc.).

MV3A

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Sequencializar um projecto, definindo estratégias para cada fase.
- Obter informação matemática para diferentes finalidades.
- Seleccionar e comparar informação relevante a partir de uma larga gama de materiais (gráficos, tabelas, etc.).
- Compreender o significado de potência.
Ex: $5^2 = 5 \times 5$; $10^3 = 10 \times 10 \times 10$; ...
- Interpretar uma tábua de quadrados e uma tábua de cubos.
- Compreender o significado de potências de expoente negativo.
Ex: $10^{-1} = \frac{1}{10} = 0,1$
- Ler, compreender e utilizar a notação científica para representar grandes e pequenos números.
Por ex:
 - comprimento da órbita da terra: 934.400.000 Km ie,
em notação científica $9,34 \times 10^8$ Km;
 - tempo que um computador leva a chamar um pedaço de informação da sua memória 0,000000065 segundos ie,
em notação científica $6,5 \times 10^{-8}$ segundos.
- Compreender o significado da raiz quadrada e da raiz cúbica de um número.
Por ex:
 $\sqrt{16} = 4$, porque $4^2 = 16$;
 $\sqrt[3]{8} = 2$, porque $2^3 = 8$.
- Compreender o resultado de unidades compostas de medida.
Por ex:
 - a velocidade de um automóvel é de 90 Km/h;
 - a densidade populacional da Noruega é de 13 habitantes/Km² enquanto que a densidade populacional da Holanda é 385 habitantes/Km².
- Saber qual a operação ou operações (e, neste caso, saber sequencializá-las) que é necessário levar a cabo em cada fase do problema, ou quais as operações mentais que é preciso carrear em cada fase do problema.

MV3B

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Resolver problemas em vários domínios: financeiro, ambiental, demográfico, geométrico, etc.
 - Ex.1:
Determinar o juro obtido pelo capital de 2000 euros a uma taxa de 5% ao fim de 5 anos, supondo o juro capitalizável.
 - Ex.2:
Obter informação e explicar diferentes modalidades de empréstimo, pela Banca, para obtenção de casa própria.
 - Cálculo, em casa caso, da prestação mensal de reembolso.
- Estimar resultados e comprová-los com recurso:
 - à calculadora;
 - à folha de cálculo;
 - a outros meios.
- Utilizar processos de verificação para identificação de erros nos métodos e nos resultados.
- Trabalhar com conjuntos de dados (mais de 50 itens), usando medidas de localização e amplitude para comparar distribuições e descrever a dispersão no conjunto de dados.
- Calcular medidas de localização (média, mediana e moda) com dados agrupados.
- Utilizar a probabilidade para saber se alguns acontecimentos podem ocorrer com mais frequência que outros. Recurso a:
 - jogos (de cartas, de dados, etc);
 - sondagens, etc.
- Efectuar cálculos com potências.
 - Multiplicar e dividir potências com:
 - a mesma base;
 - o mesmo expoente.
- Efectuar cálculos com números escritos em notação científica.
- Efectuar cálculos com radicais (índices 2 e 3).

MV3C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Utilizar e reformular fórmulas, resolver equações e simplificar expressões.
- Resolver problemas do quotidiano, recorrendo à resolução de equações, inequações e sistemas de equações.
- Desenvolver um levantamento sobre determinado problema.
 - Por ex: Averiguar qual é o escalão etário predominante ou construir a pirâmide etária na sua freguesia/bairro/rua (considerar mais de 50 sujeitos).
- Averiguar até que ponto as pessoas (da sua freguesia, do seu bairro, da sua rua), são sensíveis à reciclagem dos resíduos domésticos.
- Planear, concluir e relatar as descobertas/resultados dum projecto ou investigação.
 - Por ex: Designar, implementar e apresentar um produto.
 - investigar informação;
 - tratar informação;
 - relatar, explicando efeitos/consequências a possíveis clientes.
- Procurar que as conclusões sejam claras, logicamente inferidas dos resultados, incluindo a análise dos erros que possam de qualquer modo ter tido influência sobre os resultados. Utilizar no mínimo, um gráfico, uma tabela e um diagrama.

MV3BD

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Triangular um campo com formato irregular, tendo como objectivo calcular a sua área.
- Resolver problemas, envolvendo a resolução de triângulos rectângulos.
 - Ex:
 - (i) Determinar a altura de um edifício;
 - (ii) Determinar a altura de uma árvore;
 - (iii) Determinar a distância entre dois pontos inacessíveis;
 - (iv) Determinar a largura de um rio.
- Determinar a área de triângulos:
 - recurso ao Teorema de Pitágoras;
 - recurso às razões trigonométricas.
- Resolver problemas de medida em desenhos à escala (escalas > 1 e < 1)
 - Ex:
 - planta de um compartimento;
 - mapa;
 - planta de um formigueiro.
- Interpretar uma planta de um apartamento.
- Construir uma planta de um apartamento, dados a área e a implantação.
- Escolher a escala.

2. Articulação vertical entre os níveis B1, B2 e B3

ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE OS NÍVEIS 1, 2 E 3

NÍVEL B1

A numeracia tem como suporte o conjunto dos números racionais (compreensão, leitura e escrita de números racionais, na forma inteira, decimal ou fraccionária), integrando a compreensão de técnicas de apresentação de dados (tabelas, diagramas, etc.), medidas e estimativas.

O cálculo incidirá nas quatro operações usuais, prevendo-se a aquisição de procedimentos de comprovação, de estimativa dos resultados e de utilização da calculadora.

A interpretação de resultados prende-se com a resolução de problemas cujos dados se situem no âmbito do universo numérico conhecido.

A apreensão do espaço envolverá um primeiro estágio de reconhecimento visual, verbal e gráfico de figuras 2D e 3D, passando depois para um estágio de análise simples das relações entre os elementos das figuras, abordando-se de seguida os conceitos de perímetro e área, de medida do perímetro e de medida da área.

NÍVEL B2

A numeracia estende-se agora ao conjunto dos números racionais relativos.

O cálculo incide nas operações usuais no novo conjunto numérico. Apela-se para uma compreensão alargada de decimais, fracções e percentagens. Aborda-se a aproximação e o grau de aproximação. Utilizam-se os conceitos de razão e proporção. Introduzem-se noções estatísticas simples (média, moda e mediana).

A interpretação de resultados prende-se com a resolução de problemas, integrando agora os conhecimentos novos.

A geometria das semelhanças é desenvolvida (desenhos à escala, interpretação de plantas e mapas), com aplicação do conceito de proporção.

NÍVEL B3

A numeracia expande-se ao conjunto dos números reais. Apela-se ao conceito de potência (e de raiz) que se aplica na compreensão e escrita em notação científica de grandes e pequenos números.

O cálculo desenvolve-se no novo conjunto numérico. Prevê-se que os conceitos estatísticos ganhem maior dimensão, recorrendo à ordenação de dados agrupados. Aborda-se o conceito de probabilidade.

A interpretação de resultados está relacionada com problemas mais amplos, movimentando técnicas e algoritmos mais elaborados. Pretende-se que sejam incorporados outros meios auxiliares de cálculo e verificação, tais como folha de cálculo ou outra aplicação informática.

A geometria introduz as razões trigonométricas, visando, em primeiro lugar, resolver triângulos para depois resolver problemas práticos de topografia.

MATEMÁTICA PARA A VIDA

NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
<ul style="list-style-type: none">• <u>Interpretar informação e compreender métodos para a processar.</u> Numeracia em Q0+. Compreensão de tabelas, diagramas e gráficos. Medições, estimativas e ordenação de itens.• <u>Realizar cálculos em Q0+</u> Fracionários e percentagens como operadores. Uso da calculadora.• <u>Interpretar resultados/apresentar conclusões.</u> Resolução de problemas.• <u>Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.</u> Níveis de reconhecimento e análise. Capacidades visual, verbal e gráfica. Perímetros e áreas.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Interpretar informação e compreender métodos para a processar.</u> Numeracia em Q. Valores aproximados e arredondamentos. Estimativas e comprovações.• <u>Realizar cálculos em Q</u> Conversão entre si de decimais, frações e percentagens. Razões e proporções. Compreender e aplicar os conceitos de média, mediana e moda.• <u>Interpretar resultados/apresentar conclusões.</u> Resolução de problemas. Implementação de pequenos projectos. Construção de tábuas de frequência, histogramas, gráficos circulares para apresentar conclusões.• <u>Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.</u> Semelhanças, desenhos à escala, mapas e plantas. Ampliações e reduções de figuras 2D e 3D.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Interpretar informação e compreender métodos para a processar.</u> Numeracia em R. Potências e raízes quadradas e cúbicas. Compreensão e escrita de pequenos e grandes números em notação científica.• <u>Realizar cálculos em R</u> Regras de cálculo com potências. Cálculos com números em notação científica. Ordenar e agrupar dados. Utilizar medidas de localização e amplitude com dados agrupados. Conceito de probabilidade.• <u>Interpretar resultados/apresentar conclusões</u> Resolução de problemas. Implementação de projectos. Compreender fórmulas. Resolver equações e inequações em R. Justificar a escolha dos métodos adoptados e inferir lógica e criticamente conclusões.• <u>Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático.</u> Problemas sobre áreas. Razões trigonométricas. Resolução de triângulos. Desenvolvimento de projectos, envolvendo conceitos topográficos e projectivos (mapas 2D e 3D, plantas, etc.).

4 - ÁREA DE CIDADANIA E EMPREGABILIDADE
- CE -

FUNDAMENTAÇÃO

Como transparece no modelo representativo que enquadra o Referencial a área de "Cidadania e Empregabilidade" reveste, relativamente às outras três áreas, uma maior abrangência e transversalidade. As áreas de competências-chave "Linguagem e Comunicação", "Tecnologias da Informação e Comunicação" e "Matemática para a Vida" são efectivamente instrumentais relativamente à de "Cidadania e Empregabilidade", que por isso se colocaria num plano diferente do das outras três, digamos, o da expressão de comportamentos (de cidadania e de empregabilidade) tornada possível pela apropriação de competências que aquelas propiciariam.

A posição do problema nestes termos não será sem consequências ao nível da diferenciação dos níveis básicos B1, B2 e B3¹ nas áreas de competências-chave instrumentais, por um lado, e na área de competência-chave "Cidadania e Empregabilidade", por outro. Aliás, valerá a pena pedir a atenção para a circunstância de os documentos provenientes do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação distinguirem níveis de "competências essenciais", por ciclo, nas disciplinas de Português e de Matemática² (por certo assimiláveis à "Linguagem e Comunicação" e à "Matemática para a Vida"), mas omitirem qualquer distinção entre os três ciclos nas "competências gerais e transversais"³ (que de algum modo se concentrarão na "Cidadania e Empregabilidade/Profissionalidade"). Além disso, não carecerá de demonstração a evidência de que, apesar do aludido recurso aos níveis do ensino básico, se pode existir qualquer comparação entre adultos e crianças ou adolescentes com cerca de 10, 12 e 15 anos de idade no que respeita às competências instrumentais básicas, essenciais, ela não existe de todo no que respeita às competências de cidadania e empregabilidade.

Com efeito, não será demais recordá-lo, a nossa população-alvo prioritária não é de jovens escolares, mas sim de adultos que, apesar de formalmente pouco escolarizados, possuem uma experiência de vida que consente esperar que muitos deles sejam em alguma medida competentes quer de um ponto de vista instrumental quer, sobretudo, de um ponto de vista expressivo. Mais: se adoptar uma noção ampla de competência, integradora das dimensões saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) e entendida como saber em acção, será de admitir que numerosos desses adultos, mesmo quando não são capazes de evidenciar verbalmente alguns desses conhecimentos, se comportam apesar disso apropriadamente em relação a objectivos de cidadania e empregabilidade que prosseguem no seu dia-a-dia. A ser assim, duas consequências maiores poderiam inferir-se para a educação e formação de adultos. Por um lado, os eventuais (mas prováveis) défices na dimensão saber (conhecimentos) das competências, sobretudo instrumentais, seriam facilmente traduzíveis

¹ Terminologia tomada de empréstimo aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do nosso ensino básico.

² Cf. (1999). Português - Competências Essenciais e (1999). Matemática - Competências Essenciais. Lisboa. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, para ambos os documentos.

³ Cf. (1999). Ensino Básico - Competências Gerais e Transversais. Lisboa. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

em objectivos de aprendizagem. Por outro lado, estes objectivos teriam tudo a ganhar com ser explícita, sistemática e intencionalmente operacionalizados em íntima articulação com as experiências de vida de que os adultos são portadores, isto é, com as outras duas referidas dimensões das competências, saber-fazer e saber-ser, mesmo sem pressupor que elas estariam sempre actuantes em todas as situações, pois igualmente se constituiriam em (seriam actualizáveis em termos de) objectivos de aprendizagem.

Relativamente aos adultos, uma hipótese para a diferenciação entre os três níveis, B1, B2 e B3, na cidadania e empregabilidade, poderia formular-se do seguinte modo: o nível B1 corresponderia a competências de mera identificação de conteúdos; o nível B2 corresponderia a competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente e estruturante desses conteúdos; o nível B3, enfim, corresponderia a competências de tomada de posição crítica sobre essa lógica. (Poderia mesmo imaginar-se que, em níveis subsequentes, as respectivas competências corresponderiam à configuração de lógicas alternativas, sucessivamente variáveis quer em quantidade quer em qualidade.) Com certeza, cada competência deverá ser vista, a qualquer nível, na sua tridimensionalidade, saber+saber-fazer+saber-ser, integradamente, sempre.

É possível que um exemplo ajude a que nos representemos o que se quer dizer: seja o dos sinais disseminados tanto em espaços abertos - sinalização de trânsito, nas cidades e fora delas, indicações de utilidade pública e/ou turística - como fechados - num hospital, numa estação dos correios ou de caminhos de ferro, num aeroporto. Antes de mais, espera-se que os sujeitos os saibam identificar, lê-los, que os não danifiquem e que actuem em conformidade com a informação que veiculam - estaríamos no nível B1. Depois, que percebam a razão da existência de tais sinais, a lógica da sua organização, diferente consoante os diversos tipos de sinalização, que a acatem e, de novo, ajam de harmonia com ela - estaríamos no nível B2. Enfim, que sejam capazes de fundamentar e assumir atitudes críticas perante as soluções adoptadas e dirigir-se a quem de direito para exprimir discordância (ou apreço), reclamar a adopção de uma outra lógica (sem que necessariamente saibam qual, se bem que essa competência não se afigure de excluir liminarmente) - estaríamos no nível B3.

A trilogia que se propõe terá alguma analogia com a adoptada por Guy Le Boterf⁴ ao identificar três tipos de abordagem para reconhecer a existência de competência, pela realização, pela concordância e pela singularidade. A abordagem pela realização (que corresponderia ao nosso nível B1) consiste em inferir a existência de competência quando determinados critérios de (simples) realização de uma dada actividade são alcançados. A abordagem pela concordância (que corresponderia ao nosso nível B2) consiste em inferir a existência de competência quando a actividade realizada satisfaz os critérios de boa realização. A abordagem pela singularidade (que corresponderia ao nosso B3) consiste em inferir a existência de competência quando a actividade é realizada de acordo com um esquema operativo construído pelo sujeito e que lhe permite concretizar a actividade prescrita ou reagir a um acontecimento inesperado com ela relacionado.

⁴ Cf. LE BOTERF, Guy (1998). *Évaluer compétences. Quels jugements? Quel critères? Quels instances? In "Éducation Permanente"*. 135 (1998-2). 143-151. O tema do nº. 135 da revista é *La compétence au travail*.

Evidentemente, como o mostrará até a comparação entre os níveis propostos e os tipos de abordagem de Le Boterf (não completamente coincidentes, como se terá observado), a diferenciação dos três níveis não deve ser lida mecanicamente. Com efeito, "o conhecimento sobre a realidade e sua análise crítica, [...] o desenvolvimento de disposições para agir e [...] a capacitação para a acção"⁵ correspondem a três dimensões indissociáveis da acção humana. Todavia, "conhecer e reflectir criticamente [...], valorizar [...] e] assumir atitudes [...], desenvolver as suas competências [...], a sua capacidade de intervir de forma criteriosa [...], deve ter] em conta as características de crescente complexidade, flexibilidade, auto-organização e autonomia dos processos que regulam o [...] desenvolvimento pessoal e social"⁶ dos sujeitos. Para conseguir tal desiderato, torna-se imprescindível não dissociar e distribuir equilibradamente três componentes, "a vivência de experiências significativas e desafiantes", "a reflexão criteriosa sobre estas experiências" e "a criação de condições para a sua integração pessoal, condições que se referem quer ao apoio [dos formadores e dos pares] quer à continuidade temporal da própria intervenção"⁷. Valerá a pena especificar que, desde logo, a "primeira componente sublinha o potencial transformador das experiências de vida [através das e nas quais] as pessoas vão construindo significado e sentido [na certeza de que tal] potencial transformador das experiências de vida depende da qualidade das próprias experiências [,] qualidade do ponto de vista da relevância para o indivíduo e do ponto de vista da exigência"⁸. Depois, que a segunda componente "levanta dois tipos de questões [,] por um lado, a reflexão não existe no vazio, à margem das experiências concretas de vida que são [...] o seu ponto de partida e lhe dão significado [, e,] por outro, a reflexão só tem condições para ser criteriosa se integrada com conhecimentos sobre a realidade [, pelo que a] aquisição de conhecimentos é [...] uma dimensão importante deste processo, porquanto fornece critérios para a reflexão [, embora,] como está profusamente comprovado, a informação por si só não responsabilize ninguém nem garanta mudanças qualitativas na forma de pensar e de agir"⁹. Enfim, a terceira componente "define o objectivo último da intervenção [...], ao perspectivar que se trata de contribuir para o processo de apropriação [...] da realidade"¹⁰, assim pessoal e socialmente (com os outros) construída.

A ampla referência, no parágrafo anterior, a um texto sobre o ensino secundário - quando o nosso problema se situa ao nível de educação/formação básico - legitimar-se-á, no que

⁵ MENEZES, Isabel (s/ data). *Desenvolvimento Pessoal e Social / Programa para o Ensino Secundário - Proposta de Objectivos Gerais e Específicos*. Documento policopiado, produzido para o IIE (Instituto de Inovação Educacional), que recolhe contribuições diversas, não individualizadas.

⁶ *Ibidem*.

⁷ MENEZES, Isabel (s/ data). *Desenvolvimento Pessoal e Social / Programa para o Ensino Secundário - Sugestões Metodológicas*. Documento policopiado, produzido para o IIE (Instituto de Inovação Educacional), que recolhe contribuições diversas, não individualizadas.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

respeita à cidadania e empregabilidade, pela maior proximidade que existirá entre os adultos e os jovens do secundário (por comparação com as crianças e adolescentes do básico). Todavia, as diferenças quantitativas e qualitativas de experiências de vida entre jovens (mesmo num horizonte de escolaridade secundária) e adultos leva a admitir que estes não terão de refazer o percurso escolar daqueles para adquirir (ou, em muitos casos, ver simplesmente avaliadas, reconhecidas, validadas e, no limite, certificadas) competências de cidadania e empregabilidade que efectivamente já possuirão. Sobretudo quando, como se pressupõe, tais competências são diferenciadas nos três referidos níveis, B1, B2 e B3, aliás fundamentalmente com o objectivo de convocar, mobilizar, rendibilizar, valorizar, em suma, competências avulsas de que serão portadores. Em numerosos casos, porventura na maioria, bastará então dispor de um referencial que permita uma identificação de unidades de competência suficientemente especificadas, as quais servirão, com os respectivos critérios de evidência (avaliação), quer para confirmar a sua posse (através do balanço de competências, por exemplo) quer para configurar um itinerário de formação ad hoc, isto é, à medida das necessidades de aprendizagem dos sujeitos - na condição, prévia (mas resultado possível de projectos que emergirão no decorrer do próprio balanço de competências), de se mostrarem disponíveis e apetentes para o concretizar.

As Unidades de Competência e as respectivas Especificações, por Níveis, apresentadas a seguir têm um carácter extremamente provisório. Tais especificações não se encontram hierarquizadas por complexidade crescente em cada nível (leitura na horizontal) nem de nível para nível (leitura na vertical). Constituem "actividades" ou, talvez melhor, "problemas a resolver" e a sua operacionalização - demonstração de competências já possuídas ou a adquirir - exigirá igualmente a definição de "critérios de evidência".

1. Estrutura Curricular do Módulo de Cidadania e Empregabilidade (CE)

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE - CEA

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Organização Política dos Estados Democráticos			
Competências para trabalhar em grupo	<p>Participar activamente num grupo</p> <p>Conhecer os valores e as regras de um grupo</p> <p>Ouvir os outros participantes num grupo</p> <p>Interagir com os outros (direitos, liberdades e garantias fundamentais)</p> <p>Acordar/negociar objectivos</p> <p>Lidar com os órgãos da Administração</p>	<p>Exprimir ideias e opiniões para os outros participantes num grupo</p> <p>Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros</p> <p>Definir métodos de trabalho em comum</p> <p>Conhecer o papel do Estado na protecção de direitos e liberdades</p>	<p>Transmitir conclusões</p> <p>Liderar um grupo</p> <p>Estabelecer compromissos</p> <p>Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros</p> <p>Resolver interesses divergentes</p>

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE - CEB

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Organização Económica dos Estados Democráticos Competências de adaptabilidade e flexibilidade	<p>Monitorar o desempenho profissional próprio</p> <p>Procurar ajuda</p> <p>Trabalhar em diversos contextos</p> <p>Prestar atenção aos pormenores</p> <p>Conhecer direitos e deveres económicos</p> <p>Tomar decisões de consumo, em termos pessoais e familiares</p>	<p>Gerir o tempo</p> <p>Modificar tarefas</p> <p>Aceitar informação de retorno (<i>feedback</i>)</p> <p>Trabalhar autonomamente</p> <p>Assumir responsabilidades</p> <p>Evidenciar capacidade de iniciativa</p>	<p>Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas</p> <p>Assumir riscos controladamente e gerir recursos</p> <p>Fornecer informação de retorno (<i>feedback</i>)</p> <p>Conhecer os sistemas organizacionais e sociais</p> <p>Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas</p> <p>Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento</p>

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE - CEC

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego Competências de educação/formação ao longo da vida	<p>Participar em actividades de formação contínua</p> <p>Conhecer legislação do trabalho, sindicatos e relações laborais</p> <p>Conhecer a estrutura de oportunidades do mercado de emprego</p> <p>Reconhecer a importância dos meios de comunicação social</p> <p>Identificar inovações tecnológicas que afectam o exercício profissional</p> <p>Situar-se em relação à inserção ou reinserção no mundo do trabalho</p>	<p>Identificar-se com novas formas de aprendizagem</p> <p>Conhecer os incentivos à formação</p> <p>Desenvolver planos de carreira profissional</p> <p>Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida</p> <p>Reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais</p>	<p>Aprender a aprender</p> <p>Constituir uma carteira de competências individual</p> <p>Utilizar tecnologias de formação a distância</p> <p>Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica</p> <p>Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social</p>

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE - CE_D

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Ambiente e Saúde Competências de relacionamento interpessoal	<p>Conhecer os principais problemas ambientais</p> <p>Conhecer-se a si próprio</p> <p>Trabalhar com pessoas de diferentes estatutos sociais</p> <p>Partilhar trabalho</p> <p>Conhecer regras básicas de higiene e segurança pessoal e no trabalho</p> <p>Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes</p>	<p>Assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente</p> <p>Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais</p> <p>Procurar situações mutuamente concordantes</p> <p>Demonstrar autocontrolo</p> <p>Identificar causas e consequências de acidentes</p> <p>Posicionar-se em relação a um "estilo de vida saudável"</p>	<p>Ensinar os outros</p> <p>Conduzir negociações</p> <p>Gerir e negociar disputas</p> <p>Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes</p> <p>Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socioeconómico</p> <p>Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos</p>

2. Articulação vertical entre os níveis B1, B2 e B3

ÁREA DE CIDADANIA E EMPREGABILIDADE

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	NÍVEIS	
	NÍVEL B1	NÍVEL B2
<p>Organização Política dos Estados Democráticos</p> <p>Competências para trabalhar em grupo</p> <p>Organização Económica dos Estados Democráticos</p> <p>Competências de adaptabilidade e flexibilidade</p> <p>Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego</p> <p>Competências de educação/formação ao longo da vida</p> <p>Ambiente e Saúde</p> <p>Competências de relacionamento interpessoal</p>	<p>Competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente aos (e estruturante dos) conteúdos identificados</p> <p>Concordância com critérios de boa realização das actividades</p>	<p>Competências de tomada de posição crítica face à lógica subjacente aos (e estruturante dos) conteúdos identificados</p> <p>Singularidade do esquema operativo das actividades prescritas ou da reacção a acontecimentos inesperados</p>

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

1. FUNDAMENTAÇÃO

A explicitação de uma área de Tecnologias da Informação e Comunicação corresponde ao crescente papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos de actividade, nas mais variadas profissões e, em geral no dia a dia das pessoas. São muito variadas as tecnologias com que as pessoas interagem. Dos electrodomésticos aos equipamentos do posto de trabalho, dos brinquedos aos equipamentos de lazer, com maior ou menor especialização, seria longa a listagem de aparelhos, tecnologias e funções que poderíamos registar.

Nos tempos em que vivemos, as pessoas “vestem” tecnologia: usam relógios digitais com calculadoras, usam telemóveis com pequenas bases de dados, deslocam-se em automóveis que controlam. No trabalho lidam cada vez mais com ferramentas tecnológicas: um operário da construção civil terá de fazer o controlo de uma grua ou conduzir uma escavadora, um pequeno comerciante terá de usar uma balança que pesa e calcula a conta do cliente, um agricultor terá de operar um aparelho de ordenha ou um tractor multi-usos, um jardineiro controlará um sistema automático de rega.

Este panorama tem-se acentuado com a divulgação da informática através do computador pessoal e com a diversificação dos meios de comunicação, através do telemóvel e do aparecimento da Internet. Vivemos na sociedade da informação. No entanto, a vida nesta sociedade da informação não é isenta de dificuldades, especialmente se se pretender fazer uso da informação disponível, para se produzir conhecimento. Assim, torna-se necessário que identifiquemos e dominemos as novas competências que emergem: o domínio da tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação.

Esta necessidade é tanto mais premente quanto reconhecemos que o desenvolvimento tecnológico é dinâmico e acelerado. Com efeito, verificamos a introdução de elevado ritmo de inovações tecnológicas, tanto ao nível do acesso e circulação da informação, como ao nível da comunicação individual, em grupo e de massas. Compreende-se pois que o estudo do interesse educativo das TIC, a investigação sobre o seu potencial e até a sua divulgação constituam o objecto de uma área do conhecimento e investigação que interessa a comunidade científica e académica.

A preparação dos cidadãos para fazer face a tão complexa situação reveste-se de características particulares: torna-se necessário preparar as pessoas para o desempenho de competências que podemos não conhecer. Trata-se de uma situação em que é essencial que se encontrem contextos e ambientes ricos de estímulos para que se aprenda através da exploração e da resolução de problemas.

A definição dos perfis relativos a uma área de Tecnologias de Informação e Comunicação reveste-se de particular complexidade se tivermos em conta a

diversidade de tecnologias e aplicações que existem e que irão surgir no futuro. Assim, foi considerada adequada a definição de competências e a sua explicitação para um contexto de aprendizagem associado ao conhecimento e ao uso do computador pessoal.

Trata-se de um equipamento tecnológico poderoso, mas cada vez mais vulgar, que encontramos por todo o lado: desde o jardim-de-infância até à oficina de reparações. Por se tratar de um equipamento que pode conter e combinar uma grande variedade de dispositivos, tecnologias e programas diferentes, consideramos que oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para a aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e comunicação.

Nos perfis de competência que se apresentam as referências que se fazem a sistemas e equipamentos informáticos, devem sempre ser entendidas num contexto tecnológico próximo do computador pessoal.

As especificações que se fazem e as sugestões de actividades apresentadas devem ser consideradas como ilustração do que é possível fazer e não como o que tem de ser feito. Por essa razão, indicam-se, sempre que possível outros exemplos de contextos de vida e de experiências, com a preocupação de tornar o processo flexível e criativo.

Cientes que esta área é relevante, sobretudo, pelo papel que pode desempenhar como facilitadora e potenciadora do desenvolvimento de outras competências, essenciais para uma melhor inserção social e profissional dos adultos, a sua abordagem não deve centrar-se exclusivamente no desempenho com o computador e seus periféricos, mas antes nos projectos e contextos da sua utilização.

Reafirmamos assim, a imprescindibilidade da sua estreita articulação horizontal com as restantes áreas de Competência-Chave e da sua contextualização em situações de vida próximas dos adultos.

A articulação vertical dos três níveis B1, B2 e B3, mantém também a estrutura em espiral de complexidade crescente presente no RCC que, neste caso, pretende assumir um carácter coerente e facilitador, tanto para o desenho e desenvolvimento curricular, como para o processo de reconhecimento e validação das competências prévias.

ESTRUTURA DA ÁREA DE COMPETÊNCIA DA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

NÍVEL B1

1A	1B	1C	1D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, usado no cotidiano	Realizar operações básicas no computador	Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto	Usar a Internet para obter informação

NÍVEL B2

2A	2B	2C	2D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso	Realizar, em segurança, operações várias no computador	Utilizar um programa de processamento de texto	Usar a Internet para obter e transmitir informação

NÍVEL B3

3A	3B	3C	3D
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.	Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo	Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação	Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação

NÍVEL B1

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso, usado no quotidiano</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica diverso equipamento tecnológico usado no dia a dia; . Distingue as potencialidades desse equipamento; . Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: máquina de lavar, aparelho de fax; televisão; caixa Multibanco; telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.); . Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinados equipamentos tecnológicos: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> . Inventariar equipamento tecnológico que usa no dia a dia e respectiva função (ex: em utilizações domésticas, no trabalho, no lazer, no desporto, etc.); . Lixar ou polir uma mesa de madeira, usando os acessórios de um berbequim; . Realizar/simular alteração do código secreto/levantamentos de dinheiro numa máquina Multibanco; . Realizar uma chamada e ouvir/ler uma mensagem através de um telemóvel,; . Verificar os procedimentos de segurança no uso da máquina de lavar, televisão, sonda, sistema de rega.
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Realizar operações básicas no computador</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, designadamente a impressora; . Usa o rato: aponta, clica, duplo-clique, selecciona e arrasta; . Reconhece os ícones de base do ambiente de trabalho; . Abre, redimensiona, restaura e fecha uma janela desse ambiente; . Reconhece as diferentes barras de uma janela do ambiente de trabalho e suas funções; . Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros; . Usa o Menu Iniciar para abrir um programa; . Usa a função <i>Localizar</i> para encontrar ficheiros ou pastas criados; . Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora; leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> . Guardar a sua informação numa pasta de trabalho criada para o efeito; . Guardar um ficheiro, com informação relevante para o adulto, na sua pasta de trabalho ou disquete; . Ouvir música a partir de um CD; . Gravar sons diversificados, para utilizar numa apresentação; . Jogar um dos jogos presentes no sistema operativo.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Abre um documento de processamento de texto; . Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento,...; . Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o; . Cria um novo documento, insere texto e formata-o, usando as funções das barras de ferramentas. . Pré-visualiza um documento; . Imprime um documento utilizando as opções base de impressão; . Guarda o documento/s no disco rígido ou disquete. 	<ul style="list-style-type: none"> . Digitar uma carta de apresentação; . Digitar um anúncio para um jornal, a oferecer-se para um emprego; . Digitar e imprimir uma carta de reclamação; . Digitar e imprimir textos significativos para o adulto (ex: poemas, provérbios, listas de compras, receitas de cozinha, etc.).
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Usar a Internet para obter informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i>; . Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, ...; . Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet ; . Utiliza um <i>endereço</i> e acede à informação; . Clica numa <i>link</i> (texto ou imagem) e volta à página principal; . Pesquisa em diferentes motores de busca; . Utiliza uma palavra-chave numa pesquisa; . Entra em sítios apontados na pesquisa e volta ao motor de busca; . Adiciona uma página da <i>Web</i> à pasta Favoritos; . Lê, apaga e reenvia mensagens recebidas, em correio electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Realizar uma ligação à <i>Net</i>; . Criar um dicionário de vocabulário específico usado na <i>Net</i>; . Pesquisar informação sobre empregos, desporto, acções de formação, etc. através de programas de navegação (<i>browser</i>); . Recolher informação de interesse em sítios (<i>sites</i>) estatais: Finanças, Educação; Notário; Segurança Social; InfoCid...etc; . Consultar o sítio da DGFV e recolher informação útil sobre as ofertas formativas para adultos; . Lê e reencaminha para outra pessoa, uma mensagem de interesse.

NÍVEL B2

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica diverso equipamento tecnológico usado no dia a dia; . Distingue as vantagens e desvantagens desse equipamento; . Opera equipamento tecnológico diversificado . Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. . Introduce/altera contactos telefónicos na agenda de um telemóvel; . Recebe e envia mensagens em SMS através de um telemóvel; 	<ul style="list-style-type: none"> . Inventariar equipamento tecnológico que usa no dia a dia e respectiva função (ex: em utilizações domésticas, no trabalho, no lazer, no desporto, etc.); . Realizar uma apresentação da zona onde vive, usando uma câmara de filmar (por ex: para uma exposição da Associação local) . Enviar um fax ou fazer uma fotocópia com um aparelho de fax; . Realizar/simular depósitos/transferências interbancárias numa máquina multibanco; . Inserir/alterar contactos na agenda telefónica; . Explicitar os cuidados a ter com o uso dos telemóveis ou outro tipo de equipamentos (radiações; uso no carro; etc); . Combinar um encontro enviando uma mensagem SMS ou MMS;
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Realizar, em segurança, operações várias no computador</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, designadamente um scanner; . Usa o rato: aponta, clica, duplo-clique, selecciona e arrasta; . Reconhece os ícones do ambiente de trabalho e as suas funções; . Reconhece as diferentes barras de uma janela e suas funções; . Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros; . Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora; leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc. . Configura as propriedades do monitor; fundo e protecção do ecrã; . Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos; . Identifica as medidas de segurança a tomar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Criar uma pasta para inserir documentação pessoal de trabalho; . Guardar um ficheiro com o seu projecto profissional, de formação ou currículo pessoal, na sua pasta de trabalho ou disquete; . Ouvir música a partir de um CD; . Calcular o número de horas gasto no trajecto entre a casa e o local de trabalho, usando a calculadora; . Personalizar o fundo do seu ecrã, utilizando uma fotografia pessoal; . Seleccionar um programa anti-vírus e activá-lo, verificando algumas das suas opções; . Apresentar informação sobre um vírus e as suas consequências económicas, numa determinada entidade;

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Utilizar um programa de processamento de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Abre um documento de processamento de texto; . Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento,...; . Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o; . Cria um novo documento, insere texto, formata e verifica-o ortográfica e gramaticalmente; . Cria uma tabela e altera os seus pormenores de estilo (por exemplo: insere e elimina colunas e linhas; muda o estilo e espessura de linha; insere sombreado ou cor nas células); . Adiciona imagens e formas automáticas a um documento e altera-as; . Usa o WordArt. . Imprime um documento utilizando as opções base de impressão. 	<ul style="list-style-type: none"> . Redigir uma carta de apresentação ou um anúncio a oferecer-se para um emprego; . Redigir outros textos significativos para o adulto (ex: receitas, lista de compras, inventários, poemas, etc.); . Criar um calendário das tarefas diárias/semanais ou de jogos de uma equipa de futebol; . Digitar fotos, para organizar um album pessoal ou colaborar numa iniciativa da associação de pais; . Digitar uma ementa ou horário de trabalho; . Criar avisos para afixar: Não Fume; Cuidado com o cão; Seja bem vindo; Curso EFA em funcionamento, não interrompa; Curso cofinanciado pelo FSE e pelo Estado Português e imprimir num tipo de papel sem ser o normal.
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Usar a Internet para obter e transmitir informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica os elementos necessários para ligar um computador à internet; . Compara as ofertas de diferentes fornecedores de serviços; . Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet ; . Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abre um endereço da <i>Net</i>; . Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, ...; . Clica num <i>link</i> (texto ou imagem) e volta à página principal; . Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave; . Adiciona uma página da <i>Web</i> à pasta Favoritos. . Cria uma caixa de correio pessoal; . Lê, apaga e responde a mensagens recebidas, usando o livro de endereços; . Identifica os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo; 	<ul style="list-style-type: none"> . Planificar a compra dos elementos necessários para ligar um computador à Internet; . Realizar uma ligação à <i>Net</i>; . Criar um dicionário de vocabulário específico usado na <i>Net</i>; . Ler alguns excertos de um jornal diário na sua versão electrónica; . Recolher informação de interesse em sítios (<i>sites</i>) estatais: Finanças, Educação; Notário; Segurança Social; InfoCid.; etc.; . Enviar uma mensagem com um documento em anexo (ex: pequena nota curricular); . Pedir informações sobre Cursos para adultos a uma empresa, escola, centro de formação, de emprego, etc.; . Enviar um postal electrónico de boas festas ou de parabéns a um familiar; . Realizar/simular uma compra através da <i>Net</i> e verificar condições de segurança.

NÍVEL B3

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador/DVD, televisão; máquina de lavar, caixa multibanco; telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.; . Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. . Distingue diferentes tipos de computadores (PC, portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características; . Abre, redimensiona e fecha uma janela do ambiente de trabalho; . Configura no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e protecção do ecrã, Cria um atalho para um ficheiro e muda o nome; . Usa acessórios do sistema operativo: calculadora; jogos; Paint; . Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos; . Activa um programa anti-vírus e suas opções de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> . Realizar uma apresentação, para o Grupo Desportivo, sobre um jogo de futebol, usando uma câmara de filmar; . Programar um videogravador/DVD para gravar uma emissão de TV de interesse, em <i>tempo diferido</i>; . Explicitar os factores prejudiciais e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico; . Organizar um dossier com informação sobre material informático disponível no mercado; . Escolher/activar a protecção de ecrã do computador; . Personalizar o estilo do seu ambiente de trabalho; . Guardar um ficheiro com o seu projecto de formação ou profissional, na sua pasta de trabalho ou disquete; . Instalar software anti-vírus e activá-lo. . Apresentar informação sobre um vírus e as suas consequências económicas, numa empresa;

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Cria uma nova folha de cálculo; . Insere números e texto em células e formata-os; . Adiciona limites, cores e padrões; . Utiliza fórmulas lógicas e aritméticas numa célula; . Utiliza diferentes formas de notação; . Apresenta os números de uma célula em percentagem; . Importa para a folha uma imagem, ou texto; . Cria diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modifica-os; . Exporta uma folha de cálculo ou gráfico; . Utiliza uma lista como uma base de dados; . Usa as funções de base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista; 	<ul style="list-style-type: none"> . Calcular as despesas mensais do agregado familiar, em água e electricidade, importando os cálculos efectuados na calculadora; . Calcular os gastos com a compra de um tractor, casa, leitor de CD, frigorífico, computador..., a prazo; . Organizar o inventário do stock de existências, incluindo imagens; . Apresentar informação sobre despesas mensais com alimentação, em forma de gráfico; . Organizar uma pequena bibliografia ou lista de contactos em base de dados; . Realizar uma estimativa de gasto de calorias, horas de sono durante uma semana, gasto diário de água, luz, etc. e apresentá-la em gráfico.
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Cria um documento, insere texto, imagens e tabelas e formata-os; . Insere números de página, cabeçalho e notas de rodapé, num documento; . Insere texto automático num documento; . Formata o documento em colunas; . Abre um programa de apresentação; . Cria uma nova apresentação; . Adiciona texto e imagem à apresentação; . Utiliza as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem; . Insere um duplicado do diapositivo e altera o seu conteúdo; . Adiciona efeitos de animação e transição aos diapositivos; . Realiza uma apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> . Redigir um currículo pessoal; . Participar numa Conferência/debate local, com uma apresentação da região onde vive: locais a visitar, gastronomia, actividades económicas, sítios históricos, de lazer, etc; . Realizar um álbum fotográfico pessoal, com legendas e sons; . Realizar uma apresentação do seu projecto formativo/profissional;

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet; . Compara as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços; . Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet; . Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abre um endereço da <i>Net</i>; . Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado,...; . Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave; . Cria uma caixa de correio pessoal e organiza um livro de endereços; . Lê, apaga e envia mensagens, com ou sem ficheiro anexo; . Identifica os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo; . Utiliza informação recebida via internet, noutros suportes; . Identifica as regras de utilização das salas de conversação; . Escolhe uma alcunha (<i>nickname</i>) e entra numa sala de conversação; . Identifica as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço; . Cria um sítio (<i>site</i>) com uma aplicação de apresentações (por ex. MPublisher) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex. MFrontPage); . Modifica o design e esquema de cores (no caso do Publisher); . Insere <i>links</i>, texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré-visualiza-as num programa de navegação; . Usa uma aplicação <i>FTP (File Transfer Protocol)</i> para fazer a transferência das páginas (<i>upload</i>) para um servidor público; 	<ul style="list-style-type: none"> . Planificar a compra dos elementos necessários para ligar um computador à Internet; . Realizar uma ligação à <i>Net</i>; . Construir um dicionário de vocabulário específico usado na <i>Net</i>; . Ler um jornal diário na sua versão electrónica; . Informar-se sobre horários de comboios, via <i>Web</i>, para planear uma viagem de férias; . Enviar uma mensagem urgente de/para um telemóvel; . Enviar uma resposta a um anúncio, com o seu currículo em anexo; . Pedir informações a um serviço público, sobre os prazos de apresentação das declarações de IRS; . Simular o preenchimento e entrega de um formulário de IRS em formato digital; . Simular/realizar a compra de bilhetes para um espectáculo, via <i>Net</i> e verificar condições de segurança; . Gravar música num CD, para uma festa de Natal; . Escolher uma sala de interesse pessoal e entrar na conversação; . Participar num debate <i>on-line</i>; sobre as possibilidades de realizar formação a distância ou sobre as vantagens pessoais e profissionais de melhorar as suas qualificações escolares e profissionais; . Planificar um sítio (<i>site</i>) sobre um tema de interesse para o adulto e editá-lo (ex: <i>Mfrontpage</i>);
--	---	---

MATEMÁTICA PARA A VIDA (MV)

1. FUNDAMENTAÇÃO

A competência matemática pode ser definida como um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes que são conjuntamente usadas para compreender a realidade e nela intervir criticamente. Ser hoje matematicamente competente é:

- . dominar conceitos e processos, como os de número e de cálculo, desenvolvendo em simultâneo a capacidade de utilização crítica e criteriosa dos instrumentos de cálculo especificamente a calculadora e decidir, conforme as situações, que tipo de cálculo efectuar: mental, com instrumento de cálculo ou através de um algoritmo escrito;
- . saber resolver problemas e situações problemáticas da realidade;
- . saber utilizar instrumentos tecnológicos, nomeadamente a calculadora e o computador, em projectos de natureza interdisciplinar e em investigações matemáticas, em contextos de vida;
- . saber raciocinar e comunicar raciocínios, estabelecer conjecturas e desenvolver progressivamente processos de validação e de refutação dessas conjecturas;
- . relacionar ideias matemáticas com outras ideias científicas e reconhecer modelos matemáticos, concretamente geométricos, como representações de fenómenos reais;
- . valorizar o contributo da Matemática no desenvolvimento de um modo de pensar próprio, crítico e seguro.

A natureza da competência matemática depende do tempo histórico em que é formulada. Por exemplo, não pode confundir-se o saber matemática hoje com o saber matemática há cinquenta anos. A identificação, ainda frequente, entre o *saber matemática* e *saber fazer contas* traduz uma visão reducionista da competência matemática.

A redução da competência de cálculo e do sentido do número ao domínio de automatismos de cálculo das quatro operações básicas, dominante até meados do século XX, foi posta em causa por várias reformas curriculares e está ultrapassada, por razões várias, entre as quais, as potencialidades educativas associadas a utilizações pertinentes da calculadora e do computador.

Os desenvolvimentos científico e tecnológico têm, através do acesso ao computador e à calculadora, influenciado a natureza das competências exigidas aos cidadãos. A calculadora, operando com números muito pequenos e com números muito grandes, permite que sejam exploradas e resolvidas situações reais, cabendo ao utilizador a tarefa de conduzir um processo complexo em que os cálculos, sendo parte de um todo, são meios para alcançar outros fins que não o da sua simples realização.

O computador amplia as possibilidades da calculadora, não só em termos de cálculo mas também a nível gráfico e algébrico. A utilização da *Internet* possibilita o acesso a informação, de outro modo praticamente inacessível, e dá possibilidades de comunicação que apelam ao desenvolvimento de saberes matemáticos pouco desenvolvidos no passado. A investigação feita internacionalmente tem concluído que a utilização de instrumentos de cálculo pode apoiar o desenvolvimento de competências matemáticas de nível superior

como, por exemplo, no campo da resolução de problemas da realidade, não prejudicando o desempenho de cálculo matemático dos utilizadores (*Journal for Research in Mathematics Education*, JRME, 2003).

Mas há ainda uma outra razão a favor da educação matemática para todos – o papel formativo da própria matemática, pelo gosto que propiciam as actividades de descoberta e de desenvolvimento da confiança intelectual como tão bem afirma Polya (1945/1979: 11): *o problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Se o professor de matemática preenche o tempo de que dispõe a exercitar os seus alunos em operações rotineiras, aniquila o interesse e tolhe o desenvolvimento intelectual dos estudantes, desperdiçando, dessa forma, aquela oportunidade. Mas se desafia a curiosidade dos alunos, apresentando-lhes problemas adequados aos seus conhecimentos e ajudando-os com interpelações estimulantes, poderá despertar neles o gosto pelo pensamento independente e proporcionar-lhes alguns meios para o concretizarem.*

Podem sistematizar-se as razões apresentadas para a promoção da educação matemática afirmando que todos devem ter possibilidade de

- *contactar a um nível apropriado com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e apreciar o seu valor e a sua natureza;*
- *desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a autoconfiança necessária para fazê-lo* (Abrantes, 2001: 57)

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO

Nos processos de formação são importantes, determinantes muitas vezes, os modos como se organizam os ambientes e as formas como se concebem e orientam as propostas que permitirão o desenvolvimento das competências e a evidência das mesmas. Assumem particular importância os formandos, a equipa de formação, a natureza das propostas de trabalho formativo, os materiais auxiliares na formação e a avaliação dos processos e dos produtos.

2.1 O PAPEL DO FORMANDO

A participação activa do adulto no seu processo de formação é uma condição absolutamente vital para o seu desenvolvimento cívico e matemático. Esta participação deve ocorrer em todas as fases do processo de formação, desde a planificação até à avaliação. A comunicação em grupo é um factor facilitador da evolução.

A experiência de vida constitui, geralmente, um excelente recurso do processo formativo do adulto. As orientações curriculares devem ter em consideração este contributo, nomeadamente, na organização das aprendizagens em função da resolução de problemas e não de conteúdos matemáticos.

2.2 O PAPEL DA EQUIPA DE FORMAÇÃO

A equipa pedagógica tem essencialmente uma função facilitadora e orientadora nos processos de reconhecimento de competências e de formação do adulto. São de realçar os aspectos relativos ao desenvolvimento de competências de resolução de problemas da realidade, de estabelecimento de conexões matemáticas em contextos de vida e de desenvolvimento de formas de raciocínio necessárias ao efectivo desempenho da cidadania. A elaboração do projecto de formação do adulto conta com a colaboração desta equipa, nomeadamente nas fases de levantamento de necessidades, de negociação de decisões relativas a reconhecimento de competências e de estabelecimento de percursos de formação, de concretização e de avaliação.

2.3 TAREFAS

As propostas de trabalho para os formandos devem ser organizadas tendo em consideração as experiências de vida dos formandos e as competências matemáticas que se pretende desenvolver. Devem constituir um desafio para o formando incentivando-o a realizar actividades experimentais em que mobilize conceitos numéricos ou geométricos simples, processos e procedimentos matemáticos para a resolução de problemas da realidade.

2.4 RECURSOS

A utilização de materiais, manipuláveis e outros, como a calculadora e o computador, tem-se revelado de grande importância nos processos de desenvolvimento de competências matemáticas.

A formação, planeada nos tempos actuais, considera a evolução das tecnologias de informação e comunicação e, conseqüentemente, prevê a utilização das calculadoras, básicas, científicas e gráficas, do computador e da Internet em cada um dos três níveis.

A calculadora e o computador são ferramentas insubstituíveis nos processos de exploração matemática de conceitos, de modelos, de visualização, de resolução de problemas. A utilização de folha de cálculo e de ambientes de geometria dinâmica são bons exemplos de instrumentos de modelação e de investigação, respectivamente.

Há sítios de qualidade cuja consulta deve ser, cada vez mais, uma rotina na actividade de planificação da formação. Os endereços apresentados são relativos a páginas escritas em português.

<http://www.google.pt> - motor de busca rápido e de fácil utilização.

APM

<http://www.apm.pt> - sítio da Associação de Professores de Matemática. É um excelente recurso, com propostas de aprendizagem, com textos, na zona de *alunos* e no *forum Pedro Nunes*, com informação muito adequada às necessidades didácticas e com ligações para os sítios mais significativos a nível da educação matemática, de Matemática e outros.

Atractor

<http://www.atractor.pt> - sítio do projecto Atractor, Centro Interactivo dedicado à Matemática. Nele se encontra informação sobre este projecto, módulos interactivos, etc.

Alea

<http://alea-estp.ine.pt> - sítio do projecto Português ALEA - Acção Local Estatística Aplicada – que visa apoiar a educação estatística através de informação e apresentação de material didáctico.

<http://www.contramat.com> – sítio que contém actividades de resolução de problemas.

<http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt> - jogos interactivos em português.

Organizações internacionais:

www.onuportugal.pt

www.unesco.org/efa

Os materiais de desenho - régua, compasso, transferidor - devem ser utilizados pelos formandos em actividades de construção de triângulos e outros polígonos, de traçado de plantas, entre outras.

Espelhos ou miras podem ajudar na observação/descoberta de propriedades específicas das simetrias axiais.

O geoplano é um material que pode ser um excelente auxiliar no processo de desenvolvimento de competências geométricas.

2.5 AVALIAÇÃO

A avaliação integra o processo formativo, qualquer que este seja, e tem como principal função informar o formando e o formador sobre esse percurso, de modo a que cada um dos intervenientes adeque a sua intervenção a uma cada vez melhor formação.

Como as competências a desenvolver por cada formando abrangem os domínios das atitudes, das capacidades e dos saberes matemáticos, é objecto de avaliação a progressão em cada um destes domínios. Consequentemente, os instrumentos de avaliação têm de ser adequados a esta diversidade de domínios. Assim, é de prever a realização, individual e em grupo, de trabalhos escritos (testes, relatórios sobre resolução de uma situação problemática, sobre um trabalho de projecto) e de trabalhos orais (apresentações e discussões). A comunicação oral pode resultar da apresentação de algum dos elementos escritos referidos e/ou da interacção que se estabelece no processo de comunicação no ambiente de formação, resultante da dinâmica do trabalho em equipa ou por solicitação do formador. A organização de um *portfolio* por cada formando pode ser uma forma privilegiada de operacionalizar a autoavaliação formativa e contínua. Desse dossier constará uma colecção de produtos significativos para o formando, a nível cognitivo e afectivo, e representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas.

A explicitação/negociação de critérios de avaliação é necessária para uma compreensão do que tem qualidade satisfatória e do que não tem qualidade satisfatória. Numa actividade de pesquisa de informação, é da maior importância a diversidade de fontes consultadas e a capacidade de seleccionar a informação relevante. Na resolução de problemas e nas actividades que privilegiam o raciocínio, é de valorizar, para além da resposta/solução encontrada, a procura de estratégias e de modelos, bem como a construção de argumentos que sustentem a resposta dada. Quando se tratar de uma investigação, há que considerar a persistência na exploração de situações novas, o estabelecimento e testagem de conjecturas e a formulação de generalizações. Num projecto, habitualmente objecto de trabalho em equipa, devem ser valorizadas as diferentes fases da sua realização – escolha de uma temática relevante e formulação de questões orientadoras do trabalho subsequente; organização e planificação do trabalho; pesquisa e recolha da informação; tratamento da informação, preparação do relatório e da apresentação dos trabalhos; apresentação dos trabalhos; avaliação - a perseverança, a participação colaborativa dos formandos nas tomadas de decisão e no trabalho de grupo, a escolha das estratégias e metodologias adequadas para atingir os objectivos propostos, a legitimidade das conclusões e a adequação das formas de divulgação dos resultados e das conclusões.

3. ESTRUTURA DA ÁREA MATEMÁTICA PARA A VIDA

Esta área de competência-chave foi estruturada nas seguintes unidades de competência:

Unidade A - Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.

Unidade B - Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.

Unidade C - Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.

Unidade D - Raciocinar matematicamente, nomeadamente de forma indutiva e de forma dedutiva.

A definição das unidades de competência foi baseada nos seguintes critérios:

- (i) processos matemáticos envolvidos no processamento da informação numérica escrita e na resolução de situações problemáticas reais;
- (ii) diferentes formas de pensamento matemático.

A proposta de organização de tarefas de formação a partir de situações de vida procura ser consistente com estes critérios.

Os tópicos matemáticos, números e cálculo, geometria, estatística e probabilidades e álgebra e funções são recursos necessários ao desenvolvimento das unidades de competência apresentadas.

3.1 Unidades de Competência A - Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.

A *sociedade do conhecimento* exige que a *informação* seja compreendida, organizada, interpretada, analisada, transformada em conhecimento pelo cidadão. Tem de usar matemática para interpretar informação escrita, apresentada sob a forma de gráfico, de uma tabela ou outro esquema visual. Nesta unidade dá-se particular importância à análise das experiências de vida, pessoal, profissional e social dos formandos que contactam com quantidades praticamente ilimitadas de informação. As diversas tarefas do quotidiano têm associados, implícita ou explicitamente, dados numéricos e indicadores, que importa compreender e interpretar criticamente. A análise e exploração de dados é um processo estatístico que utiliza vários procedimentos matemáticos como por exemplo o cálculo de percentagens, de medidas de tendência central como a média aritmética, a moda e de dispersão como o desvio-padrão e a amplitude para efectuar comparações de distribuições.

3.2 Unidades de Competência B - Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas

Nesta unidade é privilegiado o desenvolvimento da competência de resolução de problemas seguindo estratégias adequadas, nomeadamente as propostas por Polya. A resolução de problemas tem um estatuto singular na educação matemática pois permite não só a resolução propriamente dita do problema de partida como a exploração e contacto com outras ideias e outros métodos desta ciência. Como muito claramente apresenta Stewart (1995, pág. 17) *os problemas são a força motriz da matemática* e segundo Polya (2003, pág. 11) *o problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolve pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta*. Um problema é uma situação não comum que constitui um desafio para quem a estuda uma vez que não se sabe à partida como a resolver e, frequentemente, se admitem várias estratégias e métodos de resolução. Um problema não é um exercício pois este admite como solução um resultado de um algoritmo já conhecido pelo resolvidor.

A cada vez maior acessibilidade da calculadora, do computador, da *Internet*, contribui para a exploração de maior diversidade de situações, dentro e fora da matemática e em número mais elevado. Assim, propõe-se que, para além de problemas, se efectuem investigações sobre situações em que surgem, habitualmente, mais que um problema.

3.3 Unidades de Competência C - Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida

A Matemática, enquanto modo de pensar e de organizar conhecimentos, constitui um todo consistente e articulado no qual o desenvolvimento pessoal vai integrando o novo. Ou seja, o novo é, em certa medida, uma extensão do já conhecido, pelo que é pertinente dar importância às conexões matemáticas. Ao falar-se nestas, está a fazer-se alusão a ligações de ideias matemáticas, quer na própria matemática quer entre esta e o mundo exterior. Por exemplo, reconhecer que a multiplicação de números inteiros é uma forma particular de

adição, de parcelas todas iguais, é um modo de estabelecer relações e de reflectir sobre estas duas operações. A associação do número irracional π à razão entre a medida do perímetro de qualquer circunferência (que podemos encontrar por exemplo nas rosáceas de igrejas, nas rodas dos carros, nas lentes dos binóculos) e o respectivo diâmetro é certamente mais significativo do que memorizar que 3,14 é um seu valor aproximado comumente utilizado. As ideias envolvidas nesta associação são várias, nomeadamente relativas à medição, à análise de dados numéricos utilizando a divisão de números, às relações entre propriedades de objectos geométricos.

Em 1991, o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) propôs que as actividades matemáticas incluíssem conexões dado o seu papel formativo: *desenvolver a matemática como um todo integrado servirá para aumentar a capacidade de retenção e de transferência das ideias matemáticas. Nesta linha podem considerar-se dois tipos fundamentais de conexões: conexões de modelação entre situações problemáticas que surgem no mundo real ou noutras disciplinas e a(s) sua(s) representação(ões) matemática(s); e conexões entre duas representações matemáticas equivalentes e entre os respectivos processos em cada uma.*

Nesta unidade de competência é particularmente adequada a realização de trabalhos de projecto emergentes de situações de vida dos formandos.

3.4 Unidades de Competência D - Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva

Raciocinar matematicamente é saber argumentar usando justificações lógicas para a validação de afirmações. Das quatro afirmações:

A₁ - O quadrado de um número é maior que esse número

A₂ - A soma das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo é 180°

A₃ - 10 % de 48 é numericamente igual a 48% de 10

A₄ - A *duplicação do cubo* corresponde à duplicação da medida da sua aresta.

A primeira e a quarta são falsas. A falsidade das afirmações fica *logicamente* garantida com a apresentação de um contra exemplo para cada uma delas, ou seja, invocando para a primeira afirmação que 0,5 x 0,5 é menor que 0,5 e para a quarta que os cubos de medida de aresta 1 e 2 têm volumes 1 e 8. A veracidade das outras duas afirmações não fica *logicamente* garantida com a apresentação de exemplos, pois estes apenas valem para o caso que apresentam, ou seja, como está em causa uma infinidade de situações, é preciso usar razões que se apliquem a todas. A propriedade comutativa da multiplicação de números racionais justifica *logicamente* a terceira afirmação.

Na construção da matemática são indispensáveis duas componentes, a da descoberta, - experimental - e a da prova, caracterizada pela dedução e pela estrutura axiomática. Não se defende que os formandos aprofundem o carácter axiomático da matemática. No entanto, faz parte da competência matemática, a distinção entre conjectura e teorema e a compreensão da demonstração. Defende-se ainda que seja dada importância ao papel das definições, propondo por exemplo a análise das consequências provocadas por diferentes definições, a fim de desenvolverem experiência de organização local da matemática. Por exemplo, relacionar e organizar hierarquicamente todos os

tipos de quadriláteros que se conhecem, analisando como é que as soluções encontradas dependem das definições adoptadas, pode ser uma actividade significativa e funcional para o desenvolvimento da competência matemática dos formandos.

A compreensão da natureza desta ciência passa essencialmente pela reflexão dos formandos sobre a experiência vivida em actividades com componente experimental, numa perspectiva de prosseguimento da utilização de demonstrações e de definições.

4. EXEMPLOS DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS EM TEMAS DE VIDA

As tarefas apresentadas e comentadas seguidamente foram escolhidas para ilustrarem aspectos significativos das unidades de competência já caracterizadas. A primeira, relativa à *conservação da água*, justifica-se pela natureza de uma problemática existente à escala mundial, a respeito da qual qualquer cidadão pode e deve estar informado e ter uma intervenção consciente e fundamentada; justifica-se também pela possibilidade de serem abordados e aprofundados temas de acordo com as experiências de vida de todos os formandos, num contexto de realização de trabalhos de projecto, onde a competência matemática se revela necessária na interpretação de informação, na resolução de problemas, no estabelecimento de conexões nomeadamente quando se constroem modelos representativos de algumas informações ou situações.

A segunda, *espaços comerciais pavimentados*, justifica-se por se relacionar com situações do âmbito da experiência profissional dos formandos e por envolver competências de cálculo e de sentido do número necessárias em tomadas de decisão sobre situações reais que envolvem os conceitos de área e de pavimentação.

Sendo esta tarefa orientada, porque formula questões específicas, revela-se de uma natureza diferente da anterior. Foi realmente intencional esta diferença, na medida em que se pretende enfatizar a importância da complementaridade das competências apresentadas, em contextos onde haja trabalho sobre questões mais abertas e questões mais orientadas.

4.1 A Água um Recurso Vital

A água é um recurso natural cuja conservação constitui um problema planetário neste século XXI. É exemplo de uma problemática a abordar em termos de desenvolvimento de competências matemáticas e de cidadania. A natureza e a quantidade das questões que estão em jogo justificam a realização de trabalhos de investigação e projecto, estimulando conseqüentemente a integração de todas as áreas de competência.

a) Informações sobre:

- . A distribuição da água no Planeta;
- . A distribuição do consumo pelas diversas actividades: agrícolas, industrial, doméstica,

podem ser pesquisadas em diversos sítios, nomeadamente através dos endereços seguintes:

<http://population.newc.com/teampublish/uploads/2003wpawmanual.pdf> -
http://www.igm.pt/edicoes_online/diversos/agua_subterranea/indice.htm
<http://www.uniagua.org.br>.

b) Questões como:

. O consumo de água é justo? Quem mais consome é quem tem maior facturação?

. *Que quantidade de água desperdiçamos?* In http://www.apm.pt/recursos/ciclo2/q_agua/index.html

suscitam pesquisa e estudo, mobilizando competências de diversas áreas e processos matemáticos vários.

Na área de Cidadania e Empregabilidade, a propósito da distribuição da água no Planeta, foi consultada a informação seguinte:

. *Água Subterrânea: Conhecer para Proteger e Preservar - distribuição da Água na Terra; onde está a água e em que formas existe?*

A figura da esquerda mostra que cerca de 97% de toda a água existente está nos oceanos.

A figura central representa os restantes 3%, dos quais 77% estão retidos nos glaciares e icebergs e só 22% constituem a água subterrânea.

A distribuição do restante 1% está representada na figura da direita, da qual 61% correspondem a lagos, 39% distribuem-se pela atmosfera e solos e <0,4% perdem-se nos rios.

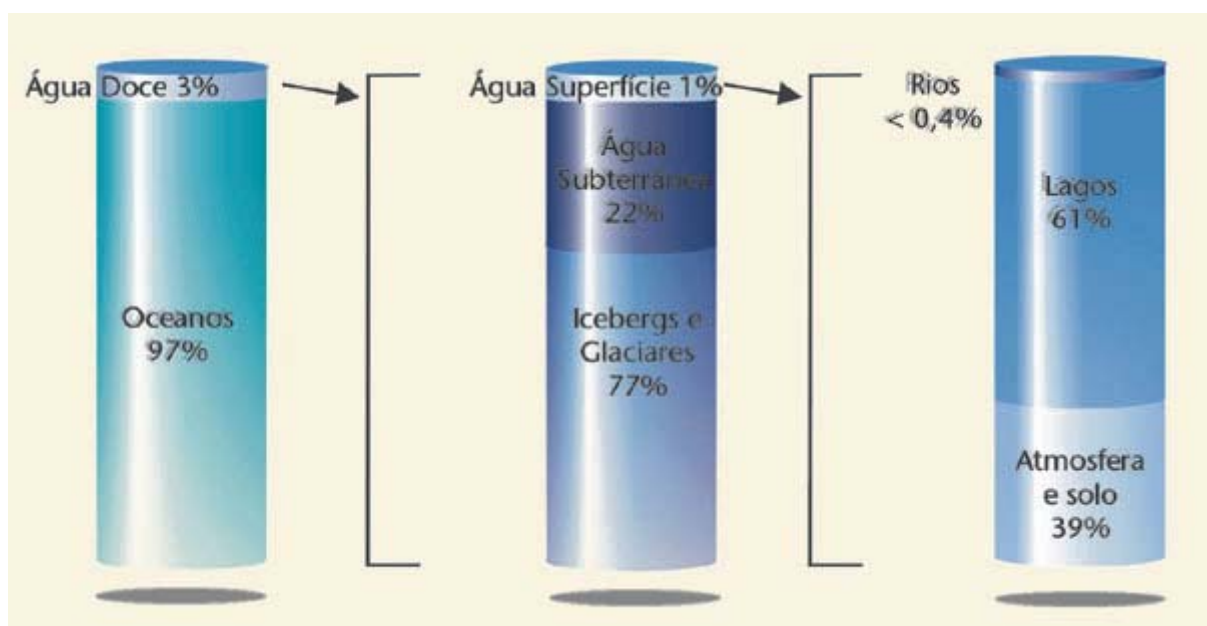


Figura 1 – Distribuição da água na Terra.

Se excluirmos as reservas de gelo das calotes polares e glaciares, a água doce utilizável representa apenas 0.6% (8,5 milhões de Km³) da água do nosso planeta, que se reparte desigualmente pelas diversas regiões continentais.

Instituto Geológico e Mineiro (2001). *Água Subterrânea: Conhecer para Preservar o Futuro*. Instituto Geológico e Mineiro
Versão Online no site do IGM http://www.igm.pt/edicoes_online/diversos/agua_subterranea/indice.htm

Esta informação demonstra que a percentagem de água utilizável é de 0,6%. Como terá aparecido este valor percentual tão reduzido (inferior a 1%)? Será um valor consistente com a informação apresentada?

Realmente é plausível, pois, de acordo com os dados aqui presentes, a água utilizável é subterrânea ou de superfície; interpretando a representação gráfica, é 22% + 1% de 3%, ou seja $23% \times 3% = 0,0069%$ que, por truncagem, é aproximadamente 0,6% e por arredondamento é 0,7% da água existente no Planeta.

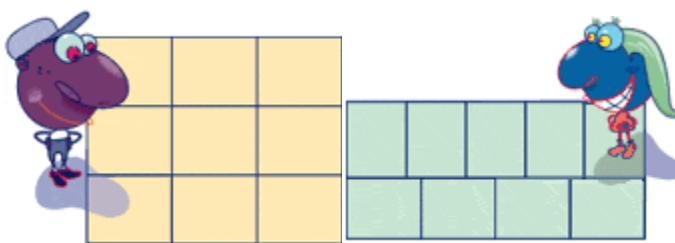
Os valores percentuais apresentados nas figuras não têm o mesmo significado porque a segunda figura considera como unidade de referência os 3% de água doce representados no bloco da esquerda, na qual a unidade de referência é a quantidade de água existente no Planeta.

Saber que, em média, por cada 100 litros de água terrestre apenas duas garrafas de 33 cl contêm água utilizável é exemplo de um *slogan* a poder ser utilizado numa campanha para protecção e preservação deste recurso...

Outras mensagens visuais relativas a esta informação podem ser criadas, tirando partido de raciocínios e de conexões matemáticas. Se um tubo cilíndrico, graduado, tiver 1 metro de altura, 1 centímetro representa significativamente mais (mais 3 ou 4 milímetros) que a percentagem de água utilizável!

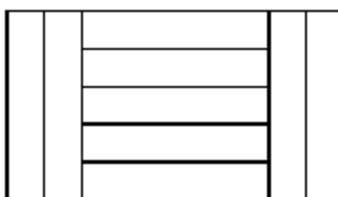
4.2 Espaços comerciais pavimentados

O Sr. Ramos e a Sra. D. Beatriz usaram o mesmo número de iguais placas de alcatifa industrial, para pavimentar os seus espaços comerciais da forma representada na figura.



Ambos os espaços comerciais têm 180 m² de área

- Quais são as dimensões de cada placa?
- Qual é o perímetro de cada um dos espaços?
- Este espaço comercial, o da Sra. D. Cristina, também está pavimentado com placas iguais e tem igualmente 180m² de área. Qual é o seu perímetro?



d) Se apenas fosse apresentado o espaço comercial do Sr. Ramos, não haveria apenas uma resposta possível. Mas se fosse apresentado apenas o espaço da Sra. D. Beatriz, ou o da Sra. D. Cristina, só uma resposta seria correcta. Porquê?

(adaptado de APM, <http://www.apm.pt/recursos/ciclo2/terracos/terrace.html>)

Pode acontecer que a questão d) tenha suscitado algumas surpresas relativamente às respostas dadas a questões anteriores. Também é provável que sejam utilizados processos diferentes para a sua resolução.

Admita-se que se procedeu do seguinte modo:

O que é que os três espaços comerciais têm em comum? E em que diferem?

Têm em comum:

- . a área - 180m^2 ,
- . a forma geométrica - rectangular,
- . o número de placas iguais utilizadas em cada pavimentação - 9 placas

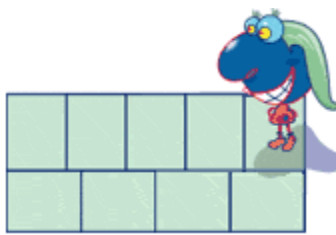
Diferem:

- . nos tipos de pavimentação
- . nas dimensões lineares de cada tipo de placa.

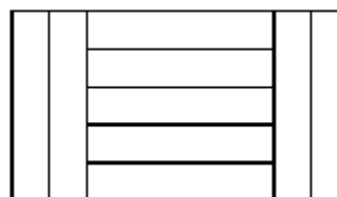
As figuras seguintes ajudam a compreender:



Espaço do Sr. Ramos



Espaço da Sra. D. Beatriz



Espaço da Sra. D. Cristina

Observando atentamente cada uma das representações dos espaços podem estabelecer-se algumas relações importantes entre as dimensões de cada placa e as de cada um dos espaços:

- . O espaço do Sr. Ramos

Ao dividir 180 m^2 por nove placas, obtêm-se 20 m^2 .

Tendo em atenção os aspectos comuns e os aspectos diferentes pode afirmar-se que o problema inicial se transformou no de saber que dimensões lineares deve ter cada placa, com a área de 20 m^2 de modo que sejam cumpridas as

condições das figuras representativas dos espaços. Por exemplo, as dimensões 4 m e 5 m são adequadas às pavimentações do Sr. Ramos e da Sra. D. Beatriz, porque $3 \times 4 \text{ m} \times 3 \times 5 \text{ m} = 180 \text{ m}^2$. Mas as mesmas dimensões não são adequadas para a pavimentação da Sra. D. Cristina, uma vez que $(4 \times 4 \text{ m} + 5 \text{ m}) \times 5 \text{ m} = 105 \text{ m}^2$. Utilizando este método podem testar-se outros quaisquer valores.

Organizem-se as tentativas na seguinte tabela:

Terraços com área de 180 m^2

	Placas de 4 mX5 m	Placas de 2 mX10 m	Placas de 1 m X 20 m	Placas de 8 m X 2,5 m
Dimensões lineares do espaço comercial do Sr. Ramos	3 x 4 m = 12 m e 3 x 5 m = 15 m 12 m X 15 m	6 m X 30 m	3 m X 60 m	24 m X 7,5 m
Dimensões lineares do espaço comercial da Sra. D. Beatriz	4 m + 5 m e 4 x 5 m 9 m X 20 m	X	X	X
Dimensões lineares espaço comercial da Sra. D. Cristina	X	18 m X 10 m	X	X

Nível B1

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	Recursos disponíveis para organização de actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar a moeda única europeia – euro – em actividades do dia a dia, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita de informação numérica. ● Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando instrumentos adequados: régua/fita métrica, balança, termómetro medicinal, relógio, etc.. ● Registrar, ordenadamente, dados de situações reais relativos a medições de comprimento, de capacidade, de massa, de tempo. ● Ler e interpretar tabelas, por exemplo: de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir. ● Ler e interpretar horários de serviços, de meios de transporte, escolares, etc.. ● Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas). ● Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social. ● Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação. ● Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa. 	<p>folhetos publicitários,</p> <p>revistas,</p> <p>jornais,</p> <p>outra informação impressa,</p> <p>sítios da <i>Internet</i>, nomeadamente de instituições nacionais e internacionais que contenham informações relativas a questões/problemas actuais, por exemplo sobre questões ambientais, de saúde, etc.</p> <p>Sugestão de consulta: http://alea-estp.ine.pt/ - secções <i>meio envolvente e Portugal em números</i>.</p>

<p style="text-align: center;">B</p> <p>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por Polya (1945): compreender o enunciado, explicitando por exemplo, quais são os dados e qual é o objectivo do problema; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, usando tabelas, esquemas, utilizando versões mais simples do problema dado na procura de leis de formação, etc., conforme o tipo de situação; verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação. ● Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens. ● Em contextos de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números decimais. ● Em contextos de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam o conceito de perímetro de figuras planas regulares ou irregulares, usando a estimativa como meio de controlo de resultados. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam relações geométricas como área e volume; 	<p>APM (1988). <i>Renovação do currículo de Matemática</i>. Capítulo 3. Seminário Vila Nova de Milfontes.</p> <p>- neste capítulo é apresentada uma fundamentação consistente e clara sobre a importância formativa da resolução de problemas.</p> <p>http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/Recorrente/programas_1_ciclo/Programa_1cicloMAT.pdf - orientações programáticas;</p> <p>http://www.apm.pt/ - zona de actividades e recursos: por exemplo <i>actividade sobre volumes</i>.</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar diferentes formas de representar um número natural (decomposição em parcelas, em factores, na recta numérica). ● Usar as funções de uma calculadora básica, por exemplo o factor constante e as memórias; interpretar resultados obtidos no cálculo de expressões numéricas simples. ● Utilizar estratégias pessoais de cálculo nomeadamente o mental. ● Fazer estimativas de resultados de operações aritméticas e utilizá-las para detectar eventuais erros. ● Usar aspectos do raciocínio proporcional na resolução de tarefas como, por exemplo, na adaptação de uma receita de culinária. ● Estabelecer ligações entre conceitos matemáticos e a prática de procedimentos, nomeadamente na construção da figura simétrica, dada a original e o eixo de simetria. ● Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa. ● Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando a língua portuguesa. 	<p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Livro mágico</i> – com quatro números fornecidos pelo computador e com operações básicas, é necessário acertar um número natural maior que 20 e menor ou igual a 30; é possível responder acertadamente de várias maneiras.</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Espelho</i> - efectua simetrias relativamente a um eixo vertical provocando efeitos visuais interessantes.</p> <p>http://www.apm.pt/ - na zona de actividades e recursos podem encontrar-se propostas que envolvem exercícios de visualização espacial, etc.</p>

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Indicar elementos que pertencem a uma sequência numérica ou geométrica e dar exemplo de elementos não pertencentes a essas sequências. ● Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas. ● Resolver problemas que envolvem regularidades numéricas, utilizando a calculadora. ● Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. ● Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, nomeadamente através de contra exemplos. 	<p>Silva & al (1988) <i>Actividades com calculadora</i>. Lisboa: APM. Nesta publicação existem propostas relativas à exploração da calculadora.</p> <p>http://www.apm.pt/ - na zona de actividades e recursos podem encontrar-se propostas que envolvem conceitos como o de ângulo.</p>
--	---	--

Nível B₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	Recursos disponíveis para organização de actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação usando processos e procedimentos matemáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar a moeda única europeia e outra moeda familiar em actividades do dia a dia, ou em simulação, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita de informação numérica. ● Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando unidades e instrumentos de medida adequados. ● Ler e interpretar tabelas. ● de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir, de frequências absolutas e de frequências relativas. ● Ler e interpretar horários de serviços, de meios de transporte, escolares, etc.). ● Apresentar horários, diários, semanais ou outros, de uma forma organizada e clara. ● Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas). ● Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social. ● Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, recolhida pelo formando de órgãos de comunicação, por exemplo. ● Ordenar e agrupar dados, utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições. ● Utilizar o conceito de probabilidade na interpretação de informações. ● Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. 	<p>Folhetos publicitários, revistas, jornais, outra informação impressa, sítios da <i>Internet</i>, nomeadamente de instituições nacionais e internacionais que contenham informações relativas a questões/problemas actuais, nomeadamente questões ambientais, de saúde, etc</p> <p>Sugestão de consulta: http://www.fi.uu.nl/rekenweb/en/welcome.xml - a tarefa <i>Euro on holidays</i> pode ser uma excelente fonte de actividade matemática pois faz apelo à organização da informação, a diversas formas de raciocínio e admite várias soluções.</p> <p>O Instituto Geológico e Mineiro (http://www.igm.pt), através da Divisão de Recursos Hidrogeológicos e Geotérmicos, disponibiliza informação variada sobre águas comerciais engarrafadas portuguesas, através de uma Base de Dados de Águas Engarrafadas - AQUABASE no endereço http://www.igm.pt/estat/aguas/engarrafadas/aquabase.asp</p> <p>http://www.ine.pt – informações estatísticas a nível nacional e acesso a outras ligações; http://alea-estp.ine.pt/ - várias secções: <i>dossiers e recursos ;</i> <i>noções de estatística;</i> <i>factos em números;</i> http://alea-estp.ine.pt/html/probabil/html/probabilidades.html . conceito de probabilidade.</p>

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por Polya (1945): <ul style="list-style-type: none"> compreender o enunciado, explicitando por exemplo, quais são os dados e qual é o objectivo do problema; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, usando tabelas, esquemas, utilizando versões mais simples do problema dado na procura de leis de formação, etc, conforme o tipo de situação; verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação. ● Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. ● Em contexto de vida (do formando) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (π, $\sqrt{2}$, etc). ● Em contexto de vida (do formando) resolver problemas que envolvam os conceitos: <ul style="list-style-type: none"> perímetro, área, volume potência de expoente 2 e raiz quadrada potência de expoente 3 e raiz cúbica. ● Em contexto de vida do(s) formando(s) resolver problemas que envolvem raciocínio proporcional: <ul style="list-style-type: none"> percentagens; proporcionalidade aritmética; usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados. ● Decidir sobre a razoabilidade de um resultado, tendo em consideração critérios diversos, nomeadamente de divisibilidade, de ordem de grandeza dos números. ● Decidir sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em estudo. 	<p>Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (1991) Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. Tradução portuguesa dos <i>Standards</i> do National Council of Teachers da responsabilidade da Associação de Professores de Matemática. Esta publicação contém um conjunto de normas para o Currículo da Matemática e para a avaliação da qualidade do currículo e das aprendizagens dos alunos. Norma 1 – A Matemática como resolução de problemas – (pág. 89 – 92);</p> <p>http://www.apm.pt/ - zona de actividades e recursos: 2º ciclo.</p> <p>http://www.apm.pt/recursos/ciclo2/terraços/terraço.html - relações entre os conceitos de área e de perímetro, em que a figura representativa dos terraços é um auxiliar na interpretação da situação.</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Abre o cofre</i> – tarefa que consiste em seleccionar (dispondo-se de mais que uma tentativa e, como ferramenta, de uma calculadora sem tecla de divisão) os divisores não superiores a 10 de um número natural inferior a 1000 gerado pelo computador;</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Compreender e usar conexões matemáticas, em contextos de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Usar as funções de uma calculadora básica confiante e criticamente. ● Reconhecer representações equivalentes de números racionais: fraccionária e em forma de dízima; reconhecer a equivalência de fracções. ● Efectuar cálculos: mentalmente, com algoritmos ou com calculadora, e decidir qual dos métodos é apropriado à situação. ● Determinar experimentalmente valores aproximados do número irracional π, no contexto de explorações geométricas que envolvam circunferência ou círculo. ● Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações e relacioná-las com propriedades das operações básicas. ● Exprimir de formas diversas operadores fraccionários (visualmente, expressão designatória). ● Interpretar e utilizar diferentes representações de percentagens. ● Reconhecer que a igualdade de fracções equivalentes é um exemplo de proporção. ● Usar escalas na compreensão e na construção de modelos da realidade. ● Construir modelos de poliedros. <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar a superfície de um cilindro e planificar a superfície de poliedros. ● Utilizar a visualização espacial no estabelecimento/descoberta de relações entre propriedades de figuras geométricas; no contexto destas construções identificar figuras geométricas, estabelecer propriedades destas figuras, estabelecer relações entre as figuras, utilizando as propriedades. ● Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando as linguagens matemática e a língua portuguesa. 	<p>Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (1991)</p> <p>Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa</p> <p>Norma 4: Conexões matemáticas Pág. 101 – 104);</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Estrela Interactiva</i> – tarefa de investigação muito rica no âmbito das conexões matemáticas;</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Espelho</i> - efectua simetrias relativamente a um eixo vertical provocando efeitos visuais interessantes. Pode ser um contributo para um enquadramento experimental da caracterização matemática da simetria axial como uma isometria que não mantém o sentido de orientação dos ângulos.</p> <p>http://ia.fc.ul.pt/ - sítio relativo ao papel das investigações na aprendizagem da Matemática. Contém sugestões de trabalho, relatos de experiências, textos sobre investigações e sobre o seu lugar no currículo e na avaliação.</p>
--	---	--

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando linguagem progressivamente mais formal. ● Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. ● Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas próprias, ou não, nomeadamente através de contraexemplos. ● Usar modos particulares de raciocínio matemático nomeadamente a <i>redução ao absurdo</i>. ● Comunicar e justificar raciocínios geométricos. ● Usar as definições como critérios necessários, embora convencionais e de natureza precária, à comunicação matemática, à organização das ideias e à classificação de objectos matemáticos. 	<p>Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (1991) Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa</p> <p>Norma 3 – A Matemática como raciocínio – (pág. 97 - 100); Silva & al (1988) <i>Actividades com calculadora</i>. Lisboa: APM. Nesta publicação existem propostas relativas a regularidades numéricas.</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Abre o cofre</i> – bom exemplo de actividade que pode ser explorada com níveis crescentes de aprofundamento.</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Livro mágico</i> – com quatro números fornecidos pelo computador e com operações básicas é necessário acertar num número natural maior que 20 e menor ou igual a 30; é possível responder acertadamente de várias maneiras;</p> <p>http://www.apm.pt/ - zona de actividades e recursos.</p>
---	---	---

Nível B₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	Recursos disponíveis para organização de actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sequencializar as tarefas elementares de um projecto. • Usar relações de conversão cambial para proceder a operações financeiras habituais. • Analisar e interpretar criticamente gráficos relativos a situações da realidade. • Comparar conjuntos de dados utilizando: frequências absolutas e reconhecendo as limitações/erros desta utilização; frequências relativas. • Analisar e comparar distribuições estatísticas utilizando medidas de localização (moda, mediana, média aritmética). • Analisar criticamente a validade de argumentos baseados em indicadores estatísticos. • Tratar as informações numéricas contidas em textos relativos, nomeadamente, a temas de vida, com vista a uma interpretação mais esclarecida. • Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. 	<p>Folhetos publicitários,</p> <p>revistas,</p> <p>jornais,</p> <p>outra informação impressa,</p> <p>sítios da <i>Internet</i>, nomeadamente de instituições nacionais e internacionais que contenham informações relativas a questões/problemas actuais, nomeadamente questões ambientais, de saúde, etc</p> <p>Sugestão de consulta: Instituto Geológico e Mineiro (2001). <i>Água Subterrânea: Conhecer para Preservar o Futuro</i>. Instituto Geológico e Mineiro Versão <i>Online</i> no sítio do IGM (http://www.igm.pt/edicoes_online/diversos/agua_subterranea/indice.htm). http://www.ine.pt – informações estatísticas a nível nacional e acesso a outras; http://alea-estp.ine.pt/ - as secções já referenciadas para o nível 2 ou outras.</p>

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar um modelo de resolução de problemas, por exemplo o proposto por Polya (1945): interpretar o enunciado, explicitando os dados e o objectivo do problema. Usar condição(ões) matemática(s) para traduzir os dados quando tal for adequado; estabelecer e executar um plano de resolução do problema, utilizando tabelas, esquemas, decidindo sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em análise; criando versões mais simples do problema dado, na procura de leis de formação, etc, conforme o tipo de situação. <p>Verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação, nomeadamente interpretando em contexto as soluções de equações e de inequações, decidindo sobre a razoabilidade de um resultado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e do 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo rectângulo. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (π, $\sqrt{2}$, etc), usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume; potenciação e radiciação. ● Em contextos de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números expressos em notação científica. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvem raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; proporcionalidade geométrica. ● Em contextos de vida (do formando) resolver problemas que envolvem os conceitos de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa. 	<p>Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar (1991) Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa</p> <p>Norma 1 – A Matemática como resolução de problemas – (pág. 163 - 166);</p> <p>http://www.apm.pt/ - zona de actividades e recursos: 3º ciclo.</p> <p>http://www.apm.pt/profissoes/textos.htm - os textos disponíveis (a disponibilizar) podem ajudar no enquadramento do tema <i>Matemática e Profissões</i>. O texto <i>Matemática e mensagens secretas</i> pode ser útil para o aprofundamento matemático relativo a aplicações do conceito de divisão inteira de números;</p> <p>http://ia.fc.ul.pt/textos/p_183-188.PDF - contém a actividade Dobragens e Cortes, sua discussão e fundamentação como um bom exemplo de uma situação problemática</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt/ - <i>Estrela Interactiva</i> – tarefa de investigação muito rica no âmbito das conexões matemáticas;</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Usar criticamente as funções de uma calculadora científica. ● Reconhecer diferentes modos de representação de números e determinar valores exactos de números irracionais, por construção com material de desenho justificando matematicamente este procedimento. ● Utilizar a notação científica para representar números muito grandes ou números muito próximos de zero. ● Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações em jogo e relacioná-las com propriedades das operações. ● Interpretar numérica e graficamente relações funcionais, nomeadamente de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa. ● Relacionar vários modelos de variação: linear; polinomial; exponencial; ● Identificar ligações entre a resolução gráfica e a resolução analítica de sistemas de equações/inequações. ● Resolver problemas de medida em desenhos à escala, escolhendo escalas para representar situações. ● Estabelecer a ligação entre conceitos matemáticos e conhecimento de procedimentos na realização de construções geométricas (quadriláteros, outros polígonos e lugares geométricos). ● Reconhecer o conceito de semelhança de figuras e usar as relações entre elementos de figuras com a mesma forma. ● Descrever figuras geométricas no plano e no espaço. ● Sequencializar um projecto em tarefas elementares. ● Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando a linguagem matemática e a língua portuguesa. 	<p>http://www.apm.pt/apm/AeR/unipoli/norma4.pdf - texto sobre a importância das conexões na formação; contém também algumas sugestões de actividades.</p> <p>http://ia.fc.ul.pt/ sítio relativo ao papel das investigações na aprendizagem da Matemática. Contém sugestões de trabalho, relatos de experiências, textos sobre investigações e sobre o seu lugar no currículo e na avaliação.</p> <p>http://www.apm.pt - zona de actividades e recursos e <i>Investiga e Partilha</i> http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt - <i>jEspelho</i> - efectua simetrias relativamente a um eixo vertical provocando efeitos visuais interessantes. Pode ser um contributo para um enquadramento da comparação entre isometrias: as que conservam o sentido da orientação dos ângulos, como a translação e as que o invertem como a simetria axial.</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">D</p> <p>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando simbologia matemática, nomeadamente expressões designatórias. ● Revelar competências de cálculo, apresentando nomeadamente exemplos de situações em que um produto é menor que os factores e de situações em que o quociente é maior que o dividendo. ● Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. ● Usar argumentos válidos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, como por exemplo, a particularização e a generalização. ● Usar modos particulares de raciocínio matemático, nomeadamente a redução ao absurdo. ● Reconhecer as definições como critérios embora convencionais e de natureza precária: necessários a uma clara comunicação matemática; de organização das ideias e de classificação de objectos matemáticos. 	<p>http://www.apm.pt/apm/revista/educ48/educ48_6.htm contém o texto "Hábitos de pensamento": um princípio organizador para o currículo (II) da autoria de <i>E. Paul Goldenberg</i> que constitui uma boa base de análise e reflexão sobre a importância do desenvolvimento do raciocínio matemático e a ligação deste à vida real. Contém ainda matéria de reflexão sobre modos diferentes de organizar um currículo de Matemática.</p> <p>http://www.fi.uu.nl/rekenweb/pt - <i>Livro mágico</i> – com quatro números fornecidos pelo computador e com operações básicas é necessário acertar num número natural maior que 20 e menor ou igual a 30; é possível responder acertadamente de várias maneiras.</p> <p>http://www.apm.pt/ - zona de ligações, além das já referenciadas neste documento.</p>
---	--	---

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

1. Fundamentação

Este Referencial é a base para um momento específico do trabalho das equipas pedagógicas dos Cursos EFA e dos Centros RVCC, o *Processo de Reconhecimento e Validação de Competências*. Este processo é desenvolvido através de uma metodologia que permite ao adulto a (re)descoberta das suas potencialidades pessoais, sociais e profissionais, através da identificação de competências não usadas ou nunca, até então, valorizadas. Na prática, o adulto é convidado a reflectir sobre o seu quotidiano, sobre os seus “mapas” de orientação na vida, pela apresentação de situações representativas de realidades concretas. Pela sua identificação com essas situações, os formandos expõem-se e às suas competências reais, na medida em que revelam os conhecimentos e as aptidões, reflexos da sua experiência de vida, convocados para a resolução de um problema, para a tomada de posição face a uma situação. A competência é, pois, “(...) uma síntese entre teoria (saber) e prática (saber-fazer e saber-ser)(...)” (O. Santos Silva: 2002)¹.

A relevância dada à História de Vida de cada um justifica-se em qualquer uma das Áreas de Competência-Chave, mas assume especial importância no que toca à área de Linguagem e Comunicação, pelo manancial de instrumentos de trabalho que permite utilizar, incluindo textos, orais ou escritos, visuais ou outros, todos eles entendidos como *Linguagem*, cuja função primordial é a *Comunicação*.

Uma abordagem por competências implica, assim, a valorização do saber como o reflexo das aprendizagens de vida dos adultos, sobretudo em contextos informais e não-formais, pelo que se deixarão de lado as noções conteudísticas, entendidas como somatórios de objectivos a alcançar em contextos formais de aprendizagem. Instalar-se-á uma atitude de observação das (re)acções dos adultos perante situações-problema, em que os agentes formativos serão colocados em planos equivalentes quanto à activação das aprendizagens. Quer isto dizer que tanto pode ser o adulto como a equipa pedagógica a “activar” a situação-problema.

2. A Avaliação

Qualquer atitude perante a avaliação deverá valorizar a diversidade dos modos de aprender e agir, as dúvidas e os “erros”: uma vez detectados e reflectidos, há neles informação fundamental sobre os processos internos que permitem ultrapassar as dificuldades. Em Linguagem e Comunicação, o “erro” inscreve as dificuldades num determinado contexto, que podem ser de ordem gramatical ou pragmática, e revela o caminho que o formando tomou até chegar a ele. Acompanhando o adulto nesse percurso, o formador poderá guiar a auto-correcção.

O formador de Linguagem e Comunicação tem de estar atento e preparado para fazer corresponder as evidências e as imprecisões a cada uma das quatro Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência. Isto porque uma actividade integradora poderá revelar uma “amalgama” de situações a resolver e é preciso saber distinguir quando uma dificuldade tem a ver com as competências de leitura ou de escrita, por exemplo, para saber em que domínio é preciso intervir.

Para que esta observação seja rigorosa, sugere-se a utilização de grelhas específicas para cada Unidade de Competência, com referência aos critérios e ao método usado para os

¹ - “Uma orientação metodológica para os Cursos EFA”, in *Educação e Formação de Adultos - Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Ad Litteram

trabalhar. Das estratégias que o adulto usou, das imprecisões reveladas e/ou das ausências de evidência, surgirão campos a explorar com vista ao desenvolvimento das competências em foco, de um modo rigoroso e ajustado aos métodos de aprendizagem de cada formando.

4. Sobre as Unidades de Competência

Esta Área de Competências-Chave compreende todas as formas de expressão e revelação do pensamento, não se limitando à noção de “Língua” nem à sua vertente “verbal”. Trata-se da interpretação e do uso de variadas formas de *linguagem*, que permitem ao adulto, em relação com o outro, o estabelecimento efectivo e eficaz da *comunicação*, que, por natureza, se define pela necessidade de “pôr em comum” ideias e opiniões. Assim, com vista ao trabalho em redor desta Área, as Unidades de Competência que sustentam o Referencial dizem respeito a quatro competências chave para o uso das várias formas de *linguagem*, com vista à *comunicação*:

Unidades A: *Oralidade*

Unidades B: *Leitura*

Unidades C: *Escrita*

Unidades D: *Linguagem não verbal*

Falar, *Ler* e *Escrever* são actos de comunicação, sujeitos a princípios fundamentais que regem a comunicação verbal: qualquer uma destas vertentes da *verbalidade* da Língua implica uma apropriação do mundo que passa por um conhecimento linguístico, ainda que apenas implícito, o que as distingue da comunicação não verbal. Esta característica em comum entre aqueles três actos de comunicação faz com que, frequentemente, as competências a eles inerentes sejam trabalhadas de forma interdependente: não raro a expressão da leitura é feita através da oralidade; a produção escrita passa sempre por momentos de interpretação; a leitura socorre-se, muitas vezes, de anotações (escrita a partir da leitura) e esquemas (leitura através da escrita), que são reflexo de um procedimento de organização de ideias. Uma vez que os “cruzamentos” entre as competências são incontornáveis, o formador não deverá perder de vista a Unidade de Competência que se propôs trabalhar, de modo, inclusive, a proceder a uma avaliação adequada.

A noção de leitura merece alguma explicitação, por forma a não ser encarada como a *oralização* fluída de sílabas, palavras ou enunciados completos. Leitura é compreensão, é interpretação. Note-se que, etimologicamente, *compreender* significa unir, apreender, “apoderar-se de”; implica “alcançar com o pensamento”. *Interpretar* é um processo que tem em vista a resolução ou decisão sobre um determinado sentido; ser intérprete é também traduzir, esclarecer. Neste caso, esclarecer-se. Muito frequentemente, *compreensão* e *interpretação* são processos encarados, *grosso modo*, como sinónimos, com a lógica de “recriar o/um sentido do texto”, mas a noção de compreensão é intrínseca à de interpretação.

No desenvolvimento das competências de leitura, as actividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de *scanning*, ou extracção de informação específica de um texto, e o de *skimming*, que implica a reconstrução da ideia global de um texto. É na articulação entre estes dois processos que o leitor (se) esclarece (sobre) o texto, retirando dele, conforme as motivações ou necessidades, informação “localizada” (numa leitura, sobretudo, de carácter funcional) ou interessando-se por captar a significação global do texto.

Uma outra vertente da questão tem a ver com o conhecimento prévio do leitor. Este utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si; quer isto dizer que o leitor adulto utilizará a sua experiência para (re)construir os textos. Neste processo, o leitor vive uma nova experiência e, eventualmente, recebe informação. A leitura é, pois, um processo interactivo e reflexivo, *antes, durante e depois* do contacto com o texto. Esta potencialidade do leitor deve, por isso, ser aproveitada pelo formador, no sentido de construir actividades que a concretizem: os momentos anteriores à leitura de um texto devem ser preenchidos com a evocação de situações próximas àquela, esclarecendo-o durante a respectiva leitura e criando pontes para a reflexão que a segue, fomentando a lógica da reflexão-acção-reflexão.

Fará todo o sentido que a mesma metodologia seja aplicada à escrita: o trabalho anterior à produção ajudará a enriquecer os textos produzidos e o momento que lhe sucede será fundamental para a reescrita e auto-correcção. O momento de concepção da escrita implica sempre a elaboração de um plano de escrita: esta fase da pré-escrita é determinante na forma como o adulto delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento. É nesta fase que a intervenção do formador tem especial importância, pela utilização de estratégias para a sua motivação, para a delimitação de assuntos focados, até mesmo no que diz respeito ao nível de Língua utilizado nos textos, concordante com uma dada tipologia.

A educação e a formação são vias para a afirmação da individualidade do sujeito, num processo que o implica como elemento participativo numa sociedade, sendo a leitura e a escrita actos individuais e voluntários, que abrem o sujeito para a sua relação com o mundo. O papel do formador é fundamental, no que diz respeito ao cuidado com que selecciona os textos: destes dependerá uma atitude mais ou menos activa do formando-leitor, uma leitura mais ou menos conseguida em termos das relações que estabelece entre o texto e a vida real. Quanto aos momentos de escrita, também estes devem ser introduzidos adequada e criteriosamente, de modo a evitar que o formando os sinta como constrangedores: a escrita é um acto intimista que rejeita o sentido de obrigatoriedade. Enquanto elementos dinâmicos da cultura, a leitura e a escrita permitem ainda que o adulto enriqueça a sua experiência pessoal com o conhecimento ou a recriação de outras experiências, habilitando-o a reflectir sobre questões progressivamente mais amplas e contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Ler e escrever são, pois, actos que constroem a cidadania de cada um, como veículos para novas aquisições ético-culturais.

No que diz respeito à Interpretação e produção de enunciados orais, o trabalho a realizar pressupõe fomentar uma atitude crítica crescente, de acordo com o nível de proficiência em causa, proporcionando intervenções que sejam, gradualmente, cada vez mais autónomas, intencionais e eficazes. Convém não esquecer a excessiva espontaneidade de que, frequentemente, a oralidade se reveste. Apesar de salutar, esta atitude deverá ser intercalada com momentos de oralidade planeada, com restrições específicas da situação de comunicação que se pretende explorar. Por outro lado, muito do que é verbalizado oralmente implica uma (re)construção interpretativa, que facilmente se poderá transpor para o domínio da leitura e convertido em escrita.

A Unidade D é aquela que apresenta, talvez, uma maior pluralidade de suportes: o gesto, o ícone, a forma; a Língua Gestual, os Códigos (de estrada, de bandeiras, de sons, ...), entre outras possibilidades. A linguagem é, cada vez mais, mista e a comunicação já não reserva

um lugar privilegiado à Língua Materna. Vivemos numa sociedade em que os códigos visuais imperam, em que o código escrito serve o código visual e não o inverso. Assim sendo, é necessário, por um lado, conhecer as competências que os adultos adquiriram em contacto com essas linguagens ao longo da vida, por outro, promover a apropriação de técnicas de exploração daquelas competências, para melhor utilização no acto de comunicar.

5. Para uma articulação horizontal e vertical do Referencial: exemplo de Actividade Integradora

“ A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da empregabilidade.”

Como se disse, a construção curricular nos Cursos EFA far-se-á através da concretização de actividades que integrem um conjunto de saberes e conhecimentos das diferentes Áreas e toquem diversas Unidades de Competência, cujo pressuposto de base é a sua significatividade para o adulto. Partindo da Unidade de Competência a ser trabalhada, a equipa pedagógica procurará as articulações possíveis com as diferentes Áreas de Competência, criando uma situação-problema cuja resolução implique a revelação e a aplicação daquelas competências.

O quadro seguinte pretende evidenciar este método de trabalho. Partindo-se de uma Unidade de Competência específica, a matriz apresentada pretende exemplificar a possibilidade de convocar e desenvolver outras competências, na perspectiva de uma articulação horizontal e vertical, através de uma Actividade Integradora, construída em redor de um Tema de Vida.

TEMA DE VIDA – O DESEMPREGO				
Unidade de Competência	Competência transversal	Articulação Horizontal	Articulação Vertical	Descrição da Actividade Integradora
LC3B Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário	Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital.	MV TIC CE	LC3A - Interpretar e produzir enunciados orais adequados a contextos diversificados LC3C - Produzir escrita livre ou de acordo com técnicas e finalidades específicas LC3D - Interpretar e produzir linguagem não verbal	Actividades de leitura de artigos de jornal relativos ao Tema de Vida (LC3B). Inquérito à população (LC3C). Tratamento da informação recolhida em grupos de trabalho: conversão em percentagens (MV), criação de tabelas em folha de cálculo (TIC). Exposição temática, com elaboração de cartazes, “montra” das profissões mais frequentes na região e de outras ocupações que permitam combater o desemprego (LC3D). Apresentação à comunidade dos trabalhos desenvolvidos: elaboração de convites (TIC; LC3C e D), planeamento das actividades a realizar (CE). Debate público sobre o tema (elemento da Câmara/Junta de Freguesia, de Associações Empresariais, ...).

Note-se que esta metodologia de trabalho é aplicável durante a formação dos Cursos EFA, bem como na formação complementar nos Centros RVCC, mas também no processo de Reconhecimento e Validação de Competências, tanto nos Cursos como nos Centros RVCC. A validação das competências implica que estas sejam identificadas de forma estruturada, uma vez que a sua evidenciação pode surgir de modo desordenado, sem delimitação de áreas ou tampouco de Unidades de Competência. Esta organização é da responsabilidade das equipas pedagógicas, e a sugestão que aqui é apresentada será adaptada a cada caso em particular, de acordo com as experiências de vida reveladas, como foi frisado ao longo das orientações metodológicas.

6. Nota explicativa sobre as “Tipologias de documentos”

Para que o conjunto de Unidades de Competência possa ser trabalhado e/ou evidenciado, há um conjunto de suportes indispensáveis a todo esse trabalho, que aqui foi designado como “tipologia de documentos”. Esta metodologia parte do pressuposto que o grupo de formação deve utilizar recursos diversificados e adequados a cada Unidade de Competência, sendo que os documentos de suporte que o formador utiliza devem corresponder à lógica de complexidade crescente com que as Unidades de Competência vão surgindo, de nível para nível.

Assim, as sugestões apresentadas servem de ponto de partida para a selecção dos documentos mais adequados a cada situação de reconhecimento e de formação.

		Tipologia de documentos
LC1A	Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional	Textos do património oral; descrição; diálogo
LC2A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos	Simulação; exposição; discussão; narração; descrição
LC3A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões	Exposição; entrevista; debate

		Tipologia de documentos
LC1B	Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana	Textos simples, de interesse para a vida prática: preçários; ementas; posologias; rótulos; horários; lista telefónica; mapas; formulários diversos; títulos de jornais; anúncios; pequenas notícias. Textos do património oral.
LC2B	Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo	Cartas; notícias; crónicas; texto narrativo (pequenos excertos/contos); resumo.
LC3B	Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente, as histórico-literárias); texto narrativo; texto poético; texto dramático

		Tipologia de documentos
LC1C	Produzir textos com finalidades informativo-funcionais	Carta (informal); relato; notícia; descrição

LC2C	Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas	Formulários; cartas; notícias; crónicas; narrativa; resumo
LC3C	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos	Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário

		Tipologia de documentos
LC1D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Sonoplastia; fotografia; cartazes; livros; revistas; jornais (sugere-se, ainda, a mímica)
LC2D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Documentos sonoros e visuais; cartaz publicitário (sugere-se, ainda, a mímica)
LC3D	Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal	Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais

Nível B1

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p align="center">A</p> <p>Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo – funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões. - Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições. - Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos, ...) e postura adequados à situação e à audiência. - Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais. - Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor. - Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pequenos relatos de experiências, de ordem pessoal ou profissional. . Jogos de complementação, entoação e recriação com adivinhas, quadras e provérbios populares. . Conto e reconto de histórias tradicionais. . Participação em diálogos, espontâneos ou planeados (apresentação de reclamações, encomenda de produtos por telefone, pedidos de informação a entidades ou serviços,...). . Descrição de pessoas, objectos ou imagens. . Descrição de sensações causadas pela audição de músicas (tradicionais, contemporâneas, clássicas,...). . Jogos de simulação de orientação espacial (formular perguntas, dar orientações). . Explicação do funcionamento de uma actividade, serviço ou aparelho, tendo em conta diferentes interlocutores (familiares, clientes, ...). . Simulação de entrevistas de emprego. . Discussão colectiva sobre assuntos da actualidade, com gravação e auto-correcção do discurso.
<p align="center">B</p> <p>Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais. - Localizar informação específica num texto. - Identificar a mensagem principal de um texto. - Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das diferentes partes de um formulário ou impresso (por exemplo, através da colagem das mesmas, previamente recortadas). . Simulação de uma ida ao Banco, às Finanças, ou outro serviço de interesse público, para preenchimento dos respectivos impressos. . Reconstrução de títulos de jornais. . Reordenação sequencial de textos do património oral. . Visualização de filmes legendados. . Pesquisa de informação específica em dicionários e enciclopédias. . Simulação de uma ida a um restaurante com a selecção: do restaurante, em listas telefónicas ou guias gastronómicos; do percurso a percorrer, em mapas da região; do horário de transporte público a utilizar; dos pratos da ementa.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos com finalidades informativo - funcionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação). - Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. - Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí, ...</i>) - Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo. - Adequar o código escrito à finalidade do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de correspondência de palavras/frases a imagens. - Preenchimento de texto lacunar. - Elaboração de listas de compras. - Redacção de cartas (ou emails) a familiares. - Descrição de fotografia ou objecto. - Pequenos relatos de experiências. - Redacção de pequenos anúncios (venda de imóvel, de automóvel, de objectos, fuga de um animal...). - Colocação de legendas em imagens, fotografias ou banda desenhada. - Redacção de texto em estafeta: cada um complementa a ideia já escrita, corrigindo eventuais falhas no discurso. - Redacção de pequenas notícias (eventualmente em pares).
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana. - Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem. - Interpretar o código sonoro e gestual. - Identificar símbolos e ícones universais. - Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-retrato a partir de colagens livres. - Associar sons a realidades quotidianas (som de carros numa cidade, de água a correr, de pessoas num supermercado, ...). - Interpretação de símbolos e ícones em cartazes, anúncios, capas de livros, páginas da Internet, de entre outros suportes possíveis. - Criação de ícones para significação de realidades pessoais ou grupais. - Jogos de representação em mímica (provérbios, títulos, situações do quotidiano). - Exposição fotográfica temática.

Nível B2

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons, ...). . Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfo-sintácticas a diferentes situações de comunicação. . Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever). . Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva. . Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação: descrição física e psicológica. -Descrição de uma pessoa, imagem ou objecto. -Descrição de paisagens, situações e personagens. -Participação em discussões. -Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais, previamente gravados (vídeo ou áudio). -Apresentação das sensações causadas pela audição de uma música ou pelo visionamento de um filme. -Simulação de situações formais e informais de conversação (entrevista de emprego, discussão numa assembleia, conversa/ diferendo entre amigos, ...). -Apreciação do próprio discurso, após gravação e audição do mesmo. -Complementação de enunciados apresentados com restrições: frase/palavra obrigatória; frase/palavra proibida. -Complementação de enunciados apresentados com restrições: frase/palavra obrigatória; frase/palavra proibida. -Exposição sobre tema de interesse pessoal e/ou social, com planeamento prévio da apresentação. - Debate informal sobre dilemas sociais, para justificação de pontos de vista.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais. . Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto. . Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo. . Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem. . Esquematizar/Organizar a ordem lógica das ideias num texto. . Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto. . Reconstruir o significado global do texto. . Resumir a informação lida. . Estabelecer relações de sentido entre suportes diversos (imagem, som, ...) e o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das palavras/expressões utilizadas para referir os elementos fundamentais num documento formal. . Comparação do vocabulário específico em diferentes documentos funcionais. . Selecção e ordenação de palavras/frases-chave de um texto. . Análise de excertos narrativos, com redução às ideias essenciais, e de excertos descritivos, com levantamento da adjectivação. . Divisão de textos, com atribuição eventual de um título a cada parte. . Reordenação sequencial de um texto. . Preenchimento de texto lacunar relativo a um texto lido. . Representação esquemática da lógica dos textos. . Selecção de frases (aforismos) ou provérbios que representem uma personagem/uma situação/a mensagem do texto. . Formulação de questionários relativos a um texto lido. . Selecção de epígrafes para textos. . Atribuição de outros títulos a textos. . Resumo do texto ou partes dele na sua informação essencial. . Selecção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Redigir textos de acordo com uma dada tipologia. . Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores. . Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita. . Redigir textos com objectivos específicos. . Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente. . Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. . Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá, ...</i>). . Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido. . Proceder à auto-correcção e revisão do texto produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> . Preenchimento de formulários diversos. . Redacção de cartas de reclamação a entidades diversas (Câmara Municipal, Instituto da Defesa do Consumidor,...) . Planificação e descrição de uma viagem e das actividades a realizar. . Relatos de experiências. . Descrição pormenorizada de objectos (para adivinhação, “objectos de estimação”, ...). . Escrita colectiva, em estafeta, a partir de um tema seleccionado. . Extensão de texto: acrescentamento de parágrafos no início, meio ou final de um texto. . Redução de texto a alíneas. . Redacção de texto antónimo: reescrita de um texto para o seu exacto oposto, através de substituição de palavras por antónimos ou com recurso a paráfrases. . Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado).
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens. . Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos. . Analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais,...) à luz dos códigos socio-culturais. . Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo. . Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Auto-retrato a partir de colagens e, eventualmente, com selecção de sons/músicas. . Construção de mensagens anónimas a partir de colagens (informações, alertas, pedidos, ...). . Selecção de música para um filme mudo. . Associação de trechos musicais a estados de espírito, a imagens e a palavras. . Recriação de cenas de mímica a partir de textos, imagens, situações vividas ou imaginadas, por forma a que outros as interpretem. . Interpretação e construção cartazes publicitários cujo objectivo é a venda de produtos e a disseminação de valores. . Elaboração de cartazes alusivos ao Tema de Vida ou outros seleccionados.

Nível B3

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada. - Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida. - Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral. - Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência. - Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais, previamente gravados (vídeo ou áudio). . Anotações a partir da audição de enunciados orais de índole diversificada. . Identificação de objectivos dos discursos orais, mediante o tema, a situação e a audiência. . Associação de sentimentos causados pela audição de uma música a textos, quadros, fotografias, entre outros suportes possíveis. . Leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político ...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos. . Debates planeados sobre temas de interesse social, envolvendo todo o grupo de formação, eventualmente dividido em grupos de opinião.
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relacionar os elementos construtores de sentido num texto. . Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência. . Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos. . Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto. . Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto. . Interpretar linguagem metafórica. . Obter e justificar conclusões 	<ul style="list-style-type: none"> . Esquematização de relações interpessoais, de movimentações, de afinidades,...., das personagens de um texto. . Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (texto com analepses e prolepses). . Recriação (oral ou escrita) de textos a partir de um título ou de um parágrafo inicial. . Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto. . Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa. . Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes. . Análise de textos com características argumentativas, apresentando as opiniões, as incoerências e/ou as lógicas discursivas do mesmo. . Enumeração das diferenças e das semelhanças entre diferentes tipologias de texto. . Reconstrução de um texto a partir de excertos de textos variados. . Transformação da tipologia de um texto.essencial. . Selecção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo. . Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial. . Sintetizar informação. . Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador). . Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deícticos (<i>aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior, ...</i>). . Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. . Proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extensão de texto: acrescentamento de parágrafos no início, meio ou final de um texto. . Resumo de texto, de acordo com a sua lógica e sequencialização de ideias. . Redução de texto: a um título/sub-título; a uma frase; a um sumário; Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado). . Adição de personagens a um texto, caracterizando-as e articulando-as com a lógica relacional das personagens já existentes. . Construção de texto a partir de um conjunto de articuladores do discurso dados previamente. . Elaboração de páginas de Diário (pessoal, de “bordo”,...). . Publicitação de um produto (real ou imaginário) a partir de um texto redigido com essa finalidade. . Transformação de textos a partir: da paráfrase de palavras ou expressões; da substituição de estruturas frásicas; da alteração dos referentes temporais e espaciais.
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais. . Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música). . Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo - argumentativo). . Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Recriação teatralizada de uma cena (vivida ou imaginada): escolha de adereços, cenários, figurinos, música e encenação do texto (diversificar a possibilidade de situações entre os grupos). . Visionamento de “filmes mudos” para recriação da sua mensagem e escolha de banda sonora. . Criação de spots/campanhas publicitárias: filmagem (de cenas reais ou produzidas), fotografia, selecção de música, captação de sons, redacção de <i>slogans</i>. . Análise de enunciados de teor persuasivo-argumentativo: o discurso político, a locução de um telejornal, de um concurso de televisão, entre outros; simbologia de gestos, indumentárias, entre outros elementos com significado para a mensagem. . Organização de exposição alusiva ao Tema de Vida (ou outros), incluindo cartazes, pequenos vídeos, gravações áudio, pinturas, colagens, entre outros suportes criados pelos formandos para o efeito.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS (LCE - Inglês)

1. FUNDAMENTAÇÃO

A aprendizagem das línguas, ao promover o plurilinguismo, pode ser considerada como um processo através do qual o cidadão, entre outros benefícios, pode melhorar a sua qualidade de vida e empregabilidade, bem como usufruir de bem-estar social, sendo também uma oportunidade de ultrapassar barreiras culturais e nacionais.

A escolha da língua inglesa é óbvia por aquilo que ela hoje representa internacionalmente como veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social.

Numa abordagem multicultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira promove “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QEQR*, 2001).

Tratando-se de um processo de desenvolvimento de competências (aprende-se a comunicar, comunicando), o presente *Referencial para a Língua Inglesa* propõe sugestões de tarefas-problema (*tasks*), integradoras e direccionadas para a aquisição ou desenvolvimento de competências de comunicação em língua estrangeira e, simultaneamente, de actividades abrangentes e aplicáveis em novas situações de vida na experiência pessoal e profissional dos formandos.

Pretende-se que os formandos, partindo da sua própria experiência, construam uma consciência crítica, porque informada, aberta às questões que se colocam hoje a todos nós na vida em sociedade, enquanto cidadãos intervenientes, e se relegue para o esquecimento definitivo a cultura da escassa preparação cívica, do insucesso e da falta de horizontes que tanto tem marcado a sociedade portuguesa.

Não se pretende pois, uniformizar a formação dos adultos nem a certificação das competências já adquiridas pela experiência ao longo da vida, mas desenvolver competências através das capacidades e atitudes que se lhes reconhecem:

- . *autonomia na aprendizagem;*
- . *curiosidade perante o desconhecido;*
- . *desejo de aprender ao longo da vida;*
- . *relação de conhecimentos transversais;*
- . *criatividade;*
- . *capacidade crítica e apetência pelo debate de ideias;*
- . *reconhecimento, respeito e apreço pela diferença;*
- . *abertura à inovação e ao progresso.*

O presente referencial propõe uma abordagem que privilegia a realização de actividades integradoras em torno das quais se organizam os restantes elementos curriculares, isto é, as competências específicas e as transversais, os conteúdos lexicais e funcionais da língua: gramaticais; metodológicas, tipologia de actividades e recursos. Esta abordagem em torno de tarefas (*tasks*) pode ser definida, em termos gerais, como *um trabalho que leva os alunos/as a compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto a sua atenção está centrada no significado e não na forma* (Nunan, 1989).

Ao formador caberá um papel de facilitador e organizador das competências comunicativas elementares e de orientador de uma progressiva explicitação e sistematização dos conteúdos linguísticos, funcionais e gramaticais.

Na linha dos princípios e práticas de um ensino intercultural etnográfico das línguas, de Byram, e das orientações produzidas pelo *QECR para as línguas*, Cafarella R. (2001) identifica alguns aspectos a ter em conta na concepção de propostas curriculares para adultos, nomeadamente, o facto de estes já possuírem uma riqueza de conhecimentos e experiências passadas que utilizam como base para as novas aprendizagens. Além disso, refere ainda Cafarella, todos os adultos têm idiossincrasias muito próprias que utilizam no modo como processam a informação.

2. SUGESTÕES DE ACTIVIDADES/TEMAS DE VIDA

Ao adoptar o que o *QECR para as Línguas* elege como competências básicas a adquirir na aprendizagem das línguas estrangeiras, sugerem-se, neste referencial, temas de vida que relevem dos próprios interesses e experiências de vida dos formandos. Não sendo um programa, um referencial indica pistas de abordagem, sugere e apoia, mas não é prescritivo. As propostas que nele se inscrevem, não só não esgotam as formas de olhar o mundo e de o interpretar, como pretendem ser suficientemente flexíveis de modo a ir ao encontro das necessidades reais dos públicos a que se destinam.

Diferentes documentos do Conselho da Europa e o *QECR para as Línguas* sublinham a importância de descrever, para cada nível de aprendizagem, as competências que os formandos devem revelar, sendo dada grande ênfase à expressão e interacção oral e ao desenvolvimento, cada vez mais autónomo, da sua capacidade de comunicação e expressão.

No que a este referencial diz respeito, as competências linguísticas demonstradas deverão situar-se nos níveis de iniciação e de desenvolvimento, havendo ainda a distinguir graus de proficiência (Unidades de Competências A e B) em cada nível. Assim, o formando no nível de Iniciação, Unidade de Competências A, deverá *compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros, fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem e comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se se mostrar cooperante.* (*QECR para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, 2001).

Para o mesmo nível, mas na Unidade de Competências B, pretende-se que a aprendizagem permita *compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante)* (idem).

É ainda desejável que o formando *comunique em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais (...)* descrevendo (...) *a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas* (id. ibidem)

A exploração do tema *O Mundo Pessoal* (Eu e os Outros, o Comércio e os Serviços) pode constituir uma base de trabalho e integra as sugestões para as Unidades de Competência A e B do nível de Iniciação. Para cada tema são propostos os respectivos critérios de evidência, as tarefas-problema que proporcionam a aquisição ou desenvolvimento das competências, as metodologias, os recursos a utilizar e diferentes formas de avaliação das aprendizagens.

Para o nível de Desenvolvimento, correspondente ao aprofundamento das aquisições do nível de Iniciação ou à validação das competências de expressão e comunicação na

língua inglesa anteriormente adquiridas, apresentam-se de igual modo sugestões para ambas as Unidades de Competência, tendo em mente que o *QECR para as Línguas* propõe que, a este nível, o formando seja *capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola, e nos momentos de lazer, etc.) (...)* e esteja apto a lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo (...) pretendendo-se que possa *produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal, podendo descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.*

Os temas propostos para as Unidades de Competência A e B deste nível são respectivamente *O Mundo do Trabalho* (Profissões, Procura de Emprego, Candidatura a um Emprego) e *Lazer e Bem-Estar* (Alimentação, Hábitos, Férias, Viagens, *Hobbies...*).

Poderão ser também explorados outros temas (e desenvolvidas outras actividades integradoras) ligados, nomeadamente, ao Meio Ambiente, ao Voluntariado, ao Associativismo e às diversas formas de intervenção cívica no mundo actual e/ou ainda muitos outros que resultem do interesse dos formandos. É fundamental também que os formadores criem actividades que proporcionem a utilização de vocabulário temático, relevante e significativo para os formandos.

3. Competências-chave de Uso da Língua Estrangeira

No final dos níveis de Iniciação e de Desenvolvimento, dever-se-á ter por referência as seguintes competências:

3.1 De interpretação

Ouvir

- a) Compreende as ideias principais de um discurso oral simples nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais.
- b) Compreende as ideias principais de um discurso oral, em contextos diversificados, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

Ler

- a) Compreende textos simples e curtos nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais.
- b) Compreende as ideias principais em textos mais extensos, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

3.2 De produção

Falar

- a) Comunica, ainda que incipientemente, em língua inglesa, dentro dos tópicos abordados e em contextos socioprofissionais.
- b) Interage, articulando informação de modo lógico e coerente, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

Escrever

- a) Elabora textos simples e curtos, atendendo à sua função e ao destinatário, nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais,

- b) Elabora textos, em contextos diversificados, articulando informação de modo lógico e coerente, integrando a sua experiência e mobilizando saberes adquiridos noutras situações.

3.3 De interacção

Ouvir / Falar / Escrever

- a) Interage de maneira ainda incipiente no âmbito de tarefas simples e habituais que requeiram a troca simples e directa de informação sobre assuntos que lhe são familiares.
- b) Interage com razoável à vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, podendo recorrer à ajuda do interlocutor.
- c) Redige notas simples relacionadas com questões de necessidade imediata.
- d) Elabora pedidos e transmite informações de interesse imediato (oralmente e por escrito) fazendo compreender os pontos que considera importantes.

As competências atrás referidas adquirem significado e coerência ao articularem-se e interagirem com outras competências e saberes. Cada adulto, em cada situação e em cada contexto, poderá desenvolver uma maior autonomia, aceder mais facilmente à informação e a novas oportunidades de valorização pessoal, ajustar-se às exigências, às solicitações e às circunstâncias – políticas, culturais, sociais e económicas – que condicionam a sua vida.

4. SOBRE A AVALIAÇÃO

Numa estrutura organizada por unidades de competências, a avaliação acompanha a própria estrutura como, aliás, é explícito nas sugestões de actividades apresentadas. Na realidade, só faz sentido a validação de uma unidade de competência, ou seja, de um módulo, se se avaliarem, passo a passo, as competências adquiridas e os níveis de proficiência alcançados.

No que respeita à avaliação das aprendizagens em língua inglesa, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere o termo *avaliação usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua*, recomendando que nela se incluam a observação informal do formador, listas de verificação, instrumentos de autoavaliação, não esquecendo a análise sobre a adequação dos recursos, dos materiais e dos métodos utilizados e ainda sobre os níveis de satisfação de formandos e formadores.

Torna-se, assim, claro que se deverão construir instrumentos de avaliação de forma a garantir a fiabilidade, a validade e o máximo de objectividade na avaliação e certificação do desempenho durante e no final de cada unidade de competência, de modo a corrigir estratégias e a remediar as dificuldades individuais e/ou colectivas quando elas surgem. Recomenda ainda o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* que o formador e o formando, conjuntamente, se debrucem sobre o que é avaliado, o modo como interpretam o desempenho e a razoabilidade das comparações na descrição de níveis de proficiência nos instrumentos expressamente concebidos para a avaliação formativa, ou *observação formativa*, como prefere chamar-lhe Ph. Perrenoud (1999).

A título de exemplo e sugestão, apresentam-se, alguns itens que poderão guiar formador e formandos na construção dos seus instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido: relatórios, trabalhos em sala de aula, trabalho autónomo de pesquisa de informação, participação em debates e outras actividades interactivas, expressão escrita, expressão

oral, assiduidade/ pontualidade (quando se apliquem), empenho, interesse, cooperação... O formando deve desenvolver a capacidade de se autoavaliar de forma permanente e conscienciosa. A autoavaliação é um processo insubstituível de auto-regulação do desenvolvimento das competências sociolinguísticas adquiridas ou a adquirir (compreendo/ ainda não compreendo, identifico/ ainda não identifico, sou capaz de/ ainda não sou capaz de...).

A eficácia da formação e o sentido do ensino e da aprendizagem situam-se na intencionalidade assumida por formador e formando na confluência das duas formas de avaliação: a autoavaliação e a heteroavaliação. Como sugestão, apresentam-se em anexo, duas grelhas com exemplos, para cada nível, de práticas de autoavaliação/regulação dos formandos.

5. Estrutura da componente língua estrangeira – Inglês – LCE - Inglês

Nível B2 - Iniciação

Código	U.C.
LCE – Inglês - 2A	Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas
LCE – Inglês - 2B	Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares

Nível B3 - Desenvolvimento

Código	U.C.
LCE – Inglês - 3A	Compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse. Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse.
LCE – Inglês - 3B	Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos Comunicar experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto

NÍVEL B2 - INICIAÇÃO

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias)
<p>A</p> <p>Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar-se/identificar alguém • Caracterizar-se/caracterizar alguém • Reconhecer e saber estabelecer relações de parentesco • Referir e caracterizar membros da família, amigos, colegas • Emitir opiniões, utilizando expressões e / ou frases simples • Saber falar dos gostos, preferências e rotinas 	<p>Poster descritivo individual, ou</p> <p>Dossier de turma (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação • cumprimentos/despedidas • laços familiares • ... <p>Jogo <i>Quem é quem?</i> (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • corpo humano • vestuário • cores • <i>hobbies</i> • gostos e preferências • rotinas • formas/materiais
<p>Temáticas propostas – O mundo pessoal (eu e os outros)</p>		
<p>Recursos – revistas em inglês, fotografias dos formandos, da turma, das suas actividades</p>		
<p>Avaliação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; Avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; Avaliar a participação no processo interactivo - verbalizar experiências, opiniões; apresentar informação de uma forma clara; Avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (folha informativa, produção de textos escritos, poster); Avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo</p>		

UNIDADE DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias)
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata</p> <p>Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares</p>	<p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vários tipos de comércio • o preço de um produto; • características de um produto <p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • horários • meios de transporte • bilhete simples / ida e volta <p>Organizar informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Banco • Correios • ... 	<p>Painel informativo sobre os vários tipos de comércio e respectivos produtos (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação de vários tipos de comércio • identificação de produtos <p>Simulação de uma ida a uma loja (trabalho de pares)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedir um produto • perguntar / dizer o preço • comparar preços e produtos • preferir / rejeitar um produto <p>Folheto informativo (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produtos mais vendáveis • Tipos de transportes existentes na região • ... <p>Dramatização de situações (trabalho de pares ou de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • abrir / fechar conta • pedir cheques / cartão de crédito <p>(Vocabulário temático)</p>
<p>Temáticas propostas – O mundo pessoal (Comércio, serviços – transportes, banco, correios, ...)</p>		
<p>Recursos – folhetos informativos, catálogos, material áudio/vídeo, computador com acesso à <i>Internet</i></p>		
<p>Avaliação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; Avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; Avaliar a participação no processo interactivo - simular situações reais; apresentar informação de uma forma clara ; Avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (painel informativo, folheto informativo); Avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo</p>		

Iniciação – Unidade de Competência A

Sugestão para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Estabelecer contacto social : apresentar-se, apresentar alguém, cumprimentar, despedir-se, etc.</p> <p>(situar-se, situar outros e objectos)</p>	<p>Presente Simple do verbo <i>to be</i> (todas as formas e pessoas) <i>How do you do / Pleased to meet you</i> <i>I'm...</i> <i>This is...</i> <i>Hello,.../ Hi,.../ Good morning/ Good afternoon/ Good evening</i> <i>How are you? I'm fine, thanks/ Not too bad, thanks /I'm very well, thank you. And you?</i> <i>Goodbye/ Bye,.../ See you soon / Cheerio/</i> <i>Good night</i></p>
<p>Descrever pessoas e objectos</p> <p>(corpo humano, vestuário, cores, formas, materiais)</p>	<p><i>What's this ? What's that ? It's a/an...</i> <i>What are these / What are those ? They are...</i> <i>Is he/she/it... ?</i> <i>Who's this ? Who's that ? This is(nome)</i> <i>That is (nome)</i> <i>What's /What are....like ?</i> <i>He's / She's/ It's (adjectivo)</i> <i>What does he/she look like ?</i> <i>What do you look like?</i> <i>Have got</i> (todas as formas / todas as pessoas) Adjectivos para qualificar cabelo,rosto e corpo Adjectivos – qualidades (<i>big, long, heavy, etc.</i>)</p>
<p>Dizer do que se gosta e do que não se gosta / exprimir preferências</p> <p>(vestuário, cores, ocupações, <i>hobbies</i>, formas, materiais, mobiliário, estações do ano, actividades de lazer, desportos, tempo atmosférico)</p>	<p><i>like + nome /gerúndio</i> Presente Simple do verbo <i>to have</i> Presente Simple de verbos mais frequentes <i>can</i> – todas as formas / todas as pessoas Números Plurais Artigos Pronomes pessoais Pronomes e adjectivos possessivos Elementos de ligação – <i>and/ or/ but/ because</i> <i>I like.../ I don't like.../I dislike.../ I love...I hate...</i> <i>Do you like...? Yes, very much/ Yes I do/ No, I don't/ No, not very much</i> <i>Yes, I like.../ No, I don't like...</i></p>

	<p><i>What's your favourite... ?</i> <i>My favourite... is/are...</i> <i>What do you like doing ?</i> <i>What kind of (thing/activity) do you like ?</i> <i>like + nome / gerúndio (todas as pessoas/todas as formas)</i></p>
Fazer descrições físicas e psicológicas de pessoas (aparência física, traços de personalidade)	<p><i>What is...like?</i> <i>Has got (todas as formas e pessoas)</i> Verbo <i>to be</i> (todas as formas e pessoas) Adjectivos usados para descrever a aparência física – estatura / idade / cabelo / rosto / corpo Adjectivos usados para descrever a personalidade e características das pessoas – preguiçoso / trabalhador, mal-educado / bem educado, inteligente / estúpido, etc</p>

Iniciação – Unidade de Competência B

Sugestão para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Descrever lugares / organizar itinerários locais / direcções (meios de transporte, tipos de comércio, edifícios, locais de lazer)</p>	<p>Pronomes pessoais Pronomes e Adjectivos possessivos Verbo <i>like + nome (gerúndio)</i> Expressões de tempo- <i>at the moment; later; before; after</i> Preposições de lugar – <i>next to, in front of, far from, in, at, behind</i> Preposições de lugar– <i>on the right / on the left /straight ahead / in the center / near here / over there / turn right / left/ on the left of the roundabout, etc</i> Adjectivos – <i>old / modern, big / small, fast / slow, cheap / expensive, etc</i> <i>Have to + Infinito</i> <i>What's/What are...like?</i> <i>How...?</i></p> <p><i>By.../ On...</i> <i>Need (todas as formas /todas as pessoas)</i></p>
<p>Pedir e dar informações para fins específicos / seguir instruções (serviços)</p>	<p>Perguntas de <i>Wh</i> Perguntas invertidas com auxiliares <i>How...</i> <i>Have to + Infinitive (todas as formas/ todas as pessoas)</i> <i>Don't . . .!</i> Imperativos de verbos- <i>listen, look, go, give, take, bring, put, write, etc</i> Sequenciadores - <i>first, then, next, finally</i></p>

NÍVEL B3 - DESENVOLVIMENTO

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias/Recursos)
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse.</p> <p>Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse.</p>	<p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • profissões • actividades próprias de profissões • locais de trabalho <p>Analisar e comparar diferentes tipos de carreiras</p> <p>Interpretar e produzir informação relativa ao tema em questão</p>	<p>Organização de um <i>portfolio</i> de profissões (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • levantamento e listagem das profissões na região • organização da informação • troca de informação recolhida <p>Candidatura a um emprego (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparação de diversos formulários de candidatura a emprego, cartas de candidatura, currículos • escolha e preenchimento de formulários apropriados • carta de candidatura • currículo <p>(Vocabulário temático)</p>
<p>Temática proposta – O mundo do trabalho</p>		
<p>Recursos - brochuras, textos sobre os temas tratados, anúncios sobre empregos, vídeo, computador com acesso à <i>Internet</i></p>		
<p>Avaliação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; Avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; Avaliar a participação no processo interactivo - apresentar informação de uma forma clara ; Avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (<i>portfolio</i>, carta de candidatura, currículo); Avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo.</p>		

UNIDADE DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias)
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos</p> <p>Comunicar experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto</p>	<p>Compreender e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tipos de alimentação e bebidas • bons/maus /diferentes hábitos alimentares • importância do desporto para uma boa forma física e mental • ... <p>Descrever eventos reais ou imaginados relativos ao mundo exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • viagens • eventos culturais /desportivos ▪ eventos históricos 	<p>Quadros informativos (trabalho individual + trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pesquisa de bons/maus/diferentes hábitos alimentares • pesquisa de actividades propiciadoras de bem-estar (desportivas, culturais, ...) • troca da informação recolhida • organização da informação <p>Projecto de uma viagem (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • distâncias • paisagem • alojamento • transportes • locais a visitar • gastronomia
Temáticas propostas – Lazer e bem estar		
Recursos: Materiais de referência (ementas, brochuras turísticas, jornais, revistas, fotografias, postais, mapas). Materiais multimédia.		
Avaliação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; Avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; Avaliar a participação no processo interactivo - apresentar informação de uma forma clara ; Avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (quadros informativos, folhetos informativos de percursos turísticos, de uma viagem de lazer); Avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo.		

Desenvolvimento – Unidade de Competência A

Sugestões para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Pedir e dar informações para fins específicos (profissões, ocupações, actividades próprias de profissões, locais de trabalho)</p>	<p>Perguntas <i>Wh</i> – <i>where, what, when, why, who</i> Perguntas invertidas com verbos auxiliares <i>How...?</i> <i>Need</i> (todas as formas e pessoas) <i>Present perfect</i> + advérbios <i>just, already, ever, e never</i>/preposições <i>for e since</i></p>
<p>Fazer comparações (pessoas, actividades, situações)</p>	<p>Comparativos – (adjectivo) - <i>er than... /more.../ than/ not as... as/ less... than/(not) the same as... different from...</i> Superlativos – the (adjectivo) - <i>est/the most... the least...</i> Comparativos e superlativos de adjectivos irregulares - <i>good/bad</i> <i>He/she/it is... but... is</i></p>
<p>Descrever capacidades, necessidades, obrigações, probabilidades</p>	<p>Verbs modais – <i>can, could, may, might, must, need, ought to, should, will</i> Have to/ Have got to + Infinito <i>Will / won't</i> + infinito – usado para exprimir certezas Advérbios - <i>possibly / probably</i></p>
<p>Descrever acções e experiências terminadas no passado (situações e experiências vividas, percursos)</p>	<p>Passado Simples do verbo <i>to be</i> (todas as formas e pessoas) Passado Simples de verbos regulares e irregulares (todas as formas e pessoas) Sequenciadores de tempo – <i>first, then, next, finally</i> Advérbios de tempo - <i>yesterday/ last (...)/ in + year/month / (...)</i> ago, etc</p>

Desenvolvimento – Unidade de Competência B

Sugestões para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Falar sobre rotinas, hábitos, hobbies e interesses (rotinas, hobbies e hábitos)</p>	<p>Advérbios de frequência – <i>always, usually, normally, often, sometimes, rarely, never</i> Presente simples Presente simples de <i>to do, to play e to make</i> + nome/gerúndio</p>

<p>Descrever actividades e locais de lazer (artístico, cultural e desportivo)</p> <p>Descrever viagens - lugares, formas de viajar, necessidades para a viagem, descrição de lugares - clima, paisagem e vegetação</p>	<p>Presente contínuo em todas as suas formas Advérbios de tempo (definido) – <i>at the moment, at present, now</i> Preposições de lugar - <i>on the coast/ in the mountains/ inland/ in the centre/ near the border/ in the North/ South/ East/ West / ...</i> Adjectivos - <i>hot/cold. wet/dry, old/modern, big/small, flat/mountainous, urban/rural.</i> Advérbios – <i>far/near, well/badly, ...</i></p>
<p>Falar sobre sentimentos / gostos / preferências / rejeições</p>	<p><i>What...?</i> <i>How...?</i> <i>Do you like...?</i> <i>I feel.../ I think...</i> Verbos usados para expressar sentimentos – <i>enjoy, bore, excite, depress, disappoint, frighten, frustrate, irritate, puzzle, shock, worry</i> <i>It [verbo (presente simples)] me/him/her.</i> Adjectivos usados para expressar sentimentos <i>It makes me (adjectivo)</i> <i>I think it's verbo+ -ing</i> <i>I love.../ I like...very much/ I like.../ I quite like.../ I don't mind...I don't like...very much/I hate.../ I can't stand...</i> <i>I would rather ... than ...</i> <i>I prefer ... (to ...)</i> <i>My favourite...is/are ...</i></p>
<p>Expressar opiniões</p>	<p><i>In my opinion...</i> <i>I think/ feel/ believe that...</i> <i>So do I/ Neither do I</i> <i>Really, I don't./ Really, I do.</i> <i>What do you think/ feel about...?</i> <i>Do you think/ feel/ believe that...?</i> <i>I agree/ I disagree</i></p>
<p>Mostrar entusiasmo</p>	<p><i>What a/an idea.</i> <i>That's...</i> Adjectivos usados para exprimir aprovação – <i>great, wonderful, marvellous, fascinating, exciting</i> <i>It's...</i> <i>They're...</i> Advérbios de intensidade – <i>very, absolutely</i></p>

ANEXO I

OUVIR	LER	FALAR	ESCREVER
<p style="text-align: center;">Iniciação – U. C. A</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • descrições físicas e psicológicas • relações de parentesco <p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. B</p> <p>Identifico <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não identifico <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulário referente a comércio/ serviços/ transportes 	<p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. A</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulário simples relacionado com corpo humano/ vestuário/ cores <p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. B</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • instruções escritas • mensagens 	<p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. A</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de me identificar • de identificar os outros • de explicar aquilo de que gosto/ de que não gosto <p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de pedir informações e formular pedidos em lojas/ serviços/ bancos 	<p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. A</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de fazer descrições escritas • de descrever, por escrito, familiares e amigos <p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Iniciação – U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de preencher formulários com pormenores pessoais • de escrever mensagens simples sobre a vida quotidiana <p>Preciso de ajuda para _____</p>

Preciso de ajuda para _____		Preciso de ajuda para _____	
	Preciso de ajuda para _____		

O formando deverá autoavaliar-se nos itens que desenvolveu na formação por meio do preenchimento do quadrado respectivo e/ou do pedido do formador.

ANEXO II

OUVIR	LER	FALAR	ESCREVER
Desenvolvimento U.C. A	Desenvolvimento U.C. A	Desenvolvimento U.C- A	Desenvolvimento U.C. A
Identifico <input type="checkbox"/> Ainda não identifico <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none"> • o assunto de uma conversa • um discurso claro expresso em língua padrão • expressões relacionadas com necessidades imediatas 	Compreendo <input type="checkbox"/> Ainda não compreendo <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none"> • informações específicas curtas • textos simples e curtos relacionados com o meu trabalho 	Sou capaz <input type="checkbox"/> Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none"> • de prestar informações pessoais • de descrever sumariamente aptidões para uma determinada profissão 	Sou capaz <input type="checkbox"/> Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none"> • de escrever uma carta de apresentação • de fazer um currículo • de descrever actividades passadas /experiências pessoais

<p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p style="text-align: center;">U.C. B</p> <p>Identifico <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não identifico <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • informações essenciais num registo gravado • o assunto principal de notícias relatando acontecimento • a ideia principal de anúncios claros e simples <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p style="text-align: center;">U.C. B</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • informação escrita sobre assuntos específicos • pesquisar em materiais autênticos para recolha de informações <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p style="text-align: center;">U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de pedir informações sobre assuntos do meu interesse • de trocar informação <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p>Preciso de ajuda para _____</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p style="text-align: center;">U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de organizar e compilar informação específica • de descrever planos e preparativos • de descrever locais <p>Preciso de ajuda para _____</p>
--	---	---	---

O formando deverá autoavaliar-se nos itens que desenvolveu na formação por meio do preenchimento do quadrado respectivo e/ou do pedido do formador.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

LÍNGUA ESTRANGEIRA – FRANCÊS (LCE – Francês)

Lisboa, 2007

1. FUNDAMENTAÇÃO

A aprendizagem das línguas, ao promover o plurilinguismo, pode ser considerada como um processo através do qual o cidadão, entre outros benefícios, pode melhorar a sua qualidade de vida e empregabilidade, bem como usufruir de bem-estar social, sendo também uma oportunidade de ultrapassar barreiras culturais e nacionais.

A escolha da língua francesa é óbvia por aquilo que ela hoje representa internacionalmente como veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social.

Numa abordagem multicultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira promove “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QECR*, 2001).

Tratando-se de um processo de desenvolvimento de competências (aprende-se a comunicar, comunicando), o presente *Referencial para a Língua Francesa* propõe sugestões de tarefas-problema, integradoras e direccionadas para a aquisição ou desenvolvimento de competências de comunicação em língua estrangeira e, simultaneamente, de actividades abrangentes e aplicáveis em novas situações de vida na experiência pessoal e profissional dos formandos.

Pretende-se que os formandos, partindo da sua própria experiência, construam uma consciência crítica, porque informada, aberta às questões que se colocam hoje a todos nós na vida em sociedade, enquanto cidadãos intervenientes, e se relegue para o esquecimento definitivo a cultura da escassa preparação cívica, do insucesso e da falta de horizontes que tanto tem marcado a sociedade portuguesa.

Não se pretende, pois, uniformizar a formação dos adultos nem a certificação das competências já adquiridas pela experiência ao longo da vida, mas desenvolver competências através das capacidades e atitudes que se lhes reconhecem:

- . *autonomia na aprendizagem;*
- . *curiosidade perante o desconhecido;*
- . *desejo de aprender ao longo da vida;*
- . *relação de conhecimentos transversais;*
- . *criatividade;*
- . *capacidade crítica e apetência pelo debate de ideias;*
- . *reconhecimento, respeito e apreço pela diferença;*
- . *abertura à inovação e ao progresso.*

O presente referencial propõe uma abordagem que privilegia a realização de actividades integradoras em torno das quais se organizam os restantes elementos curriculares, isto é, as competências específicas e as transversais, os conteúdos lexicais e funcionais da língua: gramaticais, metodológicas, tipologia de actividades e

recursos. Esta abordagem em torno de tarefas pode ser definida, em termos gerais, como *um trabalho que leva os alunos/as a compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto a sua atenção está centrada no significado e não na forma* (Nunan, 1989).

Ao formador caberá um papel de facilitador e organizador das competências comunicativas elementares e de orientador de uma progressiva explicitação e sistematização dos conteúdos linguísticos, funcionais e gramaticais.

Na linha dos princípios e práticas de um ensino intercultural etnográfico das línguas, de Byram, e das orientações produzidas pelo *QECR para as línguas*, Cafarella R. (2001) identifica alguns aspectos a ter em conta na concepção de propostas curriculares para adultos, nomeadamente, o facto de estes já possuírem uma riqueza de conhecimentos e experiências passadas que utilizam como base para as novas aprendizagens. Além disso, refere ainda Cafarella, todos os adultos têm idiossincrasias muito próprias que utilizam no modo como processam a informação.

2. Sugestões de actividades / temas de vida

Ao adoptar o que o *QECR para as Línguas* elege como competências básicas a adquirir na aprendizagem das línguas estrangeiras, sugerem-se, neste referencial, temas de vida que relevem dos próprios interesses e experiências de vida dos formandos. Não sendo um programa, um referencial indica pistas de abordagem, sugere e apoia, mas não é prescritivo. As propostas que nele se inscrevem, não só não esgotam as formas de olhar o mundo e de o interpretar, como pretendem ser suficientemente flexíveis de modo a ir ao encontro das necessidades reais dos públicos a que se destinam.

Diferentes documentos do Conselho da Europa e o *QECR para as Línguas* sublinham a importância de descrever, para cada nível de aprendizagem, as competências que os formandos devem revelar, sendo dada grande ênfase à expressão e interacção oral e ao desenvolvimento, cada vez mais autónomo, da sua capacidade de comunicação e expressão.

No que a este referencial diz respeito, as competências linguísticas demonstradas deverão situar-se nos níveis de iniciação e de desenvolvimento, havendo ainda a distinguir graus de proficiência (Unidades de Competências A e B) em cada nível. Assim, o formando no nível de Iniciação, Unidade de Competências A, deverá *compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros, fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem e comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se se mostrar cooperante.* (*QECR para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, 2001).

Para o mesmo nível, mas na Unidade de Competências B, pretende-se que a aprendizagem permita *compreender frases isoladas e expressões frequentes*

relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante) (idem).

É ainda desejável que o formando comunique em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais (...) descrevendo (...) a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (id. ibidem)

A exploração do tema **O Mundo Pessoal** (Eu e os Outros, o Comércio e os Serviços) pode constituir uma base de trabalho e integra as sugestões para as Unidades de Competência A e B do nível de Iniciação. Para cada tema são propostos os respectivos critérios de evidência, as tarefas-problema que proporcionam a aquisição ou desenvolvimento das competências, as metodologias, os recursos a utilizar e diferentes formas de avaliação das aprendizagens.

Para o nível de Desenvolvimento, correspondente ao aprofundamento das aquisições do nível de Iniciação ou à validação das competências de expressão e comunicação na língua inglesa anteriormente adquiridas, apresentam-se de igual modo sugestões para ambas as Unidades de Competência, tendo em mente que o *QECR para as Línguas* propõe que, a este nível, o formando seja *capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola, e nos momentos de lazer, etc.) (...) e esteja apto a lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo (...) pretendendo-se que possa produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal, podendo descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.*

Os temas propostos para as Unidades de Competência A e B deste nível são respectivamente **O Mundo do Trabalho** (Profissões, Procura de Emprego, Candidatura a um Emprego) e **Lazer e Bem-Estar** (Alimentação, Hábitos, Férias, Viagens, *Loisirs*...).

Poderão ser também explorados outros temas (e desenvolvidas outras actividades integradoras) ligados, nomeadamente, ao Meio Ambiente, ao Voluntariado, ao Associativismo e às diversas formas de intervenção cívica no mundo actual e/ou ainda muitos outros que resultem do interesse dos formandos. É fundamental também que os formadores criem actividades que proporcionem a utilização de vocabulário temático, relevante e significativo para os formandos.

3. Competências-chave de Uso da Língua Estrangeira

No final dos níveis de Iniciação e de Desenvolvimento, dever-se-á ter por referência as seguintes competências:

3.1. De interpretação

Ouvir

- a) Compreende as ideias principais de um discurso oral simples nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais.
- b) Compreende as ideias principais de um discurso oral, em contextos diversificados, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

Ler

- a) Compreende textos simples e curtos nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais.
- b) Compreende as ideias principais em textos mais extensos, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

3.2. De produção

Falar

- a) Comunica, ainda que incipientemente, em língua francesa, dentro dos tópicos abordados e em contextos socioprofissionais.
- b) Interage, articulando informação de modo lógico e coerente, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos noutras situações.

Escrever

- a) Elabora textos simples e curtos, atendendo à sua função e ao destinatário, nos domínios de referência e em contextos socioprofissionais,
- b) Elabora textos, em contextos diversificados, articulando informação de modo lógico e coerente, integrando a sua experiência e mobilizando saberes adquiridos noutras situações.

3.3. De interacção

Ouvir / Falar / Escrever

- a) Interage de maneira ainda incipiente no âmbito de tarefas simples e habituais que requeiram a troca simples e directa de informação sobre assuntos que lhe são familiares.
- b) Interage com razoável à vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, podendo recorrer à ajuda do interlocutor.
- c) Redige notas simples relacionadas com questões de necessidade imediata.
- d) Elabora pedidos e transmite informações de interesse imediato (oralmente e por escrito) fazendo compreender os pontos que considera importantes.

As competências atrás referidas adquirem significado e coerência ao articularem-se e interagirem com outras competências e saberes. Cada adulto, em cada situação e em cada contexto, poderá desenvolver uma maior autonomia, aceder mais facilmente à informação e a novas oportunidades de valorização pessoal, ajustar-se às exigências, às solicitações e às circunstâncias – políticas, culturais, sociais e económicas – que condicionam a sua vida.

4. Avaliação

Numa estrutura organizada por unidades de competências, a avaliação acompanha a própria estrutura como, aliás, é explícito nas sugestões curriculares apresentadas. Na realidade, só faz sentido a validação de uma unidade de competências, ou seja, de um módulo, se se avaliarem, passo a passo, as competências adquiridas e os níveis de proficiência alcançados.

No que respeita à avaliação das aprendizagens em língua francesa, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere o termo *avaliação usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua*, recomendando que nela se incluam a observação informal do formador, listas de verificação, instrumentos de autoavaliação, não esquecendo a análise sobre a adequação dos recursos, dos materiais e dos métodos utilizados e ainda sobre os níveis de satisfação de formandos e formadores.

Torna-se, assim, claro que se deverão construir instrumentos de avaliação de forma a garantir a fiabilidade, a validade e o máximo de objectividade na avaliação e certificação do desempenho durante e no final de cada unidade de competência, de modo a corrigir estratégias e a remediar as dificuldades individuais e/ou colectivas quando elas surgem. Recomenda ainda o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* que o formador e o formando, conjuntamente, se debrucem sobre o que é avaliado, o modo como interpretam o desempenho e a razoabilidade das comparações na descrição de níveis de proficiência nos instrumentos expressamente concebidos para a avaliação formativa, ou *observação formativa*, como prefere chamar-lhe Ph. Perrenoud (1999).

A título de exemplo e sugestão, apresentam-se alguns itens que poderão guiar o formador e formandos na construção dos seus instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido: relatórios, trabalhos em sala de aula, trabalho autónomo de pesquisa de informação, participação em debates e outras actividades interactivas, expressão escrita, expressão oral, assiduidade/ pontualidade (quando se apliquem), empenho, interesse, cooperação... O formando deve desenvolver a capacidade de se autoavaliar de forma permanente e conscienciosa. A autoavaliação é um processo insubstituível de auto-regulação do desenvolvimento das competências sociolinguísticas adquiridas ou a adquirir (compreendo/ ainda não compreendo, identifico/ ainda não identifico, sou capaz de/ ainda não sou capaz de...).

A eficácia da formação e o sentido do ensino e da aprendizagem situam-se na intencionalidade assumida por formador e formando na confluência das duas formas de avaliação: a autoavaliação e a heteroavaliação. Como sugestão, apresentam-se duas

grelhas com exemplos, para cada nível, de práticas de autoavaliação/regulação dos formandos.

5. Estrutura da componente língua estrangeira – Francês – LCE - Francês

Nível B2 - Iniciação

Código	U.C.
LCE – Francês - 2A	Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas.
LCE – Francês - 2B	Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata. Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares.

Nível B3 - Desenvolvimento

Código	U.C.
LCE – Francês - 3A	Compreender, quando a linguagem é clara e standardizada, assuntos familiares e de seu interesse. Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse.
LCE – Francês - 3B	Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos. Comunicar experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

Nível B2 - INICIAÇÃO

UNIDADE DE COMPETÊNCIA A	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias)
<p>Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar-se/identificar alguém • Caracterizar-se/caracterizar alguém • Reconhecer e saber estabelecer relações de parentesco • Referir e caracterizar membros da família, amigos, colegas • Emitir opiniões, utilizando expressões e / ou frases simples • Saber falar dos gostos, preferências e rotinas 	<p>Poster descritivo individual</p> <p>ou</p> <p>Dossier de turma (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação • cumprimentos/despedidas • laços familiares • ... <p>Jogo <i>Quem é quem?</i> (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • corpo humano • vestuário • cores • <i>loisirs</i> • gostos e preferências • rotinas • formas/materiais
<p>Temáticas propostas – O mundo pessoal (eu e os outros).</p>		
<p>Recursos – revistas em francês, fotografias dos formandos, da turma, das suas actividades.</p>		
<p>AVALIAÇÃO- Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; avaliar a participação no processo interactivo - verbalizar experiências, opiniões; apresentar informação de uma forma clara; avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (folha informativa, produção de textos escritos, poster); avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo.</p>		

Iniciação – Unidade de Competência A

Sugestão para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Estabelecer contacto social : apresentar-se, apresentar alguém, cumprimentar, despedir-se, etc.</p>	<p>Presente do Indicativo dos verbos <i>être, s'appeler, habiter</i> (todas as formas e pessoas) Pronomes Pessoais Sujeito <i>Je m'appelle...; Je suis... Il/elle s'appelle...; C'est... Qui est-ce? C'est + nome. Bonjour.../Salut.../Bonsoir... Comment ça va?/Comment vas-tu?/Comment allez-vous? - Ça va/ Bien, merci/ Très bien/ Comme-ci, comme-ça/ Mal/ Et toi?/ Et Vous? Où habites-tu?/Où habitez-vous? Au revoir/À bientôt/À tout à l'heure/Bonne nuit.</i></p>
<p>Descrever pessoas e objectos (corpo humano, vestuário, aparência física, traços de personalidade, cores, formas, materiais)</p>	<p><i>Qu'est-ce que c'est?...C'est un/une...Ce sont des... Est-il...?/Est-elle...?/Sont-ils...?/Sont-elles...? Comment est-il?/Comment est-elle?/Comment es-tu? Je suis.../Il est/Elle est + adjetivos</i> Presente do Indicativo do verbo <i>avoir</i> (todas as formas e pessoas) Determinantes demonstrativos Adjectivos usados para qualificar vestuário e materiais (grand, petit, long, blanc,...) Adjectivos usados para descrever a aparência física – estatura / idade / cabelo / rosto / corpo Adjectivos usados para descrever a personalidade e características das pessoas – simpático/antipático; preguiçoso / trabalhador; inteligente; calmo/nervoso, etc</p>
<p>Dizer do que se gosta e do que não se gosta / exprimir preferências (ocupações, <i>loisirs</i>, formas, estações do ano, desportos, tempo atmosférico)</p>	<p>Frase interrogativa (Est-ce que...?/ Aimes-tu...?/ Aimez-vous...?/ Qu'est-ce que...?/ Quel est ton...préféré?/ Quelle est ta...préférée?/...) <i>J'aime .../Je n'aime pas.../J'adore.../Je déteste.../ je préfère.../Oui, j'aime bien.../Non, je n'aime pas...</i> Presente do indicativo de verbos mais frequentes (aimer, adorer, détester, préférer, faire...) Números cardinais Plural – nomes e adjetivos Artigos definidos e indefinidos Determinantes possessivos Conjunções <i>coordenativas (et/ou/mais/...)</i></p>

Nível B2 - INICIAÇÃO

UNIDADE DE COMPETÊNCIA B	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias/Recursos)
<p>Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata</p> <p>Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares</p>	<p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vários tipos de comércio; • o preço de um produto; • características de um produto. <p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • horários; • meios de transporte; • bilhete simples / ida e volta. <p>Organizar informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Banco; • Correios; • ... 	<p>Painel informativo sobre os vários tipos de comércio e respectivos produtos (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação de vários tipos de comércio • identificação de produtos <p>Simulação de uma ida a uma loja (trabalho de pares)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedir um produto • perguntar / dizer o preço • comparar preços e produtos • preferir / rejeitar um produto <p>Folheto informativo (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produtos mais vendáveis • Tipos de transportes existentes na região • ... <p>Dramatização de situações (trabalho de pares ou de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • abrir / fechar conta • pedir cheques / cartão de crédito <p>(Vocabulário temático)</p>
<p>Temáticas propostas - O Mundo Pessoal (Comércio; Serviços – Transportes, Banco, Correios, ...)</p>		
<p>Recursos – folhetos informativos, catálogos, material áudio/vídeo, Computador com acesso à <i>Internet</i>.</p>		
<p>Avaliação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; avaliar a participação no processo interactivo - simular situações reais; apresentar informação de uma forma clara; avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (painel informativo, folheto informativo); avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo.</p>		

Iniciação – Unidade de Competência B

Sugestão para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Descrever lugares / organizar itinerários locais / direcções (meios de transporte, tipos de comércio, edifícios, locais de lazer)</p>	<p>Pronomes pessoais Pronomes e Adjectivos possessivos Presente do Indicativo dos verbos mais frequentes: <i>aller; venir; prendre</i>. Imperativo dos verbos mais frequentes: <i>aller; prendre; continuer; regarder; ...</i> Futuro Próximo Expressões/advérbios de tempo – <i>aujourd’hui/ demain/ ce matin/ cet après-midi/ en ce moment/ plus tard/ avant/ après...</i> Preposições/ advérbios de lugar – <i>dans/ devant/ sur/ sous/ derrière/ à droite/ à gauche/ à côté de.../ en face de...</i> Preposições de lugar (cidades e países) – <i>à; au; aux; en; de; du; des</i>. Números – ordinais Adjectivos – <i>vieux/moderne; grand/petiti; rapide/lent; ...</i></p>
<p>Pedir e dar informações para fins específicos / seguir instruções (serviços)</p>	<p>A frase interrogativa: entoação; inversão do sujeito. <i>Advérbios de interrogação: Combien/ Où/ Quand/ Comment/Pourquoi.</i> Presente do Indicativo e Imperativo dos verbos mais frequentes: <i>tourner; retourner; arriver; traverser; descendre; suivre;...</i> Conectores temporais – <i>D’abord/ premièrement/ ensuite/ puis/après/ enfin/ finalement/...</i></p>

NÍVEL B3 - DESENVOLVIMENTO

UNIDADE DE COMPETÊNCIA A	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias/Recursos)
<p>Compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse.</p> <p>Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse.</p>	<p>Compreender, pedir e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • profissões • actividades próprias de profissões • locais de trabalho <p>Analisar e comparar diferentes tipos de carreiras</p> <p>Interpretar e produzir informação relativa ao tema em questão</p>	<p>Organização de um <i>portfolio</i> de profissões (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • levantamento e listagem das profissões na região • organização da informação • troca de informação recolhida <p>Candidatura a um emprego (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparação de diversos formulários de candidatura a emprego, cartas de candidatura, currículos • escolha e preenchimento de formulários apropriados • carta de candidatura • currículo <p>(Vocabulário temático)</p>
<p>Temáticas propostas - O Mundo do Trabalho</p>		
<p>Recursos – brochuras, textos sobre os temas tratados, anúncios sobre empregos, vídeo, Computador com acesso à <i>Internet</i></p>		
<p>AValiação - Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação; avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; avaliar a participação no processo interactivo - apresentar informação de uma forma clara ; avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (<i>portfolio</i>, carta de candidatura, currículo); avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo.</p>		

Desenvolvimento - Unidade de Competência A

Sugestões para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
<p>Pedir e dar informações para fins específicos (profissões, ocupações, actividades próprias de profissões, locais de trabalho)</p>	<p>Frase interrogativa: <i>Est-ce que...?/ Qui est-ce qui...?/ Qu'est-ce que...?Avec qui...?/...</i> Pronomes - <i>en</i> e <i>y</i></p>
<p>Fazer comparações (pessoas, actividades, situações)</p>	<p>Grau comparativo do adjectivo – <i>Plus...que/ Moins...que/ Aussi ...que/ Si...que</i> Comparativos irregulares: <i>Meilleur/ Pire/ Moindre.</i> <i>Grau Superlativo do adjectivo</i> – <i>Le/la plus...; Le/La moins...; Les plus...; Les moins...</i> Pronomes Demonstrativos</p>
<p>Descrever capacidades, necessidades, obrigações, probabilidades</p>	<p>Verbos auxiliares modais: <i>devoir, falloir, pouvoir, savoir...</i> <i>Avoir besoin de...</i> <i>Il faut + Infinitif / Il faut que + subjonctif</i> Presente do Conjuntivo Advérbios de probabilidade – <i>Probablement, sans doute, peut-être, apparemment.</i> Advérbios de modo</p>
<p>Descrever acções e experiências terminadas no passado (situações e experiências vividas, percursos)</p>	<p><i>Passé Composé</i> – verbos auxiliares <i>être</i> e <i>avoir</i> <i>Pronomes Pessoais – COD e COI</i> Advérbios/ Locuções adverbiais de tempo – <i>hier, avant-hier, autrefois, jamais, à ce moment-là...</i></p>

NÍVEL B3 - DESENVOLVIMENTO

UNIDADE DE COMPETÊNCIA B	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES (Metodologias/Recursos)
<p>Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos</p> <p>Descrever experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto</p>	<p>Compreender e dar informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tipos de alimentação e bebidas • bons/maus /diferentes hábitos alimentares • importância do desporto para uma boa forma física e mental • ... <p>Descrever eventos reais ou imaginados relativos ao mundo exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • viagens • eventos culturais /desportivos • eventos históricos 	<p>Quadros informativos (trabalho individual + trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pesquisa de bons/maus/diferentes hábitos alimentares • pesquisa de actividades propiciadoras de bem-estar (desportivas, culturais, ...) • troca da informação recolhida • organização da informação <p>Projecto de uma viagem (trabalho de grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • distâncias • paisagem • alojamento • transportes • locais a visitar • gastronomia
<p>Temáticas propostas - Lazer e Bem-estar</p>		
<p>Recursos: Materiais de referência (ementas, brochuras turísticas, jornais, revistas, fotografias, postais, mapas); Materiais multimédia</p>		
<p>AValiação -Avaliar os progressos como ouvinte - identificar informação, avaliar os progressos como leitor - compilação e organização da informação; avaliar a participação no processo interactivo - apresentar informação de uma forma clara; avaliar o trabalho escrito – o próprio e o dos outros (quadros informativos, folhetos informativos de percursos turísticos, de uma viagem de lazer); avaliar a capacidade de relacionamento com o grupo</p>		

Desenvolvimento – Unidade de Competência B

Sugestões para trabalhar as competências linguístico-comunicativas

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO / ÁREAS LEXICAIS	ESTRUTURAS SUGERIDAS
Falar sobre rotinas, hábitos, <i>loisirs</i> e interesses (rotinas, <i>loisirs</i> e hábitos)	Artigos partitivos Advérbios/ Locuções adverbiais de quantidade Imperfeito do Indicativo
Descrever actividades e locais de lazer (artístico, cultural e desportivo) Descrever viagens - lugares, formas de viajar, necessidades para a viagem, descrição de lugares - clima, paisagem e vegetação	Preposições e advérbios de tempo e espaço Expressões de localização no tempo e no espaço Futuro simples Adjectivos qualificativos
Expressar os seus sentimentos / gostos / preferências / rejeições/ desejos/ entusiasmo	<i>Qu'est-ce que tu aimes...? / Qu'est-ce que tu aimes le plus?</i> <i>J'aime bien.../ J'adore.../ Je déteste.../ Je préfère...</i> <i>Bonne idée!/ Bravo!/ Excellent!...</i> <i>J'aimerais bien.../ Si...</i> Adjectivos usados para exprimir aprovação – parfait, fascinant, fantastique, merveilleux... Verbos usados para expressar sentimentos/desejos... Condicional Presente Frases Condicionais Advérbios de afirmação, negação e intensidade
Expressar/ Justificar opiniões	<i>Qu'est-ce que tu penses...?</i> <i>À mon avis,.../ Je crois que.../Je pense que.../ Je suis d'accord.../Je ne suis pas d'accord...</i> Expressões de causa e consequência

ANEXO I

OUVIR	LER	FALAR	ESCREVER
Iniciação – U. C. A	Iniciação – U.C. A	Iniciação – U.C. A	Iniciação – U.C. A
Compreendo <input type="checkbox"/>	Compreendo <input type="checkbox"/>	Sou capaz <input type="checkbox"/>	Sou capaz <input type="checkbox"/>
Ainda não compreendo <input type="checkbox"/>	Ainda não compreendo <input type="checkbox"/>	Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/>	Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • descrições físicas e psicológicas • relações de parentesco 	<ul style="list-style-type: none"> • vocabulário simples relacionado com corpo humano/ vestuário/ cores 	<ul style="list-style-type: none"> • de me identificar • de identificar os outros • de explicar aquilo de que gosto/ de que não gosto 	<ul style="list-style-type: none"> • de fazer descrições escritas • de descrever, por escrito, familiares e amigos
Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____
Iniciação – U.C. B	Iniciação – U.C. B	Iniciação – U.C. B	Iniciação – U.C. B
Identifico <input type="checkbox"/>	Compreendo <input type="checkbox"/>	Sou capaz <input type="checkbox"/>	Sou capaz <input type="checkbox"/>
Ainda não identifico <input type="checkbox"/>	Ainda não compreendo <input type="checkbox"/>	Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/>	Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • vocabulário referente a comércio/ serviços/ transportes 	<ul style="list-style-type: none"> • instruções escritas • mensagens 	<ul style="list-style-type: none"> • de pedir informações e formular pedidos em lojas/ serviços/ bancos 	<ul style="list-style-type: none"> • de preencher formulários com pormenores pessoais • de escrever mensagens simples sobre a vida quotidiana
Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____	Preciso de ajuda para _____

O formando deverá autoavaliar-se nos itens que desenvolveu na formação por meio do preenchimento do quadrado respectivo e/ou do pedido do formador.

ANEXO II

OUVIR	LER	FALAR	ESCREVER
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. A</p> <p>Identifico <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não identifico <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • o assunto de uma conversa • um discurso claro expresso em língua padrão • expressões relacionadas com necessidades imediatas <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. A</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • informações específicas curtas • textos simples e curtos relacionados com o meu trabalho <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C- A</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de prestar informações pessoais • de descrever sumariamente aptidões para uma determinada profissão <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. A</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de escrever uma carta de apresentação • de fazer um currículo • de descrever actividades passadas /experiências pessoais <p>Preciso de ajuda para _____</p>
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. B</p> <p>Identifico <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não identifico <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • informações essenciais num registo gravado • o assunto principal de notícias relatando acontecimento • a ideia principal de anúncios claros e simples <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. B</p> <p>Compreendo <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não compreendo <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • informação escrita sobre assuntos específicos • pesquisar em materiais autênticos para recolha de informações <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de pedir informações sobre assuntos do meu interesse • de trocar informação <p>Preciso de ajuda para _____</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolvimento U.C. B</p> <p>Sou capaz <input type="checkbox"/></p> <p>Ainda não sou capaz <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • de organizar e compilar informação específica • de descrever planos e preparativos • de descrever locais <p>Preciso de ajuda para _____</p>

O formando deverá autoavaliar-se nos itens que desenvolveu na formação por meio do preenchimento do quadrado respectivo e/ou do pedido do formador.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)

1. Fundamentação

Este Referencial é a base para um momento específico do trabalho das equipas pedagógicas dos Cursos EFA e dos Centros RVCC, o *Processo de Reconhecimento e Validação de Competências*. Este processo é desenvolvido através de uma metodologia que permite ao adulto a (re)descoberta das suas potencialidades pessoais, sociais e profissionais, através da identificação de competências não usadas ou nunca, até então, valorizadas. Na prática, o adulto é convidado a reflectir sobre o seu quotidiano, sobre os seus “mapas” de orientação na vida, pela apresentação de situações representativas de realidades concretas. Pela sua identificação com essas situações, os formandos expõem-se e às suas competências reais, na medida em que revelam os conhecimentos e as aptidões, reflexos da sua experiência de vida, convocados para a resolução de um problema, para a tomada de posição face a uma situação. A competência é, pois, “(...) uma síntese entre teoria (saber) e prática (saber-fazer e saber-ser)(...)” (O. Santos Silva: 2002)¹.

A relevância dada à História de Vida de cada um justifica-se em qualquer uma das Áreas de Competência-Chave, mas assume especial importância no que toca à área de Linguagem e Comunicação, pelo manancial de instrumentos de trabalho que permite utilizar, incluindo textos, orais ou escritos, visuais ou outros, todos eles entendidos como *Linguagem*, cuja função primordial é a *Comunicação*.

Uma abordagem por competências implica, assim, a valorização do saber como o reflexo das aprendizagens de vida dos adultos, sobretudo em contextos informais e não-formais, pelo que se deixarão de lado as noções conteudísticas, entendidas como somatórios de objectivos a alcançar em contextos formais de aprendizagem. Instalar-se-á uma atitude de observação das (re)acções dos adultos perante situações-problema, em que os agentes formativos serão colocados em planos equivalentes quanto à activação das aprendizagens. Quer isto dizer que tanto pode ser o adulto como a equipa pedagógica a “activar” a situação-problema.

2. A Avaliação

Qualquer atitude perante a avaliação deverá valorizar a diversidade dos modos de aprender e agir, as dúvidas e os “erros”: uma vez detectados e reflectidos, há neles informação fundamental sobre os processos internos que permitem ultrapassar as dificuldades. Em Linguagem e Comunicação, o “erro” inscreve as dificuldades num determinado contexto, que podem ser de ordem gramatical ou pragmática, e revela o caminho que o formando tomou até chegar a ele. Acompanhando o adulto nesse percurso, o formador poderá guiar a auto-correcção.

O formador de Linguagem e Comunicação tem de estar atento e preparado para fazer corresponder as evidências e as imprecisões a cada uma das quatro Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência. Isto porque uma actividade integradora poderá revelar uma “amalgama” de situações a resolver e é preciso saber distinguir quando uma dificuldade tem a ver com as competências de leitura ou de escrita, por exemplo, para saber em que domínio é preciso intervir.

Para que esta observação seja rigorosa, sugere-se a utilização de grelhas específicas para cada Unidade de Competência, com referência aos critérios e ao método usado para os

¹ - “Uma orientação metodológica para os Cursos EFA”, in *Educação e Formação de Adultos - Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Ad Litteram

trabalhar. Das estratégias que o adulto usou, das imprecisões reveladas e/ou das ausências de evidência, surgirão campos a explorar com vista ao desenvolvimento das competências em foco, de um modo rigoroso e ajustado aos métodos de aprendizagem de cada formando.

4. Sobre as Unidades de Competência

Esta Área de Competências-Chave compreende todas as formas de expressão e revelação do pensamento, não se limitando à noção de “Língua” nem à sua vertente “verbal”. Trata-se da interpretação e do uso de variadas formas de *linguagem*, que permitem ao adulto, em relação com o outro, o estabelecimento efectivo e eficaz da *comunicação*, que, por natureza, se define pela necessidade de “pôr em comum” ideias e opiniões. Assim, com vista ao trabalho em redor desta Área, as Unidades de Competência que sustentam o Referencial dizem respeito a quatro competências chave para o uso das várias formas de *linguagem*, com vista à *comunicação*:

Unidades A: *Oralidade*

Unidades B: *Leitura*

Unidades C: *Escrita*

Unidades D: *Linguagem não verbal*

Falar, *Ler* e *Escrever* são actos de comunicação, sujeitos a princípios fundamentais que regem a comunicação verbal: qualquer uma destas vertentes da *verbalidade* da Língua implica uma apropriação do mundo que passa por um conhecimento linguístico, ainda que apenas implícito, o que as distingue da comunicação não verbal. Esta característica em comum entre aqueles três actos de comunicação faz com que, frequentemente, as competências a eles inerentes sejam trabalhadas de forma interdependente: não raro a expressão da leitura é feita através da oralidade; a produção escrita passa sempre por momentos de interpretação; a leitura socorre-se, muitas vezes, de anotações (escrita a partir da leitura) e esquemas (leitura através da escrita), que são reflexo de um procedimento de organização de ideias. Uma vez que os “cruzamentos” entre as competências são incontornáveis, o formador não deverá perder de vista a Unidade de Competência que se propôs trabalhar, de modo, inclusive, a proceder a uma avaliação adequada.

A noção de leitura merece alguma explicitação, por forma a não ser encarada como a *oralização* fluída de sílabas, palavras ou enunciados completos. Leitura é compreensão, é interpretação. Note-se que, etimologicamente, *compreender* significa unir, apreender, “apoderar-se de”; implica “alcançar com o pensamento”. *Interpretar* é um processo que tem em vista a resolução ou decisão sobre um determinado sentido; ser intérprete é também traduzir, esclarecer. Neste caso, esclarecer-se. Muito frequentemente, *compreensão* e *interpretação* são processos encarados, *grosso modo*, como sinónimos, com a lógica de “recriar o/um sentido do texto”, mas a noção de compreensão é intrínseca à de interpretação.

No desenvolvimento das competências de leitura, as actividades devem ser pensadas de acordo com dois processos de análise e interpretação do texto distintos mas complementares: o de *scanning*, ou extracção de informação específica de um texto, e o de *skimming*, que implica a reconstrução da ideia global de um texto. É na articulação entre estes dois processos que o leitor (se) esclarece (sobre) o texto, retirando dele, conforme as motivações ou necessidades, informação “localizada” (numa leitura, sobretudo, de carácter funcional) ou interessando-se por captar a significação global do texto.

Uma outra vertente da questão tem a ver com o conhecimento prévio do leitor. Este utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si; quer isto dizer que o leitor adulto utilizará a sua experiência para (re)construir os textos. Neste processo, o leitor vive uma nova experiência e, eventualmente, recebe informação. A leitura é, pois, um processo interactivo e reflexivo, *antes, durante e depois* do contacto com o texto. Esta potencialidade do leitor deve, por isso, ser aproveitada pelo formador, no sentido de construir actividades que a concretizem: os momentos anteriores à leitura de um texto devem ser preenchidos com a evocação de situações próximas àquela, esclarecendo-o durante a respectiva leitura e criando pontes para a reflexão que a segue, fomentando a lógica da reflexão-acção-reflexão.

Fará todo o sentido que a mesma metodologia seja aplicada à escrita: o trabalho anterior à produção ajudará a enriquecer os textos produzidos e o momento que lhe sucede será fundamental para a reescrita e auto-correcção. O momento de concepção da escrita implica sempre a elaboração de um plano de escrita: esta fase da pré-escrita é determinante na forma como o adulto delimitará um tema, um género, no modo como encadeará as ideias e o seu desenvolvimento. É nesta fase que a intervenção do formador tem especial importância, pela utilização de estratégias para a sua motivação, para a delimitação de assuntos focados, até mesmo no que diz respeito ao nível de Língua utilizado nos textos, concordante com uma dada tipologia.

A educação e a formação são vias para a afirmação da individualidade do sujeito, num processo que o implica como elemento participativo numa sociedade, sendo a leitura e a escrita actos individuais e voluntários, que abrem o sujeito para a sua relação com o mundo. O papel do formador é fundamental, no que diz respeito ao cuidado com que selecciona os textos: destes dependerá uma atitude mais ou menos activa do formando-leitor, uma leitura mais ou menos conseguida em termos das relações que estabelece entre o texto e a vida real. Quanto aos momentos de escrita, também estes devem ser introduzidos adequada e criteriosamente, de modo a evitar que o formando os sinta como constrangedores: a escrita é um acto intimista que rejeita o sentido de obrigatoriedade. Enquanto elementos dinâmicos da cultura, a leitura e a escrita permitem ainda que o adulto enriqueça a sua experiência pessoal com o conhecimento ou a recriação de outras experiências, habilitando-o a reflectir sobre questões progressivamente mais amplas e contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Ler e escrever são, pois, actos que constroem a cidadania de cada um, como veículos para novas aquisições ético-culturais.

No que diz respeito à Interpretação e produção de enunciados orais, o trabalho a realizar pressupõe fomentar uma atitude crítica crescente, de acordo com o nível de proficiência em causa, proporcionando intervenções que sejam, gradualmente, cada vez mais autónomas, intencionais e eficazes. Convém não esquecer a excessiva espontaneidade de que, frequentemente, a oralidade se reveste. Apesar de salutar, esta atitude deverá ser intercalada com momentos de oralidade planeada, com restrições específicas da situação de comunicação que se pretende explorar. Por outro lado, muito do que é verbalizado oralmente implica uma (re)construção interpretativa, que facilmente se poderá transpor para o domínio da leitura e convertido em escrita.

A Unidade D é aquela que apresenta, talvez, uma maior pluralidade de suportes: o gesto, o ícone, a forma; a Língua Gestual, os Códigos (de estrada, de bandeiras, de sons, ...), entre outras possibilidades. A linguagem é, cada vez mais, mista e a comunicação já não reserva

um lugar privilegiado à Língua Materna. Vivemos numa sociedade em que os códigos visuais imperam, em que o código escrito serve o código visual e não o inverso. Assim sendo, é necessário, por um lado, conhecer as competências que os adultos adquiriram em contacto com essas linguagens ao longo da vida, por outro, promover a apropriação de técnicas de exploração daquelas competências, para melhor utilização no acto de comunicar.

5. Para uma articulação horizontal e vertical do Referencial: exemplo de Actividade Integradora

“ A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da empregabilidade.”

Como se disse, a construção curricular nos Cursos EFA far-se-á através da concretização de actividades que integrem um conjunto de saberes e conhecimentos das diferentes Áreas e toquem diversas Unidades de Competência, cujo pressuposto de base é a sua significatividade para o adulto. Partindo da Unidade de Competência a ser trabalhada, a equipa pedagógica procurará as articulações possíveis com as diferentes Áreas de Competência, criando uma situação-problema cuja resolução implique a revelação e a aplicação daquelas competências.

O quadro seguinte pretende evidenciar este método de trabalho. Partindo-se de uma Unidade de Competência específica, a matriz apresentada pretende exemplificar a possibilidade de convocar e desenvolver outras competências, na perspectiva de uma articulação horizontal e vertical, através de uma Actividade Integradora, construída em redor de um Tema de Vida.

TEMA DE VIDA – O DESEMPREGO				
Unidade de Competência	Competência transversal	Articulação Horizontal	Articulação Vertical	Descrição da Actividade Integradora
LC3B Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário	Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital.	MV TIC CE	LC3A - Interpretar e produzir enunciados orais adequados a contextos diversificados LC3C - Produzir escrita livre ou de acordo com técnicas e finalidades específicas LC3D - Interpretar e produzir linguagem não verbal	Actividades de leitura de artigos de jornal relativos ao Tema de Vida (LC3B). Inquérito à população (LC3C). Tratamento da informação recolhida em grupos de trabalho: conversão em percentagens (MV), criação de tabelas em folha de cálculo (TIC). Exposição temática, com elaboração de cartazes, “montra” das profissões mais frequentes na região e de outras ocupações que permitam combater o desemprego (LC3D). Apresentação à comunidade dos trabalhos desenvolvidos: elaboração de convites (TIC; LC3C e D), planeamento das actividades a realizar (CE). Debate público sobre o tema (elemento da Câmara/Junta de Freguesia, de Associações Empresariais, ...).

Note-se que esta metodologia de trabalho é aplicável durante a formação dos Cursos EFA, bem como na formação complementar nos Centros RVCC, mas também no processo de Reconhecimento e Validação de Competências, tanto nos Cursos como nos Centros RVCC. A validação das competências implica que estas sejam identificadas de forma estruturada, uma vez que a sua evidenciação pode surgir de modo desordenado, sem delimitação de áreas ou tampouco de Unidades de Competência. Esta organização é da responsabilidade das equipas pedagógicas, e a sugestão que aqui é apresentada será adaptada a cada caso em particular, de acordo com as experiências de vida reveladas, como foi frisado ao longo das orientações metodológicas.

6. Nota explicativa sobre as “Tipologias de documentos”

Para que o conjunto de Unidades de Competência possa ser trabalhado e/ou evidenciado, há um conjunto de suportes indispensáveis a todo esse trabalho, que aqui foi designado como “tipologia de documentos”. Esta metodologia parte do pressuposto que o grupo de formação deve utilizar recursos diversificados e adequados a cada Unidade de Competência, sendo que os documentos de suporte que o formador utiliza devem corresponder à lógica de complexidade crescente com que as Unidades de Competência vão surgindo, de nível para nível.

Assim, as sugestões apresentadas servem de ponto de partida para a selecção dos documentos mais adequados a cada situação de reconhecimento e de formação.

		Tipologia de documentos
LC1A	Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional	Textos do património oral; descrição; diálogo
LC2A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos	Simulação; exposição; discussão; narração; descrição
LC3A	Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões	Exposição; entrevista; debate

		Tipologia de documentos
LC1B	Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana	Textos simples, de interesse para a vida prática: preçários; ementas; posologias; rótulos; horários; lista telefónica; mapas; formulários diversos; títulos de jornais; anúncios; pequenas notícias. Textos do património oral.
LC2B	Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo	Cartas; notícias; crónicas; texto narrativo (pequenos excertos/contos); resumo.
LC3B	Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente, as histórico-literárias); texto narrativo; texto poético; texto dramático

		Tipologia de documentos
LC1C	Produzir textos com finalidades informativo-funcionais	Carta (informal); relato; notícia; descrição

LC2C	Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas	Formulários; cartas; notícias; crónicas; narrativa; resumo
LC3C	Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos	Notícia; crónica; resumo; texto narrativo (nomeadamente diarístico ou memorialista e conto); texto publicitário

		Tipologia de documentos
LC1D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Sonoplastia; fotografia; cartazes; livros; revistas; jornais (sugere-se, ainda, a mímica)
LC2D	Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais no quotidiano.	Documentos sonoros e visuais; cartaz publicitário (sugere-se, ainda, a mímica)
LC3D	Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal	Teatro; cinema; televisão; publicidade; documentos sonoros e visuais

Nível B1

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p align="center">A</p> <p>Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo – funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões. - Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições. - Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos, ...) e postura adequados à situação e à audiência. - Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais. - Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor. - Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pequenos relatos de experiências, de ordem pessoal ou profissional. . Jogos de complementação, entoação e recriação com adivinhas, quadras e provérbios populares. . Conto e reconto de histórias tradicionais. . Participação em diálogos, espontâneos ou planeados (apresentação de reclamações, encomenda de produtos por telefone, pedidos de informação a entidades ou serviços,...). . Descrição de pessoas, objectos ou imagens. . Descrição de sensações causadas pela audição de músicas (tradicionais, contemporâneas, clássicas,...). . Jogos de simulação de orientação espacial (formular perguntas, dar orientações). . Explicação do funcionamento de uma actividade, serviço ou aparelho, tendo em conta diferentes interlocutores (familiares, clientes, ...). . Simulação de entrevistas de emprego. . Discussão colectiva sobre assuntos da actualidade, com gravação e auto-correcção do discurso.
<p align="center">B</p> <p>Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais. - Localizar informação específica num texto. - Identificar a mensagem principal de um texto. - Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das diferentes partes de um formulário ou impresso (por exemplo, através da colagem das mesmas, previamente recortadas). . Simulação de uma ida ao Banco, às Finanças, ou outro serviço de interesse público, para preenchimento dos respectivos impressos. . Reconstrução de títulos de jornais. . Reordenação sequencial de textos do património oral. . Visualização de filmes legendados. . Pesquisa de informação específica em dicionários e enciclopédias. . Simulação de uma ida a um restaurante com a selecção: do restaurante, em listas telefónicas ou guias gastronómicos; do percurso a percorrer, em mapas da região; do horário de transporte público a utilizar; dos pratos da ementa.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos com finalidades informativo - funcionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe, pontuação). - Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. - Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí, ...</i>) - Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo. - Adequar o código escrito à finalidade do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de correspondência de palavras/frases a imagens. - Preenchimento de texto lacunar. - Elaboração de listas de compras. - Redacção de cartas (ou emails) a familiares. - Descrição de fotografia ou objecto. - Pequenos relatos de experiências. - Redacção de pequenos anúncios (venda de imóvel, de automóvel, de objectos, fuga de um animal...). - Colocação de legendas em imagens, fotografias ou banda desenhada. - Redacção de texto em estafeta: cada um complementa a ideia já escrita, corrigindo eventuais falhas no discurso. - Redacção de pequenas notícias (eventualmente em pares).
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana. - Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem. - Interpretar o código sonoro e gestual. - Identificar símbolos e ícones universais. - Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-retrato a partir de colagens livres. - Associar sons a realidades quotidianas (som de carros numa cidade, de água a correr, de pessoas num supermercado, ...). - Interpretação de símbolos e ícones em cartazes, anúncios, capas de livros, páginas da Internet, de entre outros suportes possíveis. - Criação de ícones para significação de realidades pessoais ou grupais. - Jogos de representação em mímica (provérbios, títulos, situações do quotidiano). - Exposição fotográfica temática.

Nível B2

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons, ...). . Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfo-sintácticas a diferentes situações de comunicação. . Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever). . Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva. . Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação: descrição física e psicológica. -Descrição de uma pessoa, imagem ou objecto. -Descrição de paisagens, situações e personagens. -Participação em discussões. -Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais, previamente gravados (vídeo ou áudio). -Apresentação das sensações causadas pela audição de uma música ou pelo visionamento de um filme. -Simulação de situações formais e informais de conversação (entrevista de emprego, discussão numa assembleia, conversa/ diferendo entre amigos, ...). -Apreciação do próprio discurso, após gravação e audição do mesmo. -Complementação de enunciados apresentados com restrições: frase/palavra obrigatória; frase/palavra proibida. -Complementação de enunciados apresentados com restrições: frase/palavra obrigatória; frase/palavra proibida. -Exposição sobre tema de interesse pessoal e/ou social, com planeamento prévio da apresentação. - Debate informal sobre dilemas sociais, para justificação de pontos de vista.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais. . Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto. . Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo. . Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem. . Esquematizar/Organizar a ordem lógica das ideias num texto. . Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto. . Reconstruir o significado global do texto. . Resumir a informação lida. . Estabelecer relações de sentido entre suportes diversos (imagem, som, ...) e o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação das palavras/expressões utilizadas para referir os elementos fundamentais num documento formal. . Comparação do vocabulário específico em diferentes documentos funcionais. . Selecção e ordenação de palavras/frases-chave de um texto. . Análise de excertos narrativos, com redução às ideias essenciais, e de excertos descritivos, com levantamento da adjectivação. . Divisão de textos, com atribuição eventual de um título a cada parte. . Reordenação sequencial de um texto. . Preenchimento de texto lacunar relativo a um texto lido. . Representação esquemática da lógica dos textos. . Selecção de frases (aforismos) ou provérbios que representem uma personagem/uma situação/a mensagem do texto. . Formulação de questionários relativos a um texto lido. . Selecção de epígrafes para textos. . Atribuição de outros títulos a textos. . Resumo do texto ou partes dele na sua informação essencial. . Selecção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Redigir textos de acordo com uma dada tipologia. . Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores. . Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita. . Redigir textos com objectivos específicos. . Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente. . Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo. . Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá, ...</i>). . Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido. . Proceder à auto-correcção e revisão do texto produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> . Preenchimento de formulários diversos. . Redacção de cartas de reclamação a entidades diversas (Câmara Municipal, Instituto da Defesa do Consumidor,...) . Planificação e descrição de uma viagem e das actividades a realizar. . Relatos de experiências. . Descrição pormenorizada de objectos (para adivinhação, “objectos de estimação”, ...). . Escrita colectiva, em estafeta, a partir de um tema seleccionado. . Extensão de texto: acrescentamento de parágrafos no início, meio ou final de um texto. . Redução de texto a alíneas. . Redacção de texto antónimo: reescrita de um texto para o seu exacto oposto, através de substituição de palavras por antónimos ou com recurso a paráfrases. . Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado).
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens. . Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos. . Analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais,...) à luz dos códigos socio-culturais. . Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo. . Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Auto-retrato a partir de colagens e, eventualmente, com selecção de sons/músicas. . Construção de mensagens anónimas a partir de colagens (informações, alertas, pedidos, ...). . Selecção de música para um filme mudo. . Associação de trechos musicais a estados de espírito, a imagens e a palavras. . Recriação de cenas de mímica a partir de textos, imagens, situações vividas ou imaginadas, por forma a que outros as interpretem. . Interpretação e construção cartazes publicitários cujo objectivo é a venda de produtos e a disseminação de valores. . Elaboração de cartazes alusivos ao Tema de Vida ou outros seleccionados.

Nível B3

Unidade de Competência	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada. - Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida. - Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral. - Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência. - Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Emissão de opiniões sobre entrevistas, exposições, discussões e debates orais, previamente gravados (vídeo ou áudio). . Anotações a partir da audição de enunciados orais de índole diversificada. . Identificação de objectivos dos discursos orais, mediante o tema, a situação e a audiência. . Associação de sentimentos causados pela audição de uma música a textos, quadros, fotografias, entre outros suportes possíveis. . Leitura em voz alta (a uma ou várias vozes) de textos de géneros diversos (poema, notícia, declaração, discurso político ...), adequando o ritmo e o tom aos mesmos. . Debates planeados sobre temas de interesse social, envolvendo todo o grupo de formação, eventualmente dividido em grupos de opinião.
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relacionar os elementos construtores de sentido num texto. . Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência. . Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos. . Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto. . Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto. . Interpretar linguagem metafórica. . Obter e justificar conclusões 	<ul style="list-style-type: none"> . Esquematização de relações interpessoais, de movimentações, de afinidades,...., das personagens de um texto. . Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (texto com analepses e prolepses). . Recriação (oral ou escrita) de textos a partir de um título ou de um parágrafo inicial. . Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto. . Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa. . Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes. . Análise de textos com características argumentativas, apresentando as opiniões, as incoerências e/ou as lógicas discursivas do mesmo. . Enumeração das diferenças e das semelhanças entre diferentes tipologias de texto. . Reconstrução de um texto a partir de excertos de textos variados. . Transformação da tipologia de um texto.essencial. . Selecção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo. . Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial. . Sintetizar informação. . Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador). . Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deícticos (<i>aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior, ...</i>). . Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas. . Proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extensão de texto: acrescentamento de parágrafos no início, meio ou final de um texto. . Resumo de texto, de acordo com a sua lógica e sequencialização de ideias. . Redução de texto: a um título/sub-título; a uma frase; a um sumário; Transformação de um texto numa história ou numa notícia de jornal (conforme a tipologia do texto dado). . Adição de personagens a um texto, caracterizando-as e articulando-as com a lógica relacional das personagens já existentes. . Construção de texto a partir de um conjunto de articuladores do discurso dados previamente. . Elaboração de páginas de Diário (pessoal, de “bordo”,...). . Publicitação de um produto (real ou imaginário) a partir de um texto redigido com essa finalidade. . Transformação de textos a partir: da paráfrase de palavras ou expressões; da substituição de estruturas frásicas; da alteração dos referentes temporais e espaciais.
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais. . Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música). . Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo - argumentativo). . Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Recriação teatralizada de uma cena (vívida ou imaginada): escolha de adereços, cenários, figurinos, música e encenação do texto (diversificar a possibilidade de situações entre os grupos). . Visionamento de “filmes mudos” para recriação da sua mensagem e escolha de banda sonora. . Criação de spots/campanhas publicitárias: filmagem (de cenas reais ou produzidas), fotografia, selecção de música, captação de sons, redacção de <i>slogans</i>. . Análise de enunciados de teor persuasivo-argumentativo: o discurso político, a locução de um telejornal, de um concurso de televisão, entre outros; simbologia de gestos, indumentárias, entre outros elementos com significado para a mensagem. . Organização de exposição alusiva ao Tema de Vida (ou outros), incluindo cartazes, pequenos vídeos, gravações áudio, pinturas, colagens, entre outros suportes criados pelos formandos para o efeito.

ANEXO VII



Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

Nível Secundário



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Setembro 2006

Ficha Técnica

Título:

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Editor:

Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Coordenação da versão final:

Maria do Carmo Gomes

Autores:

Área Cidadania e Profissionalidade

José Manuel Pureza (Coordenador)
Isabel Ferreira Martins
Olga Marques Filipe

Área Sociedade, Tecnologia e Ciência

Jorge Dias de Deus (Coordenador)
Ilda Maurício Rafael
Maria do Carmo Gomes
Marina Pinto Basto
Pedro Abrantes
Pedro Brogueira

Área Cultura, Língua, Comunicação

Deolinda Monteiro (Coordenadora)
António Soares
Cláudia Gomes
João Paulo Videira
Maria José Grosso
Teresa Duarte Martinho

Design Gráfico e Paginação:

Bluetwo, Design & Comunicação, Lda.

ISBN:

972-8743-22-X

ISBN (13 dig):

978-972-8743-22-2

Data de Edição:

Novembro de 2006

Com a implementação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, reforça-se, em 2006, uma intervenção centrada na promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa e na redução da subcertificação.

Com efeito, o Referencial que agora se apresenta, inserindo-se no quadro das iniciativas mais recentes de mobilização e educação/formação de adultos, converge para a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais.

Ao fazê-lo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a *Declaração de Copenhaga* em 2002 e, mais recentemente, a *Recomendação* sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia ‘Educação e Formação 2010’ (Comissão Europeia, 2002, 2004a).

A nível nacional, a opção que o Referencial de Competências-Chave de nível secundário representa constitui-se como instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as actuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino secundário (GOP, 2005 e PNE – Iniciativa ‘Novas Oportunidades’, 2005).

Capítulo I**Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário** 9**1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave** 11

1.1. Breve enquadramento do Referencial 11

1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário 17

2. Princípios Orientadores do Referencial 20

2.1. Adequação e relevância 20

2.2. Abertura e flexibilidade 21

2.3. Articulação e complexidade 21

3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário 22

3.1. As Áreas de Competências-Chave 22

3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais 24

3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário 26

3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial 28

Capítulo II**Áreas de Competências-Chave** 31**1. Cidadania e Profissionalidade** 33

1.1. Fundamentação 33

1.2. Estrutura 36

1.3. Unidades de competência e critérios de evidência 39

1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade 47

2. Sociedade, Tecnologia e Ciência 49

2.1. Fundamentação 49

2.2. Estrutura 50

2.3. Unidades de competência e critérios de evidência 55

2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência 62

3. Cultura, Língua, Comunicação 63

3.1. Fundamentação 63

3.2. Estrutura 66

3.3. Unidades de competência e critérios de evidência 71

3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação 78

Glossário geral 81

Glossário por Área de Competências-Chave 84

Referências bibliográficas gerais 86

Referências bibliográficas por Área de Competências-Chave 88

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

- 1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave**
 - 1.1. Breve enquadramento do Referencial
 - 1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário

- 2. Princípios Orientadores do Referencial**
 - 2.1. Adequação e relevância
 - 2.2. Abertura e flexibilidade
 - 2.3. Articulação e complexidade

- 3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**
 - 3.1. As Áreas de Competências-Chave
 - 3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais
 - 3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário
 - 3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave

1.1. Breve enquadramento do Referencial

O contexto nacional

Desde a última década que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal reflectem a consciência que o país tem – quer ao nível do cidadão comum, quer ao nível das organizações, entidades públicas ou privadas e órgãos de decisão política – dos baixos níveis de certificação escolar e profissional da sua população adulta. Reflectem, igualmente, os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta estratégica pressupõe a correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado.

É a partir de 1999 que, reforçando-se as preocupações com a educação e a formação de adultos, se desenvolve a opção por novas respostas integradas neste âmbito, especificamente dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente, a par da criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida pessoal, social e profissional.

Reconhece-se que, globalmente, o principal constrangimento com que se confronta a educação e formação da população adulta – não obstante os inegáveis avanços dos últimos anos – continua a ser o elevado número de adultos portadores de baixos níveis de escolaridade. Esta circunstância, sendo sabido que o nível da educação de base condiciona fortemente a apetência e disponibilidade para investir em aprendizagens ulteriores e continuadas, constitui um défice, que se repercute na limitada procura de educação e formação entre os menos escolarizados e qualificados, e que se traduz em pesados custos nos níveis de desenvolvimento do país.

Com efeito, Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano (MTSS e ME, 2005).

No quadro da União Europeia, e no período de 2002-2004, Portugal, juntamente com Malta, apresenta as taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para o segmento etário dos 20-24 anos (abaixo dos 50%), quando a média da Europa dos 25 se situa acima dos 75% (Comissão Europeia, 2005). Também os dados da OCDE (2005) relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta, em 2003, (média da OCDE = 12 anos) vêm confirmar que o nosso país, com uma média de 8,2 anos de escolarização, se encontra ainda distante de recuperar a diferença que o separa dos demais países da OCDE.

Neste contexto, o desafio da qualificação dos portugueses tem imposto um esforço sustentado e continuado aos diferentes ciclos de políticas públicas. Neste esforço inscreve-se o compromisso assumido pelo actual executivo – numa linha de reforço e de aceleração das intervenções já no terreno – de mobilização dos vários mecanismos disponíveis para a criação de condições de recuperação efectiva dos níveis de qualificação da população adulta.

Refere-se, em particular, a aposta no alargamento ao nível secundário do 'Referencial de Competências-Chave' que sustenta os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (MTSS e ME, 2005).

Competência e competências-chave: a centralidade da definição dos conceitos

Reconhecer, validar e certificar competências-chave da população adulta é um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajectória escolar, mas também, de partir, das trajectórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos. É este o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave.

Neste sentido, assume particular importância a definição clara de dois conceitos: o de competência e o de competências-chave. Entende-se neste documento competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender" (Comissão Europeia, 2004b). E neste mesmo sentido, mas de modo mais concreto e circunscrito, a definição de competências-chave é a de "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego." (Comissão Europeia, 2004b). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências.

Do Referencial de Competências-Chave de nível básico ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário

A constatação da persistência de défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta, constituiu ponto de partida para, no nosso país, se considerar a necessidade e exprimir a vontade – consignadas em dispositivos legais – de ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos os conhecimentos e competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, apoiando-os no (re)desenhar dos seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e, paralelamente, legitimando e certificando essas competências, em termos de

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

qualificação escolar e empregabilidade (Despacho Conjunto nº. 1083/2000, de 20 de Novembro de 2000; Portaria nº. 1082-A/2001, de 05 de Setembro de 2001).

Com base nestes pressupostos e tomando por referência as experiências que noutros contextos europeus e não europeus se iam desenvolvendo nesta área, construía-se sob a égide da, então, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), actualmente Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), um "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos¹. Um referencial de competências que, articulando a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, define quatro áreas de competências-chave: *Linguagem e Comunicação*, *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida*, e *Cidadania e Empregabilidade*", permitindo três níveis de qualificação que, conjuntamente perfazem a formação de base: Básico 1 (B1), Básico 2 (B2), Básico 3 (B3) (Alonso e outros, 2000).

A este propósito é de referir também que "o referencial contempla quatro domínios cruciais. Três deles – *Linguagem e Comunicação*, *Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação* – podem ser considerados de natureza essencialmente instrumental, ou operatória. No conjunto, estas áreas de competências concentram as competências básicas de literacia e um outro domínio, cada vez mais incontornável, e por muitos já designado 'literacia informática'. O quarto, *Cidadania e Empregabilidade*, é de âmbito diferente, e visa contribuir para que os adultos desenvolvam competências nessas duas vertentes. Tal como é explicitado no Referencial de Competências-Chave, esta é uma área com carácter assumidamente transversal, que procura trabalhar comportamentos e atitudes (de cidadania e empregabilidade), os quais são entendidos como estando fortemente dependentes do domínio das competências instrumentais básicas." O Referencial inclui igualmente "um campo transversal a todo o currículo – os Temas de Vida – que cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências" (Ávila, 2004: 13-14).

Constituindo-se como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados, em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto, o Referencial de Competências-Chave (nível básico) vem a ser operacionalizado em 2000-2001, numa primeira fase, em seis Centros RVCC e em treze Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão.

Em resultado da sua aplicação no terreno, particularmente nos treze Cursos EFA, durante os anos 2000 e 2001, o Referencial veio a merecer os necessários ajustamentos (a nível das Áreas *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida* e *Linguagem e Comunicação*) e a introdução de um novo dispositivo para a sua operacionalização, a nível da competência em Língua Estrangeira, lacuna que, nos dias de hoje, sobretudo nos níveis equivalentes aos 6 e 9 anos de escolaridade, era urgente colmatar.

Cumpria-se, assim, uma proposta dos seus autores, a de que o documento que então se apresentava constituísse verdadeiramente um 'documento de trabalho' aberto à *reformulação* e ao *aprofundamento*,

¹ Designado, actualmente "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos (nível básico). Este documento pode ser consultado em <http://www.dgfv.min-edu.pt>.

em resultado de um processo de experimentação no terreno. Esse processo de reformulação aconteceu efectivamente entre Julho de 2002 e Outubro de 2004 e as versões actualmente em utilização nos Centros RVCC encontram-se disponíveis no sítio da DGFV na internet (<http://www.dgfv.min-edu.pt>).

A oferta disponível em termos de certificação e de novas possibilidades de educação e formação dos adultos maiores de 18 anos, proposta neste Referencial, revela uma tendência de consolidação que merece ser referenciada. Como já foi referido, este processo iniciou-se em finais de 2000 com a criação dos 6 primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que acolheram, nesse ano, 16 adultos. No final do primeiro semestre de 2006, a Rede Nacional de Centros RVCC conta já com 219 Centros, que passarão a designar-se Centros Novas Oportunidades². O número de adultos inscritos, neste período de tempo, ascende a 183.676 e o número de indivíduos certificados totaliza 52.708.

Paralelamente, tendo funcionado, em 2000-2001, apenas 13 Cursos de Educação e Formação de Adultos, em regime de observação, o número de cursos homologados, até ao final do primeiro semestre de 2006, ascende a 2.644 (DGFV, 2006 – dados provisórios relativos às 4ª e 5ª candidaturas).

Em Junho de 2003, cerca de três anos após a disponibilização do Referencial de Competências-Chave, de nível básico, a DGFV dá início a um processo de reflexão alargada para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências bem como o desenvolvimento de percursos de educação e formação de adultos.

Importa notar que, paralelamente a este processo, a DGFV acompanha os trabalhos que, a nível europeu, se vão desenvolvendo na área da identificação de princípios comuns europeus para a validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia 'Educação e Formação 2010' (Comissão Europeia, 2004a). Participa, igualmente, dos trabalhos de definição de uma estratégia para a avaliação das competências dos adultos, no quadro da preparação do 'Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos' (*Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*, da OCDE).

Três pressupostos na base do Referencial de nível secundário

Aprender ao longo da vida

Na sua dimensão de quadro de referência, estratégico e prospectivo, o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* – tal como nos é proposto, primeiro, em 1996, pela UNESCO e posteriormente, pela

² Esta nova designação surge num contexto de maior cooperação e concertação de iniciativas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que se concretiza, nomeadamente, através das diferentes medidas *Novas Oportunidades* (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/>).

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Comissão Europeia (2000) – reconhecendo que todos os contextos podem ser de aprendizagem, acentua a necessidade de considerar três eixos fortemente interligados: as *aprendizagens formais*, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; as *aprendizagens não formais*, produto de outras actividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional; e as *aprendizagens informais*, decorrentes das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Neste contexto, o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social – abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica – como processo "contínuo ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Os indivíduos são entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem.

Aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional.

Saberes, competência e aprendizagem

O aprender constitui parte integrante da vida do dia-a-dia e desenrola-se em contexto real como parte integrante de participação na vida social. O processo de aprendizagem ao consistir na reflexão, no aprofundamento e conceptualização dos adquiridos da experiência na interacção com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida, esbate e desconstrói a polarização entre contextos de aprendizagens formais e informais (Wenger, 1998).

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os *teóricos* – que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os *processuais* – que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os *práticos* – que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os *saberes fazer* – que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica (Malgaive, 1995).

A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de auto-eficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: "sei que *sou capaz* de escrever um texto sem erros;... *sou capaz* de resolver este problema de matemática". A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de centramento sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na

construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos (Freire, 2004).

A verdadeira aprendizagem pressupõe, assim, não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, apreendendo o que é mais significativo. Tal, remete para experiências e práticas de sentido ao longo da vida dos aprendentes, que adquirem necessariamente um significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com a singularidade de cada história de vida, envolvendo uma aprendizagem projectiva e, também, diferentes tempos de aprendizagem (Freire, 2004).

Esta abordagem ganha ainda mais sentido no desenho de um Referencial para a educação e formação de adultos que tem como base, ponto de partida e de chegada o *projecto de formação* de um adulto, enquanto processo de aprendizagem que inclui "...um esforço deliberado, para obter ou perfazer uma competência (...) premissas de uma nova etapa na carreira adulta" (Tough, 1971:1).

Não se pode, contudo, deixar de ter presente que estes três conceitos – saberes, competências e aprendizagens – se interligam nos processos de reconhecimento, validação e certificação, onde se destaca como mais importante o carácter central do conceito de competências-chave. A par do desenvolvimento das competências básicas de literacia – entendidas como a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo (Benavente e outros, 1996) – as competências-chave são hoje consideradas um elemento essencial das chamadas sociedades da informação, do conhecimento e/ou em rede (Castells, 2002; Cardoso e outros, 2005). Trata-se de competências enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, quer em contextos formais quer informais ou não-formais, cuja natureza permite a sua evidenciação através de processos de reconhecimento, validação e certificação desenvolvidos em contextos próprios e por técnicos especializados.

É preciso no entanto ter em conta que as sociedades actuais baseando-se em componentes de saber que se traduzem em competências-chave desenvolvem, por um lado, processos de natureza inclusiva que as distinguem de modelos sociais anteriores, mas onde, por outro lado, os riscos de exclusão surgem e se estruturam a partir de elementos processuais de decifração de saberes com formas muito mais voláteis. Isso traduz-se por exemplo na dimensão processual da exclusão social identificada como literexclusão (Gomes, 2003, 2005).

Reconhecer e validar competências

O processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objectivo e neutro, ele é parte integrante do processo de estruturação social e tem um papel activo nessa estruturação. Esta assunção pressupõe uma aproximação à abordagem sistémica de competência, tal como Ana Luísa Pires (2005) a apresenta. Tal abordagem que evidencia o carácter dinâmico e complexo de competência, valorizando os atributos do sujeito mas articulando-os com o contexto específico onde este se situa. É ainda de realçar que esta abordagem chama a atenção para duas dimensões indissociáveis de tal conceito – a individual e a colectiva. Por um lado, o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, as normas e regras das comunidades. Por outro lado, a competência não é dissociável das condições sociais em que se produz, apoiando-se

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

em saberes que são socialmente construídos. Esta abordagem assenta, assim, numa ideia de competência como construção social, assumindo uma visão de processo e não de estado, o que torna difícil que ela seja formalizada e avaliada com instrumentos orientados para a avaliação/identificação de estados.

Estamos portanto a trabalhar com noções de aprendizagem e de competência que se interligam e que permitem e encorajam que se considere o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.). Para fazer sentido das aprendizagens, é preciso centrarmo-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar.

Tal como se destaca na obra de Ana Luísa Pires (2005: 373-374), reconhecer e validar um processo de aprendizagem é situar-se perante uma dialéctica subtil entre duas funções: a do reconhecimento e a da validação. No que diz respeito ao reconhecimento, a sua articulação com a validação serve para potenciar a sua portabilidade, ou o seu valor de uso. Este é considerado um processo complexo de relação humana que faz apelo a uma cultura própria, exigindo a mobilização geral das percepções e das relações intrínsecas entre o indivíduo, o outro e o ambiente. Por sua vez, a validação é considerada como um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal. Estes aspectos não se encontram em oposição mas sim em complementaridade.

No processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si". Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir. No processo da validação, o enfoque central é a avaliação externa realizada por diversas instâncias – sociais, profissionais e educativas – sobre as aprendizagens do indivíduo.

1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário

As opções políticas de educação/formação

Em 2002, no quadro de uma estratégia comum europeia para tornar os sistemas de educação e formação uma referência de qualidade ao nível mundial ('Educação e Formação 2010'), reconhece-se como factor crucial para o futuro de Portugal o desenvolvimento e a articulação dos sistemas de educação e formação e destes com a política de emprego, numa perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida. Há assim dois desafios fundamentais a que é necessário dar resposta:

- a) Desafio de qualificação da população jovem e adulta que impõe um esforço sustentado e continuado de integração e articulação dos contributos dos sistemas de educação e formação nos três níveis de intervenção³: (i) educação básica; (ii) transição para a vida activa, assente na construção de itinerários educativos e de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios; (iii) educação e formação de adultos, enquanto sistema integrado facilitador do acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, e potenciadora do reconhecimento e certificação escolar e profissional dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida, em contextos não formais e informais de aprendizagem;
- b) Desafio que compromete a educação e a formação profissional a criar condições e a conceber alternativas políticas para que cada cidadão incorpore uma multiplicidade de saberes e competências que o habilitem a pensar, a conhecer, a ser, a fazer e a estar com os outros.

Destacam-se, de entre as medidas com maior interferência no sector educativo, a proposta de ampliação do modelo de escolaridade obrigatória para 12 anos, a integração das políticas de educação e de formação, a valorização das ofertas qualificantes para jovens e adultos e a valorização da estratégia de aprendizagem ao longo da vida.

Ao nível da valorização da aprendizagem ao longo da vida, já desde 2001 que, fazendo depender dos resultados obtidos através do processo de monitorização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências até 2003, se assumia o compromisso de promover "o alargamento deste modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12º ano."⁴

É à luz destas opções de política integrada de educação/formação que se dá início, na DGFV, ao processo de reflexão e construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário.

O processo de construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário

Numa primeira fase, que se inicia em Junho de 2003, a DGFV suscita um processo *de reflexão alargada* em que se ausculta um conjunto diversificado de individualidades e entidades, incluindo especialistas em educação e formação de adultos e desenvolvimento curricular, docentes universitários, organismos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade Social e da Economia, Centros de Formação de Associações de Escolas, Escolas Secundárias e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em funcionamento.

A reflexão assume como ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário.

³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro, *Plano Nacional de Emprego*, revisão anual para 2003.

⁴ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Com efeito, o Referencial de Competências-Chave de nível básico, enquanto modelo conceptualizado, implementando e experimentado ao longo de três anos, representa um ponto de partida, capital que não pode ser desperdiçado. Por sua vez, o quadro de referência que o ensino secundário, na sua diversidade, representa terá de estar presente na concepção do novo Referencial.

Colocada a questão de quais as Áreas de Competências-Chave que poderiam vir a constituir o novo Referencial, dois pontos de vista tomaram forma: um ponto de vista agregador e um de fragmentação das áreas de competências a identificar. Prevaleceu a visão de uma matriz integradora que, na lógica do Referencial de nível básico, assentou, num primeiro momento, em quatro Áreas de Competências-Chave, articuladas entre si, as quais no novo Referencial deveriam apresentar um nível de complexidade mais avançado relativamente ao existente. As suas designações iniciais, que ao longo do processo foram sofrendo ligeiras alterações, consideravam os grandes domínios do conhecimento dessas quatro áreas.

Numa segunda fase mais longa, que corresponde ao período 2004-2005, constituem-se as equipas de autores, estabilizam-se as designações das quatro Áreas de Competências-Chave e dinamizam-se reuniões de trabalho com os autores (e outros especialistas e técnicos com experiência profissional em processos RVCC) tendo em vista a construção de cada uma das Áreas de Competências-Chave, a articulação entre elas, a sua modelização segundo uma estrutura comum e a sua pertinência no quadro de um projecto de certificação de competências-chave inscrito num perfil de saída de nível secundário.

Já em 2006, concluída uma versão preliminar do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, a DGFV conduz um processo de consulta restrita a especialistas e entidades externos à DGFV, mas com conhecimento e experiência profissional, quer nos campos científicos específicos trabalhados no Referencial, quer no âmbito da educação e formação de adultos. Desse processo resulta um conjunto de pareceres – uns globais outros por Área de Competências-Chave – a partir dos quais e das suas recomendações se desenvolve a reformulação da proposta de Referencial no sentido de uma maior harmonização e articulação das Áreas de Competências-Chave que o constituem.

Finalmente, submetido o documento à apreciação da tutela, a opção assumida para o presente Referencial foi a de integrar na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência, as competências matemáticas a par das que já constam de outros campos científicos como a física, a biologia, a química, a sociologia ou a antropologia. O Referencial passa assim a assentar numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação, baseadas numa estrutura e elementos conceptuais comuns, de modo a tornar o documento mais uniforme, integrado, operacionalizável e inteligível.

Este trabalho de reorganização do Referencial decorre de Julho a Setembro de 2006, culminando na versão do documento que aqui se apresenta e que se espera que constitua um contributo para a inovação e uma referência no campo da educação e formação de adultos através de processos de RVCC. Várias poderiam, certamente, ter sido as formas de enunciar um Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, mas foi este o caminho percorrido e aguarda-se que este documento possa vir a ser reajustado em função da sua aplicação no terreno e conseqüente monitorização, acompanhamento e avaliação externa.

2. Princípios Orientadores do Referencial

Enunciam-se de seguida os princípios que, numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico, estiveram presentes na construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário⁵, não obstante a necessária presença de novos elementos estruturais e conceptuais face aos já existentes e em utilização.

2.1. Adequação e relevância

Interiorizada a concepção do adulto como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições, o Referencial de Competências-Chave deve ajustar-se ao adulto com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que estas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária nesse processo.

O adulto é alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si. A aprendizagem do adulto deve ser uma escolha voluntária, sempre adaptada às suas características cognitivas e necessidades, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar...

Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.

⁵ Adopta-se neste ponto, a generalidade do texto 'Princípios Orientadores do Referencial' constante do 'Referencial de Competências-Chave' da autoria de Alonso e outros (2000, 2002), pela sua pertinência e actualidade no quadro do presente Referencial.

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL

2.2. Abertura e flexibilidade

A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação do adulto.

Com efeito, enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. Deste modo, se incentiva a construção local, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo.

Do mesmo modo, o Referencial deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem.

2.3. Articulação e complexidade

A organização do Referencial em Áreas de Competências-Chave articuladas entre si deve garantir a necessária transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado. Nesta perspectiva, preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada.

Torna-se, assim, desejável, tanto no reconhecimento de competências como na formação, o recurso a "actividades integradoras", em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade.

As actividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência.

3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de nível básico, embora contendo novos elementos estruturais e conceituais o Referencial de Competências-Chave de nível secundário convoca para si uma tripla função: *i)* de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; *ii)* de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e *iii)* de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, etc. – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.

3.1. As Áreas de Competências-Chave

Enquanto quadro de referência para todo o processo de balanço pessoal, reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, este Referencial assenta numa organização em três Áreas de Competências-Chave:

Cidadania e Profissionalidade (CP) – Nesta Área, pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. Elegem-se para tal duas perspectivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania. E sendo o trabalho uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto, a melhoria da sua situação profissional de vida é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação de adultos. Sublinhe-se a este propósito que a profissionalidade é aqui entendida como uma referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão. Esta área concretiza as suas competências-chave a partir de três dimensões: social, cognitiva e ética.

Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) – Esta Área trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos - a ciência, a tecnologia e a sociedade – entendidas como modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam,

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. São ao mesmo tempo competências-chaves trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania.

Cultura, Língua, Comunicação (CLC) – Esta Área centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas – cultural, linguística e comunicacional – que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na Área STC. Trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (inequivocamente transversal) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e por vezes central, na vida dos cidadãos. Esta perspectiva corresponde à centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões, que se projecta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível.

Constitui opção estratégica deste Referencial a consideração da *Cidadania e Profissionalidade*, não como (mais) uma Área de Competências-Chave sectorial, mas como horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas Áreas. Trata-se, por isso, de um campo transversal, que "fala", "comunica" e "suporta" cada uma das outras duas Áreas de Competências-Chave incluídas no Referencial. Neste sentido, a Área de *Cidadania e Profissionalidade* é considerada como uma área transversal e integradora de competências-chave que se podem desconstruir e validar a partir de uma grelha concreta de critérios de evidência. Já as outras duas Áreas têm uma natureza muito mais instrumental e operatória nos domínios de conhecimento nelas contidos.

A perspectiva integradora subjacente ao Referencial supõe a existência de uma forte interacção das diferentes Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave. Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade.

O Referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. Por isso, as *situações de vida do adulto* constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave.

Cada Área de Competências-Chave apresenta uma organização interna a partir dos seguintes elementos: *i)* fundamentação; *ii)* estrutura; *iii)* unidades de competência e critérios de evidência; *iv)* perfil de competências, tendo em conta as situações de vida do adulto. Procura-se, deste modo, assegurar o fio condutor de uma leitura integrada deste Referencial, que se concretiza na utilização de elementos conceptuais e estruturais comuns.

3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais

Na sequência das considerações anteriores, representa-se graficamente o Referencial de Competências-Chave, de nível secundário, fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas.

A Área *Cidadania e Profissionalidade* (CP) assume, como referido anteriormente, um carácter explicitamente transversal, ao reflectir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras Áreas de Competências-Chave. Esta sua transversalidade, envolvente das outras duas áreas, aparece clara no modelo conceptual do Referencial, e traduz-se também na definição de uma estrutura semelhante com os mesmos elementos de referência das áreas operatórias.

As duas Áreas – *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua, Comunicação* (CLC) – são consideradas de natureza instrumental e operatória, como foi referido, envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos, mas utilizando estruturas iguais e os mesmos elementos de referência conceptual.

Expressa também graficamente e subjacente ao modelo de articulação das Áreas de Competências-Chave, recorda-se a centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida.

DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a educação e formação de adultos – nível secundário



Apresentadas graficamente deste modo, as três Áreas de Competências-Chave constituem o modelo conceptual do Referencial, estruturando-o, dando-lhe coerência e imprimindo-lhe conteúdos substantivos. Os elementos conceptuais comuns e transversais às Áreas do Referencial são: **Dimensões das Competências; Núcleos Geradores; Domínios de Referência para a Acção; Temas; Unidades de Competência e Critérios de Evidência.**

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

De modo resumido, apresenta-se de seguida uma breve descrição de cada um destes elementos conceptuais e organizativos das Áreas de Competências-Chave:

Dimensões das Competências – Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave.

Núcleo Gerador – Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

Domínios de Referência para a Acção – Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.

Tema – Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção.

Unidades de Competência – Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave.

Critérios de Evidência – Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Optou-se também por integrar em cada uma das Áreas **elementos de complexidade** que permitem auxiliar os candidatos ao RVCC e os mediadores/formadores no processo de reconhecimento e validação de competências, num primeiro momento, e na definição de percursos formativos, num segundo momento. Estes elementos de complexidade são de três tipos: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão; e Tipo III – Intervenção, e permitem distinguir os critérios de evidência contidos em cada uma das competências-chave.

No conjunto das três Áreas de Competências-Chave espera-se que o adulto tenha percorrido e trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências, que se evidenciam através de um conjunto muito diversificado e amplo de critérios de evidência. A distribuição do número de unidades de competência por cada uma das áreas é a seguinte:

- Cidadania e Profissionalidade: 8 UC
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: 7 UC
- Cultura, Língua, Comunicação: 7 UC

Para auxiliar ainda mais a tarefa de legibilidade e clarificação da estrutura das diferentes Áreas de Competências-Chave, apresenta-se de seguida uma tabela-síntese dos elementos conceptuais utilizados neste Referencial.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave

Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
CrITÉRIOS de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ⁷	---- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

3.3. Um Perfil de Competências-Chave de nível secundário

Por último, e apesar de em cada uma das Áreas ser apresentado o perfil de competências respectivo, julgou-se pertinente enunciar de modo integrado os diferentes núcleos de competências-chave identificados. Esta apresentação prévia do tipo de competências que se espera que os adultos detenham, para cada uma das Áreas, no final dos processos de reconhecimento, validação e certificação e de educação e formação de adultos permite compreender a diversidade de competências elencadas neste Referencial.

O quadro que se apresenta de seguida evidencia as principais competências-chave que depois surgem em cada uma das áreas (des)agregadas em dimensões e unidades de competência.

⁶ Os elementos de complexidade permitem distinguir os critérios de evidência em cada uma das competências-chave (identificação, compreensão e intervenção).

⁷ As Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência apresentam-se em anexo ao Guia de Operacionalização deste Referencial de Competências-Chave.

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário

CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial

Os materiais disponibilizados para a implementação do processo de RVCC de nível secundário apresentam-se num conjunto de dois documentos distintos: um primeiro que aqui se apresenta e que se intitula *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*; e um segundo que será constituído essencialmente pelos elementos de operacionalização fundamentais à sua implementação e utilização nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências-chave, o qual terá a designação de *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário. Guia de Operacionalização*. Os dois documentos constituirão duas peças interligadas e indissociáveis uma vez que este primeiro documento remete todas as questões de operacionalização para o segundo documento, sendo que estes devem ser sempre apresentados e trabalhados em simultâneo.

O Guia de Operacionalização conterà todas as orientações metodológicas para o desenvolvimento e aplicação do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, nos diferentes contextos de utilização, nomeadamente no reconhecimento, validação e certificação de competências, concretizando as suas formas de apropriação, fornecendo indicações técnicas e disponibilizando recursos diversos para o desenvolvimento das diferentes etapas do processo.

Nesse Guia constarão também as orientações para a aferição das competências-chave e respectiva certificação.

E por fim, incluirá uma listagem de recursos (desde referências bibliográficas a conteúdos e materiais electrónicos) que poderão auxiliar os técnicos de RVC, formadores e candidatos a melhor estruturar os processos de reconhecimento e validação de competências e os percursos de educação e formação de adultos.

**3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO**

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Cidadania e Profissionalidade

- 1.1. Fundamentação
- 1.2. Estrutura
- 1.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade

2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

- 2.1. Fundamentação
- 2.2. Estrutura
- 2.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

3. Cultura, Língua, Comunicação

- 3.1. Fundamentação
- 3.2. Estrutura
- 3.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação

1. Cidadania e Profissionalidade

1.1. Fundamentação

Responder a um duplo déficit

Há um duplo déficit manifesto no modelo que tem dominado a relação entre "a escola" e "o mundo". Por um lado, tem-se revelado seriamente limitado no que diz respeito à formação de uma relação entre trabalho e educação que ambicione ser mais exigente e completa do que a mera aquisição de competências técnicas segmentadas. Esse déficit de ambição, que descarta a aprendizagem de uma atitude geral de profissionalidade – e, portanto, de um modo-de-ser ancorado na auto-exigência como pressuposto do desempenho rigoroso e crítico de todo o tipo de funções sociais – enfatiza a segmentação em detrimento da complexidade e sublinha a tecnicidade de cada fragmento em desfavor do carácter sistémico da realidade. Por outro lado, o modelo moderno de educação permaneceu sobranceiramente distante das profundas mutações sociais a nível demográfico, da equidade de género e das questões étnicas e interculturais. Tem-se diagnosticado, nesse sentido, um segundo déficit preocupante deste modelo: o que se traduz no esfumar da afirmação de uma cidadania activa como objectivo estratégico de todas as dinâmicas educativas e formativas. Essa debilidade do estatuto da cidadania no processo educativo traz consigo a legitimação da resignação passiva, da ausência de espírito crítico e do exacerbar de mistificações étnicas, "civilizacionais" ou outras, em detrimento da autonomia, da desinstalação e da interculturalidade.

A consciência dos riscos deste duplo déficit tem vindo a provocar o surgimento de estratégias de resgate do potencial transformador que a profissionalidade e a cidadania têm sobre os sistemas educativos. É assim, desde logo, com a incorporação da educação para a cidadania democrática como referência estratégica da grande maioria dos sistemas educativos do nosso tempo, quer na sua dimensão formal quer na sua componente informal e não-formal. E é assim também com o estatuto de prioridade política conferido actualmente à qualificação, como resposta à mutação que Alain Touraine (1955) sintetizou na passagem do "sistema profissional" para o "sistema social de produção". Com efeito, a qualificação social foi, há muito, identificada como exigência fundamental num tempo em que já não é mais nem a aquisição de habilidades profissionais/manuais nem a qualificação dos postos de trabalho (definida pelas "especificações técnicas das máquinas") que é essencial. Ora, se, como lembra Dugué (1999), a qualificação foi entendida, durante muito tempo, como o reconhecimento social de um conjunto de saberes necessário ao desempenho duma actividade, sustentada, por isso, na combinação entre sistema educativo e formativo e convenções colectivas de trabalho, o certo é que esse entendimento está hoje a revelar disfunções inquietantes: busca sem sentido de diplomas universitários formalmente qualificadores, acompanhados de um verdadeiro *boom* na oferta desses mesmos diplomas, sem que, todavia, haja correspondência entre diploma e expressão de necessidades do mercado de trabalho (Alcoforado, 2003). Com ironia, há quem sintetize este quadro disfuncional afirmando que "quanto menos empregos existem, sobretudo empregos de qualidade, mais se fala de empregabilidade!" (Imaginário, 2003: 13).

A residualidade a que estão votadas muitas competências, que são em si mesmas únicas, pode ser ultrapassada, alicerçada numa aprendizagem de auto-valorização e autonomia que lhes dê relevo e importância. Essas competências são as que decorrem de diversas e vastas experiências em contextos de vida diferenciados e que revelam conteúdos e processos de vida únicos. Para alcançar esse objectivo é necessário (re)construir mapas conceptuais pessoais e relacionais, constituídos por múltiplos saberes

latentes, competências fragmentadas e dispersas, múltiplas dinâmicas familiares e sociais, que possam proporcionar a aquisição de conhecimentos que envolvam as dimensões pessoal, social e profissional, tendo como horizonte a tomada de consciência dos interesses, objectivos e capacidades pessoais.

O desafio da cidadania democrática

As tendências de inserção da cidadania na educação, em termos formais e informais, requerem uma reflexão profunda que aborde aspectos fulcrais, sem os quais é muito difícil construir o que hoje é comumente aceite como uma educação para a cidadania democrática. A educação para a cidadania democrática considera duas dimensões complementares: uma *dimensão objectiva*, referente a ângulos institucionais e jurídicos e ao estatuto de cidadania e uma *dimensão subjectiva*, que diz respeito, essencialmente, ao exercício individual ou colectivo de participação solidária na colectividade, reforçando o sentimento de pertença¹. Quando se pretende explicitar o conjunto de práticas e actividades, cuja finalidade é preparar melhor jovens e adultos para uma participação activa na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades na sociedade, referimo-nos, consequentemente, a um projecto educativo de cidadania, que inclui a perspectiva e o conceito de democracia. A cidadania é inócua sem democracia. A **cidadania** significa dar espaço à alteridade (consciência de existir um não-eu, um outro para além de si próprio) e confere sentido à existência própria e dos outros em liberdade, reconhecendo diferentes existências e subjectividades (Santos, 2000).

A **aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática** resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas, uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes (Mezirow, 1990). Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, recriando as suas experiências. Qualquer destas posturas tem necessariamente como pano de fundo atitudes de abertura, de desconstrução de premissas de vária ordem, mesmo as mais enraizadas e comumente aceites pelas representações sociais estereotipadas.

O desafio do trabalho e da profissionalidade

O trabalho é uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto. A melhoria da situação profissional dos adultos é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação (Jarvis, 1995). O trabalho detém um papel importante em toda a nossa vida adulta e constata-se maior satisfação ocupacional, quando relacionada, ainda que indirectamente, com diferentes

¹ Sinopse do Projecto: "Éducation à la Citoyenneté Démocratique" CDCC, 1998.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

níveis de instrução: "As pessoas que completaram a Universidade parecem estar consistentemente satisfeitas com o seu trabalho. O que não é de surpreender, pois provavelmente encontraram uma ocupação e um trabalho relativamente interessante e compensador... A satisfação com a vida em geral e com o trabalho parece aumentar regularmente ao longo dos anos." (Bee e Mitchell, 1984:464). Numa perspectiva mais conceptual – e no que se refere ao sentido e à importância que é atribuída à melhoria do desempenho profissional por parte dos adultos – relembra-se que ela constitui parte integrante da definição da educação de adultos, adoptada pela UNESCO, em 1976, mas ainda reconhecida como actual:

"A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários sob a forma de aprendizagem profissional, pelas quais as pessoas consideradas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento, na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e da sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente".

Neste contexto, entendemos sublinhar como princípio-guia que a **profissionalidade** é uma referência muito mais ampla que a relação com uma dada profissão. Lester (2005) sugere dois modelos diferentes de compreensão da relação entre profissão e profissionalidade. Num primeiro modelo, "as profissões (qualquer que seja a sua definição) são normativas: são ocupações relativamente estandardizadas para as quais o título revela muito do conteúdo funcional. Já o modelo alternativo concebe os profissionais não necessariamente como membros de uma profissão reconhecida, mas antes como alguém cuja profissionalidade se baseia num portefólio de actividade aprendente individual que integra valores e convicções pessoais comuns". Neste âmbito Imaginário (2003:19) aponta quatro acepções diferentes de profissão: "Primeiro: profissão como 'declaração, identidade profissional', por exemplo, 'professor universitário'. Segundo: profissão como 'emprego, classificação profissional', por exemplo 'professor convidado'. Terceiro: profissão como 'ofício, especialidade profissional', por exemplo 'psicólogo'. Quarto: profissão como 'função, posição profissional', por exemplo, 'responsável pela docência da disciplina de...'" E acrescenta: "Resta, enfim, o senso comum: a profissionalidade vale por profissionalismo e significa tão só que se é competente nisso em que se ganha a vida. (...) não basta 'ter' um emprego, é ainda preciso 'ser' um profissional!"

Neste sentido, a noção de profissionalidade - que Marc Maurice (1986:181) define como "posição num espaço de qualificação construído pela mediação de três relações sociais específicas: a relação educativa que define um modo de socialização, a relação organizacional que remete para o modo de divisão do trabalho e a relação industrial que diz respeito ao modo de regulação" – é tributária de um entendimento pós-taylorista/fordista. No pré-fordismo, era "o 'saber do ofício', que se adquiria através de aprendizagens metódicas, geralmente longas, e que conduzia a identidades pessoais e profissionais bem estabelecidas" (Imaginário, 2003: 14) que predominava. Já com o taylorismo/fordismo, opera-se uma mutação para o primado dos saberes-fazer, ajustados aos requisitos dos equipamentos e à sua substituição. No pós-fordismo contemporâneo, o trabalhador é percebido como tendo competências próprias, susceptíveis de serem potenciadas por organizações qualificantes e por processos de aprendizagem ao longo da vida (Imaginário, 2003). O contexto e as interacções são pois tidos como factores de relevo fundamental em todo o processo de formação e consolidação de competências.

1.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Cidadania e Profissionalidade do Referencial estrutura-se em torno de oito **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de oito núcleos (Núcleos Geradores) e que dão corpo a três grandes **Dimensões de Competências**: cognitivas, éticas e sociais (Audigier, 2000).

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:

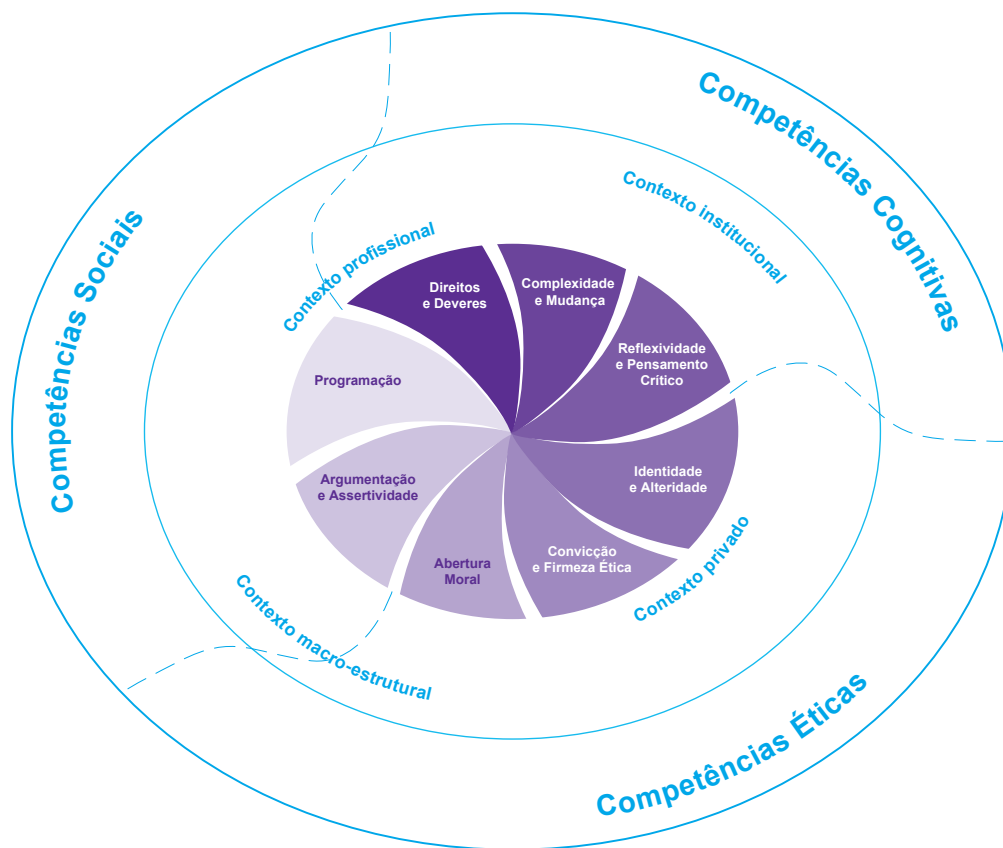


Referenciados a quatro **Domínios de Referência para a Acção (DR)** – isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana – desde a vida privada, à vida profissional, à interacção com as instituições e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos – estas **Unidades de Competência** materializam-se em competências chave precisas, cuja intensidade se pretende identificar através de **Critérios de Evidência**. A noção dessa intensidade diferenciada confere sentido à presença implícita de **Elementos de Complexidade** (identificação, compreensão e intervenção) no elenco dos critérios de evidência. Claro que a singularidade de cada história de vida e o correspondente trabalho de aprendizagem revelará combinações diferentes entre expressões de cada um destes sub-núcleos, numa teia de composições tendencialmente infinita. A trajectória de cada adulto é uma experiência complexa. Não se pretende, por isso, de modo algum, sugerir um padrão de gradação linear – de "menor" para "maior" complexidade – mas tão só a presença de registos diferenciados – que cada experiência pessoal molda – nas oito **Unidades de Competência** aqui identificadas.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área Cidadania e Profissionalidade.

**Estrutura da Área de Competências-Chave
Cidadania e Profissionalidade**



Esta Área estrutura-se, portanto em dois planos. Num primeiro, com base nos oito Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência); num segundo, a Área CP cruza esses oito Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. Deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção resultam 32 **Temas**, e conseqüentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação.

Esses 32 temas que estruturam a Área CP deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 32 temas.

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS I: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS II: COMPETÊNCIAS ÉTICAS	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS III: COMPETÊNCIAS SOCIAIS	
Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Capacidade argumentativa Capacidade assertiva Mecanismos deliberativos Debates e intervenção pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Projectos pessoais e familiares Gestão do trabalho Projectos colectivos Capacidade prospectiva

1.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência.

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas. • Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs. Bem público na comunidade. • Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.
<p>Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. • Interpretar direitos através do Código do Trabalho. • Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.
<p>Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos fundamentais. • Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. • Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação.
<p>Elencar direitos e deveres na comunidade global</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sustentabilidade da comunidade global. • Reflectir sobre os direitos fundamentais através da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> e outros documentos-chave. • Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Unidade de Competência 2: Relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade.

Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança

Competências	Critérios de Evidência
<p>Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. • Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade. • Interagir com diferentes actores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.
<p>Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar novos processos de trabalho. • Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas. • Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respectiva triagem.
<p>Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificar e distinguir opiniões em diferentes níveis de análise. • Analisar a fraca mobilização associativa ou rigidez institucional e as formas de as ultrapassar. • Compreender a organização e a dinamização de colectivos distintos.
<p>Reconhecer factores e dinâmicas de globalização</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores e dinâmicas de globalização. • Descrever casos de intervenção em escala macro-social. • (Re)conhecer instâncias supranacionais e formas de participação/intervenção.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 3: Questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais.

Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico

Competências	Critérios de Evidência
<p>Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas. • Explorar a capacidade de questionamento. • Reconhecer estereótipos e representações sociais e propor alternativas.
<p>Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar criticamente dinâmicas organizacionais. • Explicitar situações práticas de postura ética profissional. • Explorar e questionar o impacto de modelos organizacionais no desempenho profissional.
<p>Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes modelos institucionais. • Comparar criticamente diversos modelos institucionais. • Explorar conteúdos funcionais face a diferentes escalas institucionais.
<p>Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estereótipos culturais na comunicação social. • Evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais. • Compreender a formação da opinião pública à luz das diversas perspectivas presentes.

Unidade de Competência 4: Valorizar a diversidade e actuar segundo convicções próprias.

Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar empatia e reacção compassiva e solidária face ao outro. • Interpretar códigos deontológicos. • Relatar princípios de conduta e emitir opinião fundamentada.
<p>Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo profissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pertença e lealdade em contextos vários. • Explicitar situações profissionais de relacionamento com desafios multiculturais. • Expressar-se e agir face a pessoas, grupos ou organizações de âmbito multicultural segundo uma lógica inclusiva.
<p>Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diversidade de políticas públicas na sociedade. • Relacionar direitos políticos e associativos. • Situar-se face à inclusão da população migrante.
<p>Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre as implicações sociais do património comum da humanidade. • Discutir e avaliar o papel das/os cidadãs/cidadãos no mundo actual: relações jurídicas no marco de integração supranacional e dimensão supranacional dos poderes do estado face às/aos cidadãs/cidadãos. • Expressar e demonstrar respeito e solidariedade pelas diferentes identidades culturais.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 5: Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade.

Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética

Competências	Critérios de Evidência
<p>Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes valores culturais. • Argumentar e contra-argumentar em contextos de tensão cultural. • Intervir em contextos de tensão cultural.
<p>Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar deontologia e normas profissionais. • Reconhecer valores de referência em organizações distintas. • Actuar criticamente sobre práticas/posturas sociais articulando responsabilidade pessoal e profissional.
<p>Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores necessários para o desenvolvimento institucional. • Explorar posturas valorativas em contexto organizacional. • Contribuir para a construção de um código de conduta ético.
<p>Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar condutas solidárias. • Posicionar-se através de um julgamento informado acerca de diferentes escolhas morais. • Empenhar-se na preservação da herança cultural da humanidade.

Unidade de Competência 6: Adotar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social.

Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores democráticos. • Reconhecer a exigência de tolerância na conduta pessoal. • Demonstrar disponibilidade para aceitar/tolerar diferentes formas de estar.
<p>Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos de negociação e intervenção. • Adotar atitudes de abertura e cooperação em contextos profissionais. • Intervir com assertividade em contextos profissionais.
<p>Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas plurais de um ponto de vista institucional. • Relacionar a comunidade política e a representação plural. • Mobilizar um projecto de intervenção.
<p>Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e ultrapassar dificuldades face a situações concretas de estereotipização e de preconceito social. • Reconhecer e explorar juízos críticos díspares. • Contribuir para a construção de um guia de boas práticas de mediação intercultural.

Unidade de Competência 7: Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista.

Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade

Competências	Critérios de Evidência
<p>Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a necessidade de reflexão crítica face a pontos de vista diferenciados. • Reconhecer talentos internos de abertura e receptividade a outros pontos de vista. • Explorar situações de interacção argumentativa.
<p>Identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos profissionais e pessoais em interacção controversa. • Reconhecer a necessidade de participação assertiva em âmbitos de vida distintos. • Capacidade de elaborar um plano de acção pessoal em situações profissionais e pessoais complexas.
<p>Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes escalas institucionais. • Compreender múltiplos mecanismos deliberativos. • Explorar a disponibilidade para participar em projectos diversificados.
<p>Intervir em debates públicos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de resolução de conflitos numa escala de intervenção pública. • Distinguir formas democráticas de intervenção pública. • Explorar a intervenção em debates públicos.

Unidade de Competência 8: Conceber e desenvolver projectos pessoais e sociais.

Núcleo Gerador: Programação	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Pensar prospectivamente a vida pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida pessoal. • Planificar e otimizar projectos pessoais e familiares. • Explorar recursos para uma gestão estratégica pessoal.
<p>Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida profissional. • Mobilizar novos saberes e elaborar alternativas face a problemas profissionais. • Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas.
<p>Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar projectos colectivos. • Planificar estratégias de desenvolvimento de projectos. • Cooperar em contextos não formais e não directivos.
<p>Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade. • Seleccionar opções de comportamento que assumam a mudança como um desafio desejável face às alterações globais. • Adoptar mudanças de estilo de vida motivadas por riscos globais (ex: alterações climáticas).

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

1.4. Perfil de Competências: Cidadania e Profissionalidade

Pretende-se que um adulto que obtenha a certificação de nível secundário demonstre nesta Área capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais, em articulação com o primado do bem comum, assumindo-se, em simultâneo, num quadro de formação permanente, aberto à complexidade e à iniciativa como referências de vida.

Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências de Cidadania e Profissionalidade significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como quatro domínios de referência para a acção fundamentais, nos quais os candidatos deverão evidenciar e ver validadas as suas competências.

Competências-Chave

- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global;
- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida;
- Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
- Adotar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença;
- Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum;
- Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável;
- Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes;
- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.

2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

2.1. Fundamentação

Vivemos, hoje, em sociedades com graus de complexidade e de mudança sem precedentes na História, onde a ciência e a tecnologia desempenham um papel de crescente importância. A generalidade da população deve, pois, tanto na sua vida profissional como na sua vida pessoal e familiar, adaptar-se e saber lidar com novos contextos e desafios nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais, fontes de oportunidades ilimitadas mas também de crescentes riscos de exclusão, sobretudo para quem não possui competências nestes domínios. E as sociedades, no seu conjunto, têm que encontrar vias formais e informais de promover e reconhecer os saberes práticos dos seus cidadãos nestes campos, como forma de impulsionar a sua competitividade económica, o seu desenvolvimento sustentável, a sua cidadania democrática. Razões de sobra, pois, para que um referencial de competências-chave de nível secundário inclua uma Área de Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Incluem-se nesta Área um conjunto de competências-chave que cobre campos científicos diversos que vão desde as ciências sociais e humanas (sociologia, história, antropologia, geografia) até às ciências naturais e exactas (física, química, biologia, ciências médicas, matemática), passando pelas ciências económicas e de gestão (economia, finanças, gestão, contabilidade e *marketing*).

Embora sejam campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos, a Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) centra-se em competências eminentemente contextualizadas e integradas. No fundo, competências que são accionadas nas práticas quotidianas de todos os cidadãos.

Contextualizadas, no sentido em que são competências relevantes para os indivíduos, que se inscrevem profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Nestes casos, não obstante, exige-se um esforço de reflexividade e consciencialização, de modo a se poder expressar competências adquiridas mas não reconhecidas, por vezes, pelos próprios. Por exemplo, um indivíduo sem nunca ter memorizado a designação dos vários componentes químicos, a um nível quotidiano, necessita de saber actuar na interpretação e operacionalização da posologia de um determinado fármaco, reconhecendo, frequentemente, o seu princípio activo. De notar, que esta contextualização das competências visa concebê-las como construções ao longo da vida quotidiana dos indivíduos, não excluindo obviamente o seu potencial de inovação e transferência para novos contextos.

Integradas, precisamente por se tratar de modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. Por exemplo, no caso da implementação de uma determinada tecnologia numa organização, um indivíduo deverá demonstrar uma competência que pode articular conhecimentos que, a um nível especializado, se associam a áreas tão distintas como a física, a informática, a economia e a sociologia. De notar, que esta integração ultrapassa, em muitos casos, as áreas de sociedade, ciência e tecnologia, articulando-se profundamente com questões tratadas nas outras áreas, seja da comunicação ou da cidadania.

2.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Sociedade, Tecnologia e Ciência do Referencial estrutura-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**) que projectam a Ciência e a Tecnologia na Sociedade, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave existentes, em ligação com a experiência de vida. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugere-se que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em STC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências sociais, técnicas e científicas a serem evidenciadas neste domínio.

DR2 Contexto profissional (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências sociais, técnicas e científicas que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida por competências sociais, técnicas e científicas, cuja tomada consciente de posição requer a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências sociais, técnicas e científicas a evidenciar neste domínio.

Haverá sempre uma perspectiva plural, com uma visão tripla, a da Sociedade, a da Tecnologia e a da Ciência. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Social, Tecnológica e Científica) facilitará a leitura de técnicos de RVC e de formadores e, evidentemente, dos candidatos adultos/formandos à certificação.

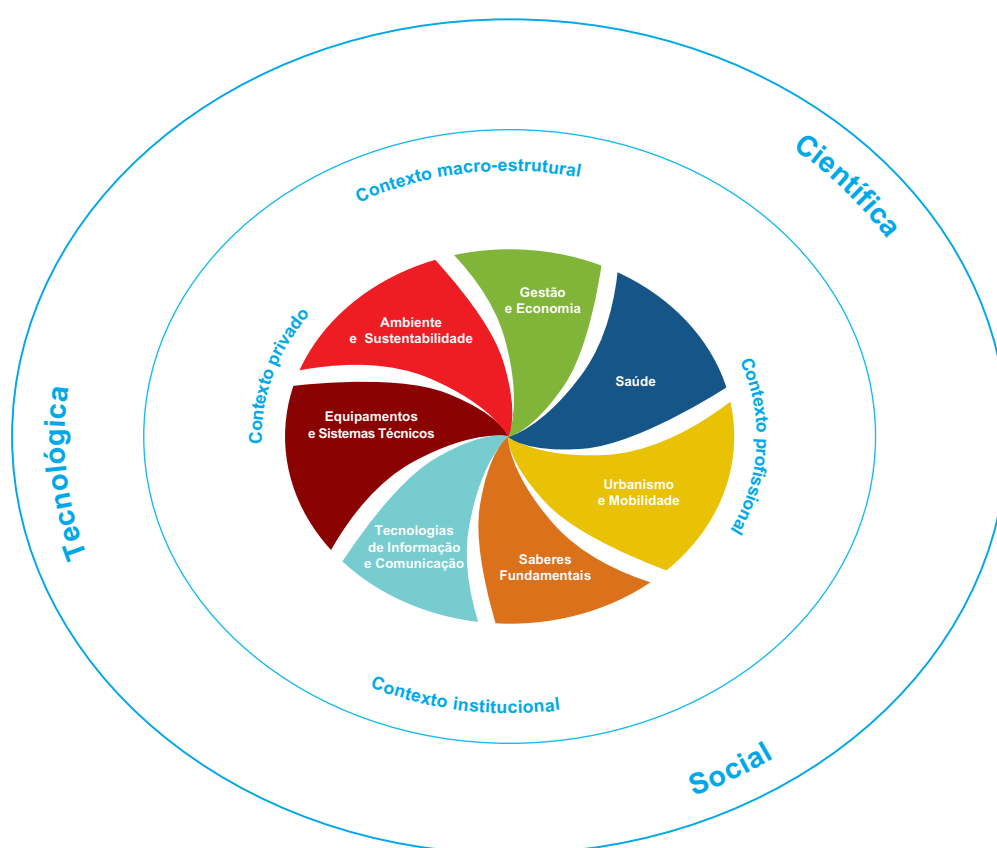
Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção¹.

De notar que procuramos garantir que nesta área, o referencial tenha também: i) um valor formativo *per si*, ou seja, que promova no candidato o seu estatuto de aprendente e o seu interesse por actualizar e aprofundar permanentemente, por vias formais ou informais, as suas competências nestes domínios; e ii) uma validade social, em particular nos contextos académico e profissional, permitindo assim a todos os candidatos, um *empowerment* efectivo, ou seja, que o reconhecimento de competências de nível secundário possa, de facto, converter-se em progressões a vários níveis (académicos, profissionais, familiares, etc.).

¹ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área STC.

Estrutura da Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (dimensões das competências)



A Área STC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência), enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área STC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os $(7 \times 4 =)$ 28 **Temas** (ver Quadro 1), e conseqüentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a área STC: Social, Tecnológica e Científica.

Os 28 temas que estruturam a Área STC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, considerou-se também fundamental incluir na Área STC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em sociedade, tecnologia e ciência, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, mas pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência em que este Referencial se enquadra. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

2.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos modos de utilização de equipamentos técnicos no contexto doméstico, equacionando as desigualdades entre mulheres e homens e explorando formas de as ultrapassar. Actuar no modo de utilizar equipamentos técnicos na vida doméstica no sentido de melhorar a eficiência e evitar danos. Actuar tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos domésticos (electricidade, calor, força, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 1</p>
<p>Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das qualificações profissionais para lidar com equipamentos e sistemas técnicos, no sentido da reconversão das posições hierárquicas ocupadas pelos trabalhadores nas organizações. Actuar no sentido de clarificar as propriedades e limitações dos equipamentos e dos procedimentos técnicos disponíveis ou que possam vir a ser disponibilizados num contexto profissional ou na interacção com profissionais especializados. Actuar na interacção com profissionais especializados com base nos princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos e sistemas técnicos (mecânica, calor, etc.) tendo em conta as relações matemáticas entre as noções envolvidas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 2</p>
<p>Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar enquanto utilizador informado e consumidor responsável de equipamentos e sistemas técnicos, reconhecendo a diversidade de instituições, competências e relações de poder que existem nesta área, nas sociedades contemporâneas. Actuar com base em conhecimentos técnicos no relacionamento com fabricantes, vendedores e fornecedores, em questões sobre garantias, qualidade dos produtos e dos serviços prestados, etc. Actuar recorrendo a fundamentos científicos, em particular a modelos matemáticos nas tomadas de decisão sobre equipamentos e sistemas técnicos com vista à defesa de direitos dos consumidores. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 3</p>
<p>Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as transformações e evoluções dos equipamentos e sistemas técnicos considerando as suas consequências nas estruturas e interacções sociais. Actuar nas utilizações de equipamentos e sistemas técnicos tendo em conta a sua evolução tecnológica no sentido da melhoria de rendimento, da redução do número de horas por tarefa, etc. Actuar face às transformações e evoluções técnicas dos equipamentos relacionando-as com a evolução histórica dos princípios científicos, com especial ênfase nas ciências físicas e químicas, suportada pela evolução da própria matemática ao nível do cálculo diferencial. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 4</p>

Unidade de Competência 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)

Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 5</p>
<p>Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de mobilidade social ascendente. Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos, e do aumento da segurança. Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 6</p>
<p>Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). Actuar face aos debates sobre ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 7</p>
<p>Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental e em particular na evolução climática. Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da Terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.) sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 8</p>

Unidade de Competência 3: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo.

Núcleo Gerador: Saúde (S)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Adoptar cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos comportamentos sociais face aos cuidados básicos de saúde, tendo em conta a sua associação a contextos socioculturais, práticas de sociabilidade e processos culturais e económicos específicos. Actuar quotidianamente de acordo com as necessidades básicas de saúde (exercício, alimentação e lazer) adoptando produtos e procedimentos que se ajustem a situações específicas e ao modo de vida. Actuar com conhecimento das necessidades específicas do organismo em função da idade, tipo de actividade e estado de saúde, evitando comportamentos desajustados. 	<p>Ficha-Exemplo de Evidência STC 9</p>
<p>Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos, em contexto profissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos sistemas de protecção social como elementos do Estado-Providência, identificando as suas diferentes consequências no acesso dos cidadãos aos cuidados de saúde, tendo em conta os riscos de determinadas profissões. Actuar conscientemente na manipulação de equipamentos e materiais e na preservação e melhoramento das condições ambientais no local de trabalho tendo em conta a preservação e promoção da saúde. Actuar na prevenção de doenças e acidentes profissionais, com base no conhecimento do modo de actuação no organismo de factores potenciadores de desequilíbrios e na forma de adequar o trabalho às características e capacidades do trabalhador. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 10</p>
<p>Reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde, entendendo-o como um campo composto por instituições com competências especializadas na produção e distribuição de medicamentos, mas incluindo também áreas de liberdade, desigualdade e conflito. Actuar no relacionamento com serviços e sistemas de saúde reconhecendo as possibilidades de escolha e os limites da auto-medicação, bem como intervindo no sentido de conhecer a fiabilidade de técnicas e produtos para a saúde. Actuar na promoção e salvaguarda da saúde recorrendo a conhecimentos científicos para a tomada de posição em debates de interesse público sobre problemas da saúde (planeamento familiar, terapêuticas naturais, toxicoddependência, etc.), suportando essas posições em análises matemáticas que permitam perspectivar medidas de forma consistente. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11</p>
<p>Prevenir adequadamente patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na prevenção ou resolução de patologias, compreendendo que os riscos, os meios e as concepções de saúde variam entre grupos sociais e entre tempos históricos. Actuar tendo em conta a evolução das regras de prevenção e a sua aplicação em situações adequadas, mostrando capacidade de improvisação de meios de protecção. Actuar reconhecendo a evolução do conhecimento científico na forma de melhor enfrentar os agentes causadores de doenças, as suas variantes e o aparecimento de novas doenças, considerando a inferência como um processo importante neste domínio. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 12</p>

Unidade de Competência 4: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos. Actuar na gestão dos bens familiares recorrendo ponderadamente a meios técnicos e a produtos financeiros diferenciados adequados à optimização do rendimento disponível. Actuar em situações da gestão do orçamento familiar usando conhecimentos de contabilidade e de aplicações matemáticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 13</p>
<p>Interagir com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de forma inovadora em contextos profissionais distintos, identificando diferentes modelos de gestão e estruturas organizacionais e aplicando-os no sentido da eficácia produtiva e relacional das organizações e do bem-estar dos trabalhadores. Actuar em situações de gestão profissional ou de contencioso com instituições exteriores, recorrendo à experiência prática de contabilidade e de direito fiscal. Actuar em situações da vida profissional que envolvam a gestão de recursos técnicos e humanos, bem como novas estratégias para implementação da eficácia organizacional, considerando o papel que a programação linear e a optimização podem ter neste contexto. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 14</p>
<p>Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sistema económico, monetário e financeiro, reconhecendo novos problemas e oportunidades geradas pelas interacções que se estabelecem a nível global, e em particular, no contexto da União Europeia, e seus efeitos no bem-estar e progresso social. Actuar ao nível das tecnologias relacionadas com o conhecimento e a segurança de diferentes meios de transacção e na comunicação com instituições económicas e financeiras. Actuar com conhecimento dos indicadores macroeconómicos tendo em conta que os problemas económicos envolvem políticas monetárias, e considerando a utilização de modelos matemáticos que permitam simular e prever diversas situações. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 15</p>
<p>Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos usos e na gestão do tempo, compreendendo que os diferentes elementos do sistema económico variam consoante os sectores de actividade e estão em permanente evolução ao longo do tempo. Actuar tendo em conta as tecnologias existentes na gestão do tempo (por exemplo, o transporte aéreo versus a vídeo conferência). Actuar ao nível da gestão do custo do tempo compreendendo a evolução ao longo da história e tendo em conta factores diversos tais como o custo da hora de salário, encargos sociais e amortização de equipamentos, considerando uma vez mais as potencialidades da matemática na simulação de situações alternativas tendo em vista a procura de soluções óptimas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 16</p>

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

Unidade de Competência 5: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das predisposições para os usos e exploração de novas funcionalidades em objectos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio, relacionando-os com os perfis sociais dos indivíduos. Actuar em situações da vida doméstica na resolução de problemas relacionados com as comunicações a distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo, etc.). Actuar na utilização das TIC na vida privada com conhecimento dos elementos básicos científicos nas comunicações rádio: ondas electromagnéticas, electrónica, etc. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência STC 17</p>
<p>Perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em novas formas de aquisição de competências face às TIC, compreendendo os seus usos nas organizações e relacionando-os com as literacias e qualificações exigidas aos profissionais na sociedade da informação. Actuar na esfera da vida profissional promovendo o recurso às tecnologias de suporte às TIC (micro electrónica, ecrãs, etc.). Actuar na vida profissional, com conhecimentos científicos básicos de funcionamento dos equipamentos de suporte às TIC (por exemplo, o computador, o monitor de cristais líquidos, a aritmética binária, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência STC 18</p>
<p>Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar recorrendo aos meios de comunicação de massas, compreendendo os diversos actores e interesses envolvidos na sua produção e o poder da informação nas sociedades modernas. Actuar em relação à tecnologia de suporte aos meios de comunicação e disseminação de informação (por exemplo, as estações de televisão, estações de rádio, as agências de informação, os satélites, etc.). Actuar tendo em conta a evolução dos meios de informação e comunicação de massas, reconhecendo alguns novos conceitos e procedimentos científicos utilizados na produção de informação. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência STC 19</p>
<p>Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na sociedade da informação, identificando novas oportunidades de participação, bem como mecanismos de desigualdade, resultantes da (des)articulação entre redes tecnológicas e redes sociais. Actuar tendo em conta o desenvolvimento dos modos de transmissão de informação ao longo da História, relacionando-o com a evolução das estruturas sociais, a ocupação do território, etc. (por exemplo, a rede de televisão, a internet, etc.). Actuar em relação à evolução dos conhecimentos científicos na construção das redes (por exemplo, a estrutura celular dos telemóveis, o uso da base binária na internet). 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência STC 20</p>

Unidade de Competência 6: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no plano da construção e arquitectura dos espaços físicos, identificando diferentes tipos de alojamento familiar associados a modos de vida particulares, no sentido da melhoria do bem-estar social, da qualidade de vida e da integração sociocultural. Actuar ao nível das tecnologias inovadoras de construção na optimização das condições de habitabilidade e arquitectura ajustadas (por exemplo, os materiais isolantes térmicos e acústicos, arquitecturas ecológicas, promoção de acessibilidades). Actuar ao nível das propriedades dos materiais, tradicionais e modernos, em função das necessidades e qualidade da construção (por exemplo, tintas ecológicas, isolantes reciclados, etc.) e/ou ao nível das quantidades desses materiais em função das áreas ou volumes em que serão utilizados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 21</p>
<p>Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar ao nível das dinâmicas de desenvolvimento local e regional, em contextos urbanos e rurais, compreendendo a evolução das actividades económicas e os processos de transformação sociocultural num dado território, relacionando-as com as mudanças nas profissões e nos modos de vida das populações. Actuar na exploração dos recursos naturais (zonas de agricultura, piscatórias, mineiras), ou nos locais de grande comercialização e consumo (centros urbanos), com conhecimento dos meios técnicos adequados, tradicionais ou inovadores. Actuar na vida profissional com conhecimento do modo de actuação dos processos químicos, biológicos e técnicos de produção, em zonas rurais ou urbanas, de modo a salvaguardar e manter o equilíbrio no ambiente e no bem-estar das diferentes comunidades. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 22</p>
<p>Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face a instituições reguladoras da administração e segurança do território, compreendendo os seus campos de actuação e modos de regulação. Actuar na organização técnica de sistemas administrativos ligados à gestão de serviços relacionados com prevenção e segurança na mobilidade. Actuar utilizando os conhecimentos científicos que suportam normas e códigos reguladores de segurança e administração do território (por exemplo no código rodoviário: controlo de velocidade, restrições em piso molhado, distância mínima entre carros, etc.) e, a um nível mais sofisticado, avaliar a justiça dessa regulamentação tendo em conta os modelos estatísticos e matemáticos que governam a matéria regulada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 23</p>
<p>Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos interculturais, considerando os fluxos migratórios das populações e o êxodo rural como resultado de desigualdades económicas, culturais e/ou políticas, mas geradores também de processos de (re)construção identitária e de “descoberta do outro”. Actuar compreendendo o papel da evolução tecnológica como condicionante das mobilidades, quer ao nível dos transportes e comunicações quer ao nível de possibilidades de valorização profissional. Actuar tendo em conta as condições que levam às mobilidades no reino animal, em geral, (condições ambientais, de reprodução e outras) e nas populações humanas em particular (condições económicas, étnicas, políticas e outras) e no sentido de reconhecer os diferentes fluxos e relações entre variáveis através do tratamento estatístico de informação. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 24</p>

Unidade de Competência 7: Identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de modo eficaz em processos de integração social dos elementos de uma dada sociedade, compreendendo o conceito de acção social (no sentido weberiano) como atribuição de sentido às práticas e características individuais. Actuar ao nível da intervenção da tecnologia na compreensão ou utilização das estruturas elementares (por exemplo, o papel do próton na imagiologia por NMR, utilizações correntes de análises de DNA, etc.). Actuar no sentido de compreender a base científica de diferentes estruturas elementares (por exemplo, o núcleo atómico, o átomo, a molécula, o DNA, a célula, a unidade como princípio formador dos números, os processos geradores de sequências, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 25</p>
<p>Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em diferentes contextos profissionais com base em atitudes racionalistas e científicas, identificando e relacionando diferentes processos, métodos e técnicas de produção de conhecimento sobre a realidade em ciências sociais. Actuar no contexto da vida profissional procurando encontrar soluções técnicas que melhorem processos e procedimentos (experimentar e melhorar a eficiência). Actuar de forma a valorizar o papel das várias componentes na prática científica, em particular, experimentação e teoria, valorizando em simultâneo o papel da representação matemática como suporte para a explicação e previsão dos factos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 26</p>
<p>Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas sociedades contemporâneas num quadro de pluralidade de instituições, reconhecendo que as argumentações científicas e técnicas interagem com interesses particulares e poderes específicos e diferenciados. Actuar de modo fundamentado e consistente nos debates públicos sobre questões de carácter tecnológico. Actuar tendo em conta o papel da ciência, reconhecendo as suas potencialidades e limitações, nos debates públicos e face aos diferentes jogos de poder, criando evidência para essa actuação baseada em modelos matemáticos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 27</p>
<p>Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante fenómenos sociais complexos, concebendo-os como resultado de evoluções históricas e adoptando configurações diversas consoante as sociedades e/ou os grupos sociais. Actuar de forma a compreender que as soluções técnicas têm validade limitada e que têm tendência a mudar, tal como muda a ciência e a própria sociedade. Actuar tendo em conta que se vive num mundo onde coexistem leis científicas de invariância (que valorizam a estabilidade) e leis científicas de evolução (que apontam para a mudança), reconhecendo, em particular e no caso da matemática, esta dualidade nos invariantes geométricos e nos aspectos dinâmicos associados à noção de derivada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 28</p>

2.4. Perfil de Competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

Pretende-se que um adulto, que obtenha certificação de nível secundário demonstre nesta Área uma capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, incorporando na sua prática conhecimentos validados sobre sociedade, tecnologia e ciência. Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências científicas e tecnológicas significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como os quatro domínios fundamentais de referência para a acção nos quais os candidatos deverão possuir e validar as suas competências. Por outro lado, tratando-se de competências geradas em contexto, definem-se sete núcleos fundamentais nos quais estas são desenvolvidas e que os candidatos podem escolher conforme as suas experiências de vida.

Nestes vários contextos e para alguns dos núcleos geradores, o adulto certificado deverá evidenciar competências de forma integrada a partir de critérios não apenas de identificação rigorosa de procedimentos, mas também de compreensão de processos e ainda de intervenção transformadora.

Competências-Chave

- Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos;
- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados;
- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais;
- Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções;
- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados;
- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica;
- Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico;
- Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.

3. Cultura, Língua, Comunicação

3.1. Fundamentação

A Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação está estruturada segundo as necessidades e as aquisições do indivíduo adulto, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Orienta-se, como as outras Áreas do Referencial de nível secundário pelos princípios de adequação e relevância, isto é, valoriza as aprendizagens significativas para o projecto de vida do adulto, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, orientando-as e organizando-as de modo a facilitar os processos de validação e formação. É aos princípios de adequação e relevância que deve obedecer, por exemplo, a construção de um texto utilitário ou a organização de um *curriculum vitae*, onde constarão, obviamente, as aprendizagens significativas que favorecem a finalidade com que o mesmo é elaborado. A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação dos adultos.

Cultura, Língua, Comunicação

Cultura refere-se, nesta Área, às práticas de produção e recepção em diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados 'clássicos' – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património – a outros como as actividades socioculturais, os *media* e as indústrias culturais. O acesso aos bens culturais encontra-se estreitamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos entre os quais se destaca a escolaridade, e com as condições que as intervenções públicas, enquadradas pelas políticas culturais, conseguem implementar. Perspectivada como factor de desenvolvimento, a cultura constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com outros – como a educação, a ciência ou a economia – devendo, pois, ser encarado de forma integrada. O estatuto de maior relevância adquirido em Portugal pela cultura, nas décadas mais recentes, entre as incumbências das administrações públicas tem colocado em crescente evidência variadas dinâmicas que atravessam o sector, em torno de questões como, designadamente, a qualificação do emprego no sector cultural e a sensibilização para a cultura e as artes.

É de sublinhar que a Língua tem um papel fulcral e único na dinâmica social, pois é um elemento forte da identidade do indivíduo na sua relação com os outros. Ser competente em língua¹ contribui não só para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas também para o intercâmbio de ideias entre os cidadãos, na construção de uma sociedade democrática e pluralista. Tal não significa que o desconhecimento da língua deva levar ao ostracismo social, pelo contrário, deve ser o ponto de partida para maior acesso à informação (e às qualificações), intensificando-se as aprendizagens, de

¹ Não se restringe à língua nativa do sujeito. Pode ser não materna ou língua segunda (este conceito é polissémico, ocorrendo aqui como língua que tem estatuto oficial e é língua de escolarização para falantes não nativos).

forma a se desenvolverem as competências necessárias para que um cidadão saiba agir linguisticamente com consciência, participando na sociedade e expondo claramente as suas ideias. Deste modo, é importante que a pessoa tenha presente os níveis em que a língua pode ocorrer: o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos; o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos) e o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise.

Para comunicar, as pessoas mobilizam estrategicamente, com as respectivas práticas, as suas competências em diferentes contextos, a fim de concretizarem as suas intenções comunicativas, as quais se relacionam mais especificamente com a Língua e conduzem a processos de recepção e de produção de textos significativos, referentes a temas que se enquadram nos domínios em que se organiza a vida social. Assim, para a participação nos eventos comunicativos, não basta um sistema exclusivamente linguístico, isto é, o falante, utilizador de uma língua, move-se igualmente num sistema de acção social e é portador de um código cultural enraizado socialmente que interpreta as realidades a que se refere.

Na impossibilidade de se descreverem os vários ângulos (e teorias) sob os quais pode ser vista a comunicação (linguístico, psicológico, sociológico, artístico...), esta engloba diferentes linguagens, não só a escrita e a falada, mas também todas as outras linguagens que fazem parte da comunicação humana, como a matemática, a tecnológica, a pictórica, a musical, a teatral, a gestual (dança) e, numa forma geral, todas as linguagens artísticas. A comunicação como campo transversal a diferentes saberes ultrapassa a mera troca de mensagens; interliga fortemente arte, ciência, teoria e prática. Em sentido restrito, comunicação pressupõe ainda um sujeito falante e implica fenómenos que estão ligados à transmissão de mensagens inseridas nos domínios em que se desenrolam as situações de comunicação, e em particular a interpretação e apropriação de conteúdos e lógicas predominantes nos *media*.

Língua e línguas

De acordo com as orientações do Conselho Europeu, “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna”, pelo que, nesta perspectiva, o quadro da aprendizagem exclusiva de uma língua franca se torna redutor e contrário ao espírito da promoção da diversidade (Comissão das Comunidades Europeias, 2003). Neste sentido, é de notar a mudança de paradigma e a consequente promoção do plurilinguismo e pluriculturalismo². Estas concepções abrangem não só as competências e capacidades para comunicar com os outros, mas também a abertura, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem de línguas e de culturas.

Neste âmbito, é fundamental para todos a aprendizagem de várias línguas, ao longo da vida, incluindo os indivíduos que têm necessidades de aprendizagem especiais, e para os quais é necessário aperfeiçoar e/ ou construir materiais.

² Plurilinguismo e pluriculturalismo são conceitos estruturantes de instrumentos como o Quadro Europeu Comum de Referência e o Portfolio Europeu de Línguas.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

A aprendizagem e a comunicação em línguas realiza-se pelas actividades linguísticas, em diferentes sectores da vida social, como são exemplo as relações familiares, profissionais, educativas ou de natureza pública (como a área administrativa ou de negócios). As actividades linguísticas de escrita e de oralidade mobilizam competências, especificamente a competência comunicativa que inclui outras componentes como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. O aprendente ou utilizador de uma língua mobiliza diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas), incluídos na competência linguística.

O termo Língua que ocorre na Área Cultura, Língua, Comunicação deste Referencial é tomado em sentido lato, entendido como o desenvolvimento de competências em vários códigos linguísticos, reflectindo estas o percurso social e biográfico do indivíduo adulto.

Para o falante de língua materna, Língua envolve não só a sua própria língua, no nosso caso a língua portuguesa, mas também todas as outras línguas nas quais o adulto tem ou deseja adquirir competências. Para o falante não nativo a língua portuguesa assumirá o estatuto de língua segunda.

Para o desenvolvimento de competências em línguas, considera-se que, no caso dos adultos, as línguas a aprender devem corresponder à análise das suas necessidades comunicativas. O plurilinguismo não descreve competências fixas, sendo essencial a progressão das mesmas, o que significa a existência de um sistema operativo que permita ao adulto a continuidade da aprendizagem das línguas em que se iniciou.

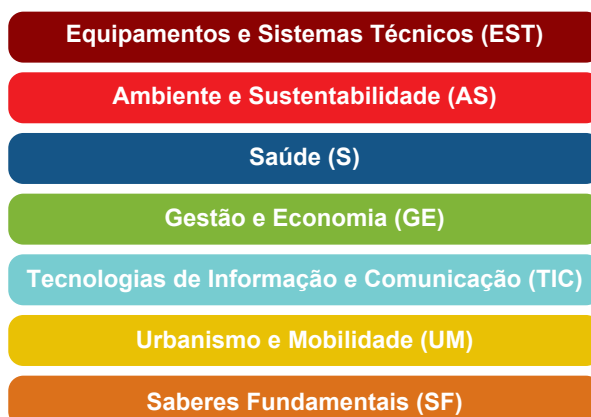
Apesar de não constituir regra, é, frequentemente, por razões profissionais, que os indivíduos adultos se sentem mais motivados para aprender novas línguas que não a(s) materna(s), sendo ainda de considerar razões sociais e afectivas, com vista ao estabelecimento do contacto com outros falantes. De notar ainda que as competências que os adultos desenvolvem em línguas não são geralmente equivalentes para cada uma delas, prevendo-se mesmo que raramente seja necessário ter proficiência semelhante para todas.

Também neste aspecto a Área de Competências-Chave Língua, Cultura, Comunicação está estruturada tendo em conta as aquisições e necessidades dos adultos envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o que faz com que este Referencial seja dimensionado como um instrumento flexível e em permanente construção, num esforço de centragem em percursos individuais de aprendizagem e, conseqüentemente, de transformação permanente dos indivíduos.

3.2. Estrutura

A Área Cultura, Língua, Comunicação do Referencial, tal como a Área STC, alicerça-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir dos sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**), que surgem como temas onde se trabalham as competências de cultura, língua e comunicação, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave, em ligação com a experiência de vida dos adultos candidatos a RVCC. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugerimos que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em CLC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Cultura, Língua, Comunicação no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências de âmbito cultural, linguístico e comunicacional a serem evidenciadas neste domínio.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

DR2 Contexto profissional (Cultura, Língua e Comunicação no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências culturais, linguísticas e comunicacionais que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida também através de competências culturais, linguísticas e comunicacionais, cujas práticas requerem a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências culturais, linguísticas e comunicacionais a evidenciar neste domínio.

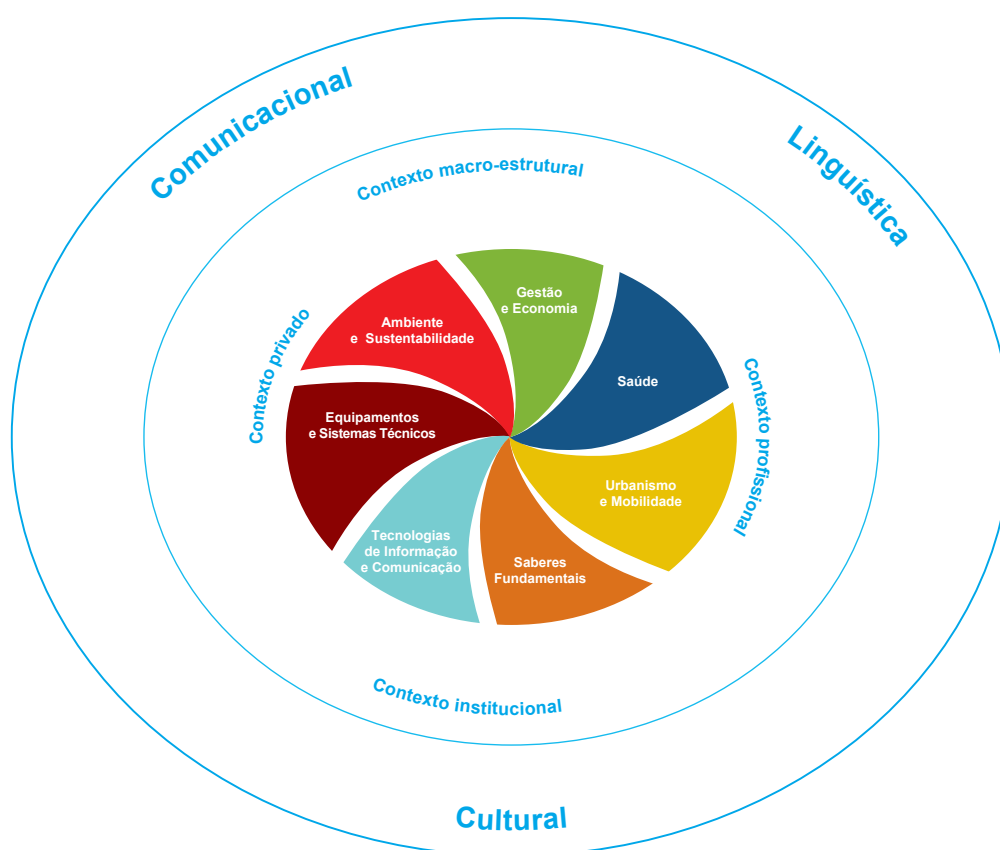
Haverá sempre uma perspectiva plural, recorrendo a uma visão tripla, a que se enraiza e produz na Cultura, a que se desenvolve a partir da Língua e a que se concretiza a partir da Comunicação. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Cultural, Linguística e Comunicacional) facilitará a leitura deste Referencial por técnicos de RVC e formadores e pelos candidatos adultos/formandos à certificação.

Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção³.

³ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área CLC.

Estrutura da Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação (dimensões das competências)



A Área CLC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência) – tal como acontece na Área STC –, enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área CLC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os (7x4=) 28 **Temas**, e consequentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a Área CLC: Cultural, Linguística e Comunicacional.

Os 28 temas que estruturam a Área CLC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, na linha da Área STC, considerou-se igualmente essencial incluir na Área CLC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em cultura, língua e comunicação, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência que caracterizam este Referencial. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

3.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, (entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 1</p>
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 2</p>
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 3</p>
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 4</p>

Unidade de Competência 2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. Actuar em situações de comunicação interpessoal produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 5
Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o crescente recurso a processos de reciclagem de materiais usados no trabalho artístico e cultural. Actuar em contextos profissionais diversos produzindo indicações precisas e claras, oralmente e/ou por escrito, sobre práticas de reciclagem de materiais usados (papel, plásticos, metais, pilhas, e/ou outros específicos de actividades industriais). Actuar de acordo com as mensagens emitidas na publicidade institucional dos <i>mass media</i> de apelo às práticas de reciclagem de materiais usados, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a responsabilidade ambiental das empresas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 6
Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares. Actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais. Actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade, e em particular, a protecção dos recursos naturais. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 7
Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer. Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana. Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos <i>mass media</i> têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 8

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.

Núcleo Gerador: Saúde (S)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9</p>
<p>Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10</p>
<p>Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11</p>
<p>Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12</p>

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. Actuar face a orçamentos e impostos apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 13</p>
<p>Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, <i>e-mail</i>, intranet, comunicação face-a-face, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 14</p>
<p>Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais)</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a cultura e as artes reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. Actuar individual ou colectivamente compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geo-estratégicos, acordos de cooperação). Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 15</p>
<p>Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a gestão do tempo tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 16</p>

Unidade de Competência 5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17</p>
<p>Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18</p>
<p>Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19</p>
<p>Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interação com esses mesmos conteúdos, em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20</p>

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência</p> <p>CLC 21</p>
<p>Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência</p> <p>CLC 22</p>
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência</p> <p>CLC 23</p>
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	<p>Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência</p> <p>CLC 24</p>

Unidade de Competência 7: Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajectórias se (re)constroem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 25</p>
<p>Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 26</p>
<p>Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante debates públicos reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua e sua utilização – língua portuguesa e/ou língua estrangeira – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. Actuar nas sociedades contemporâneas reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 27</p>
<p>Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 28</p>

3.4. Perfil de Competências: Cultura, Língua, Comunicação

Pretende-se que o adulto, que venha a obter certificação de nível secundário, interaja na Área CLC em diferentes domínios de comunicação, evidenciando competências várias que lhe permitam actuar adequadamente, com espírito crítico, responsabilidade e autonomia, contextos distintos concebidos e definidos para este Referencial (privado, profissional, institucional e macro-estrutural). Em cada um destes Domínios de Referência para a Acção, o adulto certificado deverá evidenciar competências que passam pela leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e suportes, com finalidades utilitárias, formativas, lúdicas e estéticas, havendo nestes procedimentos graus de complexidade variada, dependendo estes graus da maior ou menor familiaridade que o indivíduo tem com o saber-fazer em CLC. Deverá também evidenciar competências que entendem a cultura como campo de produção, fruição e relacionamento social; e ainda, compreender os diferentes modelos de comunicação, em particular, o papel predominante dos conteúdos mediáticos nas sociedades contemporâneas.

Competências-Chave

- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.
- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.
- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.
- Perspectivar a dimensão da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.
- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.
- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Com o objectivo de clarificar e facilitar a leitura do Referencial, reuniu-se neste Glossário o conjunto de conceitos-chave mais utilizados. A perspectiva que presidiu à sua elaboração é a de servir como orientador e convite à reflexão e não deve, portanto, ser lido como uma lista alfabética de vocabulário técnico ‘fechado’.

Abordagem(s) (auto)biográfica(s) – abordagem formativa que mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto (Josso, 1999).

Aprendente – sinónimo de aquele que está a aprender, num processo de aprendizagem, construindo o seu próprio saber (Gomes, 2005).

Aprendizagem – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Aprendizagem ao longo da vida – toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), com o objectivo de melhorar os conhecimentos, capacidades e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem formal – aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem informal – aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e não conduz, tradicionalmente, à certificação. Pode ser intencional mas, na maior parte dos casos, é não intencional (carácter fortuito/aleatório) do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem não-formal – aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação e que não conduz, tradicionalmente, à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem reflexiva – processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas. Uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes. Processo que transforma experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores, sentimentos. Modifica o quadro de referências, afectando assim a forma como se passam a confrontar novas experiências (Mezirow, 1990; Jarvis, 1995).

Aprendizagem significativa – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Área de Competências-Chave – no quadro do presente Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, assente em quatro Áreas de Competências-Chave, cada uma destas constitui-se como um conjunto coerente e articulado de ‘unidades de competência’ e de ‘critérios de evidência’ (Equipa de autores, 2003, 2006).

Auto-aprendizagem – o adulto possui em si mesmo os recursos necessários ao seu crescimento, à sua orientação e à determinação das suas escolhas (Chalifour, 1993).

Balço de competências – intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses do adulto fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida pessoal e profissional (Leitão (coord.), 2002).

Capacidade – os conhecimentos e a experiência convocados para o desempenho de uma tarefa ou trabalho específicos (Comissão Europeia, 2005).

Certificação de competências – acto oficial e formal de confirmação das competências adquiridas pelo adulto em contextos formais, não formais e informais e que, por decisão do Júri de Validação, dá lugar à emissão de um certificado, para todos os efeitos legais, de valor igual ao certificado escolar correspondente emitido no quadro do sistema formal de educação (Leitão (coord.), 2002).

Competência – combinatória de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender (Comissão Europeia, 2004b).

Competências-chave – as competências-chave representam um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego. Estas competências deverão ser desenvolvidas no âmbito da escolaridade obrigatória ou da formação inicial e funcionar como alicerce de aprendizagens posteriores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2004b).

Critérios de evidência – diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Estes critérios constituem também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo (Alonso e outros, 2000).

Dimensões das Competências – agregações das unidades de competência e respectivos critérios de evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Domínios de Referência para a Acção – diferentes contextos nos quais os indivíduos (inter)agem nas sociedades modernas, mobilizadores de competências de géneros distintos. Este Referencial centra-se em quatro grandes domínios de referência para a acção: a vida privada, a vida profissional, a vida institucional e a projecção espaço-histórica (macro-estrutural) (Equipa de autores, 2006).

Elementos de complexidade – elementos que configuram distinções de complexidade internas indexadas a critérios de evidência das competências. Elemento auxiliar para a definição de percursos de educação e formação de adultos (Equipa de autores, 2006).

Ficha-exemplo de critérios de evidência – caso concreto (ou situação), indexado a um tema-chave, no qual se podem revelar os critérios de evidência relativos a esse tema (Equipa de autores, 2006).

Histórias de Vida – abordagem que, conjuntamente com as abordagens biográficas, permite abrir para uma outra maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento. Uma metodologia de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, a sua própria verdade (Leitão (coord.), 2002).

Núcleo Gerador – tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos e que permite gerar e evidenciar um conjunto de competências-chave nas diferentes Áreas do Referencial (Equipa de autores, 2006).

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem. Documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal (Brookfield & Preskill, 1999).

Reconhecimento de competências – processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, que proporcionam ao adulto ocasiões de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da sua vida, tendo por referência o Referencial de Competências-Chave (Leitão (coord.), 2002).

Tema – área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção (Equipa de autores, 2006).

Unidades de competência – combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Validação de competências – processo que se consubstancia num conjunto de actividades que visam acompanhar o adulto na avaliação das suas competências e apoiá-lo na apresentação do seu pedido de validação, nos termos do Referencial de Competências-Chave. Decorrente do pedido formal de validação apresentado, a avaliação é conduzida por um Júri de Validação, interpretando a correlação entre as evidências documentadas pelo adulto e o Referencial de Competências-Chave e, sempre que necessário, promovendo actividades de demonstração de competências que permitam aferir competências menos claras, descritas/documentadas nesse pedido (Leitão (coord.), 2002).

Glossário Cultura, Língua, Comunicação

Língua estrangeira

a língua que o sujeito reconhece como não materna, sendo (LE) objecto de ensino a falantes não nativos.

Língua materna

por razões operatórias, a etiqueta de língua materna surge geralmente em oposição a língua estrangeira, sendo também designada como a língua primeira da socialização e sobre a qual o sujeito tem intuição linguística, usando-a para comunicar em todos os domínios de comunicação.

Língua segunda

conceito polissémico (conforme a tradição francesa ou inglesa) – tomamos a acepção da língua, que não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização.

Glossário Cidadania e Profissionalidade

Aprendizagem reflexiva ‘da’ e ‘na’ cidadania democrática

“A reflexão é o processo que permite a um indivíduo ou a um grupo considerar activamente o que aconteceu. A reflexão participa de um compromisso com a ideia de aprendizagem e acção reflexivas. Enquanto processo, a ECD fomenta a aprendizagem reflexiva. A reflexão ajuda a dar sentido à acção e vice-versa. Na ausência de actividades reflexivas, o educando pode perder uma verdadeira oportunidade de desenvolver a sua própria compreensão. Entre as actividades reflexivas, conta-se a utilização de diários, jornais e registos ou o intercâmbio de ideias em pequenos grupos sobre o que aconteceu ou o que se aprendeu.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Educação para a cidadania democrática

“É (...) um conjunto de práticas e actividades desenvolvidas como abordagem ascendente, que procura ajudar os alunos, os jovens e os adultos a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades. A participação é crucial para a promoção e o reforço de uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso em relação a valores fundamentais partilhados, como os direitos humanos e as liberdades, a igualdade da diferença e o Estado de Direito.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Profissionalidade

referente à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional (Bourdoncle, 1991).

Saber em uso

compreende várias dimensões de Saberes: Saberes Teóricos: dão a conhecer; dizem o que é, permitem conhecer o objecto nas suas modalidades e transformações; Saberes Processuais: orientam a prática, respeitam aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, e como funcionam; Saberes Práticos: estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento; dão um conhecimento contingente do real, mas eficaz para a operacionalidade do acto; Saberes Fazer: são referentes à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica (Malglaiave, 1995).

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho, Vol.I e II*. Lisboa: ANEFA.

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.

Ávila, Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE (policopiado).

Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e etnográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Boutinet, Jean Pierre (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

Brookfield, Stephen, Stephen Preskil, (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: SRHE& Open University Press.

Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/lll_en.html

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/lll_en.html

Comissão Europeia (2004a). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html

Comissão Europeia (2004b). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Working Group B "Key Competences"*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Comissão Europeia (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Commission of the European Communities (2005). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. 2005 Report, Commission Staff Working Paper, Doc. SEC (2005)419. Bruxelas.

Declaração de Copenhaga: declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional. Copenhaga.
Disponível na Internet: www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

Delors, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Maria do Carmo (2003). "Literexclusão na vida quotidiana", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 41. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, Maria do Carmo (2005). "Percurso de literacia", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 47. Oeiras: Celta Editora.

Josso, Marie-Christine (1999). *História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as "histórias de vida" ao serviço de projectos*. Educ.Pesqui., jul./dez., 25, 2, pp. 11-23.

Leitão, José Alberto (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa.
Disponível na Internet: www.novasoportunidades.gov.pt

OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.
Disponível na Internet: www.oecd.org/edu/eag2005

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tough, Allen (1971). *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
Disponível na Internet: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Referências Bibliográficas Cultura, Língua, Comunicação

Beacco e Byram Michael (2002). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques éducatives en Europe: Conseil de l'Europe.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas, 24-07-2003, COM (2003).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.

Referências Bibliográficas Cidadania e Profissionalidade

A portfolio assessment policy, disponível em URL:

<http://www.unioncity.k12.nj.us/curr/math/portasses.html>

Alcoforado, L. (2003). “Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para um projecto profissional de vida”. *in Formar*, número especial.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences: clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bandura A. (1997). “Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change”. *in Psychological Review*, 85, pp. 199-215.

Bee, H, Mitchell, S. K. (1984). *A pessoa em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

Bourdoncle, R. (1991). “La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”. *in Révue Française de Pédagogie*. 94, 73-92.

Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Canada: Gaetan Morin Editeur.

Delors, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dugué, E. (1999). “La logique de la compétence: le retour du passé”. *in Éducation Permanente*, 140, 7-18.

Federighi, P. (1999). *Glossary of adult learning in Europe*. Amersfoort: Ebae.

Imaginário, L. (2003). “Empregabilidade versus profissionalidade?”. *in Formar*, número especial.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education-Theory and Practice*. (2ª ed). Londres: Routledge.

- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.
- Lester, S. disponível em URL: <http://www.devmts.demon.co.uk/profnal.htm>.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Maurice, M. (1986). "La qualification comme rapport social. À propos de la qualification comme mise en forme du travail". in Salais, R. e Thévenot, L. (orgs.), *Le travail: marchés, règles et conventions*. Paris: Economica.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Univ.
- O'Shea, K. (2003). *Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004: desenvolver uma compreensão partilhada*.
Disponível em <http://www.coe.int/t/education/edc/>
- Glossário de termos de educação para a cidadania democrática [online] disponível em URL:
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C./Documents_and_publications/By_country/Portugal/EDC_Glossary_Portuguese.pdf
- Disponível em URL:http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/E.D.C/Documents_and_publications/.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente*. Porto: Afrontamento.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
(disponível em URL: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>).

ANEXO VIII

DIÁRIO DE BORDO

LEVANTAMENTO DE EXPETATIVAS

DATA _____

NOME _____

O DIÁRIO DE BORDO – Levantamento de Expetativas, tem como objetivo explorar as expetativas iniciais do adulto em Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta atividade concretiza a primeira fase do balanço de competência, eixo fundamental previsto para o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Propomos que responda às seguintes questões, para que possa refletir sobre aspetos relevantes relacionados com a elaboração da sua autobiografia, do seu *Portefólio de Competências* e do desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

❶ O que é para mim o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências?

❷ Qual a razão que me levou a inscrever no Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa?

❸ Objetivos (pessoais, profissionais, formativos ou escolares)

O que quero fazer ou alcançar através da realização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e da certificação de nível secundário?

❹ Etapas e estratégias

O que preciso fazer para alcançar esses objetivos?

DIÁRIO DE BORDO

LEVANTAMENTO DE EXPETATIVAS

5 Recursos

Que recursos são necessários para ter sucesso?

6 Barreiras

O que pode dificultar a concretização do meu projeto? O que posso fazer para superar as dificuldades?

7 Cronograma

Quando vou pôr em prática as diferentes etapas necessárias para alcançar estes objetivos?

8 Que dúvidas tenho sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?

ANEXO IX



CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA
Direção Municipal de Recursos Humanos
Departamento de Desenvolvimento
e Formação

CERTIFICADO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

(Portaria nº 474/2010)

Certifica-se que Mariana Falcão Cavalcante natural de Fortaleza - Ceará nascido a 02-02-1982, nacionalidade Brasileira, sexo Feminino portador do Passaporte nº 827795354, válido até 22-05-2019, concluiu, com aproveitamento, em 12 de outubro de 2018, o Curso de Formação Profissional de: EQUIPAS MOTIVADAS E POSITIVAS, que decorreu de 08 de outubro de 2018 a 12 de outubro de 2018, com a duração total de 15 h, tendo obtido a classificação final de Muito Bom numa escala de Muito insuficiente a Muito Bom.

Lisboa, 04 de junho de 2019

A Responsável pela Entidade Formadora

Luísa Dornellas

Horas Assistidas: 15
Certificado nº 42934



DGAL | DIREÇÃO-GERAL DAS
AUTARQUIAS LOCAIS

MODALIDADE DE FORMAÇÃO: Contínua

ÁREA DE FORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO PESSOAL

PLANO CURRICULAR:
(Designação das Unidades Temáticas)

Total horas 15

1. Caracterizar o âmbito das equipas e pessoas

Diagnosticar as necessidades de evolução das pessoas e das equipas.

Organizar o trabalho e facilitar a progressão individual/coletiva.

Utilizar ferramentas para mobilizar os membros de equipas.

2. Refletir sobre as motivações pessoais

Identificar fatores facilitadores da motivação e as situações que promovem desmotivação.

Dar feedback construtivo e melhorar o desempenho.

Encorajar e manter a motivação enquanto membro de uma equipa.

Competências relacionais de um membro de equipa.

3. Inteligência Emocional

Desenvolver competências emocionais de âmbito pessoal

Desenvolver a auto-regulação e controlo das emoções de modo a que possam facilitar e não prejudicar a interação e a performance.

Desenvolver a capacidade de autocontrolo

Desenvolver competências emocionais na relação como os outros

Ultrapassar os diferendos de personalidade, através do fator de empatia e saber lidar com a diferença e diversidade de pontos de vista.

Traçar planos pessoais de progresso no domínio de uma plena consciência de si e de uma expansão saudável das suas potencialidades pessoais.

Gerir Emoções em Situações Difíceis

Emoção, Conflito e Desempenho

Utilizar as emoções para estabelecer relações de confiança

Resolver situações conflituais

Programação Neurolinguística

Ajustar a sua comunicação verbal: a sincronização verbal

Entender o seu interlocutor a escuta ativa

Conhecer o poder das perguntas: o meta modelo

Treinar a flexibilidade : a resignificação: transformar positivamente uma experiência negativa

Construir os seus cenários de êxito: a estratégia de objetivos: Transformar um problema ou uma dificuldade num objetivo.

Estabelecer um objectivo específico, positivo e alcançável.

Motivar-se para alcançar o objetivo

Mobilizar a sua energia: as âncoras recurso.

Desativar as emoções negativas: a dissociação

ANEXO X

Sessão de Diagnóstico – Nível Básico

Data: 22 de novembro de 2018

Local: Centro Qualifica

Técnico: Luís Vicente

Candidata: “A”¹¹

PLANIFICAÇÃO

A candidata inscreveu-se no Centro Qualifica e essa foi a primeira sessão de diagnóstico onde foram colocadas algumas questões para conhecer melhor o percurso de vida da mesma. Foi explicado, num primeiro momento, a importância desse momento para encontrar a melhor via de formação indicada para ela. Na ficha de inscrição constam os estudos interrompidos ao 9º ano. O técnico, então, iniciou informalmente a sessão falando sobre isso:

- O que aconteceu para não ter continuado os estudos?
“Na altura os meus pais separaram-se, minha mãe foi morar pro Algarve e eu desisti dos estudos”.
- E agora, qual é a sua motivação?
“É acabar o 9º ano pra ver se depois eu consigo fazer o 12º ano e depois conseguir a progressão na minha carreira”.
- Está na Junta de Freguesia de Arroios?
“Exatamente. Trabalho há 3 anos como assistente operacional no apoio à chefia das instalações.
- Vamos fazer aqui primeiro um processo de diagnóstico. Vai passar por várias etapas pra fazermos o diagnóstico. Vamos fazer uma pequena entrevista para ficarmos a conhecê-la melhor. Vai fazer aqui algumas atividades do diagnóstico para ver como é a sua escrita, como está a matemática a nível básico. Para ver como as coisas estão, nomeadamente a área da matemática e as TIC – tecnologias da informação e comunicação, porque aqui na Câmara há a possibilidade de fazer formação prévia, quer em matemática quer em TIC. Normalmente a matemática quando nós não

¹¹ Para manter o anonimato, o nome da candidata foi omitido.

usamos, tendemos a esquecer, então será importante fazer uma formação para depois ajudar no processo de reconhecimento de competências se for essa a via que acharmos mais indicada para si. Então vamos lá, como tomou conhecimento do nosso Centro?

“Por colegas minhas que já estão cá”.

- De cursos formativos, o que fez de formações profissionais?
“Só mesmo o inglês que fiz pelo Centro de Emprego. Foram 50h de curso inglês de atendimento”
- Qual área de formação seja profissional ou a nível pessoal gostaria de fazer?
“Na área administrativa e Informática”
- Quanto ao seu percurso profissional, quando começou a trabalhar e o que é que fez?
“Comecei a trabalhar cedo e a escola ficou para trás. Já trabalhei em balcão de pastelaria. Fui empregada doméstica. Costureira.
- Gosta daquilo que faz no seu trabalho?
“Gosto muito do meu trabalho e das pessoas que lá estão”
- Nos tempos livres o que gosta de fazer?
“Tenho pouco tempo livre mas o pouco tempo que tenho assisto televisão um bocadinho, mas também é muito pouco porque entretanto tem a casa pra arrumar, as roupas pra lavar”
- É casada? Tem filhos?
“Agora sou viúva. Tenho uma menina de 15 anos que vive comigo e um filho de 29 que já não vive comigo”
- Eles trabalham?
“Ele sim. Ele é cabelereiro. A menina está a estudar. Ela é apaixonada pelos animes, pelos mangás. Ela quer seguir por essa área”
- E a mãe também tem esses dotes artísticos ou não?
“Eu não. (risos) Ela saiu mesmo ao avô dela”
- E o que mais gosta de fazer?
“Gosto de ouvir música. De vez em quando saio com os amigos, como é óbvio”

- Atividades desportivas ao ar livre costuma fazer?
“Caminhadas faço quando vou trabalhar e quando venho do trabalho em vez de apanhar o autocarro faço uma parte do percurso a pé”
- Já pertenceu a alguma associação, seja desportiva ou de um género qualquer?
“Não”
- E atividades de voluntariado?
“Também nunca fiz”
- Projetos pessoais que tenha nesse momento é mesmo aumentar a qualificação. Há mais algum que queira partilhar conosco?
“Em breve tô com a idéia de tirar a carta. É uma coisa que eu não tenho e agora necessito tanto a nível profissional como pessoal”
- Agora da parte de computadores o que é que percebe? Usa mais a nível pessoal ou profissional? E se usa, quais os programas costuma usar?
“Agora eu uso um bocadinho a nível profissional mas uso muito a nível pessoal. Costumo usar o excel, word, internet”
- Rede social tem alguma?
“Facebook e whatsapp”
- Costuma fazer compras pela internet?
“Sim. É ótimo. É tudo mais prático”
- Então computador já não é um problema. Está à vontade. Consegue colar uma imagem no word? Fazer um gráfico?
“Sim”
- Estou a dizer-lhe isso porque o Referencial de nível básico exige que nós tenhamos alguma competência em TIC.
“Não tenho nenhum curso mas sei mexer”
- Costuma ler com frequência? Não lê...não gosta...gosta?
“É assim...eu gosto e eu lia, entretanto, isto de ver ao perto a visão começou a falhar um bocadinho e acabei de perder um bocado o hábito de ler”
- E de escrever? Tem hábito da escrita?
“Não”

- Língua estrangeira tem o inglês e francês?
“Inglês e francês eu percebo. Falar já não consigo falar tão bem porque entretanto a gente deixa de praticar e esquece”

Para a primeira parte da sessão de diagnóstico, foi utilizado o guião chamado PID – Processo Individual de Diagnóstico.

- Desta parte já está e vou lhe pedir que assine a folha de presença. Agora vamos passar para a segunda parte da sessão. Vai fazer aqui algumas atividades do diagnóstico e na primeira atividade tem aqui duas imagens. « Foram dadas folhas contendo atividades » A imagem 1 e a imagem 2 são muito diferentes. Vai escolher apenas uma delas e vai fazer um pequeno comentário sobre o que a imagem lhe transmite. Algumas linhas escritas. Vai dar a sua opinião. A sua experiência...o seu ponto de vista. Falar sobre o que ela lhe transmite. A segunda atividade tem a ver com aprendizagem ao longo da vida. Nós ao longo da vida passamos por várias experiências e aprendizagens ao nível pessoal, profissional, formativo, nosso casamento, cuidar da casa, dos filhos, uma viagem, o trabalho na junta de freguesia, ... Vai escolher duas experiências que pra si foram importantes e queira partilhar conosco e dizer as aprendizagens que retirou dessas experiências. A terceira parte é mais complicada porque tem a ver com a matemática pra vida porque é sempre o calcanhar de Aquiles mas como diz que gosta pode ser que consiga fazer. Por exemplo vai ter que calcular o perímetro do triângulo com essas medidas. Vai ter que fazer alguns cálculos. Vai ter que usar alguma fórmula que eu não vou dizer qual é. Aqui não tem respostas certas ou erradas está bem? É só mesmo para eu conseguir ajudar melhor a si no melhor percurso a seguir. Vai fazer os cálculos e apresentar todos os cálculos que conseguir fazer. O que não conseguir fazer não faz. Quer dizer que precisa depois fazer uma formação em matemática pra vida. E mesmo que consiga fazer os cálculos e queira fazer essa formação pra estar mais à vontade também pode fazer, está bem? A quarta atividade também tem que apresentar alguns cálculos. Vamos supor que temos aqui essa sala que tem 6m de comprimento e 4m de largura. Nós temos que mudar o pavimento e o preço do m^2 é 125€. E

quero que me diga quanto é que custa essa obra. A última atividade temos aqui um exercício onde você precisa ir a um café e lá tem um preço de cerveja com vários preços e várias medidas. Para fazer esse exercício tem que saber converter litro em mililitro e mililitro para litro pra saber o que é que está errado aqui nesse preço.

Nessa segunda fase da sessão de diagnóstico, foi utilizado o guião de Atividades Complementares de Diagnóstico Adultos – Nível Básico.

Após serem dadas as informações sobre o diagnóstico e a entrevista ter sido feita, a candidata ficou sozinha numa sala a fazer as demais atividades. Decorrido um tempo estipulado, voltamos eu e o técnico responsável pelo diagnóstico à sala da candidata para verificar como correu o seu trabalho. O técnico, ao analisar as atividades, então comentou que a candidata escreve bem, embora não respeite ao novo acordo ortográfico. Na matemática demonstrou, à princípio, ter o domínio necessário para solucionar situações cotidianas. Foi dito que as atividades seriam analisadas detalhadamente para depois, na próxima sessão, serem melhor explanadas para a candidata, em alinhamento aos objetivos do diagnóstico. Por fim, o técnico referiu que na próxima sessão seria mostrado um power point com as várias vias possíveis para aumentar a qualificação da candidata.

ANEXO XI

Objetivos:

Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas.

Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual versus Bem público na comunidade

- Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.

Refleta sobre o texto proposto apresentando as suas conclusões:

Nascidos antes de 1986.:

- De acordo com os reguladores e burocratas de hoje, todos nós que nascemos nos anos 40, 50, 60, 70 e princípios de 80, não devíamos ter sobrevivido até hoje, porque as nossas caminhas de bebé eram pintadas com cores bonitas, em tinta à base de chumbo que nós muitas vezes lambíamos e mordíamos.
- Não tínhamos frascos de medicamentos com tampas 'à prova de crianças', ou fechos nos armários e podíamos brincar com as painéis.
- Quando andávamos de bicicleta, não usávamos capacetes.
- Quando éramos pequenos viajavamos em carros sem cintos e airbags, viajar á frente era um bónus.
- Bebíamos água da mangueira do jardim e não da garrafa e sabia bem.
- Comíamos batatas fritas, pão com manteiga e bebíamos gasosa com açúcar, mas nunca engordávamos porque estávamos sempre a brincar lá fora.
- Partilhávamos garrafas e copos com os amigos e nunca morremos disso.
- Passávamos horas a fazer carrinhos de rolamentos e depois andávamos a grande velocidade pelo monte abaixo, para só depois nos lembrarmos que esquecemos de montar uns travões e depois de acabarmos num silvado aprendíamos.
- Saíamos de casa de manhã e brincávamos o dia todo, desde que estivéssemos em casa antes de escurecer
- Estávamos incontactáveis e ninguém se importava com isso.
- Não tínhamos Play Station, X Box..
- Nada de 40 canais de televisão, filmes de vídeo, home cinema, telemóveis, computadores, DVD, Chat na Internet.
- Tínhamos amigos - se os quiséssemos encontrar íamos á rua. Jogávamos ao elástico e à barra e a bola até doía!
- Caíamos das árvores, cortávamo-nos, e até partíamos ossos mas sempre sem processos em tribunal.
- Havia lutas com punhos mas sem sermos processados.
- Batíamos ás portas de vizinhos e fugíamos e tínhamos mesmo medo de sermos apanhados.
- Íamos a pé para casa dos amigos.
- Acreditem ou não íamos a pé para a escola; não esperávamos que a mamã ou o papá nos levassem.
- Criávamos jogos com paus e bolas.
- Se infringíssemos a lei era impensáveis os nossos pais nos safarem.
- Eles estavam do lado da lei.
- Esta geração produziu os melhores inventores e desenrascados de sempre.
- Os últimos 50 anos têm sido uma explosão de inovação e ideias novas.
- Tínhamos liberdade, fracasso, sucesso e responsabilidade e aprendemos a lidar com tudo.

És um deles? Parabéns!

<http://bauzaodanet.blogspot.pt/2014/08/todos-nascidos-antes-de-1986-devem-ler.html> - (Autor: Maro Mannes)



ANEXO XII

Onde Nasci

1º Emprego

Uma Experiência

Um Objetivo
(escrever o nº 12)

ANEXO XIII

	DR1	DR2	DR3	DR4
CP	1	36	37	6
STC	28	23	25	26
CLC	10	21	39	15

ANEXO XIV

ANEXO XV

DATA

Objetivos:

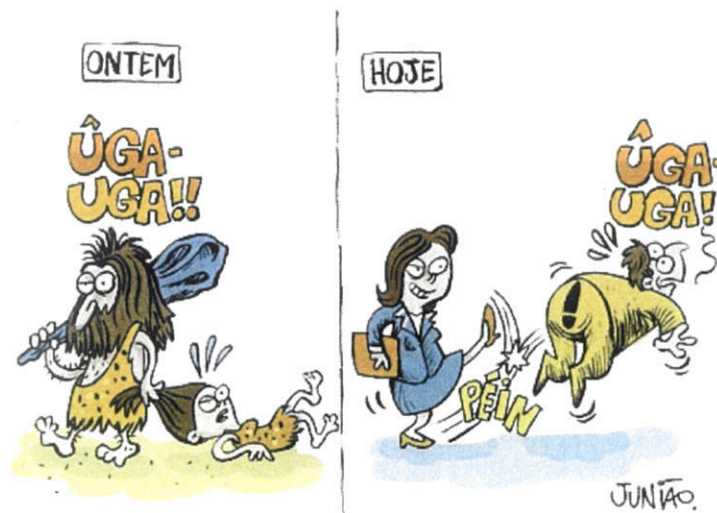
- Identificar vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas
- Questionar os preconceitos vigentes na sociedade atual
- Reconhecer preconceitos e propor alternativas, solucionando situações de discriminação

Analise as seguintes imagens e faça uma reflexão crítica sobre o assunto apresentando por escrito a sua posição.

Refleta também como as mulheres são em muitos casos retratadas (Mulher/Dona de casa, mulher/objeto, mulher/independente)...tendo em conta a Declaração Universal dos Direitos Humanos



VS



Mudança de Paradigma?

ANEXO XVI

MULTICULTURALIDADE

Quarto excertos sobre migrações e sobre o mundo que habitamos

Portugal é o quarto país da União Europeia (UE) com mais cidadãos nacionais em idade activa a residir num outro Estado-membro, segundo um estudo publicado nesta segunda-feira pelo Eurostat. 13,9% dos portugueses com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos vivia, em 2017, noutra país do espaço comunitário.

Fonte: LUSA 28 de Maio de 2018

O número de portugueses que estão emigrados pelo mundo fora é de 2.266.735, indicam as estimativas das Nações Unidas. Se contabilizarmos a população nacional residente em Portugal (perto de dez milhões) com os emigrantes, a estimativa supera os 12 milhões de portugueses, excluindo lusodescendentes. Alargar o número à diáspora é mais complexo. (cerca de 22% da População Portuguesa reside fora do seu território)

Fonte: DN 28 de Dezembro de 2017

Em 10 milhões de habitantes estão identificadas mais de 150 nacionalidades. No Centro Nacional de Apoio ao Imigrante cruzam-se diferentes culturas unidas muitas vezes pelas dificuldades e pelos sonhos comuns.

Em 2016 assistimos à inversão da tendência de decréscimo da população estrangeira residente, que se verificava desde 2010, com um aumento de 2,3% face a 2015, totalizando 397.731 cidadãos com título de autorização de residência, indica o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA), que é hoje apresentado. (Menos de 4% da População residente)

Fonte: RTP, 18 Julho 2010 + Lusa 24 de Julho

No Jardim-de-Infância dos Anjos, em Lisboa, estudam crianças de 18 nacionalidades. Além do á-bê-cê e do 1-2-3, aprende-se o que se come na China, o que se veste na Nigéria ou o que se festeja no Brasil. [...]

A educadora dá-nos a indicação de que os pais do Adriano são angolanos, mas à pergunta “de onde és”, Adriano solta um simples “sou do Benfica”.

Fonte: Jornal i, 09/11/2015

ANEXO XVII

DINÂMICA MULTICULTURALIDADE



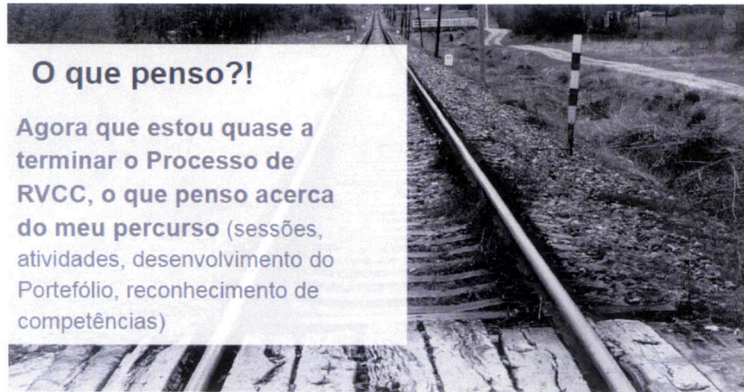
ANEXO XVIII

O PRVCC é um bicho de sete cabeças?



O que penso?!

Agora que estou quase a terminar o Processo de RVCC, o que penso acerca do meu percurso (sessões, atividades, desenvolvimento do Portefólio, reconhecimento de competências)



O quê que o Processo de RVCC me possibilitou... acrescentou... fez tomar consciência?



Áreas de Competências Chave

Qual ou quais a(s) área(s) de competência chave que tive mais facilidade ou dificuldade em demonstrar as minhas competências com base nas minhas aprendizagens.

Como superei...



O PRVCC é um bicho de sete
cabeças?

O que penso?!

O quê que o Processo de RVCC

me possibilitou...

acrescentou...

fez tomar consciência

Áreas de Competência Chave

Como evidenciei as minhas

Competências?!

Mensagem

O que penso fazer...

ANEXO XIX



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO RVCC – NÍVEL SECUNDÁRIO

A sua opinião sobre o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências é, para nós, muito importante.
Não podemos melhorar o nosso trabalho sem a sua avaliação do que foi este processo. Só com o seu ponto de vista crítico poderemos fazer mais e melhor.
Convidamo-lo (a), por isso, a responder às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que melhor traduz a sua opinião.

1. Qualifique o desempenho dos intervenientes que o acompanharam no Processo de Reconhecimento de Competências:

	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
- TORVC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Cultura, Língua e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Cidadania e Profissionalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Sociedade, Tecn. e Ciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Apoio administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Qualifique o Processo de Reconhecimento de Competências no Centro Qualifica da CMLisboa:

Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Aprecie os materiais/instrumentos pedagógicos utilizados durante o Processo de Reconhecimento de Competências:

Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. As actividades realizadas durante o Processo de Reconhecimento de Competências foram:

Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Questionário de Avaliação

Centro Qualifica
da CML

5. Considera que a duração do Processo de Reconhecimento de Competências foi:

Insatisfatório Satisfatório Bom Muito Bom

6. Qualifique a contribuição do Processo de Reconhecimento de Competências nas seguintes dimensões:

6.1. Pessoal

Insatisfatório Satisfatório Bom Muito Bom

6.2. Profissional

Insatisfatório Satisfatório Bom Muito Bom

6.3. Social

Insatisfatório Satisfatório Bom Muito Bom

6.4. Formativo

Insatisfatório Satisfatório Bom Muito Bom

Aspectos negativos e positivos do Processo de Reconhecimento de Competências

Nome (Facultativo) _____

Data _____

Muito Obrigado pela sua colaboração!



ANEXO XX

01/10/2018

Envio 20 páginas da História de Vida (HV) - Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ)

Envio 20 páginas da História de Vida (HV)

Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ)

seg 01-10-2018 15:41

Para: Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ) <luis.barata@cm-lisboa.pt>

Caro Luís,

Conforme combinado em sessão, venho enviar-lhe as 20 páginas prometidas...que tinha sido acordadas para a data de ____ de _____ 201__.

Fico a aguardar o seu feedback.

Cumps.

01/10/2018

Envio 20 páginas da História de Vida (HV) - Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ)

Envio 20 páginas da História de Vida (HV)

Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ)

seg 01-10-2018 15:41

Para: Luis Vicente (DMRH/DDF/CQEJ) <luis.barata@cm-lisboa.pt>

Caro Luís,

Conforme combinado em sessão, venho enviar-lhe as 20 páginas prometidas...que tinha sido acordadas para a data de ____ de _____ 201__.

Fico a aguardar o seu feedback.

Cumps.

ANEXO XXI

Sessão Presencial do PRVCC – Nível Secundário

Grupo: 05

Data: 01 de outubro de 2018

Local: Edifício Central da CML do Campo Grande

TORVC: Luís Vicente

PLANIFICAÇÃO

- Apresentação informal do grupo de alunos– Nome, idade, percurso escolar, razões para a inscrição no PRVCC, expectativas;
- Exposição de slides com dados informativos sobre o PRVCC – Duração do processo, etapas, como fazer e como começar;
- Explicação detalhada no que consiste o portefólio a ser feito por cada aluno;
- Conscientização sobre evitar plágios de outros trabalhos disponíveis na internet, pois uma vez verificado o plágio de outros trabalhos, o candidato é penalizado com a eliminação sumária.
- Espaço para esclarecer as dúvidas sobre o processo – Os candidatos fizeram questões como:
 - É obrigatória fazer a formação complementar?
Resposta: Sim.
 - Quanto tempo leva o PRVCC?
Resposta: Não há um tempo definido. Cada candidato tem um tempo próprio para realizar o processo. Quando o candidato finaliza o portefólio já é possível ir a uma sessão de júri.
 - Qual o tempo máximo para fazer o PRVCC?
Resposta: Não há um tempo máximo para realizar o processo mas é pedido que o candidato comunique-se com o Centro Qualifica e suspenda o seu processo caso passe muito tempo ausente das obrigações e quando for possível retomar as atividades o processo é retomado sem prejuízo de sua candidatura.

➤ O portefólio é validado pelo júri ou pelo TORVC?

Resposta: Os formadores certificam as competências-chave e o TORVC
ultima o portefólio para poder ir a uma sessão de júri;

- Recomendação de leitura: Foi dada uma versão impressa do Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos / Nível Secundário;
- Atividade prática – *Post its*
- Entrega das fichas de inscrição juntamente com o respectivo contrato para ser assinado pelo aluno, onde o Centro Qualifica fica com uma via e o aluno com a outra cópia;
- Atividade individual para casa – Fazer uma narrativa autobiográfica de no mínimo 20fls. onde devem ser abordados o percurso de vida, os acontecimentos mais marcantes ao longo da vida e as suas experiências. (O TORVC entregou a cada um dos presentes um formulário – Anexo XX, que iria ser assinado por eles, de modo a firmar um compromisso perante o TORVC com vistas a entregarem o trabalho proposto no dia combinado por ambos).

ANEXO XXII

Sessão de Júri do PRVCC – Nível Secundário

Data: 06 de novembro de 2018

Local: Edifício Central da CML do Campo Grande

Júri: Técnicos Luís Vicente, Daniel Oliveira, Carla Antunes, Fernando Ribeiro, Maria Manuel, Dra. Luisa Dornellas e Dra. Sâmara.

Candidatos: “A”, “B”, “C” e “D”¹²

PLANIFICAÇÃO

- De início houve a apresentação do Júri pela Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Formação – Dra. Luisa Dornellas e em seguida deu-se as boas-vindas aos 4 candidatos presentes. Para além das apresentações do júri foi lembrado a cada candidato o tempo reservado às apresentações individuais, ou seja, em média 25 minutos que cada um tinha direito para fazer as suas apresentações;
- Candidato “A” – 37 anos, divorciado, 1 filho de 10 anos, trabalha como motorista na Carris. Fez uso de slides com imagens e tópicos que ia discorrendo ao longo da apresentação. » Suas origens » Infância » Época escolar » Iniciação ao trabalho » Experiências de voluntariado » Vivências no trabalho como bombeiro » Os valores pessoais » Conquistas pessoais e materiais ao longo da vida » Formações » Relações Sociais » Os motivos que o levaram a fazer o PRVCC foi motivação pessoal e profissional. Falou também da falta de interesse na época formal escolar, deixando então os estudos para depois. Como planos para o futuro mostra-se entusiasmado com o projeto de fazer uma faculdade de medicina tradicional chinesa. Expressou gratidão pelo encorajamento dos técnicos para que ele não desistisse de finalizar o PRVCC;

¹² Para manter o anonimato, os nomes dos candidatos foram omitidos.

- Palavra do Júri: Parabenização pelo esforço e determinação em concluir esse processo e também pela organização com a qual procurou fazer todos os trabalhos apresentados no portfólio.

Questões feitas ao candidato: “Como era feita a separação dos resíduos quando você trabalhava na triagem dos resíduos hospitalares? Quanto tempo leva para a licenciatura em medicina tradicional chinesa e se tem ideia dos valores do curso? Como a religião influenciou o seu percurso e a sua vida?”

- Candidato “B” – 52 anos, separado, 1 filho de 27 anos, trabalha como empregado de mesa e jardineiro. Fez uso de slides com imagens e tópicos que ia discorrendo ao longo da apresentação. » Família » Memórias afetivas » Identidade » Gosto pela música e escrita » Experiências profissionais » Serviço militar » Residência no exterior » Importância do PRVCC nos seus projetos futuros » Projetos para o futuro » Voluntariado.

- Palavra do Júri: Parabenização pelas competências demonstradas no portfólio e na apresentação.

Questões feitas ao candidato: “Como o gosto pela palavra entrou na tua vida e como esse gosto passou para o texto escrito? Quais as competências desenvolvidas durante o processo de RVCC? O que representou pra si a experiência como voluntário no Centro de Apoio aos sem-abrigo? Quando trabalhava na quinta, qual a importância dos equipamentos para fazer a sua tarefa?”

- Candidato “C” – 26 anos, trabalha como rececionista de hotel. Fez uso de slides com imagens e tópicos que ia discorrendo ao longo da apresentação. » A família » Vinda à Lisboa para morar » Doenças na infância » Rebeldia na adolescência » Pouca importância dada aos estudos » Início à vida profissional » Gostos pessoais » Emigração dos pais e irmão » Início da vida conjugal » Ambições » Dificuldades enfrentadas ao longo da vida. Como planos para o futuro, planeja casar-se, ter filhos, ajudar no regresso dos pais à Portugal, estabilizar-se profissionalmente e concluir o 12º ano.

- Palavra do Júri: Parabenização por ter concluído essa etapa na vida dele.

Questões feitas ao candidato: “Qual a importância das línguas estrangeiras na tua vida? Quanto à tecnologia de facetime, quais as vantagens e desvantagens para o seu uso?”

- Candidato “D” – 43 anos, casado, 2 filhos, trabalha como vigilante. Fez uso de slides com imagens e tópicos que ia discorrendo ao longo da apresentação. » A infância e as relações com a família » Os valores e princípios trazidos por toda a vida » O porquê de ter descontinuado os estudos » Os primeiros trabalhos » Serviço Militar na Marinha » Voluntariado no Corpo de Bombeiros » Viagens pelo mundo » A imagem de Portugal nos países por onde andou » Desânimo ao iniciar o PRVCC por não saber compreender a linguagem do referencial de competências » Falta de domínio da escrita » Como planos para o futuro tem vontade de estudar uma licenciatura em meteorologia, cuidar de animais abandonados e escrever um livro.

- Palavra do Júri: Parabenização pela apresentação bem sistematizada e a descrição pormenorizada em todos os assuntos a que se referia no portefólio.

Questões feitas ao candidato: “É a favor ou contra o serviço militar obrigatório?”

- Após as apresentações dos 4 candidatos, o júri pediu para que os candidatos aguardassem do lado externo da sala enquanto se reunia para a avaliação. Passados alguns instantes os candidatos regressaram à sala e receberam a notícia da aprovação no 12º ano.

