



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 (Malglave, 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 défice

Há um duplo défice 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 défice 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 défice 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 défice 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:

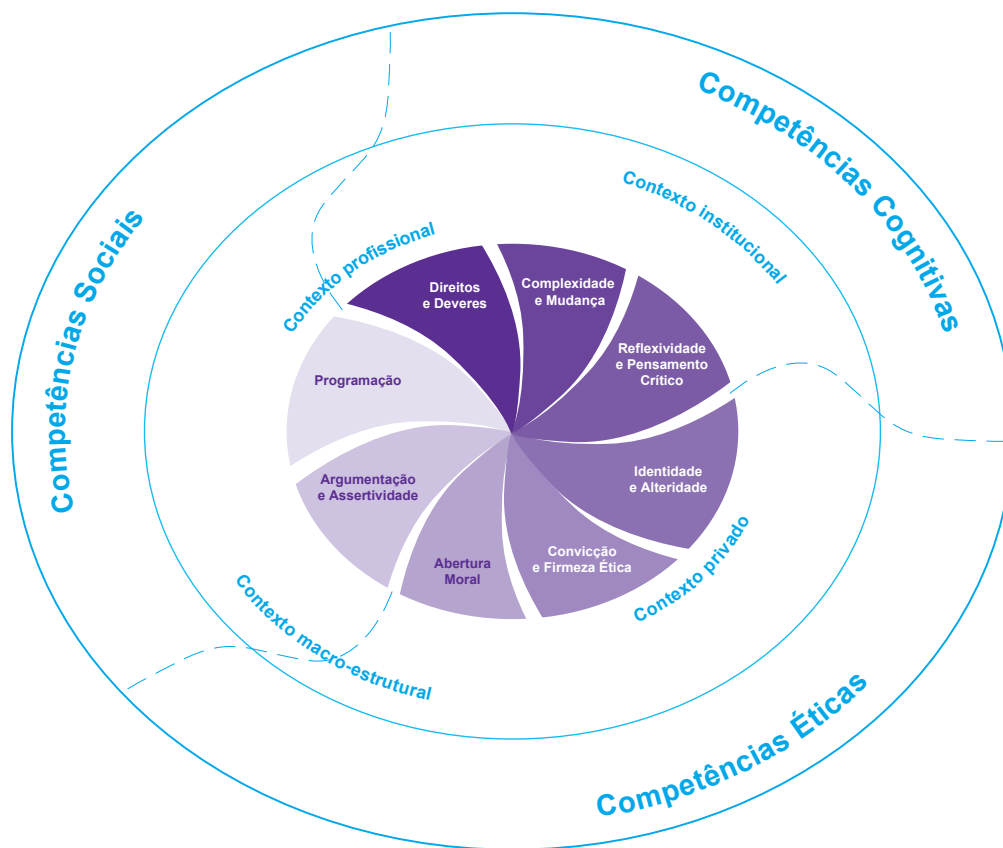


Referenciados a quatro **Domínios de Referência para a Acção (DR)** – isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana – desde a vida privada, à vida profissional, à interacção com as instituições e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos – estas **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
Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal DR1	<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.
Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a DR2	<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.
Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo DR3	<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.
Elencar direitos e deveres na comunidade global DR4	<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.

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).

1.4. 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.

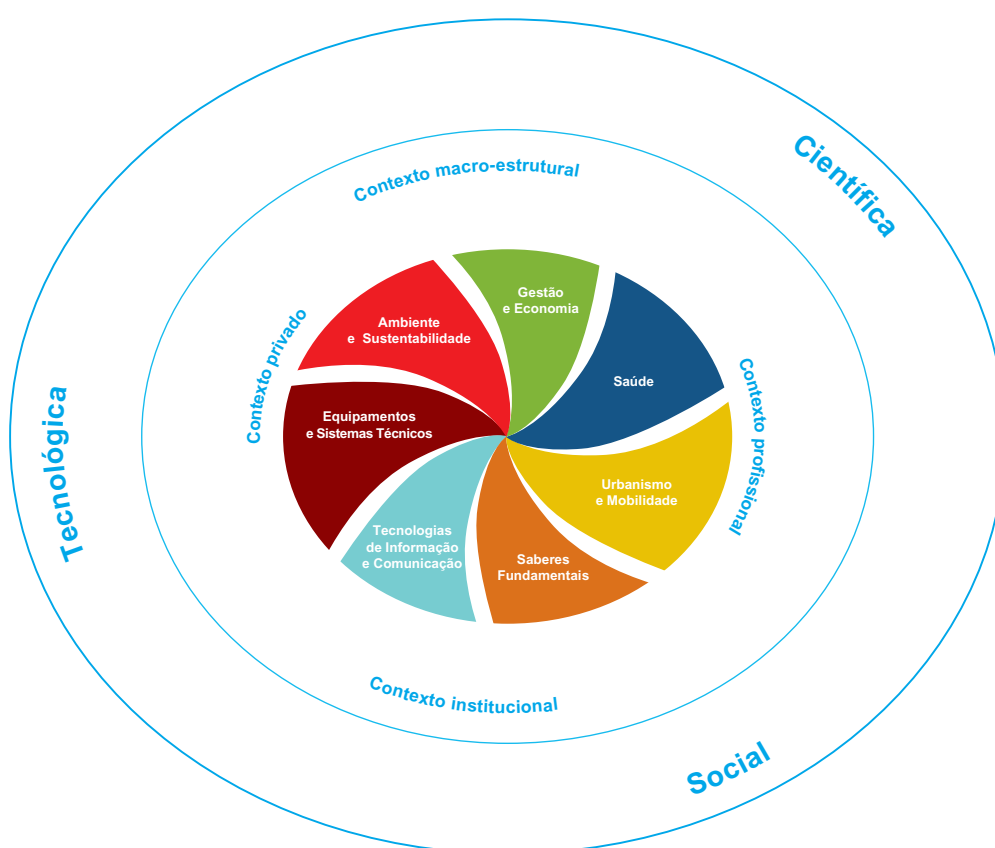
Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção¹.

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 (7x4=) 28 **Temas** (ver Quadro 1), 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 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
Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores DR1	<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.). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 1
Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações DR2	<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. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 2
Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos DR3	<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. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 3
Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais DR4	<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. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 4

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	CrITÉrios 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, toxicod dependência, 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	Crítérios 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.

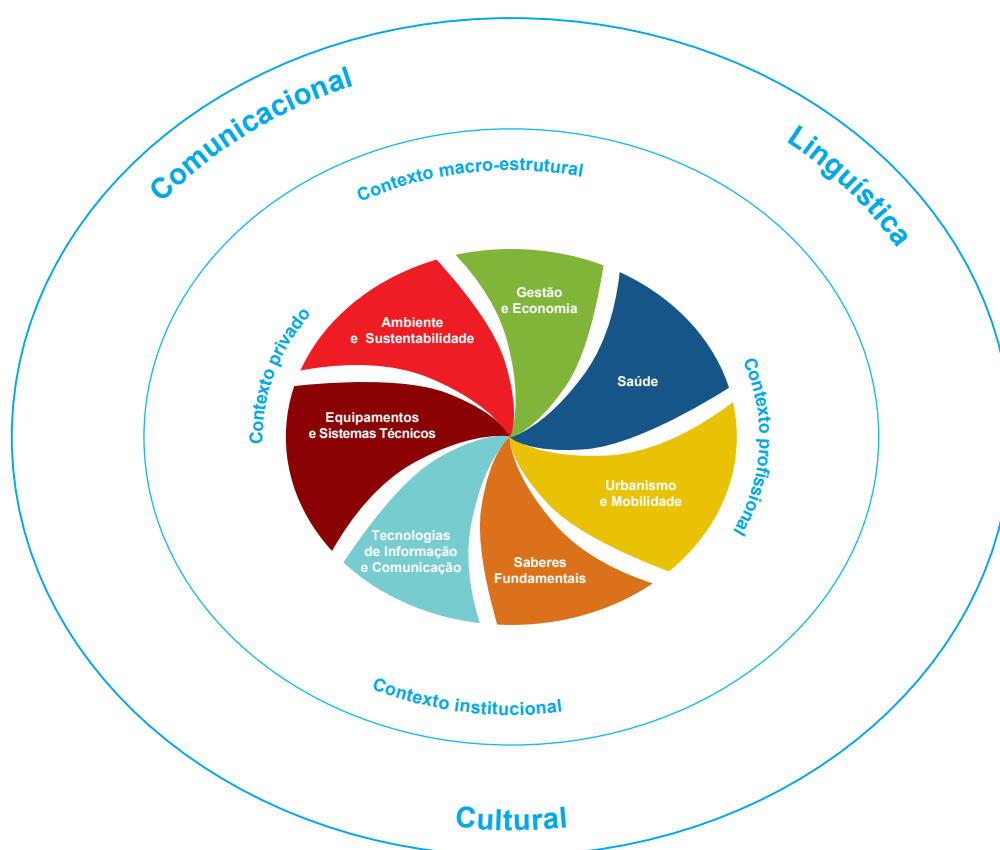
Haverá sempre uma perspectiva plural, recorrendo a uma visão tripla, a que se enraiza e produz na Cultura, a que se desenvolve a partir da Língua e a que se concretiza a partir da Comunicação. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Cultural, 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

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	Crítérios 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	Crítérios 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 Crítérios 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 Crítérios 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 Crítérios 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 Crítérios 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 (Malglaive, 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'immaturation 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>).

