ORIENTAR, QUALIFICAR, CERTIFICAR.

Os Desafios das Novas Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida

VIII

CONGRESSO INTERNACIONAL
DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
NORTE DE PORTUGAL/GALIZA

12 e 13 Outubro de 2006, **CACE Cultural do Porto**

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I. P.
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE

ACTAS DO VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL /GALIZA

OS DESAFIOS DAS NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: ORIENTAR – QUALIFICAR – CERTIFICAR

Edição
Instituto do Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título
Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida
ORIENTAR-QUALIFICAR - CERTIFICAR

Direcção Editorial
José M. Castro e Celina Geraldes

Coordenação Editorial
Silvia Vieira

Data da Edição
Outubro 2007

Tiragem
80 exemplares

Depósito Legal
231160/05

ISBN
978-989-638-006-9

ÍNDICE

NOTAS DE APRESENTAÇÃO 9
- Dr. Avelino Leite 11
  Delegado Regional do Norte do IEFP
- António Rial Sánchez e Margarita Valcarce 13
  Presidência e Dirección da Organizacón Galega do Congresso

CONFERÊNCIAS 15

A VIDA TODA PARA APRENDER – oportunidades e desafios 17
- Joaquim Azevedo – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica 19

ORIENTAR - QUALIFICAR - CERTIFICAR 23
- Luísa Falcão – Directora do Departamento de Certificação Profissional do IEFP 25
- Maria Luísa Rodriguez Moreno – Catedrática de Orientación Professional da Universidade de Barcelona. 27

O VALOR DA SABEDORIA: paradoxos do aprender até morrer 41
- José Eduardo Pinto da Costa – Professor Catedrático de Medicina Legal e Toxicologia Forense 43

OFICINAS DE TRABALHO 51

Longevidade pessoal – Longevidade profissional 53
- Marta Sousa Ribeiro – Conselheira de Orientação Profissional do Centro de Emprego do Porto Ocidental.. 55
- Miguel Carretero Diaz – Profesor na Universidade de León 67

RECONHECER VERSUS CERTIFICAR COMPETÊNCIAS – Construir pontes entre territórios distantes? 79
- Isabel Melo – Directora do Centro de Formação Profissional de Braga 81
- Eduardo Garcia Mosconi – Responsable da Calidad da Dirección Xeral de FP e Ensinanzas Especiais da Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia 87

REABILITAR PARA O TRABALHO 89
- Jerónimo de Sousa – Director do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia 91

SESSÕES TEMÁTICAS 95

RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS 97

Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar 99
- Joana Fernandes e Mariana Paterna Dias

El Portafolios de Competências Como Recurso de Evaluacion, Reconocimiento y Acreditación de Competencias Profesionales 111
- Mª Cristina Ceinos Sanz Esther Couñago

A Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida como um continuo balancear de competências 117
- Andreia Mota e Jerónimo Sousa

Quantos calcanhares tem Aquiles? Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal 121
- José Pedro Amorim, Joaquim Azevedo, Joaquim Luís Coimbra e Luís Imaginário

ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA 129

Educação de Adultos como Promotora de Desenvolvimento de Populações Desfavorecidas 131
- Joana Barbosa e Márcia Oliveira

Transições Profissionais – O Papel da Orientação Junto de Adultos Empregados 141
- Marta Castro, Sandra Costa e Sandra Silva

(Re) Formar para o Compromisso Social: O contributo de uma Experiência de Intervenção no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCEUP 147
- Ana Mouta e Inês Nascimento

Projecto de Consultoria para Pais no âmbito da Orientação Vocacional 159
- Andreia Monteiro, Joana Sobral e Ana Mouta

Educação – Formação – Emprego 165
- António Moreira da Silva

Jovens Adultos, vinculação e trabalho: "Amor" e "Trabalho" de novo juntos 171
- Ana Martins e Joaquim Luis Coimbra

Necesidades Formativas Sociolaborales y SocioCulturales de las Personas Mayores de 50 Años 187
- Antonio Navío Gámez, José María Sanahuja Gavaldà, José Tejada Fernández, Elena Ferrández Lafuente e Oscar Mas Torelló

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: PERCURSOS QUALIFICANTES 197

Formação/Educação de Jovens: Oportunidades e desafios 199
- Isabel Cantista e Mª Emília Marrocos

Agarrar oportunidades de um percurso qualificante numa escola profissional: Estudos de caso 203
- Anabela Santos, Lidia Amaral e Ofélia Frederico

Educação/Formação: que desafios para as Escolas? 209
- Marília Raro, Regina Almeida e José Guedes Vaz

Educação e Formação de Jovens – Orientações para o sucesso 215
- Vera Almeida Pereira e Paula Almeida e Silva

MODELOS E METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO 219

Usa e serás Mestre: os r.p.g., do ensino básico e secundário ao ensino universitário 221
- Maria Luísa Borralho e Ângela Maria Fonseca Viegas

O e-Learning como modalidade formativa nos centros de Formação 229
- Luís Manuel Santa Mansos

Modelo de reconhecimento e avaliação de atitudes de aprendizagem/competências, na sala de aula, num contexto de educação de jovens 233
- Manuela Lopes e Cristina Soares

O Valor das qualificações: escolar versus profissional 237
- Aires Lemos Pires

Los jóvenes y las destrezas básicas para el mundo de trabajo 241
- Piedad Martin e Isabel Brincones

Nuevos retos para la formación profesional: propuestas de mejora desde una perspectiva de igualdad de oportunidades 253
- Raquel Mariño Fernandez e Raquel Rial Sanchez

ORIENTAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E CERTIFICAÇÃO A NÍVEL SUPERIOR 261

A Europa da Formação e do Conhecimento 263
- Emília Pereira

Identificación y analisis de las actuaciones de orientación laboral en la Universidad Pública española 267
- Cristina Abeal Pereira, Vanessa Baquero Estevez e Beatriz Garcia Antelo

Perfil do Profesional da Orientación no Campus de Ourense da Universidad de Vigo 275
- Mª Esther Martinez Figueira

Problemáticas y facilitadotes en el proceso de evaluación de impacto: una experiencia en la Formación de Formadores 283
- Elena Lafuente, Óscar Torelló, Cármen Ruiz Bueno e José Tejada Fernandez

Modelo para la Inserción Laboral de los Estudiantes de la UAH 295
- Piedad Martin e Isabel Brincones

A articulação da formação de nível superior com o mundo do trabalho: Impacte na inserção profissional dos diplomados 305
- Diana Vieira e Joaquim Coimbra

EMPREENDER: PROBLEMAS E SOLUÇÕES EMERGENTES 313

O Practium: Unha Oportunidade de Aprender a Emprender 315
- Mª Esther Martinez Figueira

Aprender a Empreender 327
- Mª Amélia Freitas

Aprender a Empreender/Organizações Aprendentes 331
- Florinda Coelho, Miguel Ribeiro

Caminando hacia la igualdad de oportunidades en el mundo laboral: analisis de la situación de las mujeres en el sector de la construcción 339
- Mª Cármen Sarceda Gorgoso, Manuela Raposo Rivas

Aprender a Apreender 345
- Claúdia Soares

Aprender a emprender: do desemprego à criação do próprio emprego 365
- João Varela

OUTRAS COMUNICAÇÕES 367

Motivación académica: Formulación de metas. Una aproximación a las estrategias volicionales 369
- Delmiro Barreiros de la Torre

Inmigración y Trabajo: Cualificaciones y Competencias 383
- Rosa Mª Rodríguez Izquierdo

COMISSÃO ORGANIZADORA 385

COMISSÃO CIENTIFICA 389

COMISSÃO DE HONRA 393

PROGRAMA 397

NOTAS DE APRESENTAÇÃO

Avelino Leite
Delegado Regional do Norte do IEFP

OS DESAFÍOS DAS NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA:

ORIENTAR — QUALIFICAR — CERTIFICAR

São grandes as transformações porque passa o mercado de trabalho e são resultado de importantes alterações estruturais ao nível da demografia, da política, das comunicações, da economia, que fazem com que muitas mais pessoas se integrem neste mercado global e influenciem as condições em que cada um interage com o mesmo.

Em poucos anos passamos na Península Ibérica de um mercado fechado, protegido por fronteiras e por tarifas alfandegárias, para um mercado aberto ao nível da comunidade europeia, que permitiu a deslocalização de grandes empresas dos países europeus, e não só, para Portugal e Espanha na procura de baixos salários.

Assistimos a um grande crescimento do sector da Construção Civil ajudado pelos fundos comunitários e pelas baixas taxas de juro.

A democracia implantada nos dois países provocou um grande crescimento da administração pública, central e local.

Estes factores contribuíram para que em Portugal, mais do que em Espanha, se tivesse assistido nos últimos anos a uma situação de, praticamente, pleno emprego.

As transformações políticas dos últimos anos a nível mundial, mas principalmente no Leste Europeu e na Ásia, contribuíram para que países imensamente populosos e pouco desenvolvidos, Rússia, China, entre outros, tomassem o seu lugar na esfera global assumindo posições em instâncias internacionais como a Organização Mundial do Comércio, entre outras.

A entrada em cena destes países na economia global provou a passagem para um mercado mais aberto ainda, favorecido pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, mas com salários ainda mais baixos do que os nossos, e veio favorecer a deslocalização, para esses e outros países, das mesmas empresas que então se tinham deslocalizado para Portugal e Espanha.

Assistimos agora a um aumento acentuado do desemprego constituído fundamentalmente por pessoas sem grandes competências, com baixa qualificação escolar e profissional e com uma idade avançada, que dificulta a sua reconversão.

Por outro lado os novos factores competitivos apontam para a criação de novos produtos, para a investigação, para o desenvolvimento do marketing e da distribuição, para o cumprimento dos prazos de entrega dos produtos influenciados pela moda, que por ser efémera, trabalha com pequenas encomendas que obriga a que as empresas se tornem mais flexíveis para responder a esta nova realidade.

Estes novos factores competitivos aliados ao aparecimento e reforço de novos sectores na economia, como o turismo, os produtos tradicionais e endógenos, o ambiente, as novas energias, a saúde e a terceira idade, entre outros, exigem mais qualificações aos trabalhadores e exigem, acima de tudo, uma aprendizagem constante ao longo de toda a vida profissional, que favoreça a sua mobilidade e a sua empregabilidade.

Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida – Orientar, Qualificar, Certificar – face às incertezas que o mercado laboral todos os dias nos coloca, confronta-nos com novas e importantes responsabilidades e obrigam-nos a prepararmo-nos para corresponder ao que de nós, como serviço público de emprego, se espera.

É o que pretendemos fazer com a organização deste Congresso e com a opção que tomamos pelo tema.

Esperamos agora, com esta edição, mobilizar dirigentes e técnicos, para estas preocupações para podermos servir melhor os nossos utentes.

Miguel Angel Zabalza Beraza
Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago
de Compostela
Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

OS DESAFÍOS DAS NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA:

ORIENTAR – QUALIFICAR – CERTIFICAR

Na segunda metade dos 90 a Comunidade Europea impulsou a reflexión e as primeiras iniciativas para relacionar o concepto de sociedade do coñecemento co de aprendizaxe ao longo da vida. No 2000 marcouse como obxectivo estratéxico *"converter a Unión Europea na sociedade basada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo"* [1]. Acadar este ambicioso obxectivo, segundo as afirmacións de distintos investigadores e técnicos, implicaba o desenvolvemento da ensinanza e a formación para todos os cidadás e cidadanas ao logo da súa vida, mediante o investimento na creación de oportunidades de aprendizaxe, acordes coas posibilidades individuais e grupais das persoas en relación aos cambios culturais e organizativos, derivados do impacto das TIC en tódolos ámbitos da vida. Promocionar a escolaridade obrigatoria, a formación permanente, o intercambio de boas prácticas e a circulación libre das persoas en idade de traballar, foi o reto máis salientable derivado destas políticas.

Como consecuencia das estratexias desenvolvidas nos estados membro en prol do desenvolvemento da formación, o alcance do concepto de EDUCACIÓN PERMANENTE, nos escenarios educativos e laborais actuais define novos desafíos de aprendizaxe, que se converten en novas oportunidades de desenvolvimento e maduración para as persoas e as sociedades. As accións de *Orientar, cualificar e certificar* adquiren unha especial relevancia nos procesos de formación e acreditación da competencia profesional, ao constituír o coñecemento un exercicio elemental para a incorporación á sociedade das cidadás e cidadáns, constituíndose, polo tanto, nun valor en crecemento que impulsa riqueza e benestar para as persoas e para os sistemas productivos e sociais. As persoas que non teñen acceso ao coñecemento, diminúen considerablemente as súas oportunidades de participación na vida económica, social e cultural da comunidade e tamén a súas posibilidades de integrarse socialmente e no sistema productivo, condicionando, á vez, as posibilidades dos seus países no crecemento económico, na competitividade internacional e no benestar social. Neste senso desenvolvimento

[1] Comisión das Comunidades Europeas: *Facer realidade un espazo europeo da aprendizaxe permanente*. Bruselas, 21 de novembro de 2001, páx. 7.

e marxinación medran de maneira proporcionalmente inversa, dando lugar a novas necesidades de intervención nos eidos das persoas máis desfavorecidas.

Sendo os países mais avanzados, aqueles que amosan unha maior capacidade para crear e xestionar coñecemento, esto só é posíbel na perspectiva de proxectar e desenvolver sistemas de orientación, cualificación e recoñecemento das competencias profesionais das persoas, eficaces e áxiles, que – entre outros – permitan acadar o obxectivo definido por EUROPASS, de presentar as capacidades e competencias de unha maneira sixela, fácilmente comprensibel, si se quere aprender e/ou traballar en calquera país de Europa.

Así a **Orientación** vai resultar esencial nos procesos de información e acompañamento aos cidadás e cidadanas nos procesos de acadar os axustes necesarios entre a oferta e a demanda de emprego, facilitando asesoramento de maneira especial ás persoas que están en maior risco de exclusión social.

A **Cualificación,** fai da educación permanente e da experiencia laboral, un reto esencial, ao promover a mellora das competencias básicas das persoas para que podan continuar acadando aprendizaxes en distintos escenarios de desenvolvemento.

A **Certificación,** permitirá identificar, valorar e recoñecer os aprendizaxes acadados polas persoas, con independencia de como foran logrados para establecer as acreditacións necesarias e, mesmo, definir itinerarios que permitan ás persoas completar os aprendizaxes que lles faltan para acadar un determinado nivel formativo e/ou profesional.

Nesta perspectiva, a *orientación, a cualificación e a certificación,* abren ás tendencias actuais, marcos de funcionamento que posibilitan o desenvolvemento de estratexias para facer efectivo o aprendizaxe continuo. Neste noveno congreso, pretendemos aproximarnos, a estudiar e poñer en común os retos que esta realidade nos anticipa, á Rexión Norte de Portugal e Galicia e, estamos seguros de contribuir a elo.

CONFERÊNCIAS

A VIDA TODA PARA APRENDER – OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Joaquim Azevedo
Presidente do Centro Regional do Porto
da Universidade Católica

A VIDA TODA PARA APRENDER: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Agradeço ao IEFP o convite formulado para proferir esta Conferência de Abertura e saúdo as comunidades do Norte de Portugal e da Galiza que aqui se encontram. Felicito-vos pela regularidade e interesse desta iniciativa em que já por várias vezes participei.

Quem profere uma conferência inaugural abre a porta, lança pistas, enuncia desafios e, não menos importante, quebra o gelo.

Permitam-me, por isso, que vos deixe aqui uma reflexão mais livre e solta dos constrangimentos impostos pelas temáticas, pelos números, pelas iniciativas e pelas tensões que comandam o momento presente, em torno do mote que me foi dado: "a vida toda para aprender: oportunidades e desafios".

Temos a vida toda para aprender, é verdade. Ter a vida toda para aprender é uma fonte de grande alegria e de fundada esperança para cada ser humano: aprender vivifica a vida, ajuda-nos a descobrir o outro, a encontrarmo-nos connosco, a desbravar as diferentes culturas que nos envolvem e a viver em comum e em paz.

Aprendemos todos desde logo na vida e com a vida, com o que somos e naquilo em que nos tornamos. Aprendemos seja na família seja na escola, seja no clube recreativo ou no emprego, na profissão que exercemos e na rua onde moramos, com os nossos vizinhos, com os parecidos e com os diferentes. Aprendemos a andar, a falar, a sorrir, a ler, escrever e calcular, a amar e a odiar, a cooperar e a competir, a trabalhar e a usufruir do tempo livre, a projectar a própria vida e, por vezes, a andar às voltas dentro dela, sem saída.

Tenho acompanhado crianças, adolescentes, jovens e adultos nos seus processos de aprendizagem social (não familiar), quer centrados na escola, quer fora dela, nas empresas e nas comunidades. O que posso testemunhar é que aprendizagem é uma fonte renovada de vida, abre os olhos e desdobra a alma, une os seres humanos, reforça os laços e cria comunidade. Ao aprendermos empreendemos viagens; acendem-se luzes interiores que iluminam o mundo e a vida, mormente sob o estímulo dos mestres.

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é por isso, como enunciou a UNESCO, a porta que abre o Séc. XXI. Gostaria de vos falar acerca do que tenho aprendido acerca do que caracteriza, envolve, e desafia o "ter toda a vida para aprender".

Tenho aprendido muito sobre a aprendizagem, ao longo destes anos dedicados à educação. Disso vos falarei, então, em vários pontos breves, cada um deles um novelo para desfiar em outras ocasiões.

Para começar: não há pessoas que não aprendem. Cada um e todos aprendemos ao longo de toda a vida, desde logo na vida e com a vida, nesta viagem que é sempre única e breve sobre a Terra. Podemos discernir melhor este princípio olhando-o sob dois prismas. Por um lado, cada pessoa possui uma capacidade inalienável em ordem à perfectibilidade e à realização humana, qualquer que seja a situação concreta em que se encontre, diante de quem não podemos ter outro olhar que não seja um olhar repleto de esperança (cf. Isabel Baptista [1]). Por outro lado, cada ser humano, na sua relação com o outro, é um ser em desenvolvimento, que aprende sempre, tanto mais quanto melhor forem proporcionadas as adequadas condições para tal, independentemente da sua condição (etnia, género, estatuto social, local de vida, etc.).

Se não acreditarmos profundamente nestes princípios (o da perfectibilidade e o da educabilidade de cada ser humano) de pouco vale qualquer empreendimento educacional. Sem estes valores superiores de base, podemos ser tecnocratas uma vida inteira sem nunca "morder" o essencial, atrapalhando e até dificultando a vida de muitos seres humanos.

Só aprendemos na relação com o Outro, pois é o Outro que mais e melhor nos revela, fazendo-nos sair de dentro de nós. Ninguém se des-envolve sozinho (desfazer o novelo). Só na comunidade de próximos -vizinhos ou não – é possível ancorar uma aprendizagem ao longo da vida, para toda a vida, para todos e para cada um. Sabe-mos o quanto é preciosa a comunidade que nos rodeia para o desabrochar de cada um, pois as possibilidades de desenvolvimento humano precisam de ser apreendidas, comunicadas, estimuladas, acarinhadas, acompanhadas e reconhecidas. Precisamos de proximidade para aprender, de instituições e de pessoas, e precisam deste cuidado sobretudo aqueles que ninguém rodeia, os que estão sós.

Hoje, quando tanto nos fechamos no individualismo, nos guetos, nas "comunidades de mesmidade" (Bauman [2]), é preciso estarmos conscientes de que estamos a fechar drasticamente as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano da generalidade dos cidadãos.

Cada cidadão e todos os cidadãos precisam de poder usufruir de condições de acesso às oportunidades (novas e velhas) de aprendizagem ao longo da vida, o que nem sempre é assegurado e com a devida atenção. Não basta levantar bem alto catálogos de "ofertas formativas" para todos os públicos, precisamos de conceder uma atenção muito especial a todos aqueles que estão mais afastados, qualquer que seja a razão, do acesso ao usufruto dos bens educacionais e culturais, as populações em risco, as "margens" de vulnerabilidade, os mais esquecidos na acção social e comunitária, os "iletrados".

Quantas vezes nos custa tanto erguer um projecto local, que acabamos por ficar satisfeitos só de o vermos "aprovado". Depois esquecemos, muitas vezes, as pessoas, que ficam lá pelo meio dos papéis da execução dos projectos. E, neste caminho, as pessoas passam assim de sujeitos (na concepção) a objectos (na execução), num deslizamento dramático comum a muitas acções sócio - educativas.

A aprendizagem, ao longo da vida não é só um conjunto de cursos e catálogos de cursos pré - formatados, intervenções programadas segundo esclarecidas "estratégias", para atingir "públicos - alvo" pré - estabelecidos, como se de um qualquer jogo de guerra se tratasse.

Não basta construir uma boa oferta (um belo projecto local) e esperar que os cidadãos "que precisam" apareçam (o público-alvo!), é melhor começar por estar próximo, ouvir, comunicar, estabelecer laços e compromissos e daí fazer nascer os pequenos projectos que são resposta para cada momento (muitos deles nascem à roda de necessidades das pessoas que se juntam, em torno de dinâmicas bem estruturadas de fomento da participação local).

Desde as mais tenras idades é preciso desenvolver competências de aprendizagem autónoma, para o que é determinante que a educação escolar de base permita a cada um adquirir as ferramentas básicas essenciais ao nível da língua materna, da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão da história e da sociedade locais, da expressão artística, das ciências e das técnicas. Sem alicerces sólidos, o acesso hoje facilitado a caudais

---

[1] Consultar textos de Isabel Baptista, por exemplo: "Dar um rosto ao futuro. A educação como compromisso ético". Porto: Profedições, 2005.

[2] Ver textos de Zigmund Bauman, por exemplo: "Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil". Madrid: Siglo veintiuno de España editores, 2003.

infindáveis de informação, traduz-se no acesso à selva mais indecifrável. Aqui, nesta fase inicial, ninguém pode ser deixado para trás.

A mediação entre quem quer aprender, ainda que apenas o saiba esboçar e mal, e os projectos e oportunidades de aprendizagem, existentes e a criar, é um trabalho árduo e imprescindível, que exige capacidade de ouvir, de respeitar e de apreciar os pequenos passos do desabrochar humano e cidadão, de valorizar, de estimular, um trabalho rigoroso e profissionalmente muito exigente. Precisamos, por isso, de mais mediadores de aprendizagem, fundados numa sólida formação em pedagogia social.

Por outro lado, os recursos educacionais das comunidades são muito mais vastos e ricos do que alguma vez imaginamos. Precisamos de os conhecer, inventariar, reconhecer, trazer à luz as suas riquezas, gerando mais e mais implicação e gerando não apenas acordos formais mas compromissos claros na promoção do bem educacional comum (autarquias, centros de saúde, bibliotecas, empresas, museus, associações culturais, centros juvenis, casas de cultura, misericórdias, clubes, jornais,...)

Hoje, o nosso principal problema com os recursos educativos de uma comunidade já não é a sua quantidade, é a sua articulação, intercomunicação e convergência em dinâmicas precisas, concretas, úteis às pessoas concretas.

As escolas são apenas uma parte (muito importante e insubstituível) dos recursos educativos de uma comunidade, recursos estes que se devem mapear, contactar, envolver em dinâmicas concretas, mobilizando o que cada instituição e pessoa têm para dar.

A minha experiência diz-me que quando os actores sociais de uma comunidade apostam a sério e ao longo de anos na educação e na aprendizagem de todos ao longo de toda a vida, nada fica igual, até as paredes se movem, sem que alguma vez isso tivesse sido sequer previsto. Paredes que se movem para tornar os espaços maiores e mais acessíveis a uma educação acolhedora de todos, sobretudo dos adultos e dos mais vulneráveis.

Podemos celebrar inúmeros protocolos e acordos e nunca chegar a alcançar qualquer compromisso concreto de alguém com alguém.

Para quem aprende é decisivo o estímulo e incentivo dos demais cidadãos e instituições sociais. Ora, os saberes e as competências adquiridos por cada um devem ser reconhecidos socialmente, o que requer processos abertos, acessíveis, flexíveis e rigorosos de validação e até de certificação, quando for caso disso.

A certificação não é um milagre, mas o resultado de um caminho percorrido que implica sobretudo o reconhecimento social de cada um e de percursos de aprendizagem realizados, quantas vezes fora de qualquer instância formal e com enorme esforço pessoal. Agora que vamos construir catálogos nacionais de perfis profissionais e de competências, alargar a rede de Centros de Reconhecimento e Validação de Competências e criar novas ofertas de formação complementar, mais urgente é atender à acessibilidade e à flexibilidade dos sistemas. Eles servem pessoas concretas e estas não estão ao serviço do rolo compressor dos sistemas

O modelo escolar é o modelo hegemónico nas práticas de aprendizagem ao longo da vida, fora dos ambientes escolares, o que é muitas vezes um entrave enorme às aprendizagens e estas apelam sobretudo para outros modos, tempos, espaços, métodos...para outra liberdade e responsabilidade.

O voluntarismo na oferta de formação profissional tem limites! No actual contexto económico e social, há uma grande parte das nossas empresas que estão baseadas no "equilíbrio das baixas qualificações e baixos salários", o que faz com que a produtividade marginal dos acréscimos de qualificação que cada trabalhador possa realizar sejam, logo à partida, baixos ou nulos. Ou seja, qualificação para quê? Novas oportunidades para quê? O desemprego, a precariedade dos vínculos laborais e todo um vasto conjunto de transformações do mercado de trabalho, envolto agora numa enorme incerteza, têm acentuado os comportamentos defensivos por parte da maioria dos assalariados, de quem se poderia porventura esperar uma atitude mais ofensiva e mais ligada à melhoria do desempenho (onde as novas competências têm um papel central).

As TIC são instrumentos, meios com uma função muito precisa e limitada, não só panaceia para coisa nenhuma e poucas vezes são usados, para já, como instrumentos úteis de apoio às aprendizagens concretas.

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida veio descentrar e multiplicar os centros educativos e alterar os tempos, os espaços, os modos, as modalidades de ensino e de aprendizagem, introduzindo uma tal complexidade e flexibilidade que têm arrastado o "sistema educativo" para uma "crise" de oportunidades sem precedentes. Temos de as saber aproveitar com ambas as mãos, tão exigente é hoje a nossa sociedade em conhecimento.

Estas são algumas notas acerca do que tenho aprendido nas minhas actividades de ensino e aprendizagem. Espero que algumas portas se tenham aberto.

Como diz Mia Couto, ao andar encontramos mais pedras que caminho. Mas temos a graça de aprender, sempre.

Bom trabalho para o Vosso Congresso Internacional.

ORIENTAR, QUALIFICAR, CERTIFICAR

Luísa Falcão
Directora do Departamento
de Certificação do IEFP

ORIENTAR, QUALIFICAR, CERTIFICAR.

Começo por agradecer o convite que me foi formulado e saudar todos os presentes.

Estamos no final do primeiro dia de trabalho deste Congresso, cujo programa foi vasto e muito rico. Temos agora para tratar o tema "Orientar-Qualificar-Certificar". Começo por vos dizer a perspectiva em que me vou colocar - sendo as minhas funções actuais a de Directora do Departamento de Certificação do IEFP, é no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional que esta trilogia se vai enquadrar.

Em breve palavras, e dado que se encontram entre nós colegas galegos que certamente não conhecerão o Sistema de Certificação Profissional português, direi que este sistema foi criado em 1992, por diploma legal, resultante de um Acordo de Política sobre Formação Profissional assinado em 1991, entre o Governo e os Parceiros Sociais, e no qual se reconhecia a importância estratégica da formação profissional, enquanto instrumento de valorização dos Recursos Humanos nacionais e indispensável para a modernização e a competitividade das empresas e do país.

O objectivo era, assim, qualificar e certificar, na perspectiva, também, de facilitar a mobilidade no espaço europeu, na sequência da nossa integração na Comunidade Europeia, ocorrida em 1986.

De facto, ainda hoje, e como foi já certamente abordado, a população activa portuguesa apresenta um défice acentuado de qualificações, quer escolares, quer profissionais e, acreditamos, um alto grau de subcertificação.

Neste sentido, o actual Governo definiu uma estratégia de qualificação, quer da população jovem, quer dos adultos, através do Programa Novas Oportunidades, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, apresentado publicamente em Dezembro de 2005.

Neste contexto, têm vindo a ser criados Centros "Novas Oportunidades", com o objectivo de proporcionar oportunidades educativas e formativas de dupla certificação e, por outro lado, reconhecer, validar e certificar competências detidas pelos adultos, competências essas adquiridas ao longo da vida, dando lugar a uma qualificação escolar e profissional quando possível, ou orientando para percursos de educação ou de formação quando tal se revela necessário.

É neste contexto de grande mudança de quadros conceptuais que o Sistema de Certificação Profissional se desenvolve, desde 1992.

Criado numa base tripartida – Administração Pública, Confederações Patronais e Sindicais -tem, como órgão de cú-

pula, a Comissão Permanente de Certificação e, por sector de actividade, Comissões Técnicas Especializadas, também tripartidas, cuja função é definir os perfis profissionais em cada um dos sectores, perfis esses que servem de referência para a definição de percursos de formação pertinente e de referencial/*standard* para processos de certificação de competências adquiridas através da experiência profissional.

De facto, comprovados 3 anos de experiência profissional numa dada profissão ou actividade, os adultos podem obter uma qualificação formal, através de um processo de avaliação, que se inicia com auto-avaliação do candidato, tem sequência com uma entrevista técnica para a evidenciação das competências relativas à profissão visada, podendo haver lugar também a uma prova de avaliação, eminentemente prática e mobilizadora das competências em avaliação.

Se bem sucedido é atribuído ao candidato, no final desta avaliação, um Certificado de Aptidão Profissional. Se apenas for parcialmente bem sucedido, são-lhe certificadas as competências demonstradas, num documento designado "Caderneta de Competências", onde ficam identificadas também, as competências em défice.

Esta caderneta é simultaneamente um meio de diagnóstico de necessidades específicas de formação, cuja oferta está disponível nos nossos Centros de Formação e em outras entidades. Finda a formação, e adquiridas as competências, o acesso ao Certificado de Aptidão Profissional é então possível.

O processo de avaliação tem, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação, a particularidade de se desenvolver com a participação de um júri tripartido, representando a entidade certificadora, as confederações patronais e sindicais. Este júri tripartido dá ao processo de avaliação e certificação uma valorização simbólica, de validação social.

No entanto, e à medida que a Certificação Profissional se expande a vários sectores de actividade e a um número crescente de candidatos, o tripartimos dos júris de avaliação revela-se de difícil exequibilidade, nomeadamente pelos custos financeiros que representam. Este aspecto tem vindo a ser objecto de análise e ponderação por parte da Comissão Permanente de Certificação e julgamos que, poderá, a curto prazo, sofrer algumas alterações, não deixando, contudo, de se fazer participar os Parceiros Sociais, mas em funções de monitorização e acompanhamento dos processos de avaliação.

Neste momento estão disponíveis para certificação 74 perfis profissionais, em 16 áreas, sendo o IEFP entidade certificadora em 7 áreas, entre elas, a Construção Civil e Obras Públicas que tem tido uma grande procura por razões que se prendem com imposições legais de regulamentação da actividade, para acesso aos alvarás e, também, pelo facto de as empresas reconhecerem que o facto de os seus trabalhadores serem certificados constitui um efectiva mais valia, nomeadamente quando competem em concursos internacionais.

Aliás, temos vindo a desenvolver um trabalho verdadeiramente de parceria com algumas grandes empresas da Construção Civil, na certificação dos seus trabalhadores e na sua orientação para o reconhecimento e certificação de competências escolares e para percursos de formação visando colmatar os défices identificados.

Gostaria de vos apresentar agora e para ilustrar o que referi sinteticamente sobre o processo de Certificação Profissional, uma entrevista breve com o Sr. Carlos Silva que vivenciou o processo de certificação profissional de "Técnico de Obra", com base na sua experiência profissional.

Apresentação de Vídeo

Julgo estar aqui, nesta conversa, bem presentes alguns aspectos que quero sublinhar:

1º – a importância atribuída pelos adultos à possibilidade de poderem ver valorizadas e certificadas as aprendizagens que foram fazendo ao longo do seu percurso de vida, e de que existe um valor efectivo produzido pela actividade profissional que merece reconhecimento formal;

2º – a motivação que a certificação pode despoletar para novas aprendizagens, nomeadamente em contextos formais e para novas qualificações;

3º – a articulação e integração da oferta actualmente disponível – de reconhecimento, validação e certificação escolar, certificação profissional e formação adequada às necessidades.

Na verdade, um ciclo em que se articulam orientar – qualificar e certificar através das oportunidades colocadas à disposição de todos e, em particular, dos activos pouco qualificados.

Concluo, referindo que todos os perfis profissionais já aprovados no âmbito do Sistema de Certificação Profissional encontram-se disponíveis num Repertório de Referenciais Profissionais, no site do IEFP, www.iefp.pt..

María Luisa Rodríguez Moreno
Catedrática de Orientación Profesional
de la Universidad de Barcelona

ORIENTAR, QUALIFICAR, CERTIFICAR.

Os Desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida:
Orientar, Cualificar, Certificar

RESUMEN

La conferencia explica que en estos tiempos, en la Unión Europea, se da enorme importancia a la evaluación de las cualificaciones, en el marco de la formación a lo largo de la vida. Cualificaciones para el mundo laboral que originan nuevas situaciones y nuevas necesidades entre las personas adultas, preferentemente.

La autora pasa revista a los saberes que las Administraciones y las organizaciones han de cualificar, acreditar y certificar, que son de dos tipos: adquiridos por la educación formal y adquiridos por la experiencia. A continuación hace una breve historia del esfuerzo político/administrativo y empresarial por construir un entramado lógico de cualificaciones y acreditaciones, que condujo a la definición de cualificación desde la perspectiva de las diferentes directivas del Consejo de Europa.

La reflexión y glosa de esas definiciones le sirven como argumento para consolidar el valor de la Orientación Profesional y el papel relevante que va a tener que desempeñar en la nueva corriente de la formación todo a lo largo de la vida. Los comentarios sobre la "Declaración de Copenhague" y posteriores directivas le dan a la autora pie para detenerse a comentar las demostradas carencias actuales de los Servicios de Orientación Profesional en casi todos los Países miembros. De hecho, los Servicios de Información y Orientación no alcanzan los objetivos de movilidad, de coherencia, calidad y atención a la inclusión social planteados optimistamente en la cumbre de Lisboa 2000. La autora señala algunas de las carencias más evidentes, sobre todo la de la descoordinación de los Servicios en el entramado orientador de los Estados, recuerda alguna de las cuestiones sin resolver y propone recrear o reinventar un Sistema de Orientación Profesional permanente, por ejemplo (y no necesariamente) a tenor de las últimas sugerencias del CEDEFOP para cubrir las más urgentes prioridades.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Sabemos que el mercado de trabajo está muy interesado en la asignación de las competencias laborales transversa-

les y específicas y aceptamos que éstas constituyen parte del bagaje de las personas, con lo cual, y dada su naturaleza intelectiva, es muy difícil no sólo evaluarlas, sino hacerlas explícitas y formarlas. En los ámbitos formativos y empresariales europeos, el reconocimiento explícito de las competencias se está realizando a través de la evaluación o valoración (acreditación) de las cualificaciones mediante títulos, diplomas o certificaciones de diferente tipología y, en cada país, enmarcado en distintas ideologías políticas (Eliasson, 1999).

Sabemos también que ese reconocimiento de competencias o de cualificaciones tiene consecuencias sociales en función del valor que se le dé a los exámenes, títulos y certificados en su calidad de instrumentos fiables de medición de cualidades y logros humanos; valor que suele estar influido no sólo por factores exógenos sino también por los propios de cada persona o grupo de personas.

Entre los factores exógenos que están influyendo significativamente sobre las leyes de la oferta y la demanda del mercado laboral cabe citar varios de las más incidentes: la compleja naturaleza y tipología de los diferentes sistemas de enseñanza europeos, la eterna y penosa distancia entre formación y empleo, los planteamientos políticos sobre la educación (en los diferentes países de la UE) y varios otros. Por esa misma variedad de factores podemos comprobar que la relación persona/trabajo no se puede reducir simplemente a las tendencias y programas económicos; es decir: no se puede reducir el mercado de las competencias al impacto de las teorías del capital humano[1] sobre la dinámica laboral; y esta tendencia ha empezado a ser aceptada por economistas y sociólogos que estudian el trabajo desde perspectivas menos economicistas y más humanistas tratando de contribuir, por todos los medios, a la reducción de la exclusión laboral y de las diferencias sociales (Capucha *et al.,* 2005; Madelino, 2006).

En efecto: hay otros factores distintos de los económicos, relacionados con el progreso personal y el desarrollo humano que van a incidir en la oferta y la demanda de las cualificaciones. En este sentido, podemos citar a profesionales como Mallet (1997), quien investigó toda una serie de variables influyentes en las variaciones de las cualificaciones, de los títulos y de las certificaciones y su fuerza como mecanismos para reducir el paro laboral y/o para favorecer la inclusión laboral de personas menos tituladas.

Su trabajo y otros más recientes demostraron que no siempre los esfuerzos que hacen los países por aumentar el nivel de las cualificaciones y, por tanto, aumentar la preparación y la calidad de los trabajadores, han desembocado en asegurar la democratización de las estructuras laborales o en conseguir que haya trabajo para todos.

Por ejemplo, las empresas prefieren substituir a numerosas personas con menos cualificación por menos personas con más cualificación sin que esto signifique, al menos en Europa, que las economías europeas generen un incremento suficiente en producción avanzada que requiera una población activa con altos niveles de cualificación o de formación.

Además hay que señalar que, peligrosamente, en la Europa, de finales de los años noventa, se estaba interpretando la carencia de titulaciones como una falta de competencias personales o laborales, con lo cual se reproducía o fomentaba el fenómeno de la exclusión social.

Importantes trabajos del CEDEFOP a finales del siglo pasado (Alex, 1991, Delcourt, 1991, etc.) concluían que el valor "económico" del capital humano depende de su "asignación", es decir, del valor que se le confiera a su bagaje de cualificaciones o de su competencia laboral considerada en su conjunto. Por eso, la capacidad del mercado de trabajo para asignar o aquilatar con eficacia la potencialidad de los recursos personales es una preocupación de primer orden para cada individuo potencialmente trabajador (teniendo en cuenta lo que ya sabemos desde siempre: que el mercado laboral relativiza el valor de los trabajos y de los trabajadores en función de las relaciones oferta/demanda).

Admitida la popularidad de las cualificaciones y de las competencias se impone hablar de las titulaciones o capacidad de los títulos o acreditaciones como indicadores de las auténticas competencias de una persona para ejercitar una función laboral; la titulación ha devenido una credencial de suma importancia para la persona y para el mercado de trabajo. De ahí se ha derivado la necesidad de tener en cuenta dos caras de la misma moneda:

a) Cómo los países certifican el nivel educativo de una persona, obtenido por *cauces formales, y*

b) Cómo los países acreditan o certifican su competencia laboral teniendo en cuenta no sólo su bagaje acumulado por las vías formales sino *por la propia experiencia laboral* vital. Mallet (Op. Cit.) dice "(...) la noción de competencia, es una noción que abarca, a la vez, el nivel de certificación y la experiencia profesional de una persona y no solamente su nivel de titulación."

[1] En estos tiempos (finales del 2006) este concepto y su terminología tienden a desecharse.

Los sistemas formativos y orientadores convencionales y *long life* tratan (en estos primeros años del siglo XXI) de encontrar estructuras coherentes para mejorar la gestión de las titulaciones.

2. CUALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN SON PRERROGATIVAS INSTITUCIONALES

2.1. Breve historia sobre los inicios de la teoría y de la gestión de la cualificación

Ya en 1989, Sellin explicaba cuáles habían de ser las condiciones necesarias para obtener una regulación general sobre el tema del reconocimiento mutuo de cualificaciones profesionales no universitarias. Se basaba en la Directiva General para el reconocimiento de los certificados universitarios aprobada por el Consejo en Diciembre 1988, en la que se planteaba por primera vez que había que establecer definiciones comunitarias de perfiles profesionales (es decir, de conocimientos, capacidades y competencias) como marco de referencia conjunto para el desarrollo y equiparación de las estructuras y contenidos de formación y que había que elaborar una nomenclatura a escala europea de cualificaciones y denominaciones profesionales.

Sellin veía que la correspondencia entre las cualificaciones necesitaría de la participación de todos los interlocutores sociales, teniendo en cuenta que las directivas generales de la UE tienen una entidad jurídica vinculante, y no solamente informativa, para las denominadas profesiones reglamentadas. Pedía que se formasen comisiones de expertos en especialidades técnico-industriales; del comercio, banca y seguros; de profesiones sociales educativas y sanitarias; y del campo artístico y del ocio, argumentando la importancia de la confianza mutua entre los países miembros en el reconocimiento de las diferentes realidades profesionales para hacer comparables o trasladables – de un país miembro a otro – los futuros perfiles profesionales que se considerarían "perfiles europeos" y que facilitarían la introducción de una especie de "pasaporte de formación profesional europeo".

Dos años después, en 1991, Alex en un interesante y definitivo artículo[2] afirma que la bisagra entre formación y empleo es la cualificación profesional y la define como el "conjunto de conocimientos y capacidades que se adquieren durante los procesos de socialización y de educación de las personas". Le confiere así una *dimensión social*. De hecho, dice, las cualificaciones son *modelos de intercambio social* en el mercado de trabajo; son combinaciones estandarizadas, supraindividuales, de capacidades que se intercambian entre la oferta y la demanda. La definición de profesión, desde esta perspectiva social, sería la del *modelo de intercambio socialmente establecido en el mercado de trabajo para una persona.* Viene a ser una pauta que ratifica la ya conocida tensión o dialéctica parsoniana[3] entre un puesto de trabajo (los requisitos de la tarea) y el bagaje del trabajador (el potencial de su cualificación).

Explicitada de una manera más o menos general la necesidad de instaurar una estructura convertible de cualificaciones, Bertrand (1991) aporta sus ideas para que, desde la perspectiva europea que garantice la libre circulación de los trabajadores, se asegure su transferibilidad de un país a otro y se creen instrumentos que faciliten la movilidad internacional (pasaportes, expedientes académicos, repertorios, carteras de cualificaciones, etc.). Bertrand propone, además, que se concierten las políticas de formación profesional y ocupacional con el objeto de enfocar la cualificación desde el punto de vista de las competencias.[4]

En ese momento clave, en que interesa iniciar la construcción de la Europa de los Ciudadanos, el español E. Retuerto (1991)[5] entiende la cualificación como "el saber pasar de los conocimientos profesionales a la práctica de la profesión". Su breve pero enjundiosa aportación explica que el *continuum* entre lo aprendido en la escuela y lo aprendido en la práctica profesional está, en la nueva Europa, configurando una manera diferente de entender la cualificación. Retuerto profetizaba ya en ese año que iban a caer las rígidas fronteras entre la educación general y la formación profesional inicial y daba como señales de ello:

---

[2] Ese número 2 de la revista *Formación Profesional* del Cedefop, de 1991 es un monográfico sobre el tema, que posteriormente demostró ser muy valioso en el desarrollo del debate cualificación / competencia / certificación.

[3] De la obra pionera, iniciadora de la orientación profesional actual, del ingeniero Frank Parsons (1909) *Choosing a Vocation*. Boston: Vocational Bureau.

[4] Cuestiones éstas, como se deduce fácilmente, de gran complejidad dadas las diferencias entre cada país en su concepción de clasificaciones competenciales, profesionales, toma de decisiones, disposiciones reglamentarias, información a la población, concertación y otras.

[5] Quien detentaba entonces el puesto de Subdirector del Cedefop.

1) Que la UE daba la categoría de profesionalizadora a la formación inicial;
2) Que se estaba empezando a introducir la cultura del trabajo en la empresa en todos los niveles de instrucción;
3) Que aumentaba el valor de la alternancia como fórmula de aprendizaje (Consúltese a este respecto: Jato, 1998a y 1998b); y
4) Que la empresa ya empezaba a demandar capacidades básicas con fundamento científico que hicieran a las personas más permeables a diferentes puestos de trabajo y más flexibles a lo largo de su carrera empresarial.

Este nuevo enfoque de la cualificación, según Retuerto, habría de ser apoyado por la concertación o negociación entre el ámbito escolar y el ámbito empresarial. Por lo tanto, los contenidos de la formación profesional habrían de ser consultados mutuamente para conseguir una relación más fluida entre escuela y empresa. Y también lo habrían de ser los mecanismos de certificación. Preveía que las personas, por su edad y por las variaciones en el estilo contractual deberían *reorientar,* de vez en cuando, su *cualificación profesional.* No obstante, la cualificación profesional parece que entonces (como ahora) no corría paralela entre la demanda y la oferta por lo que las escuelas de formación profesional habrían de hacer un esfuerzo gigantesco para ampliar la formación profesional de base y la formación continua de los profesionales en activo. En este caso, la empresa sería el escenario ideal.

Retuerto sugería un apasionante camino asesorando cómo construir las políticas de cualificación:

1. Haciendo que la cualificación sea reconocida por todos los actores de la formación profesional
2. Trasladando al campo de la negociación laboral las exigencias del empleador expresadas en "capacidades para..."
3. Haciendo transparente el complejo entramado de las competencias mediante una acertada orientación profesional y una buena planificación de la formación profesional

Incidiendo en la importancia del nuevo modelo de cualificación y de la sinergia entre todos los actores sociales, Delcourt (1991) defendía que el nivel de cualificación, en la UE, alcanzaba cada día niveles más elevados y que al mismo tiempo era una inversión en capital humano, ya fuera financiada por el mismo trabajador, ya lo fuera por la empresa o por el mismo Estado. Delcourt indicaba que también era una inversión en la forma: es decir, que ya se empezaban a tener definidas, por la sociedad, las denominaciones y las competencias que deberían adquirirse, los programas que habían de seguirse y los títulos que debían obtenerse para que el trabajador se orientase en sus correspondientes espacios de formación y de cualificación, sobre todo cuando tratase de progresar en el desarrollo de su carrera. La evolución de las cualificaciones no se derivaría únicamente de las transformaciones tecnológicas sino también de las comparaciones entre categorías de trabajadores y de los procesos de diferenciación entre empresas o grupos de trabajadores en una misma empresa.

Delcourt concluía que, desde el punto de vista del trabajador, el desarrollo de su profesionalidad "(Ɛ) es un modo de construirse y de reconstruirse una identidad a través del ciclo de vida profesional." A la vez, la existencia y el reconocimiento de las formas de profesionalidad son indispensables para la gestión de los recursos humanos, tanto en las empresas como en la sociedad, lo cual obliga a ir reformulando continuamente la relación entre los espacios formación y cualificación.

Como puede suponerse, estas posturas y estas conclusiones eran (y siguen siendo) de gran importancia para la función orientadora.

2.2. Definiciones de cualificación

Para que todos los Estados miembros de la Unión Europea progresasen al unísono la Comisión de las Comunidades Europeas, en sus directivas desde 1994 hasta hoy día, ha propuesto diferentes definiciones acerca de la cualificación y de la acreditación. Basándose en los trabajos antes citados de principios de los noventa, se entienden por cualificación "un conjunto de competencias (saberes, capacidades, actitudes, habilidades) con valor y con significado en una determinada ocupación (oficio o profesión) adquiridas ya sea por la vía de la formación reglada ya sea por la experiencia laboral y *finalmente acreditadas por mecanismos de reconocimiento y de certificación".*

Por lo tanto, se podría definir como persona competente a aquella que además de disponer de conocimientos, aptitudes, destrezas, expectativas o intereses para ejecutar una u otra profesión, demuestra cierta capacidad para resolver problemas, actuar con autonomía, comunicarse eficazmente con los miembros de la empresa, o adaptarse a los cambios de las organizaciones y de los tiempos[6].

En general, la competencia se viene analizando desde la perspectiva personal (competencias de la persona) y desde la perspectiva oficial o normativa (competencias especificadas oficialmente por algún organismo o gobierno). Estas especificaciones oficiales de competencias son asimiladas, adaptadas y propuestas por los Institutos Nacionales o autonómicos de Cualificaciones Profesionales (a nivel de cada País miembro). Las cualificaciones o competencias[7] así especificadas deben organizarse, para una comprensión equivalente y homogénea de los niveles y de las exigencias, por unidades de competencia o por una serie de estándares admitidos por todos (trabajadores, administraciones, sindicatos y empresarios)[8]. Muchos organismos y organizaciones empresariales están de acuerdo en crear e institucionalizar herramientas sintetizadoras (por ejemplo: el balance de competencias; Vid. Alberici-Serreri, 2005).

Para ir clarificando el camino hacia la certificación y/o acreditación de las competencias o de las cualificaciones, el Consejo de Europa aporta tres definiciones (C.C.E., 2002: 23-24)

Se entenderá por

a) "Profesión regulada" la actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio, o una de las modalidades de ejercicio están subordinados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales;
b) "Cualificaciones profesionales", las cualificaciones acreditadas por un título de formación, un certificado de competencia tal como se define en la letra a) del apartado 2 del artículo 11, y/o una experiencia profesional.
c) "Título de formación", los diplomas, certificados y otros títulos expedidos por una autoridad de un Estado miembro que sancionan una formación profesional adquirida de manera preponderante en la Comunidad.

Obsérvese que en esta Directiva se define la cualificación profesional como la capacidad *acreditada* por un título de formación, o por un certificado de competencia (o de experiencia profesional). A nivel europeo se entiende que un título de formación es el que está constituido por los diplomas, los certificados o cualquier otro título expedido por la autoridad de un Estado miembro de la Unión Europea, quien acredita la validez y equiparabilidad de la formación profesional adquirida preferentemente en una comunidad de dicha Unión o un organismo subsidiario. Los certificados, de menor rango que los títulos, pueden ser expedidos por una autoridad competente de un Estado Miembro ya sea a través de una examen ya sea demostrando la experiencia profesional en un período amplio de años (de tres a diez).

Interesa, llegados a este punto, recordar los niveles de cualificación profesional que propone dicha Comisión en la Directiva antes citada. Dice así:

Artículo 11, Niveles de cualificación

Para la aplicación del artículo 13, se establecen los cinco niveles de cualificación profesional siguientes:

---

[6] Más detalle y profundización en las definiciones y teorías explicativas de la persona competente en: Mª. L. Rodríguez-Moreno (2006) *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales.* Barcelona. Laertes. Con amplia bibliografía comentada.

[7] Hay que advertir al profesional de la orientación que llevamos casi veinte años debatiendo semánticamente estos términos sin que aún se haya logrado una uniformidad en las propuestas y análisis que distingan cualificaciones de competencias; titulaciones, certificaciones o acreditaciones, etc. Con lo cual los encuentros internacionales y nacionales deberían exigir, preceptivamente, una aclaración terminológica muy estricta para estar seguros de que todos los profesionales están refiriéndose a los mismos conceptos. (Cf. A. Moore y A. F. Theunissen (1994). Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1/94, 70-74.

[8] Aunque se habla aquí de la Unión Europea hay que advertir que el movimiento acerca de las competencias es internacional y que el protagonismo técnico lo detentan la OIT y el CINTERFOR en los que se inspiran instituciones tanto europeas como del resto del mundo.

a) Nivel 1, "Certificado de Competencias"; b) Nivel 2, "Certificado"; c) Nivel 3, "Título que sanciona una formación corta"; d) Nivel 4, "Título que sanciona una formación intermedia"; e) Nivel 5, "Título que sanciona una formación superior".

Los niveles de cualificación, quedan explicitados, por la misma Directiva, como sigue

Nivel	Descripción
1	a) Certificado expedido sobre la base de una formación muy breve, o examen específico sin formación previa, o ejercicio a tiempo completo de la profesión (...) durante 3 años consecutivos (...). b) Formación general de nivel de enseñanza primaria o secundaria que acredite que su titular posee conocimientos generales.
2	Formación de nivel de enseñanza secundaria, bien profesional, bien general, complementada con un ciclo profesional.
3	Formación de nivel de enseñanza postsecundaria, de duración mínima de un año e inferior a tres años.
4	Enseñanza superior o universitaria de duración mínima de 3 años e inferior a cuatro años.
5	Enseñanza superior o universitaria de duración mínima de 4 años.

Para completar las indicaciones de la Directiva es también importante conectar con el documento marco conocido popularmente como "Declaración de Copenhague"[9] y sobre el que más adelante insistimos.

2.3. Las competencias de los Estados miembros

Los "Institutos Nacionales de Cualificaciones Profesionales"[10] de cada País miembro planifican e instituyen su modelo de Sistema de Cualificaciones en base a ciertos paradigmas y en base a las políticas de formación profesional y ocupacional admitidas por sus gobiernos. Estos modelos suelen ser prescriptivos para los diversos subsistemas educativos y *han de garantizar la transparencia, la transferibilidad y la correspondencia con el resto de los países.*

De ahí que, dada su complejidad, el diseño de las cualificaciones sea más bien una tarea de tipo técnico en la que han de intervenir profesionales de la pedagogía, de la psicología, de la sociología, de la economía y de la teoría del trabajo, además de contar con varios interlocutores sociales y con los fundamentos teóricos emanados de trabajos de investigación.

Una vez planteados los Sistemas de Cualificaciones, se han de ofrecer políticas de evaluación, acreditación y reconocimiento de la competencia (o del conjunto de variables que la constituyen), que institucionalicen los correspondientes modelos de reconocimiento y certificación. Así pues, una vez acreditada o certificada una cualificación por dichos Sistemas de Cualificaciones Profesionales, mediante *procesos de evaluación y de acreditación* admitidos como fiables, el usuario debe remitirse a los *Catálogos de Formación* (a veces son modulares) para

[9] Su título completo es: "*Declaración de los Ministros Europeos de Formación y Enseñanza Profesional y la Comisión Europea. Reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional".* Fechado en 2002, es un documento que sigue a la Resolución del Consejo 13137/02 (EDUC 123, SOC 438) sobre "Cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales".

[10] Pueden ser de menor rango: cantonales, autonómicos, etc., según la organización política el país miembro de que se trate. En España, por ejemplo, están bastante desarrollados los Sistemas de Cualificaciones en todos los Gobiernos Autónomos aunque en casi ninguno (tampoco en el Instituto Nacional estatal) se ofrece como función de los correspondientes Institutos de Cualificaciones Profesionales la orientación profesional. Y menos centrada en lo que ahora entendemos por *long life guidance*. Si existe alguna actuación orientadora, está casi siempre referida al momento crítico y perentorio de la acreditación. Si, en algún caso, se cita esa función atendiendo a las sugerencias de la Declaración de Copenhague, desde luego, no se desarrolla.

comprobar si la formación deseada o requerida para desempeñar un trabajo está conseguida. Si lo está, el usuario puede pasar ya a insertarse en el mundo laboral. Si no lo está, se ha de iniciar un proceso de análisis y diagnóstico de aquellas cualificaciones que le faltan para conseguir el trabajo o el nivel de trabajo que proceda y un conjunto de acciones orientadoras para construir los itinerarios personalizados de desarrollo de la carrera[11].

Pese a que la dimensión orientadora no está excesivamente desarrollada o contemplada en los Institutos de Cualificaciones profesionales europeosen algunos se dan tímidos intentos para incardinar la orientación en el proceso de la cualificación. Por ejemplo, en el "Institut Català de les Qualificacions Professionals" (ICQP, 2005) en el que la acreditación cubre las fases de reconocimiento, evaluación y certificación, hay un momento en la primera fase en el que se ofrece asesoramiento y orientación en estos términos:

> "Los Centros Territoriales representantes de la Administración Educativa extendidos por toda la Comunidad Autónoma, previo pago de unas tasas por el servicio, pueden aconsejar a las personas en tres aspectos: a) Para identificar el perfil y las competencias que han conseguido en su práctica laboral, formación no formal y formación realizada a lo largo de la vida; b) En base a lo anterior, puede recibir ayuda para confeccionar un itinerario formativo que le ayude a mejorar su cualificación profesional; c) Lo mismo para poder acreditarse y obtener un título de Formación Profesional oficial".

En el caso de Catalunya, la orientación se limita a una entrevista inicial individual que se hace para conocer la trayectoria formativa y profesional del usuario. Se complementa con una información profesional y académica específica y con la recogida de un dossier de competencias. Es una orientación más bien técnica, aceptable, no satisfactoria y mejorable. Falta la coordinación con otros servicios de orientación de los Departamentos de Educación y Trabajo (Rodríguez-Moreno, 2003), falta que sea gratuita[12] y, sobre todo, falta que esté planteada en términos de orientación profesional continua. Afirmaciones muy similares se pueden hacer de otros Institutos autonómicos españoles (PaísVasco, Galicia, Andalucía, etc.)

3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y CUALIFICACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: NECESIDADES Y RESPUESTAS

3.1. Europa y la perspectiva de la orientación permanente *(long life guidance)*

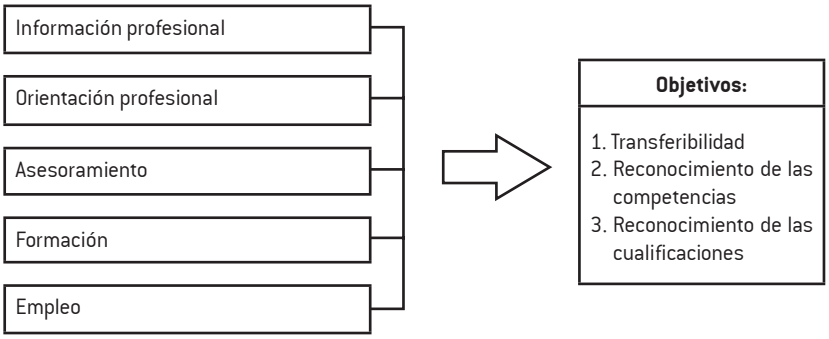
En 2002, la "Declaración de Copenhague" explicaba que para mejorar el aprendizaje continuo y la movilidad ocupacional era prioritario reforzar las políticas, sistemas y prácticas de soporte a la información profesional, a la orientación profesional y al asesoramiento en todos los estados miembros, en todos los niveles de la enseñanza (Rodríguez-Moreno, 2005), de la formación y del empleo, particularmente en temas relativos al acceso al aprendizaje, la formación y la enseñanza profesional, *atendiendo a la transferibilidad y al reconocimiento de las competencias y las cualificaciones.* Y se concedía un plazo de dos años de seguimiento y de control de la calidad para conseguir algún resultado.

---

[11] Para la elaboración de informes internacionales y transnacionales, muchos de los Estados miembros declaran cada equis años que poseen un rico acervo de servicios y programas de orientación profesional aplicados a la inserción laboral. (Cf. el último *Report* redactado para la OCDE y la UE por Sultana, 2004). Personalmente siempre he sido muy escéptica sobre la veracidad de esas declaraciones, y de la funcionalidad, calidad y eficacia de esos servicios. Si funcionasen con exquisita perfección, esos Servicios serían indispensables para la coordinación de los sistemas de cualificación, formación e inserción socio laboral.

[12] La Carta Social Europea, Revisión de 1996, cuando habla en su artículo 9 del Derecho a la orientación profesional, dice: "(Ɛ) esta ayuda deberá ser prestada gratuitamente tanto a los jóvenes , incluidos los niños en edad escolar, como a los adultos." Esta gratuidad preside la filosofía de uno de los principios básicos en la prestación de los servicios de orientación, que es la Disponibilidad ("todos los ciudadanos tienen derecho a acceder a los servicios de orientación en cualquier momento de su vida".)según se explica en el documento "Orientación Profesional. Guía para responsables políticos, de la OCDE, 2004, (p. 83).

Ideas fuerza en materia de orientación profesional continua de la **Declaración de Copenhague:**
Fundamentalmente reforzar políticas, sistemas y prácticas de soporte a aspectos de:



Simultáneamente al progreso de las aportaciones de la Unión Europea en materia de reconocimiento de cualificaciones, y desde 2002 hasta nuestros días, se están dando dado cambios significativos en las relaciones entre trabajo y educación (Cepollaro, 2005). Cambios que son de largo alcance y estructurales: cada vez más, desde la misma UE (C.C.E., 2003) y en cualquier país de la UE se demanda que la formación esté mejor conectada con el mundo del trabajo. Empresarios, sindicatos y educadores y –lo que es más importante– estudiantes y familias, desean colaborar en las innovaciones curriculares y las reformas educativas para mejorar la difícil transición al mundo del trabajo.

También los políticos de la educación y las fuerzas sociales buscan ampliar los horizontes de los estudiantes, fundamentalmente con la mirada puesta en las opciones post-obligatorias, incluyendo el trabajo. Se esfuerzan en identificar a los jóvenes y a las personas adultas en riesgo; en prepararlos más adecuadamente para el mundo del trabajo; en equiparlos con conocimientos apropiados y con competencias personales e intelectuales para que sepan hacer frente a los cambios actuales y futuros. La evaluación de las cualificaciones y el desarrollo de competencias es actualmente una prioridad en todos los estados miembros de la Unión Europea. Precisamente esa inquietud ante los rápidos cambios y el paro han sido un acicate para que se identificara desde hace mucho tiempo – como un área prioritaria en la formación reglada y no reglada – el estudio de los aspectos sociales, económicos e históricos del trabajo.

Las reformas de la legislación relativa a la Formación Profesional y Ocupacional en cualquier país de la UE contemplan – en mayor o menor grado – la necesidad de incorporar la información y la orientación profesional entre los servicios más urgentes dirigidos a la población adulta (Sobrado, 2004)[13].

3.2. La orientación profesional y su valor añadido

Desde la perspectiva económica, los expertos coinciden en que la orientación profesional es un valor añadido en la *dinámica del mercado laboral,* porque:

a) Perfecciona los sistemas de información para favorecer la selección inteligente de las ocupaciones;
b) Ajusta salarios y niveles de cualificación exigidos, informando de los niveles salariales concordantes con los requisitos personales y cualificaciones requeridas por un trabajo;
c) Mejora los sistemas de información profesional dando pistas acerca de las oportunidades laborales del momento y vacantes en las empresas – dentro y fuera de España –, aportando más información sobre las competencias laborales y la valía de una persona;
d) Proporciona herramientas para que las personas adultas puedan competir con otras que posean las mismas cualificaciones;

[13] Por ejemplo, en España, en Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones (2002), se contemplan, como aspectos fundamentales, las actividades de información y de orientación profesional. Se prevé que *desde la orientación se asesore sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación y de esa manera, se facilite la inserción y reinserción laboral de jóvenes y adultos*.

e) Facilita la conexión entre la oferta y la demanda, equilibrándolas y enseñando a conseguir la preparación previa en competencias;
f) Conecta al empresario (oferta) con el trabajador (demanda) de una manera fluida y económica; y, finalmente,
g) Informa sobre la accesibilidad de un trabajo, detallando todos los elementos que sean necesarios: horarios, salarios, ubicación, transportes, estilo de vida, turnos, etc., para una tarea u ocupación determinadas.

También es útil *respecto al proceso de búsqueda de trabajo,* porque disminuye los costos de los itinerarios que una persona recorre para informarse de los tipos de ocupaciones y de los salarios a que puede aspirar y para construir su balance de competencias. Es decir, que, tanto individual como colectivamente, disminuye el costo de la inserción laboral (Rodríguez-Moreno, 2006b; Consejo de la Unión Europea, 2004: 2-3).

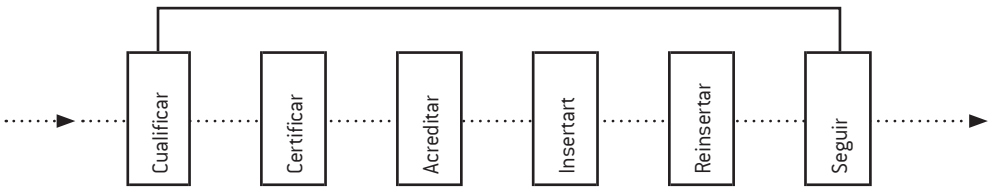
Desde la perspectiva psicopedagógica, la orientación profesional, bien conducida y programada, tiene además otras ventajas: aporta juicios realistas acerca de las aspiraciones personales, concentra en la misma búsqueda diferentes esfuerzos, dado que si existen servicios de orientación se puede ampliar el abanico de posibles alternativas concentrándolas todas en un solo servicio; racionaliza el proceso de exploración laboral acercando al usuario al mundo del trabajo de modo más directivo y ordenado; evita estereotipos y discriminaciones con lo cual evita fracasos y utopías peligrosas basadas en falsas expectativas; favorece la movilidad profesional, facilitando el cambio entre segmentos laborales o sectores laborales en función de los estudios prospectivos que puedan hacer la administración y los agentes sociales – por ejemplo, los sindicatos, el ministerio y las consejerías de trabajo y seguridad social, el ministerio y las consejerías de educación o bienestar social, etc.

Finalmente, contribuye a evitar discriminaciones, incluso auto discriminaciones, atendiendo a personas en paro o a personas que desean reorientarse, que no ven nuevas salidas simplemente porque las desconocen (inmigrantes, parados de larga duración y otras personas excluidas o en riesgo de exclusión, ya no se atreven a solicitar ciertas ocupaciones de cierto prestigio, por ejemplo.)

4. ORIENTACIÓN, ACREDITACIÓN Y CUALIFICACIÓN, ELEMENTOS SINÉRGICOS

4.1. Los servicios de orientación profesional permanente actuales

Con los anteriores argumentarios sobre los dispositivos y normativas para cualificar, certificar y acreditar y sobre la validez de la orientación profesional, partiremos de la afirmación de que las operaciones de *cualificar, acreditar, certificar, insertar y orientar son elementos necesarios mutuamente influyentes,* en una dinámica en la que la orientación será siempre una transversal. Pero aún no se hemos sabido encontrar aquel servicio de orientación profesional o aquella coordinación sinérgica de servicios que sirva para conseguir los objetivos de la orientación profesional permanente.



Orientación profesional continuada *(long life guidance)*

Por sucesivos informes internacionales, comprobamos, efectivamente, que en toda Europa (España y Portugal incluidos) ya existen flamantes organismos institucionalizados responsabilizados de cualificar, acreditar y certificar. Pero parece que esos organismos no están tan *convencidos* de la tarea de orientar, tal y como se sugiere en la antedicha "Declaración de Copenhague". Quien dice *convencidos* dice que *no consideran urgente* la tarea de orientar, o que *no la ven dentro del circuito del reconocimiento de las competencias o de las acreditaciones, o que no consideran la orientación profesional como indispensable, o que no les preocupa que los usuarios naveguen a la deriva* sin ninguna guía o indicación. De hecho, un documento reciente (Commission Européenne, 2004:

2-3) alerta sobre la necesidad de reformar la orientación y el consejo ante la evidencia de que la mayoría de los países no han sabido "ni seguir el ritmo impuesto por la evolución de las realidades sociales y económicas" "ni han sabido adaptarse a las necesidades de la sociedad del conocimiento"[14] en materia de orientación profesional.

Las carencias detectadas en dichos informes internacionales, desde la perspectiva de la orientación permanente o continua, han sido (muy sintéticamente):

- La limitación en el acceso a los servicios de orientación
- El énfasis en decisiones inmediatas, que no ayudarán a gestionar la carrera de los usuarios
- La formación poco apropiada de las personas que planifican esos servicios
- La mala coordinación de los mismos entre diferentes ministerios, poderes públicos e interlocutores sociales.
- La insuficiencia de los datos sobre la eficiencia y eficacia de los servicios, cosa que no ayuda a los políticos.

4.2. Cuestiones sin resolver y prioridades

Este estado de cosas nos arrastra a hacernos las siguientes preguntas:

¿Cuál es la situación actual de la orientación permanente hoy en los países europeos? ¿Quién debería encargarse de la orientación profesional de las personas con necesidades de formación continua? ¿Cómo distinguir la orientación profesional – en el ámbito de la educación reglada – de la orientación en el ámbito de los saberes adquiridos por la experiencia? ¿Cómo reconducir a las personas adultas hacia una u otra cualificación? ¿Quién está preparado para hacerlo? ¿Cómo coordinar los servicios de cualificación, acreditación o certificación con los servicios existentes de orientación a personas adultas? Si no existen, ¿quién es el responsable de crearlos? ¿Qué condiciones deberían cumplir los servicios de orientación coadyuvantes en la acreditación de competencias adquiridas por la experiencia?

En mayo de 2004, El Consejo de la Unión Europea[15], intentando velar por la acreditación de los saberes adquiridos a lo largo de la vida, publica una lista de principios que garantizan la validación de las cualificaciones a nivel de todos los países de la UE, considerándolos un derecho individual, de responsabilidad institucional, garantes de fiabilidad y confianza, basados en la imparcialidad y legítimos. Si ya hay unos principios a tener en cuenta por toda la comunidad, ¿quién debería respetarlos o velar por su respeto? ¿En que consistiría, pues, la orientación profesional ante el desafío del aprendizaje todo a lo largo de la vida? Estas son preguntas clave que coinciden exactamente con la filosofía y planteamientos del VIII Congreso Internacional al que estamos hoy asistiendo.

Cualquier tipo de solución que nuestros países (Portugal y España) quisieran dar a estos interrogantes podrían inspirarse en las sugerencias expuestas en el Proyecto de Resolución citado (Vid. Consejo de la Unión europea, 2004). De entre las más significativas de este importante documento cito:

> "La prestación de una orientación permanente de alta calidad es un elemento clave de las estrategias de educación, la formación y la empleabilidad para lograr el objetivo estratégico de que Europa se convierta en la sociedad del conocimiento más dinámica del mundi en 2010"[16] (p.3).
>
> "El surgimiento de una sociedad basada en el conocimiento y la necesidad del aprendizaje permanente exigen que se conceda gran atención a la política de orientación a nivel nacional, sectorial, regional y local. Los servicios deben estar disponibles en momentos y maneras que animen a todos los ciudadanos a continuar desarrollando sus cualificaciones y competencias durante toda su vida, en consonancia con las cambiantes necesidades del mercado de trabajo. Estos servicios deben ser considerados como un instrumento activo, y es preciso fomentar su uso."

Y, finalmente, comentaré una sugerencia más, con la que acabaré mi labor de incentivación a la acción. Sigue diciendo dicho Proyecto (p. 7):

---

[14] Palabras literales de los informes ya citados del CEDEFOP, de la OCDE (2004) y del Banco Mundial – realizados entre 2001 y 2003.

[15] Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Bruselas: Secretaria General del Consejo. 9600/04. LIMITE. EDUC 118, SOC 253. 18 de mayo de 2004 (OR.en). Clr/MIC/mjs, DG1.

[16] Eso se dijo así, textualmente, en Lisboa, ¡hace 6 años!

"El Marco de acciones para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones acordado por los interlocutores sociales europeos en el contexto del diálogo social europeo, destaca la necesidad de que los trabajadores y los empresarios tengan acceso a *servicios de información, orientación y asesoramiento* para aplicar una estrategia de mejora de las competencias de los trabajadores individuales".

Las prioridades, pues, están claras[17]:

- Necesidad de desarrollar servicios de orientación permanente de gran calidad
- Necesidad de mayor cooperación en materia de orientación interpaíses y entre países.
- Necesidad de reinventar los servicios de orientación en materia de aprendizaje y gestión a lo largo y ancho de la vida
- Urgencia por desarrollar mecanismos y productos de información y orientación
- Voluntad para reforzar las estructuras políticas y sistemas a nivel regional y nacional.
- Compromiso por la evaluación y seguimiento de los dispositivos de orientación

Para poner en marcha alguna iniciativa[18], podemos inspirarnos en el enjundioso trabajo de Wannan y McCarthy (2005) quienes nos facilitan la tarea aportando, en la Sección 4 de su opúsculo, las características o dimensiones del futuro **modelo de sistemas de la orientación *long life*** para los Países miembros: Dimensiones centradas en el ciudadano, en el desarrollo de las políticas, en la coordinación de sistemas, en el enfoque de provisión universal, en las estrategias evaluadoras, y en la dimensión internacional. También podemos echar mano de los indicadores de implementación (Performance Indicators y Benchmarks publicados por den Boer y asociados (den Boer, *et al.,* 2005) en estos términos:

Principales áreas para el posible desarrollo de Indicadores de Implementación, según den Boer et al. (2005)
Inputs ☞ Número y características de los usuarios del servicio y número de sesiones por usuario. ☞ Número, tipo y cualificaciones de las plantillas que se precisarán para ofrecer el servicio ☞ Términos financieros, incluyendo fuentes presupuestarias dispuestas para la orientación por los ministerios, y tiempo y otros recursos reservados para proveer de actividades de orientación
Proceso ☞ Contenido de los servicios ofrecidos, incluyendo la clase y el tipo de actividades utilizadas (por ejemplo: información, consejo, orientación, asesoría en profundidad, etc.) y modos de usarlos (por teléfono, personalmente, on-line, etc.) ☞ Garantías de calidad de la gestión y de la entrega de los servicios. ☞ Coordinación general u coherencia de las políticas nacionales entre organizaciones y entre sectores de provisión.
Outputs ☞ Nivel de satisfacción del usuario con el servicio utilizado ☞ Extensión del desarrollo personal del usuario, incluyendo el aprendizaje de la toma de decisiones y de las habilidades de autogestión. ☞ Porcentaje de usuarios que progresan en el empleo, en la educación y en la formación.

Ante este apasionante panorama, ¿alguien se anima a recomponer y reinventar la orientación profesional en términos de certificación de las cualificaciones?

[17] Resumidas del documento antedicho.

[18] "Sin incrementar sustancialmente los presupuestos", como propone nuestro experto colega en materia de orientación desde la perspectiva europea, Fréderic Company en su ponencia "Nuevos retos para la orientación en Europa" (2004), página 58. (Cf. Bibliografía).

REFERENCIAS

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. *Formación Profesional*. 2, 1991, 23-27.
- Bertrand, O. (1991). Dimensiones de la cualificación: Especificidad y análisis. *Formación Profesional*. 1991, 28-32.
- Capucha, L. (Coord.) *et al.* (2005). *Formulaçâo de Propostas de Concepçâo Estratégica das Intervençôes Operacionais no Domínio da Inclusâo Social. Rélatorio Final*. Lisboa: ISCTE. http://ftp.infoeuropa.ciejd.pt/000036001-0000370000/000036236.pdf.
- C.C.E. (2002). *Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Reconocimiento de Cualificaciones Profesionales*. COM (2002) 119 final-2002/061 (COD). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. 07.03.2002.
- C.C.E. (2003) *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. COM (2003) 685 final, (SEC (2003) 1250) 11.11.2003.
- Cepollaro, G. (Coord.)(2005). *Competenze e formazione. Organizzazione lavoro aprendimento*. Milano: Guerini e Asso.
- Comisión Européenne (2004) *Réformer l'orientation et le conseil en Europe, changer de politiques de systèmes et de pratiques*. Note d'information à l'intention des responsables politiques, des dirigeants de service, des professionnels, des formateurs et des chercheurs. Brusel.les: C.E., Éducation et Culture.
- Company, F. J. (2004) Nuevos retos para la orientación en Europa. En J.L. Soler (Coord.) *Orientación y tutoría*. ACTAS al Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogiía. Zaragoza: Mira Eds.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representante de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Bruselas: Autor. (OR.en), 9286/04, EDU 109, SOC 234.
- Delcourt, J. (1991). La cualificación: una construcción social. *Formación Profesional* 2, 1991, 44-50.
- Den Boer, P., Mittendorf, K., Scheerens, J. & Sjenitzer, T. (2005). *Indicators and Benchmarks for Life Long Guidance*. Thessaloniki: Cedefop.
- Eliasson, G. (1999). Títulos, indicadores en el mercado de trabajo y asignación de competencias a los empleos. *Formación Profesional. Revista Europea*. 1999, 16. 77-82.
- Hughes, D. & Gration, G. (2006). *Performance Indicators and benchmarks in Career Guidance in the United Kingdom*. Derby: University of Derby/ Cedefop.
- ICQP, Institut Català de les Qualificacions Professionals (2005). PR 2/05 *Elaboració: Catàleg de Qualificacions de Catalunya. Metodologia de Treball.* V.4.2 08/juny/2005. 1-68. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Autor. (http://www.gencat.es:8000/educacio/icqp/index.htm).
- Jato, E. (1998a). *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jato, E. (1998b). A Formación Profesional Inicial na Unión Europea: Modelos e tendencias. *Revista Galega do Ensino*. 20, setembro 1998, Núm. Especial sobre Formación Profesional. Coordinado por J.L. Mira.
- Liepmann, D. (1991). Fundamentos del desarrollo de las cualificaciones clave: Cualificaciones sociales y técnicas de los formadores. *Formación Profesional*, 1/1991. 45-49.
- Madelino, F. (2006). Entrevista hecha para la revista *Cidade Solidária*, janeiro,2006. Sobre el concepto de Tercer Sector, Economía social y Economía Solidaria.
- Mallet, L. *et al*. (1997). Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*. 12, 22-38.
- OCDE (2004) *Orientación profesional. Guía para responsables políticos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones. (ISBN 9289482672).
- Retuerto, E. (1991). Nuevas cualificaciones o una nueva forma de interpretar la profesión? *Formación Profesional*. 1991, 2, 8-10.

- Rodríguez-Moreno, Mª. L. (Coord.) (2003). *Estudi descriptiu dels dispositius d'informació i d'orientació professional més significatius a Espanya, Catalunya i la Unió Europea*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Unpublished). www.asesoramientoprofesional.org.
- Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento superior. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, septiembre 2005, 54-68. (http://www.cuadernosie.info).
- Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2006a). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. *Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez-Moreno, Mª. L. (2006b). Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la Nueva Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones, de 2002, en España. *Bordón*. (en prensa). Número monográfico coordinado por B. Echeverría.
- Sellin, B. (1989). Reconocimiento y/o correspondencia de cualificaciones profesionales no universitarias en los Estados miembros de las Comunidades Europeas. *Formación Profesional*. 3/1989, 5-10.
- Sobrado, L. (2004). *Acreditación de las cualificaciones profesionales*. Sociedad Española de Pedagogía. Los Seminarios de la SEP. http://www.uv.es/soespe/2SeminarioLSobrado.htm.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wannan, J. y McCarthy, J. (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama Series, 85.

O VALOR DA SABEDORIA:
Paradoxos do Aprender até morrer

José Eduardo Pinto da Costa
Professor Catedrático de Medicina Legal
e Toxicologia Forense

O VALOR DA SABEDORIA: Paradoxos do Aprender até morrer

Abordar a temática das pessoas válidas sem trabalho porque nunca conseguiram remuneração pelo que fazem a nível laboral, ou porque se encontram no estatuto de reforma, está longe de ser uma tarefa fácil.

Em boa verdade, a expressão *"pessoa válida"* no sub-entendimento de capacidade para trabalhar, tem o seu quê de ambiguidade.

A que idade começa, quando o cidadão deixa de ser pessoa válida ?

A informação legal limita à idade o trabalho das crianças.

Os velhos, que no entendimento de alguns não existem porquanto velhos são os trapos, são limitados para muita ocupação profissional.

O povo diz que o saber não ocupa lugar.

Aprende-se até morrer. O desenvolvimento da personalidade, contrariamente ao que antigamente se pensava, não termina na idade adulta. Prossegue até à morte.

Nós ficamos como aquilo que fomos. A morte não é o pior, o pior é o medo da morte *(George Bernard Shaw)*.

Durante largos anos recebemos a mensagem do emprego. A criança ao deixar de o ser , precisava de um emprego. Não raras as vezes , seguia não o seu percurso, mas era uma espécie de continuação laboral do pai ou de outro familiar. O padrinho era muito para além duma ligação afectiva, o substituto do pai na educação do afilhado, e na manutenção deste como cidadão remunerado.

Esta repercussão sócio-cultural do padrinho levou à expressão *"ter um bom padrinho"* mesmo que a dita influência não proviesse do convencional pedido mas, e sobretudo, de alguém com mais influência do que o próprio pai.

Mais correcto na concepção contemporânea de estar no mundo, no balancear inexorável do capital e do trabalho, valor do puritanismo utópico da sociedade na dita pretensão da igualdade das pessoas, há que, com humildade, reconhecer que a sociedade do emprego acabou, para dar lugar à ciência da ocupação.

Como herdeiros de uma civilização hebraico-judaico-cristã, estamos sempre a mudar, substituindo verdades por outras verdades, no tumultuoso percurso de uma civilização mais ao sabor do tempo do que presa a conceitos ancestrais.

Outras civilizações como, por exemplo, na China, em vez de mudar, acrescenta-se mantendo-se o essencial na construção de uma sabedoria que facilita o conhecimento de cada um.

Quanto mais um ser humano se engrandece, maior é a sua capacidade de sofrer. Quem o disse foi Leonardo da Vinci.

Porque o aceitei o convite para encerrar este Congresso, abordando um título tão provocador *" O valor da sabedoria: paradoxos do aprender até morrer"?*

Não sei exactamente, mas a anuências passa pela minha fragilidade em não ser capaz de dizer não. E ainda porque na senda de Terêncio, *"porque sou homem, nada do que é humano me é estranho".*

Também porque nas minhas ocupações multifacetadas partilho a opinião de Guyau de que *"há uma profissão universal que é a ser homem".*

Assistimos a uma convulsão de conflitos de valores, por vezes raiando a violência. Problema novo? Talvez não. Já dizia Voltaire "*a tolerância é a consequência necessária do reconhecimento de que somos falíveis: errar é humano, e todos nós cometemos erros permanentemente. Então perdoemo-nos uns aos outros as nossas loucuras. É este o fundamento do direito natural".*

Nos antigos, vamos encontrar alicerces da sabedoria. Protágoras ensina que *"sobre Deuses eu não sei nada, se existem ou não, nem que forma têm. Muitas coisas se atravessam no caminho do conhecimento--- a obscuridade do assunto, a brevidade da vida humana".*

Para Políbio, sempre que for possível saber a causa do que está a acontecer não se deve recorrer aos Deuses.

Nesta miscelânea do aprender até morrer a quem devemos seguir?

A grande figura medieval de relevância também médica, Decartes, quando afirma que afim de alcançar a verdade, é necessário, uma vez na vida , pôr tudo em dúvida, até onde seja possível ?

Segundo Einstein o que há de mais incompreensível no Universo é ele ser compreensível. Muito antes afirmava Demócrito: *" nada existe a não ser os átomos e o espaço vazio".*

A sabedoria encontra em Cícero o principio de que duvidando se chega verdade.

A sabedoria constrói-se na tolerância, como dizia Sócrates: *"Ninguém na terra tem o direito de dizer a outro homem em que deve acreditar, ou privá-lo de pensar como lhe agrade".*

Não vale a pena ignorar nem omitir, e muito menos subestimar, o que outros antes de nós pensaram.

Dizia Pascal que toda a sucessão de homens durante todos estes séculos deve ser considerada como um mesmo homem que subsiste sempre que aprende continuamente.

"É preciso avançar sempre. A vida é como uma bicicleta", disse Einstein *"Se pára, perde-se o equilíbrio".*

O nosso Miguel Torga considerava que o mais importante da vida é vivê-la.

Para Leonardo da Vinci, quem não aprecia a vida não a merece.

A vida é sempre um acontecimento que se projecta para a frente. Viver é dirigir-se, estabelecer metas e objectivos que nos empurrem para prosseguir com entusiasmo. Viver é também uma aventura intensa em profundidade no culto da verdade.

Tudo é mais fácil quando há planos concretos sem ambiguidades, como o povo celebra ao referir *"cada macaco em seu galho".*

Todos nós precisamos de nos encararmos como problema.

A pessoa madura é aquela que soube reconciliar-se como seu passado, que foi capaz de superar, dirigir e inclusive sanar os conflitos antigos e vislumbram um futuro promissor e incerto.

Há que ter em conta a análise da história pessoal, ajudando o que está em dificuldade a visualizar uma imagem mais positiva da sua trajectória.

Uma tal abordagem retrospectiva atenua aspectos dolorosos do percurso vital e ajuda a tolerar questões especialmente conflituosas.

A vida é uma espécie de vai e vem. Colhemos o que semeamos. Ela é o somatório do que vamos fazendo e do que somos, no multifacetado de um trabalho agradável e corajoso, gratificante embora difícil, com alegria e com desgosto.

O que importa é que o tempo passe no contexto de um programa prévio que cada um traçou para si próprio.

Mais importante do que viver muitos anos, circunstância tida como factor influenciando as reformas, é viver com satisfação.

A plenitude da vida depende de solidariedade e da identificação de cada um como possuidor de si próprio, controlando e orientando os seus princípios pessoais.

A prosperidade como alvo a atingir está sempre no futuro. Para viver com entusiasmo e convicções, o caminho é para a frente, conseguindo superar os azares mediante uma boa auto-estima, sem o que não haverá bom relacionamento com os outros.

Mens sana, da máxima de Juvenal *mens sana in corporae sano*, significa ter assumido o passado e viver o presente como ponte para o futuro. A felicidade está aqui, no que ainda não chegou.

O passado deve servir como arsenal de conhecimentos e para a aprendizagem por si próprio.

Adão, depois da maça, teve que trabalhar. Apesar do labor como castigo do pecado original, é através daquele que historicamente pela sabedoria, a filosofia se converteu na arte de saber viver e de procurar a felicidade.

É preciso discutir, com base no passado, para granjearmos a melhor compreensão de atitude e comportamentos do presente, com vista ao futuro.

Epicuro, fundador da corrente que leva o seu nome, nasceu em Samos em 345 a.C, fixando-se em Atenas onde criou o grupo dos filósofos do jardim, assim chamados porque era no jardim da sua casa que se organizavam debates para procurar o segredo da felicidade que Epicuro concebia como prazer.

Os sentimentos de prazer e dor teriam uma função superior, constituindo o prazer o princípio da felicidade. O prazer máximo equivalia à ausência da dor, conferindo a tranquilidade da alma, a ausência de sofrimento a conquistar mediante a virtude que ajudará a valorar os vários prazeres.

Para os estóicos, cujo nome deriva do pórtico (*stoa*, no grego) onde proferiam os seus ensinamentos, a felicidade alcançava-se pela virtude, cujo máximo era atingir ser imperturbável.

O cepticismo baseia-se na ausência de qualquer tipo de verdade, duvidando ou não aceitando crenças geralmente admitidas.

Para os ecléticos, eram aceitáveis todas as posições. Disse Cícero (106-44 a.C): "*Todos estamos motivados pelo vivo desejo de ser felizes, mas a alma do sábio não tem esse desejo nem é arrastada pelo prazer. É livre porque não é escrava dos seus desejos*".

Todas as teorias da felicidade cabem em pontos opostos, designadamente a felicidade pelo desejo, o prazer, o bem-estar e o nível de vida, por um lado. Por outro, a virtude, a renúncia, a paz interior no controlo de si mesmo e a ascética e a austeridade.

Uma breve alusão ao voluntariado no sentido de ajuda aos desempregados e como ocupação saudável para os reformados, restituindo-lhes um significado de utilidade e realização pessoal.

Voluntariado, palavra pensável, para pensar. Espírito de voluntariado generalizado, indispensável.

O outro, o reformado que não tem o mínimo de afecto nem condições adequadas para o seu desenvolvimento humano, é um natural beneficiário do espírito do voluntariado.

Obviamente generalizado, espontâneo, sem alardes, automático, exercido numa perspectiva científica mas sobretudo de amor, o voluntariado deve ser uma peça fundamental nas dificuldades laborais.

Com humildade, somos forçados a sublinhar a diferença entre eficiência e eficácia. Eficiência traduz o empenho máximo em obter resultados. Eficácia é a consolidação prática, objectiva, conseguida do esforço desenvolvido na eficiência.

Cada um, na medida das suas capacidades, deve cumprir as tarefas previamente definidas sem ultrapassagens de atribuições nem competências. Em grupo harmónico, o tempo e no espaço atribuídos, aceitando com desejo receber informação.

Segundo a Declaração Universal do Voluntariado, o voluntário "*deve trabalhar com ética, no desempenho das suas funções*".

Qual ética? Se todos sabemos o que é a ética, com humildade pragmática há que reflectir no conflito temporal de valores.

Antigos valores — a honra (morte do capitão do navio afundado e do general derrotado), vida pela fé (cristãos dados às feras), cumprimento da palavra dada, a virgindade (a vida de pureza), o altruísmo, o cumprimento das promessas, o temor a Deus, a vida como preparação para o Além.

A ética moderna é diferente e rege-se por viver mais, em menos tempo, a cultura das festas, a festa como diversão, bem-estar e felicidade, viver mais intensamente, dançar durante mais tempo, dançar quando as pernas fisiologicamente não chegam, prolongar o dia pela noite quando o ritmo biológico impõe que se durma e descanse, a prescrição do uso das drogas a qual esteve sempre consignada a elites (feiticeiros, curandeiros, médicos e técnicos de saúde), auto-medicação sempre desviante, mais sexo, tudo mais depressa, mais difícil mais vasto, mais amplo, subir mais depressa calcando os outros, pressão para o êxito, individualismo.

Há que atender a certos valores.

O voluntariado implica uma série de valores. O voluntário não é alguém que apenas ajuda os outros.

O voluntário faz parte do problema. Não se trata do efémero, da esmola que se dá, e pronto. O voluntariado existe no sentido da cooperação, um para o outro e ambos.

Valores são tudo o que consideramos bom, mau, certo, errado, ou seja o que nos conduz à felicidade ou infelicidade.

Na experiência diária, pela consciência, desenvolve-se o respeito pelas pessoas e pelas coisas, aprende-se a ouvir e a cooperar.

A honestidade é um valor da vida em sociedade. A honestidade no século XXI significa agir com moral, dizer a verdade, ser justo, não enganar, nem roubar. Ser honesto implica uma justiça e uma verdade.

A responsabilidade é um dos valores do voluntariado. Ela implica a capacidade e obrigação de responder por actos praticados, omitidos, ou por algo que se disse.

Responsabilidade é uma palavra que envolve uma questão essencialmente tripartida na qual todo o resto da problemática se encaixa se encaixa: a responsabilidade em termos de segurança social, a responsabilidade penal e a responsabilidade civil.

Donde vem a responsabilidade, tão exigível diferenciadamente na vida em sociedade?

Recuando no tempo, os romanos empregavam a palavra "*sponsio*" que era uma instituição, ocupando um lugar primordial no antigo direito romano. Relacionada com aquela "*spondere*" veio originar "*sponsus*" (esposos).

O *"sponsor"* era um devedor, aquele que se compromete à prestação de algo, por exemplo, a desposar-se (casar-se).

O "*reponsor*" era essencialmente a garantia, o que se obriga a responder. Digamos, em termos actuais, uma espécie de fiador. Responder engloba, por isso, a ideia de que alguém se constitui em garantia perante certo acontecimento. Sublinha-se que em sentido amplo *"respondere"* implica responder a qualquer tipo de questão.

O juriconsultuo romano *"respondia"* a quem o consultava e a importância de tais respostas está bem patente como fonte de direito romano. Contudo, fundamentalmente, responde-se a uma exigência perante um dever, um peso que se atribui à solicitação.

Importa não esquecer que a palavra responsabilidade tem significados diferentes, tomada em sentido comum e inclusive jurídico.

Em esquema, há quatro sentidos de responsabilidade. A responsabilidade como obrigação ou função derivada de um encargo, relação ou posicionamento social, a responsabilidade no sentido de factor casual (o trânsito foi o responsável pelo atraso em chegar ao trabalho), a responsabilidade no sentido de ser punível ou moralmente reprovável. Ser responsável significa que, segundo o ordenamento jurídico, deve aplicar-se uma sanção, sem que isso implique necessariamente que ela seja aplicada .

Quase diríamos que o voluntariado é uma enciclopédia de valores. O voluntariado age com justiça. O que é isto?

Ser justo é actuar correctamente. Há justiça quando todos são julgados igualmente. A justiça é a vontade de dar a cada um o que merece. Ser justo é aceitar o outro na sua diferença.

É assim que o voluntariado se alarga como manifestação de cidadania. O voluntariado não colide com o trabalho remunerado como tem sido sublinhado.

No conceito contemporâneo, voluntariado não e só trabalho assistencial de apoio aos grupos mais desfavorecidos mas inclui as múltiplas iniciativas dos cidadãos nas áreas da educação, saúde, cultura defesa de direitos, meio ambiente, desporto e laser.

O trabalho voluntário inclui duplamente cada vez mais o binómio generosidade e doação mas também a possibilidade de novas experiências, oportunidade de aprendizagem, prazer de ser útil, criação de novos vínculos de parceria e afirmação do sentido comunitário.

Prouvera que o novo alargamento conceptual não desumanize o voluntariado que tanto ajuda o moribundo a morrer como remove escombros na queda de um momento ou proporciona maior satisfação a um reformado ou mais amparo no desemprego.

O voluntariado implica generosidade. Generosidade pela negativa, não é dar sem troca. Generosidade é prescindir de remuneração económica, do seu tempo de lazer em favor dos outros.

A generosidade acontece quando se pensa nos outros, os outros sabem que podem contar connosco, nos esforçamos pelos outros e se tem mais prazer em dar do que em receber. Também é generoso quem perdoa os erros dos outros mesmo quando cometidos contra si.

Um voluntário é munido de compaixão, sentimento de ternura e pena pelo sofrimento ou dor do próximo. É importante dizer que a compaixão só existe realmente quando se passa à acção.

Respeito é uma palavra de origem latina que significa olhar em volta. Os que olham só para o seu umbigo não respeitam ninguém. O respeito, quando falta, conduz à descortesia, insolência e grosseria. Pelo contrário, o seu excesso causa medo, receio, intromissão.

Tem-se levantado a questão do voluntariado nas empresas. Questão académica de muito interesse, para cuja intervenção prática haverá sempre que avaliar o clima interno da organização. Não será viável um programa de voluntariado para uma empresa com demissões numerosas, conflitos laborais ou deslocação de empresa para local diferente.

No desemprego, o homem perdido pode adoptar o concelho de Epitecto: "*Quando no jogo da vida saem más cartas, não há outro remédio senão tirar o melhor partido das que se têm*".

Com Mark Twain concordamos que "*a velhice é essencialmente uma questão de mentalidade. Se não te importares ela não tem importância*".

Diz Espinosa que "*o homem livre não pensa em coisa alguma, nem na morte. A sua sabedoria é uma meditação, não em torno da morte, mas da vida*".

A onda de optimismo indispensável na moldura do reformado está imbuída de solidariedade (porque não falar de amor para com os outros?), de ante - ajuda, de compreensão, no dar e receber.

Nas palavras de Newton *"se vi um pouco mais longe que os outros, é porque pude subir aos ombros de alguns gigantes".*

A descoberta consiste em ver o que toda a gente viu e pensar naquilo que as pessoas não pensam (Szent – Gyorgyi).

Não vamos ser pessimistas como André Maurois ao afirmar que *"aceitar o mundo é aceitar o mal"*.

É preciso encarar a situação no tempo, pois como refere Goethe, aquele que agarra o momento certo é o homem certo.

A sábia adaptação à mudança é uma virtude, um sinal de inteligência.

Na sua contundência verbal, Voltaire afirmou que "*o homem estúpido é o que nunca muda*".

Paradoxos do aprender até morrer acentuam-se quando a liberdade é valor que pesa mais que a própria vida. A liberdade como valor essencial é assinalada por Poincaré : "*A liberdade está para a ciência como o ar está para o animal " e tida por Jefferson como a primeira filha da ciência ".*

A benevolência é mais importante que a sabedoria; reconhece-lo é o princípio desta " (Theodore Isaac Rubin).

O inexorável do tempo disponível clama que o meu discurso se extinga como o fumo do pavio apagado – com naturalidade.

Pretendermos passar a nova mensagem de que não há empregos mas ocupações não é linear. Mas é necessário. Os mais fortes compreenderão mais depressa o ritmo da mudança. Outros haverá que necessitarão de uma ajuda transversal para a compreensão do fenómeno.

No futuro, mercê de um programa de educação nacional, de inserção familiar, as crianças serão confrontadas com questões diferentes. Em vez da sacramental pergunta --- o que queres ser quando fores grande --- será preferível propor: *" em que gostavas mais de te ocupar quando fores grande?".* Em que área, na agricultura, gostavas de lidar com animais, com plantas, mais em contacto com a natureza do que metido numa sala ou num escritório?

Gostavas de aprender e ensinar os outros e isso dar- te-ia prazer? Gostavas de trabalhar no ramo da saúde com vista a evitar que os outros viessem a ficar doentes? Ou preferias construir estradas ou prédios? Mas sabes, a tua utilidade, a tua inserção na sociedade, enfim a tua maior felicidade só será conseguida se estiveres contente e souberes fazer com o brilho nos olhos aquilo que estás a fazer.

Assim desaparecerá a crise do desemprego porque nunca estarás empregado no sentido convencional do termo, mas como no futuro vai acontecer para todos – ocupado.

Evitavam-se as várias fases do desemprego com o consequente sofrimento.

No dia seguinte, no primeiro dia da reforma, acontece um abrupto vazio existencial para quem não se preparou para uma mudança radical.

É sabedoria mudar com parcimónia, num processo de auto-transformação de acordo com o passado e as circunstâncias envolventes

Na tentativa da resolução de uma situação perturbante, que é a reforma, arrastamos o seu próprio fantasma. Assim como as primeiras horas do recém – nascido a enfrentar as agruras no novo perimundo são fundamentais, também para o reformado as primeiras horas são decisivas.

Que fazer? Valerá a pena desfazer a barba como antes de ir para o emprego se já não há emprego?

A reforma engloba uma série de perdas sucessivas como na velhice. Há que contemporizar, conviver bem com essas perdas.

Admite-se que até um ano antes da data da reforma não há grandes problemas e os que existem estão mais relacionados com a idade do interessado do que propriamente com o desligar de uma carreira, com o cortar de uma profissão que não raras vezes é a peça mais significativa da pessoa.

Estatisticamente calcula-se que é entre os oito meses e um ano antes do limite de idade quando se manifestam certas dificuldades relacionadas com alguma ansiedade.

No dia da reforma tudo parece melhorar um pouco, à guisa da resolução de um conflito, passe a comparação – uma espécie de melhoras da morte.

A reforma é uma mudança demasiado importante para que se possa negociar com indiferença.

Passadas as duas primeiras semanas, tudo vai ser diferente para o reformado.

Há uma fase de descompressão, definida por uma sucessão alternada de altos e baixos, como fenómeno natural, no processo de mudança. Tal percurso natural é salutar já que para a transformação de passagem de um estado para o outro é preciso aceitar perder-se momentaneamente.

A descompressão começa a partir do momento em que o sonho se cruza com a realidade, constituindo um período de turbulências profundas.

A fase de abatimento é complexa, e um balanço existencial pode, por vezes, conduzir ao suicídio.

Uma das dificuldades na reforma está na inserção do reformado na família e na aceitação desta para com ele.

A aceitação consiste em assumir o que se passa e também na perda de algumas das ilusões.

Independentemente da idade, a reforma é uma nova etapa da vida.

A construção de uma vida nova deve ser feita pouco a pouco, bem planeada. É preciso reinventar a vida. O grande papel do reformado está na possibilidade de transmitir a sua experiência de vida aos mais jovens, sabido é que o sentido de utilidade lhe confere prazer.

O homem válido, adulto na força da vida, deslocado, desinserido de si próprio, afastado por vontade não própria, por vezes surpreendido, na sua limitada sabedoria deve dar a volta, obviamente ajudado no desenvolvimento do seu conflito psicológico. Por outras palavras deve pôr em marcha os mecanismos previstos para apoio aos desempregados na senda do orientar, qualificar, certificar como desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Obviamente, que o *primum movens* para o êxito parte da preferência ocupacional diversificada do interessado.

Numa perspectiva clássica têm sido apontadas cinco etapas principais como viver uma reforma feliz.

Tudo e sempre sob o manto da desejada felicidade. É o confronto com a idade da reforma. A resistência à mudança. O frenesim e o abatimento. A aceitação e a realização e a renovação.

Em termos de oportunidades de aprendizagem mais que os programas específicos convencionais, resultados em termos de eficácia passam pela capacidade em resolver problemas.

Daqui deriva, como extensão, a possibilidade do próprio resolver o seu problema na série de minivitórias conseguidas aos poucos e permanentemente. A auto – gratificação, a boa estima, a identidade consigo na adversidade, no tentar dar a volta, são os ingredientes adequados e necessários para dar rumo a um adulto válido que deve prosseguir feliz, substituindo a amargura pela alegria da conquista de um programa de vida nova.

Saibamos colher fruto das dimanações da União Europeia, para uma aprendizagem ao longo da vida. O saber não tem barreiras. É assim que surgem naturalmente parcerias a nível público e privado com o mesmo objectivo de promover a aprendizagem, tendo em conta o mercado do trabalho numa sociedade contemporânea do conhecimento.

É nos locais de trabalho que deve promover-se a aprendizagem, pela aquisição de conhecimentos para além dos constantes na Maria e na Bola, desenvolvendo a noção de que é indispensável e possível aprender em qualquer idade. A contar e a escrever com lápis, esferográfica, caneta de tinta, na lousa ou no computador.

A aprendizagem ao longo da vida, temática consagrada, nos ditames europeus e aceite por nós, é toda e qualquer actividade de aprendizagem empreendida numa base contínua com o objectivo de melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

Muito ao jeito do espírito de Bolonha ela engloba o nível pré – escolar, os graus de ensino básico, secundário e superior, a formação inicial e contínua, a educação e formação de adultos e múltiplas outras actividades de formação não sistémicas, sem carácter formal ou institucionalizado que facilitam a permanente actualização dos saberes e competências e o desenvolvimento de uma capacidade crítica e empreendedora no sentido de uma cidadania activa, do reforço da inserção e coesão social e de uma melhor ocupação laboral.

Ou seja, um programa a desenvolver desde o nascimento até à morte.

Todos têm direito ao conhecimento e actualmente isso implica o acesso a todas as vias de ensino, aproveitando as tecnologias da comunicação, nomeadamente o ensino à distância quer por circuitos internos quer mediante os canais da TV.

No contexto da aprendizagem ao longo da vida, a existência de pontos intermédios de saída nos processos de formação poderá permitir percursos intermitentes e diferenciados de formação, além de evitar a frustração dos formandos que abandonam os programas sem levarem consigo qualquer certificação das aprendizagens adquiridas.

No âmbito da democratização de acesso, de forma a preparar os cidadãos para uma integração plena na sociedade do conhecimento, exige-se uma diversidade de vias e percursos de formação que se adaptem às capacidades e vocações individuais de todos, procurando levar cada um ao nível da excelência que as suas capacidades permitam.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional mediante a possibilidade de aculturação permanente na melhoria da aquisição de competências é, por isto mesmo, instrumento de valor na sociedade portuguesa.

É assim que na política global da ocupação laboral cabe ao Instituto o privilégio de mercê de um sistema coerente e racional de instrumentos disponíveis, proporcionar aos portugueses a melhor solução para a multiplicidade de problemas de todos conhecidos.

É de sublinhar a competência do Ministério do Trabalho para apoiar a coordenação de acções conjuntamente das entidades públicas e privadas.

Com humildade e sem vergonha, há que reconhecer a verdade de que mais de metade dos portugueses são analfabetos no entendimento da ausência de conhecimentos informáticos. É importante pôr em marcha o que incipientemente vai acontecendo ao longo do País, promovendo neste campo a aprendizagem de todos, obviamente mais facilitada para os menos novos.

Cerca de 13% dos menos informados neste campo encontram-se no grupo etário dos 16 aos 24 anos, enquanto 49% pertencem ao grupo dos 25 aos 54 anos.

Se o mal dos outros nos puder consolar, recordo que 37% da população europeia não tem qualquer conhecimento de informática.

Sem fantasias aceitemos a dificuldade de uma economia competitiva baseada na inovação tecnológica.

Estamos na Europa, mas o nosso futuro como portugueses depende das capacidades que tivermos para enfrentar desafios económicos e sociais. No contexto europeu de aprendizagem ao longo da vida poderemos transitar de um ambiente de aprendizagem para uma ocupação, com a consequente mobilidade de região para região ou de país para país pela qualidade similar de competências e qualificações adquiridas.

Se o facto de recordar algumas das nossas deficiências também puder servir de estímulo para recuperar a nossa auto – estima à guisa de provocação, obrigando-nos a correr contra o tempo, pode lembrar-se que na senda da informática, como indicador do analfabetismo contemporâneo, não estamos bem mas não estamos desacompanhados. 65% dos gregos não sabem usar o computador, nem 59% dos italianos, 57% dos húngaros, 54% no Chipre e 53% na Lituânia.

Na União Europeia 65% das pessoas de idade compreendida entre os 55 e os 74 anos não sabem usar o computador.

Não conheço indicação quanto aos idosos portugueses obviamente desempregados ou reformados.

Para efeito de programas de aprendizagem ao longo da vida há que ter em conta que os mais bem conhecedores da informática (42%) têm idade compreendida entre os 16 e os 24 anos, atingindo uma percentagem de 65% nos estudantes e de 63% nos licenciados.

Para já, estimam-se em 21% os portugueses com bons conhecimentos informáticos.

A discussão da aprendizagem ao longo da vida, não sendo um problema acabado de surgir, continua a ser contemporâneo a necessitar de uma adesão franca e total a nível nacional.

Não estamos a conjecturar fantasias mas tão – somente uma reflexão de nível europeu, a qual constitui necessariamente o pano de fundo para a análise do nosso caso, na medida em que as eventuais reformas a introduzir, devem salvaguardar as especificidades e diversidade do nosso sistema, não podendo deixar de ter em atenção os problemas inerentes à construção da União Europeia.

Neste contexto, um tal caminho abre oportunidades políticas únicas para as instituições laborais e para as suas entidades representativas a nível europeu, oportunidades essas que devem ser aproveitadas em toda a sua plenitude. Convirá ter presente que este processo de alinhamento de políticas poderá ir tão longe quanto os países concordarem.

Compete às instituições laborais não deixarem a iniciativa só, ou predominantemente, aos governos, devendo também tomar elas próprias em suas mãos a construção de propostas e soluções que se imponham com naturalidade pela sua fundamentação, razoabilidade e adequação às legitimas expectativas da sociedade.

Na realidade é nas instituições do trabalho que se encontra o melhor reservatório da riqueza de um país e por conseguinte um grande potencial para a procura de soluções.

A recuperação cultural do trabalhador, de qualquer nível, é preocupante, por estar a ocorrer ao arrepio da necessidade de formações iniciais de curta duração que resultam, para além de carências específicas do mercado de trabalho, da massificação da frequência da aprendizagem.

Assim, um primeiro desafio que se coloca entre nós é a reposição de formações de curta duração com relevância para o mercado de trabalho.

Compete ao governo a definição das políticas. Tendo em conta a situação real do país no seu matizado de assimetrias, digamos que estamos no bom caminho do tempo. Não em dias, nem em meses, mas humildemente em anos. Para alcançar a posição de outros países recordando numa perspectiva histórica a Noruega, onde desde 1978 os programas de aprendizagem ao longo da vida foram iniciados, talvez nós consigamos atingi-los em três gerações, com a vontade e colaboração de todos.

Vamos para a frente no contexto do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa que em 23 de Outubro de 1995, proclamaram 1996 como o ano europeu da educação e da formação ao longo da vida (Decisão 2493/95/CE).

Ocupei a vossa paciente atenção com reflexões multifacetadas sobre o tema proposto: O VALOR DA SABEDORIA: PARADOXOS DO APRENDER ATÉ MORRER.

Quiçá agora pudesse começar. Não vou fazê-lo. Ficará para outra eventual oportunidade.

Cheguei ao fim. Já vão para alguns anos as seguintes palavras: "*Faço o melhor que sei e o melhor que posso; e faço questão de continuar deste modo até ao fim. Se no fim mostrar que tive razão, o que dizem contra mim não terá importância. Se o fim mostrar que estive errado, nem dez anjos a jurarem que tive razão mudarão nada*". São do Presidente americano Abraham Lincoln (1809-1865) estas palavras.

Termino com um pensamento de Matisse: *"Há flores por todos os lados para quem as queira mesmo ver".*

OFICINAS DE TRABALHO

LONGEVIDADE PESSOAL
LONGEVIDADE PROFISSIONAL

Marta Sousa Ribeiro
Conselheira de Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional; Doutoranda em Psicologia sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra, pertencendo ao Centro de Orientação Vocacional e de Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia
Contacto: marta_s_ribeiro@sapo.pt

LONGEVIDADE PESSOAL = LONGEVIDADE PROFISSIONAL?

Os trabalhadores seniores e o mercado de emprego

As profundas transformações que se verificaram na organização do trabalho e na estrutura e natureza das carreiras colocaram os trabalhadores seniores numa posição de fragilidade no actual mercado de emprego, devido a uma série de factores, entre os quais se destacam: (1) a discriminação baseada na idade que constitui um obstáculo para a manutenção do emprego e o acesso a um novo emprego e (2) as baixas habilitações escolares, inexistência de qualificação profissional e obsolescência dos perfis profissionais face às novas exigências do mercado que muitos destes trabalhadores apresentam. Consequentemente, quando desempregados, são estes os que mais tempo demoram a encontrar um novo emprego (e muitas vezes não regressam ao mercado de trabalho). A investigação neste domínio tem demonstrado também que é neste grupo etário que o desemprego tem efeitos mais negativos. A presente comunicação pretende caracterizar e reflectir sobre a relação entre os trabalhadores seniores e o mercado de emprego e apresentar alguns dados preliminares de uma investigação que tem vindo a ser desenvolvida junto dos desempregados seniores do Grande Porto. Tendo por referência os resultados desta investigação, são propostas estratégias de intervenção que visam, por um lado, promover uma vivência de desemprego adaptativa e, por outro, o envelhecimento activo destes trabalhadores.

1. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E NA ESTRUTURA E NATUREZA DAS CARREIRAS

As profundas e rápidas transformações tecnológicas que se verificam principalmente desde os anos 90, a (re)evolução nos sistemas socio-económicos mundiais e a consequente competição global conduziram a mudanças na forma como o trabalho se organiza e na estrutura e natureza das carreiras (Arnold & Jackson, 1997; Centeno, 2000).

Os trabalhadores são confrontados actualmente com novas formas de organização e relações de trabalho, num mercado cada vez mais aberto, instável e imprevisível e com novas exigências, como o aumento da quantidade de trabalho; o desempenho num curto espaço de tempo; o trabalho

em equipa e por objectivos; maior flexibilidade e adaptabilidade e a necessidade emergente de desenvolver um portfólio de competências "transportável" para múltiplas organizações (Arnold, 1997; Arnold & Jackson, 1997).

Neste contexto as carreiras tradicionais, que se confundiam com a noção de "emprego para toda a vida", estão em extinção. No seu lugar surgiram as "carreiras portfólio" (Handy, 1989) - competências, conhecimentos e capacidades "transportáveis" para múltiplos contextos de trabalho - e as "carreiras sem fronteiras", que podem ser definidas como uma "sequência de oportunidades de trabalho que vão para além dos limites de um único contexto profissional" (DeFilippi & Arthur, 1996, p. 116).

Os trabalhadores confrontam-se assim actualmente com mais e diferentes tipos de transições de carreira, voluntárias ou não, para as quais deverão estar cada vez mais preparados para lidar (Bailey & Hansson, 1995).

2. OS TRABALHADORES SENIORES E O MERCADO DE EMPREGO

Os trabalhadores seniores[2] apresentam maior dificuldade para se manter ou progredir no mercado de trabalho (Relatório *Employment in Europe*, 2004), apresentando maior risco de desemprego (Brewington & Nassar-McMillan, 2000) por serem mais vulneráveis ao despedimento que os trabalhadores mais novos (Cappelli *et al*., 1997). Uma vez desempregado, este grupo apresenta maiores dificuldades em encontrar um novo emprego, sendo que a idade parece ser o atributo individual mais forte que afecta o tempo que estes indivíduos demoram a encontrar novamente um emprego (Glyptis, 1989; Walker & Maltby, 1997). Quando conseguem integrar novamente no mercado de trabalho sofrem muitas vezes uma desqualificação profissional e salarial e a sua relação laboral é muitas vezes precária (sem contrato, em regime de prestação de serviços ou contratos a prazo).

A investigação tem demonstrado que a perda de emprego está frequentemente associada a uma série de efeitos negativos ao nível psicológico, e que a idade parece ser uma variável moderadora da intensidade destes efeitos. De facto, as pessoas que se encontram na meia-idade apresentam frequentemente maior perturbação psicológica do que as pessoas mais novas (Rowley & Feather, 1987) ou do que as que se encontram mais próximas da idade da reforma (Warr & Jackson, 1984) e os efeitos adversos da duração do desemprego são também mais visíveis neste grupo (Jackson & Warr, 1984; Warr & Jackson, 1985, 1987).

A fragilidade da relação dos trabalhadores seniores com o actual mercado de emprego que conduz a dificuldades de sustentabilidade do emprego advém de uma série de factores, entre os quais se destacam: (1) a discriminação baseada na idade que constitui um obstáculo para a manutenção do emprego e o acesso a um novo emprego e (2) as baixas habilitações escolares, inexistência de qualificação profissional e obsolescência dos perfis profissionais face às novas exigências do mercado que muitos destes trabalhadores apresentam.

2.1. Discriminação baseada na idade

A discriminação baseada na idade consiste em decisões tomadas por um empregador relativamente a um determinado indivíduo, em qualquer fase de um contrato de trabalho (desde o processo de selecção até ao termo do contrato), que são apenas baseadas na sua idade cronológica (Sargeant, 2001, p. 144). Este tipo de discriminação verifica-se principalmente a dois níveis:

– discriminação no despedimento: prioridade na saída aos trabalhadores mais velhos, com recurso principalmente ao despedimento por mútuo acordo mediante indemnização ou ao regime da reforma antecipada. Face às mudanças na legislação que foram anunciadas, estes esquemas de saída sofrerão com certeza alterações.

– discriminação no acesso a um novo emprego: através da imposição, cada vez mais frequente, de um limite de idade como condição restritiva de acesso a um emprego. De acordo com o Relatório "*Employment in Europe 2004*" as pessoas com idades entre os 16-24 anos e 25-34 anos apresentam respectivamente mais 44% e 32% de probabilidade de entrar no mercado de trabalho quando comparados com o grupo etário 35-54 anos. Por outro

[2] O conceito de "trabalhador sénior" não se encontra claramente definido na literatura que aborda a problemática do desemprego, e, tal como referem Shaie e Willis (2002), entre outros autores, existem diversas limitações em usar uma idade cronológica como definidora de limites dos estádios de desenvolvimento humano. Sendo assim, o presente trabalho referir-se-á aos trabalhadores seniores sem a preocupação de se delimitar a sua idade cronológica.

lado, os indivíduos entre os 55-64 anos apresentam menor probabilidade de encontrar emprego (estima-se que a redução seja de cerca de 62%).

A percepção de discriminação e o consequente desencorajamento face à perspectiva de encontrar um novo emprego parece ser o principal motivo para a forte taxa de abandono do mercado de emprego por parte destes trabalhadores, que se estima que seja de cerca de 20% (Centeno, 2000).

Esta discriminação é consequência de estereótipos negativos relacionados com o desempenho profissional e capacidade de aprendizagem dos trabalhadores seniores que incluem crenças de que estes são menos motivados, têm menores capacidades e potencial para o desenvolvimento, flexibilidade e aceitação da mudança (Farr & Ringseis, 2002). Estes estereótipos estão presentes mesmo em situações em que a sua competência e qualificações são comparáveis às dos trabalhadores mais novos (Warr, 1998) e muitas vezes resultam de generalizações e crenças erradas relativas ao desempenho profissional da população em questão. Diversa investigação tem demonstrado que desde que o trabalhador mantenha as suas competências profissionais actualizadas, o desempenho profissional se mantém inalterado na meia-idade (McEvoy & Cascio, 1989), podendo até melhorar, principalmente em tarefas que estes trabalhadores exercitam com frequência devido ao conjunto de experiência e conhecimentos acumulados (Bee & Boyd, 2003). Segundo Tsang (1999) a experiência numa determinada área ajuda a compensar qualquer défice cognitivo resultante do envelhecimento. Adicionalmente, as diferenças encontradas no desempenho profissional são maiores intragrupo do que intergrupo etário (Berkowitz, 1998). A evidência empírica sugere também que os adultos de meia-idade parecem ser tão capazes como os mais novos na aprendizagem e recordação de nova informação (Bee & Boyd, 2003). A investigação tem mostrado que são muito poucas, senão inexistentes, as diferenças no nível de aprendizagem de novas competências profissionais (Forte & Hansvick, 1999; Relatório *Age Concern England*, 2004), embora se verifiquem diferenças ao nível da rapidez na aquisição de conteúdos, com o grupo mais novo a aprender mais depressa do que o mais velho (Bee & Boyd, 2003).

2.2. Baixas habilitações escolares/qualificações profissionais e obsolescência dos perfis profissionais face às novas exigências do mercado

Segundo dados do EUROSTAT relativos a 2002, 85,4% dos portugueses entre os 45 e os 54 anos e 92% dos portugueses entre 55 e os 64 anos possuem habilitações iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade, enquanto que no conjunto dos 25 países da União Europeia (U.E.) as percentagens são de 39,1 e de 50,4 respectivamente. Estes dados são ainda agravados pela reduzida taxa de participação da população adulta em acções de educação/formação (em 2005 situava-se em 4,6%) nas quatro semanas anteriores ao inquérito do EUROSTAT, contrastando com os 11% nos 25 países da U.E e continuando muito longe da meta estabelecida para 2010 (12,5%).

Perante os processos de modernização tecnológica e/ou administrativa emergentes, a menor formação escolar e a falta de preparação técnico-profissional de muitos destes trabalhadores têm como consequência a desadequação e obsolescência das competências e experiências acumuladas, conduzindo a maiores dificuldades de adaptabilidade e consequentemente a uma menor empregabilidade.

3. A EXPERIÊNCIA DE DESEMPREGO VIVIDA NA MEIA-IDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS – ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES DA INVESTIGAÇÃO

Em seguida serão apresentados alguns resultados preliminares de uma investigação que está a ser realizada em Centros de Emprego, Centros de Formação Profissional e Empresas do Grande Porto junto de desempregados e empregados ("grupo controle") com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos e habilitações escolares entre o 4º ano e a licenciatura. Foram até à data realizados 3 estudos: (1) constituído por 86 desempregados que se encontravam a frequentar formação profissional, 94 desempregados que não estavam integrados em nenhum curso de formação e 132 empregados; (2) constituído por 64 desempregados que se encontravam a frequentar formação profissional; 154 desempregados que não estavam integrados em nenhum curso de formação e 93 empregados; e (3) constituído por 178 desempregados.

3.1. Modelo de Privação Latente, Jahoda (1982)

Um dos modelos teóricos que tem guiado esta investigação é o Modelo de Privação Latente proposto por Jahoda (1982) segundo o qual o trabalho remunerado desempenha uma *função manifesta*, que corresponde ao salário e cinco *funções latentes* (que segundo a autora estão associadas a necessidades intrínsecas ao ser humano): estruturação do tempo, contactos sociais fora da família imediata; propósito e esforço colectivos; estímulo à atividade; estatuto social e identidade. De acordo com este modelo, quando a pessoa fica desempregada, não só fica privada da função manifesta como também das funções latentes do trabalho, o que explica em grande parte a perturbação psicológica que muitos desempregados apresentam.

No estudo 1, foram comparados os valores de 8 variáveis nos três grupos, tendo-se encontrado diferenças na privação no acesso ao propósito colectivo e no acesso à estruturação do tempo (com os desempregados que não frequentavam nenhum curso a apresentarem maior privação do que os outros dois grupos), na privação financeira (com os dois grupos de desempregados a apresentarem maior privação do que os empregados), na perturbação psicológica (com os desempregados que não frequentam formação profissional a apresentar maior perturbação psicológica do que os restantes dois grupos) e na satisfação com a vida (com os empregados a apresentarem maiores valores do que os dois grupos de desempregados, e os desempregados que se encontravam a frequentar formação profissional a apresentar maiores valores do que o outro grupo de desempregados). Os resultados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Comparação entre grupos nas variáveis em estudo

Variável	Diferenças entre Grupos
1. Privação no acesso ao Propósito Colectivo	**B>A**; B>C***
2. Privação no acesso à Estruturação do Tempo	**B>A***; B>C*****
3. Privação no acesso ao Estímulo à Actividade	n.s.
4. Privação no acesso ao Estatuto	n.s.
5. Privação no acesso ao Contacto Social	n.s.
6. Privação Financeira	**B>A***; C>A*****
7. Perturbação Psicológica	**B>A***; B>C****
7. Perturbação Psicológica	**A>B***; A>C*; B<C***

Nota: A: Empregados; B: Desempregados que não frequentavam formação profissional; C: Desempregados que frequentavam formação profissional ; n.s.: não significativo; *p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Foi feita também uma análise de regressão simples (com a amostra de desempregados do estudo 1, N=180) para determinar quais as variáveis preditoras da perturbação psicológica. Estas, por ordem de importância foram: (1º) Privação Financeira; (2º) Privação do Estímulo à Actividade; (3º) Não frequência de Formação Profissional e (4º) Privação da Estruturação do Tempo.

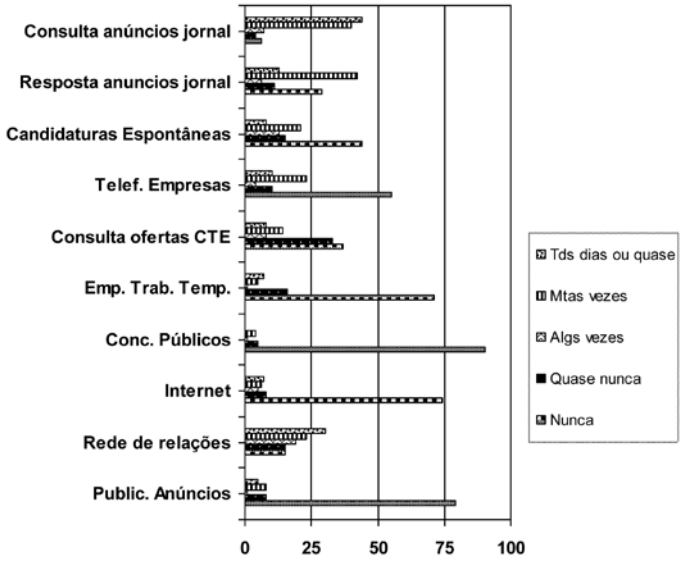
3.2. A Procura de Emprego pelos Desempregados Seniores

A procura de emprego (métodos e intensidade) por parte dos desempregados foi outra dimensão avaliada no estudo 1. Os resultados mostram que 23 dos 94 desempregados que não frequentavam formação profissional não procuravam emprego e que 72 dos 86 desempregados que frequentavam formação profissional não procuravam emprego.

A análise da frequência (%) dos comportamentos de procura de emprego no total de 85 participantes que afirmaram ter procurado emprego nos últimos dois meses revelou que os comportamentos de procura de em-

prego mais frequentes são a consulta e resposta a anúncios de jornal e o recurso à rede de relações, tendo a maioria dos participantes afirmado nunca ou quase nunca recorrer a outros métodos. A procura de emprego caracteriza-se, assim, por uma acentuada passividade quer no que diz respeito à pouca frequência como na reduzida diversidade dos métodos utilizados. O Quadro 2 descreve os métodos de procura de emprego analisados e respectiva frequência.

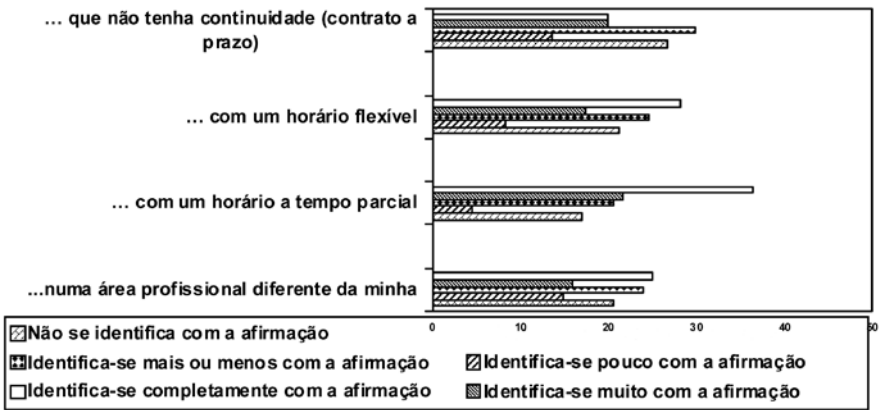
Quadro 2 – Métodos de procura de emprego e respectiva frequência



O Quadro 3 mostra as respostas dos participantes a quatro questões destinadas a avaliar a flexibilidade face à colocação no mercado de trabalho, em resposta às questões "Estou disposto/a a aceitar uma oferta de emprego...(a) ...que não tenha continuidade (contrato a prazo); (b)... com um horário flexível; (c) ... com um horário a tempo parcial e (d) ... numa área profissional diferente da minha".

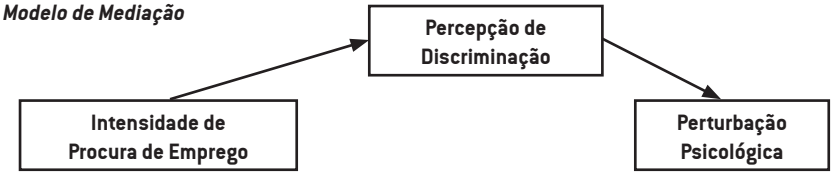
Os participantes demonstraram maior flexibilidade relativamente ao horário de trabalho (horário de trabalho a tempo parcial, 3ª questão) e horário de trabalho flexível (2ª questão). No que diz respeito à possibilidade de aceitar uma oferta de emprego que não tenha continuidade ou em trabalhar numa área diferente da sua área profissional, as respostas revelaram-se mais ou menos equilibradas.

Quadro 3 – Flexibilidade face à colocação no mercado de trabalho



Ainda relativamente à procura de emprego, a análise dos resultados do estudo 1 mostrou a existência de um modelo de mediação (figura 1). Neste modelo a percepção de discriminação pela idade desempenha um papel mediador na relação entre a intensidade de procura de emprego e a perturbação psicológica sentida pelos participantes. Isto significa que, quanto maior era a intensidade com que os indivíduos procuravam emprego, maior era a discriminação percebida, e maior era a perturbação psicológica resultante desta percepção.

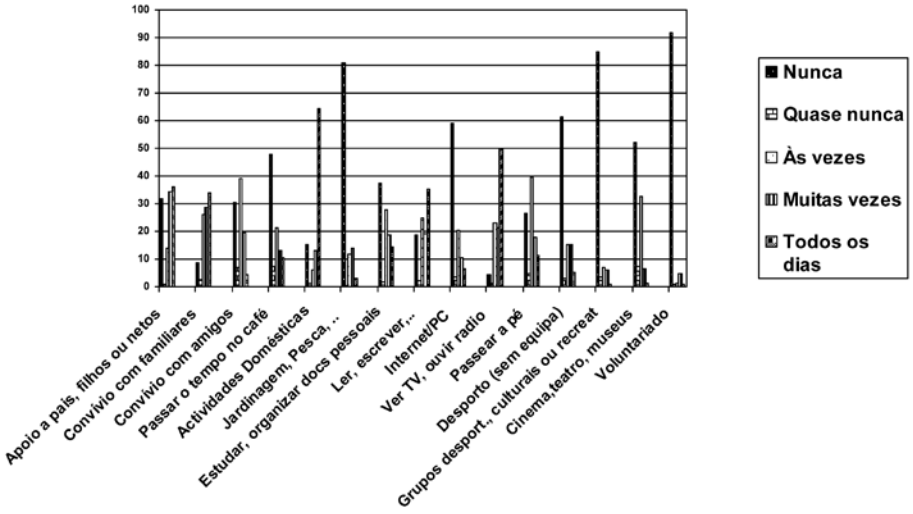
Figura 1: Modelo de Mediação



3.3. Actividades de ocupação do tempo dos desempregados seniores

As actividades de ocupação do tempo dos desempregados seniores foram analisadas com a amostra de desempregados (N=218) do estudo 2 e estão apresentadas no Quadro 4. Tal como noutros estudos (ex.: Glyptis, 1989), a maioria dos participantes referiu ocupar-se principalmente com actividades realizadas em casa e de baixo custo (apoio e convívio com familiares, actividades domésticas, ler, escrever, ver televisão,..) e poucos referiram ter actividades consideradas de "lazer", como a participação em grupos desportivos, culturais ou recreativos ou a ida ao cinema, teatro ou museus.

Quadro 4 – Actividades de Tempos Livres dos desempregados seniores



3.4. Motivação para a frequência de formação profissional pelos desempregados seniores

Tendo em consideração a grande necessidade de se aumentarem os níveis de escolaridade e de qualificação profissional da população portuguesa, em especial dos adultos mais velhos, uma das questões de investigação do estudo 3 foi quais as variáveis preditoras da motivação para a frequência de formação profissional (avaliada através da intenção de frequentar formação profissional a curto prazo). De entre as variáveis estudadas estavam a auto-eficácia para a aprendizagem, a percepção da utilidade de frequência de formação profissional e a orientação para a aprendizagem. Foram também consideradas neste estudo cinco variáveis demográficas: género;

idade ((a) 40-50 anos; (b) >= 51 anos); duração do desemprego; qualificação profissional ((a) qualificado; (b) não qualificado) e anos de escolaridade.

O Quadro 5 resume os efeitos das variáveis demográficas nas variáveis em estudo. Não se verificaram diferenças significativas quanto ao género dos participantes. Relativamente à idade, os participantes mais novos (entre os 40 e 50 anos) manifestaram maior intenção de frequentar formação profissional a curto prazo, maior auto-eficácia para a aprendizagem, maior percepção da utilidade de frequência de formação profissional e maior orientação para a aprendizagem. A duração do desemprego não teve efeitos significativos. Quanto à qualificação profissional, os participantes qualificados reportaram maior intenção de frequentar formação profissional a curto prazo, maior auto-eficácia para a aprendizagem e maior orientação para a aprendizagem. Por último, no que diz respeito aos anos de escolaridade, os indivíduos com o 4º ano de escolaridade (precisamente aqueles que mais precisam de educação/formação) reportaram menor auto-eficácia para a aprendizagem e menor orientação para a aprendizagem do que quase todos os restantes grupos.

Quadro 5 – Efeitos das variáveis demográficas nas variáveis em estudo

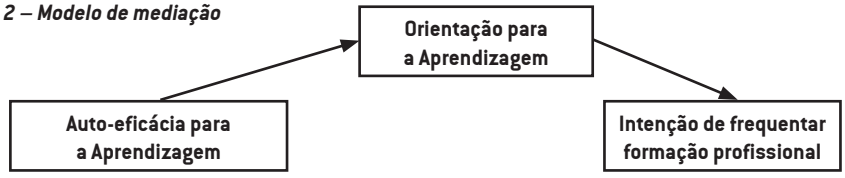
Variáveis em estudo	**Variáveis Demográficas**				
	Género	**Idade**	**Duração Desemprego**	**Qualificação Profissional**	**Anos de Escolaridade**
Intenção de frequentar formação	n.s.	**+ novos > + velhos** *	n.s.	**Qualificado> Não -qualificado** *	n.s.
Auto-eficácia para a Aprendizagem	n.s.	**+ novos > + velhos** **	n.s.	n.s.	**4 anos < 9 anos** * **4 anos < 12 anos** *** **4 anos < grau uni.** *** **6 anos < grau uni.** *
Percepção da utilidade de frequentar formação profissional a curto prazo	n.s.	**+ novos > + velhos** **	n.s.	**Qualificado> Não-qualificado** ***	n.s.
Orientação para a Aprendizagem	n.s.	**+ novos > + velhos** **	n.s.	**Qualificado> Não-qualificado****	**4 anos < 9 anos** ** **4 anos < 12 anos** *** **4 anos < grau uni.****

n.s.: não significativo; *p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

As variáveis preditoras da motivação para a frequência de formação profissional foram, por ordem de importância: (1º) Percepção da utilidade de frequência de formação profissional e (2º) Orientação para a aprendizagem.

A análise dos resultados mostrou a existência de um modelo de mediação (figura 2). Neste modelo a orientação para a aprendizagem desempenha um papel mediador na relação entre a auto-eficácia para a aprendizagem e a intenção de frequentar formação, i.e., quanto maior a auto-eficácia para a aprendizagem, maior é a orientação para a aprendizagem, e como resultado, maior a intenção de frequentar formação.

Figura 2 – Modelo de mediação



4. LONGEVIDADE PESSOAL = LONGEVIDADE PROFISSIONAL? A PROMOÇÃO DO ENVELHECIMENTO ACTIVO

A promoção do envelhecimento activo não é (ou não deverá ser) sinónima de uma obrigatoriedade de permanência na vida activa após a idade legalmente estabelecida para a reforma actualmente, i.e., não implica necessariamente o aumento da idade de acesso à reforma. O desafio deverá antes consistir em criar condições para melhorar a empregabilidade das pessoas que se encontram na faixa dos 40 e 50 anos e para conseguir que uma proporção mais elevada de pessoas no grupo etário de 55-64 anos se mantenha activa.

Assim, tornam-se fundamentais (1) o desenvolvimento de medidas que promovam a qualidade do emprego (presença de boas condições de saúde e segurança no trabalho, flexibilidade na organização do trabalho e acesso à formação); (2) a implementação de políticas activas de emprego que promovam efectivamente a continuidade destes trabalhadores no mercado de trabalho e (3) uma intervenção preventiva, proactiva e precoce sobre o desemprego de forma a prevenir-se a situação de desemprego de longa-duração.

4.1. Intervenção preventiva, proactiva e precoce sobre o desemprego

A intervenção preventiva, proactiva e precoce sobre o desemprego passa pela (1) promoção, reforço e valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida junto dos activos empregados e desempregados e das empresas e centros de formação; (2) pelo reconhecimento e combate à discriminação baseada na idade e (3) pelo apoio específico aos desempregados seniores.

4.1.1. Promoção, reforço e valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida

No contexto actual de rápidas mudanças tecnológicas e desactualização de competências todos os trabalhadores, independentemente da idade, deverão valorizar o aperfeiçoamento profissional (Zunker, 1997). Devido ao facto da grande maioria dos trabalhadores seniores possuir baixas habilitações escolares a par de baixas e/ou desajustadas qualificações profissionais e das suas competências profissionais poderem estar obsoletas, este grupo deverá ser um alvo preferencial de acções de qualificação e reciclagem profissional, de forma a adaptar-se a tal evolução, manter a sua competitividade no mercado de trabalho, evitar ou diminuir o impacto negativo da perda de emprego e facilitar a sua reinserção profissional (Horton & Engels, 1992; Zunker, 1997).

Junto dos activos empregados e desempregados: Os resultados da investigação anteriormente apresentados mostram que é importante promover-se uma orientação para a aprendizagem junto dos activos empregados e desempregados assim como os seus sentimentos de sua auto-eficácia para a aprendizagem. Também importante é a promoção da percepção de utilidade do investimento em acções de educação/formação, na medida em que esta variável é a que melhor prediz a intenção dos trabalhadores de frequentar formação profissional a curto prazo. Esta promoção poderá ser conseguida através do reforço junto desta população de que os trabalhadores que investem em educação/formação apresentam na sua maioria menor probabilidade de obsolescência, melhor preparação para enfrentar as transições de carreira cada vez mais frequentes e maior taxa de retenção e recolocação no mercado de emprego.

Junto das empresas e centros de formação: Porque o grupo dos trabalhadores seniores apresenta características, necessidades e formas de aprendizagem que se distinguem de outros grupos, é importante que existam cursos de aperfeiçoamento ou actualização pedagógica de formadores que foquem as especificidades deste público-alvo, à semelhança do que acontece com outros grupos. É também fundamental que se promova a percepção de utilidade do investimento em acções de educação/formação para este público-alvo, que poderá passar pela desconstrução de estereótipos negativos relativos ao investimento na formação dos trabalhadores seniores (como por exemplo, que "têm menos vontade e capacidade para aprender novas competências"; que "a formação dos trabalhadores seniores é um mau investimento na medida em que se encontram perto da reforma" e que "a formação dos desempregados seniores é um mau investimento na medida em que as suas hipóteses de

integração no mercado são mínimas", entre outros – Relatório *Age Concern England,* 2004). De facto, tal como já foi referido no ponto 2.1. a evidência empírica sugere que os adultos mais velhos parecem ser tão capazes como os mais novos na aprendizagem e recordação de nova informação. Particularmente no que concerne a competências informáticas, a partir do momento em que são adquiridas, não se verificam diferenças no desempenho relativas à idade (Bee & Boyd, 2003). Por outro lado, dadas as rápidas transformações tecnológicas, a necessidade de (re)qualificação ou de actualização de competências é frequente, e o retorno do investimento na formação para a empresa é quase imediato. Assim, formar estes trabalhadores não deve ser considerado um desperdício, quer sejam avaliadas a sua motivação e capacidade para aprender, quer os anos que poderão ainda permanecer na vida activa (Relatório *Age Concern England,* 2004).

4.1.2. Reconhecimento e combate à discriminação baseada na idade

A legislação europeia anti-discriminação (Directiva 2000/78/CE sobre igualdade no emprego) proíbe a discriminação com base na religião ou credo, incapacidade, idade ou orientação sexual relativamente ao acesso: (1) ao emprego; (2) a orientação profissional e formação a todos os níveis; (3) a condições de emprego e de trabalho, incluindo em termos de despedimento e salário; (4) à adesão a sindicatos e entidades profissionais e acesso a quaisquer benefícios daí decorrentes. Foi transposta para a Legislação Portuguesa com a Lei do Código do Trabalho 99/2003 e a Lei 35/2004 que regulamenta o Código do Trabalho e deverá ser divulgada junto dos trabalhadores seniores, potenciais vitimas desta discriminação e que revelam pouco conhecimento relativamente aos seus direitos nesta área.

O discurso sobre a " igualdade de oportunidades" deve abranger também a igualdade em termos de idade, o que raramente acontece quando são abordadas estas questões. De facto, a discriminação tendo por base a idade dos indivíduos parece ser aquela que é mais aceite, menos discutida e vista quase como uma inevitabilidade. A promoção do envelhecimento activo não poderá fazer-se sem o reconhecimento e o combate efectivo a esta forma de discriminação, que poderá passar, entre outras medidas:

- pela aposta e divulgação da campanha *"Pela diversidade. Contra a discriminação",* uma iniciativa da União Europeia que está disponível no site (http://www.stop-discrimination.info);
- pela desconstrução de estereótipos negativos relativos aos trabalhadores seniores e promoção das suas mais-valias;
- pela criação de mecanismos eficazes que fiscalizem o cumprimento da legislação e a utilização criteriosa dos regimes de excepção no acesso a algumas actividades profissionais. O Instituto do Emprego e Formação Profissional parece ter especiais responsabilidades neste ponto, por exemplo no que diz respeito à análise do tipo de perfil pedido nas ofertas de emprego recebidas nos Centros de Emprego; e
- por medidas específicas junto das empresas, que incluem por exemplo os estímulos às empresas pela retenção e admissão de trabalhadores seniores; a criação de estágios profissionais sem limite de idade e pela valorização das boas práticas empresariais neste domínio,

4.1.3. Apoio específico aos desempregados seniores

O apoio específico aos desempregados seniores deverá acontecer precocemente, de forma a prevenir-se o desemprego de longa-duração e as suas consequências. Isto implica considerar os desempregados seniores como alvos prioritários de intervenção nos Centros de Emprego, independentemente das suas habilitações escolares, qualificação profissional e duração do desemprego. Para além de toda a intervenção que visa a promoção da sua empregabilidade, o apoio aos desempregados seniores deverá passar também pela promoção de uma vivência do desemprego adaptativa que pode ser facilitada se a pessoa mantiver o acesso às funções latentes do trabalho propostas por Jahoda e consideradas promotoras do bem estar psicológico. Por outras palavras, a vivência do desemprego adaptativa e não destrutiva passa por manter uma estruturação do tempo, contactos sociais fora

da família imediata; um propósito de vida e esforço colectivos; um estímulo à actividade e o estatuto social e identidade. Isto implica a identificação e participação regular em actividades significativas que possam constituir alternativas ao emprego, tornando-se por isso importante que se valorizem e diversifiquem os programas ocupacionais e que se desenvolvam programas de voluntariado Sénior entre outras iniciativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Age Concern England Policy Unit (2004) The Economy and Older People. London: Age Concern Reports (www.ageconcern.org.uk)
- Arnold, J. (1997) Managing Careers into the 21st Century. London: Paul Chapman Publishing.
- Arnold, J. & Jackson, C. (1997) The New Career: Issues and Challenges. British Journal of Guidance & Couseling, Vol. 25, (4), 427-433
- Bailey, L. III & Hansson, R. (1995) Psychological Obstacles to Job or Career Change in Late Life. The Journals of Gerontology, Psychological Sciences and Social Issues, Series B, Vol. 50, Bn6, p. 280
- Bee, H. & Boyd, D. (2003) Life Span Development. 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Berkowitz, M. (1998) Functioning Ability and Job Performance as Workers Age. In M. E. Borus, H. S. Parnes, S.H. Sandell & B. Seidman (Eds), The Older Worker: 87-117. Madison, WI: Industrial Relations Research Association
- Brewington, J. & Nassar-McMillan, S. (2000) Older Adults: Work-Related Issues and Implications for Counseling. The Career Development Quarterly, 49, (1), 2-15
- Cappelli, P., Bassi, L., Katz, H., Knoke, D., Osterman, P. & Useem, M. (1997) Change at Work. New York: Oxford University Press
- Centeno, L. (2000). Os trabalhadores de meia idade face às reestruturações e políticas de gestão de recursos humanos. Observatório do Emprego e Formação Profissional, Colecção "Estudos e Análises", No. 30.
- Comissão Europeia (2004) Employment in Europe 2004. Recent Trends and Prospects. Employment and European Social Fund, European Commission, Directorate-General for Employment and Social Affairs. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/index_en.htm
- DeFillippi, R. & Arthur, M. (1996) Boundaryless Contexts and Careers: A Competency-based Perspective. Journal of Organizational Behavior, Vol. 15, 307-324
- Farr, J. & Ringseis, E. (2002) The Older Worker in Organizational Context: Beyond the Individual. In C. Cooper & I. Robertson (Eds) International Review of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 17, 1-29. John Wiley and Sons
- Forte, C. & Hansvick, C.(1999) Applicant Age as a Subjective Employability Factor: a Study of Workers Over and Under Age Fifty. Journal of Employment Counseling, Vol. 36, No.1, 24-35
- Glyptis, S. (1989) Leisure and Unemployment. Open University Press. Milton Keynes: Philadelphia.
- Handy, C. (1989) The Age of Unreason. London: Hutchinson
- Horton, G. & Engels, D. (1992) Career Counseling for the Mature Worker. In H. D. Lea & Z. B. Leibowitz (Eds), Adult Career Development: 255-268. Alexandria, VA: The National Career Development Association
- Jackson, P. & Warr, P. (1984) Unemployment and psychological ill-health: The moderating role of duration and age. Psychological Medicine, 14, 605-614
- Jahoda, M. (1982) Employment and Unemployment. A Socio-Psychological Analysis. Cambridge University Press
- McEvoy, G. & Cascio, W. (1989) Cumulative Evidence of the Relationship between Employee Age and Job Performance. Journal of Applied Psychology, Vol. 74, 11-17
- Rowley, K. M. & Feather, N.T. (1987) The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment. Journal of Occupational Psychology, 60, 323-332
- Sargeant, M. (2001) Lifelong Learning and Age Discrimination In Employment Education and the Law, Vol. 13, No. 2, 141-153
- Schaie, K. & Willis, S. (2002) Adult Development and Aging. 5th Edition. New Jersey: Prentice Hall

- Tsang, P. (1999) Age, Attention, Expertise and Time-Sharing Performance. Psychology and Aging, Vol. 13, 323-347
- Walker, A. & Maltby, T. (1997) Ageing Europe. Buckingham: Open University Press
- Warr, P. (1998) Age, Work and Mental Health. In K. Schaie & C. Schooler (Eds) Impact of Work on Older Workers. New York: Springer
- Warr, P. & Jackson, P. (1984) Men Without Jobs: Some Correlates of Age and Lenght of Unemployment. Journal of Occupational Psychology, 57, 77-85
- Warr, P., & Jackson, P. (1985) Factors influencing the psychological impact of prolonged unemployment and re-employment. Psychological Medicine, 15, 795-807
- Warr, P. & Jackson, P. (1987) Adapting to the Unemployed Role. A Longitudinal Investigation. Social Science Medicine, Vol. 25, No. 11, 1219-1224
- Zunker, V. (1997) Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Miguel Ángel Carretero Díaz
Professor na Facultad de Educación
Universidad de León, España

LONGEVIDAD PERSONAL, LONGEVIDAD PROFESIONAL

Podemos considerar al menos tres etapas con respecto a la prolongación y coincidencia entre la propia vida del trabajador y su vida laboral. Durante la Primera y Segunda Revolución Industrial, son varios los factores que contribuyen a que prácticamente ambas coincidan, pero durante la Tercera se establecen distancias claras.

El tipo de trabajo, los cambios de perspectivas de las empresas en un mundo globalizado, el auge del neoliberalismo, el desequilibrio entre oferta y demanda de trabajo, el incremento de las cifras de trabajadores desempleados, los cambios en las condiciones laborales y otras múltiples variables sociales han influido de manera determinante para que en muchos casos deje de producirse coincidencia alguna entre ambas longevidades, con sus correspondientes consecuencias de tipo laboral, social y personal para el trabajador.

La tercera etapa es un futuro que ya es presente en muchos países, y no parece anunciar grandes cambios en este sentido. Es probable que el tránsito de la Sociedad de la Información hacia la Sociedad del Conocimiento y la situación hegemónica del sistema liberal no hagan más que profundizar en la inestabilidad laboral actual. La impredecibilidad general de este cambio de siglo parece aplicable también al entorno laboral.

El trabajo alivia a otros
De lo que no tiene cura,
Según dicen.
¿Cuántos años ahora tienes
De trabajo? ¿Veinte y pico
Mal contados?

Luis Cernuda[1]

INTRODUCCIÓN

La inmensa mayoría de las personas han de recurrir al trabajo a lo largo de su vida. Y lo hacen para lograr sobrevivir, aunque hoy en día, en los albores del siglo XXI, no sólo para eso. También les importa y buscan en el trabajo otros muchos factores de socialización e institucionalización, de seguridad, de ocupación de su tiempo, de integración social

[1] Cernuda, L. (1975: 294) La realidad y el deseo. 1924-1962. Poema: Remordimiento. Madrid, FCE.

y de realización personal. El ser humano desde siempre ha trabajado, constituyendo una parte fundamental de su tiempo vital el tiempo dedicado al trabajo o a la búsqueda del mismo.

Los procesos mecánicos surgidos desde *La Primera Revolución Industrial* han permitido el aligeramiento de muchas de las penosas y sin duda, peligrosas tareas, que el ser humano venia realizando en los procesos transformadores y productivos, pero como contrapartida, e igual que sucediera de manera dramática al comienzo de esa *Primera Revolución,* estamos asistiendo a la contemplación de cómo la mecanización contribuye también a modificar y excluir al colectivo de trabajadores de su único y preciado capital: el trabajo. ¿Habrá cada vez, como parece, menos trabajo para más población? ¿Se reducirán las condiciones laborales de los trabajadores en aras de la perpetuación del empleo o de la rentabilidad y la competitividad? ¿Se pasará de una situación de paro estacional a otra de paro estable? ¿Hasta cuándo se considerarán únicamente actos válidos los que generan rentabilidad económica? Liberado de la carga del trabajo por la máquinas, ¿ocupará el ser humano su tiempo en tareas que le reporten un mayor crecimiento personal?

Los presagios que nos hablaban de la civilización futura como de una civilización del ocio, donde el ser humano dedicaría cada vez menos tiempo vital a trabajar y más tiempo vital a actividades relacionadas con el ocio, la relación personal o el aprendizaje parecen haberse transmutado en la civilización del paro y el desencanto; de esta forma, conservar el empleo a toda costa, -un empleo cada vez más reducido en sus condiciones laborales de estabilidad y seguridad- parece ahora el principal objetivo de la actual clase trabajadora. El trabajo deja de contemplarse como un castigo para convertirse en un bien cada vez más inestable y de evolución impredecible que hay que conservar a toda costa. La exclusión del mercado laboral no sólo supone un problema económico para el trabajador, sino también en muchos casos su aislamiento social. La hegemonía del mercado, también en el terreno laboral parece haberse adueñado de la situación: una hegemonía del mercado, en el que la implantación de nuevas y potentes tecnologías, nuevas formas de organización empresarial y unos mercados cada vez más competitivos y globalizados hace que la oferta de trabajadores resulta cada vez más amplia y la demanda de los mismos, cada vez más reducida, es decir, en el que una situación de desequilibrio temporal se está convirtiendo en habitual.

El trabajador ve amenazado de manera permanente su único capital: su puesto de trabajo y cuando se encuentra desempleado no comprende muy bien la situación en la que se encuentra. Ha sido educado durante largo tiempo para trabajar, para producir, y cuando logra estar suficiente formado para realizar una labor productiva, el mismo sistema al que pretende servir, le aparta, le margina. Comienza así un peregrinaje con la idea omnipresente de lograr ocupar un puesto en el mercado laboral que le permita obtener unos ingresos con los que llevar una vida digna, integrarse en la sociedad y sentirse útil. Pero las reconversiones industriales, la sensación de crisis permanente o la desaparición de muchos trabajos tal y como son conocidos actualmente, tienden a generar cada vez más desempleo y desesperación, con lo que la hasta ahora habitual concordancia entre longevidad vital y longevidad laboral está comenzando a dejar de serlo.

Antes y durante la *Primera Revolución Industrial,* el trabajador comenzaba a serlo casi desde niño, continuaba siéndolo durante su adolescencia y periodo adulto y en la mayoría de las ocasiones no tenía ocasión de abandonarlo siendo ya un anciano. Los cambios tecnológicos y organizacionales, la mejora de las condiciones de vida y la oferta cada vez más reducida de empleo han transformado esta situación. Al inicio del siglo XXI, en las sociedades económicamente avanzadas el trabajo ocupa una parte muy determinada de la vida de las personas. Se comienza a ser trabajador ya pasada la adolescencia y se continúa siéndolo hasta que la edad de jubilación –cada vez más temprana- impone el retiro. También ha cambiado el concepto de estabilidad laboral en un único empleo. Ahora es muy probable que el trabajador que llega a la jubilación a la edad de sesenta o sesenta y cinco años haya transitado por varios puestos de trabajo y diversas ocupaciones, incluyendo breves, moderadas e incluso largas estancias en situación de desempleo.

Está creciendo la sima entre dos clases de trabajadores. Por una parte, aquéllos que cuentan con una formación cualificada y un puesto de trabajo en consonancia, que ocupan un estrato social reconocido que les permite unos niveles de renta y consumo gratificantes, que ocupan parte de su tiempo en trabajar, y que por tanto se encuentran integrados en el tejido social y económico siéndoles permitido por tanto, la posibilidad de influencia social. Y otro grupo de trabajadores sin empleo, desmotivados, descualificados, desorientados, que permanecen largo tiempo sin ocupación, en situación de paro intermitente o definitivo, y por tanto, apartados de la sociedad, y con crecientes dificultades de integración social. Surgen nuevas denominaciones para estos trabajadores: *"parado", "desempleado", "inactivo", "parado de larga duración", "parado de muy larga duración",...*

La promesa tácita de que la adquisición de determinadas habilidades muy concretas durante un periodo de formación que seguía al escolar garantizaba una ocupación para toda la vida, ya que se consideraba que su contribución social sería imprescindible, ha dejado de tener sentido. Hay muchos potenciales trabajadores con un exceso de formación esperando entrar en un mercado que les rechaza. El empleo que ansían a migrado –por medio del efecto de la economía globalizada- a otros lugares del planeta donde la fuerza del trabajo es mucho más barata y donde no se produce cuestionamiento alguno sobre las condiciones laborales imperantes. Contar con una adecuada formación no es garantía alguna para encontrar un empleo. Son muchos los jóvenes de hoy en día, que aún con un exceso de formación, dejan de serlo sin poder acceder a un puesto de trabajo que se corresponda – o no – con sus conocimientos y habilidades.

Pero toda esta situación no es espontánea, sino más bien la resultante de un proceso político y económico mundial, que se ha ido gestando a lo largo de este pasado siglo. La economía se ha expandido, se ha polarizado el crecimiento de los países, se ha remarcado el interés por el crecimiento económico como único impulsor de un determinado concepto de calidad de vida y estímulo de la actividad laboral y económica. Una de sus manifestaciones la constituye la agresión sistemática y creciente al entorno, generada por la ignorante y egoísta creencia de la condición inagotable e invulnerable de la Naturaleza. De ahí surge la preocupación por la ecología como nuevo valor, asumido ya por las fuerzas de los Estados. Hasta ahora nadie pensaba que el crecimiento podía traer consecuencias desagradables, y aún más, se le asociaba con la creación de empleo. Pero la realidad se ha ocupado de demostrar lo contrario. Los avances tecnológicos, la racionalización del proceso productivo, las nuevas formas de organización, han conseguido enormes cotas de producción con mínimos costes, y como a principios de siglo, comienzan a surgir excedentes laborales en los países industrializados. Aparece la inquietud ante nuevas situaciones de pérdida de empleo y de condiciones laborales. La reconversión laboral se vuelve así una necesidad apremiante. Comienzan a surgir voces que reclaman una reducción del horario laboral, una redistribución de lo que se consideraba una maldición y ahora un bien en sí mismo: el trabajo. Se empieza a hablar de la necesidad de un crecimiento sostenido, de reparto del trabajo, de adecuación de la producción a las necesidades, y no al contrario, etc. Pero también se comienza a mirar a la formación ocupacional como uno de los medios que logre facilitar la acomodación de los excedentes humanos en las nuevas modalidades laborales.

La actual situación productiva afecta también al empresario. Su papel hegemónico se ha reducido. Por una parte, la saturación de productos en el mercado ha facilitado la posibilidad de elección por parte del consumidor, pero la agresividad empresarial también resulta cada vez mayor. El cliente parece haber pasado así, de una situación subordinada a otra decisoria, aunque por supuesto el empresario no ha perdido su posición de poder: sólo se le ha hecho más difícil. Todo ello sucede en un entorno determinado: el neoliberalismo que se estimula con el auge del mercado, como único modelo triunfador emergente de la lucha entre capitalismo y socialismo dirimida a lo largo del siglo XX.

AYER: LA PRIMERA Y LA SEGUNDA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.

La expresión *Revolución Industrial* es utilizada por el socialista Louis Auguste Blanquie por primera vez en 1837, y es adoptada por Federico Engels a mediados de siglo en su obra sobre *"La situación de la clase obrera en Inglaterra".* Aunque la *Revolución Industrial* tuvo lugar en países como Francia, Alemania, Rusia o España, Inglaterra fue su cuna de nacimiento como refiere Mori (1983) y donde se desarrolló con más relevancia durante la segunda mitad del siglo XVIII y el siglo XIX. La calificación, popularizada quizás por Arnold Toynbee, en una serie de ensayos, ha sido de todas maneras, muy controvertida, porque en realidad debieran considerarse toda una serie de hechos los cuales, de forma dilatada en el tiempo y no repentina, habrían preparado la situación para que se pudieran realizar una serie de innovaciones sobre las que se basaría el desarrollo económico posterior.

La *Primera Revolución* comenzó durante el siglo XVIII, y alcanzó su mayor auge en Inglaterra, debido sobre todo al cambio profundo del sentido de los valores como consecuencia del protestantismo. No sólo se modificaron procesos y formas de trabajo, sino la mentalidad de los hombres que los generaban. La constante beligerancia que en cuanto a valores imperantes se venía desarrollando en Europa durante los siglos anteriores a la *Revolución Industrial,* por parte de las diferentes corrientes del cristianismo en lo relativo a la concepción que el hombre tenía sobre su trabajo, se

solventó con el triunfo de las ideas protestantes. El catolicismo consideraba el trabajo como un castigo divino enviado por Dios a nuestros primeros padres, por haberle desobedecido en el Paraíso Terrenal, y condenaba el incremento de los bienes materiales que facilitaban el enriquecimiento, así como la usura.

Mientras, el protestantismo reclamaba que el beneficio procedente del trabajo, constituye un reconocimiento de Dios al esfuerzo realizado por el hombre en la Tierra. Asimismo, defendía que el beneficio adquirido no debía gastarse de manera superflua, sino que al contrario, debía ser invertido en la sociedad para que ésta prosperara. La asunción de esta manera de pensar facilitó sin duda, el éxito de la *Revolución Industrial* en los países anglosajones. Se asistió en Europa a una transformación total de la concepción que el hombre tenía sobre su trabajo, comenzándose a venerar el progreso material que, unido al éxito económico constituían, según los protestantes, un reconocimiento y un premio de Dios. Para la doctrina protestante, los beneficios procedentes del trabajo no debían disiparse en gastos lujosos, sino que al contrario, debían invertirse, para que de esta manera lograran proporcionar más trabajo y progreso material a la sociedad. Al trabajador por tanto, habrá que respetarle y compensarle con un empleo estable y una correcta remuneración a sus esfuerzos. Mientras, la figura del empresario comienza a surgir como la del trabajador modelo, y se empieza a pensar que las ganancias que logra, debe reinvertirlas con el fin de conseguir su misión en la Tierra: proporcionar trabajo a los hombres y servir a la sociedad.

Esta situación se acentuó en Inglaterra con el movimiento puritano que fundó Cronwel, ya que sus seguidores pretendían acumular capital con el fin de que actuara como depósito, concepción que consiguió penetrar en los pequeños agricultores y artesanos que, gracias al esfuerzo y al ahorro lograron provocar el nacimiento de una pequeña burguesía, que más tarde se enfrentó a los aristócratas corrompidos.

Otras muchas fueron las causas que tuvieron que ver con el nacimiento y desarrollo de esta *Revolución* según Mantoux, (1962) y Ashton (1964), tales como la situación política en Inglaterra, -ya que el gobierno estaba formado en su mayoría por agricultores y comerciantes-, o la fuerte acumulación de capital procedente del comercio y el trafico de esclavos. La existencia de combustible en forma abundante y barata, contribuyó a desarrollar significativamente la industria del carbón, aunque su utilización doméstica ya se encontraba difundida con anterioridad. Las innovaciones en el trazado de carreteras, la construcción de canales y ferrocarriles, comenzaron a resultar trascendentales, y las mejoras en los medios de transporte facilitaron la extensión del mercado, y por consiguiente los cambios económicos, así como el descubrimiento de nuevos territorios, lo que posibilitó a su vez la apertura de nuevos mercados y el aumento en la demanda de productos.

Durante el siglo XIX cambia la actitud tradicionalista del siglo anterior, el ser humano va dejando de ser *"la medida de todas las cosas"*, y su lugar lo van ocupando los negocios y la producción. El elemento más característico del capitalismo del siglo XIX fue, como refiere Fromm (1990: 79) ante todo la explotación despiadada del trabajador, ya que se creía una ley natural o social el que centenares de miles de trabajadores vivieran a punto de morirse de hambre. Se suponía que el propietario del capital procedía en forma moralmente correcta si, en busca de ganancia, explotaba al máximo al trabajador que alquilaba.[2] Se instaura como norma la ley de la selva, continúa Fromm (1990: 79), atrás quedaban todas las ideas restrictivas de los siglos anteriores. Todo el mundo busca clientes, procura vender más barato que sus competidores, y la lucha de la competencia contra los iguales se vuelve tan despiadada e ilimitada como la explotación de los trabajadores.

Durante la *Primera Revolución Industrial,* el capital precisa mano de obra inespecífica. Se le pide únicamente habilidad para llevar a cabo trabajos repetitivos como complemento de la máquina. El trabajador no es más que una parte de ésta, y ni siquiera necesita conocer cuál es su labor ni su conexión con el resto del proceso productivo. Su desconexión y su desvinculación con el producto o servicio producido es total. El trabajador lo es desde

---

[2] Marx, en el capítulo VII de El Capital, (1983) México. F.C.E. refiere el testimonio de un niño de siete años que trabaja 15 horas diarias; otro de 12 años dice:
"Vengo a trabajar a las seis y, a veces, a las cuatro de la madrugada. Durante toda la noche pasada he trabajado hasta las seis de esta mañana. Anoche no me acosté, y conmigo trabajaron otros ocho o nueve chicos."
"Hay fábricas donde Dante encontrará superadas sus más crueles fantasías del infierno. (...) En Escocia el obrero agrícola, el hombre del arado, denuncia sus 13 o 14 horas de trabajo en el más duro de los climas." Y concluye: "En la comprobada extrema explotación de estos obreros, el cerebro deja de pensar y los ojos dejan de ver la diferen¬cia entre día y noche en la prolongada jornada de trabajo, sumiendo a los hombres en el dolor más atroz, y llegó a olvidarse que el capitalismo celebraba su orgía."

muy temprano, siendo un niño ya es utilizado para labores pesadas y peligrosas, como por ejemplo el transporte de pequeñas cargas por lugares anfractuosos en las minas. Pero también los niños trabajan como aprendices en multitud de profesiones: carpintería, cocina, recolección de frutas y verduras, limpieza, etc. Más adelante se establece un tiempo – que cada vez se prolonga más- para dedicarlo a la educación inicial. El niño se enfrenta a la necesidad de aprender a leer y a escribir, como aprendizaje imprescindible para continuar siendo productivo en un tipo distinto de sociedad.

Entre los acontecimientos que caracterizaron a la denominada *Revolución Industrial* destacan los muchos inventos técnicos que consiguieron modificar las condiciones de producción, y acortar el tiempo requerido para ella, la mejora de las comunicaciones o la acumulación de capital procedente del comercio. Pero sin duda, su mayor particularidad la constituyó la progresiva sustitución del trabajo manual e indiferenciado, por otro de tipo mecánico y restrictivo, lo que contribuyó a la división del trabajo y a la especialización. Las nuevas tecnologías aplicadas a la producción, facilitaron el avance rápido en diferentes facetas de elaboración de productos que, hasta entonces venían realizándose de manera lenta y artesanal, logrando democratizar el consumo, pero produciendo también la desconexión de procesos de tipo general, que hasta entonces permitían una percepción general de lo que al final era fabricado.

Se comenzó a sustituir el trabajo manual por el trabajo mecánico, y se terminó por sustituir la inteligencia humana por la actuación de las máquinas. La energía aportada hasta ese momento en el proceso productivo por los animales y los hombres comenzó a ser sustituida igualmente por la que proporcionaba la tecnología. Entre las innovaciones más sobresalientes de este periodo destacó el invento de la máquina de vapor, cuyo uso como fuerza motriz comenzó por aplicarse a la industria textil, aunque se aplicó posteriormente en todo tipo de máquinas, como por ejemplo para facilitar la hilatura del algodón, aspecto este, que resultó el verdadero impulsor de la *Revolución Industrial.* Se produjeron asimismo avances en la agricultura, facilitados por invenciones tales como la siembra en líneas, la máquina cavadora o la introducción de nuevas plantas. Como refieren Lis y Soly (1984) el comienzo de las migraciones de los agricultores hacia las grandes fábricas situadas en las ciudades, generó los primeros problemas de aglomeración y prestaciones sociales, sanitarias y educativas, a los que habría que añadir más tarde las primeras manifestaciones de los artesanos contra las industrias – los luditas[3] – y las máquinas, que venían a representar para ellos la peor de las competencias y les auguraba un oscuro horizonte de desempleo.

El trabajador buscaba ya entonces poder hacer coincidir su propia longevidad vital o personal con la laboral, algo que no siempre lograba conseguir, bien porque le resultaba difícil encontrar trabajo, o bien porque las condiciones laborales en las que éste tenía lugar contribuían a deteriorar su salud y por lo tanto su vida. Sin embargo, va surgiendo la idea de identificación de la persona con su trabajo y de que el trabajador "es" su trabajo. La persona comienza verse, definirse y presentarse a otras personas como artesano, abogado o comerciante, ya que su permanencia en su lugar – y tiempo- de trabajo es cada vez mayor y tiende a otorgarle un determinado estatus social. El trabajador permanece largo tiempo en su puesto de trabajo, y éste acaba por condicionar su vida personal y social.

A lo largo de la *Segunda Revolución Industrial* se profundiza en la facilidad de crear y ofrecer productos y servicios a una población cada vez más demandante de los mismos, gracias a la creación y perfeccionamiento, entre otras muchas innovaciones, de la cadena de montaje. Esta *Segunda Revolución* tiene lugar con la difusión de la mecanización, la sustitución más generalizada del hombre por la máquina, la creación de nuevas materias primas y nuevas formas de organización y planificación industrial. Viene a suponer la profundización, desarrollo y asentación de los avances generados en la *Primera Revolución Industrial*. Comienza la producción en cadena, que simplifica en operaciones elementales, procesos muy complejos, como la fabricación automovilística o la alimentaria.

---

[3] Los luditas pertenecen al movimiento conocido como "ludismo" (*luddism* en inglés) fue un movimiento obrero que adquirió gran auge en Inglaterra a partir de 1811, época en que finalizaron las guerras expansionistas de Napoleón Bonaparte, cuyo imperio había caído a consecuencia de su derrota. Sus seguidores se llamaban *ludistas* o *luditas* (*luddites* en inglés). Fue un movimiento de oposición a toda clase de tecnología, ya que pensaban que su introducción en la vida social y laboral contribuía a que el ser humano perdiera su capacidad laboral y creativa. El ludismo también surgió como una primera respuesta violenta a las crecientes tasas de paro que aparecieron como consecuencia de la implantación laboral de máquinas capaces de hacer el trabajo de varios hombres, lo que contribuyó a que los obreros empezaran a ver a las máquinas como causantes de sus problemas.

Pero su instauración, que logró simplificar y abaratar el proceso productivo, reduciendo los tiempos necesarios para obtener productos y ofrecer servicios, también consiguió que el trabajador desconectara de su labor, ya que no lograba referenciarla en un todo integrador, con lo que su trabajo comenzaba a perder sentido y a generarse en el mismo, un proceso de deshumanización y de simplificación de la inteligencia humana. Como refiere en este sentido Esteva Fabregat (1984: 49) *"(E) la masa indiferenciada y degradada es convertida en una masa de maniobra desindividualizada a la que se ha despojado de su capacidad de afirmación personal en el trabajo y en la iniciativa social. Esta renuncia práctica a la diferencia, a la pluralidad inteligente, convierte a esta masa en un grupo social que aspira, sobre todo, a la seguridad en el empleo y al salario lo más alto posible como medida objetiva de su valor social."*

El número de horas trabajadas para la fabricación de cualquier producto era cada vez menor, lo que determinaba la disminución de su costo y por tanto, su divulgación entre capas cada vez mayores de población. A ello contribuyó también, la rapidez y comodidad de los transportes, así como el desarrollo del mundo de las comunicaciones. Todo ello provocó también, nuevos tipos de industrias, el desarrollo e implantación en el entorno laboral y doméstico de la informática, la vulgarización de los medios de comunicación y transporte, la aplicación de la energía atómica y la automatización de enormes procesos de producción. La agricultura y la ganadería también se transformaron, llegando también aquí la mecanización, y consecuentemente la simplificación de las duras faenas. Se reemplazó la tracción animal por el motor de explosión, y se mejoraron e incrementaron los rendimientos de los cultivos y las razas de los animales gracias a los constantes estudios de tipo genético y fisiológico que se emprendieron.

Más adelante surgieron las primeras fábricas con necesidades muy concretas, a la vez que alejadas de lo que el trabajo había supuesto hasta entonces para el ser humano. En ellas el trabajador se convierte en mera pieza mecánica de una enorme maquinaria que no comprende y que le despersonaliza y aliena. De esta forma, se le desvincula del producto final que construye, con lo que pierde el concepto integral de la labor que hasta ese momento venía percibiendo. El incremento de la producción requiere de métodos de organización y trabajo eficientes, que logren rentabilizar el capital empleado a cotas insospechadas: se trata de generar el máximo beneficio con el mínimo coste. Mientras tanto, las figuras del empresario y del trabajador se transforman y evolucionan. El empresario en solitario, que asumía riesgos y dirigía su empresa de forma cercana y paternal, deja paso a una forma nueva, más sofisticada y racionalizadora. Los retos de las empresas son cada vez más grandes, así como su endeudamiento y complejidad, y es preciso abordarlos de manera especializada y tecnológica. Y el trabajador también cambia: muchos de ellos desarrollan su labor con un alto grado de conocimientos y habilidades organizacionales y tecnológicos, lo que exige un proceso de formación previo y constante.

Sin embargo, la formación para desarrollar un determinado trabajo es tan antigua como el propio trabajo que trata de mejorar. Desde que el hombre comenzó a transformar la Naturaleza, se preocupó por realizar su labor con mayor eficiencia. El trabajo supone pues, una oportunidad fundamental para el aprendizaje del ser humano, siempre que ese aprendizaje constituya un marco de reflexión y no de alineamiento. El método del ensayo-error desembocó en la figura del aprendiz al lado de la del maestro artesano. El periodo de formación se iniciaba en el propio lugar de trabajo cuando el trabajador era apenas un niño, y no concluía hasta que se convertía en maestro artesano.

A lo largo del tiempo, pero sobre todo sobre todo desde el inicio de la *Primera Revolución Industrial,* han sido muchas las ayudas que el mundo empresarial ha recibido de ese otro mundo, el del pensamiento, para lograr convencer a la sociedad de las bondades de la producción y de los beneficios que se obtienen al aplicar determinados métodos de trabajo, muchas veces alienantes y deshumanizadores, así como para facilitar el proceso de aprendizaje de trabajadores cada vez más especializados. Desde los principios mecanicistas de Taylor a la *Escuela de las Relaciones Humanas,* ingenieros, psicólogos, fisiólogos y otros muchos profesionales han buscado lo que parecía un objetivo común por caminos diferentes: incrementar y mejorar la producción del trabajador.

Tanto durante la Primera como durante la *Segunda Revolución Industrial,* la oferta laboral es superior a la demanda. Se necesitan mano de obra en multitud de fábricas y empresas y el paro –excepto en determinadas situaciones- prácticamente no existe. Las condiciones laborales comienzan a regularse. Es el momento de la aparición de los sindicatos, la única fuerza capaz de plantarle cara al empresario, -frecuentemente mediante la amenaza de huelga- frente a las prolongadas jornadas laborales, la inexistencia de prevención de riesgos laborales o los desajustes salariales.

HOY: LA TERCERA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.

Muchos países se encuentran superando ya la etapa industrial y es previsible que en los próximos años se conviertan en países postindustriales, lo que vendrá a suponer un proceso de transformación, de tal forma que se pase de una actividad en la que predomina la producción, a otra en la que predominen las actividades terciarias o de servicios. También tendrá lugar probablemente, una supremacía de las profesiones científicas, técnicas y liberales. El saber teórico y el auge de la información y el conocimiento se convierten así en la fuente fundamental de la innovación y de la estructura de la sociedad. La innovación tecnológica se ve sometida a planificación y control, de acuerdo con la aplicación y difusión de la previsión y la estimación precisa de las consecuencias del cambio.

La facilidad de producción de objetos, tras la *Primera y Segunda Revoluciones Industriales* condujo al incremento del consumo, pero también al exceso de producción. En la parte occidental del planeta se ha pasado de un exceso de demanda de bienes y servicios junto a una relativa escasez de oferta, a la situación contraria. El incremento de la producción, y la reducción de mercados, se torna cada vez más agobiante. A ello puede añadirse la feroz competencia entre unas empresas y otras, facilitada por las innovaciones tecnológicas de todo tipo, entre las que hay que destacar la Informática y las comunicaciones. Las soluciones intentadas por medio del fomento del consumo mediante la estimulación publicitaria, se vuelven insuficientes, y las empresas acuden a estrategias encaminadas a racionalizar los procesos de producción y a prestar una atención prioritaria al cliente.

A principios del siglo XIX (1803), Say definía la ley que lleva su nombre en su *"Tratado de Economía Política",* en una línea de *"laissez-faire"* no lejos del pensamiento de Adam Smith ni de Ricardo*: "Toda oferta crea su propia demanda".* La ley viene a decir que no existe proceso de atesoramiento en los individuos de la sociedad, y se corresponde con el pensamiento de los economistas neoclásicos que preconizaban una política económica de *"laissez-faire",* sin intervenciones del Estado y que creían imposible los desequilibrios a largo plazo entre oferta y demanda global. La acción de la *"mano invisible"* sería la encargada de regular la oferta y la demanda. Las fuerzas del mercado corregirían los desajustes que temporalmente pudieran producirse.

De la invalidez para explicar los desequilibrios a corto plazo por parte de los economistas neoclásicos, surgió el pensamiento de Keynes. Así, las conclusiones de la economía neoclásica se encontraron pronto puestas en entredicho por la evolución de los acontecimientos. Para los clásicos no existía el atesoramiento, ya que toda renta se gastaba en bienes de consumo o se prestaba a cambio de un interés, con lo que nunca se llegaría a la sobreproducción. El dinero en la concepción de la economía neoclásica no tenla más atractivo que el de permitir la adquisición de bienes. Para Keynes por el contrario, el atesoramiento -la preferencia por la liquidez elevada- podía hacer que la demanda de bienes y servicios fuera insuficiente, produciéndose un desequilibrio, con lo que no se compraría una parte de los bienes producidos. Entiende este autor que hay factores que actúan en sentido negativo sobre el crecimiento de la demanda, tales como la propensión descendente del consumo y el empeoramiento de las expectativas de los empresarios.

En este caso, si no actúa un refuerzo aplicado a la demanda, el equilibrio se dará más dificultosamente, es decir, con niveles de paro. Y hay factores que actúan en sentido negativo sobre el crecimiento de la demanda, como la tendencia a mantener una elevada liquidez, la propensión marginal a consumir menos, y el empeoramiento de las perspectivas de los empresarios. La oferta excesiva podía hacer que la producción se restringiese, eliminando del proceso una serie de recursos que quedarían desocupados para conseguir igualar de nuevo la oferta con la demanda actual, llegando así nuevamente al equilibrio. Keynes cree que el consumo -que depende de las rentas de los individuos y de su tendencia a consumir- tiende a estabilizarse a un nivel de renta dada, de forma que a medida que crece la renta, el consumo lo hace en menor proporción. El resto de la renta no consumida se transforma en ahorro. Y no es fácil que se produzca el equilibrio entre la oferta total de los productores y la demanda real de los consumidores.

Keynes afirma que es posible que se produzcan economías en equilibrio a un nivel reducido de actividad, es decir, con niveles de desempleo, pero también, que es posible reforzar la demanda mediante la intervención del Estado por medio de la política monetaria, la política fiscal y la política de inversiones públicas. Son muchos los factores que influyen en el equilibrio de la oferta y la demanda de bienes y servicios, como ejemplo referiremos algunos:

1. La cantidad demandada de un bien, depende en primer lugar de su precio. Cuanto mayor es éste, menor es la cantidad demandada, y viceversa.

2. Pero la demanda de un bien depende también de otros factores, como por ejemplo del precio de otros bienes.
3. O de la renta del consumidor. A mayor renta corresponde una mayor cantidad de demanda.
4. Han de considerarse también, los gustos y preferencias, satisfacción o utilidad, que ese bien proporciona al que lo demanda o consume.
5. Alternativamente, la oferta de un bien o servicio depende de su precio. A mayor precio más rentable resultará su producción, y viceversa.
6. La oferta de un bien depende también del precio de los factores que intervienen en su producción.
7. Así como del estado de la técnica en el momento de su producción.
8. O de los gustos de los productores.

Resulta pues fácil imaginar, que si son tantos los factores que influyen en la demanda y en la oferta de bienes y servicios, el desequilibrio se constituirá en norma. Si a ello se añade una pulsión por generar producción de manera indiscriminada, ya que cada vez resulta más fácil producir, el problema radicará en la colocación del producto en el mercado, resultando cada vez más difícil su venta. La única salida a este modo de pensar y a la consecuente situación creada, consiste en buscar nuevos mercados interiores o exteriores, que sean capaces de acoger la oferta creciente, aunque ello genere a su vez nuevos problemas. Durante esta etapa, el crecimiento económico se vuelve exponencial. Se produce mucho y muy deprisa, y también se hace con mucha facilidad.

Sin embargo, frente a estas reacciones keynesianas que confrontaron las ideas de autores como Adam Smith surgen las ideas de Hayek (1985 y 1986) y Rothbard (1973, 1977 y 1982) en un efecto de eterno retorno. Después de que el paro y la inflación acabaran con el efecto conciliador de Keynes y sus políticas de intervención, surgen los liberales franceses, el reaganismo y thatcherismo inspirados en la obra de Hayek. La acción del Estado debe ser mínima y máxima la de un mercado supuestamente libre y no intervenido. La regulación-volviendo a Smith- se hará por sí sola.

Como resultado de todo ello, surge la sociedad del exceso, exceso de productos y servicios y exceso de información, lo que obliga a elegir y a cambiar de elección. El exceso impide la profundización del pensamiento y como refiere Verdú (1996: 162) *"El pensamiento americano es simple, pragmático y busca resultados bien visibles."* Aparece la *"cultura de superficie",* caracterizada por conocer muchos asuntos de una manera liviana, pero sin apenas profundizar en ninguno de ellos, pues no hay tiempo para hacerlo, por lo que la temporalidad se convierte en uno de los marcos de referencia –y de supervivencia- donde se engloba la información o la formación. El pragmatismo de William James (1984: 66) *"sin dogmas ni doctrinas, sin resultados particulares, sino solamente una actitud de orientación",* supone la brújula que orienta cualquier acción. Marina (2000, 125) refiere que: *"Empezamos a despreciar todo aquello que nos exige tiempo."* Y más adelante, en forma de anécdota nos refiere que el director de un prestigioso programa televisivo de divulgación científica le pidió que fragmentara mucho sus intervenciones porque el espectador no suele aguantar más de dos minutos concentrado en un solo tema.

Y junto al exceso de objetos, servicios e informaciones que se ofrecen al ciudadano también se produce un exceso de trabajadores, por lo que la demanda de trabajo supera a su oferta. Los trabajadores deben abandonar sus ocupaciones y buscar otras. La inestabilidad laboral se convierte en cotidiana. La permanencia en el mismo puesto de trabajo durante toda la vida supone una rareza y no permite que el trabajador profundice en su desarrollo y

MAÑANA: LA REVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES.

Tanto el trabajo en sí como sus diversas modalidades están siendo transformadas por la evolución de la tecnología. Es posible acceder hoy en día tanto a la formación como al trabajo por medio de la Red. Internet es ya una realidad que contribuye por un lado a espesar la oferta de información y por otro a aclararla, porque permite elegir. Como refiere Castells (2005: 257-258) la teoría clásica del postindustrialismo combinaba tres afirmaciones y predicciones, que hoy son ya realidad:

1. La fuente de la productividad y el crecimiento sería la generación del conocimiento, extendido a todos los ámbitos de la actividad económica mediante el procesamiento de la información.

2. La actividad económica pasaría de la producción de bienes a la realización de servicios.
3. La nueva economía aumentaría la importancia de las ocupaciones con un alto contenido de información y conocimiento en su actividad.

Hasta ahora se pensaba que tanto la escuela como el *currículum* que se proponía, tenía que ser un instrumento de mejora y transformación social, pero en realidad puede constatarse lo contrario. Se pretende el éxito escolar como preludio del éxito social y la escuela se ha convertido en la aliada de los representantes del modelo tecnológico, en guardiana y garante del sistema establecido. No constituye ya una herramienta de transformación social desde el momento en el que situaciones como la competitividad a ultranza desde la niñez, o la delincuencia, anidan en sus muros. Pero la educación debe ser en realidad, el proceso catalizador que logre la transformación de la industrialización creciente sin efectos deshumanizadores. Y no puede pensarse en una reforma de este tipo sin sentar previamente las bases de solidaridad y humanismo necesarios en la escuela. De ahí la importancia de la elección del tipo de *currículum* a desarrollar. En este sentido, refiere Freire (1985: 81): *"La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquélla que es práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad al margen de los hombres."*

Y hay que pretender también el cambio de los referentes perceptuales basados en el tipo de trabajo y en la forma de acceso al mismo. Refiere Castells (2001: 428) que *"la nueva estructura social de la era de la información, que denomina sociedad red porque está compuesta por redes de producción, poder y experiencia, construyen una cultura de la virtualidad en los flujos globales que trascienden el tiempo y el espacio."* En gran medida hay desempleo porque el trabajo *"se ha movido",* se ha deslocalizado y destemporalizado, mientras que el trabajador no lo ha hecho.

Las NTIC constituyen una de las piezas clave de este enorme cambio, ya que como refieren Mas Ivars y Quesada Ibáñez (2005: 39) *"influyen en la productividad de una economía por medio de tres mecanismos de transmisión: 1.El impacto sobre la productividad del factor trabajo; 2. Sobre el factor capital, y 3. Sobre la productividad total de los factores."*

El referente de que la cantidad constituye el único paradigma de progreso debe ser también revisado. Creemos que el conocimiento debe ser fruto del pensamiento crítico permanente y que ha de estimularse un crecimiento armónico, respetando el medio y el ser humano que lo transforma. Hay que pensar en reducir el tiempo de trabajo para dedicarlo al crecimiento personal y tratar de transformar el trabajo alienante en trabajo enriquecedor. Hemos de abandonar un modelo de carácter predominantemente competitivo y abordar otro de tipo cooperativo. Hay que permutar conceptos como: *separación, disgregación, individualismo, disociación, división o insolidaridad* en otros como: *aglutinación, incorporación, solidaridad, sociedad o integración.* Se trata comenzar a pensar en clave distinta, tratando de potenciar el *"ser"* en lugar del *"tener".* Como refiere Freire (1985), toda acción educativa para ser válida, debe partir de una reflexión sobre el ser humano y su medio de vida concreto, porque sino lo hace así, se corre el riesgo de terminar por adoptar unos métodos educativos reduccionistas que tienden a convertir al ser humano en *objeto,* frente a la verdadera vocación de ese ser humano, que es la de ser *sujeto.*

Los nuevos retos que presenta la empresa actual, concretados en las innovaciones tecnológicas, en los nuevos marcos organizacionales, en el estímulo de la productividad y del consumo, en la amenaza permanente de despido, alentada por las fusiones empresariales en un mundo cada vez más globalizado, así como en la obsesión por la rentabilidad, han cuestionado la esencia de dicha institución como marco del desarrollo humano. Ya no se considera a la empresa como un elemento creado para el ser humano, sino que parece que éste se encuentre en realidad a su servicio y manipulación. En este entorno ha de considerarse también la figura del trabajador. Si bien la situación del obrero y su rol, han cambiado enormemente a lo largo de este siglo, en realidad continúa dependiendo de una estructura que en no pocas ocasiones le resulta ajena y agresiva. Surgen pues en él, actitudes, comportamientos y respuestas de pasividad, de corporativismo, de desaliento y de resistencia a situaciones meramente impositivas y sin contraprestación. Su identificación con el *tempo* laboral, así como con los objetivos de la empresa resulta cada vez más distante. Como refiere Lipovetsky (1998: 35): *"¿Quién cree en el trabajo cuando conocemos las tasas de absentismo y de turn over, cuando el frenesí de las vacaciones, de los weekends, del ocio no cesa de desarrollarse, cuando la jubilación se convierte en una aspiración de masa, o incluso en un ideal?"*

Muchos de los anuncios realizados sobre la probable evolución del trabajo ya se están cumpliendo, como por ejemplo los textos de Gortz: *Adiós al proletariado, Los caminos del paraíso y la Metamorfosis del trabajo.* Debemos acostumbrarnos, como refiere Estefanía (1997: 290) a afrontar la aparente contradicción de la creciente euforia bursátil con el crecimiento discreto de la economía, el repunte del consumo y el mantenimiento de los porcentajes de desempleo.

La ética se considera como un elemento trasnochado en un entorno donde la búsqueda del beneficio a toda costa se hace prioritaria. Y sin embargo, este es uno de los aspectos que prioritariamente deben contemplarse, ya que la empresa también es una expresión de la sociedad a la que pretende servir. Por supuesto que el objetivo de las empresas consiste en perseguir una ganancia, sin ella, no existirían tal y como las conocemos hoy en día, pero no puede ser el único, hay que pensar en abordar otros planteamientos de contingencia solidaria más amplios. Y así, cabe hacerse la eterna pregunta: ¿el fin justifica cualquier tipo de medio empleado para lograrlo? Por todo ello resulta urgente contemplar el sentido integrador y educativo del trabajo para el ser humano.

La persona necesita ser reconocida como tal al realizar su labor, y no como una pieza de una maquinaria ajena al producto final. Su periodo de vida laboral forma parte de su periodo de vida personal y junto al desempleo del trabajador adulto no debemos olvidar las elevadas cifras de desempleo entre los más jóvenes, lo que les impide afrontar su proyecto de vida desde una edad muy temprana. El trabajo proporciona sentido a la vida, y por ello hay que reivindicar para él, la imaginación, la creatividad, la independencia, la concepción humana del mismo y la posibilidad del desarrollo humano al igual que para el resto de actividades que se realizan a diario. Hay que abordar el reto de imaginar nuevas formas, innovadoras, humanizadoras, conciliadoras, que eviten que la labor diaria se convierta en un infierno perpetuo. Hay que pretender que el trabajo se convierta en una actividad reflexiva, liberadora, al darle sentido y propósito mediante la reflexión y que la tecnología libere al ser humano de realizar tareas repetitivas o alienantes con el fin de que pueda afrontar otras verdaderamente liberadoras.

Como leemos en la obra Calígula de Albert Camus, el tiempo, una gran cantidad de tiempo, sigue siendo necesaria para proporcionar formación y experiencia al trabajador y que éste pueda desarrollar de esta forma un trabajo adecuado y socialmente enriquecedor.

CALÍGULA (A Cesonia)

¿Cuál es el castigo reservado a los esclavos perezosos?

CESONIA

El látigo, creo.

(Los senadores se precipitan y comienzan a poner mesa, con torpeza)

CALÍGULA

¡Vamos, un poco de aplicación! Con método, sobre todo con método. *(A Helicón)* Se diría que han perdido maña.

HELICÓN

A decir verdad, nunca la han tenido más que para golpear o mandar. Habrá que tener paciencia, no hay más remedio. Se necesita un solo día para hacer un senador y diez años para hacer un trabajador.

CALÍGULA

Pues mucho me temo que hagan falta veinte para sacar un trabajador de un senador.[4]

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (2001) La Era de la Información. Volumen 1 La Sociedad en Red. Madrid, Alianza.
- Castells, M. (2005) La Era de la Información. Volumen 3 Fin de Milenio. Madrid, Alianza.
- Estefanía, J. (1997) Contra el pensamiento único. Madrid, Taurus.
- Esteva Fabregat, C. (1984) Antropología industrial. Barcelona, Anthropos.
- Hayek, F. (1985) El camino de la servidumbre. PUF.

[4] Camus, A. (1995, 41) Calígula. Madrid, Alianza Editorial.

- Hayek,F. (1986) Derecho, legislación y libertad. PUF.
- James, W. (1984) Pragmatismo. Madrid, Sarpe.
- Lipovetsky, G. (1998) La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona, Anagrama.
- Marina, J. A. (2000) Crónicas de la ultramodernidad. Barcelona, Anagrama.
- Mas Ivars, M. y Quesada Ibáñez, J. (2005) Las nuevas tecnologías y el crecimiento económico en España. Bilbao, Fundación BBVA.
- Rothbard, M. N. (1973) For a New Liberty. Mac Millan.
- Rothbard, M. N. (1977) Toward a Reconstruction of Utility and Welfare Economics. Center for Libertarian Studies.
- Rothbard, M. N. (1982) Ethics of Liberty. Humanities.
- Sennett, R. (2006) La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama.
- Verdú, V. (1996) El planeta americano. Barcelona, Anagrama.

RECONHECER VERSUS CERTIFICAR COMPETÊNCIAS – Construir pontes entre territórios distantes?

Isabel Maria Costa de Almeida e Melo
Directora do Centro de Formação Profissional de Braga

RECONHECER VERSUS CERTIFICAR COMPETÊNCIAS

Construir pontes entre territórios distantes?

O tema central deste Congresso "*OS DESAFIOS DAS NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA*", surge do **reconhecimento formal de que:**

a educação e a formação estão no coração da sociedade do conhecimento (1) onde o direito à aprendizagem é para todos (2), ao longo da vida (3), e em todos os domínios da vida (4).

(Revendo sucintamente cada um destes conceitos)

(1) A sociedade do conhecimento – Podemos afirmar que a emergência da sociedade do conhecimento em simultâneo com as actuais tendências económicas e societárias mais alargadas, como a globalização, a mudança nas estruturas familiares, sociais e organizacionais, a mudança demográfica ou o impacto das tecnologias da sociedade de informação, implicam um conjunto de diversificadas e complexas mudanças em que, segundo Antony Giddens(1991), "a aplicação do saber à vida social é o aspecto mais importante na organização e transformação das sociedades modernas".

(2) Quanto ao conceito - **O direito à aprendizagem é para todos** – Sabemos que o acesso universal à aprendizagem considera, independentemente da sua origem, classe ou interesses pessoais, todos aqueles que não tiveram oportunidade para aproveitar, no todo ou em parte, os serviços de educação e formação iniciais, essencialmente os adultos que foram rejeitados ou rejeitaram a escola, e que pretendem agora aceder à aquisição e renovação das competências necessárias à sua participação sustentada, na sociedade do conhecimento.

(3) Relativamente ao conceito **- Ao longo da vida** – Afirmou-se no Conselho Europeu de Lisboa (2000) que "abarca toda e qualquer actividade de aprendizagem com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências, numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional". A aposta na ALV deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Incentiva-se assim a criação de uma cultura de aprendizagem, durante uma vida, contínua ou periodicamente, contrariamente ao conceito de "escola

perpétua". Citando Van der Zee (1996) "as estratégias de ALV deverão ser capazes de estimular e permitir a todos, de uma forma continuada, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes".

(4) A referência - **Em todos os domínios da vida** – Surge da constatação de que cada vez mais encontramos uma diversidade de população que se apresenta muitas vezes indiferente, ou até mesmo desconfiada, relativamente a tudo o que apareça rotulado de "cultural" ou "educativo". É aqui que se torna primordial uma abordagem informal, começando por fazer participar os formandos em grupos e em actividades sem uma relação totalmente directa nem visível com acções de educação ou formação, que permitam a dada altura, fazer um certo balanço de vida, uma reflexão sobre como viver melhor, como encarar melhor um difícil quotidiano, como atingir um determinado projecto, com vista a uma maior disseminação da aprendizagem que possa decorrer em todas as dimensões das nossas vidas, em qualquer fase das mesmas, colocando a tónica na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal.

A aplicação destes 4 conceitos leva-nos a concluir que o êxito das reformas dos sistemas de educação e de formação, bem como a sua qualidade, passam pelo reconhecimento da existência de novos desafios no contexto de uma sociedade baseada no conhecimento, implicando a transformação dos sistemas de educação e de formação, a que actualmente aliamos necessariamente o processo de **RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.**

Assim, sabemos que os modelos tradicionais de educação e formação devem garantir a cada indivíduo as competências básicas necessárias para a economia do conhecimento. Mas, elas são hoje claramente insuficientes para responder às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Por outro lado, ao existir o reconhecimento de que as pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes(ε) ; que tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber, não lhes é creditado para efeitos de certificação, colocam-se então duas questões essenciais:

(1) por um lado,é fundamental que as pessoas, de um modo geral, estejam receptivas a um processo de Aprendizagem ao Longo da Vida (que vai para além do processo de educação e formação ao longo da vida);
(2) por outro lado, é necessário que os conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos ao longo da vida possam ser reconhecidos, validados e certificados.

Esta é a actual prática dos Centros Novas Oportunidades, onde qualquer pessoa, deve poder ver avaliadas as suas competências e adquirir outras para efeitos de obtenção de um diploma, podendo continuar ou retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projecto pessoal e profissional.

Citando J. Cardinet, "*O reconhecimento dos saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo*".

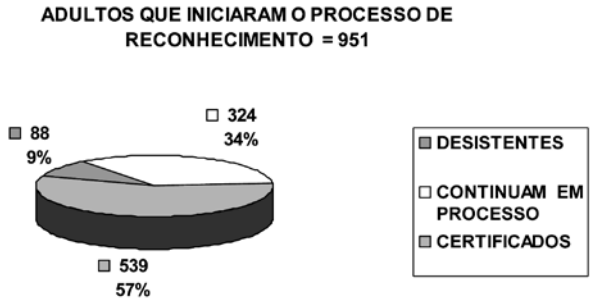
A grande questão, coloca-se agora, é como passar do **Reconhecimento** à **Certificação** das competências – territórios distantes?

Conforme já referido, a aprendizagem ao longo da vida, pode ser feita através das 3 modalidades, **formal, não-formal e informal.** Em consequência destas diferentes modalidades de aprender, as pessoas adquirem competências que passam a constituir o seu património pessoal.

A identificação pessoal destas competências é feita nos Centros Novas Oportunidades, através de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências, que proporciona ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua vida.

A experiência vivida no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Braga, que aplica as práticas de RVCC desde Abril de 2005, mostra-nos que:

INICIARAM O PROCESSO DE RECONHECIMENTO	DESISTENTES	CONTINUAM EM PROCESSO	CERTIFICADOS
951	88	324	539
100%	9%	34%	57%

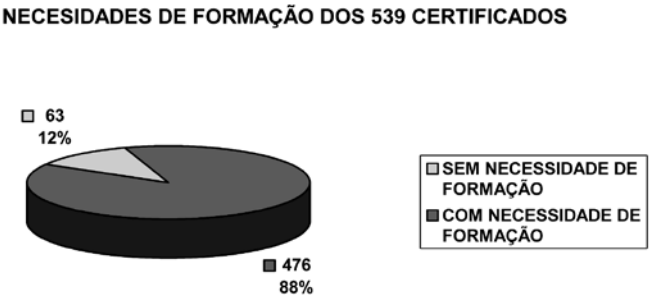


Dos 951 adultos que iniciaram o processo de Reconhecimento, 539 ou seja 57% já se encontram certificados; dos restantes, 34% ainda continuam em processo e só 9% desistiram, por razões alheias à sua vontade (obtenção de emprego em locais distantes do Centro NO, alterações graves na vida familiar, etc.), o que nos permite desde já concluir que a passagem do Reconhecimento à Certificação é sentida como imprescindível por parte dos adultos que iniciam o processo, porque imbuída de uma forte motivação criada pela (re)descoberta das sua potencialidades pessoais, sociais e profissionais, através da identificação de competências não usadas ou ainda não valorizadas, fornecendo-lhes a motivação necessária para continuar no processo até à sua conclusão.

Ao ajudarmos o adulto a praticar o **reconhecimento pessoal de competências**, estamos a convidá-lo a reflectir sobre o seu quotidiano, sobre a sua experiência de vida e de trabalho, ou seja, a construir a sua **História de Vida**, recolhendo provas que evidenciem competências que lhe possam ser creditadas, o que lhe serve de incentivo para desenhar o seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional significativo.

Mas a análise dos dados mostra-nos ainda que dos 539 certificados, 88% necessitaram de completar um determinado nível através de formação de curta duração, à medida, para prosseguirem o processo de validação de competências em falta, a fim de terem acesso à certificação.

CERTIFICADOS	SEM NECESSIDADE DE FORMAÇÃO	COM NECESSIDADE DE FORMAÇÃO
539	63	476
100%	12%	88%



Assim, podemos dizer que a passagem do Reconhecimento à Certificação implica, na grande maioria dos adultos, a frequência de formação complementar.

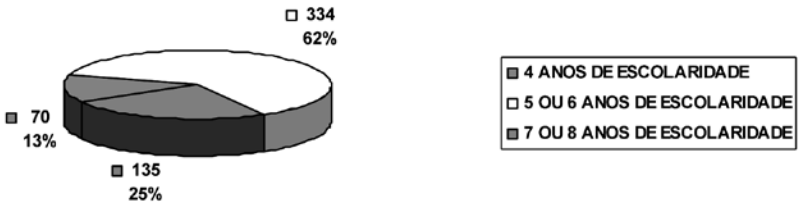
Na formação complementar, os referenciais de competências-chave (ou competências de vida) existentes não implicam a uniformização das práticas de validação e de formação, pelo contrário, pretende-se que sejam o mais diversificadas e personalizadas no contexto de vida de cada um dos adultos, incentivando a autonomia.

Um referencial deve ser criterioso, mas flexível já que deverá depender da história de vida e do projecto inerente a cada adulto.

Qualquer processo de reconhecimento de competências tem como objectivo principal a sua certificação, ou seja, a confirmação oficial e formal das competências e qualificações adquiridas através da experiência e/ou da formação, identificadas no processo de reconhecimento, validadas numa Carteira Profissional de Competências-Chave, com emissão de um certificado de nível básico 1,2 ou 3. Interessa aqui referir que dos 539 certificados, 13% possuiam como habilitação 4 anos de escolaridade, 62% tinham 5 ou 6 anos e 25% tinham frequentado 7 ou 8 anos de escolaridade.

CERTIFICADOS	4 ANOS DE ESCOLARIDADE	5 OU 6 ANOS DE ESCOLARIDADE	7 OU 8 ANOS DE ESCOLARIDADE
539	70	334	135
100%	13%	62%	25%

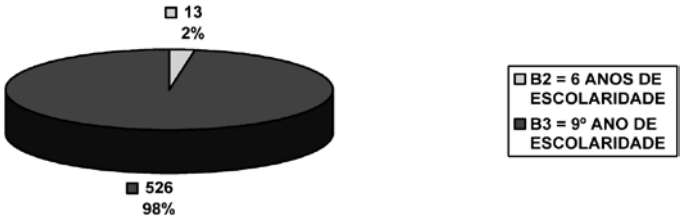
ESCOLARIDADE DE ORIGEM



Deste universo, 2% obtiveram um certificado de nível B2 = 6 anos de escolaridade, e 98% tiveram acesso a um certificado de nível B3 = 9 anos de escolaridade.

CERTIFICADOS	B2 = 6 ANOS DE ESCOLARIDADE	B3 = 9º ANO DE ESCOLARIDADE
539	13	526
100%	2%	98%

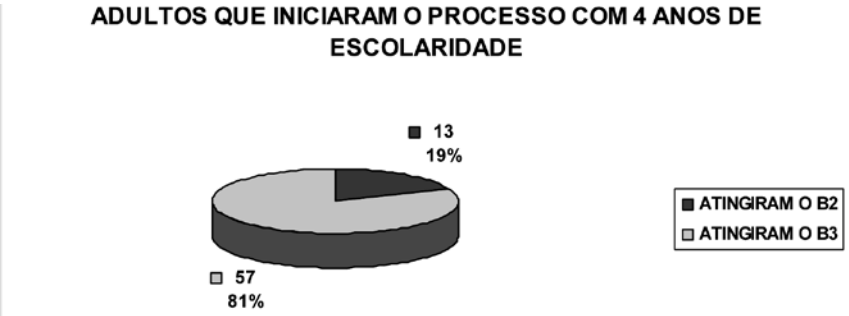
ESCOLARIDADE DE SAÍDA



Assim e através dos dados aresentados, podemos concluir que os ***territórios*** – Reconhecimento e Certificação não são, na prática, distantes. Senão, vejamos:

Todos os adultos que iniciaram o processo de Reconhecimento com 5,6,7 ou 8 anos de escolaridade, atingiram o B3 = 9º ano; dos que iniciaram o processo com 4 anos, só 19% ficaram com o B2 = 6º ano, contra 81% que alcançaram o B3 = 9º ano.

INICIARAM COM 4 ANOS	ATINGIRAM O B2	ATINGIRAM O B3
70	13	57
100%	19%	81%



Mais uma vez, a grande maioria dos adultos que iniciam o processo de Reconhecimento, ganham incentivo para o completarem até ao fim e, conseguem atingir o grau mais elevado de Certificação actual, o 9º ano.

Em jeito de reflexão inconclusiva de tudo o que foi dito, percebemos que as estratégias ao nosso redor mudam rápida e fortemente, mas temos dificuldade em estabelecer, exactamente, o como e o porquê dessa mudança. O aparecimento dos Centros Novas Oportunidades não é mais do que a construção de uma ponte entre territórios distantes, que permite a passagem das competências evidenciadas/desocultadas durante o processo de Reconhecimento – **competências de partida**, para **competências de chegada** que levem a um determinado percurso formativo que, consequentemente, permita uma Certificação, não como um ponto de chegada absoluto mas sim, com um novo ponto de partida para novos percursos.

Temos a obrigação de passar à história como a geração capaz de fazer com que esta "era do conhecimento" corrija assimetrias do passado, liberte as vivências do presente e prospective um futuro onde o "saber"(conhecimentos) e o "ser"(atitudes) deixaram de ser preponderantes, passando para primeiro plano o "saber-resolver"(competências). Estamos muito a tempo de mudar e, acreditar e fazer crer, que outro mundo é possível e outra realidade é precisa!

Eduardo García Mosconi
Responsable da calidade da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais da Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia

RECONHECER VERSUS CERTIFICAR COMPETÊNCIAS

Construir pontes entre territórios distantes?

O Consello Europeo de Lisboa en marzo de 2000, en resposta a todos os cambios provocados pola nova economía da información e do coñecemento adoptou un obxectivo estratéxico importante: antes de concluír o 2010 a Unión tería que "converterse na economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo, capaz de crecer economicamente de maneira sostible, con máis e mellores empregos e con maior cohesión social".

Así mesmo, o Consello sinalou que eses cambios esixían non só "unha transformación radical da economía europea, senón tamén un programa ambicioso de modernización do benestar social e dos sistemas educativos".

É pois, importante sinalar que para que o mercado de traballo europeo funcione de maneira eficaz debe existir un marco europeo de referencia común para o recoñecemento das cualificacións profesionais. Para impulsar un mercado de traballo europeo máis transparente e, polo tanto, con máis igualdade de oportunidades no mercado de traballo a nivel de toda a unión, os cidadáns necesitan que os seus títulos e certificados sexan recoñecidos en calquera lugar da UE. Desta maneira contribuiremos ao desenvolvemento da cidadanía europea.

Galiza aposta pola implantación dun sistema nacional de cualificacións, que levará a ofertar unha formación axeitada ás necesidades do mundo produtivo, a facilitar unha inserción laboral inmediata e de calidade e a conseguir a integración dos tres subsistemas da formación profesional. A base para isto é o Catálogo Nacional de Cualificacións, que fixa o referente formativo tanto para a F.P. inicial como para a FP ocupacional e continua.

O recoñecemento, acreditación e certificación da competencia dos traballadores, en termos de unidades de competencia de cualificacións, contribuirá non solo a unha maior transparencia do mercado de traballo senón ao incremento da información que as empresas teñen do potencial dos seus recursos humanos. Dende logo os beneficios en termos de mellora da cualificación da poboación, xustifican a posta en marcha do proceso.

Neste senso, podemos pensar que recoñecer e acreditar o patrimonio profesional do que dispoñen os traballadores,

así como a certificación da competencia profesional que os mesmos acaden a través de procesos de formación tanto formais como non formais, conducentes a obtención de títulos ou certificados en termos de cualificación profesional, logrará unha maior motivación da poboación activa para seguir formándose e acadar máis e mellores niveis de preparación profesional.

Non parece polo tanto utópico pensar que coa implementación dun dispositivo de recoñecemento, avaliación e certificación da competencia profesional melloraría substancialmente a xestión dos recursos humanos nas empresas, así como o axuste da oferta e demanda do traballo no mercado laboral.

Como xa dixen neste mesmo foro nunha anterior ocasión, a valoración de competencias profesionais, a través da avaliación da formación obtida no posto de traballo, supón un cambio fundamental respecto do modelo tradicional de avaliación, no que, fundamentalmente, se valoraba o dominio de saberes teóricos, e onde as capacidades prácticas para desenvolver un posto de traballo non eran suficientemente valoradas.

Este novo sistema de validación das competencias profesionais baseado na valoración das aprendizaxes adquiridas no posto de traballo, cumpre, na miña opinión, as seguintes finalidades básicas:

En primeiro lugar, recoñece, con igual validez, as diversas posibilidades de aprendizaxe: en centros de formación, empresas, institucións universitarias, lugares de ocio e tempo libre, entre outros. É dicir, abrangue todos os ámbitos vividos e experimentados pola persoa. Para que estas oportunidades se poidan materializar precísanse dispositivos que avalíen e recoñezan as competencias adquiridas nos diferentes contextos.

En segundo lugar, o sistema de valoración de competencias, racionaliza os gastos de formación e cualificación. A validación de competencias ten unha importante repercusión económica na formación dos traballadores, ao tempo que repercute nunha maior motivación das persoas.

En terceiro lugar, dito sistema de valoración permite un recoñecemento social do percorrido profesional de cada individuo. Moitos traballadores iniciaron, no seu día, a andadura profesional sen a titulación oficial correspondente á profesión que hoxe en día desenvolven. A validación oficial das competencias adquiridas facilita ao traballador o recoñecemento laboral e social da experiencia acumulada na vida laboral.

En tanto non se desenvolva o artigo 8 da Lei Orgánica 5/2002 das Cualificacións e da Formación Profesional, a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especias convocou no curso escolar 2005/2006, por segunda vez, probas libres para a obtención do título de técnico e técnico superior de formación profesional, no marco da citada Lei e do Real Decreto 942/2003, que determina as condicións básicas que deben reunir ditas probas.

Con anterioridade, convocábanse anualmente probas non escolarizadas para a obtención do título de FP I e probas libres para a obtención do título de FP II, correspondentes a títulos de formación profesional que hoxe xa están extinguidas. As probas que se autorizaron este curso foron en nove ciclos formativos de grao medio: Acabados de Construción, Cociña, Perruquería, Atención Sociosanitaria, Servizos de Restaurante e Bar, Electromecánica de Vehículos, Carrozaría, Montaxe e Mantemento de Instalacións de Frio, Climatización e Produción de Calor e Equipos e Instalación Electrotécnicas; e un ciclo de Grao Superior: Audioprótises.

Finalizo a miña intervención afirmando que entre os retos que debe asumir o sistema de formación e cualificación profesional esta o do seu carácter transnacional, pois como é sabido, as fontes de formación e emprego non se localizan nun lugar xeográfico concreto, senón que nun cada vez máis amplo e global.

Desexo o maior éxito a este "VIII Congresso Internacional de Formaçâo paro o Trabalho Norte de Portugal/Galiza", no canto de seguir avanzando cara a sistemas unificados de formación para o traballo a través de accións coordinadas e experiencias compartidas entre dous países veciños e amigos con moitos vínculos en común.

Moitas grazas.

REABILITAR PARA O TRABALHO

Jerónimo de Sousa
Director do Centro de Reabilitação
Profissional de Gaia

RETORNO AO TRABALHO

Um movimento perpétuo e universal

A preparação do cidadão para a vida activa e profissional conheceu em Portugal como noutras sociedades fases diversas, associadas a paradigmas de intervenção específicos, determinados fundamentalmente pelos modos de funcionamento da economia e dos mercados de trabalho e emprego. Nas últimas décadas do séc. XX, essa evolução foi particularmente acentuada e substantiva, na sequência das alterações profundas ocorridas nas trajectórias profissionais, cuja(s) descontinuidade(s) suscita(m) a necessidade de reconceptualizar o arquétipo de intervenção subjacente às políticas de apoio, com a introdução do conceito e estratégia de **retorno ao trabalho,** para além do conceito e estratégia de retoma do emprego.

Ao longo dos tempos, nomeadamente na fase subsequente à manifestação dos efeitos da revolução industrial, Portugal conheceu uma evolução profunda nos modos de organizar e operacionalizar os processos de preparação dos cidadãos para o trabalho e para o emprego, bem assim dos posicionamentos associados ao valor e papel do trabalho e do emprego na concepção de cidadania.

Sem a pretensão de se constituir como uma análise profunda e exaustiva da questão, mas a título de subsídios para uma visão global da mesma, poder-se-iam considerar três fases fundamentais nessa evolução:

- uma primeira, focalizado na questão do acesso ao emprego
- uma segunda, focalizado no acesso e na manutenção do emprego
- uma terceira, onde, às duas anteriores preocupações, se acrescenta a perspectiva da **retoma** e do **retorno** ao trabalho e emprego

O modelo centrado nas questões associadas ao **acesso**, encontra-se vinculado às trajectórias profissionais estáveis, lineares e constantes, com percursos em forma de "trajectória de bala", onde uma vez organizado o percurso profissional, ele se encarregaria de se auto regular, seja pela sua duração perpétua, seja pela facilidade de se reconfigurar muito pontualmente.

Neste modelo poder-se-iam considerar três etapas:

i) o tempo de aprendizagem junto dos mestres, onde o aprendiz desenvolvia competências profissionais através da observação e da repetição acompanhada dos fazeres, ao lado dos mestres (os saberes resultavam da interpretação dos fazeres);
ii) a formação profissional acelerada, importação e adaptação de modelos de preparação para o emprego baseados num processo de aprendizagem rápido das operações técnicas fundamentais das profissões, visando satisfazer as necessidades de mão-de-obra para a industrialização emergente, adaptando a mão-de-obra rural aos requisitos do trabalho industrial;
iii) a emergência das dinâmicas e dos processos estruturados de formação, com o alargamento do âmbito, dos conteúdos e das responsabilidades dos processos formativos, menos simples e lineares, apoiados numa estratégia de orientação profissional, que foi evoluindo de uma preocupação centrada na compatibilização oportunidade-pessoa, para o apoio aos despiste vocacional como algo subjacente à dinâmica de compatibilização referida.

Com as transformações operadas na segunda metade do séc. XX, nomeadamente determinadas pela chamada 3ª revolução industrial e pelo início das transformações operadas pela "abertura" da economia portuguesa, surgem dinâmicas de funcionamento que perturbam completamente o paradigma existente, designadamente com o aparecimento do fenómeno do desemprego – como hoje o concebemos – obrigando as políticas e as intervenções no domínio do apoio à formação profissional e emprego a reformular a sua estratégia, passando a focalizar-se não apenas no **acesso** mas também na **manutenção** do emprego.

Constituem preocupações fundamentais deste modelo:

i) o aumento dos níveis de qualificação da formação, geradores de perfis de competências profissionais mais capazes de resistir à mortalidade das mesmas;
ii) a emergência de percursos de formação e perfis de formação mais complexos, mais estruturados e mais longos;
iii) a emergência da empregabilidade como conceito estruturante;
iv) a necessidade de uma maior adequação entre a oferta formativa e os percursos de qualificação e as necessidades do mercado de trabalho;
v) o investimento na formação contínua, como estratégia para combater a obsolescência dos saberes e das qualificações e apoiar a sustentabilidade do emprego.

Nos tempos mais recentes, mercê da globalização e do carácter periférico da economia Portuguesa, dos anacrónicos e crónicos défices estruturais de qualificação dos portugueses, da instabilidade e das perturbações no sistema económico, as questões associadas ao emprego assumiram uma complexidade muito maior, com a emergência do desemprego como preocupação fundamental das políticas, absolutamente incapazes de o prevenir e evitar em absoluto, orientadas então também (por vezes demasiadamente) para estratégias de remediação do desemprego, constituindo agora preocupações fundamentais, não apenas o acesso e a manutenção, mas também a **retoma** e o **retorno** ao trabalho e emprego.

No quadro do actual funcionamento do sistema económico e do mercado de emprego, os percursos profissionais – em "trajectória em forma de voo de borboleta" – são agora dominados pela não linearidade, pela incerteza, constituídos por uma diversidade de experiências, muitas vezes **descontínuas** e, por vezes, fortemente **descontinuadas**.

A dinâmica da **retoma** surge neste contexto como uma estratégia de combate ao desemprego, visando assegurar respostas de tipo imediato e célere, para intervir nas situações em que as trajectórias conhecem perturbações, alterações de rumo, no seu percurso. O seu objectivo centra-se em assegurar a reintegração dos desempregados, de curta ou mesmo de longa duração, mantendo os trabalhadores activos, dinâmicos, capazes de continuar as suas carreiras profissionais, de forma "estável" (no novo paradigma de estabilidade profissional).

Neste contexto o emprego deixa de ser a única forma de perspectivar o trabalho – modelo introduzido pela revolução industrial – e, apesar da generosidade e da bondade das políticas que continuam a proclamar o emprego

para todos como um desiderato das sociedades actuais, introduziram-se no quadro das soluções para a vida activa, formas alternativas ao nível dos mercados de trabalho, centradas numa perspectiva de complementaridade ao(s) existente(s), orientadas também agora para o **trabalho** e não apenas para o **emprego**.

A par de fenómenos velhos, os novos fenómenos que ocorrem no âmbito do sistema económico e dos mercados de trabalho e de emprego, geram agora situações onde os percursos profissionais são claramente **descontinuados**, com efeitos ao nível da estrutura de competências e da motivação dos cidadãos, reforçados por representações sociais consonantes, umas e outras geradoras de um afastamento do mercado de trabalho e de emprego, com o recurso aos mecanismos reparadores de protecção social, que acabam por se transformar por vezes, de uma situação de recurso, numa situação estrutural de vida.

As descontinuidades – significativas no tempo, nas circunstâncias e nos efeitos – são geradas por factores diversos:

i) desemprego involuntário de longa ou muito longa duração;
ii) desadequação do perfil de competências dos trabalhadores;
iii) interrupções voluntárias das carreiras profissionais, por razões familiares e outras;
iv) saídas antecipadas do mercado de trabalho, com posterior percepção de necessidade de retorno;
v) afastamento prolongado dos locais de trabalho por motivos de doença e acidente;
vi) o problema dos *over fifty* – perturbações nos equilíbrios profissionais, no ajustamento dos cidadãos aos requisitos e contextos de trabalho, resultantes da eventual degenerescência das condições pessoais, da estrutura de competências e das motivações e interesses, numa fase avançada da carreira profissional.

A especificidade do problema não resulta tão só das circunstâncias concretas que o determinam, mas sobretudo dos efeitos que ocorrem ao nível dos sujeitos envolvidos, com impactos já não apenas de natureza conjuntural mas mais de natureza estrutural, constituindo esses efeitos desafios de trabalho para as políticas:

i) perda de motivação para o trabalho;
ii) afectação dos níveis de auto-estima e de auto-confiança;
iii) degenerescência das competências de procura de emprego;
iv) desactualização do portefólio de competências;
v) perda de valor competitivo no mercado de trabalho;
vi) aprendizagem de novos estatutos e papéis sociais, de novos enquadramentos para o projecto de vida, dominados pelas lógicas de inactividade.

Em conformidade, os eixos fundamentais das intervenções orientadas para fazer face às situações de ruptura nas carreiras profissionais resultantes das descontinuidades referidas, deverão orientar-se para a / o:

i) balanço de competências;
ii) promoção da motivação para o trabalho;
iii) promoção dos níveis de auto-estima e de auto-confiança;
iv) re/activação das competências de procura de emprego;
v) reorganização do projecto profissional;
vi) actualização do portefólio de competências;
vii) ajustamento/adaptação do/ao posto de trabalho.

Nas circunstâncias referidas, o problema não se limita assim à busca de uma nova oportunidade de **retoma do emprego**, baseada na estrutura de competências disponível, numa lógica de continuidade de carreira de tipo linear. O desafio complexifica-se, na medida em que o **retorno ao trabalho** pretendido, implicará a mobilização de soluções e oportunidades originais e não logicamente derivadas da estrutura de carreira anterior, com recurso à reorganização e reformulação do projecto profissional e de vida, mobilizando estratégias e recursos de natureza mais estrutural.

Mantendo a mediação como o radical de intervenção – facilitando a comunicação, a ligação, entre os sujeitos e o mercado de trabalho – o **retorno ao trabalho** requer a mobilização de um conjunto diverso de dinâmicas de intervenção, integrando de forma dinâmica balanço de competências, apoio à reorganização / reestruturação dos projectos profissionais e de vida, reconversão profissional e adaptação aos / dos postos de trabalho.

Um dos domínios paradigmáticos da aplicação da estratégia do retorno ao trabalho é o das pessoas que, na sequência de acidentes ou doenças, vêem alteradas, afectadas ou interrompidas as suas carreiras profissionais, em resultado de incapacidades temporárias ou permanentes geradas por esses acidentes ou doenças.

Trata-se de um problema mal estudado e com estratégias de resposta algo incipientes e de natureza casuística, que urge conhecer bem e trabalhar de forma sistemática e estruturada, pois afecta um grande número de cidadãos, com impactos múltiplos e diversos, que vão desde os que se colocam ao nível psicológico, familiar e profissional das próprias vítimas, até aos que têm a ver com a economia das empresas e do próprio país, às questões de coesão e da qualidade social.

Ao nível destes trabalhadores, a estratégia de retorno ao trabalho tem como eixos fundamentais de intervenção:

- A avaliação dos impactos profissionais da doença / acidente
- A reconversão profissional e readaptação ao trabalho
  - Redinamização / remobilização para o trabalho / emprego
  - Ajustamento/actualização do perfil de competências
  - Aquisição da nova qualificação profissional
- A mediação entre trabalhador, empregador / seguradora, serviços de saúde e emprego
- A promoção da manutenção do emprego
- A promoção do retorno ao trabalho
  - No mesmo posto de trabalho, na mesma empresa
  - Noutro posto de trabalho, na mesma empresa
  - Noutra empresa
- A adaptação dos contextos de trabalho

As descontinuidades nas trajectórias profissionais são cada vez menos um fenómeno episódico, face à probabilidade de ocorrerem repetidamente ao longo dos percursos profissionais cada vez mais longos e da presença de uma maior longevidade na vida activa, no quadro de novos modos de funcionamento da economia, dos mercados de trabalho e de emprego e das novas orientações que se impõem aos sistemas de protecção social.

Assim de um conceito de **retorno** enquanto experiência traumática associada a um evento da mesma natureza, configura-se uma tendência que, no horizonte próximo, se constituirá como algo que potencialmente poderá afectar todos os activos, em qualquer fase das suas carreiras profissionais, como algo não episódico e reversível enquanto fenómeno.

Neste sentido se poderá falar no **retorno ao trabalho** como um **movimento perpétuo e universal**.

SESSÕES TEMÁTICAS

RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Joana Fernandes
Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Mariana Paterna Dias
Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

CERTIFICAÇÃO NO PROCESSO DE RVCC: E DEPOIS?

As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar.

O estudo que aqui se apresenta visa identificar mudanças produzidas por uma modalidade específica de intervenção de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos aprendentes ao nível de diversas dimensões que podem ser agrupadas em: profissionais, pessoais e sociais. Assim, serão analisadas não só as mudanças implícitas a este tipo de intervenção difundidas pelas diferentes áreas de formação, mas também as repercussões da mesma no período pós-certificação. Ao nível das dimensões pessoais será explorado o impacto do processo ao nível do reforço da auto-estima, da valorização pessoal e/ou na promoção do auto-conhecimento. As questões profissionais serão analisadas sobretudo ao nível da exploração das condições profissionais pós certificação. Por último, serão exploradas algumas dimensões sociais, uma vez que a certificação pelo RVCC poderá também alterar o modo como o indivíduo interage com os outros.

I. ENQUADRAMENTO DO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)

O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

Seguidamente consideramos importante enquadrar teoricamente o balanço de competências pela relevância que esta metodologia assume no processo RVCC. Com muita frequência ouvimos referência "*à gestão antecipada das competências*", "*à avaliação de competências*", "*à valorização das competências*" e, ainda mais recentemente, ao "*balanço de competências*". A esta quase omnipresença do conceito de competência estão associadas, no entanto, ambíguas definições. Assim, vemos competência aparecer associada a qualificação, reduzida ao "*saber-fazer*", associada aos diplomas e certificados, confundida com a noção de actividade e desviada para aptidões cognitivas. A noção de competência surge nos anos 60 como algo vago, sendo considerada como uma adição de saberes, saber-fazer e saber-ser. Contudo, se-

gundo Le Boterf (1994), a competência não pode ser reduzida a uma soma de saberes fazer e ser, definindo competência como: um saber mobilizar, um saber combinar, um saber agir e reagir, um saber transferir e um saber partilhar. Mais recentemente a competência é definida como a capacidade real e demonstrada de um indivíduo para utilizar o seu saber-fazer, as suas capacidades profissionais, as suas qualificações ou os seus conhecimentos face a situações e a exigências profissionais habituais e novas (Bjnornavold, 2003). Contudo, o termo competência fragiliza-se sobretudo por não ser absolutamente operatório, sendo um conceito em evolução e desenvolvimento.

O balanço de competências pode realizar-se de forma individual ou em grupo, recorrendo à reflexão sobre as experiências de vida do indivíduo, permitindo a exploração de competências esquecidas ou, até mesmo, desvalorizadas. O balanço de competências pressupõe que os indivíduos desenvolvam ao longo da sua vida conjuntos de competências. Nas intervenções de balanço de competências, as competências a explorar abrangem todas as dimensões da história de vida do indivíduo, sobressaindo as competências resultantes do exercício de actividades profissionais. O balanço de competências é um processo a realizar em várias fases, que consiste na identificação de competências pessoais, sociais e profissionais, com expressão dos seus pontos fortes e fracos. Esta metodologia, personalizada e complexa, procura articular de modo coerente as dimensões pessoal, socioeconómica e profissional. Este processo não é uma soma de avaliações, um posicionamento de um indivíduo relativamente a uma norma. O balanço de competências traduz a atitude voluntária de um indivíduo, sendo um processo activo, complexo e personalizado onde interagem as dimensões pessoais e sócio-profissionais. Um balanço de competências é um processo acompanhado por profissionais, que permite a produção de resultados validados relativamente a competências adquiridas ou de défices de competências em função de um projecto realizável. Não é, de todo, um conjunto de juízos sobre o nível escolar de um indivíduo ou sobre as suas hipóteses de êxito na concretização de um projecto profissional. Não sendo, também, um balanço cognitivo ou escolar. É sim, uma intervenção que visa valorizar o próprio indivíduo de modo a que ele próprio melhor se responsabilize pelo seu futuro profissional (Imaginário, 1997).

Tem sido possível verificar a adequação desta metodologia aos investimentos de carreira dos adultos activos na relação entre níveis de certificação escolar e as competências e qualificações profissionais, efectivas, dos mesmos. A base lógica de sustentação deste dispositivo assenta em dois postulados: a verificação que os diplomas e certificados já não servem para definir as competências e, por outro, a constatação que os adultos nem sempre apresentam uma auto-imagem positiva tanto ao nível das competências que possuem, bem como relativamente a aprendizagens que já tiveram oportunidade de realizar.

Os objectivos do processo de balanço de competências vão sendo adequados não só ao indivíduo mas igualmente à fase em que se encontra o processo. O objectivo final é a elaboração de uma síntese do balanço, formalizando-se um plano de acção para a concretização dos projectos profissionais do indivíduo alvo do balanço de competências.

O SISTEMA RVCC EM PORTUGAL

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências traduz-se num processo que permite a cada adulto, com idade igual ou superior a 18 anos, sem os 4º., 6º. ou 9 º. anos de escolaridade, identificar, validar e certificar competências em quatro áreas de competências-chave: linguagem e comunicação (LC), matemática para a vida (MV), tecnologias da informação e comunicação (TIC) e cidadania e empregabilidade (CE). Competências estas que foram adquiridas ao longo da vida, mediante a exploração de experiências de vida que potencializaram aprendizagens formais, informais e não formais. As aprendizagens formais estão associadas ao carácter escolar, ocorrendo em instituições de ensino e formação, conduzindo a diplomas/ certificados emitidos pelos sistemas de educação e formação. Por sua vez as aprendizagens não-formais ocorrem em paralelo com os sistemas de ensino e formação, contudo não conferem uma certificação formal. Por último, as aprendizagens informais são todas aquelas que são consequentes da experiência quotidiana dos indivíduos, podendo as mesmas, inclusive, não serem reconhecidas pelos sujeitos como potenciadoras de conhecimento, não assumindo igualmente de forma necessária um carácter intencional.

O desenvolvimento pessoal, a construção de locais de solidariedade, o reforço da participação social, o aprofundamento da cidadania e a melhoria da empregabilidade, constituem valores e princípios que fundamentam o

sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Os adultos portugueses têm demonstrado possuir competências que não se encontram formalmente certificadas. No quadro de uma política de educação e formação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, urge assegurar respostas adequadas e eficazes que garantam a igualdade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social. O reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem assegurará ao mesmo tempo, a transição para a sociedade da aprendizagem e do conhecimento.

Neste sentido torna-se relevante relembrar a metáfora do tesouro que a UNESCO no dealbar do séc. XXI veio propor à comunidade internacional, advertindo que "*é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós*" (Azevedo, 1998a: 3).

O PROCESSO RVCC

Seguidamente iremos referir as diferentes fases do processo RVCC, seguindo as orientações presentes no roteiro estruturante da ANEFA de 2002. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assenta numa lógica de balanço de competências organizando-se em três fases distintas. Neste processo, os aprendentes deverão reflectir sobre as suas expectativas e sobre as competências que adquiriram ao longo da vida, quer em contextos formais de aprendizagem e trabalho, quer em contextos informais e não formais.

Nesta perspectiva existem três fases no balanço de competências presentes no processo RVCC. O envolvimento inicial tem como objectivo permitir a clarificação do processo de reconhecimento de competências. A investigação/exploração pretende promover a identificação dos interesses e das competências dos adultos, através da análise e reflexão sobre o seu percurso pessoal e profissional e apoiar o adulto na construção do seu dossier pessoal de competências. Finalmente, a fase de conclusão tem como objectivo permitir a síntese do processo anteriormente efectuado e apoiar o adulto na elaboração do seu pedido de validação. Cada um destes momentos do processo de reconhecimento de competências é suportado por um conjunto de metodologias, estratégias e instrumentos.

O eixo de reconhecimento de competências desenvolve-se essencialmente através das funções de informação, aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos das histórias de vida e do balanço de competências e inicia-se no momento de inscrição do adulto no centro RVCC. A função de aconselhamento deve ser concebida como uma componente central de todo o processo de reconhecimento de competências. Esta função está igualmente orientada para apoiar o adulto na elaboração do seu dossier pessoal e apresentação da sua candidatura ao processo de validação propriamente dito ou, se for caso disso, para o encaminhar e/ou orientar de forma adequada, tendo em conta as necessidades individuais identificadas.

O PROFISSIONAL RVCC

A designação de profissional de RVCC recomendada pela extinta ANEFA é algo controverso, preferindo muitos dos agentes que trabalham no terreno a designação de técnico. Apesar de ao longo deste trabalho utilizarmos esta designação, concordamos que a mesma poderá ser inapropriada "*se aplicada ao exercício autónomo da função reconhecimento de competências, por oposição a um exercício que se limite à aplicação de normativos pré-existentes*" (Imaginário & Castro, 2003: 3). O profissional de RVCC trabalha com o adulto no momento de reconhecimento de competências não tendo acção directa nem na validação, nem na certificação. É fundamental que o profissional de RVCC consiga numa primeira fase acolher o candidato para o conquistar para o processo. O desconhecimento do mesmo junto dos adultos é frequente, muitos deles dirigem-se aos CRVCC`s sem conhecer efectivamente o que será realizado durante o processo, dirigem-se de certa forma com alguma vontade de conhecer o que é preciso fazer para alcançar uma certificação de 4º., 6º. ou 9º. ano de escolaridade. Portanto, na fase de acolhimento é fundamental que o adulto se sinta aceite e compreendido para que desta forma se torne capaz e disponível para compreender o funcionamento do processo. Contudo julgamos que esta clarificação

terá que ocorrer em diversos momentos no decurso do percurso RVCC pois à medida que este vai avançando os aprendentes vão formulando novas questões. A principal componente do trabalho do profissional de RVCC é o reconhecimento das competências dos adultos, provenientes dos seus percursos profissionais, escolares/ formativos, sociais e pessoais. Assim se compreende a importância que assumem as histórias de vida destes sujeitos, destacando-se não só as aprendizagens formais, mas igualmente as informais e não formais. De uma forma prática o profissional de RVCC tem igualmente a função de auxiliar o adulto na construção do seu dossier pessoal. Para tal é necessário que o aprendente realize uma análise da sua história de vida tendo em conta os seus diferentes percursos, tornando-se assim apto a reconhecer os seus pontos fortes e fracos, fazendo desta forma o seu próprio balanço de competências. O profissional de RVCC deverá igualmente, juntamente com os formadores, reconhecer as necessidades formativas do adulto, podendo o mesmo ser encaminhado para alternativas formativas extra CRVCC, se tal for o caso.

II. QUESTÕES DE ESTUDO

As questões que constituem suporte deste estudo são:

(1) Quais as motivações que conduziram os aprendentes ao processo RVCC?
(2) Quais serão os efeitos da certificação ao nível das dimensões pessoais de carácter subjectivo?
(3) Quais serão os efeitos da certificação ao nível da transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho?
(4) Quais serão os efeitos da certificação ao nível do prosseguimento de estudos/ incentivo a novas formações?
(5) Quais serão os efeitos da certificação ao nível da progressão da carreira?
(6) Quais serão os efeitos da certificação ao nível do prosseguimento de estudos/ incentivo a novas formações?
(7) Verificar-se-ão mudanças ao longo do tempo? As repercussões da certificação após 6 e 12 meses serão diferentes?

III. EFEITOS DA CERTIFICAÇÃO

O impacto da certificação será de seguida analisada ao longo de algumas dimensões. Inicialmente iremos analisar o impacto do processo RVCC em dimensões pessoais de carácter subjectivo. Posteriormente serão explorados os efeitos da certificação na transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho. Serão ainda analisados os efeitos da certificação na transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho e na progressão da carreira. Por último serão ainda avaliados outros efeitos que possam ter ilustrado alguma relevância.

IMPACTO DO PROCESSO RVCC EM DIMENSÕES PESSOAIS DE CARÁCTER SUBJECTIVO

Antes de serem referidas as repercussões em dimensões pessoais de carácter subjectivo irão ser alvo de análise as motivações que orientaram os aprendentes para o processo RVCC, assumindo estas diferentes índoles: pessoal, profissional e/ou social. A **motivação pessoal** é a que mais orienta os aprendentes para a realização do processo. Esta motivação talvez possa ser explicada pelo facto da valorização pessoal se encontrar intimamente relacionada com a aquisição de competências ao longo da vida.

Os aprendentes sentem-se mais competentes do que as suas habilitações escolares o demonstram, portanto encaram o processo como uma forma de valorização de si próprios, percepcionando-se como indivíduos mais capazes na sociedade. No entanto esta valorização pessoal é geralmente precedida pela dúvida e questionamento acerca da competência para a realização do processo *"Eu queria saber se era capaz"*, traduzindo esta inquietação uma forma do adulto se colocar à prova. Inerente a esta dúvida cada adulto encara a certificação como

um desafio à sua auto-estima, estando esta dependente do sucesso do processo, a certificação. Relativamente às **motivações profissionais**, estas também assumem importância na medida em que na nossa sociedade são cada vez mais valorizadas as habilitações literárias. Assim se pode compreender o facto dos adultos se dirigirem aos CRVCC's para obterem um certificado que lhes possibilite a progressão profissional e até mesmo a obtenção de emprego, sendo frequente a afirmação *"necessito do 9º ano para arranjar emprego"* ou até mesmo *"tenho as mesmas funções que os meus colegas mas como não tenho o 9º ano tenho um salário mais baixo"*. Portanto alguns adultos sentem ter competências para exercer adequadamente a sua actividade profissional, pretendendo obter uma certificação de nível superior à que possuíam (uma questão de justiça social) sentindo que era desprestigiante possuir um nível de escolaridade inferior ao 9º ano quando no seu quotidiano interagem com profissionais com habilitações académicas ao nível do ensino secundário e superior (uma questão de afirmação e reconhecimento pessoal). Por sua vez, os adultos que valorizam a dimensão social (**motivações sociais**), estabelecem uma relação entre obtenção da certificação (pelo aumento das habilitações literárias) e o aumento do seu estatuto social.

Relativamente ao impacto do processo em dimensões pessoais de carácter subjectivo verifica-se que o reforço da auto-estima e a valorização pessoal, bem como o reforço do seu património pessoal se encontram bastante presentes. Este facto pode ser explicado como uma consequência natural do relembrar de um conjunto de saberes e da tomada de consciência das competências que foram adquiridas ao longo da sua vida. Este impacto positivo torna-se ainda mais notório e significativo em indivíduos mais experientes. Facilmente se compreende que este impacto ao nível de dimensões como a auto-estima, valorização pessoal e reforço do seu património pessoal assume uma maior significância, pois estes aprendentes reúnem já uma sólida experiência de vida, traduzida em diversas competências. Por sua vez, o reforço do auto-conhecimento, traduz-se na consequência natural do adulto relembrar um conjunto de saberes e consciencializar-se para as diversas competências que foi adquirindo ao longo da sua vida.

Este impacto da auto-estima, do património pessoal e do auto-conhecimento pode ser facilmente atribuído ao efeito da certificação. Contudo acreditámos que o impacto positivo do processo pode ser explicado pelas características idiossincráticas do próprio processo RVCC. O balanço de competências presente no processo de RVCC é um dispositivo que auxilia os aprendentes na exploração de informação sobre si próprios na procura motivada pelo desejo de construir novas alternativas tanto escolares, como profissionais desenvolvendo deste modo a própria carreira. Portanto não é a simples certificação que causa impacto nas dimensões subjectivas em estudo, mas sim toda a vivência e passagem pelo processo, que activam e inquietam o funcionamento psicológico do indivíduo. É esta inquietude que explica e conduz a uma definição e reconstrução dos projectos pessoais/profissionais do adulto. Assim se compreende que o processo RVCC assuma um contributo muito importante para a definição/reconstrução dos projectos pessoal/profissional do adulto. Um contributo igualmente importante e positivo refere-se à adaptação à mudança, face a alterações de vida e resiliência perante situações menos positivas no seu percurso de vida, *"Agora sinto-me mais preparado para a vida e não tenho medo da mudança"*.

Articulando todos estes contributos considerados pelos aprendentes como relevantes no processo RVCC encontra-se a noção de *empowerment*[1]. A optimização, validação e valorização dos recursos e potencialidades dos adultos é transversal a todo o processo RVCC. A validação destes aspectos e valorização das suas decisões contribui para o desenvolvimento e promoção do sentido do ser agente e capaz.

EFEITOS DA CERTIFICAÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE DIFERENTES ESTADOS FACE AO MERCADO DE TRABALHO

É frequente que os aprendentes que se encontravam desempregados no momento de inscrição no processo, afirmarem estar empregados após a sua certificação. Assim a transição ocorrida entre os diferentes estados face ao mercado de trabalho (desemprego-empregado) sugere que a certificação e até mesmo a própria natureza do processo RVCC exercem alguma influência na relação dos adultos com o mercado de trabalho. O processo parece

[1] Dimensão individual que integra percepções de controlo individual, uma postura pró-activa face à vida, e uma compreensão crítica do ambiente sócio-político (Zimmerman, 1995).

assumir um impacto positivo na inserção dos adultos certificados no mercado de trabalho. Este efeito não se limita somente ao período pós certificação, podendo a obtenção de trabalho ocorrer durante o processo. Este mesmo aspecto traduz a importância de todo o processo como incremento da auto-estima, valorização pessoal e promoção do sentido de agência ao longo de todo o processo e não somente como resultado da certificação. É ainda importante referir que a direcção contrária (emprego-desemprego) não é frequente. Deste modo o processo RVCC não parece conduzir a trajectórias recessivas face ao mercado de trabalho.

O processo RVCC despoleta também competências de empregabilidade nos aprendentes. Esta é uma área muito presente e explorada na fase de Reconhecimento, que promove a consciência dos adultos para situações contemporâneas da temática emprego (situação actual do mercado de trabalho). Os adultos parecem tornar-se mais capazes de lidar com as adversidades inerentes ao mercado de trabalho, incrementando a sua resiliência para lidar e ultrapassar tais vicissitudes.

De facto, a necessidade de uma crescente adaptação às exigências do mercado profissional é eminente. As carreiras profissionais passaram a ser trajectórias ziguezagueantes possíveis de serem comparadas a voos de borboleta (Azevedo, 1998b). Já não há carreiras estáveis nem empregos para a vida, como tal é importante que cada adulto construa e enriqueça continuadamente a sua *"arca de competências"*, use a sua liberdade e autonomia de modo a reforçar o seu *empowerment*, para assim enfrentar adequadamente a sua vida profissional em contexto de incerteza e de instabilidade.

Articulando estes contributos com o impacto do processo em dimensões pessoais de carácter subjectivo, consideramos que a promoção da auto-estima e a auto-valorização contribuem positivamente para a saída do desemprego. A noção de *empowerment* encontra-se intimamente ligada com esta transição no mercado de trabalho, pois toda a tentativa de promoção do sentido de agência do sujeito se encontra traduzida e observável em situações concretas como a obtenção de emprego.

EFEITO DA CERTIFICAÇÃO NA PROGRESSÃO DA CARREIRA

Relativamente ao impacto que a certificação produziu na **progressão da carreira** dos adultos, parece que este não se traduz ao nível da obtenção de um novo posto de trabalho, mas sim na melhoria das condições de trabalho, sobretudo a nível salarial. Tal como referido anteriormente os adultos justificam a sua inscrição no processo pelo facto de exercerem funções no seu posto de trabalho remuneradas abaixo do esperado devido às suas baixas habilitações literárias. Deste modo é esperado que uma das repercussões da certificação se refira à actualização da sua remuneração.

Consideramos que o acesso a concursos públicos é igualmente um dos efeitos da certificação, isto é, os adultos necessitam da certificação (de nível B3) para lhes ser fornecida a possibilidade de se candidatarem a um posto de trabalho incluído num concurso público. É frequente ouvirmos a afirmação *"Já perdi muitos concursos por não ter o 9º ano. Agora até poderei concorrer a administrativa como eu tanto queria"*.

EFEITO DA CERTIFICAÇÃO NO PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS/ INCENTIVO A NOVAS FORMAÇÕES

Alguns adultos **prosseguem estudos** no âmbito do sistema de ensino regular, o que revela que o processo RVCC parece despertar o interesse dos adultos para processos de aprendizagem formal. Portanto parece que de alguma forma a certificação orienta os indivíduos para a aprendizagem. Se inicialmente este aspecto seria algo desvalorizado pelos mesmos, após a realização do processo os indivíduos parecem desenvolver um sentido de *empowerment* no que concerne à sua aprendizagem, sendo então o processo RVCC o ponto de partida (e não como seria de esperar a chegada) de todo um caminho a realizar. Portanto faz todo o sentido a noção de aprendizagem ao longo da vida, tanto em sistemas formais, informais e não-formais.

Outra das situações verificadas é a realização de formação em vários domínios como em Informática, em Inglês e/ou outros domínios específicos do interesse do adulto. Para estes indivíduos já não se trata de um aprender por aprender, mas sim o encontrar significados e vontade de aprender, aprender como quem corre por gosto,

como quem recheia uma arca de preciosidades multidimensionais que podem ser úteis e necessárias em cada momento, à realização humana de cada sujeito, conferindo uma intencionalidade a este processo de aprendizagem ao longo da vida (Azevedo & Castro, 1996). Parece-nos ainda que a motivação para aprender é algo que foi acordado pelo processo não parecendo ser algo que não existisse nos aprendentes.

Um dos principais motivos que conduziu os adultos a abandonarem o seu percurso escolar precocemente foram sobretudo as dificuldades económicas, questões de índole familiar e o surgimento de uma oportunidade de trabalho. Deste modo, estes aprendentes experienciam o processo RVCC como uma nova oportunidade que lhes é agora disponibilizada, potencializando-a (já após a certificação e de um modo autónomo) através do prosseguimento de estudos e pela participação em novas formações, integrando-se e sobretudo adaptando-se ao sistema educativo actual. Sistema este que outrora se encontrava de costas voltadas e impermeável à experiência de vida destes adultos.

OUTROS EFEITOS RELEVANTES

Relativamente aos efeitos da certificação ao nível da ajuda dos aprendentes prestada aos seus filhos verifica-se que é frequente se sentirem agora mais capazes de auxiliar os seus filhos em matérias escolares, sobretudo nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Este interesse crescente pelas TIC despoletado na maioria dos casos pelo processo RVCC ou pela frequência de acções no âmbito do POSI[2] pode ser explicado pelo facto dos aprendentes adquirirem a percepção de que nos encontramos inseridos numa sociedade que caminha de um modo muito acelerado para a instalação de meios de acesso à informação e à formação profundamente inovadores. O acesso às novas tecnologias da informação e comunicação torna-se, além de cada vez mais facilitado, cada vez mais necessário, verificada a desactualização mais rápida de conhecimentos e a necessidade de adquirir continuamente novos conhecimentos e aceder a novas informações (Azevedo, 1998a).

O mesmo efeito se verifica relativamente ao auxílio a amigos e familiares, apresentando-se novamente o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação aquele em que os aprendentes se sentem particularmente mais disponíveis e capazes para ajudarem os outros.

IV. ANÁLISE DAS DIFERENÇAS ENTRE APRENDENTES CERTIFICADOS HÁ 6 E 12 MESES EM DIMENSÕES ESPECÍFICAS

Inicialmente pretendíamos analisar as diferenças entre os aprendentes certificados há 6 e 12 meses relativamente a dimensões específicas, distinguindo o impacto do processo em dimensões de carácter subjectivo, na transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho, na progressão na carreira e no prosseguimento de estudos. Contudo parece não se encontrar diferenças entre aprendentes certificados há 6 e 12 meses relativamente a nenhuma dimensão específica.

O **reforço da auto-estima** e da **valorização pessoal**, bem como o **fortalecimento do seu património pessoal** são indicados pelos aprendentes certificados há 6 e há 12 meses como sendo os contributos mais importantes da certificação pelo processo RVCC.

Relativamente ao impacto que a certificação produziu na **progressão da carreira** dos adultos, parece que este não se traduz ao nível da obtenção de um novo posto de trabalho, mas sim na melhoria das condições de trabalho.

Esta tentativa infrutífera de estabelecer diferenças reencaminha-nos para as conclusões já anteriormente referidas. Contudo julgamos que agora somos capazes de compreender que o processo RVCC apesar de inevitavelmente experienciado de um modo idiossincrático por cada aprendente, surge para todos como uma oportunidade de promoção do auto-conhecimento e de reconstrução através dessa exploração.

[2] Programa Operacional Sociedade de Informação, que permite a obtenção de um diploma de Competências Básicas em Tecnologia de Informação.

V. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

O término deste estudo despoleta simultaneamente uma panóplia de questões tão complexas como a própria temática em que estas se inserem, a Educação e Formação de Adultos. Apesar do nosso trabalho se centrar nas repercussões do RVCC no adulto, não podíamos (nem queríamos) limitar a nossa análise ao *resultado* (certificação), interessando-nos também o *processo* (Como tudo acontece? Quem é o adulto? O que esperava?). Consideramos que só analisando o caminho percorrido até à certificação poderá ser compreendido o seu valor e a sua essência para cada aprendente.

Iremos agora elaborar algumas conclusões, que apesar de se encontrarem no término deste trabalho constituem ainda reflexões sobre o mesmo:

(1) O PROCESSO COMO RESULTADO

Tornou-se inevitavelmente explícito que não faz sentido encarar cada aprendente como um processador passivo e acrítico da realidade. Neste sentido se compreende que, mais do que o desenvolvimento e a promoção de um conjunto de estruturas e competências intelectuais, mais do que a aquisição de conhecimento e a transmissão de informação (Campos, 1990), é essencial criar oportunidades de exploração, como o RVCC. Pois de facto o desenvolvimento psicológico não é resultado de um mero processo de maturação, mas antes da actividade autopoiética[3] do sujeito emergente da dialéctica com o meio envolvente, isto é, da auto-organização pessoal em níveis mais integrados, complexos e diferenciados (Menezes, 1999). Portanto o RVCC surge simultaneamente como a oportunidade de exploração e um investimento no futuro (certificação como facilitadora da manutenção de um emprego, a realização de um curso de formação profissional ou a desejada (re)inserção socioprofissional). Assim e tendo como referência estes dois aspectos essenciais, que por um lado o processo RVCC é uma oportunidade de exploração e que por outro lado, o adulto é um processador e transformador capaz de se auto-organizar num sentido de uma complexidade crescente, devemos explorar como se processa o impacto da certificação. Apesar do título do nosso trabalho ser "Certificação no processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar.", parece-nos importante sublinhar que não é a simples obtenção da certificação que suscita efeitos, isto é, o impacto é algo que vai sendo despoletado transversalmente ao longo de todo o processo. Assim acreditamos que o resultado do processo não é a certificação, mas sim o próprio processo que se vai transformando em resultado.

(2) UM PROCESSO PARA QUEM?

Uma outra conclusão que gostaríamos de sublinhar remete para o facto do processo RVCC estar destinado a todos aqueles que consideram que adquiriram competências ao longo do seu percurso de vida, mesmo após terem abandonado a escola, tornando-se assim importante reforçar a ideia que, efectivamente, todos aprendem ao longo da vida. Foi possível verificar como são inúmeras as vantagens que o RVCC pode assumir para todos e não apenas para os desempregados e desfavorecidos. Na verdade o processo pode assumir uma importância capital para todos aqueles que apesar de muito diferentes entre si, foram sendo esquecidos ou deixados para trás pela sociedade e pelas novas exigências impostas.

(3) AS EXIGÊNCIAS DO APRENDER AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem ao longo da vida trata-se de um processo contínuo de aprendizagem realizado durante toda a vida, desenvolvido em todos os contextos tanto formais como informais, englobando homens e mu-

[3] Capacidade de produção de si próprio (Menezes, 1999).

lheres da sociedade quer estes estejam empregados ou desempregados, ricos ou pobres, novos ou velhos (Azevedo & Castro, 1996). Se inicialmente os adultos se dirigem aos CRVCC`s com algum desconhecimento e, muitas vezes à espera de aprender, depressa compreendem que a exploração da sua história de vida é essencial para o sucesso de todo o processo. Contudo, muitas vezes são confrontados com a dúvida interna "*Não será mais fácil aprender estudando, do que obter o 4º., 6º. ou 9º. ano de escolaridade explorando aquilo que fizemos na nossa vida?*".

Este estudo permitiu-nos compreender que muitas vezes os adultos referem que preferiam que nas "*aulas fosse dada matéria*" em detrimento da realização de actividades em que têm que relembrar acontecimentos algo esquecidos. É frequente ouvirmos que não se lembram das datas ou então "*Já foi há tanto tempo que já não me lembro!*". O processo RVCC obriga a que os adultos relembrem acontecimentos tanto positivos como negativos das suas vidas, desde que estes tenham sido significativos. Este regresso ao passado e o relembrar de acontecimentos negativos pode levar a que o adulto abandone o processo, na medida em que o que se encontra esquecido pode não querer ser relembrado uma vez que é algo que pode fazer com que o adulto se sinta em desequilíbrio. Isto é, se inicialmente os adultos vêem o processo como algo que lhes vai permitir obter uma equivalência escolar com o decorrer do processo entendem que a obtenção da certificação significa terem que passar por processos que podem ser mais ou menos desequilibrantes para o funcionamento psicológico do indivíduo. Portanto parece-nos que é mais provável que adultos com experiências significativas positivas tenham mais facilidade em realizar a fase de exploração da sua história de vida, na medida em que é bem mais fácil recordar aquilo que nos é mais agradável do que aquilo que nos é desagradável. Deste modo, acreditamos que o processo deve ser conduzido por um psicólogo na medida em que os aprendentes devem ser apoiados nas suas recordações de experiências de vida, como referia a aprendente do estudo de caso.

(4) PROFISSIONAL RVCC: PARA ALÉM DO RECONHECIMENTO

É importante salientar que o profissional de RVCC deverá possuir algumas competências, essenciais para o sucesso do processo, como saber escutar (bem mais do que saber ouvir), realizar reformulações compreensíveis de forma a que o seu discurso seja acessível a qualquer tipo de candidato à certificação, valorizar as narrativas dos adultos, auxiliar os sujeitos na construção do seu trajecto de vida sem se substituir aos mesmos. É ainda fundamental possuir competências de assertividade numa lógica de clarificação das questões de forma inequívoca (Imaginário & Castro, 2003). É assim fundamental que este processo seja humanamente mediado. O mesmo não quer dizer que o processo deva possuir orientações ou objectivos psicoterapêuticos, ou que cada adulto procure no profissional RVCC acompanhamento psicológico, pois se assim fosse estaríamos a colocar em risco e a desvirtualizar todo o processo RVCC (e o próprio acompanhamento psicológico).

O profissional de RVCC surge neste processo como alguém que potencializa a capacidade do adulto em reconhecer as suas próprias competências, valorizando-as e deste modo alcançar a realização dos seus projectos de vida. Este membro da equipa não deverá ter a pretensão de se substituir ao adulto mas sim de o auxiliar, munindo-o das ferramentas necessárias, a ser o actor principal da sua vida definindo os seus próprios trajectos de forma consciente e autónoma.

(5) ACORDAR PARA AS COMPETÊNCIAS ADORMECIDAS

Um dos impactos mais salientes do processo RVCC remete para o facto do aprendente se sentir mais capaz e mais valorizado, de alguma forma parece encarar o seu percurso de vida como uma mais valia "*Afinal sempre foi importante tudo aquilo que vivi no passado!*". A surpresa pela valorização de acontecimentos aparentemente tão pouco enaltecidos na nossa sociedade como por exemplo, ter pertencido a uma colectividade quando era jovem é algo que ainda surpreende os adultos, não sendo raro escutarmos "*Mas o facto de ter sido escuteiro quando era jovem, é importante para o processo?".* É frequente a surpresa de que todas as ex-

periências são significativas, como por exemplo esta que provavelmente lhe permitiu adquirir competências de trabalho em grupo e de relacionamento interpessoal.

Os aprendentes parecem ainda ignorar que há competências que, uma vez adquiridas não se perdem ou desaparecem facilmente. Em adição, muitas delas não são aprendidas somente em ambiente escolar e formal. Referimo-nos, por exemplo, à capacidade de iniciativa e persistência, à capacidade para aprender diante de novas situações, de analisar e resolver problemas.

(6) NOVOS DESAFIOS

Na sociedade contemporânea que tanto enfatiza os conhecimentos académicos, em que a sabedoria é sinónimo de altas qualificações académicas (licenciatura, mestrado, doutoramento e até pós-doutoramento), o processo de RVCC vem de certa forma contrariar esta tendência, sendo talvez por isso descredibilizado por tantos. Assim se compreende a surpresa dos aprendentes quando verificam que o mais importante para o processo de RVCC não é a sua habilitação literária, mas sim aquilo que aprendeu ao longo da sua vida traduzido nas competências adquiridas em experiências formais, não-formais e informais.

Num país em que durante décadas e décadas o acesso à educação era negado à maioria da população não fará sentido valorizar a metodologia inerente ao balanço de competências presente no processo de RVCC? Pois tal como anteriormente referido o acesso ao RVCC vem de certa forma contrariar a tendência da sobrevalorização das altas qualificações académicas mas ao mesmo tempo dar resposta a esta, pois possibilita a aprendentes pouco qualificados a obtenção de qualificações escolares e profissionais superiores, rejeitando a subcertificação de saberes e competências que os adultos realmente possuem.

(7) APOSTAR NO FUTURO

Para terminar e articulando com o testemunho à condição humana deixado por Primo Levi será importante reflectir que de facto "*Todos descobrem, mais tarde ou mais cedo na vida, que a felicidade perfeita não é realizável, mas poucos se detêm a pensar na consideração oposta: que também uma infelicidade perfeita é, igualmente, não realizável. Os momentos que se opõem à realização de ambos os estados-limites são da mesma natureza: derivam da nossa condição humana, que é inimiga de tudo o que é infinito. Opõe-se-lhe o nosso sempre insuficiente conhecimento do futuro; e a isto se chama, num caso esperança; no outro, incerteza do amanhã.*" (Levi, 2002: 13).

Acreditamos então que é na intersecção entre a incerteza do amanhã e a esperança (certificação como facilitadora da manutenção de um emprego, a realização de um curso de formação profissional ou a desejada (re)inserção socioprofissional), que se encontra o espaço para o investimento, a exploração e a valorização de cada aprendente através de apostas no futuro, de que o RVCC é exemplo.

VI. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. (2002). CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: ROTEIRO ESTRUTURANTE. Lisboa.
- AZEVEDO, Joaquim & CASTRO, José Manuel (1996). QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE JOVENS E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Comunicação apresentada na conferência "O papel da Orientação para a educação e formação ao longo da vida", Porto. (texto policopiado).
- AZEVEDO, Joaquim (1998*a*). O TESOURO ESCONDIDO. Revista Fórum Estudante nº 42.
- AZEVEDO, Joaquim (1998*b*). CARREIRAS E COMPETÊNCIAS: COMO PRESERVAR A EMPREGABILIDADE AO LONGO DA VIDA. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo IEFP/ Del. Reg. Norte, aquando da realização da 1ª Feira Regional de Orientação Escolar e Profissional (texto policopiado).

- AZEVEDO, Joaquim; CASTRO, José Manuel & RIBEIRO, Carlos (1998). VALIDAR SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS: O QUÊ, COM, QUEM?. Comunicação apresentada no Seminário Ibérico da Educação de Adultos: Desenvolvimento da Cidadania (texto policopiado).
- AZEVEDO, Joaquim (1999). VOOS DE BORBOLETA –ESCOLA, TRABALHO E PROFISSÃO. Porto. Edições Asa.
- BJORNAVOLD, Jens. (2003). ASSEGURAR A VISIBILIDADE DAS COMPETÊNCIAS. Colecção CEDEFOP.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1990). O PSICÓLOGO E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DOS ALUNOS. Cadernos de Consulta Psicológica, 6, 83-95.
- CASTRO, José Manuel (2001). BALANÇO DE COMPETÊNCIAS. MODAS, MODOS E MEDOSE "Formar" 41.
- CIDEC- CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS (s/ data). O IMPACTO DO RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA. UMA MAIS VALIA PARA UMA VIDA COM MAIS VALOR. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional e Ministério da Educação.
- PORTAL DO GOVERNO (2006). http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT
- PRODECOM- PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO, RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (2004). AVALIAÇÃO DO IMPACTO DOS PROCESSOS RVCC. (texto policopiado).
- IMAGINÁRIO, Luís (1997) BALANÇO DE COMPETÊNCIAS. Texto fornecido pelo autor (texto policopiado).
- IMAGINÁRIO, Luís et al. (1997). ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO PROFISSIONAL DOS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação.
- IMAGINÁRIO, Luís (1998). UM ENSAIO DE BALANÇO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego.
- IMAGINÁRIO, Luís (2000). BALANÇO DE COMPETÊNCIAS. DISCURSOS E PRÁTICAS. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego.
- IMAGINÁRIO, Luís & Castro, José Manuel (2003). PERFIL DE COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DE RVCC (RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS). Lisboa e Porto. (texto policopiado).
- JOSSO, Marie-Christine (2002) EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO. Lisboa. Educa.
- LE BOTERF, Guy (1994). DE LA COMPÉTENCE. ESSAI SUR UN ATTRACTEUR ÉTRANGE. Paris. Les Éditions d'Organisation.
- LEVI, Primo (2002). SE ISTO É UM HOMEM. Porto. Colecção Mil Folhas.
- MENEZES, Isabel (1999). DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL. Porto. Asa.
- SILVA, Augusto Santos (2003). FORMAÇÃO, PERCURSOS E IDENTIDADES. Coimbra. Quarteto Editora.
- ZIMMERMAN, Marc (1995). PSYCHOLOGICAL EMPOWERMENT: ISSUES AND ILUSTRATIONS. American Journal of Community Psychology, 23, 5, 581-599.

Mª Cristina Ceinos Sanz
Esther Vila Couñago
Universidad de Santiago
de Compostela[1]

EL PORTAFOLIOS DE COMPETENCIAS COMO RECURSO DE EVALUACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por el cambio constante en las diversas esferas de la vida. El ámbito laboral y profesional no es ajeno, en absoluto, a esta realidad. La importancia del aprendizaje permanente, las problemáticas asociadas a la igualdad de oportunidades e inserción profesional, el paso de un mercado laboral basado en puestos de trabajo a otro fundamentado en competencias, etc. son algunos de los aspectos que dan buena fe de la naturaleza compleja y cambiante del mundo en el que vivimos.

Ante tal panorama, se hace necesario contar con mecanismos, metodologías, instrumentos, herramientas y recursos que permitan dar una respuesta adecuada y eficaz a los nuevos desafíos y necesidades.

Así pues, en el marco legal surge la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, cuya finalidad "es la creación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación que responda, con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas" (art. 1). Así mismo, también se prevé, entre otros aspectos, "la integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo" (art. 2.1).

Del mismo modo, cabe señalar que en la presente Ley las cualificaciones profesionales son definidas como el conjunto de competencias con significación para el empleo que pueden ser adquiridas a través de un proceso formativo formal y no formal, que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación (art. 7.3.).

En este sentido, la Orientación Profesional juega una baza importante ya que puede poner en práctica programas

[1] Correspondencia a: Cristina Ceinos Sanz, Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario Sur. 15782 Santiago de Compostela.

de intervención, actividades, instrumentos, etc. Más concretamente, dentro de su campo de actuación, el portafolios de competencias constituye un recurso central y adecuado para el proceso de orientación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, temática central del presente trabajo, por lo que la principal pretensión de esta comunicación es ofrecer algunas consideraciones sobre el empleo del portafolios en este ámbito específico.

En primer lugar, perfilamos los aspectos teóricos que fundamentan este instrumento, definiéndolo y exponiendo sus posibles contenidos y estructuras, así como las ventajas e inconvenientes que comporta su uso; para presentar, con posterioridad, nuestra propuesta concreta acerca de su uso en el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias.

EL PORTAFOLIOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UN RECURSO ACREDITATIVO Y FORMATIVO

Existen diversas concepciones y definiciones acerca del portafolios, pero hay cierto consenso en considerarlo como una compilación de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento y el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, para reflexionar sobre sí mismo y, posteriormente, evaluarlo. Debe ser, pues, un espacio en el que la persona pueda rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos que desarrolló a lo largo de su trayectoria personal.

Rodríguez Moreno (2003:94) habla del portafolios o dossier profesional como "una colección de archivos y de informaciones documentales organizados de un modo funcional y ordenado, que informen lo mejor posible sobre la formación académica de una persona, sobre el trabajo que realizó hasta entonces o sobre las experiencias de vida pertinentes". En otras palabras, podemos definir el portafolios como un conjunto ordenado y sistemático de registros personales, centrado, casi siempre, en aspectos de aprendizaje personal, historias de vida, de planificación de futuro, etc.

A la hora de conceptualizar el portafolios debemos aludir necesariamente a su doble finalidad: una sumativa o de acreditación y otra formativa o de aprendizaje. Con respecto a la primera de ellas, finalidad acreditativa, la persona facilita información sobre su actividad a algún agente u organismo externo con el fin de que se emita un juicio a partir de unos estándares preestablecidos, mientras que, en lo que respecta a la finalidad formativa, la persona recoge datos sobre su actuación profesional con el fin de reflexionar sobre la misma y poder, de esta forma, realizar las mejoras oportunas.

A nuestro parecer, ambas finalidades coexisten ya que aunque el propósito principal del portafolios sea sumativo, conviene disponer de él como instrumento formativo y actualizarlo de manera constante, de manera que si algún día hay que presentarlo con finalidad acreditativa, éste esté al corriente. De todos modos, no debe entenderse como una mera acumulación de papeles, ya que no se trata de llenar mecánicamente un dossier con materiales y registros, sino de recoger y seleccionar aquellos materiales más significativos a partir de la reflexión hecha sobre el pensamiento y la acción.

El portafolios se utiliza en múltiples ámbitos profesionales (arquitectura, artes plásticas, economía...) para demostrar, básicamente, el nivel conseguido, las competencias y el progreso realizado profesionalmente. Aunque normalmente se hizo uso de él con una finalidad sumativa y, por lo tanto, con la pretensión de tomar decisiones de acreditación, certificación, selección o promoción no debemos olvidarnos de su sentido formativo. Entendemos, desde esta visión procesual, que lo que el portafolios persigue es, sobre todo, la autoevaluación y el aprendizaje en cada paso de su elaboración. Por tanto, consideramos que este instrumento debe ser empleado desde una perspectiva epistemológica constructivista, donde cada persona, en su proceso de formación y desarrollo personal y profesional, construye su propio conocimiento, dotándolo de significado en vista de sus concepciones previas y de la funcionalidad que éste tenga en los contextos a los que pueda transferirlo.

De lo expuesto hasta el momento, se desprende que el papel que el portafolios desempeña en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida es esencial. Por un lado, da voz al usuario/a, ya que la persona que se compromete con la elaboración del portafolios asume un papel central y protagonista en la búsqueda de datos sobre sí misma y lo que le rodea, potenciando su saber hacer y su responsabilidad ante la vida (Ibarra y Sánchez, 1999). Por otro lado, permite desarrollar diversas capacidades tales como la observación, el descubrimiento, planificación, elec-

ción, autonomía, reflexión, autocrítica, etc.; y mismo actitudes como curiosidad, interés, sensibilidad, confianza, implicación, etc.

La persona va a aprender cómo auto-orientarse, cómo organizar sus ideas y sus propósitos académicos y profesionales, evaluando, paso a paso, con las evidencias imprescindibles, el propio progreso en el conocimiento y evaluación sobre sí mismo (Rodríguez Moreno, 2003).

Elaborar un portafolios resulta una tarea sumamente enriquecedora a medio y largo plazo. Su elaboración trae consigo un progreso y avance para el individuo al tener que analizar minuciosamente su pasado personal y profesional, haciendo que se sitúe en la trayectoria desarrollada y se cuestione y formule su proyecto profesional futuro. Se logra, de este modo, elaborar un proyecto coherente con el conocimiento de sí mismo y del mundo profesional o laboral que le rodea, pudiendo establecer salidas, alternativas o itinerarios a seguir tanto en el presente como en el futuro.

En cuanto a su estructura, el portafolios puede presentar diversas formas. Tanto la estructura como su contenido están estrechamente vinculados al objetivo principal que se pretenda conseguir con él. Las carpetas pueden ser totalmente abiertas, en cuyo caso quien lo realice dispone de absoluta libertad para organizar el conocimiento como desee y para incluir las evidencias que estime convenientes. Sin embargo, las carpetas también pueden ser totalmente estructuradas, con unos apartados prefijados que hay que ir cubriendo. Si la finalidad es acreditativa, en ocasiones, se ajusta a unos estándares o especificaciones previamente determinados. Por el contrario, si la finalidad es formativa, el individuo posee mayor grado de libertad en su elaboración gozando de mayor autonomía y creatividad.

Ahora bien, el portafolios no debe ser excesivamente largo y debe cuidarse la naturaleza y extensión de las evidencias. Debe acompañarse de evidencias múltiples, que pueden ordenarse separadamente –a modo de apéndices o anexos-, siempre y cuando se tengan en cuenta las siguientes consideraciones al respecto (Cano García, 2005):

a) Que la evidencia que se incorpore sea sustantiva, es decir que sea relevante para explicar alguna faceta de la actuación profesional del individuo, para mostrar algunas de las competencias que posee, para evidenciar los resultados de su esfuerzo y/o sus consecuciones. Por lo tanto, deben ser textos seleccionados en virtud de su capacidad de mostrar algo de las capacidades del sujeto.

b) Se ha de argumentar y/o justificar de manera reflexiva por qué se incluyen ciertas evidencias y no otras. No es que haya unas evidencias buenas o mejores que otras –a no ser que se hayan fijado unas evidencias obligatorias mínimas, como en los casos de selección o promoción de candidatos/as-, sino que cada persona debe determinar sus evidencias, reflexionando lo que entrega y justificando mínimamente el motivo de su inclusión.

c) Se han de integrar las diversas evidencias de manera que queden enlazadas y no como elementos aislados e inconexos. Por ejemplo, puede darse el caso que una misma evidencia dé fe de la adquisición de diversos aprendizajes o competencias y sirva, por tanto, para ejemplificar diferentes progresos realizados personal o profesionalmente. Mismo puede suceder que para dejar constancia de que se posee un cierto aprendizaje se entreguen diversas evidencias. En este caso, resulta adecuado clarificar qué parcela del aprendizaje que se desea mostrar ejemplifica cada evidencia y cómo éstas se relacionan entre sí.

Las ventajas que se asocian al uso del portafolios dependen, obviamente, de la tipología del mismo y de la finalidad que haya de cumplir. Tanto si la finalidad es acreditativa como propiamente formativa comporta numerosas ventajas en una doble vertiente: a) a nivel personal y b) a nivel institucional y de las instancias evaluadoras. A nivel personal, desde el punto de vista formativo, favorece la reflexión, la autovaloración, etc. y, en su visión sumativa, constituye un mecanismo para la promoción y una vía para la mejora constante. A nivel institucional y de las instancias evaluadoras, desde una perspectiva formativa, favorece el desarrollo de los trabajadores/ y su profesionalización y, desde una perspectiva acreditativa, ayuda a tomar decisiones sobre los candidatos/as y a establecer los estándares de logro de acuerdo con las características propias de cada área de formación y trabajo.

De todas formas, la elaboración de un portafolios también se encuentra con una serie de dificultades e inconvenientes. Estos son inherentes a la esencia propia del instrumento, pero no invalidan, en absoluto, su uso. Por ejemplo, el factor tiempo, la falta de reflexión y la mera acumulación de materiales, la angustia y desorientación en su elaboración, la dificultad para plasmar todo tipo de conocimientos, la dificultad para incluir evidencias (falta de materiales que provienen de diversos organismos), etc.

Por todo esto, cabe considerar el proceso de elaboración del portafolios como un proceso de aprendizaje rico en sí mismo, más allá de los resultados a los que conduzca (Cano García, 2005).

Finalmente, como síntesis del presente apartado, tras la exposición teórica del portafolios, señalamos como características más importantes de esta herramienta las que se enumeran a continuación: a) consiste en un documento personal, b) acumula documentación, c) se basa en datos y opiniones sistemáticas, d) potencia la organización del conocimiento personal y profesional, e) documenta un proceso, f) fomenta la reflexión y g) permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional.

USO DEL PORTAFOLIOS DE COMPETENTECIAS EN EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS

En correspondencia con la temática abordada en este congreso, el enfoque y concepción que adoptamos consiste en presentar un instrumento, el portafolios de competencias, como herramienta para llevar a cabo el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales. El hecho de presentar sólo una técnica a emplear en dicho proceso no quiere decir que la consideremos como la única existente para llevar a cabo este fin, sino todo lo contrario, ya que debe ser complementada por todas aquéllas que tengan cabida dentro de un proceso como éste (por ejemplo, pasaporte profesional, balance de competencias, guías de evidencias, planes individualizados de evaluación, informes de evaluación, etc.). En otras palabras, el portafolios de competencias es un instrumento válido para estos fines (reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias), pero no el único ni el mejor. Por tanto, dentro de esta perspectiva, el portafolios ha de perseguir una finalidad de reconocimiento (por parte del usuario/a y de las administraciones competentes), evaluación (por parte de los organismos correspondientes) y acreditación, en el caso, de aquellas competencias que no estén ni certificadas ni acreditadas con anterioridad. De esta forma, consideramos que el portafolios de competencias dentro de un proceso tan complejo, además de la finalidad anterior puede servir también al usuario –ya sea joven o adulto- para contribuir al aumento de sus niveles de cualificación, a la valorización de sus cualificaciones profesionales, a la rehabilitación profesional, a su reinserción en el mundo laboral, etc.

Desde esta perspectiva, entendemos el portafolios de competencias como un dossier personal, documentado y sistemático, que permite al individuo que lo elabora identificar los conocimientos adquiridos mediante la formación y/o cualquier otro tipo de experiencia, en la búsqueda de un posterior reconocimiento institucional o profesional y quizás también en una posible certificación. El registro y almacenaje de pruebas sobre las capacidades y competencias adquiridas posibilita un mejor reconocimiento personal y profesional, tanto de cara a sí mismo como de cara a los demás. Es a partir de las evidencias que lo componen cuando identificamos las cuestiones clave para ayudar a las personas desempleadas y en activo de cara a la orientación, reconocimiento, evaluación y certificación de sus competencias profesionales.

Tomando como referencia el objetivo prioritario que pretendemos alcanzar con el uso del portafolios de competencias, así como la definición apuntada, conviene señalar una serie de aspectos propios del proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales en base a lo promulgado en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones Profesionales que pueden verse favorecidos por el uso de esta herramienta:

- Facilitar la transparencia sobre la trayectoria y las competencias que el candidato adquirió a lo largo de su experiencia académica y profesional.
- Identificar, determinar y definir las competencias profesionales que el sujeto adquirió a lo largo de su trayectoria.
- Posibilitar una planificación de la evaluación ajustada a cada caso individual que deberá ser acordada entre el evaluador y el orientador.

– Constituir un referente para el diseño de itinerarios formativos y futuras acreditaciones a partir de las competencias previamente identificadas.
– Permitir su utilización en otros momentos, contextos y procesos de modo que la persona pueda ir construyendo su trayectoria profesional y formativa.

Finalmente, con el propósito de que este instrumento sea empleado en un proceso complejo como el que nos atañe en el presente trabajo, a continuación, señalamos unas fases o etapas a tener en cuenta en el proceso de elaboración del portafolios de competencias como herramienta de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales. Éstas son las que se enumeran a continuación:

1. **Toma de conciencia do proyecto:** El usuario ha de conocer e interiorizar el instrumento a utilizar. Esta etapa se llevará a cabo, básicamente, a través de una entrevista individual –si se trata de un sujeto/a- o una entrevista grupal –si estamos ante un grupo de usuarios / as-. En este último caso, la entrevista grupal se complementará con una de tipo individual con el fin de clarificar las dudas que existan o hacer explícita alguna cuestión o consideración que no se abordase con anterioridad. Será a través de este primer encuentro cuando el orientador/a ofrezca información sobre el contenido del portafolios, los objetivos a alcanzar, la metodología y los recursos a emplear, etc. De forma complementaria, en este primer encuentro, el orientador/a recogerá diversos aspectos del usuario a través de un cuestionario que éste deberá responder de forma individualizada.

2. **Descripción del itinerario (personal y profesional):** El objetivo de esta fase es estudiar y analizar acontecimientos que tuvieron lugar a lo largo de la vida del individuo con la finalidad básica de servir de punto de partida para iniciar nuevos retos, proyectos e itinerarios. Se trata, pues, de identificar aquellos hechos, eventos y experiencias más relevantes y que incidieron en mayor medida en el desarrollo personal y profesional del sujeto. Se llevará a cabo mediante diversas fichas de trabajo, abordando cuestiones relativas a las fechas en las que se finalizaron determinadas acciones formativas, a los momentos que se corresponden con los primeros puestos de trabajo, períodos de desempleo, etc.

3. **Conocimiento de sí mismo:** Consiste en una verdadera toma de conciencia por parte del usuario/a sobre su manera de ser y actuar, más allá de una mera descripción de datos y características personales. Para lograrlo, se proponen una serie de actividades de valoración de trazos de personalidad en las que el individuo debe responder con la máxima sinceridad, veracidad y objetividad posible con el objetivo de minimizar la tendencia a describir lo que querrían ser o desearían hacer y poner de manifiesto lo que realmente son y pueden hacer. En este apartado, se llevará a cabo un análisis comparativo entre cómo se ve el usuario/a a sí mismo/a y cómo lo ven los demás, de forma que se pueda contrastar la información obtenida, ya que la opinión proporcionada por otras personas puede ayudar a complementar los datos de manera objetiva.

4. **Fichas de Competencias:** En esta fase, se trabajará tomando como referencia dos tipos de fichas: las relacionadas con las competencias adquiridas a través de la formación y las que tienen que ver con las competencias adquiridas a través de la experiencia. Se prende realizar un balance de la formación y de la experiencia adquirida a lo largo de la trayectoria académico-profesional o de aquéllas que más trascendencia pudiesen tener de cara a la futura proyección de la persona en el campo profesional.

5. **Diseño del proyecto profesional:** Consiste en sintetizar las diferentes tareas desarrolladas en las anteriores etapas a través de una reflexión y valoración global del proceso, con vistas a diseñar y establecer un posible itinerario sociolaboral a seguir (planificación de actividades) y el modo de desarrollarlo (estrategias y recursos).
   La realización del proyecto profesional supone establecer los objetivos profesionales, decidir lo que se desea hacer, prever las posibilidades de empleo, determinar las necesidades personales, fijar los recursos y estrategias a poner en práctica y valorar las dificultades que supone conseguir la meta propuesta.

6. **Evaluación:** El sujeto realizará una valoración de todo el proceso en relación con la consecución de objetivos, el logro de las expectativas establecidas, las tareas desarrolladas, la utilidad del proceso de reflexión, la mejora del conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo profesional y laboral, etc. Siguiendo a Ibarra y Sánchez (1999), la mejor evaluación será el compromiso que adquiere para llevar a cabo sus propias decisiones.

CONCLUSIONES

Ya para terminar, consideramos oportuno hacer hincapié en aquellos aspectos más relevantes de la temática aquí abordada y realizar una serie de consideraciones al respecto.

Como apuntábamos en un principio, la sociedad actual está inmersa en un proceso de continuas transformaciones que afectan, obviamente, al mundo profesional y laboral; emergiendo, en consecuencia, la necesidad de atender de manera eficaz a los nuevos desafíos. En relación con todo ello, la Orientación Profesional constituye un eje clave al respecto. Entre sus técnicas y recursos, se encuentra el portafolios de competencias, a través del cual la persona puede llegar a identificar las competencias que posee, haciendo especial hincapié, sobre todo, en aquéllas para las que no tiene una acreditación que lo certifique. Así pues, por medio de este instrumento, el individuo puede llegar, de manera reflexiva, a la identificación de conocimientos, habilidades y destrezas susceptibles de reconocimiento, evaluación y acreditación; además de permitirle diseñar y poner en marcha un proyecto coherente consigo mismo y con el mundo profesional y laboral actual.

Por último, cabe advertir que en este proceso de reconocimiento personal, social y profesional, el portafolios de competencias no es ni el único instrumento ni el mejor, sino uno más entre otros; eso sí, adecuado y válido para tales fines.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano García, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Ibarra, M. e Sánchez Rojas, C. (1999). Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 10* (17), 63-82.
- *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (B.O.E. núm. 147).
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional* [Capítulo 5]. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Struillou, M. (2004, febreiro). *Evaluación de competencias profesionales: la experiencia en Francia.* Documento presentado en el Curso Master Avaliación e Orientación de Competencias e Cualificacións Profesionais. Universidad de Santiago de Compostela.

Andreia Mota
Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (Técnica de Formação e Desenvolvimento Profissional)
Jerónimo Sousa
Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (Director)

A APRENDIZAGEM AO LONGO DE TODA A VIDA COMO UM CONTÍNUO BALANCEAR DE COMPETÊNCIAS

*A partir da evolução das práticas e dos domínios de utilização do Balanço de Competências, preconiza-se a adopção do mesmo enquanto estratégia promotora da Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida, a par dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Para tal, caracteriza-se o percurso do Balanço de Competências na realidade portuguesa, efectuando também um paralelismo com a evolução dos modelos formativos. Por fim, salienta-se a especial pertinência da perspectiva advogada no que se refere aos públicos desfavorecidos (*e.g., *desempregados de longa e muito longa duração; pessoas com deficiências e incapacidades; pessoas com baixas qualificações; pessoas vivendo em territórios de pobreza instalada).*

No decurso das últimas décadas, tem ocorrido uma evolução significativa ao nível dos modelos de intervenção no âmbito da preparação para a vida activa e profissional. Neste sentido, assistiu-se e assiste-se ainda hoje à evolução do modelo de formação baseado no paradigma do ensino para o modelo da Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida (ALTV). Ainda que actualmente se verifiquem também práticas que combinam os dois modelos, estes são marcadamente distintos.

O modelo de formação[1] caracteriza-se pelo facto de a aprendizagem ocorrer num tempo determinado (histórico), com finalidades bem definidas e objectivos eminentemente práticos (finalista), nos "locais sagrados" da formação (territorial), com uma comunicação unidireccional do formador para os formandos (linear), sendo o primeiro o *expert* que transmite os saberes aos segundos – "tábuas rasas" –, numa expressão do seu poder (hierárquico).

O modelo de ALTV, um desenvolvimento do modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – acrescenta à continuidade temporal a abrangência dos domínios de aprendizagem – conceptualiza a aprendizagem como um processo que vai ocorrendo ao longo do ciclo de vida, também com objectivos bem definidos, mas que podem ser de diferentes tipos, considerando o indivíduo como um ser holístico (dinâmico

[1] A semântica do conceito tem evoluído, tendo sido associada a diferentes paradigmas de entendimento do processo de desenvolvimento das aprendizagens e dos papéis dos actores envolvidos.

e multidimensional). É um processo que ocorre em mais do que um contexto (multicontextualizado), provindo da integração de diferentes experiências e com diferentes agentes (complexo). O protagonista é o aprendente, cabendo ao facilitador da aprendizagem apoiar o aprendente na gestão do conjunto de saberes, de oportunidades e de percursos (democrático).

A ALTV tem sido alvo de abordagens recorrentes, estando identificados os seus fundamentos e reconhecida a sua importância por peritos, governos e instâncias institucionais, como a União Europeia. Também os impactos nos cidadãos e na sociedade advindos da promoção da ALTV estão abundantemente retratados, bem como os impactos da sua não promoção. Assim, a questão que frequentemente se coloca é a de saber como promover, eficaz e eficientemente, a ALTV.

Considerar o processo de Identificação, Avaliação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (IARVCC) enquanto dinâmica organizadora e impulsionadora da aprendizagem ao longo de toda a vida, e o Balanço de Competências (BC) como a estratégia operativa fundamental, é a proposta de conceptualização aqui advogada.

À semelhança do que ocorreu com o modelo formativo, e também como consequência da evolução desse, o BC sofreu um desenvolvimento. Surgiu em Portugal a partir da constatação de que havia um vasto conjunto de competências, desenvolvidas pelos cidadãos em contextos não formais e informais, que não estavam visíveis (dado que não eram reconhecidas nem certificadas) e que urgia gerir. Assim, nesta fase inicial o BC é perspectivado como uma estratégia remediativa, implementado com vista à certificação, sendo que é iniciado após a ocorrência de experiências de vida conducentes ao desenvolvimento de competências. Posteriormente, o BC foi conceptualizado como estando ao serviço da formação, permitindo valorizar os adquiridos e identificar as necessidades de desenvolvimento à entrada das actividades formativas. Assim, se se considerar o processo de IARVCC como auto-formativo e a formação e a experiência como potenciadoras da (re)construção de projectos de desenvolvimento pessoal e profissional, deixa então de fazer sentido dissociar balanço, formação e experiência, passando estes três elementos a fazer parte de um processo integral e integrado de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Deste modo, responde-se ao desafio colocado pela ALTV – necessidade de um balanceamento continuado ao longo da vida, permitindo identificar as necessidades de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, organizar os investimentos feitos pela pessoa e integrar estes na sua narrativa de vida, pela via do significado, conduzindo-a a sucessivos patamares superiores de níveis de qualificação escolar e profissional.

Da evolução conceptual e metodológica do BC, causa e consequência da existência de diferentes asserções do mesmo, decorre a necessidade de criar um entendimento comum acerca do que é o BC e do que são as competências, pelo que se apresenta uma proposta neste sentido.

O BC é um processo personalizado, pessoal e intransmissível, que implica o envolvimento activo do cliente, no qual, através da exploração reconstrutiva do percurso pessoal e profissional do indivíduo, das competências desenvolvidas ao longo da vida, se procede à identificação de recursos, potencialidades e oportunidades convergentes com os projectos pessoais e profissionais, desenvolvidos ou em desenvolvimento, com vista à sua implementação.

Por competência entende-se o "saber agir socialmente reconhecido" que corresponde a uma "capacidade comprovada" (ou comprovável) e individual para mobilizar um conjunto de saberes-fazer, saberes-agir e atitudes (ou saberes-estar), no sentido de realizar uma "tarefa particular em condições específicas". Envolve ainda a compreensão (pelo próprio) das dinâmicas e processos, de modo a torná-la (à competência) transferível[2].

São múltiplas e variadas as estratégias de promoção da ALTV, às quais correspondem diferentes valores e níveis de impacto, potencialmente mensuráveis através de modelos de análise como o Modelo da Qualidade de Vida[3]. Como modo de fundamentar o modelo proposto, apresenta-se então uma análise do valor acrescentado para o indivíduo, para o sistema de educação/ formação e para a sociedade.

---

[2] Adaptado de Bjørnåvold, 2000 e Imaginário, 2000, *cit in* Sousa, J. (coord.), Mota, A., Gomes, A., Cabral, J., França, J., Araújo, M., Teixeira, P., Ramos, R. e Fabela, S. (2004). *Organização da Formação e Certificação de Competências. Desafios e Contributos para o Modelo de Intervenção.* Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (policopiado).

[3] CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2004). *Contributos para um Modelo de Análise dos Impactos das Intervenções do Fundo Social Europeu no Domínio das Pessoas com Deficiência em Portugal.* Vila Nova de Gaia: CRPG.

No que respeita ao indivíduo, a adopção desta estratégia:

- apoia a identificação de necessidades de formação e desenvolvimento pessoal e profissional e organiza as respectivas dinâmicas;
- promove a identificação de recursos pessoais e de recursos da comunidade;
- organiza os investimentos realizados pelo indivíduo;
- potencia a capitalização dos saberes;
- facilita a re/construção de projectos profissionais e de vida;
- promove o auto-conhecimento, a auto-estima e a motivação;
- reforça as condições e competências para a manutenção do emprego e o retorno ao trabalho.

Dado que o BC é dotado de características como a estruturação do processo, o acompanhamento contínuo, a construção de significado e uma maior visibilidade das vantagens, promovendo a motivação e o envolvimento do indivíduo, a utilização do BC enquanto alavanca privilegiada de promoção da ALTV assume particular relevância para pessoas em situação de desfavorecimento em relação ao trabalho, à aprendizagem e muitas vezes à vida.

No caso do sistema de educação/formação, a utilização da estratégia aqui advogada:

- potencia o protagonismo do cliente na construção do seu próprio plano, de modo significativo, personalizado e flexível;
- promove uma maior autonomia do indivíduo na re/construção, ao longo da vida, dos planos de desenvolvimento pessoal e profissional;
- facilita a implementação dos planos de formação e respectivos impactos.

Por último, no que respeita à sociedade, a utilização do BC enquanto alavanca da ALTV:

- potencia a visibilidade das competências;
- promove melhores desempenhos;
- prepara a re/construção dos projectos;
- incrementa os níveis de participação e decisão nos projectos sociais.

De estratégia do tipo remediativo, o RVCC e a sua dinâmica estrutural fundamental – o BC – haveria assim de passar a ser promovido nas estratégias das políticas de promoção de empregabilidade e de cidadania como dinâmica estruturante e mobilizadora dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, toda.

José Pedro Amorim
Assistente de investigação
do Instituto de Educação
da Universidade Católica Portuguesa.

Joaquim Azevedo
Professor Associado com Agregação
e Director do Instituto de Educação
da Universidade Católica Portuguesa

Joaquim Luís Coimbra
Professor Associado da Faculdade
de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

Luís Imaginário
Professor Auxiliar Convidado
da Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade do Porto

QUANTOS CALCANHARES TEM AQUILES?

Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal [1]

RESUMO A premência da educação e formação de adultos (EFA) em Portugal, conjugada com a entrada num período (2007-2013) abrangido por um novo programa operacional, aconselha um balanço das fragilidades do sistema EFA dirigido a uma população formalmente pouco qualificada, designadamente em duas ofertas basilares: os cursos EFA e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Balanço porquanto se afigura essencial que a sinalização e a discussão das fragilidades sirva a melhoria das práticas e, então, se imprima nova força a este desígnio que se quer totalmente difundido pela sociedade portuguesa. É neste sentido, também, que surge a metáfora paradoxal do calcanhar de Aquiles, isto porque a fraqueza de natureza mitológica que a ele se associa pouco ou nada condiz com a sua consabida resistência.

A reflexão versará aspectos da estrutura do sistema referido, da mobilidade e progressão que possibilita aos seus aprendentes, da articulação entre as ofertas, bem como da adequação do instrumento que norteia a intervenção: o renovado referencial de competências-chave. A partir desta base, analisar-se-ão duas metodologias nevrálgicas dos cursos EFA: o reconhecimento e validação de competências, por um lado, e os temas de vida, por outro. Quanto ao processo de RVCC, enquanto certificação de competências apenas escolares, questionar-se-á a sua capacidade de contrariar a situação social profundamente deficitária que ainda se mantém. Decorrerá daí uma interrogação que nos parece crucial: o que fazer com o sem-número de candidatos a formação que nunca deixam de o ser, pelo facto de não reunirem as condições de partida necessárias à realização deste processo?

> *"Todos nós, que sonhamos e pensamos, somos ajudantes de guarda-livros num Armazém de fazendas, ou de outra qualquer fazenda, em uma Baixa qualquer. Escrituramos e perdemos; somamos e passamos; fechamos o balanço e o saldo invisível é sempre contra nós." (Pessoa, 2001: 374/375)*

> *"[...] e um momento me senti alto, como a criança num balouço" (p. 92).*

[1] Texto de apoio à comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, em 13 de Outubro de 2006.

1. GANHAR BALANÇO...

A abrir, urge clarificar a nossa intenção com vista a melhor definir o caminho ainda assim melindroso que pretendemos percorrer. (Ou não estivéssemos justamente a sinalizar as nossas fragilidades, de quantos intervêm e se envolvem na educação e formação de adultos.) O objectivo deste texto não se circunscreve ao exercício de desconstrução crítica — e mais ou menos estéril — desta realidade assaz complexa. Pretendemos contribuir para reunir forças que nos empurrem para a frente, num balanço que se quer resoluto e fundado na experiência granjeada.

Está claro que o atraso estrutural de Portugal no que respeita à educação e formação de adultos é inequívoco, como o é o esforço que temos vindo a fazer — tanto quanto insuficiente, aliás. Numa altura em que, para mais, nos preparamos para dar lugar e tempo à execução de um novo programa operacional, parece prudente que se faça um balanço das fragilidades do sistema de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal. Dada a sua complexidade, decidimos centrar a nossa análise em duas ofertas que se dirigem a uma população formalmente pouco qualificada: os cursos EFA e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

2. SINOPSE DE UM FILME QUE (QUASE) TODOS VÊEM MAS NINGUÉM ADMITE

A nossa primeira preocupação consiste em saber se o território EFA está efectivamente preparado para ser calcorreado por quem o visita e se, aos interessados, se concede a possibilidade de nele se autoconduzirem. E se a ajuda de que dispõem for a de um mapa que não conhecem? E se a sinalética for deficitária e algumas vezes enganosa? E se nem sinaleiros forem capazes de ajudar o trânsito, porquanto desconheçam as vias que se transmutam permanentemente?

Outro problema é termos tão-só um pequeno barco salva-vidas num grande navio sobrepovoado que se afunda lentamente, isto é, a oferta não chega para toda a procura. Há muitos adultos que não se enquadram nos percursos de educação e formação disponíveis. O que fazer então com esses que não têm emprego nem o perfil que queremos para os deixarmos aprender? Vamos esperar ingenuamente que as gerações se renovem, na ânsia de que não contaminem a sociedade com os seus problemas, que não estraguem os filhos, que desapareçam sem deixar rasto nem memória?

Outra incisão que achamos necessária cai sobre a fraca mobilidade e possibilidade de progressão que é dada aos aprendentes que seguem estas que são, talvez, as menos ortodoxas das vias de aprendizagem formais. Logo porque a desconfiança social de que são alvo não está sarada. Porque é "fácil", porque "é tão pouco tempo", porque "nem têm professores nem aulas", porque "assim também eu", porque tudo, porque nada, porque porque. Mas também porque a promessa do "B4", com equivalência ao 12º. ano de escolaridade, nunca deixou de o ser e, por isso, de agigantar expectativas (e o perigo que aqui se esconde!) e de as frustrar, como num rude despertar. Voltando à metáfora do território, é quase como se uma auto-estrada desembocasse numa vereda, onde o caminho só surge depois de desbravado e descoberto.

Há também uma indesejável falta de articulação entre as ofertas. E mais grave do que isso poderá ser querermos articulá-las à força. De resto, não podemos (mas ouvimo-lo frequentemente) incorrer no erro de pensar que os cursos EFA se destinam àqueles que não conseguem concluir o percurso num centro de RVCC e, por isso, são encaminhados para um curso EFA. As ofertas, entre si, são instrumentos tão diferentes que não podemos pretender que na orquestra exibam as mesmas sonoridades. Os cursos EFA têm uma carga horária mais pesada e menos flexível do que os processos de RVCC. Aqueles são remunerados, estes não. Aqui há, portanto, uma profunda preocupação social que tem de ser considerada. A questão não pode recair tão-somente sobre os perfis de competência, por mais ou menos bem que tenham sido traçados. Para além disso, os cursos EFA compreendem uma dupla certificação, o RVCC não. Nesse caso, o que justifica privar de certificação profissional aqueles que a desejam, ao mesmo tempo que elevam a sua escolaridade? Com que direito preterimos os que são capazes de evidenciar mais competências, em favor dos que não o fazem tão bem ou menos se cruzaram com experiências fecundas em aprendizagens?

Agrava o marasmo a falta de acompanhamento das práticas (como o fez inicialmente a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), leal, verdadeiramente preocupado em discutir o que mais importa. Mas tendemos a fazer desse acompanhamento um luxo incomportável, por isso lhe extorquimos os recursos, primeiro, e, subsequentemente, a possibilidade de agência (que até o nome do novo organismo deixou de compreender). Nunca dispensamos a supervisão (e não queremos dizer que seja dispensável, bem pelo contrário), no entanto, ela não pode substituir o acompanhamento de que falamos, já que implica (quase) sempre, como sabemos, uma hierarquia de poder que pouco ou nada favorece comportamentos tão essenciais ao desenvolvimento como confessar uma dúvida, assumir incertezas e angústias profissionais — menos perigosas, muito provavelmente, do que as certezas, as ausências de dúvidas. Sem querermos entrar em comportamentalismos, será certo que a possibilidade de censura levará os agentes EFA[2] a engolir mil e uma perguntas para as quais não têm resposta.

3. REFERENCIAL OU RECEITUÁRIO DE COMPETÊNCIAS-CHAVE?

Parece pouco acertado pressupor que a descodificação do referencial garante a sua correcta apropriação por todos os actores EFA. Como se fosse esse o remédio! A crença resulta em prática hermética, pensamos, com consequências danosas, ao menos em potência. Senão vejamos. O termo está, antes de mais, longe de ser monossémico. Para uns é desconstrução, para outros digestão. Por uns é vantajosa, por outros desastrosa — porque liderada por quem a não devia liderar, por falta de tempo, por falta de adequação dos formadores ao modelo EFA (que só paradoxalmente pode ser chamado de modelo, já que a sua primeira característica é justamente não haver modelo, ou seja, não haver uma prática uniforme, pré-programada, reprodutível, generalizável e transferível por todos os focos de intervenção). Ademais, o que se promove com a descodificação desse texto que tem de ser necessariamente apropriado pelos aprendentes? Isto na senda de crer que possam autoconduzir-se autonomamente e trilhar um itinerário à medida das suas energias, da vontade de chegar mais longe (ou da preguiça de ficar por perto), da sede de conhecer, de saber, de ser mais, finalmente.

Esquecidas as intenções (mas mesmo as boas sabemos onde acabam...), não acalentará, nos adultos formalmente (e efectivamente também, em mais casos do que aqueles que desejamos) pouco qualificados, um sentimento reforçado — menos pelas melhores intenções e mais pelas "más" práticas! — de incompetência generalizada? Qual poderá ser o impacto de um documento que distribuímos automática e repetidamente a quem não o percebe? Mesmo que lancemos com rapidez e simpatia uma deixa "envenenada" do tipo: "é natural que não percebam mas eu explico"... Que péssimo arranque para quem quer reconhecer e validar competências, para quem virá a defender (aqueles que o fazem!) que não está ali para ensinar, convencionalmente, mas para apoiar e desafiar a aprendizagem dos adultos e, com isso, aprender também.

Mas fizemos ainda pior, quando entendemos que só na escola, e não com a vida, é que se pode aprender. E, por isso, temos vindo a arrancar pedras dos alicerces para a parte de cima da nossa casa, numa tentativa de construir maiores varandas e, até, fazer dela um arranha-céus. Quem é que supõe bem acolhidas, por exemplo, as alterações ao referencial de Matemática para a Vida? Ainda é para a vida? Ou para a escola? Ainda haverá muitas competências de matemática validadas, de facto, com base em aprendizagens informais? Já todos perceberam como é que se faz? Devemos partir do princípio de que nem todos (para não cair na tentação de dizer nenhum) os aprendentes vão achar que já estão na vida real, na sua vida, pelo simples facto de estarem a resolver problemas de "fichas" bem bonitinhas (que houve investimento do formador ninguém questionará) que tratam de tijoleiras (que os adultos passam a vida a mudar o chão da casa — e são eles que o fazem!? — ou provêm de áreas como a construção civil ou aparentadas) ou do ambiente (muitas vezes um trunfo tão mal jogado). Quantos problemas reais, deles, os aprendentes conseguem trazer para a formação? Insistimos que há quem pense que na vida não há pontas que cheguem para desenrolar um novelo inteiro de aprendizagens.

Em Linguagem e Comunicação a mudança também não nos parece vantajosa, uma vez que ocorre essencialmente a nível da forma e menos dos conteúdos (para nem falar em processos). E se a primeira formulação do

[2] Designamos, assim, todos os técnicos envolvidos na EFA: mediador, formadores, director pedagógico, orientadores dos contextos reais de trabalho.

referencial já era pouco manuseável pelos aprendentes, que dizer da segunda, com vocábulos inteligíveis apenas para gente especializada?

Já as alterações do referencial de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) parecem denunciar uma forte aproximação do referencial à vida, bem como uma concepção abrangente que faz das TIC (e muito bem) muito mais do que a utilização de um computador pessoal. Veja-se, por exemplo, a unidade de competência A dos diversos níveis, que torna possível validar uma competência de TIC a quem nunca trabalhou num computador.

Mas, então, por que razão se salvou de novas recriações o referencial de Cidadania e Empregabilidade? Exactamente aquele que os autores consideravam constituir-se de "'actividades' ou, talvez melhor, 'problemas a resolver' [cuja] operacionalização — demonstração de competências já possuídas ou a adquirir — exigir[ia] igualmente a definição de 'critérios de evidência'" (Alonso *et al.*, 2001: 100). Cuidamos que este final aberto e provocatório é sinal que pede profundas discussões e compreende uma operacionalização plural cujas linhas de orientação deviam ser escritas e debatidas.

4. RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS JÁ RECONHECIDAS, VALIDADAS E CERTIFICADAS?

O afastamento do referencial de competências-chave dos aprendentes e das suas vidas acabará por, a manter-se, ditar a (quase) dispensabilidade do reconhecimento e validação de competências. Terá outras funcionalidades, de acolhimento, de construção de inter-relações baseadas na confiança, de redescoberta das narrativas de vida, conquanto isso seja pouco em função do que poderia ser. A escolarização de todo o processo faz com que se atribua valor unicamente às aprendizagens já reconhecidas e certificadas ou, então, àquelas adquiridas em percursos escolares incompletos e, por isso, não certificados. Todas as outras — as decorrentes das experiências profissionais, por exemplo, que constituem parte extremamente significativa do património de competências dos adultos — são por nós desconsideradas, espartilhados (e já não orientados) por um referencial cada vez mais receituário de conteúdos[3].

5. TEMAS DE VIDA OU ALGEMAS INDEVIDAS?

Temas de vida. Esta, como outras fórmulas, corre o risco de deflagrar nos agentes EFA a ideia de que, ao assim denominarem as suas práticas, já estão a fazer diferente, quando na realidade é mais do mesmo com outra designação. Os temas de vida não podem converter-se em algemas indevidas. Tratemos de perceber primeiro quais são os principais objectivos que lhes subjazem, de modo a sabermos se há vida para além dos temas. Eles visam fundamentalmente garantir a transversalidade da formação (tão simples de dizer mas tão difícil de fazer), bem como o seu enraizamento nas situações de vida dos sujeitos. Para além disto, os cursos têm um outro fito essencial (tão bem dito pelos aprendentes): promover o saber-viver juntos, designadamente trabalhar.

Vamos trazer outro problema à discussão e já retomaremos o caminho. Não há emprego para todos. É verdade. Assim como é uma negligente irresponsabilidade pensar e fazer a EFA como se os aprendentes pudessem ser dispensados da necessidade de trabalhar e obter uma remuneração que garanta o seu sustento e o daqueles que deles dependem. Não baralhemos mais as cartas, que o jogo já não nos é nada favorável. Privilegiar o desenvolvimento vocacional dos aprendentes, no quadro de um desenvolvimento multidimensional e pantocrático[4], não significa subjugar a EFA a um mercado de trabalho que se sabe saturado, pobre em oportunidades (ao menos,

---

[3] Cuidamos que algumas destas preocupações serão sentidas também pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, na medida em que tornou público um questionário que visa, precisamente, avaliar a adequação do referencial de competências-chave (disponível *on-line* em http://www.infoefa.com/suportes_efa_ficheiros/110_questionrio.doc, 25.9.2006).

[4] Ainda que Paolo Federighi faça corresponder o conceito de "pantocrata" ao de "homem multidimensional" (Federighi, 2001: 34), parece-nos que as raízes etimológicas da expressão nos poderão levar mais longe. Com efeito, *pan* (tudo ou todo) e *krátos* (poder, domínio), traduzem também a importância de a EFA conferir, aos aprendentes, poder e controlo sobre as próprias vidas (*vd.*, também, Bandura, 199*7*).

para todos). Trata-se antes de promover o desenvolvimento da relação dos sujeitos com o mundo, nomeadamente (com falta) de emprego e de formação.

Onde está esta preocupação nos temas que se têm desenvolvido? Por vezes, numa infantilização da EFA que deixa, no mínimo, lugar à suspeita de que nem todos os actores[5] se revêem nessa abordagem (dos cartazes aos desenhos, dos materiais aos textos, sendo claro que, à partida, não há formas de expressão menores). Neste parágrafo, algumas imagens funcionariam decerto muito melhor do que mil palavras. É tão bom ser-se criança£ quando se é criança. Não pode o facto de se tratar de um nível básico de aprendizagem confundir-nos e fazer-nos tomar os adultos por crianças.

Ainda que haja excelentes exemplos da exploração de temas de vida, parece-nos que outras metodologias devem ser consideradas atentamente[6]. Comecemos pelas Provas de Aptidão Profissional e de Inserção Social, um projecto transversal e longitudinal a todo o curso, no qual cada aprendente desenvolve individualmente (e, por isso mesmo, devidamente articulado com momentos de trabalho em grupo) um tema enquadrado no referencial da formação (profissionalmente) qualificante[7]. A escolha do tema, importa acrescentar, é feita pelo adulto com base nos seus interesses, experiências e projectos — numa tentativa de, no presente, enformar uma ponte coerente e consequente entre passado e futuro (volta a ser muito mais difícil fazer que dizer). Neste projecto, como ao longo do curso, deverá privilegiar-se a exploração do mundo vocacional, de modo a consubstanciar-se a (re)construção que (re)fazem dos seus projectos de vida. E aqui, para além de procurar novos caminhos de formação para o futuro, existem as aprendizagens relacionadas com contextos reais de trabalho. Parece sensato que este trabalho comece com uma inventariação das entidades cuja actividade profissional desenvolvida seja a pretendida pelo aprendente (assistimos diversas vezes à surpresa provocada pelo facto de descobrirem entidades à porta de casa, precisamente no lugar onde, normal e inicialmente, todos pensam não restar nada para conhecer). Após essa pesquisa, há que visitar as entidades, contactar com os seus responsáveis (e eventuais empregadores), propor a realização de voluntariado e estágios de duração variável, de acordo com as competências que o adulto tem validadas. Quando completa, por exemplo, a validação numa área de competência, não faz qualquer sentido que permaneça em sala a redemonstrar o que está demonstrado. Esta é uma excelente ocasião, aliás, para trabalhar a sua autonomização: o desmame de uma situação claramente protegida, mas forçosamente efémera[8]. Neste sentido, pudemos verificar empiricamente como a aproximação do final do curso gera um efeito de aumento da ansiedade (Amorim, 2004). Na EFA não podemos contentar-nos com alguns tímidos esvoaçares de uma "*borbolenta*", qual "luz [...] à procura de um seu túnel" (Couto, 2002: 69). O desígnio é despertar *borbolestas*, ágeis, desembaraçadas — símbolo e hieróglifo da ligeireza álacre e aérea (Huxley, 1936) —, na procura de alcançar a sua luz ao fundo do túnel e com a certeza de que a luz envolve a crisálida mas pouco ou nada a penetra.

6. QUEM PREPARA OS CANDIDATOS PARA O RVCC?

Têm-se atribuído aos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC) metas irrealistas. É preocupante que se lhes exija quantidade e assim se minimize a importância da qualidade, que o

---

[5] Onde se incluem, também, os aprendentes.

[6] Cremos, contudo, que, para um maior aprofundamento desta temática, é inevitável remetermos para a nossa "Metamorfose das Borboletas" (Amorim, 2004).

[7] Fórmula que preferimos à consagrada "formação profissionalizante" (*vd.* Amorim, 2004).

[8] Esta acção — na continuidade da ponte estabelecida com a "Metamorfose das Borboletas" (Amorim, 2004), e a despeito, sublinhe-se, dos excessos poéticos —, parece descrita, metaforicamente, num excerto de "Sem Olhos em Gaza" de Aldous Huxley: *"Um rápido movimento da cabeça e do tórax, e a tromba fora enfiada no recesso de uma flor, para, logo após, ser retirada e, com a mesma rapidez e certeza, mergulhada entre os lábios de outra e ainda outra flor, até serem exploradas todas as flores numa considerável extensão e ser necessário dar-se pressa em dirigir-se para alguma parte do tufo ainda por devassar. E assim sucessivamente, a sondar o âmago das flores expectantes, a descer fundo às fontes guarnecidas e ocultas daquela [i]nebriante doçura! E assim sucessivamente, e com que insaciável concupiscência, com que intensa paixão ela se entregava àquela avidez orientada e segura!"* (Huxley, 1936: 97)

único indicador verdadeiramente tido em conta na avaliação do desempenho dos centros (e dele decorre — ou ameaça-se que sim — a aprovação do financiamento) tenha que ver com o número de adultos certificados. Bem pouco, não (?), se partirmos do princípio (correcto, aliás) de que antes da certificação há o acolhimento, a triagem, o encaminhamento, as certificações parciais... e se chegarmos, no fim, à conclusão de que trabalhamos com pessoas e não com números...

A estrutura confusa do sistema de EFA tem aqui um bom mau exemplo. Existem centros que certificam competências escolares (RVCC) e centros que certificam competências profissionais (RVCC Pro), mas nunca centros que proporcionem duplas certificações. Porquê?

Conquanto os efeitos sejam previsíveis e observáveis, valerá a pena esquadrinhá-los. Por um lado, parece-nos diminuta (e, ainda assim, com que resultados?) a oferta dos RVCC Pro. Na região Norte, por exemplo, supõe-se que haja muitos mais saber-fazer profissionais do que os certificáveis pelos Centros de Formação Profissional do Porto e Braga, tão-somente técnico de electrónica industrial, mecânico de automóveis e operador de máquinas[9].

Por outro, os RVCC esgotam-se para (e em) desencantar competências escolares, quando, como dissemos, o principal capital de experiências por reconhecer (validar e certificar) dos adultos é, justamente, de ordem (desordem, quando exigente de integração) ou com origem profissional. Consequentemente, a oferta resulta pouco adequada a grande parte dos adultos portugueses, muito longe de possuírem o conjunto de competências básicas identificadas no referencial. Logo, não parece admissível que um CRVCC possa funcionar sem uma articulação fortíssima com outras ofertas, designadamente as acções S@bER+. Não podemos iludir-nos a ponto de pensar que os adultos têm todas as competências que entendemos chave. Que basta juntar uns pozinhos à experiência dos adultos, já que, afinal, têm de ter competências para (sobre)viver. Desafortunadamente, estes casos são minoritários. Assim postas as coisas, não surpreenderá o fenómeno de migração de centro em centro daqueles aprendentes que não reúnem as condições de partida necessárias à realização deste processo. Quando o percebem, na ausência de respostas (umas vezes formativas, outras vezes sociais) e na presença de muitos constrangimentos (de tempo, de recursos...), os centros acabam por "despachá-los" para outros centros, na esperança (ingénua?) de que funcionem melhor ou de que, simplesmente, a bomba não lhes rebente nas mãos — sobretudo quando, à espera, estão sujeitos em quem se depositam expectativas instantâneas de sucesso (que também aqui há quem pense em termos de bons e maus, aptos e não aptos). E não interessa, como vimos, pelos imperativos de quantidade, que se tenha ajudado os menos bons a serem um pouco mais competentes.

Os CRVCC têm de contribuir para resolver o problema no ponto em que estão, não podendo abandonar-se à ideia de que o problema está a montante ("os adultos não tiveram experiências realmente válidas") ou abrir comportas a certificações pouco rigorosas ("chega a experiência deles"), diminuindo a jusante a resistência das margens erigidas pelo potencial humano face a um rio incontrolável de mudança.

Na sua acção, ainda que a realização autónoma das actividades produza resultados positivos, deverá reforçar-se a componente de reflexão, mormente de discussão e debate, em grupo, de projectos, ideias e perspectivas. Só assim poderá contrariar-se o ligeiro aumento do sentimento de alienação pessoal verificado entre os aprendentes de um CRVCC e, até, a tendência de os adultos significarem o processo de RVCC com base nos conteúdos e muito menos nos processos (Amorim, 2004).

7. PSICÓLOGOS SEM CIDADANIA NEM EMPREGABILIDADE

Embora não queiramos fazer deste texto um manifesto de luta de classe (profissional, claro) nem um panfleto sindical ou corporativista, a toada provocatória impõe-se na emersão desta que, cremos, constitui mais uma fragilidade do sistema de educação e formação de adultos pouco escolarizados.

Actualmente, se se mantiver a vigência de uma norma que foi tornada pública e feita cumprir sem nunca deixar de ser interna, diplomados em Psicologia e Ciências da Educação estão afastados da possibilidade de dar

[9] *Vd. http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,154380&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP,* em 2.10.2006.

formação de cidadania e empregabilidade. Tal possibilidade só assiste a professores licenciados em Economia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia[10].

Privilegiar os professores. A boa intenção, neste caso, pode ser contribuir para uma redução do desemprego entre os professores (mas, também aqui, psicólogos e diplomados em Ciências da Educação não vivem dias felizes). Mas o que é que os adultos pouco escolarizados ganham com esse privilégio? E, melhor (ou pior, tudo dependerá da perspectiva), o que é que podem perder com esta (des)orientação? Por que razão um licenciado em Geografia, História, Economia, Filosofia ou Sociologia reúne, à partida, mais garantias de ser capaz de desenvolver uma formação com qualidade nesta área em particular? O que têm a mais que os licenciados em Psicologia e Ciências da Educação? Não pode ver-se nesta política mais uma tentativa de escolarização da EFA? Se nos lembrarmos, então, do esforço dispensado à tentativa de cisão com o modelo escolar, de corte profundo com o papel do professor e as transferências "bancárias" e unidireccionais de aprendizagens e conhecimentos! Se nos lembrarmos das tentativas de apagar as palavras "professor" e "aulas" do léxico EFA, a fim de evitar a indesejada confusão de metodologias!

Não vamos aqui escalpelizar currículos (muito menos ocultos) de formação, mas o que é que estes que agora se tenta varrer (não) aprendem na formação inicial (que é a que, aí, exclusivamente se considera) que os afasta da possibilidade de intervir na EFA? Não esqueçamos que, inicialmente, soía ouvir-se que o perfil do mediador (e com o profissional de reconhecimento de competências não terá sido diferente) deveria passar, preferencialmente, por uma licenciatura em Psicologia e deveria, outrossim, assegurar a formação em Aprender com Autonomia e Cidadania e Empregabilidade.

Que dizer da contradição de uma metodologia que se diz baseada no reconhecimento e validação de competências e que, aquando da constituição de uma equipa de intervenção, apenas valoriza o diploma de licenciatura, depreciando investimentos mais ou menos formais no estudo da EFA e, até, gravosamente, toda uma experiência profissional adquirida anteriormente ao surgimento desta norma? Não é esta mais uma fragilidade que o sistema se auto-impôs?

A EFA é um campo de (fazer) tensão (/tenção) e pouca atenção. É esse o malogro. São disso exemplo as promessas sem compromisso subsequente, os projectos por concretizar, os tímidos avanços, ainda interrompidos por demasiados retrocessos, a precariedade, não raras vezes profunda, a que estão sujeitos os profissionais envolvidos na EFA. A tensão tem aqui a sua génese: a procura continua a não ter oferta suficiente. A oferta, por sua vez, continua dependente de fundos comunitários, de tal forma que o sistema parece hibernar nestes hiatos entre o término de um e o início de outro Quadro Comunitário de Apoio. Todas estas razões, bem como outras fragilidades que foram assinaladas ao longo deste texto, são sintomáticas da falta de atenção que à EFA, historicamente, se tem votado. Quiçá aquilo que fizemos não baste para nos tirar do limbo onde fomos lançados (*vd.* Nóvoa, 1999).

8. ...PARA CHEGAR MAIS ALTO!

Porque sabemos que não vão ouvir-nos para sempre (e também não tínhamos assim tanto para dizer), é melhor dizermos já (e quase nos repetimos) que escrevemos este texto não como quem põe um ponto final na discussão da EFA, nem como quem pretende firmar verdades absolutas, mas sim com a liberdade de expressarmos a nossa visão sobre esta realidade (cada vez mais complexa), enviesada certamente, permeável a aspectos que ultrapassam o rigor analítico e, por isso, baseada aqui e ali em intuições e em leituras que são nossas. Ficou tanto por dizer[11].

---

[10] Diz a nota original, entretanto disseminada, que por "indicação da Direcção[-]Geral de Formação Vocacional, recebida em 28 de Novembro de 2005, o formador da área de [c]ompetência Cidadania e Empregabilidade (CE), tem de ser detentor, obrigatoriamente, de habilitação para a docência, devendo ser recrutado preferencialmente nas áreas das Ciência[s] Humanas e Sociais: licenciaturas em Economia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Grupos de docência 19, 23, 24 e 25." [*in* http://www.encontro-efa.com.pt/index.php?area=500&forum=1, 3.10.2006]

[11] Para Bernardo Soares, o instinto de perfeição deveria inibir-nos de acabar; deveria inibir-nos até de dar começo (Pessoa, 2001). Será?

Também este texto acaba por ser um baloiço que, num vaivém quase imperceptível, nos traz, no final, de volta ao ponto de onde partimos: o balanço. E não terminamos sem deixar claro que, se optamos por agir sobre as fragilidades da EFA, é porque acreditamos nas suas incontornáveis potencialidades, é porque julgamos conhecer os efeitos que ela tem produzido, bem como alguns dos significados que os aprendentes atribuem a tudo isto. E os obstáculos com que nos confrontamos deixam-nos sempre duas hipóteses (ou três, na eventualidade de ser possível contorná-los): desistir ou fazer deles um instrumento para chegarmos mais alto, a um outro nível de desenvolvimento. Curiosamente, também na metáfora do calcanhar de Aquiles se encerra uma dupla leitura: o significado de natureza mitológica traduz as fraquezas, enquanto a sua elevada resistência fisiológica nos sugere que é possível chegar mais alto, "como a criança num balouço" (Pessoa, 2001: 92). Esperemos que, como na física, o movimento de recuo tenha fim. E, já agora, que venha a aplicar-se, também aqui, a lei que diz que, num balanço, quanto maior o recuo maior o avanço. Rima e é verdade, diz o povo. Esperemos que tenha razão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Luísa, IMAGINÁRIO, Luís, MAGALHÃES, Justino, BARROS, Guilhermina, CASTRO, José Manuel, OSÓRIO, António & SEQUEIRA, Fátima (2001). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- AMORIM, José Pedro (2004). *A Metamorfose das Borboletas – Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na especialidade de Consulta Psicológica para o Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Imaginário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- AMORIM, José Pedro Amorim & IMAGINÁRIO, Luís (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. *In* VÁRIOS AA, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.
- AZEVEDO, Joaquim (2006). *A educação e as "novas competências" para todos*. [Texto policopiado].
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de borboleta — Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- BANDURA, Albert (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- CAMPOS, Bártolo Paiva & COIMBRA, Joaquim Luís (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 11-19.
- COIMBRA, Joaquim Luís (1997/1998). O Meu "Grande" Projecto de Vida ou os Meus "Pequenos" Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13-14*, 21-27.
- COUTO, Mia (2002). A borbolenta. *Pública de 24 de Março de 2002*, 68-69.
- FEDERIGHI, Paolo (2001). [Texto sem título integrado na Primeira Sessão Plenária]. *In* ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 33-35). Lisboa: ANEFA.
- HUXLEY, Aldous (1936[12]). *Sem Olhos em Gaza*. Lisboa: Livros do Brasil.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*.
- IMAGINÁRIO, Luís (Coord.), CAVACO, Cármen, FAUSTINO, Filomena & AMORIM, Maria Amélia (com a colaboração de CORREIA, Clara, BRANDÃO, Mariana & AZEVEDO, Rui) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- NÓVOA, António (1999). Prefácio. *In* CANÁRIO, Rui (2000), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.
- PESSOA, Fernando (2001). *Livro do Desassossego. Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. Lisboa: Assírio & Alvim.

[12] Data do original, sendo que a edição consultada não é datada.

ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Joana Raquel T. Barbosa
Márcia Raquel M. Oliveira
Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade do Porto

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO EM POPULAÇÕES DESFAVORECIDAS

A comunicação apresentada, denominada como "Educação de adultos como promotora de desenvolvimento em populações desfavorecidas", tem por objectivo desenvolver uma reflexão crítica e sustentada empiricamente acerca de um programa de educação e formação de adultos com população desfavorecida e sua aplicabilidade, projectando considerações para futuros projectos neste âmbito.

O programa surgiu em **contexto comunitário**, tendo partido da preocupação sentida pelos órgãos de gestão de uma Junta de Freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia em responder a uma necessidade específica do contexto. Esta necessidade prende-se com a existência de algumas dezenas de mulheres em idade activa, com baixos níveis de escolarização, baixos níveis sócio-económicos, em situação de desemprego de longa duração (desemprego por um período superior a 12 meses), residentes num bairro social. A Junta de Freguesia pretendia realizar um programa para esta população, que funcionasse como uma experiência de formação não formal, tendo como intuito incentivar estas mulheres para a formação e para uma atitude pró-activa face ao emprego, não descurando as especificidades do mercado de trabalho actual e os desafios inerentes.

O programa apresenta-se como uma experiência de **educação/formação não formal**, sendo uma actividade organizada por uma instituição de poder local que não conduz a certificados formais (Cavaco, 2000). Esta experiência de educação de adultos não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como promotora de ***empowerment***, que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos. O seu principal fim é abrir perspectivas para que cada mulher construa novos caminhos para realizar novos processos de educação/formação ao longo da sua vida.

Sendo assim, a primeira parte da comunicação consiste na apresentação dos objectivos do projecto, assim como das questões relativas à sua organização. Posteriormente, é realizada a análise e a discussão do programa. Por último, são referidas algumas reflexões acerca da aplicabilidade deste e conclusões sobre esta experiência. Além disso, são justi-

ficadas as considerações para a concepção e realização de projectos de educação de adultos com populações desfavorecidas para a promoção do seu desenvolvimento.

1. OBJECTIVOS DO PROGRAMA

O presente programa é composto por um conjunto de objectivos gerais orientadores da intervenção, que se vão concretizando em objectivos específicos a ser trabalhados durante seis sessões, com a duração aproximada de 60 minutos cada uma, realizando-se duas sessões por semana.

Os objectivos gerais da intervenção prendem-se com a **promoção e desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos face a si próprias e ao mundo do trabalho**. Para tal, é essencial **fomentar o autoconhecimento e o reconhecimento das suas capacidades individuais**, porque, de facto estas pessoas possuem um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos ao longo da sua vida e que lhes permitiram fazer face aos desafios e exigências familiares, profissionais e sociais (Cavaco, 2002). O reconhecimento e valorização dos conhecimentos e das competências que as mulheres participantes possuem, quer por parte delas próprias, quer por parte das formadoras, é essencial para promover a sua participação activa e envolvimento nas actividades do programa. A exploração do património pessoal das aprendentes (Cavaco, 2002) seria orientada para o plano vocacional/profissional, focalizando especificamente os seus valores e interesses gerais e profissionais. Para dotar este processo de uma maior aproximação ao real, pretende-se uma **consciencialização para as características de mercado de trabalho actual**, particularmente para os constrangimentos e desafios que este impõe e, consequentemente, para a necessidade de **desenvolver novas atitudes e comportamentos tendo em vista a inserção profissional**. Este confronto seria vantajoso na medida em que poderia **motivar as aprendentes para a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais**, com vista a aumentar a probabilidade de inserção profissional.

Particularmente, seriam exploradas a importância e a pertinência da formação profissional, assim como, seria promovida a **aquisição de conhecimentos sobre os processos e procedimentos necessários na procura de emprego e/ou formação profissional.**

2. DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

Os objectivos gerais da intervenção organizam-se em três módulos, sendo que cada um deles ocuparia duas sessões.

O **Módulo I: Motivação e Auto-estima** consiste primeiramente na identificação de interesses pessoais e no reconhecimento e valorização das qualidades positivas das mulheres. As formadoras ajudariam as aprendentes a ilustrar contextos de trabalho compatíveis com os seus interesses e onde as suas qualidades poderiam ser úteis ou actualizadas através da formação. Efectivamente, as experiências de formação e de trabalho podem constituir oportunidades de desenvolvimento, de estruturação interna e (re)construção de interesses pessoais, qualidades e competências. Deste modo, torna-se possível que as aprendentes explorem as suas capacidades e os seus interesses e os projectem para domínios práticos, saindo do plano abstracto para o concreto e realizável. Com este processo, acredita-se que as aprendentes tomem consciência dos recursos internos que dispõem, aumentando a sua motivação, melhorando o seu bem-estar psicológico e promovendo desenvolvimento pessoal. O contacto indirecto com contextos de trabalho visa outro fim que consiste na exploração de qualidades pessoais valorizadas no mercado de emprego actual. Tendo em conta as características idiossincráticas das aprendentes, a gestão adequada da imagem pessoal seria uma das qualidades mais exploradas, recorrendo a técnicos ligados ao trabalho da imagem pessoal que dessem algumas sugestões concretas, úteis e aplicáveis. Através das actividades propostas para trabalhar estes objectivos pretende-se que as aprendentes tomem consciência da necessidade de aproximar e ajustar as suas qualidades pessoais às qualidades requeridas pelo mercado de trabalho actual. Ainda neste primeiro módulo realizar-se-iam actividades para promover o reconhecimento do papel que o trabalho remunerado pode ter na vida da mulher a vários níveis, nomeadamente, na satisfação das necessidades

económicas (permitindo melhorar a qualidade de vida pessoal e familiar) e, especialmente, ao nível da realização pessoal, auto-estima e da sua autonomia. Recusa-se, portanto, a clivagem simplista entre o domínio pessoal e profissional/vocacional que não encontra paralelo no modo como o sujeito se organiza face às exigências do seu quotidiano, nem reflecte a realidade da sua experiência enquanto actor de uma multiplicidade de papéis que se interceptam constantemente ao longo do seu ciclo de vida (Coimbra e Nascimento, 2001).

O **Módulo II: Competências e Autoconceito** articulando-se com o anterior, pretende explorar as competências pessoais inerentes às áreas de interesses pessoais anteriormente identificadas. Relativamente às competências pessoais, importa que as aprendentes compreendam a distinção entre competências gerais e específicas. Outra distinção importante é entre competências adquiridas e requeridas pelos contextos. Para facilitar o processo de exploração e identificação das competências actualmente requeridas em determinados contextos de trabalho, o programa incentiva as aprendentes para a vivência de experiências profissionais que promovam o confronto com as competências adquiridas, tendo em conta a qualidade e não a quantidade. O contacto directo ou indirecto com as exigências do mundo do trabalho visa dois objectivos. Por um lado, motivar e sensibilizar as aprendentes para o papel da acção como fonte de aquisição, reconhecimento e validação de competências. O conhecimento do *Self* não é algo que se faça em abstracto (Shanon, 1991; *in* Campos, 1991), construindo-se no seio de experiências de acção em que os sujeitos vão modificando a sua relação com o mundo e melhorando o conhecimento de si próprios e o da realidade que são produtos daquela (Campos, 1991). Por outro lado, visa promover a identificação de competências deficitárias ou a desenvolver e traçar um plano de acção no sentido de incrementar essas competências. Um outro aspecto que o segundo módulo visa trabalhar é a contribuição das competências pessoais das aprendentes para a definição do seu autoconceito, ou seja, incide em questões tais como "eu sou o que faço". Para além de fomentar autoconhecimento, pretende-se que as aprendentes comecem a validar e valorizar as suas competências, adquiridas nos diversos contextos de vida, assim como a aprender a rentabilizá-las profissionalmente. Da exploração da representação subjectiva das competências pessoais possuídas advém a consciencialização para a importância da aprendizagem de competências ao longo da vida, quer por vias formais, não formais ou informais.

O **Módulo III: Mudanças no Mercado de Trabalho** reveste-se de um cariz mais informativo. Assim, os seus objectivos consistem em dar a conhecer as dinâmicas actuais do mercado de trabalho; informar e reflectir sobre as possibilidades de formação profissional e de aquisição de novas aprendizagens; informar sobre as diferentes técnicas e instrumentos de apoio à procura de emprego; informar sobre as directrizes dos Centros de Emprego face aos desempregados; por fim, proporcionar a informação necessária para a elaboração de um plano de acção para procurar emprego. A informação trabalhada neste módulo pretendia apoiar e facilitar a procura activa de emprego; motivar as aprendentes para desenvolverem uma atitude positiva e dinâmica face à procura de emprego e/ou formação profissional, assim como explorar e reflectir sobre as novas formas de encarar o emprego e o percurso profissional. Além disso, pretendia-se que as aprendentes se consciencializassem dos vários factores que influenciam a avaliação dos empregadores num primeiro contacto.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROGRAMA

No que concerne à **entidade que sugeriu a formação** verifica-se que a Junta tem sentido algumas dificuldades em envolver a população adulta residente no bairro social em projectos comunitários. Contudo, é pouco visível o desenvolvimento de estratégias que promovam a motivação da população para a participação activa nesses projectos, o que está patente neste projecto. Neste sentido, parece não existir esforços para adequar os projectos às necessidades específicas sentidas pela população, não sendo os projectos sinónimos de uma "prática sócia" (Canário, 1999, p.116), visto que os contributos que a população-alvo daria não são valorizados. Neste programa os processos de burocratização inerentes dotaram-no de pouca flexibilidade, apresentando-se à população-alvo mais como um **serviço** disponibilizado pelo poder local do que um projecto, parecendo revestir-se de um carácter assistencial e compensatório (Barbosa, 2004). Neste sentido, parece dirigir-se aos mais desfavorecidos, que assim são transformados em "destinatários" do serviço e, de certo modo, apresentam-se como objectos da própria formação/educação. As entidades que disponibilizam e implementam o serviço parecem ter

uma **visão negativa da população-alvo**, tendo um discurso centrado nos seus problemas e nas suas carências económicas, intelectuais e culturais. Ou seja, a ideia da possibilidade de desenvolvimento é associada à existência de um acréscimo de recursos (Canário, 1999).

A existência de serviços centrados nas carências das pessoas pode produzir efeitos negativos. O primeiro consiste no desenvolvimento de uma lógica de dependência, quando não de fatalismo, que é proporcional à importância da "ajuda" prestada pelos serviços. O segundo efeito traduz-se por uma estigmatização, que se concretiza por uma visão negativa, por parte quer das entidades financiadoras e promotoras dos apoios ao desenvolvimento, quer por parte dos interessados (Melo, 2004). Assim, estes dois efeitos constituem-se obstáculos no processo de construção da autonomia individual e da comunidade local. A transformação desta perspectiva negativa numa perspectiva positiva representa o primeiro e indispensável passo para construir um processo de desenvolvimento endógeno, centrado na optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos (Canário, 1999). Para isso é importante, antes de mais, respeitar as características culturais dos indivíduos, tentando uma coexistência entre todos. Os habitantes da urbanização municipal em questão possuem dinâmicas sociais muito próprias, que parece afastá-los da restante comunidade. Sendo assim, é importante promover o desenvolvimento de competências que possibilitem a convivência na sociedade dominante, sem que isso implique a destruição das suas raízes culturais (Cavaco, 2002). Esta abordagem exige que as entidades responsáveis pela formação considerem os adultos como parceiros, atribuindo-lhes um papel activo no desenvolvimento das iniciativas. Para que os adultos se sintam motivados para participar nos projectos é necessário que as entidades promotoras das mesmas acreditem nas suas potencialidades, o que funciona como um reforço da sua auto-estima e da sua autovalorização.

Além disso, os problemas de desemprego de longa duração e da inserção profissional são demasiado estruturais, complexos e abrangentes, exigindo uma intervenção integrada que compreenda o domínio individual e social. De certo modo, constituem-se como problemas de "socialização" (Imaginário *et al*., 1998, p. 45), na medida em que são o resultado de um conjunto de processos de cariz social e histórico. Uma intervenção integrada implica, e.g., a adaptação da formação às necessidades locais de emprego, às oportunidades disponíveis e aos recursos endógenos disponíveis.

Para conhecer e compreender a **perspectiva da população-alvo** acerca do programa, dirigimo-nos ao bairro social onde estas residiam e realizamos entrevistas semi-estruturadas com uma amostra constituída por dez mulheres, com idades compreendidas entre os trinta e os quarenta e oito anos.

No âmbito do **emprego**, verificamos no discurso destas mulheres que estas parecem relegar a **actividade profissional** para um **plano secundário** nos seus contextos de vida. A **interrupção da actividade profissional** destas mulheres deveu-se a motivos exteriores à sua vontade ou ao despedimento voluntário. Contudo algumas afirmaram que apesar do seu estatuto de desempregadas que **sempre trabalharam**, ou seja realizavam algumas actividades remuneradas esporadicamente, embora não declarando esses rendimentos ao Estado. O seu discurso demonstra que elas consideram a sua lógica de funcionamento mais vantajosa ao nível económico (combinam os rendimentos do seu trabalho com rendimentos sociais) e ao nível da organização das suas rotinas (os horários são flexíveis). Assim, pode-se constatar que estas mulheres têm competências profissionais e um papel activo ao nível do mercado de trabalho ("oculto"), contrariando a lógica de negativismo que, por vezes, está subjacente à formação profissional de adultos pouco escolarizados, que considera esta população passiva, carenciada e com pouca utilidade social. Logo, parece que a concretização dos objectivos deste tipo de formação depende da sua aproximação às idiossincrasias da população-alvo, através do reconhecimento e validação das suas competências. De maneira geral verificou-se uma atitude constante de **comodismo face ao estatuto de desemprego**, sendo que a maioria das mulheres parece não fazer esforços no sentido de encontrar um emprego, mostrando-se satisfeitas com a sua situação actual. A atitude de comodismo parece facilitar um certo isolamento desta população face à restante sociedade e às condições do mercado de trabalho actual.

Relativamente às suas representações acerca da **formação**, verificou-se uma **desconfiança e resistência inicial** pela associação da formação ao **contexto escolar**. Todas as entrevistadas evidenciavam representações negativas da escola e do seu desempenho escolar, pelo que não demonstravam interesse em viver experiências semelhantes. Após uma explicação mais detalhada sobre a natureza de uma possível formação, distinguindo-a do modelo escolar tradicional, as entrevistadas mostraram-se disponíveis a frequentar uma futura formação (apesar de imporem diversas exigências particularmente no que respeita a horários). Contudo, quando ques-

tionadas se actualmente estariam disponíveis para frequentar uma formação, a maior parte afirmou que não, comentando que realizam tarefas que não poderiam abandonar, como "tomar conta dos filhos". Apesar disso, mostraram disponibilidade em frequentar uma possível formação com algumas exigências. Não obstante, mostraram **indisponibilidade** de o fazerem no momento actual, as razões apontadas foram a escassez de tempo e a descrença na formação, esta justificada por experiências anteriores de formação avaliadas negativamente.

De referir que nenhuma das entrevistadas achou que a formação as poderia ajudar a encontrar emprego, a **única motivação** apontada para frequentar uma formação foi a **recompensa económica**. Deste modo, parece que um dos entraves principais à disponibilidade e motivação das entrevistadas foi o facto de uma possível formação não lhes conceder benefícios imediatos (isto é, não ser subsidiada ou não garantir directamente um emprego). Nota-se, portanto, um baixo nível de aspiração, dificuldades em construir uma perspectiva de futuro, em fazer investimentos em projectos a longo prazo, sendo a narrativa das suas vidas muito centrada no presente.

A atitude das mulheres entrevistadas face ao emprego e às iniciativas de formação pode representar para as formadoras um obstáculo ao envolvimento e investimento da população-alvo. Note-se que todas as mulheres se mostraram descrentes com tais iniciativas, o que se pode dever à associação que fazem ao modelo escolar, aspecto já referido anteriormente. Sendo assim, é necessário que a formação de adultos assuma uma metodologia diferente do modelo escolar, que trata a aprendizagem em termos de acumulação de informação mais do que de estruturação e integração (Imaginário *et al*., 1998). Enquanto que o modelo escolar privilegia o saber, a formação de adultos, centrada em princípios andragógicos deve privilegiar o desenvolvimento das pessoas.

O **papel das formadoras** está intimamente relacionado com a **prática andragógica** postulada para esta formação e pela premência da **dimensão psicológica** neste tipo de formação. A dimensão psicológica está inerente a esta formação, pois as formadoras podem exercer funções de intervenção psicológica na resolução, desejavelmente com satisfação e sucesso, do confronto dos indivíduos com as aprendizagens e no apoio para a preparação dos indivíduos para o desempenho dos vários papéis sociais integrados nos seus diferentes contextos de vida, valorizando o papel profissional e os contextos de trabalho (Imaginário, 1992*a*).

O papel capital das formadoras concebido enquanto **facilitadoras das aprendizagens** visa ajudar as aprendentes a formular as suas próprias necessidades contribuindo para que as satisfaçam. Parece, neste âmbito, fulcral a função das formadoras enquanto promotoras do desenvolvimento da capacidade de auto-análise das aprendentes, por exemplo através das actividades que visam a reflexão sobre si próprias, nomeadamente a sua história de vida, qualidades, competências, *etc.* Além disso, importa a estimulação da identificação dos factores que possam estar a obstruir a realização de possíveis interesses e necessidades das aprendentes.

Salienta-se a função das formadoras enquanto **consultoras**, especificamente no sentido de fomentaram a construção de conhecimento das aprendentes sobre a existência de outros recursos além dos constituídos pelas próprias, podendo as formadoras estabelecer articulações entre esses recursos e as aprendentes, nomeadamente através da promoção da construção de conhecimento sobre possibilidades de recursos formativos e de técnicas de procura de emprego, potenciando assim a mudança.

Neste contexto formativo podem destacar-se as seguintes responsabilidades das formadoras: envolver as aprendentes e apoiá-las no planeamento da formação, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na formulação dos respectivos objectivos, na elaboração de planos para os cumprir, na concretização desses planos e na avaliação das aprendizagens (Antunes, 2005). No sentido de facilitar processos de aprendizagem, as formadoras teriam de adaptar as estratégias às necessidades das aprendentes, tendo em conta as suas idiossincrasias sociais e culturais, bem como à heterogeneidade do grupo. Além disso, com o intuito de promover a construção de oportunidades e contextos de aprendizagem adequados e personalizar as oportunidades de aprendizagem, as formadoras teriam de maximizar as suas capacidades de flexibilidade, adaptação, criatividade e comunicação.

Para obtenção do derradeiro objectivo de promover o desenvolvimento, as formadoras teriam que se mostrar **apoiantes** e **disponíveis** potenciando dessa forma o envolvimento, a estimulação e a construção de aprendizagens, assegurando a criação de um clima de formação saudável e propiciador do investimento das aprendentes na aprendizagem (Imaginário, 2004). Esse apoio, que deve estar inerente à prática das formadoras, deve ser reflexo primeiramente da avaliação das necessidades de formação (diagnosticadas com elas através do levantamento de expectativas na sessão de sensibilização) sendo na primeira sessão construídos os objectivos da formação/aprendizagem, que de certa forma estariam condicionados pelos objectivos da formação apresentados às

participantes na sessão de sensibilização, mas que deveriam ser flexibilizados de acordo com as necessidades/objectivos apresentados pelas aprendentes. Remete-se, desta forma, para a "dimensão psicológica" da formação, que para além de ser a mais importante, seria indubitavelmente a mais exigente e desafiante para ambas as partes, face à desmotivação para aprender desta população e às suas idiossincrasias que revelam uma satisfação "aparente" pela sua situação de vida no geral e em particular face ao desemprego. Não obstante, a avaliação das aprendizagens já realizadas e dos projectos que se possam vir a delinear como objectivos, parecem críticos face à elevada probabilidade da pouca disponibilidade das aprendentes para despender o tempo e a energia exigidas pela formação (Imaginário, 1992*a*).

Para a promoção de desenvolvimento no contexto da formação são cruciais práticas de respeito mútuo, de cooperação, de confiança recíproca, de apoio e ajuda, de abertura e autenticidade e mesmo de prazer, implicando sempre as aprendentes e formadoras (Imaginário, 2004), que deveriam então adjectivar o contexto da formação. No entanto, antecipam-se alguns entraves, isto porque a partir das entrevistas realizadas, foi possível verificar uma elevada resistência, desconfiança e desmotivação das mulheres por estas iniciativas, o que permite inferir que provavelmente iriam sentir dificuldades na construção de uma relação de confiança, cooperação e investimento potenciadora de desenvolvimento.

Para ultrapassar possíveis constrangimentos ao nível da construção da relação seria necessário que as formadoras trabalhassem com as resistências das participantes, que deveriam ser compreendidas como resultado das concepções das aprendentes e portanto, não deveriam ser minimizadas ou evitadas. Desta forma, as formadoras deveriam permitir que as aprendentes colocassem as suas próprias questões, pudessem gerir as suas próprias respostas, as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades. Tal teria subjacente um contexto relacional propício a que as aprendentes pudessem explorar e gerar possibilidades para o seu projecto de vida, especificamente a nível profissional. As formadoras deveriam ao longo de todo o processo de formação promover o desenvolvimento de um contexto relacional potenciador de desenvolvimento, que é crucial face à constatação que o sucesso da formação seria fortemente influenciado pela relação que as aprendentes estabeleciam com os seus contextos educativos (Imaginário, 1992*a*).

Com o intuito da criação de condições internas aos próprios indivíduos que tornem possíveis ou rendibilizem as práticas educativas, as formadoras devem prestar menos atenção aos conteúdos a transmitir e, por consequência, privilegiar o **aprender a aprender**, ou seja, a apropriação de instrumentos que tornam possível, favorecem, rendibilizam as aquisições, importando destacar e valorizar habilidades e capacidades para aprender e para se modificar que permitam desenvolver uma maior eficiência do indivíduo e dar-lhe um novo sentimento da sua competência (Imaginário, 1992*a*).

As formadoras deverão avaliar as características e as formas de comportamento cognitivo das aprendentes, que é fundamental para compreender se existe uma menor flexibilidade cognitiva, imagens de si próprias negativas, fragilidades associadas a situações frustrantes, ligadas à realidade interna do indivíduo (Imaginário, 1992*a*), desta forma identificando factores que podem constituir-se como obstáculos ao desenvolvimento das aprendentes e à construção de projectos de vida autónomos e adaptativos. A avaliação do impacto das actividades realizadas na formação pelas aprendentes, a partir das suas narrativas e significados atribuídos a esta experiência, seria fundamental. Neste sentido, podia ser significativa uma reflexão pessoal e/ou colectiva sobre todo o processo, de forma a promover a integração da formação para todos os intervenientes.

4. REFLEXÕES ACERCA DA APLICABILIDADE DO PROGRAMA

Pode-se concluir que a entidade que sugeriu a formação parece ter uma perspectiva substancialmente diferente da população-alvo, relativamente à forma de conceptualizar programas de formação. Este desfasamento pode dever-se ao facto de não ter sido feita uma **avaliação das necessidades** envolvendo a população-alvo e as características dos seus contextos de vida. Esta avaliação deveria constituir-se como o primeiro procedimento de um programa de educação de adultos que vise o desenvolvimento de populações desfavorecidas, traduzindo-se num processo colaborativo em que as necessidades resultam de uma construção em que participam todos os interventores: formadoras, entidades que sugerem a formação e aprendentes. Esta avaliação de necessidades permitiria identificar as componentes a ser exploradas na formação, assim como ajudar a traçar objectivos realizáveis.

É importante ressalvar que esta acção com população desfavorecida e pouco escolarizada exige das **formadoras** uma **"abordagem de *outreach* ou proactiva**, isto é, indo ao encontro das pessoas adultas (onde elas residem, trabalham, se divertem, intervêm civicamente, *etc.*), acolhendo-as depois em espaços de convivialidade" (Melo, 2004).

A **metodologia do balanço de competências** pode estimular a disponibilidade das aprendentes para a aprendizagem, na medida em que pode facilitar o reconhecimento das suas aprendizagens e a sua rentabilização para a resolução de problemas, assim como a avaliação das suas necessidades. De acordo com os princípios da andragogia, os adultos mostram-se disponíveis para fazer aprendizagens quando experimentam necessidade de saber algo que facilite a resolução dos seus problemas de vida (Imaginário, 2004). O balanço de competências pode, assim, contribuir para que o programa se aproxime do seu fim educativo: potenciar o desenvolvimento da capacidade de auto-análise dos indivíduos, de modo a possibilitar a identificação dos mecanismos que se opõem à realização dos seus interesses e necessidades e, simultaneamente, fornecer instrumentos que possibilitem a mudança (Canário, 1999).

Tal como se pode verificar na apresentação do programa, a metodologia de balanço de competências utilizada não segue um padrão estandardizado, visto que a exploração e reconhecimento das competências e interesses das aprendentes seria feita de acordo com as suas necessidades e características, o que favorecia a apropriação pelas participantes relativamente aos processos e resultados do seus balanços de competências. O facto de se enfatizar o papel das aprendentes no programa, não implica minimizar o papel central das formadoras, visto que todo este processo deve contar não só com o envolvimento das aprendentes, mas também com o investimento e disponibilidade das formadoras, assumindo um carácter de negociação e colaboração. Segundo a perspectiva andragógica, a disponibilidade e motivação dos adultos para a aprendizagem está dependente da compreensão que têm acerca da utilidade para resolução adaptativa dos problemas reais de vida. Mas, a questão que se coloca neste momento prende-se com o facto das formadoras serem sensíveis às características das participantes, de forma a escolherem o método mais eficaz para facilitar a compreensão das participantes e, consequentemente, a sua motivação e envolvimento no programa.

Para programas de educação com população desfavorecida parece ser mais produtivo **combinar práticas pedagógicas e andragógicas** pois, de acordo com as entrevistas realizadas, nota-se que as aprendentes poderiam beneficiar de transmissão de algumas informações, que parecem não dispor (por exemplo, os recursos existentes a nível da formação profissional).

No que concerne aos **resultados e à eficácia da formação,** a reflexão centrar-se-á no domínio hipotético, visto que não foi concretizada. Note-se que neste âmbito da educação/formação de adultos pouco escolarizados, existem poucos documentos que avaliem os resultados e a eficácia de outros projectos. Além disso, muitos dos projectos foram concebidos apenas como "propostas e reflexões de método" (Silva, 2003, p.51), pelo que a sua consolidação ou não se efectivou ou apresentava diversas fragilidades. Outro aspecto prende-se com o facto da concretização e o impacto destes projectos estarem bastante limitados por condicionalismos sociais estruturais, cuja alteração não depende apenas de políticas voluntaristas sectoriais (Silva, 2003). Este conjunto de obstáculos apresenta-se como limitações para a planificação e concretização de novos projectos, na medida em que não é possível consultar um *background* que facilite a identificação prévia de aspectos mais ou menos eficazes.

Não obstante, tendo em conta que o programa incluía a metodologia do balanço de competências, podemos esboçar alguns resultados hipotéticos acerca do impacto que a estratégia de reconhecimento e a validação de competências teria nas aprendentes. Existem estudos que confirmam a existência de resultados ao nível das dimensões pessoais de carácter subjectivo (Fernandes & Trindade, 2004), evidenciando que a utilização do balanço de competências com públicos desfavorecidos tem obtido resultados muito positivos, ao nível da transformação e "crescimento" pessoal em termos de auto-estima, autoconfiança e autoconhecimento, aspectos que podem contribuir para a sua empregabilidade e assim ir de encontro aos objectivos a que esta formação se propunha. No entanto, o impacto ao nível da relação dos adultos com o mercado de trabalho é menos evidente do que o referente às dimensões de carácter subjectivo. A nível profissional, esta metodologia pode ter efeitos positivos na promoção da aproximação dos desempregados ao mercado de trabalho, na medida em que os indivíduos parecem ficar mais motivados para a procura de emprego. Contudo, a inserção desta população no mercado de trabalho depende de outros factores que os indivíduos e a formação não controlam, pelo que os efeitos do balanço de competências a este nível são escassos.

No que concerne à **contribuição que a formação "Mulheres em Movimento" poderia ter para a mudança na população-alvo**, isto é, para a promoção do desenvolvimento das aprendentes, constata-se que esta teria que se adaptar às necessidades dessa população. Esta conclusão parte da reflexão acerca das idiossincrasias desta população e dos significados e práticas que associam ao mundo do trabalho e à formação.

Parece que a formação deveria investir mais nos objectivos dos dois primeiros módulos, principalmente na exploração das histórias de vida e na metodologia do balanço de competências, para isso fornecendo-lhes uma maior **continuidade temporal**, no sentido de fazer emergir necessidades, novos significados e construções acerca da sua história e contextos de vida, competências aí adquiridas e transferíveis para um contexto de trabalho. Além disso, uma intervenção mais individualizada parece adequada no sentido de promover projectos de vida viáveis e flexíveis que incluíssem um projecto a nível de trabalho, tendo em vista o apoio na sua planificação em termos de investimentos a realizar para o conseguir, objectivos a curto prazo, actividades de acção reflexão, com o objectivo último de permitir o potenciamento de uma relação positiva e significativa com os contextos de trabalho, que parece ser o objecto mais premente face à narrativa da população-alvo.

Em termos de planeamento de uma futura formação parece ser crucial o **investimento na intervenção com a comunidade alargada e com parceiros sociais**. Esta intervenção é importante a dois níveis: primeiro, na promoção de uma visão mais positiva, por parte das instituições da comunidade, acerca das competências da população desfavorecida; segundo, os recursos da comunidade podem apoiar o desenvolvimento desta população. Gonçalves (2000), afirma que a promoção das competências gerais e transferíveis dos indivíduos emerge naturalmente das relações significativas que os sujeitos estabelecem com os diversos contextos vivenciais de desenvolvimento em que se vão inserindo, existindo contextos que proporcionam e viabilizam essas possibilidades enquanto, por outro lado, outros existem que inviabilizam essas mesmas possibilidades, reproduzindo a cultura dominante do *ghetto* e perpetuando as desigualdades de oportunidades. Logo, uma futura formação deveria promover, num contexto relacional significativo a criação de oportunidades, novos significados e novas aspirações, contribuindo para um projecto de vida adaptado, criativo e flexível.

Melo (2004) propõe um conjunto de **dimensões que orientam os programas de educação e formação de adultos para quatro funções**: uma função de acolhimento dos adultos, uma função de fornecimento de informação, uma função educativa e uma função de mobilização cívica. Estas funções parecem contribuir para se construir uma perspectiva psicológica da formação pessoal e social, pois criam condições para promover a autonomia e poder das pessoas na definição de si próprias, na concretização de projectos e na interacção com os outros, os grupos, as instituições e as comunidades em que se inserem (Meneses, 1999).

Reconhece-se que seria fundamental para o sucesso do programa privilegiar o acolhimento das participantes, visando facilitar o convívio, a interacção social, incentivar a realização de actividades culturais e desportivas, *etc.* O bom acolhimento das participantes poderá ter um papel fundamental na promoção da motivação destas mulheres para construírem novas narrativas e projectos pessoais de vida. Outra função consiste na mobilização cívica de recursos humanos e materiais que possam contribuir para responder adequadamente às necessidades educativas, culturais e sociais das adultas. Para esta mobilização importa o empenho das pessoas e das instituições locais, favorecendo um trabalho integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Maria Helena (2005). AS NOVAS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES E FORMADORES. *In* "Formar". Nº52. Outubro. 3-13.
- BARBOSA, Fátima (2004). A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. UMA VISÃO CRÍTICA. Porto. Estratégias criativas.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1991). EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL. Porto. Afrontamento.
- CAMPOS, Bártolo Paiva & COIMBRA, Joaquim Luís (1991). CONSULTA PSICOLÓGICA E EXPLORAÇÃO DO INVESTIMENTO VOCACIONAL. "Cadernos de Consulta Psicológica", *7*, 11-19.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1992). A INFORMAÇÃO NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. "Cadernos de Consulta Psicológica", 8, 5-16.
- CAMPOS, Bártolo Paiva, COSTA, Maria Emília & MENESES, Isabel (1993). A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PSICOLÓGICA DELIBERADA. "Cadernos de Consulta Psicológica", 9, 11-18.

- CANÁRIO, Rui (1999). EDUCAÇÃO DE ADULTOS. UM CAMPO E UMA PROBLEMÁTICA. Lisboa. Educa.
- CAVACO, Cármen (2002). APRENDER FORA DA ESCOLA. PERCURSOS DE FORMAÇÃO EXPERIENCIAL. Lisboa. Educa.
- COIMBRA, Joaquim Luís, PARADA, Filomena & IMAGINÁRIO, Luís (2001). FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA E GESTÃO DA CARREIRA. Lisboa. Ministério do Trabalho e Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. [Colecção "Cadernos Emprego". 33.]
- CORTESÃO, Luísa (2000). NOS BASTIDORES DA FORMAÇÃO. Oeiras. Celta Editora.
- FERNANDES, Pedro & TRINDADE, Sónia (2004). O IMPACTO DO RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA. Lisboa. Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GÀMEZ, António Navío (2005). LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL FORMADOR: UNA VISIÓN DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2000). DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS. Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho.
- IMAGINÁRIO, Luís (2004). ANDRAGOGIA. *In* "Formar". Nº 46/50. Março. 3-9.
- IMAGINÁRIO, Luís (Coord.) *et al.* (1998). ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO PROFISSIONAL DOS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- IMAGINÁRIO, Luís (1992*a*). INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Lisboa. 16 pp. policopiadas. [Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em Braga, de 29 de Novembro a 1 de Dezembro de 1992, no âmbito do Simpósio "A Pluralidade de Modelos de Formação Profissional".]
- IMAGINÁRIO, Luís (1992*b*). A ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. *In* "A Orientação na Formação Profissional". Porto. Instituto do Emprego e Formação Profissional/Delegação Regional do Norte. Textos do Núcleo de Informação e Orientação Profissional. 9-15. [Conferência proferida nas Jornadas Regionais de Orientação, realizadas no Porto, em 15 e 16 de Outubro de 1992.]
- MELO, Alberto (2004). O ACESSO DOS PÚBLICOS MAIS DESFAVORECIDOS À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO. *In* "Formar". Nº 46/50. Março. 10-15.
- MENESES, Isabel (1999). DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL. Porto. Edições ASA.
- NASCIMENTO, Inês & COIMBRA, Joaquim Luís (2001). O RECONHECIMENTO DO CARÁCTER EMINENTEMENTE PESSOAL DA PROBLEMÁTICA VOCACIONAL. *In* Carlos Borrego *et al.* (Eds.), Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho. Porto. Instituto do Emprego e Formação profissional, Delegação do Norte.
- SILVA, Augusto Santos (2003). FORMAÇÃO, PERCURSOS E IDENTIDADES. Coimbra. Quarteto Editora.

Marta A. Castro
Sandra M. Costa
Sandra M. Silva

TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS

O Papel da Orientação junto de Adultos Empregados

RESUMO:

Ao contrário daquilo que acontecia há alguns anos atrás, as transições de carreira na vida adulta tem vindo a tornar-se cada vez mais comuns, assumindo, nos dias de hoje, um carácter normativo. Os indivíduos que até à década de 70 projectaram as suas carreiras de uma forma linear e crescente, vêem-se confrontados, nos dias de hoje, com descontinuidades inesperadas na mesma. Essas descontinuidades, que para a maioria dos indivíduos são inesperadas e não foram alvo de preparação, são invariavelmente causadores de elevado stress e sentimentos de impotência.

Pretende-se com este texto reflectir relativamente às mutações de que o mercado de emprego tem sido alvo, analisando as consequências que as mesmas têm surtido na gestão das carreiras na população adulta empregada de meia-idade. Tendo como base teórica a orientação de adultos, são apresentadas propostas de intervenção dirigidas a esta população, numa óptica preventiva, cujo objectivo se centra no desenvolvimento de competências de gestão da carreira, tendo em vista que lidem de forma eficaz com as transições com que são confrontados ao longo do seu percurso profissional.

Como conclusão geral, aponta-se a importância do desenvolvimento de estruturas relacionadas com a orientação junto desta população, salientando-se a relevância destas não só ao nível micro, mas também macro social.

INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O trabalho, enquanto actividade à qual o indivíduo dedica grande parte da sua vida, constituiu-se como um elemento fundamental, não só em termos económico-financeiros, pelo valor remuneratório que advém da sua realização, mas também na construção da própria identidade do indivíduo, configurando-se como um instrumento de autonomia, de desenvolvimento pessoal e de integração psicossocial. A relação que se estabelece com o trabalho coloca-nos numa determinada posição na sociedade que condiciona a forma como somos percebidos pelos outros e nos permite o desempenho efectivo das acções que fazem parte da cidadania

(Coimbra, 2003). Consequentemente, quem não trabalha, está em risco de exclusão, o trabalho é a principal fronteira entre "estar dentro e fora", de ser ou não titular de direitos de cidadania (Gonçalves & Coimbra, 2002; Schnapper, 1998).

Apesar da permanente importância atribuída ao papel profissional ao longo dos tempos, o mundo do trabalho tem sofrido alterações na sua estrutura, provocadas por um conjunto de factores dos quais se destacam a globalização, a rápida evolução científica e tecnológica, o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho, a substituição da indústria pelos serviços nos países industrializados, a crescente competitividade e o aumento da longevidade (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). Tais alterações têm dado origem a que nas últimas décadas, as carreiras profissionais deixassem de se traduzir numa sequência linear e previsível de fases, marcadas pela segurança e estabilidade, para passarem a ser pautadas por mudança e imprevisibilidade (Guichard & Huteau, 2001; Sullivan, 1999) e a desenvolverem-se de uma forma não estruturada implicando reciclagens, mudanças de emprego, mudanças de profissão (Super, 1992) ou mesmo a vivência de períodos de desemprego de curta ou longa duração.

Conforme constata Azevedo (1999), os indivíduos de meia-idade que construíram os seus projectos de carreira com base numa perspectiva segura de que a mesma se desenrolaria de uma forma linear, tendem ainda a conservar a ideia de que manterão o "mesmo emprego para toda a vida". Contudo, um número cada vez mais elevado destes trabalhadores tem vindo a ver a sua ideia de carreira (segura, previsível e estável) ser abalada por descontinuidades profissionais, que apesar de serem cada vez mais frequentes, continuam a não ser esperadas pelos indivíduos. É, no entanto, interessante verificar que estes trabalhadores ainda que racionalmente reconheçam, porque até é algo veiculado frequentemente pelos meios de comunicação social, que estas descontinuidades profissionais são cada vez mais comuns, só as reconhecem face às carreiras dos outros, nomeadamente dos mais jovens e não relativamente a eles próprios.

Estas descontinuidades profissionais podem ser perspectivadas como transições de vida. As transições representam o impacto da mudança nas experiências reais das pessoas, ocorrem ao longo de toda a vida, sendo parte integrante desta e implicam a assunção de novos papéis (Brammer & Abrego, 1981; Campos, 1993; Cleto, 1998; Gibson & Brown, 1992; Moos & Schaefer, 1986).

De uma maneira geral, a literatura e a investigação sobre as transições fazem referência aos acontecimento de vida normativos, em oposição aos não-normativos (Campos, 1993; Cleto, 1998; Fassinger & Schlossberg, 1992; Menezes, Matos & Costa, 1989), sendo que a normatividade está estritamente associada ao grau de previsibilidade e de expectativa com que as pessoas vêem tais acontecimentos. Constata-se ainda que as transições de vida inesperadas tendem a ser consideradas como mais stressantes do que as esperadas ou voluntárias.

As transições de vida encerram potencialidades de promoção do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que podem conduzir à desadaptação psicossocial, podendo afectar o indivíduo em termos afectivos reflectindo-se em ameaças à auto-estima e em sentimentos de perda, luto ou raiva, obrigando a tomadas de decisão, onde o que está em causa é a reestruturação da sua relação com o mundo. Adicionalmente impõem novas exigências e desafios para os quais o indivíduo nem sempre se encontra preparado (Bramer & Abrego, 1992; Coimbra & Campos, 1992; Castro & Pego, 1999/2000).

Os indivíduos que se confrontam com uma transição na carreira, principalmente quando a mesma é inesperada ou indesejada, fazem-no frequentemente sob pressão. Muitos destes indivíduos não possuem competências de gestão da carreira, porque nunca sentiram necessidade de as desenvolver nem foram sensibilizados para tal (Borman & Henderson, 2001). Para a grande parte destes indivíduos, a situação de transição vocacional é vivida como uma situação de crise, dando origem a sentimentos de ansiedade, incerteza, desânimo e desmotivação.

Na nossa prática profissional contactamos regularmente com indivíduos cuja história profissional incluiu uma transição Inesperada que foi vivida de forma dramática e implicou uma reformulação na carreira.

A Madalena tem actualmente 55 anos de idade. Iniciou a sua actividade profissional na área administrativa aos 17 anos, numa empresa considerada sólida, em expansão e com pouca concorrência no mercado, na qual projectava manter-se até atingir a idade da reforma. A sua carreira profissional progrediu de forma ascendente, tendo ao fim de cerca de vinte anos assumido o cargo de directora da delegação do Porto. O trabalho era um aspecto muito importante da sua vida, que lhe permitia sentir-se útil, activa e realizada. Como refere, "Eamava o meu trabalho e a empresa. Por opção própria, passava lá muitas horas, chegava muito cedo e saia muito tarde."

Durante o seu percurso, Madalena assistiu a mudanças estruturais, organizacionais e tecnológicas na empresa que implicaram a entrada e saída de colaboradores, essencialmente jovens. Contudo, Madalena considerava que para si haveria sempre lugar na empresa, embora tivesse consciência de que as funções a exercer poderiam alterar-se. O desemprego não tinha lugar na sua concepção de carreira.

Aos 48 anos, Madalena confrontou-se com o fecho da delegação que chefiava, tendo sido informada que, se desejasse manter-se a trabalhar na empresa deveria passar a exercer funções em Lisboa. Esta opção não se tornou viável, uma vez que não lhe possibilitava conjugar a vida profissional com a vida pessoal, tendo ficado, consequentemente desempregada.

Durante o ano que precedeu esse encerramento, Madalena foi confrontada com alguns acontecimentos que indicavam mudança, os quais interpretou como sinais de uma possível reestruturação na empresa, nunca tendo colocado a hipótese de que poderiam ser indicadores da extinção do seu posto de trabalho.

A situação de desemprego foi vivenciada como uma situação de crise. Como referiu: "- Nas duas primeiras semanas tudo foi fantástico, tinha a sensação de estar de férias. Era tão bom estar em casa e ter tempo para fazer coisas que anteriormente não conseguia!" Contudo, a pouco e pouco, essa sensação foi desaparecendo e começaram a surgir os sentimentos de perda e incapacidade, expressando Madalena o seguinte: "- A determinada altura passei a não gostar da minha casa, a achar os dias enormes, a sentir-me inútil! Parecia que me tinham tirado tudo! "- O desemprego é algo que magoa!". Com vergonha, nunca assumiu perante os outros que estava desempregada. Madalena sentiu-se perdida. Nessa altura considerava que nunca mais iria encontrar emprego, pois em Portugal apenas existia uma outra empresa dentro deste ramo e para além disso, considerava que não sabia fazer mais nada. Apesar de ao longo da sua carreira ter investido em diversas formações, verificou-se que estas se direccionaram apenas para a aquisição de competências necessárias ao trabalho da sua empresa.

Durante o período de desemprego, participou numa intervenção de Balanço de Competências. Ao fim de algum tempo voltou a trabalhar, na empresa em que trabalhava anteriormente, mas neste momento com funções e regime diferentes (sistema de tele-trabalho).

Este percurso originou algumas transformações na forma como conceptualiza o mundo do trabalho, a sua carreira e a situação de desemprego. Actualmente, Madalena afirma que: "- Os empregos não são vitalícios, a mudança é natural, os contratos são de curta duração e as pessoas têm que ser polivalentes". Segundo Madalena, se anteriormente tivesse tido oportunidade de se preparar para esta transição profissional, esta teria sido encarada de forma menos problemática, tendo antecipado estratégias para lidar com a mesma e criado alternativas de reestruturação da carreira que poderiam até ter evitado o desemprego.

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO – PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

É nossa perspectiva que as intervenções de orientação deverão abranger de forma intencional e sistemática outras populações para além dos adolescentes, dos candidatos ao primeiro emprego e dos desempregados, dedicando igual atenção nomeadamente aos indivíduos que se encontram empregados, e deverão desenvolver-se primordialmente sob uma perspectiva preventiva e de promoção do desenvolvimento. Estas intervenções deverão ter lugar ao longo de toda a vida do indivíduo, não se centrando nos momentos que são considerados críticos ou de transição, uma vez que se tem constatado que as transições de vida estão a afastar-se das expectativas normativas mais tradicionais e o seu carácter normativo tende a ser cada vez mais mutável (Cleto, 1998).

Considera-se que tais intervenções poderão ter um carácter diversificado, quer na forma (individual ou em grupo), quer nos locais onde decorrem (empresas, serviços públicos de emprego, associações de trabalhadores, etc) e deverão contemplar os objectivos a seguir referidos:

- promover a identificação das actuais características do mercado de emprego, nomeadamente, as noções de descontinuidade da carreira, de maior mobilidade profissional, do constante aparecimento de novas profissões ou actividades profissionais, de uma maior frequência de mudança de emprego, da emergência de novas modalidades de trabalho (trabalho em casa, tele-trabalho, trabalho em tempo parcial), da precaridade do emprego, da alternância entre emprego e formação e do desemprego (Coimbra, 1997/1998);

– ajudar o indivíduo a desenvolver uma nova concepção de carreira, abandonando a noção de um emprego para toda a vida e integrando a noção de gestão da carreira;
– apoiar no reconhecimento da importância de definir obstáculos profissionais com rigor, bem como na procura e análise de informação relevante para futura avaliação de alternativas (Zunker, 1998);
– promover a aceitação do facto de que as situações problemáticas fazem parte da vida e que é possível lidar com a maioria destas situações de forma eficaz e paralelamente desenvolver o auto-contolo a fim de evitar respostas impulsivas ou de passividade (Zunker, 1998);
– promover a análise e reflexão dos indivíduos relativamente à sua carreira profissional passada, com vista a efectuar um balanço da mesma e a identificar as competências adquiridas, bem como apoiar na elaboração de um portfólio de competências;
– fomentar a definição de novos objectivos, com vista à criação de projectos profissionais alternativos e realistas;
– facilitar a aquisição de competências no âmbito do marketing pessoal na procura de novas situações profissionais;
– incentivar o desenvolvimento de uma atitude pró-activa, empreendedora e auto-regulada na implementação de novos projectos profissionais;
– promover o desenvolvimento de competências transversais nomeadamente, a capacidade de aprender a aprender, a reflexão no trabalho e a valorização da aprendizagem ao longo da vida (Nijhof, Nieeuwenhuis, & Simons, s/d), a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a iniciativa, a capacidade de comunicação e de relacionamento, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a assunção de responsabilidades e a recolha, tratamento e utilização de informação, o optimismo, a persistência, a capacidade de planeamento e de aceitar lidar com o risco (Neault, s.d).
– incentivar a gestão individual das competências pessoais, profissionais e transversais;
– facilitar a identificação e o contacto com a rede de apoio social.

Para que tais intervenções tenham lugar consideramos ser necessário que se efectuem mudanças em termos económico-sociais, pois actualmente a procura da Orientação Escolar e Profissional excede a sua oferta. Verifica-se que algumas pessoas, entre os quais se destacam os trabalhadores, não têm acesso regular aos respectivos serviços uma vez que estes actuam num conjunto restrito de locais, em horário laboral e se destinam, na sua maioria, a outros grupos de indivíduos.

Para além disso, constata-se ainda que poucas empresas têm em consideração as necessidades de desenvolvimento da carreira dos seus colaboradores, verificando-se que quando esta existe tende a centrar-se no desenvolvimento da carreira dentro da empresa.

Assim, e de acordo com o proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico da Comissão Europeia (2004) para inverter esta situação urge o desenvolvimento de algumas medidas entre as quais destacamos:

– o estabelecimento de parcerias entre empresas, entidades de educação e formação, serviços públicos de emprego e outras organizações relevantes a fim de que se disponibilize a oferta de serviços de orientação no local de trabalho;
– a introdução de incentivos nas organizações a fim de se estimular a orientação, por exemplo, considerando esta uma despesa dedutível de formação no esquema contributivo;
– o alargamento do horário e público-alvo das intervenções de orientação em serviços públicos, nomeadamente de emprego.

Tais investimentos poderão representar para a sociedade em geral mais-valias em termos económico-sociais na medida em que irão responder a uma necessidade vigente e poderão evitar que os indivíduos apresentem problemas de saúde causados pelas dificuldades em lidarem eficazmente com as transições profissionais. Ao mesmo tempo, e uma vez que se considera que a orientação tem um papel relevante na prevenção do aumento do desemprego, especialmente a longo prazo (OECD-CE, 2005), o desenvolvimento deste tipo de intervenções poderá evitar que as pessoas usufruam, durante períodos prolongados de tempo, de apoios sociais inerentes a situações de desemprego, diminuindo-se assim os gastos efectuados com este tipo de prestações.

CONCLUSÃO

Em síntese, pode-se referir que a carreira aparece nos nossos dias como um percurso ou como uma história. Um percurso que é pontuado por descontinuidades - promoções, desemprego, reentrada na profissão, reconversão profissional, formação, transição da formação para o mundo do trabalho, aposentação (Coimbra & Campos, 1992).

A orientação surge como uma disciplina na qual se inserem intervenções, que preferencialmente deverão ser de carácter preventivo e promocional visando apoiar o indivíduo no desenvolvimento de competências para a resolução de tarefas de gestão da carreira, que lhes permitam lidar de forma eficaz com os diversos desafios que lhe podem surgir em cada período do seu desenvolvimento vocacional (Coimbra e Campos, 1992) Neste sentido, cabe à orientação vocacional apoiar os adultos, a estabelecerem objectivos e a desenvolverem atitudes e comportamentos favoráveis à elaboração de uma trajectória de carreira satisfatória (Taveira, 2004).

Paralelamente cabe à às instâncias governamentais definir políticas que facilitem o desenvolvimento de práticas de orientação mais alargadas para que se criem condições para se intervir junto de todos os cidadãos, nomeadamente da população empregada.

BIBLIOGRAFIA

- Abrego, P. & Bramer, L. (1992). Counselling adults in midlife career transitions. In H. D. Lea and Z. B. Leibowitz (Eds.), *Adult career development: concepts, issues and practices* (2.nd ed., pp. 234-254). Alexandria: National Career Development Association.
- Bramer, L. & Abrego, P. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *The Couseling Psychologist, 9* (2), 19-36.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Borman, C. A. & Henderson, P. G. (2001). The Career/Longevity Connection. *Adultspan Journal, 3* (2), 71-76.
- Campos, B. P. (1993). Consulta Psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9*, 5-9.
- Castro, J. M. & Pego, A. (1999/ 2000). A carreira já não é o que era. *Cadernos de Consulta Psicológica, 15/16,* 13-20.
- Cleto, P. (1998). *Adaptação à mudança de escola no início da adolescência*. Dissertação de Mestrado em Consulta psicológica de Jovens e Adultos. Porto: FPCEUP.
- Coimbra, J. L. (1997/1998). O Meu "Grande" Projecto de Vida ou os Meus "Pequenos" Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13-14*, 21-27.
- Coimbra, J. L. (2003). Desenvolvimento vocacional. (manuscrito não publicado).
- Coimbra, J. L & Campos; B. P. (1992). *Orientação vocacional, gestão da carreira e gestão de recursos humanos*. Comunicação apresentada no Fórum Euroformação/eurotraining/92, Lisboa, 7 a 10 de Abril de 1992.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira.* Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Fassinger, R., & Schlossberg, N. (1992). Understanding the adult years: Perspectives and applications. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology,* (pp. 217-249). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Gibson, J. & Brown, S. D. (1992). Counseling adults for life transitions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology*, (pp. 285-313). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2002). *Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho*. Acedido em: 20 de Março de 2006 em http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0119&area=d7&subarea=
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psichologie de l`orientation.* Paris: Dunod.
- Menezes, I., Matos, P. M. & Costa, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupos e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de consulta psicológica, 5,* 95-102.

- Moos, R. H. & Schaefer, J. (1986). Life transitions and crises. In R. Moos (Ed.), *Coping with life crises: An integrated approach* (pp. 3-28). New York: Plenum Press.
- Neault, R. A. (undated). *Thriving in the New Millennium: Career Management in the Changing World of Work*. Acedido em: 2 de Abril de 2005, em www.contactpoint.ca/cjcd/v1-n1/article2.pdf
- Nijhof, W. J.; Nieuwenhuis, A. F. M. & Simons, P. R. J. (undated). *The learning potential of the workplace*. Acedido em: 15 de Abril de 2005, em www.gw.utwente.nl/gw/cbb/flyer.doc
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – Comissão Europeia (2005). *Orientação Escolar e Profissional: Guia para Decisores.* Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho. Conversa com Philipe Petit.* Lisboa: Terramar
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management, 25*, 457-484
- Super, D. (1992) Adult Career development in an uncertain future. In H. D. Lea and Z. B. Leibowitz (Eds.), *Adult career development: concepts, issues and practices* (2.nd ed., pp. 416-425). Alexandria: National Career Development Association.
- Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: Algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica, 26,* 213-234.
- Zunker, V. (1998). Career counseling : applied concepts of life planning (5th ed.). Pacific Grove : Brooks Cole Publishing Company.

Ana Mouta
(anamouta@fpce.up.pt)
Inês Nascimento
(ines@fpce.up.pt)
Serviço de Consulta Psicológica
de Orientação Vocacional (CPOV).
Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da U.P. (FPCEUP).

(RE) FORMAR PARA O COMPROMISSO SOCIAL

O contributo de uma Experiência de Intervenção no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCEUP

RESUMO

Na última década a política social portuguesa alterou-se, de modo expressivo, face à questão da reforma. Se, no passado, eram dados incentivos às pessoas para se reformarem, no presente, a idade de entrada na reforma aumentou e são penalizados aqueles que se reformam antecipadamente. Deparamo-nos, ainda, com a inexistência de formas progressivas de reforma e de oportunidades para uma recolocação satisfatória no mercado de trabalho da população sénior. Sob um ponto de vista psicológico, esta realidade poderá criar desajustamentos, na medida em que os indivíduos se vêem forçados a rever o seu projecto vocacional no dealbar de uma crise de valores, expectativas e consensos. Estando atento e acompanhando as evoluções deste contexto sociocultural, bem como as suas concomitantes psicológicas, o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, da FPCE-UP, promoveu, entre Maio e Julho de 2006, um projecto de intervenção para pessoas reformadas, no qual a presente comunicação se foca. A intervenção em causa abrangeu 9 pessoas e teve como principal objectivo a prestação de apoio psicológico aos participantes no processo de transição e adaptação à reforma, contribuindo para uma integração pessoalmente significativa do papel de reformado e para a construção e viabilização de um projecto individual de reforma. Em termos estratégicos, foram privilegiadas actividades que estimulassem processos psicológicos chave na resolução das tarefas de adaptação psicossocial à reforma (tais como a recordação, resignificação, projecção no futuro, entre outros) cuja relevância, como se viria a verificar, se mostrou diferenciada em função do momento do processo de transição em que cada um dos participantes se encontrava. No final do processo, os participantes demonstraram uma melhor compreensão das suas prioridades de vida e uma maior autonomia na gestão das mesmas. Simultaneamente, foram observados progressos notáveis a nível da integração afectivo-emocional deste acontecimento de vida – a reforma; os

participantes tornaram-se, desta forma, capazes de extrair da vivência desse acontecimento consequências positivas para o seu percurso vocacional e desenvolvimento pessoal global.

> "Era um criança que avançava dia após dia,
> E o primeiro objecto que via, nela se transformava,
> E esse objecto tornava-se parte dela, durante o dia ou certa parte do dia,
> Ou durante muitos anos ou muitos ciclos de anos."
> *Walt Whitman (2003, p. 303)*

INTRODUÇÃO

O considerável aumento da longevidade que se tem verificado nos últimos anos veio exigir uma redefinição do significado da reforma, aos mais diferentes níveis (e.g., político, social, cultural). Do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, uma vez que o período de vivência da reforma, se tornou, progressivamente, tão ou mais alargado do que outros ciclos anteriores da nossa relação com o mundo da formação e do trabalho, tal implicou que passasse a ser encarada como uma etapa normativa desse desenvolvimento, que importa planear, rever, transformar e significar idiossincraticamente.

No contexto português, tem-se verificado uma acentuada alteração das políticas face à reforma. Os anteriores incentivos à reforma foram substituídos por penalizações àqueles que pretendem reformar-se antecipadamente e as formas progressivas de reforma, bem como as oportunidades para a recolocação no mercado de trabalho da população sénior parecem ser, ainda, realidades distantes do nosso quadro social. No advento de uma crise de valores, expectativas e consensos em torno desta situação de vida, muitos reformados não sabem o que podem, ou devem, desejar e/ou esperar, e muito menos sabem como enquadrar-se na sociedade, para cumprirem o mandato de transmissão cultural que, socialmente, lhes cabe, dado que ainda não foram criadas condições sociais óptimas para a integração dessa faceta do seu papel.

No mundo globalizado, por sua vez, o aumento dos investimentos culturais no sentido pessoal de agência e na capacidade produtiva dos indivíduos, acompanha-se do sentimento de ameaça experimentado pela população mais velha: é que muitos destes indivíduos pensam ter perdido controlo sobre as suas vidas, e estarem impossibilitados de agir como cidadãos verdadeiramente produtivos (Gergen, 2000).

Sob o ponto de vista psicológico, destaca-se, com a entrada na reforma, o aparecimento de um conjunto de alterações com impacte inegável no processo de avaliação, significação e estruturação dessa experiência no plano pessoal. Espera-se que quanto mais longo e satisfatório tiver sido o percurso profissional, maior saliência o papel de trabalhador assuma enquanto domínio central de identidade e de realização pessoal (Brewington & Nassar-McMillan, 2000 *cit. In* Nascimento & Coimbra, 2002). Se a satisfação que o indivíduo sentiu ao longo do seu percurso profissional tiver substrato numa relação de elevada diferenciação e integração profissional, será, igualmente, plausível que a capacidade de integrar o papel de reformado seja superior (Barreto, 1984), na medida em que esse indivíduo poderá ter tido mais oportunidades de alargamento, avaliação e compreensão dos seus interesses, valores e competências, os quais possivelmente pretende actualizar durante a reforma. A nível financeiro, a maior diferenciação profissional, poderá ter permitido, inclusivamente, fazer uma poupança ou assegurar uma pensão de reforma que favoreça o acesso a actividades mais consonantes com as necessidades individuais de realização pessoal. No entanto, o modo de significar e integrar as experiências de vida, nesta fase do desenvolvimento, é marcado por uma acentuada diferenciação interindividual. Esta heterogeneidade na vivência da reforma estriba-se na singularidade dos percursos pessoais, os quais, em cada ciclo subsequente, se tornam progressivamente mais diferenciados de indivíduo para indivíduo. Assim sendo, e apesar de ser mais plausível que para alguém que tem a sua profissão como dimensão preferencial de avaliação da sua identidade, a reforma seja um processo difícil de assimilar de modo satisfatório, é também possível esperar o contrário.

No que concerne à dimensão interpessoal, para grande parte da população portuguesa, ao término da actividade profissional corresponde o enfraquecimento ou mesmo o cessar de algumas relações com uma importância central para o auto-conceito, a auto-estima e para a satisfação das expectativas de responsividade (do outro)

face às necessidades e/ou apelos pessoais. De facto, é muitas vezes no contexto de trabalho que se encontra a rede de relações mais significativa no que diz respeito à oportunidade de construção de uma representação mais realista acerca das qualidades e competências pessoais: os colegas de trabalho constituem fontes de elogio, crítica e *feedback*, que os indivíduos podem utilizar na definição de si próprios. O fim da vida profissional pode, assim, traduzir-se na perda de reforços interpessoais significativos mas também na falta de gratificação para necessidades de interacção social que se assemelham às experienciadas na adolescência.

Uma outra alteração com impacte psicológico está associada à experiência subjectiva do tempo. A entrada na reforma constitui-se, na percepção de muitos, como um ponto de ruptura relativamente àquele que era considerado um tempo/mundo de oportunidades e que estava intimamente relacionado com o facto de se estar empregado. Assim, dá-se uma mudança de foco, em que o indivíduo passa a perspectivar o futuro como algo desconhecido, com oportunidades menos tangíveis. Com efeito, com a reforma, observa-se uma viragem de perspectiva do "tempo que sobra" (para a realização de actividades desejadas) para "o tempo que resta" (até ao final da vida). Apesar de se assistir a uma acentuada mudança em termos da esperança média de vida, ao nível das narrativas pessoais e sociais pouco ainda se alterou persistindo visões conformistas e um certo sentimento de desmoralização e desânimo em relação ao tempo que ainda falta viver.

A situação financeira é outra preocupação que a entrada na reforma vem pôr em evidência e assiste-se a casos em que as oportunidades decorrentes dessas condições económicas promovem o progressivo isolamento face à comunidade. Os devaneios e aspirações que, na época de trabalho, se projectavam para o período da reforma (e.g., viajar), em grande parte da população portuguesa, depressa se desvanecem. Pare este aspecto parece contribuir, para além da situação financeira, o estado geral de saúde. Este, por sua vez, pode ser concebido como um antecedente ou um consequente da reforma. Se a saúde tiver sido a causa para a entrada antecipada na reforma, então, poder-se-á esperar uma maior dificuldade do indivíduo para integrar o seu papel de reformado, tanto mais se o estado geral de saúde impedir ou condicionar o envolvimento em actividades que possam contribuir para auto-avaliações de desempenho positivas e, por conseguinte, para o incremento das percepções de mestria e de validade pessoal. Por outro lado, o estado físico geral pode ser afectado pelas alterações decorrentes no estilo de vida (e.g., maior sedentarismo, desestruturação no horário quotidiano) e pelo modo como, subjectivamente, o indivíduo representa tanto no plano emocional como cognitivo, a situação da reforma. A atribuição à reforma de significados menos adaptativos pode inclusivamente gerar complicadas somatizações (e.g., ansiedade generalizada).

Algumas variáveis moderadoras poderão explicar a heterogeneidade no modo como os indivíduos criam expectativas, representam, constroem significados e agem durante o período de reforma. Entre elas destacam-se o estilo de personalidade, a idade, o género, o nível de escolaridade, o estado civil, a longevidade e a especificidade do percurso profissional, a situação económica/financeira, o tempo de reforma e a rede social de apoio (família, grupo de pares, comunidade). A especificidade do percurso profissional é uma variável particularmente importante, na medida em que poderá ter proporcionado, em maior ou menor grau, oportunidades de revisão do próprio percurso. Essas oportunidades, induzidas por acontecimentos externos (e.g., desemprego) ou precipitadas por processos de questionamento pessoal, poderão ter permitido aos indivíduos fazer uma reflexão acerca do significado e direcção do percurso profissional, na sua relação com os outros domínios pessoais de vida (a família, o lazer, os amigos,Ɛ). A geração que, actualmente, se encontra na reforma ou prestes a reformar-se, é constituída, na grande maioria, por indivíduos que passaram 20 ou mais anos a construir uma identidade profissional vinculada a uma organização e/ou a um grupo de colegas (Hall & Mirvis, 1995; in Nascimento & Coimbra, 2002). Para estes indivíduos ficar, de repente, só consigo próprio, inteiramente responsável pela definição das suas rotinas e objectivos, pode ser extraordinariamente problemático (ibd.), tanto mais se as oportunidades de revisão da trajectória de vida tiverem sido raras ou nulas ao longo de um percurso profissional pouco promotor de crise e de momentos de questionamento. Com as características conjunturais da sociedade actual, em que o percurso profissional resulta de um conjunto imprevisível de oportunidades de trabalho e em que aos indivíduos é exigida grande flexibilidade e abertura à diversidade e à mudança, poder-se-á esperar que a geração que, no presente, ronda os 30 anos, venha a demonstrar, em termos gerais, uma maior capacidade de se adaptar à reforma. No entanto, o percurso da geração que, actualmente, está reformada ou prestes a reformar-se caracteriza-se, grosso modo, por carreiras longas e relativamente estáveis, e, consequentemente, por menores desafios no que diz

respeito à exigência de flexibilidade e permeabilidade à mudança. O ponto de vista que aqui se defende é o de que terão faltado a estes indivíduos oportunidades para o desenvolvimento da sua adaptabilidade vocacional, sendo essa uma circunstância que pode dificultar o processo de ajustamento psicossocial implicado na transição para a reforma[1].

No processo de reorganização pessoal que a transição e adaptação à reforma implica, o indivíduo, despojado de uma cultura histórica sobre a qual alicerçar as exigências do seu *role-making*[2] de reformado na especificidade do contexto actual, organiza-se como pode. Para o fazer, baseia-se na sua experiência anterior de relação com a dimensão de formação/trabalho e no maior ou menor grau de potencial adaptativo que esta lhe ter proporcionado. Para muitos, essas condições poderão ser suficientes para garantir a (sobre)vivência, dando lugar a estratégias básicas de *coping*, mas insuficientes enquanto meios de garantir a plena adaptação psicossocial e, com ela, o papel aglutinador desta geração face às mais novas, contribuindo para a complexificação da produção de saber e de *saberes fazer*. "As heranças culturais em geral e, por conseguinte, também aquelas que se consubstanciam nas atitudes, nos significados e nas crenças vinculadas ao trabalho enquanto domínio de realização humana, encontram nas relações entre gerações um canal de transmissão privilegiado." (Nascimento & Coimbra, 2002, p. 428). Para que este canal funcione como veículo de conhecimento e de produção de um sentido comum sustentado pela(s) cultura(s), as diferentes gerações deverão mostrar-se capazes e ter a oportunidade para ouvir-se mutua e retroactivamente. O projecto de intervenção que, com esta comunicação, se apresenta procurou constituir-se como uma oportunidade inicial de dar voz aos participantes, dotando-os de competências que lhes permitissem cumprir as necessidades subjectivamente avaliadas como fundamentais para uma vivência positiva e saudável da reforma.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INTERVENÇÃO

Segundo *Erikson* (1989), "com algum planeamento e avaliação das competências pessoais, a vida, especialmente nos primeiros anos do envelhecimento, pode ser repleta de actividade criativa e mesmo de novas identidades profissionais (...), transformando-se as competências anteriores em novas direcções produtivas" (p. 300). Para *Atchley* (1989), a continuidade entre as experiências anteriores e posteriores à reforma favorece o ajustamento psicossocial. Neste sentido, será necessário contemplar a dimensão a) da estrutura, no que se refere à manutenção de rotinas, de ritmo e níveis adequados de desafio; b) da participação em actividades profissionais e/ou não profissionais, no sentido da manutenção dos investimentos ou do envolvimento noutras actividades valorizadas e c) dos contactos e interacções sociais, o que implica a procura e manutenção de redes de relação na família, pares e comunidade (ibd.). Para *Taylor-Carter & Cook* (1995), dois aspectos podem conduzir a uma adaptação bem sucedida à reforma: a) a manutenção de um sentido de continuidade e envolvimento na vida, em que o passado não é esquecido e o futuro é planeado e b) o investimento no estabelecimento de relações mais próximas com outros e a realização de actividades que proporcionem bem-estar e prazer. Finalmente, as teorias, no âmbito do desenvolvimento vocacional sobre a intervenção psicológica durante o período de reforma, preconizam o papel prioritário do apoio na identificação de competências que podem ser transferidas para novas actividades, a ajuda na clarificação de valores individuais (Sommerstein, 1986; in Tinsley & Schwendener-Holt, 1992), a avaliação de interesses vocacionais, de necessidades e de habilidades (Overs et al., 1974; Overs et al., 1977; *ibd.*) e a ajuda no estabelecimento de objectivos (Cahill & Salomone, 1987; *ibd.*) para o período da reforma.

As perspectivas dos autores mencionados foram enquadradas numa abordagem de natureza ecológica (concepção do indivíduo imerso e influenciado por uma miríade de contextos e acontecimentos de vida), desenvol-

---

[1] Para além das variáveis moderadoras referidas, outros aspectos pontuam subjectivamente a experiência de ser reformado em Portugal. Em muitos casos, ficar reformado significa voltar à terra natal, da qual se esteve afastado, em virtude da actividade profissional, durante muitos anos ou até décadas. Noutros casos, cada vez mais característicos da estrutura da sociedade actual, corresponde à altura de entrada na reforma dos pais a saída de casa dos seus filhos para viverem autonomamente.

[2] Conceito que centra no indivíduo a função de integrar as variáveis ambientais dos seus contextos de vida e construir subjectivamente, a partir da interpretação que delas faz, a sua identidade de reformado (Mazimiliane & Stanley, 1999; in Nascimento & Coimbra, 2002).

vimentista (o desenvolvimento vocacional inicia-se desde cedo, e desenrola-se à medida que, ao longo da vida, o indivíduo se confronta com novas oportunidades e escolhas) e construtivista (concepção do indivíduo como um agente pró-activo face à realidade, que não se limita a assimilá-la e/ou adaptar-se a ela, mas que é capaz de a transformar atribuindo-lhe significados pessoalmente relevantes). O paradigma teórico adoptado foi o da exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos & Coimbra, 1991), uma perspectiva que advoga a possibilidade de intervir intencionalmente de modo a optimizar o modo como os indivíduos dão direcção e sentido aos seus investimentos vocacionais, através da criação de oportunidades significativas de acção e de integração pessoal das suas experiências de exploração da realidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO E OBJECTIVO GERAL

Sendo sensível à vulnerabilidade da população reformada num contexto socio-cultural pouco favorável a uma integração positiva desta transição de vida, concebeu, divulgou e implementou uma intervenção psicológica junto de reformados da área metropolitana do Porto.

As primeiras tentativas de divulgação permitiram constatar as dificuldades em apelar à participação desta camada da população, dificuldade em grande parte explicada pela ausência de uma cultura de suporte ao período de reforma, que leva a que muitos reformados se mostrem desconfiados e resistentes em relação a uma proposta gratuita de apoio.

A intervenção em causa teve início em Maio de 2006 e decorreu até ao final do mês de Julho, num total de seis sessões, com uma duração aproximada de 90 minutos cada. Nela participaram nove reformados que, após a fase de divulgação, se inscreveram voluntariamente. O objectivo geral definido para o processo foi o apoio à integração do percurso profissional e a facilitação do processo de transição e adaptação à reforma. Em termos concretos, procurou-se apoiar o planeamento satisfatório desta fase do desenvolvimento vocacional, no sentido da continuidade de um projecto alargado de realização pessoal, permitindo, não apenas, a significação pessoal do *ser reformado*, mas, também, em alguns dos casos, a sua tradução comportamental pela via da promoção de uma atitude pró-activa face à cidadania e à participação social enquanto alternativas para a expressão pessoal dos valores e interesses de cada participante.

METODOLOGIA E OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Tanto a metodologia de intervenção, como os objectivos específicos contemplados no processo, tiveram em consideração o perfil específico dos participantes inscritos pelo que se atendeu a variáveis como a idade, o tempo de reforma, a escolaridade, a profissão anterior/percurso profissional, a situação económica e financeira, o género e o estado civil dos participantes. Assim, o processo foi concebido e organizado para sete elementos do sexo feminino (quatro pessoas casadas, duas viúvas e uma divorciada) e dois do sexo masculino (ambos casados), entre os 55 e os 70 anos. Estas pessoas encontravam-se em diferentes momentos da transição para a reforma, ainda que apresentassem necessidades em muitos aspectos semelhantes ou complementares. De facto, os tempos de reforma variavam entre um e 10 anos, mas a tónica era comum: nenhuma delas parecia ter integrado devidamente o seu percurso profissional e, menos ainda, resolvido a reforma como um desafio singular do desenvolvimento vocacional, que importa questionar, planear, significar e continuamente rever. Os percursos profissionais dos participantes eram pouco diferenciados e as actividades desempenhadas enquadravam-se, na sua maioria, no sector industrial. O nível de escolaridade apresentava um acentuado intervalo de variação (desde a iliteracia até ao caso de um participante com o 11.º ano), ainda que a maior parte dos participantes possuísse um nível de escolaridade médio-baixo (1.º — 6.º ano de escolaridade). Ao nível dos interesses, prevalecia o estado de indiferenciação: os participantes sentiam desconhecer aquilo de que gostavam para além do que a profissão os habituou a fazer. Uma preocupação partilhada por todos os participantes residia no baixo rendimento económico obtido mensalmente. A habilitações mais baixa e a profissões menos diferenciadas associavam-se, assim, para além de uma pensão de reforma mais baixa, menos interesses específicos e uma baixa capacidade de envolvimento em actividades de tempos livres (Barreto, 1984).

Desde a primeira sessão, os participantes manifestarem a necessidade de serem apoiados no momento actual das suas vidas. Tal justificava-se pelo facto de se sentirem, mais ou menos, insatisfeitos com as suas rotinas, desde que deixaram o trabalho. Importa salientar que, para a maioria, não era tanto o término da actividade profissional, associada ao elevado interesse pela natureza do trabalho, que os desalentava, mas a perda de uma rotina ou estrutura de vida antes conferida pelos objectivos e regras profissionais a cumprir. No presente, sentiam-se sem referências que os apoiassem no planeamento e estruturação do seu dia-a-dia, mesmo aqueles que se encontravam em centros de dia e que, tendo passado a fase inicial de "enamoramento" face ao activismo do seu quotidiano, compreendiam a ausência de significado que se havia instalado na sua acção diária.

No sentido de restituir ou desenvolver a capacidade de construir significados adaptativos para a vivência do papel de reformado, na intervenção em causa adoptou-se uma abordagem qualitativa na exploração do significado que o trabalho ocupou e ocupa na vida de cada um, estimulando-se a auto-orientação para projectos de vida significativos, considerando os recursos (pessoais e sociais) ao dispor dos consulentes. Em termos da metodologia utilizada, privilegiou-se a organização de oportunidades para os indivíduos se questionarem e explorarem dimensões psicológicas (e.g., auto-conceito, autonomia, iniciativa, motivação, etc.) e dimensões sociais, isto é, condições que o meio oferece para a realização de acções que tenham em vista a integração psicossocial e a realização pessoal da população reformada. Todo este trabalho culminou com o planeamento de projectos de vida dotados de realismo, porquanto resultantes de 1) um processo de integração da experiência de trabalho e do papel de reformado e de 2) um sentido pessoal de compromisso entre aquilo que são as necessidades e aspirações pessoais actuais e as oportunidades sociais que o meio lhes oferece.

Neste sentido, os objectivos específicos das sessões centraram-se na exploração e integração de temáticas relevantes para uma transição e adaptação satisfatória à reforma. Entre essas temáticas ressalta-se a exploração das seguintes: a) significado do trabalho e do papel de trabalhador; b) características pessoais preditoras de ajustamento à reforma; c) atitude face à reforma e disponibilidade pessoal para a integração do papel de reformado; d) formulação de pensamento divergente positivo em relação ao envelhecimento, à aprendizagem e ao papel que ocupam na sociedade; e) valores e sua expressão nos investimentos; f) diversidade de papéis sociais, atitude cívica e participação social; g) rede social de apoio; h) mecanismos pessoais de *coping* utilizados no desempenho de diferentes papéis de vida; i) interesses e reorientação de investimentos em função desses interesses; j) desenvolvimento de competências (e.g., análise, crítica e planeamento); l) projecção e planeamento do futuro e m) integração da experiência subjectiva de tempo.

REFLEXÃO EM TORNO DOS SINAIS DE MUDANÇA

A heterogeneidade do grupo, no que diz respeito, essencialmente, às suas experiências profissionais, ao tempo de reforma, ao grau de suporte social e ao modo de construir significados para a experiência, constitui uma dimensão de relevo na explicação das mudanças operadas. Com efeito, a diversidade dos elementos foi o primeiro desafio com que se depararam e aquele que mais contribuiu para a flexibilidade e abertura à experiência que os participantes demonstravam pelo final do processo. Essa abertura consubstanciava-se, nalguns casos, na adopção de comportamentos alternativos nas rotinas quotidianas, partindo de experiências reportadas por outros elementos ou de ideias emergentes em discussões de grupo. Ainda a este nível, o facto dos elementos se encontrarem em momentos diferentes do processo de transição e adaptação à reforma permitia activar processos psicológicos diferentes em cada um dos consulentes desde a descentração, à identificação, passando pela recordação, evocação e projecção. Tendencialmente, aqueles que se encontravam reformados há mais tempo, centravam a exploração no imediato — presente e futuro a curto prazo —, enquanto que os reformados mais recentemente se mostravam ou demasiado focalizados no passado ou demasiado projectados no futuro, manifestando, implicitamente, um sentimento subjectivo de desarticulação do presente. Em todos os casos, o passado não era mais do que memória (e não integração) e o futuro pouco mais do que fantasia (e não acção, planeamento). Assim, a qualidade da experiência de recordação ou projecção, inicialmente, destinada a uns eliciava processos análogos nos outros, sendo possível atenuar a tendência para a centração exclusiva num período temporal e abordar conteúdos ainda não integrados. Assim, por exemplo, uma das participantes, usualmente centrada, aquando das discussões de grupo, nas suas actividades actuais no centro de dia foi capaz de reportar-se à sua

história pessoal de escolha profissional e explorar a influência das suas circunstâncias de vida (e.g., nível socio-económico familiar baixo) na cedência do seu sonho profissional: ser enfermeira.

Desde a primeira sessão foi possível explorar o percurso profissional dos participantes e apoiá-los na integração daquele que foi, em muitos casos, fonte de ambivalência, não pelas descontinuidades entre prazer-cansaço-frustração, mas pela compreensão tardia de que nele se estribava grande parte das suas histórias de vida. Foi pela exploração desse percurso que, muitos, se aperceberam a) da relação que a sua profissão mantinha com o enquadramento familiar e as suas circunstâncias pessoais de vida, b) do papel dos investimentos, feitos na escola e principalmente no trabalho, não que se refere à satisfação de necessidades pessoais e c) do potencial que esse percurso, e o modo como se expressam face a ele e o significam, tem para o planeamento de actividades subsequentes que possam assegurar a continuidade do desenvolvimento vocacional, no sentido da realização pessoal. A título ilustrativo, refira-se o caso de uma das participantes que tomou consciência da valor que para si assume a independência pessoal quando compreendeu (1) tratar-se de uma dimensão presente na sua profissão (motorista do automóvel de serviço de uma empresa), (2) de um valor que a ajudou a enfrentar a situação de divórcio e que, no presente, (3) ocupa um lugar crucial na forma como encara o planeamento do futuro: tal como em momentos anteriores da sua vida, e para além do apoio que lhe possa ser dado e cujo valor reconhece, é o seu sentido de autonomia e individualidade que, segundo a participante, lhe permite fazer escolhas com significado pessoal (e.g., continuar a aprender, através da realização de formação em áreas de interesse pessoal e apoiar os pais que se encontram acamados, sem, no entanto, abdicar de morar no seu apartamento, no qual vive sozinha).

A exploração de mensagens socialmente veiculadas face à reforma, mais do que facilitar o acesso e a exploração das atitudes pessoais relativamente à mesma e possibilitar a compreensão dos mecanismos de *coping* utilizados para lidar com esta transição, despertou, em muitos participantes, um apurado sentido crítico. Alguns recordaram-se, inclusivamente, de situações experimentadas nos seus quotidianos ou de mensagens discriminatórias subtilmente (ou inadvertidamente) veiculadas pelos meios de comunicação social acerca dessa etapa de vida ou com ela relacionadas. Um participante apelou para o facto de alguns anúncios (e.g., poupança reforma) terem como personagens indivíduos muitos envelhecidos que podem representar mal uma grande camada da população recentemente reformada, que se encontra na meia-idade e que, desde logo, não se sente identificada com o protagonista do anúncio.

Numa das actividades realizadas, em que se solicitava a um elemento que construísse o perfil psicológico e social de um outro, é de realçar o efeito surpreendente produzido: possivelmente por efeito de um processo de identificação, a maioria dos participantes reviu-se no perfil traçado sobre si, procurando aprofundá-lo e, através da visão de outro, reforçar o seu sentido de identidade. Um dos participantes sentiu-se fortemente identificado com a com o modo como foi caracterizado por uma colega do grupo que fez referência ao seu gosto por futebol, ao seu desagrado e insatisfação com o comportamento rebelde ou insurrecto de muitos adeptos e com o "negócio" em que a "cultura do futebol" se tornou. A partir do sentimento de identificação com tudo o que havia sido expresso pela colega, este participante revelou a sua preocupação com a justiça, a educação e o civismo, contando episódios pessoais em que estas dimensões foram, de algum modo postas em causa e, consequentemente, reforçaram a sua consciência de que constituíam valores essenciais para si.

A generatividade, para além de se constituir como um desafio imposto pela sociedade às gerações mais velhas, ao nível da transmissão de um legado às gerações mais novas, é, acima de tudo, uma tarefa desenvolvimental que assume máxima importância nesta fase da vida. Assim, muitas vezes ainda durante a actividade profissional, os indivíduos sentem uma necessidade pessoal de transmitir, ensinar ou dar a conhecer saberes e/ou experiências, tendo por base o desejo de que estas se constituam como fontes válidas para os outros, em termos da avaliação, reflexão e implementação de diversas opções ou comportamentos. Daí que, tanto na exploração de valores, como na exploração da rede social de apoio dos consulentes, tenha sido possível identificar a forte componente interpessoal das suas necessidades e a maior satisfação daqueles que desempenham um papel bem definido na estrutura familiar, em particular no que se refere à educação dos netos ou ao suporte (emocional e instrumental) dos filhos. Para uma das participantes, era o seu papel de avó aquele que mais contribuía para o sentimento de realização pessoal. Assim sendo, as actividades de exploração realizadas permitiram-lhe, não apenas, construir este significado global para a experiência de ser avó, mas, de modo mais concreto, identificar as dimensões/valores (e.g., educação, respeito, amizade, bondade) que serão conteúdos privilegiados de transmissão intergeracional de si para os seus netos, e que poderão dar substância ao seu sentido de generatividade.

Na quarta sessão, a visualização do filme "O último homem", de *F. Murnau* (1924) constituiu um momento altamente integrador das temáticas exploradas nas sessões precedentes. Este filme revelou ser um estímulo eficaz na produção de opiniões e, até, de sentimentos ainda não revelados (e.g., sentimento de inutilidade pessoal e de isolamento) confirmando a perspectiva de Morin de que "O cinema é, como o imaginário, comércio afectivo com o mundo. O seu núcleo, que é a projecção-identificação imaginária, possui todas as riquezas da participação." (Morin, 1997, p. 239). A partir desta sessão foi, então, possível (re)conhecer os consulentes na sua vivência afectivo-emocional e trabalhar os sentimentos menos adaptativos que emergiram. Neste sentido, a sessão seguinte viria a ter um importante papel. Através de uma actividade que pressupunha a construção de um *quiz*[3] a partir de questões construídas pelos consulentes, estes viram o seu auto-conceito e auto-estima reforçados. Com efeito, ao partir-se dos conhecimentos actuais dos participantes, todos tinham a oportunidade de evidenciar os seus saberes, ainda que em diferentes áreas. O humor positivo desencadeado pela actividade permitiu uma exploração de interesses altamente significativa, coadjuvada pela percepção de mestria que a participação na actividade anterior permitiu reforçar. Para a exploração significativa de interesses contribuiu, ainda, a progressiva capacidade dos participantes (com o desenvolvimento do processo) para reorientar investimentos passados em prol de acções com significado e continuidade no presente. Assim, os consulentes não só foram capazes de associar os seus valores, a interesses e acções a empreender (e.g., o interesse de uma participante por pintura levou-a a pesquisar acerca de cursos sem custo nesta área, sendo que encontrou um que correspondia a esses requisitos numa Junta de Freguesia), como se mostraram curiosos pela exploração do meio ambiente, no sentido de se enquadrarem em actividades sociais com relevância pessoal (e.g., voluntariado, desporto, formação, associativismo). Este processo permitiu, ainda, minimizar o isolamento social de alguns dos participantes, que souberam reconhecer no grupo uma oportunidade privilegiada para o estabelecimento de relações de amizade. Na última sessão do processo, os consulentes manifestaram um elevado envolvimento afectivo com a generalidade dos elementos do grupo, incluindo a equipa de psicólogos, expressando alguma tristeza pela dissolução do grupo e pelo desaparecimento daquele espaço formal de exploração-acção sobre si e sobre a realidade. No entanto, a rede de relações criada entre alguns dos elementos poderá permitir a manutenção desse espaço interpessoal de reflexão, expressão emocional, crítica, acção e integração das vivências, num contexto natural. De facto, ao longo da intervenção, um grupo de pessoas começou a encontrar-se fora do espaço das sessões, com o objectivo de sair, passear e divertir-se. No final do processo, este grupo afirmou a intenção de manter esses mesmos hábitos.

Entre os principais ganhos observados e descritos pelos participantes no momento de finalização do processo, destacam-se a) a compreensão do período de vida que atravessam, em termos das exigências internas e externas que ele coloca; b) a diminuição do sentimento de isolamento social e do sentimento de *ser o único* a experimentar sentimentos ambivalentes na reforma (e.g., prazer *VS.* apatia); c) o desejo de participar activamente em iniciativas comunitárias, sob a forma do voluntariado, como forma de responder à necessidade de transmitir os seus saberes a outros (generatividade) e garantir o sentido de autoria pessoal (identidade); d) o conhecimento de modos de explorar alternativas ao planeamento do seu quotidiano, no que se refere à dimensão lazer (e.g., através das Juntas de Freguesia, associações e, mesmo, para alguns, da consulta na Internet apoiada por familiares ou conhecidos); e) a compreensão do sentido e a integração do seu percurso vocacional e f) a aceitação da reforma como uma etapa fundamental do desenvolvimento vocacional e, concomitante, satisfação com a vida. A estes acrescentar-se-ia uma dimensão implícita que está subjacente a muitos dos sinais de mudança/aspectos positivos identificados, e que surge intimamente relacionada com a metodologia de intervenção utilizada: a abertura à experiência, a capacidade de produzir pensamento divergente e de desfrutar emoções positivas. As actividades realizadas na intervenção proporcionaram aos participantes um sentimento de prazer há muito não experimentado. A natureza das actividades, associada à sua aparente simplicidade, produzia um sentimento generalizado de satisfação com cada uma das tarefas que, em cada ocasião, lhes foram propostas tentando-se que fossem diferentes das experiências dos seus quotidianos. Essa diferença era encarada, por alguns, como um desafio, embora tivesse havido o cuidado de garantir que o fosse num nível de exigência a que pudessem corresponder. A dimensão de prazer na tarefa, associada à percepção do desafio da mesma, e o envolvimento do grupo produziam um sentimento de capacidade de realização que acabava por levar os consulentes

[3] Espécie de questionário com carácter lúdico ou de entretenimento.

a exprimir outras competências suas, adquiridas, na maioria dos casos, no contexto de trabalho (e.g., trabalhar com uma máquina). Para além deste aspecto, esse sentimento, associado à capacidade de realização, tinha uma influência inequívoca ao nível do auto-conceito, da auto-estima e da flexibilidade dos participantes face à novidade/experimentação, deixando-os mais disponíveis e até mesmo curiosos e interessados por desenvolver outras competências, que, até então, julgavam estar longe do seu alcance (e.g., aprender a dactilografar, a pintar a sua casa, a cozinhar, etc.).

O principal constrangimento com que o processo aqui relatado se deparou relaciona-se com a sua duração. Com efeito, para garantir que algumas das mudanças observadas perdurem no tempo, uma intervenção mais duradoura (cerca de 10 sessões) e menos concentrada temporalmente parece preferível. Esta avaliação baseia-se no facto de, por um lado, não ser possível garantir que as mudanças se tenham operado com a mesma consistência em todos os participantes e, por outro, o ter sido impossível (por falta de tempo) realizar actividades estruturadas para a exploração do potencial de manutenção dos ganhos ao longo do tempo e do potencial de adaptação positiva em futuras transições. Tendo em conta que "What the therapist seeks to do within this model is teach clients to handle these future transitional experiences with new understandings and new security so that they are independent of the therapist, more able to order and create their lives, and more capable of regulating their lives by stepping outside of their own problems to work with those same problems." (Carlsen, 1999, p.143), torna-se essencial, mas de momento inviável, a compreensão do grau no qual este processo terá possuído (mais) essas virtudes[4].

IMPLICAÇÕES PARA O COMPROMISSO SOCIAL

Apesar dos sinais de mudança identificados nos participantes, impõe-se questionar em que medida terão a oportunidade de concretizar os investimentos que a intervenção lhes permitiu explorar e configurar se são tão as escassas possibilidades de realização pessoal que a sociedade oferece à maioria dos reformados. Com efeito, numa grande parte das vezes, muitos dos interesses identificados e muitas das actividades profissionais ou não profissionais que lhes poderão dar expressão estão fora do alcance da maioria destes indivíduos. O que está aqui em causa não é a legitimidade dos objectivos que cada um define para si mas a sua viabilidade. Sobressai, por isso, a necessidade da concertação social e de iniciativas que possam conduzir à alteração de representações e à definição de políticas e acções mais favoráveis à inserção social e cívica das pessoas no período da reforma. Uma implicação, que o projecto em questão revelou a este nível, foi a de se justificar a realização de trabalhos de maior proximidade entre profissionais de áreas distintas (e.g., das áreas sociais, do desenvolvimento e educação ao longo da vida, da saúde). Esta colaboração ou parceria teria como objectivo a divulgação de projectos de intervenção directamente junto de profissionais devidamente enquadrados no quotidiano dos reformados (e.g., segurança social, centros de emprego, centros de saúde, etc.), sendo estes a propor-lhes a participação em acções desta e doutra natureza, após avaliação prévia da pertinência das mesmas para cada um.

Ao nível das políticas governamentais assiste-se, ainda, a uma grande centração na resposta aos cuidados básicos de saúde, sendo raras as medidas que se focam na resposta às necessidades sociais, de realização pessoal e de auto-actualização que continuam a existir nos cidadãos mais velhos (Tinsley & Schwendener-Holt, 1992). Se a qualidade de vida psicológica for vista como um factor determinante do bem-estar físico dos indivíduos, poderá admitir-se que um investimento superior nestas áreas possa, inclusivamente, contribuir para minorar os custos elevados que a saúde comporta ao Estado. Apesar do parco apoio que é proporcionado aos reformados em dimensões essenciais da existência (concebida em sentido mais alargado do que o da sobrevivência), continua a recair nas gerações mais velhas uma grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do potencial das mais novas. Esta falta de apoio e, consequentemente, a percepção de não se ter condições para cumprir o papel acima descrito pode gerar sentimentos de frustração e impotência, que, por sua vez, adensem os sentimentos de isolamento, de inutilidade e de exclusão social.

[4] Neste sentido o Serviço de CPOV encontra-se a desenvolver um instrumento de follow-up para os participantes das intervenções que leva a efeito.

Das Universidades espera-se um compromisso constante com a actualidade. Esse compromisso passa por reunir conhecimentos que evidenciem novas realidades e tendências e que impeçam o tecido social de ficar indiferente à necessidade de se transformar e se mostrar mais adaptado às condições e necessidades da diversidade humana. Tal como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) preconiza, as acções das instituições de educação superior têm o potencial para promover a educação através (1) da investigação, (2) do desenvolvimento de competências de excelência nos profissionais e (3) do serviço à comunidade (UNESCO, 1998). A presente comunicação dá a conhecer um trabalho que cumpre estes três pontos de acção. Em primeiro lugar porque a partir da reflexão em torno desta experiência de intervenção, se pretende promover a investigação e a qualidade das práticas desenvolvidas neste domínio. Em segundo lugar, porque ao dar-se a dois estudantes da Licenciatura em Psicologia, a oportunidade de participar nesta intervenção e noutras intervenções do género se aposta no desenvolvimento de competências profissionais específicas preparando o futuro psicólogo para a implementação de intervenções que procurem dar resposta a necessidades da sociedade em que vivem. Em terceiro lugar, porque se desconhece a existência de outros projectos de intervenção semelhantemente orientados para o apoio à comunidade.

Finalmente, das instituições em geral, em qualquer ramo de actividade, espera-se que sintam o compromisso de (1) se (re)formar (e.g., em termos de políticas empresariais que valorizem o capital humano e não concebam a exclusão de trabalhadores seniores exclusivamente em função de um critério etário) e, aquelas a quem esse papel puder caber, (2)) formar para a reforma (oferecer uma formação/intervenção que responda às necessidades daqueles que se encontram prestes a entrar na reforma, a partir de necessidades subjectivamente avaliadas e não numa lógica de aplicação de programas/pacotes empresariais, o que implica uma formação e preparação especializada dos próprios formadores. No âmbito da formação destes formadores, um processo de consultoria, sob a responsabilidade de um psicólogo, poderia dotar de competências de intervenção específicas aqueles que, nas empresas, se encarregassem de um projecto de apoio à transição dos seus empregados mais velhos. Um dos aspectos positivos da consultoria, que importa aqui realçar, associa-se ao facto desta ter potencial para favorecer a descentração, por parte desses formadores, dos problemas/especificidades da sua organização, dando-lhes, porém, a possibilidade de desenvolverem intervenções que integrem essas mesmas particularidades e condições. Nos casos em que a instituição não possua pessoal qualificado ou disponível para a realização deste tipo de intervenções, esta poderá ser assegurada por psicólogos externos à empresa/organização.

Se é às gerações actuais que compete a responsabilidade de cuidar e salvaguardar as necessidades e interesses das gerações futuras (UNESCO, 1997), é crucial não só reconhecer, como tornar evidente o papel da camada mais velha da população, enquanto transmissora de conteúdos, valores e epistemas. Para que esse potencial se torne actualizado, urge, ainda, transformar um nível altamente implícito de criação e manutenção do estereótipo e preconceito face ao reformado. O que se espera das oportunidades de reflexão conjunta, como aquela em que esta comunicação tem lugar, é o desenvolvimento de atitudes conscientes que permitam, simultaneamente, transformar e integrar, pela acção e retroacção, as nossas práticas e, especificamente, o modo como produzimos e promovemos a produção de conhecimento. Para que a consciência crítica e o sentido de síntese e inovação pontue a nossa época e se perpetue.

Como algures, no século XIX, *Walt Whitman* escreveu na sua poesia: "Era um criança que/avançava dia após dia, /E o primeiro objecto que via, nela se transformava, /E esse objecto tornava-se parte dela, durante o dia ou certa parte do dia, /Ou durante muitos anos ou muitos ciclos de anos" (2003, p.303). Do mesmo modo se processa todo o desenvolvimento humano, diacrónica e sincronicamente. Com efeito, em cada etapa da vida, os indivíduos *crescem* no exercício do seu (novo) papel e o que se espera é que, progressivamente, *revelem esse papel e se revelem* por ele. São tarefas específicas a todas as transições rever representações e construir novos significados, transformando consequentemente a realidade e transformando-se activamente com ela. Daí que a qualidade da experiência de ser reformado não se alicerce apenas no percurso passado de integração e transformação sobre o meio, mas na potencialidade das condições e oportunidades actuais para se constituírem como algo mais do que momentos de activismo e/ou satisfação efémeros. O que se procura com práticas como as que este texto dá a conhecer, é proporcionar mais do que oportunidades pontuais de expressão, exploração e integração pessoal: o que se procura é dotar os indivíduos de significados e competências generativas que dêem origem a acções de procura, transformação e (re)construção dessas oportunidades, "durante muitos anos ou muitos ciclos de anos" (ibd.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atchley, R. C. (1989). A Continuity Theory of Normal Aging. *The Gerontologist*, 29, pp. 183-190.
- Barreto, J. (1984). *Envelhecimento e saúde mental. Estudo de epidemiologia psiquiátrica.* Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Medicina, Universidade do Porto.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *7*: 11-19.
- Carlsen, (1999). *Meaning-making : therapeutic processes in adult development*. New York : W. W. Norton & Company,
- Erikson, E.; Erikson, J. & Kivnick, H. (1989). *Vital Involvement in Old Age*. New York: W.W.Norton & Company.
- Fonseca, A. & Paul, C. (2002). Adaptação e validação do "Inventário de Satisfação com a Reforma" para a população portuguesa. *Psychologica,* 29, pp. 169-180.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2000). The new aging: self construction and social values. K. W. Schaie (Ed.). *Social structures and aging*. New York: Springer.
- Nascimento, I. & Coimbra, J. (2002). Formação, trabalhadores seniores e capital humano: valor de mercado e decisão em investir. In Antonio Rial Sánches e Margarita Valcarce Fernández (Coord.), *"Novos horizontes para a formacion profesional", Actas do III Encontro internacional de Galiza e Norte de Portugal de formação para o trabalho.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Taylor-Carter, M., Cook, K. (1995). Adaptation to retirement: Role changes and psychological resources. *The career development quarterly*, 44, pp. 67-82.
- Tinsley, D. & Schwendener-Holt, M. (1992). Career and educational counseling. Handbook of counseling psychology / Steven D. Brown, Robert W. Lent (Eds.) - 2ª ed. - New York : John Wiley & Sons, 1992.
- UNESCO (1997). *Thessaloniki Declaration*, International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability. UNESCO and the Government of Greece, Thessaloniki, Greece. [http://www. unesco.org/iau/tfsd_thessaloniki.html]
- UNESCO (1998) *Final Report*, UNESCO World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century, Vision and Action. UNESCO. Paris, France. [http://www.unesco.org/education/wche/]
- Whitman, W. (2003). *Folhas de Erva*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Joana Sobral
Aluna do 5º ano da área 4 de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Andreia Monteiro
Aluna do 5º ano da área 5 de Psicologia do Trabalho e das Empresas da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ana Mouta
Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PROJECTO DE CONSULTORIA PARA PAIS NO ÂMBITO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Uma intervenção em desenvolvimento no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCE-UP

A família, constituindo-se como o primeiro e mais significativo contexto de desenvolvimento e de transmissão de modelos de referência, influencia directamente a orientação vocacional dos filhos, quer na forma como vão configurando as suas trajectórias vocacionais, quer na avaliação e prossecução das mesmas, mediante o apoio garantido e disponibilizado (Gonçalves, 2006; Malmberg, E., Ehrman, J. & Lithén, T., 2005).

Partindo desta constatação, torna-se relevante a intervenção no seio familiar para que os pais assumam, com maior intencionalidade, um crescente protagonismo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. A avaliação desta necessidade desencadeou a construção de um projecto de intervenção com os pais como figuras mais significativas do desenvolvimento.

A estratégia global de intervenção adoptada e considerada, na nossa opinião, como a mais adequada para responder ao problema em questão foi a consultadoria triádica, assumindo como base generativa uma perspectiva desenvolvimentista, construtivista e ecológica. Pretende-se, através da consultoria, que os consulentes (os pais), trabalhando numa relação de colaboração com os consultores (os psicólogos), vão adquirindo competências para lidarem autónoma e satisfatoriamente com as tarefas de desenvolvimento vocacional dos seus filhos**,** prestando-lhes um apoio mais qualificado (Gonçalves, 1997).

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROJECTO

Inicialmente foi desenvolvido um projecto de consultoria com um grupo de pais de adolescentes[1] no 9.º ano, que se encontravam num processo de orientação vocacional em grupo, no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vo-

[1] Sob a orientação de Ana Mouta.

cacional da FPCE-UP. Este projecto foi-se configurando e adaptando ao longo do processo de intervenção, que contou com 9 sessões, quer em termos de objectivos quer de estratégias, como resposta às necessidades específicas do público-alvo.

Tendo como suporte o projecto implementado, procurou-se desenvolver e sistematizar a intervenção em termos conceptuais, acrescentando-se contributos em termos de reorganização das sessões e das actividades em função da avaliação final da consultoria feita pelos pais e pela equipa de intervenção. Pretende-se, pois, reflectir em torno desta intervenção, de modo a torná-la mais flexível e adaptada às necessidades da população alvo.

Em termos gerais, o projecto de intervenção organiza-se em 3 momentos processuais, ao longo de 11 sessões, com uma regularidade quinzenal e uma duração média de 1h30m. Ao longo do processo pretende-se proporcionar, transversalmente, sessões de *role-taking* que permitam a interacção entre pais e filhos fora do contexto da consulta de cada grupo, bem como a integração de ambos num processo que, apesar de espacialmente separado, se pretende conjunto e integrado. Sublinhe-se o carácter flexível das actividades e das estratégias a desenvolver, visando responder a necessidades dos participantes. A lógica da intervenção centra-se, por conseguinte, nas necessidades progressivamente reveladas pelos consulentes, assumindo estes co-responsabilidade pelo processo e evitando, por parte do consultor, o papel de *expert* e especialista.

Definem-se, neste projecto, **três momentos processuais com objectivos específicos bem delineados**:

1. **Primeiro momento**, denominado de *preparação psicológica para a exploração*. Partindo da construção de uma relação de segurança e de cooperação, pretende-se (a) identificar as necessidades e expectativas da população alvo face ao processo; (b) questionar construções pessoais relativas ao desenvolvimento e à orientação vocacional; (c) facilitar a partilha e discussão de representações face à actual organização do mundo escolar e do trabalho; (d) explorar a complementaridade inter-papéis (e.g., conciliação amigo-filho; pai-profissional) e reflectir acerca do significado que assume no domínio do "vocacional". Prevê-se que estes objectivos sejam cumpridos num total de 3 sessões pela realização de 5 actividades:

   1.1. Numa primeira sessão, realizar-se-ão as actividades: *"Apresentação – Procuro alguém" e "O puzzle Vocacional"*. A primeira visa a apresentação da equipa de intervenção e dos consulentes; o quebrar da sensação inicial de desconforto perante a integração num novo grupo; a promoção do relacionamento e hetero-conhecimento entre elementos e, muito especialmente, uma avaliação inicial das expectativas, bem como das necessidades específicas deste grupo. Com a segunda pretende-se a identificação e clarificação das expectativas relativamente às actividades subjacentes ao processo, à sua duração, ao papel e intervenção dos psicólogos e ao seu próprio papel de consulentes e aos resultados ou objectivos a alcançar. Procura-se, ainda, explorar a influência destas expectativas no desenvolvimento vocacional dos filhos, explorar o potencial de envolvimento no processo pela compreensão do significado que este assume para si e negociar/estabelecer um compromisso comum, através da elaboração de um contrato relativo aos vários parâmetros das sessões, definindo-se as normas de funcionamento do grupo.

   1.2. Por sua vez, numa segunda sessão com a utilização da actividade "*Memórias de uma ex-aluna numa Escola Secundária*", procura-se explorar, sob uma perspectiva pessoal e social, a prevalência, impacte, significado e possível introjecção de construções socialmente veiculadas (representações, mitos), relativas ao domínio vocacional, pelos consulentes.

   1.3. Na terceira sessão, que completa este momento inicial, propõe-se as seguintes actividades *"O mundo diz-nos" e "Eu sou assim porqueE"*. A primeira apresenta-se com o objectivo de facilitar a transição entre a exploração de construções socialmente veiculadas e a exploração das influências contextuais para o desenvolvimento vocacional, a exploração da existência de influências que advêm de experiências do quotidiano e o estimulação da tomada de consciência quanto à multiplicidade de influências que actuam no desenvolvimento vocacional. Através da segunda pretende-se facilitar a passagem para o segundo momento da intervenção, estabelecendo a ponte entre as influências e o desenvolvimento e transformação de interesses (actividades ou domínios) ao longo do percurso desenvolvimental, estabelecendo-se um paralelo entre estes.

2. **Num segundo momento processual**, o de *exploração reconstrutiva de significados* vocacionais, visa-se estimular nos consulentes a exploração dos sentidos que atribuem às opções dos seus filhos, em termos de interesses e valores, bem como às suas competências, desconstruindo mitos e expectativas inadequadas e apoiando-os na construção e integração de novos significados.

   2.1. Assim, nas sessões n.º 4 e n.º 5 prevê-se, através das actividades *"A balança dos valores"* e "*Se eu fosse famoso quem seria?*": a) favorecer a compreensão da relação que as dimensões psicológicas mantêm entre si (interesses-valores-competências); b) promover a exploração informal de valores vocacionais; c) incentivar a reflexão e discussão de dilemas de valores vocacionais; d) promover a descentração dos pais para favorecer a exploração dos valores vocacionais dos filhos; e) estimular a reflexão acerca das influências inerentes ao desenvolvimento de valores vocacionais nos seus filhos; f) estimular o estabelecimento de um paralelo entre características individuais, interesses, competências e valores vocacionais.
   2.2. A sexta sessão, igualmente integrativa do presente momento, caracteriza-se pela participação conjunta dos pais e dos filhos na construção de um painel de profissionais representativo dos interesses evidenciados pelos segundos, no qual os pais deverão participar conforme a disponibilidade apurada anteriormente. Ambos os grupos deverão envolver-se activamente na construção do painel, preparando, igualmente a sua participação (identificando possíveis áreas de interesse, profissionais ligados a essas áreas, formulando questões que gostassem de colocar aos profissionais, etc.).
   2.3. Na sétima sessão, com o apoio da actividade "*As escadas do desenvolvimento*", pretende-se promover a integração de diversas dimensões e tarefas do desenvolvimento dos filhos e dos consulentes, enquadrando-se o desenvolvimento dos valores como parte de um todo e estabelecendo-se uma articulação entre o desenvolvimento de dimensões psicológicas (interesses, valores€) ao longo do tempo, numa perspectiva holística.
   2.4. Por fim, numa oitava sessão, pretende-se promover a exploração do sistema educativo português, da oferta educativa do Ministério da Educação e da oferta formativa, com equivalência escolar, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através da actividade *"O que há para mim?*".

3. **Num último momento** deste processo pretende-se facilitar a ***orientação para a acção***, antecipando pensamentos, sentimentos e comportamentos face às escolhas dos filhos, em particular aquelas susceptíveis de surpreender os pais; promover a reflexão acerca de características pessoais e ambientais potenciadoras/limitadoras destas escolhas bem como possíveis consequências para o futuro; explorar expectativas face ao futuro dos filhos e crenças a elas associadas; identificar acções imediatas/competências a mobilizar com vista ao apoio na implementação das escolhas dos filhos e, de modo mais alargado, ao acompanhamento/suporte ao longo do desenvolvimento vocacional e tarefas subsequentes à actual (de escolha de um curso de nível secundário). Desta forma propõe-se um conjunto de 3 sessões e 5 actividades.

   3.1. A nona sessão (que se prevê conjunta) compreende a actividade "*Clube dos poetas mortos*", e tem como principais objectivos: a) a exploração da influência das expectativas parentais e do papel desempenhado por outros significativos e variáveis de contexto (amigos, professores e pressões do enquadramento sócio-cultural); b) a incitação da discussão entre pais e filhos acerca de algumas construções socialmente veiculadas relativas ao "vocacional"; c) a promoção da reflexão, discussão e confrontação de valores entre pais e filhos; d) e a estimulação da compreensão mútua de necessidades e sentimentos, enquadrando-os nas tarefas desenvolvimentais de ambos os grupos.
   3.2. Na penúltima sessão, serão abordadas as actividades *"E agora?"* de forma a: a) promover a reflexão acerca da justificação da escolha, através das características pessoais e ambientais potenciadoras/limitadoras desta, e a exploração de expectativas para o futuro dela resultantes, b) explorar os sentimentos associados à escolha dos filhos e c) favorecer a consolidação de sentimentos positivos e de aceitação face à autoria, conteúdo e direcção do desenvolvimento vocacional. A actividade *"As pastas",* tem como principal objectivo favorecer a manutenção e transferência das aprendizagens, pela finalização do processo de consultoria de um modo afectivamente expressivo, através da troca de mensagens e a, consequente, expressão de sentimentos positivos entre os consulentes.

3.3. A última sessão de todo este projecto deverá ser realizada juntamente com os pais e os filhos. Com uma das actividades propostas, *"Dado(s) curioso(s)"*, pretende-se promover a discussão e partilha de vivências e experiências relativas aos processos de Consulta/Consultoria Psicológica de Orientação Vocacional de ambos os grupos, promover a confrontação e a compreensão de perspectivas intergeracionais relativas a constructos vocacionais e a integração global do processo de pais e filhos. Salienta-se, nesta sessão, a actividade *"Reflexões Finais"*, que pretende promover a reflexão dos consulentes em torno dos próprios progressos/mudanças em si identificados no período em que decorreu o processo e, secundariamente, constituir-se como base de monitorização do projecto de intervenção para a equipa de profissionais.

No que concerne à avaliação da intervenção, sublinham-se diferentes momentos da mesma: avaliação inicial, de processo, produto ou final e de *follow-up* ou manutenção das mudanças.

Através da avaliação inicial realizada a partir da revisão da investigação da especialidade, da administração de um instrumento antes da intervenção – *"Procuro Alguém"* –, e através de um diálogo aberto com os consulentes – a realizar na primeira sessão **–,** é possível avaliar/identificar o nível de desenvolvimento actual dos consulentes e as suas necessidades específicas para lidarem com o problema da ajuda dos seus filhos na construção de projectos vocacionais e, deste modo, adequar os objectivos e estratégias ao problema que suscitou a participação na consultoria e avaliar a eficácia da intervenção após a mesma.

A avaliação processo realiza-se no final de cada sessão, no momento de integração das actividades desenvolvidas por parte dos consultores e consulentes e da discussão aberta e informal sobre a importância de cada uma delas, permitindo identificar necessidades emergentes, verificar o alcance dos objectivos (e se necessário, a redefinição dos mesmos), bem como a pertinência das actividades e a sua adequação ao nível de desenvolvimento do grupo.

Quanto à avaliação final, esta é realizada através da actividade "*Reflexões finais*" como reformulação da actividade inicial *"Procuro Alguém"*, administrada na 1ª sessão, e através de um questionário com algumas questões abertas e fechadas para verificar o grau de satisfação com a intervenção por parte dos consulentes e verificar as mudanças operadas ao longo do período temporal da intervenção. Como forma de avaliação a longo prazo da eficácia da manutenção (*follow-up*), prevê-se a realização de entrevistas semi-estruturadas aos consulentes, em épocas de transição e questionamento vocacional, como a passagem para o ensino superior e/ou o ingresso no mundo do trabalho, para avaliar se os pais se sentiram capazes de apoiar os seus filhos, mobilizando competências diferenciadas consoante as tarefas específicas das diferentes fases do desenvolvimento vocacional subsequente dos filhos.

Para concluir, detemo-nos no posicionamento crítico face a este projecto de intervenção, salientando os limites e potencialidades deste recurso para a sua utilização futura em intervenção psicológica.

Relativamente aos limites, assume-se que se está perante um projecto de intervenção ainda em desenvolvimento que não foi validado através de um estudo experimental que implicaria, pelo menos, um grupo de controlo e um grupo experimental com amostras representativas.

Quanto às potencialidades, é de salientar o facto deste ser um projecto que se vai construindo a partir da intervenção, tendo em conta as necessidades da população-alvo. Os objectivos, actividades e estratégias vão sendo desenhados numa lógica de colaboração com os consulentes, assumindo estes um papel activo na construção dos mesmos, evitando impor-lhes quadros de significação exteriores a si e demarcando-nos de um posicionamento de expert/especialista. Finalmente, é um projecto cuja intervenção não se circunscreve ao sistema pessoal/grupal dos adolescentes, mas visa a integração com os contextos de vida mais significativos, de modo a proporcionar aos jovens um contexto desenvolvimental securizante (de apoio e desafio), e, simultaneamente, transformar os pais em agentes com protagonismo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens.* Dissertação das Provas de Mestrado na FPCEUP.

- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação das Provas de Doutoramento na FPCEUP.
- Malmberg, E., Ehrman, J. & Lithén, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence, 28,* 709-723.

António Moreira da Silva
Director do CINEL - Delegação Porto

EDUCAÇÃO FORMAÇÃO EMPREGO

RESUMO

O Emprego sustentável é o desafio mais premente que a Europa enfrenta, neste início de século XXI. As políticas de Educação dos cidadãos, as modalidades de Formação dos Profissionais e a evolução tecnológica da Sociedade do Conhecimento, resultam numa realidade que muitas se aparenta de caótica, na forma em que cada Estado membro define as suas medidas de resposta na construção de um Futuro, que se espera Europeu.

No sentido Europeu de comunidade, com a inerente integração de serviços e oportunidades, que promovam a qualidade de vida dos Cidadãos, graças também à geração de Valor e de riqueza das Organizações, em particular das Empresas.

Neste artigo pretende-se promover a reflexão sobre a classificação das Profissões na área da Electrónica, os percursos Formativos que possam conduzir a uma Certificação Profissional. Expor as certificações reconhecidas pelo Mercado de Emprego e tentar atingir uma conclusão sobre a educação e a formação profissional, que acompanhe as competências específicas e a sua devida actualização ao longo da vida activa.

Dada a importância da chamada "dupla certificação", como requisito de qualidade nas acções de Formação Profissional disponíveis para o cidadão, discute-se também a importância de Certificações ditas de mercado, cujo conteúdo é da responsabilidade dos fabricantes (marca), pois são muitas vezes preferidas pelo Empregador, em desfavor da clássica certificação académica.

Seria esperada a integração destes três vectores de actividade do Cidadão: Emprego, Formação e Educação, de forma a rentabilizar o investimento pessoal de cada uma na sua aprendizagem ao longo da vida, como optimizar a aplicação de verbas e recursos, numa escala Nacional e Europeia.

Serão dados exemplos comparativos para percursos e certificações diferentes, para o nível profissional III UE e para o nível IV EU, na área da Electrónica.

1. EMPREGO SUSTENTÁVEL

Falar em Emprego no século XXI, tem sido um desafio com resultados tipicamente negativos para a Sociedade Portuguesa.

A palavra sustentável, contém em si um cinismo provocado pela constante mudança, característica geradora de rupturas no nosso tempo. A sobrevivência do indivíduo está geralmente garantida nos estados Europeus, mas a sua sustentabilidade pessoal e profissional assenta numa forte capacidade de aprendizagem e adaptação a novas tecnologias e realidades.

Ketan Patel, em "O mestre de Estratégia"[1], diz sobre capacidade de previsão:

> " A **estratégia é dupla**: adaptação para **sobreviver** e invenção para **ganhar**. Se não mudarmos em resposta a mudanças externas, tornar-nos-emos irrelevantes e morreremos."

Este comentário, na linha de outros feitos por Darwin sobre a sobrevivência das espécies, lembra-nos que o Homem é um ser de crescer e capaz de responder a desafios da natureza.

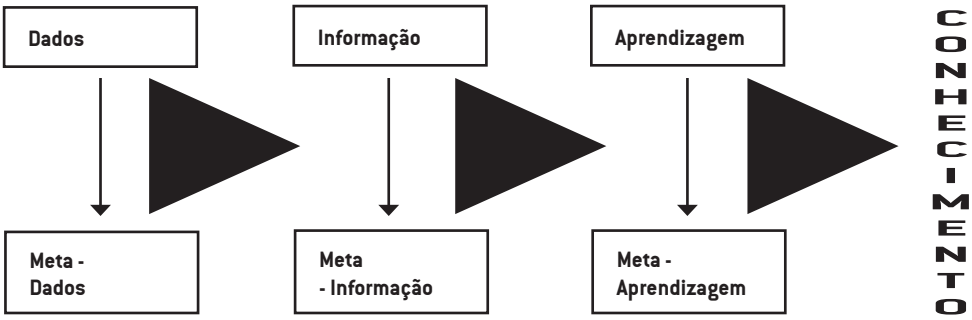
O maior desafio que enfrentamos hoje em dia, é provocado pela própria natureza humana e cada um de nós deve responder com "factor competitivo".

A evolução das tecnologias, o conceito de "Aldeia Global", a mobilidade de produtos e pessoas, a sociedade do conhecimento, a informação disponível em redes universais (..web) e a rápida regeneração de conceitos, provoca em todos nós uma caducidade de competências que teremos de contrariar com uma pronta e capaz aprendizagem.

Infelizmente o nosso país não é sensível ao factor CONHECIMENTO.

E este não se mostra a quem não está motivado para APRENDER.

Relembrando:



Só algumas perguntas:

- Que podemos esperar de uma organização que não possui um sistema de avalização de desempenho coerente e reconhecido por todos os envolvidos?
- Que segurança esperar, de uma organização que não possui o seu trabalho, formalmente organizado em Processos (Work-Flow), nem as suas bases de dados devidamente actualizadas, acessíveis e protegidas?
- Que resultados se podem esperar, de uma organização que não quantifica o seu valor, seja ele de natureza física ou financeira?

Embora o objectivo seja promover a reflexão, penso que sobre a 1.ª e a 3.ª pergunta, todos nós teremos orientações previstas.

Mas o problema da sustentabilidade, no meu entender, está na 2.ª questão, ou seja "..organização que não possui o seu trabalho, formalmente organizado em Processos (Work-Flow) ..".

Sem dados formalmente organizados, ninguém pode esperar Conhecimento na organização.

A maior riqueza de uma organização e já são clássicas as previsões de Alvin Toffler[2], é sem dúvida o Conhecimento.

É na capacidade de gerir o Conhecimento que se demonstram o potencial de uma Empresa e se promove a seguinte expressão:

---

[1] Pág. 217 – Editorial Presença – ISBN 972-23-3561-8

[2] *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century* (1990) Bantam Books ISBN 0-553-29215-3

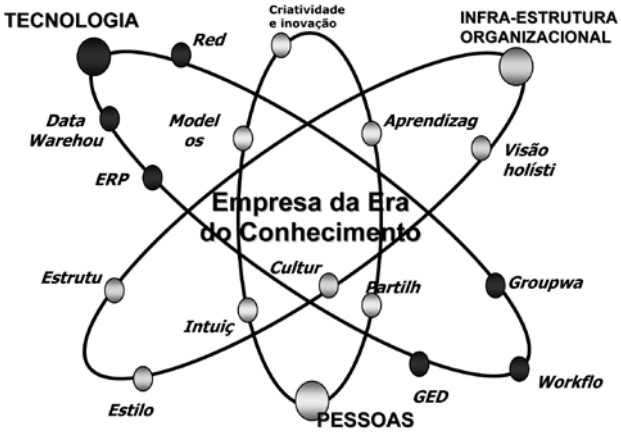
" Enquanto que Investigação é obter conhecimento à custa de riqueza, a **Inovação é gerar Riqueza à custa de Conhecimento**".

Formação deveria gerar competências à custa de riqueza.
Sem atender a variável conhecimento, não será possível obter Emprego Sustentável.
Alerto que investir em Novas Tecnologias não equivale a gerar Conhecimento.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL VERSUS MERCADO DE TRABALHO

Já se imaginaram a pagar um produto que não precisam e não encomendaram?
Pode acontecer.
Já se imaginaram a comprar um produto pelo desconto declarado, sem verificar o valor de base?
Olhem para algumas montras e prestemos todos atenção.
Já imaginaram chegar a casa e ao entregar um presente, afirmar que este era uma oferta, ou que até nos pagaram para o trazer?
O seu valor ficou ameaçado.
Pois bem, a Formação Profissional em Portugal tem muitas vezes merecido comentários congéneres aos três anteriores.
Formar pessoas para profissões em "fim de época" ou em competências obsoletas, equivale a vestir pessoas com roupa fora de moda ou de outra estação.
Nessas pessoas, dotá-las de competências que estas não apreciam, mas a que se disponibilizaram por motivações paralelas ou ilusórias, equivale a promover a indiferença numa possível colocação profissional, com vários impactos. O indivíduo na realidade não utilizou bem o seu tempo. A entidade formadora terá de atender um utente desmotivado da formação. A Empresa que o receber corre o risco de ver as suas expectativas defraudadas e um estagiário desinteressado na sua realidade de trabalho.
Solução, é o que todos procuramos:

" A Formação deve promover uma carreira profissional digna, a cada participante e motivar o indivíduo para uma aprendizagem ao longo da Vida."



Numa altura em que todos sabemos da importância da dupla certificação, Escolar e Profissional, considero também importante considerar uma possível terceira variável, a " Certificação de Mercado".
A globalização da economia e universalidade do mercado, conduziu-nos a uma uniformização suportada por Normas e Directivas, que vão muito além da Legislação de cada País e da Comunidade Europeia.

O mercado das Tecnologias, onde a Electrónica tem desempenhado um papel Fundamental, é desafiado por multinacionais, em que os seus produtos se confundem com os próprios Padrões e Standards. Por exemplo, no Brasil uma cópia de papel é designada por "Xerox". Saberemos também o significado de "Gillette". Muitos de nós confundiu nos anos 80, um PC com um "IBM". Ainda existem pessoas que desconhecem sistemas operativos para além do "Windows".

Sem querer desclassificar ou promover quem quer que seja, é necessário aprender com o mercado.

Ninguém poderá acompanhar a evolução tecnológica, se resumir a sua actuação a modelos de Formação Clássicos e à tecnologia que dispomos no interior do nosso Centro de Formação.

Como sabemos mais de 80% da oportunidade de aprender, estará sempre fora da nossa organização, pois essa interioridade, nós já devemos conhecer.

O mercado e os Fabricantes possuem as suas associações, em que muitas destas já definiram as regras e denominações para cada conjunto de competências coerente, que a prática de mercado reconheceu como "Certificação Profissional".

Vejam-se exemplos como IEEE (www.ieee.org Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.,), o IPC (http://www.ipc.org IPC—Association Connecting Electronics Industries®), COMPTIA (http://certification.comptia.org The Computing Technology Industry Association).

Sejam de fins lucrativos, de cariz privado ou outro qualquer, hoje em dia existem certificados no mundo das Tecnologias emitidos por Entidades ou Fabricantes de mercado, com maior especificidade e reconhecimento do que um titulo Académico Superior.

Estudos recentes (ver http://www.idc.com) provam, que nas profissões do futuro, por exemplo, como a de Técnico Especialista de Redes (ver informação em http://www.cisco.com/edu/emea/general/general_news.shtml), o mercado não procura "Engenheiros..", mas "Técnicos CCNA", ou seja, uma certificação reconhecida pela COMPTIA e emitida pelo Fabricante CISCO.

Total networking skills:
Overall, IDC estimates a shortage of people with networking skills of around 230,000 in 2005, increasing to 615,000 by 2008.
In percentage terms, the gap, as a proportion of demand, is expected to increase **from 6% in 2005 to 11.8% by 2008.**
Again, these estimations are based on IDC's FTE calculations and an assumption of each person spending on average 25% of their time working with networking technology.

Uma certificação ECDL, para utilizadores de informática, tem validade universal e é reconhecida como uma boa prática na Europa.

A par destes comentários, carece afirmar e defender os interesses de quem emprega.

Muitos percursos Académicos secundários e até Superiores, tem promovido um impacto negativo no Mercado de Emprego.

Somos muitas vezes receptores de pessoas em início de carreira, que embora aparentem uma base teórica razoável, não possuem competências coerentes com a realidade tecnológica e organizacional das Empresas. Resultado, despromoção da pessoa ou desperdício de tempo em "Pós-graduação" (muitas vezes não oficial) específica para as funções.

Logo, na maior parte dos casos o empregador experiente não procura uma "Pessoa Formada", mas sim uma "Pessoa Certificada" com um *Curricula* definido por Fabricantes e já reconhecido pelo Mercado.

Como resumo, considero muito importante que a Formação atenda também estas certificações e quando for oportuno, as compatibilize com o percurso de formação de Jovens e Profissionais. Desta forma teremos uma mais valia para a Formação e a promoção de reconhecimento pelo Mercado de Emprego, que evita a cada um ter de voltar a Formação redundante, com o inerente incómodo e desperdício.

Aproximar as competências ministradas na Formação, às Certificações reconhecidas pelo Mercado, é chamar a atenção do Empregador à importância da Formação e promover sustentação em cada preenchimento de uma oferta de emprego.

Para o ensino superior, temos já exemplo de reconhecimento das qualificações académicas e profissionais (veja-se http://www.enic-naric.net) a nível internacional.

Temos também a CEDEFOP (http://www.cedefop.europa.eu - European Agency to promote the development of vocational education and training).

3. EDUCAÇÃO E CARREIRA PROFISSIONAL

Ao falar sobre Educação, cada um de nós foca tipicamente as suas atenções na Escolaridade Básica. Se nós atendermos o comportamento dos cidadãos considerados em vida activa, facilmente concluímos que existem outros motivos de preocupação.

O exemplo é pilar de qualquer modelo educativo.

Nenhum professor atingirá sucesso, se não for exemplo nas suas aulas.

Qualquer cliente é frequentemente assaltado, por maus exemplos de atendimento.

As pessoas, os cidadãos são sem dúvida, o motor da competitividade de um país.

Outro factor, é a falta de especialistas. Portugal tem assistido nos últimos trinta anos, a uma desmotivação para a Formação de Especialistas, com um impacto fortemente negativo para o desempenho das Empresas e para a confusão gerada no mercado de emprego. Numa altura em que baixar o desemprego é uma meta, confrontamo-nos com elevada procura de Especialistas.

Podemos também afirmar, que a competitividade pela geração de riqueza, não tem sido uma prática da nossa Economia. Existe um hábito de recorrer a ferramentas financeiras, alimentando mudanças sem resultados sustentados, em que os resultados atingidos são fruto de especulação e oportunidade obrigada a mudar de localização ou até de actividade . A cadeia de Valor não fixa no nosso país, o resultado da actividade, migrando a riqueza gerada para interesses externos aos dos Portugueses.

Por exemplo, uma empresa que venda licenças de um fabricante de Software "não Português", alimenta esse fabricante. Enquanto se essa mesma empresa, prestar serviços de Consultoria, promove conhecimento no Cliente e obtém um retorno do seu "Know-How" mais volumoso.

Por fim e o mais grave, é que entre a nossa "Educação e Carreira Profissional", poucos tivemos exemplo e vivemos de "Imagem Corporativa".

Ou seja, uma Empresa não é um Homem só e muito menos "soma de vários indivíduos".

O sentido de corpo, que interage, age e reage, é fundamental.

As organizações têm uma cultura própria. Ou melhor, devem ter!

Quando um indivíduo aglutina uma organização, ou a ausência de organização aglutina indivíduos, não existe imagem corporativa.

Exemplos:

- O que acontece se o Director ficar doente? (JOKE: é perigoso porque o meio que dirige pode demonstrar que funciona melhor sem ele.)
  Agora a sério. A organização deve estar preparada, inclusivamente para a delegação de competências. Esta pergunta deve ser aplicada a qualquer elemento da Organização. Mesmo dos Clientes!
- Como vamos actuar quando o cofre de Cópias de segurança (Backups) for roubado e a sala de servidores incendiada? (JOKE: Consultar o Google.)
  Descobrir o significado de DRP ou PCN (em Português) .. pode ser no www.google.pt.

4. BALANÇO

Tentando ser útil às expectativas de todos, espero a esta hora, não ter já ameaçado o meu emprego com as JOKE's.

Embora, sempre devem precisar de mais um Engenheiro, em qualquer sítio.

Está na moda .. ainda.

E estou "a fazer pela vida" para ter soluções de emprego, quando o factor "Engenheiro" deixar de ser moda.

Promovam "Organizações com Velocímetro, Conta-Km e Computador de Bordo", sem isto nada nem ninguém será SUSTENTÁVEL.

"Por vezes o **caos parece ter ordem.**
Por isso, julgamos compreender o que
observamos",

Ketan J. Patel

Ana Martins
Psicóloga. Doutoranda
da Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto.
Joaquim Luís Coimbra
Professor Associado da Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto.
Coordenador do Centro
de Desenvolvimento Vocacional.

JOVENS ADULTOS, VINCULAÇÃO E TRABALHO:

"Amor" e "Trabalho" de novo juntos?

Perante (i) um cenário em que a inserção no mercado de trabalho é pautada por um profundo desconhecimento e pelo pendor da incerteza, e (ii) na assumpção de que a vivência da desta última nos remete para a activação do sistema de vinculação dos indivíduos (Marris,1996), e (iii) em que a vivência da transição para o mercado de trabalho – ainda que normativa – implica a experenciação de sentimentos ambivalentes e de sintomatologia ansiosa-depressiva (Martins, 2001), pretende-se apresentar os resultados de um estudo com jovens adultos. Globalmente, procura explorar-se e analisar-se os significados atribuídos por estes últimos ao trabalho (Chaves et. al, 2004; Coimbra & Gonçalves, 2002), em função dos seus estilos de vinculação (Bowlby, 1978;1988; Hazan & Shaver, 1990). Utilizando uma amostra de jovens adultos em período de frequência universitária (N=200), administrou-se um instrumento de avaliação de dinâmicas de vinculação (Experiences in Close Relationships – Revised, concebido por Fraley, Waller & Brennan, 2000), adaptando-o não só à população portuguesa mas também englobando – por força da experiência prática com o jovem adulto - as figuras mais significativas para este: figura paterna/materna, namorado(a) e par significativo ("melhor amigo(a)"). Procurando uma abordagem que procura contrariar a tendência de estanquicidade atribuída aos domínios do trabalho e da vinculação, os resultados são apresentados e colocados à disposição para discussão, mormente nas implicações que as diferenças individuais nos estilos de vinculação podem ter na percepção que os jovens adultos têm do trabalho como parte integrante do projecto existencial humano.

1. INTRODUÇÃO

A partir dos meados do século XX, a Psicologia debruçou-se sobre o trabalho como dimensão a ter em conta num "ponto de vista mais existencial e humano, centrado nos sentidos e significados do trabalho" (Coimbra & Gonçalves, 2002). Ainda assim, só recentemente algumas correntes da Psicologia conceptualizam o trabalho como parte realmente integrada da existência humana, alimentando uma ausência de estanquicidade entre os domínios "amor" e "trabalho", a

todos os títulos inexistente. Um dos exemplos desta estanquicidade patente na prática psicológica é o facto de, com poucas excepções, esta temática ser frequentemente desvalorizada em contexto psicoterapêutico, ao qual não é alheio o facto de não proliferar um corpo teórico consistente que desestruture o viés dos psicoterapeutas em relação ao trabalho, nomeadamente negligenciando as dimensões psicológicas do mesmo, rotulando-o, 'possivelmente de forma inconsciente, com o estatuto de não-existente ou inconsequente' (Axelrod, 1999).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Num clima de marcado pela imprevisibilidade e incerteza, juntamente com a desorganização da sociedade global actual, exige-se e torna-se pertinente uma reflexão profunda sobre o papel e o significado do trabalho para a existência humana, na perspectiva de uma reformulação do mesmo face às actuais circunstâncias. As vivências de hoje são marcadas por um contexto em que o desenvolvimento e evolução profissional se desenrola num estado de permanente questionamento ou 'no seio de uma instabilidade inqualificável de omnipresente' (Simard, 1996). Presentemente, somos testemunhas de mudanças quer ao nível social (*e.g.* o número rapidamente crescente de mulheres no mercado de trabalho) quer ao nível da estrutura ocupacional (*e.g.*, novas ocupações a serem criadas e outras a serem eliminadas devido ao passo acelerado da inovação da tecnologia), o que se traduz em instabilidade e menor previsibilidade (Vondracek, 2001).

O caso dos jovens adultos

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (Maio 2006), os dados mais recente face às estatísticas do emprego, no que diz respeito ao caso dos jovens adultos em Portugal, informam-nos do seguinte:

- Há um acréscimo do emprego no grupo etário 25-mais anos;
- Indivíduos com nível de escolaridade secundário ou pós-secundário e superior, registaram acréscimos de emprego, diminuindo o número daqueles que possuem, no máximo, um nível do ensino básico;
- Desempregados simultaneamente com nível de ensino superior e à procura de emprego há menos de um ano foram o grupo populacional que mais contribuiu para a redução trimestral do desemprego;
- Em termos estatísticos, no que diz respeito à população activa, a sub-população entre os 25 e os 34 anos de idade é a segunda mais elevada (só suplantada pela dos 45-64 anos);

Com base nestes dados, parece poder concluir-se que ao aumento das qualificações ainda se reporta menor desemprego. O facto dos sujeitos com formação superior serem ainda os que menos contribuem para a população desempregada, leva-nos a crer que as mensagens sociais acerca do desemprego dos diplomados do ensino superior situam-se ao nível de criação e gestão de expectativas (criação de expectativas por parte dos aparelhos de decisão, ao promoverem uma política de incentivo à frequência do ensino superior; gestão de expectativas por parte dos sujeitos, ao constatarem mensagens sociais acerca do desemprego destes mesmos diplomados). Quando se assiste à passagem de um cenário onde a frequência de formação superior estava apenas ao alcance de um privilégio de uma elite para um cenário de normatividade da frequência do ensino superior (ainda assim uma das mais baixas da Europa, já que só 20% da nossa população adulta, entre os 25 e os 64 anos, completou o ensino secundário[1]), o resultado óbvio é o da saturação do mercado, sobretudo num país em que o seu tecido empresarial é constituído por mais de 90% por PME's[2], que empregam cerca de 75% da população e representam 70% do PIB português, que globalmente ainda tende a valorizar mão-de-obra barata e de baixa qualificação, já que dos cerca de 5 milhões de portugueses que integram a nossa população activa, 2 milhões e 500 mil têm menos do que a actual escolaridade obrigatória.

[1] Dados do Governo do ano de 2005.

[2] Dados da Associação das Pequenas e Médias Empresas de Portugal.

A paradoxalidade das mensagens sociais

A inserção no mercado de trabalho é, presentemente, pautada por um profundo desconhecimento, pelo pendor da incerteza, resultando numa completa imprevisibilidade da linearidade do campo de formação e respectivo exercício profissional (60% dos jovens com uma certificação formal não trabalha na sua área de formação inicial - Azevedo, 1999). Se tomarmos por adquirido que existe um 'omnipresente clima de insegurança e instabilidade que caracteriza as sociedades contemporâneas e patente, por exemplo, no número crescente de indivíduos à procura quer do primeiro emprego quer de um novo emprego' (Coimbra & Parada, 2000), a incerteza é, portanto, a palavra-chave quando falamos, numa dimensão específica, de desenvolvimento vocacional, trabalho e carreira e, num plano mais global, de desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo que é bombardeado por mensagens sociais dramáticas acerca das perspectivas profissionais dos diplomados do Ensino Superior, o jovem adulto investe na sua formação, seja pelo facto de a frequência do Ensino Superior ser considerada cada vez mais normativa e constituir-se como "o passo seguinte" ao Ensino Secundário, com as respectivas pressões sociais (para muitos, ser "o primeiro doutor da família"), seja porque efectivamente considera que a formação superior é o caminho para a realização e concretização do seu futuro. Ainda que consciencializados de que o "pleno emprego", mesmo para os diplomados, assume o carácter de mito, muitos jovens adultos criam significado de que a formação superior já não será uma garantia, mas um motor/promotor de oportunidades. Tal como os resultados desta investigação parecem induzir, os jovens adultos que frequentam o Ensino Superior parecem conscientes de que o seu aumento de qualificações pouco lhes serve de garantia. Ainda assim, e face à paradoxalidade das mensagens sociais (por um lado, incentivos à frequência do Ensino Superior e, por outro, a tendência à procrastinação das macro-estruturas sócio-económicas para absorção destes diplomados – Martins, Ramos & Coimbra, 2000), os jovens adultos parecem ter apostado na integração desta mesma paradoxalidade, no caminho de uma auto-regulação de expectativas formuladas para si próprios: um *locus* de controlo interno para remeter para si próprios o sucesso das suas trajectórias profissionais e pessoais, como se constatassem que o único caminho para lidar com a imprevisibilidade e a incerteza fosse o de internalizar o seu controlo, salientando características e competências necessárias "ao sucesso". Em última análise, parece que o mecanismo de *coping* usado para lidar com a incerteza e com os seus correlatos psicológicos (dimensão ansioso-depressiva associada à transição, ainda que normativa) é a internalização da responsabilidade.

3. TRABALHO E VINCULAÇÃO, AS INVESTIGAÇÕES DE REFERÊNCIA

Embora tratando-se de um domínio relativamente recente, várias investigações constituíram-se como sendo de referência para o presente estudo.

No caso dos significados atribuídos ao trabalho pelos adultos e adolescentes, Coimbra & Gonçalves (2002) enfatizaram conclusões que servem de orientação à produção de resultados empíricos no domínio, mormente, (i) para os adultos que estão já no mundo do trabalho, embora reconheçam um conjunto de emoções negativas (*stress*, cansaço, desgaste), o trabalho é prioritariamente reconhecido como uma fonte de realização pessoal e oportunidade de estabelecer relações interpessoais, (ii) o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de autonomia e integração psicossocial – é responsável pelo seu sentido de dignidade e da realização da sua cidadania, (iii) os adolescentes associam o trabalho à dimensão emocional negativa, tal como os adultos empregados e, (iv) no que diz respeito ao processo de significação do trabalho, existem três principais constelações a ter em conta, nomeadamente, as dimensões intrínsecas, mais associadas à realização pessoal, como a satisfação, a evolução, o crescimento, a sensação de utilidade, as dimensão extrínsecas, mais centrada nos *outcomes* do trabalho, como a remuneração, em que se evidencia o trabalho como o meio para atingir a sobrevivência, uma espécie de inevitabilidade e a dimensão emocional (positiva/negativa).

Mais concretamente no caso dos jovens adultos, Chaves et al. (2004), na sua exploração de modo a aceder aos significados atribuídos ao trabalho pela *urban youth* (jovens adultos que vivem em áreas urbanas e cujas famílias, algumas das quais são imigrantes recentes, são financeiramente carentes ou apresentam dificuldades na vivência do quotidiano), estes parecem tender a adoptar uma visão mais prática do trabalho, o que pode ser um

"reflexo da realidade das oportunidades condicionadas (ε) e acesso limitado a papeis ocupacionais diversificados" (idem). Em suma, no que diz respeito à definição do trabalho, a maior parte dos jovens adultos tem tendência a ver o trabalho como um meio para atingir um fim, leia-se a subsistência; se esta não estiver em causa, como a única justificação para trabalhar é a obtenção de dinheiro como meio de subsistência, não faz sentido trabalhar.

Ainda no que concerne as investigações de referência, e, mais concretamente, no caso da exploração da contribuição das dinâmicas de vinculação para o processo de significação do trabalho na existência humana, Lopez & Schirmer (2001), procuraram explorar as relações entre *stress* no trabalho, supervisão apoiante, estilos de vinculação adulta, satisfação com o trabalho e sintomas psicológicos, com uma amostra de trabalhadores adultos, tendo concluído que concluíram que o estilo de vinculação adulta é preditiva dos níveis de *stress* no trabalho, sintomas psicológicos e supervisão apoiante. Mais ainda, na diferenciação de dinâmicas de vinculação, os *seguros* apresentam menores níveis de *stress*, menos sintomas psicológicos e maiores níveis de supervisão apoiante; o contrário se passou com os *preocupados* e *amedrontados*.

Aliás, as diferenças individuais no que diz respeito à vinculação adulta e aos significados atribuídos ao trabalho já tinha sido analisada por Hazan & Shaver (1990), tentando aceder as correlações entre as dinâmicas de vinculação na infância e as dinâmicas no trabalho. Assim como Bowlby (1988) falava da importância dos comportamentos exploratórios da criança, os autores propõem que o trabalho contemporâneo poderá ser também o contexto de exploração por excelência do adulto, nomeadamente no facto de essa experiência poder contribuir para o seu sentido de mestria do adulto. Para aprendermos a ser competentes na relação com o mundo que nos rodeia, temos de explorar. Mas explorar pode significar cansaço e ameaça, situações em que o nosso sistema de vinculação é activado. O comportamento exploratório, donde advém o sentido de mestria, é optimizado, então, pela percepção de uma base segura a quem recorrer.

Em suma, a presente investigação, inspirada nas investigações anteriormente referidas, procurou constituir-se como uma fase inicial de um projecto que pretende explorar de que forma a vinculação adulta – avaliada/conceptualizada dimensional e/ou categorialmente – poderá servir de factor explicativo, ainda que evidentemente não exclusivo, dos significados que os jovens adultos atribuem ao trabalho.

4. DESIGN METODOLÓGICO

4.1.AMOSTRA

No presente estudo contemplou-se uma amostra de 200 jovens adultos a frequentar o Ensino Superior Português (de instituições públicas, privadas e de ensino concordatário). Depois de tratada a base de dados, a análise incide numa amostra de 182 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos, dos quais 103 são do sexo feminino e 79 do sexo masculino (ver Anexo 1).

4.2. HIPÓTESE

A hipótese geral da presente investigação reveste-se de um cariz exploratório, razão pela qual se adoptou, parcialmente, por uma abordagem qualitativa. Mais concretamente, a hipótese geral deste estudo é a de que diferenças nas dinâmicas de vinculação, avaliadas dimensional e categorialmente, reportam a diferenças entre os significados atribuídos pelos jovens adultos ao trabalho.

4.3. VARIÁVEIS

4.3.1. VARIÁVEL INDEPENDENTE – ESTILO DE VINCULAÇÃO.

INSTRUMENTO

Foi desenvolvido e adaptado para a população portuguesa um *self-report* de avaliação de vinculação, o Experiences in Close Relationships Revised (Fraley, Waller & Brennan, 2000) que permite avaliar, em função das dimensões ansiedade e evitamento, do ponto de vista dimensional e categorial, os estilos de vinculação do sujeito. No original, o instrumento é composto por 36 afirmações (e.g. "My romantic partner makes me doubt myself")

relacionadas especificamente com a relação com o par romântico. Assumindo a generalidade da expressão "relação amorosa", e face à centralidade das figuras do jovem adulto (figura paterna, materna, par romântico e par significativo – "o melhor amigo"), adaptaram-se os conteúdos para uma afirmação generalista (e.g. "Esta pessoa faz-me duvidar de mim próprio") ao que o sujeito responde, numa escala de Likert de 7 níveis (1- "Não concordo nada" e 7 – "Concordo totalmente) em função do seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações face a cada uma das quatro figuras. Após uma fase de reflexão falada e com a apreciação de um painel de especialistas, aplicou-se o instrumento final à amostra.

4.3.2. VARIÁVEL DEPENDENTE – SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO.

Aos mesmos sujeitos da amostra, na mesma altura da administração do *self-report* de vinculação, foram colocadas três questões abertas, com a seguinte instrução: "Da forma mais espontânea que lhe for possível, por favor complete as seguintes frases com substantivos, verbos ou adjectivos que considere mais adequados. Para efeitos de análise, só a questão aberta "Quando penso em trabalho, penso em..." foi processada, sendo que as outras duas dizem respeito à transição para o mercado de trabalho e a incerteza.

5. RESULTADOS

Para além de todos os procedimentos relacionados com o apuramento das qualidades psicométricas necessárias aquando de uma reformulação e adaptação para uma outra população que não a original (análise factorial exploratória a vários factores), outros procedimentos foram realizados para avaliação da validade, fidelidade e consistência interna do instrumento. Dada a elevada consistência interna do instrumento (a média do *Alpha Cronbach* para a dimensão da ansiedade é de 87,08 e para a dimensão do evitamento a média é de 89,65), outros procedimentos estatísticos foram considerados, mas que aqui não será pertinente discretear. A partir de uma análise de *clusters* em função das variáveis ansiedade e evitamento, computados os *scores* e adaptados à amostra, obtém-se a vinculação de cada sujeito em relação a quatro figuras: figura paterna, figura materna, par romântico e par significativo. É atribuída a classificação 1, *seguro*, aos sujeitos que apresentem baixos níveis de evitamento e ansiedade; classificação 2, *evitante*, com baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento; classificação 3, *preocupado*, com elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento; e classificação 4, *amedrontado*, com elevados níveis de ansiedade e evitamento. Após esta análise de clusters, passa-se a agrupar os sujeitos em função da sua pertença ao grupo 1, 2, 3 ou 4 em relação a quatro figuras diferentes, o que contabiliza 256 combinações possíveis. Dada a complexidade da tarefa, optou-se por dividir estas combinações agrupando as figuras de vinculação em função da sua natureza. Assim sendo, uma primeira dimensão de análise é a vinculação à figura paterna e materna (Ainsworth,1989; 1991; Bowlby,1973;1980;1991) e a outra dimensão diz respeito aos pares como figuras de vinculação (o namorado(a) – o "par romântico" e o melhor amigo – o "par significativo), tal como avançado por Armsden e Greenberg (1987).

Vinculação às figuras parentais

Em função das referidas médias, cada sujeito pertence a um determinado *cluster* (1, 2, 3 ou 4) em relação a cada uma das figuras. As combinações encontradas constam do anexo 2.

Como se pode comprovar pelo anexo 3, as combinações mais frequentes, no domínio da vinculação às figuras parentais, são (i) vinculação segura ao pai à mãe e (ii) vinculação *amedrontada* em relação a ambos, representando mais do que 50% da amostra (50,55%).

No caso da primeira combinação, a palavra mais frequente associada a trabalho é "esforço" (8 ocorrências), seguida de "futuro" (7 ocorrências) e "responsabilidade" e "cansaço" (ambas com 5 ocorrências).

No caso da segunda combinação, vinculação evitante em relação a ambos, a palavra com maior ocorrência é "remuneração"/"dinheiro" (7 ocorrências), seguida de "esforço" (4) e "futuro" (3).

Vinculação aos pares

No caso da vinculação aos pares, as combinações mais frequentes, que juntas representam mais de 60% da amostra (60,98), são (i) seguro em relação ao par romântico e ao par significativo (29,67%) e (ii) preocupado

em relação ao par romântico e amedrontado em relação ao par significativo (15,93%) e (iii) preocupado em relação ao par romântico e ao par significativo (15,38%), como se pode comprovar pelo anexo 4.

No caso da primeira combinação, a palavra mais frequente associada a trabalho é "esforço", (com 9 ocorrências), seguido de "futuro" (5 ocorrências); já no caso da segunda combinação, as palavras são bem mais heterogéneas e menos repetidas, sendo que a palavra mais frequente nesta combinação é "dinheiro"/"ganhar dinheiro" (4), seguida de "esforço", "sucesso" e "responsabilidade" (3). No caso da terceira combinação, parece existir uma grande dispersão, com percentagem muito menor de repetição de palavras, sendo que as mais mencionadas são "tempo" (3) e "esforço" (2).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ainda que encerrando em si mesmo um carácter exploratório, os resultados desta investigação parecem constituir-se com um primeiro passo na compreensão das diferenças individuais face aos significados atribuídos ao trabalho.

A opção pela análise de *clusters* permite-nos analisar a relação entre os agrupamentos de *clusters* em função das suas dinâmicas de vinculação adulta às diferentes figuras e os significados atribuídos ao trabalho pelos jovens adultos.

Na análise da dimensão da vinculação, parece confirmar-se a prevalência de *seguros* (baixos níveis de ansiedade e evitamento), tal aconteceu também nesta amostra, quer num primeiro nível de análise (figuras parentais), quer num segundo nível de análise (pares). No que diz respeito à análise dos dados qualitativos (significados atribuídos ao trabalho), analisando estes dados na sua globalidade, não parece haver grande divergência do que é dito na literatura acerca dos significados atribuídos pelos jovens adultos ao trabalho (Chaves et. al, 2004; Coimbra & Gonçalves, 2002), *i.e.*, parecem estar presentes as dimensões negativas associadas ao trabalho ("esforço", "cansaço"), as dimensões intrínsecas ("futuro", "responsabilidade") e as extrínsecas/instrumentais ("dinheiro", "remuneração").

De forma a melhor operacionalizar a análise da relação dinâmicas de Vinculação – significados atribuídos ao trabalho, foram estabelecidos dois níveis de análise: um primeiro nível, que diz respeito à vinculação às figuras parentais (figura paterna e materna) e um segundo nível que concerne as relações de vinculação com os pares (par romântico e par significativo). Desta divisão operacional, resultam 16 combinações diferentes no primeiro nível e outras 16 combinações no segundo nível.

0 primeiro nível de análise: vinculação às figuras parentais

Recorde-se que, no primeiro nível de análise, as duas combinações mais frequentes (juntas representando mais de 50% da amostra) são (1) a vinculação *segura* ao Pai à mãe (isto é, baixos níveis de ansiedade de evitamento em relação a ambos) e (2) vinculação *evitante* em relação a ambas figuras parentais (isto é, baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação a ambos).

Ora, na primeira combinação parece existir maior heterogeneidade na apreciação e valorização das principais dimensões (extrínseca/instrumental *vs.* intrínseca; emocional positiva *vs.* emocional negativa). Enquanto que na primeira combinação estão presentes as dimensões intrínsecas (responsabilidade), a dimensão negativa ("esforço" e "cansaço"), surge ainda uma dimensão que aparece como constante nas respostas dos jovens adultos: a dimensão temporal. Efectivamente, tanto para a vinculação às figuras parentais como aos pares, o trabalho surge como uma dimensão temporal premente – apesar de tudo, natural e previsível, numa população que, por norma, não trabalhou de forma sistemática e sustentada ao longo do tempo e ao nível da exigência profissional. Por outras palavras, enquanto que para a primeira combinação o trabalho é essencialmente algo que é dominado por esta dimensão temporal e pelas dimensões negativas (esforço, cansaço) e intrínsecas (responsabilidade). Ao invés, a segunda combinação, vinculação *evitante* em relação a ambas figuras parentais, parece apresentar uma prevalência, para além da dimensão temporal, da dimensão extrínseca (remuneração) e da dimensão negativa, pautando-se pela ausência da dimensão intrínseca. Tal como se poderá consubstanciar a propósito do segundo nível de análise, a vinculação aos pares, a presença de vinculação segura pelo menos em relação a

uma das figuras parece condicionar o aparecimento da dimensão intrínseca do trabalho. Ora, se pensarmos que , efectivamente, os *seguros* parecem mais centrados no trabalho como catalizador de crescimento pessoal e desenvolvimento psicológico (evolução para níveis superiores de autonomia, flexibilidade e complexidade cognitiva), de realização e evolução, menor percepção de ameaça e de stress em contexto de trabalho (Lopez & Schirmer, 2001), elevados níveis de satisfação profissional e menos medos relacionados com a performance (Hazan & Shaver, 1990). No entanto, esta centração nas dimensões intrínsecas não implica nem tem subjacente uma qualquer ilusão ou imunidade às dificuldades e aos obstáculos colocados pela vivência da incerteza que pauta o mundo actual e na vivência da vida privada (Marris, 1996), patenteia antes a confirmação de que uma orientação segura em relação ao mundo implica uma visão realista e, por sua vez, tal implica reconhecer as dificuldades macro-estruturais vigentes a nível económico, político, social e cultural e as suas implicações na definição de trajectórias profissionais e no processo de significação do trabalho no projecto existencial humano. Aliás, no seguimento de resultados obtidos noutras investigações (Coimbra & Gonçalves, 2002; Chaves et al, 2004), em que as dimensões intrínsecas do trabalho, a maior parte das vezes, só ganham relevância a partir do momento em que as extrínsecas – que encerram em si mesmas o trabalho como meio de subsistência e inevitabilidade social – estão satisfeitas, numa espécie de priorização valorizativa do trabalho.

Em suma, uma interpretação possível dos dados obtidos é a de que os jovens adultos com vinculação segura ao pai e à mãe parecem ser mais heterogéneos nas dimensões mais frequentes com que apreciam o significado do trabalho (dimensão temporal, dimensão emocional negativa e dimensão extrínseca) do que os jovens adultos com vinculação amedrontada a ambas figuras parentais, que por sua vez tendem a omitir a dimensão intrínseca, para se centrarem em aspectos mais extrínsecos e instrumentais (como é o caso da remuneração) e dimensões emocionais negativas. Ora, tal parece ser consistente com o postulado por Hazan & Shaver (1990), já que são aqueles – a par do que chamaram de ambivalentes/ansiosos – que mais instrumentalizam o trabalho, no caso concreto, como forma de obtenção do reconhecimento que ambivalentemente desejam (o prestígio e o estatuto de forma a ganharem aceitação), ao mesmo tempo que se centram na dimensão negativa (tendência para estilos de *coping* mais emocionais – Kummel, 1999).

O segundo nível de análise: a vinculação aos pares

Já no caso do segundo nível de análise, a vinculação dos jovens adultos aos pares, a análise centra-se nas três combinações mais frequentes, (i) a vinculação *segura* ao par romântico e ao par significativo, (ii) a vinculação preocupada ao par romântico e ao par significativo e (iii) vinculação preocupada ao par romântico e amedrontada ao par significativo. Também no caso da vinculação aos pares, a predominância vai para o estilo de vinculação segura em relação a ambos (tal como tinha acontecido com a vinculação às figuras parentais). Este paralelismo mantém-se também ao nível das palavras com maior número de ocorrências ("esforço" e "futuro"), o que parece revelar, para além da dimensão temporal, a prevalência de *outcomes* não tangíveis do trabalho ("realização pessoal", "realização profissional", "crescimento", "sonho", "prazer"), o que nos remete para a dimensão intrínseca do significado do trabalho. Efectivamente, e tal como já foi avançado anteriormente, também na vinculação aos pares a vinculação segura presente parece constituir-se como um indício da valorização das dimensões intrínsecas em detrimento das extrínsecas (a palavra "riqueza" ou "dinheiro", só foi mencionada por duas vezes). Mais ainda, a dimensão emocional positiva, em termos de ocorrência, é superior à dimensão emocional negativa ("sobreviver", "cansaço", "ter pouco tempo"). Também aqui a internalização da responsabilidade da construção de trajectórias profissionais ("ser realmente bom naquilo que faço", "ser realmente competente", "dedicação", "empenho", "compromisso", "determinação") parece corresponder a um *coping* adaptativo face ao cenário actual em termos de empregabilidade.

Já no caso da segunda combinação mais frequente (vinculação preocupada em relação ao par romântico e amedrontado em relação ao par significativo), a palavra mais frequente é o "dinheiro", o que nos remete imediatamente para as dimensões extrínsecas. No entanto, se analisarmos a constelação de palavras mais citadas (para além do "dinheiro", o "sucesso" e o esforço"), veremos que, por exemplo, no caso do "sucesso", parece confirmar-se o avançado por Hazan & Shaver (1990) a propósito dos ansioso-ambivalentes, nomeadamente a tendência a idealizar o sucesso como garante do reconhecimento dos outros. Por essa razão, a dimensão do sucesso parece ser, neste caso, mais extrínseca do que intrínseca, na medida em que procura fazer valer este tó-

pico como um meio para atingir um fim final, a aceitação dos outros, principal orientação em relação ao trabalho. Curiosamente, nesta combinação, a dimensão temporal quase não tem expressão.

Por fim, e no caso da terceira combinação mais frequente, vinculação preocupada em relação ao par romântico e vinculação amedrontada ao par significativo, as palavras, tal como no caso anterior, apresentam uma grande diversidade e menor número de ocorrências de repetição, o que pode ser interpretado como, dentro destas duas combinações (e ao contrário do que ocorre com a vinculação segura), existir uma maior heterogeneidade de motivações, percepções e significados em relação ao trabalho. As palavras mais citadas foram "tempo" e "esforço" (3 ocorrências); a dimensão temporal, tal como na combinação anterior, não parece ser significativa. Curiosamente, a referência aos itens mais frequentemente associados à dimensão extrínseca, o "dinheiro"/ "remuneração" só tem uma ocorrência, o que poderá ser interpretado como um sinal da premência da aceitação social. Efectivamente, no seguimento das conclusões de Hazan & Shaver (1990), os "ansioso-ambivalentes" (cuja leitura dimensional será a de elevados níveis de ansiedade e evitamento) são sujeitos particularmente hipervigilantes em relação à hipótese de perda da estima dos outros, donde resulta, neste caso concreto, uma aparente desvalorização das dimensões extrínsecas, antecipando o discurso do que é "socialmente aceite" e interiorizando-o. Presente está também a dimensão emocional, no caso, negativa ("stress"; "envelhecer"), embora pouco prevalente na totalidade das respostas.

Do ponto de vista global, em ambos níveis de análise, as dimensões extrínsecas parecem ser as que reúnem proeminência transversalmente, enfatizando o trabalho como sendo essencialmente um meio de subsistência. Tal parece confirmar o avançado por Chaves et. al (2004), a propósito da visão dos jovens adultos urbanos em relação ao trabalho, como sendo algo de negativo, imposto e um mal necessário à subsistência, ie, o trabalho como inevitabilidade social. Nesta perspectiva seria então incongruente a presença da dimensão intrínseca do processo de significação dos jovens adultos em relação ao trabalho. Parece que o jovem adulto do séc. XXI, o mesmo que investe na sua formação superior (seja por um compromisso de natureza mais indirecta - a normatividade da frequência do Ensino Superior, cada vez mais encarado como um período de moratória institucionalizada - seja por um compromisso de índole mais directa, leia-se, pela consciência de que ainda assim um aumento de qualificação remete-os para uma percentagem mais baixa de desemprego), conseguiu resolver e integrar a dissonância entre as expectativas criadas com a frequência do Ensino Superior e as mensagens sociais de conteúdo paradoxal, como foi abordado na descrição contextual no início deste artigo. Na realidade, a dimensão intrínseca está presente na conceptualização dos jovens adultos em relação ao trabalho, mormente neste como parte da realização pessoal ("gostar do que faço"; "ser feliz"; "exercer uma profissão que goste"), mas esta dimensão aparece consubstancializada num discurso de internalização de responsabilidade individual face à percepção da incerteza, mais concretamente nas características necessárias para obter "sucesso", nada mais do que ferramentas para lidar com a imprevisibilidade – a "ambição", "determinação", "responsabilidade", "dedicação" e "empenho". Parece então que perante o tal cenário de vivência de incerteza que aborda todas as esferas da vida do jovem adulto, este parece fazer emergir mecanismos de individualização de responsabilidade para gerir essa mesma incerteza, como se fazendo centrar em si próprio o domínio dessas ferramentas fosse a única forma de domínio a uma realidade que foge cada vez mais de regras de previsibilidade. Efectivamente, "o futuro tem cada vez menos de passado" (Azevedo, 2005).

6. CONCLUSÃO

Num cenário em que a transformação social, política, económica e cultural é célere, a incerteza parece ser o denominador comum da vivência actual do ser humano. Na realidade, não parece possível que a Psicologia possa continuar – explícita ou implicitamente – a apelar a uma estanquicidade entre domínios de vida do sujeito, como frequentemente acontece com o "amor" e o "trabalho".

Não há forma de negar a centralidade do trabalho na vida dos sujeitos, seja porque é esta a sua forma de sobrevivência, seja porque é um contexto de exploração de onde advém, em grande parte o sentido de mestria do adulto, seja porque é promotor do desenvolvimento pessoal, seja porque pode – ou não – contribuir para o seu bem estar, sendo contaminado e contaminando todos os outros domínios de vida (Kummel, 1999). Por con-

sequência, os significados atribuídos ao trabalho pelos sujeitos, são de análise essencial para a reconstrução de uma estrutura ocupacional e de oportunidades que possa ter o potencial que fazer o individuo centrar-se nas dimensões intrínsecas, por outras palavras, o trabalho como contexto de promoção de desenvolvimento.

Numa altura de profunda reformulação global, ao nível das macro-estruturas sócio-económicas e políticas, dos dispositivos de formação e regulação de oferta e procura de populações mais e menos qualificadas, parece pouco crível que se possa efectuar a referida reconstrução estrutural sem aceder à forma como o capital humano percepciona o trabalho, porque o faz e quais os factores explicativos da forma como o faz, sob pena de realizar reformulação estrutural vendo apenas a árvore pelos seus ramos e folhagem, esquecendo as suas raízes.

No caso específico da presente investigação, a grelha de leitura conceptual baseia-se num tipo de relação, a de vinculação, com implicações potencialmente significativas na forma como o sujeito se percepciona a si mesmo e à sua posição no mundo que o rodeia ("modelos internos dinâmicos" – Lopez, 2000), remetendo-nos para dimensões nucleares (as tais raízes) e não periféricas (os ramos).

Em suma, face aos resultados obtidos na presente investigação, parece confirmar-se, no que diz respeito às dimensões subjacentes aos significados atribuídos ao trabalho, os dados de investigações anteriores. Isto é, para além da dimensão temporal que emerge das especificidades da amostra (o trabalho pertence ao futuro), as dimensões extrínsecas/instrumentais ganham saliência (o trabalho como meio de subsistência). Já no que diz respeito ao cruzamento dos dados qualitativos com os estilos de vinculação, parece que o estilo de vinculação *seguro* é responsável pela valorização de dimensões intrínsecas (o trabalho como fonte de realização pessoal, evolução), enquanto que o estilo de vinculação *preocupado* e *amedrontado* parece remeter o sujeito para uma instrumentalização do trabalho, ie, centração nas das dimensões extrínsecas (remuneração, prestígio, estatuto), como forma de obtenção do reconhecimento.

Assumidamente apenas um primeiro passo de natureza exploratória, a presente investigação opera num domínio que carece de contínua exploração tendo em vista a concretização das diferenças individuais, com base nas dinâmicas de vinculação, nos significados atribuídos ao trabalho. Parece premente a continuidade desta exploração, já que permanecem pouco cristalino, a saber:

- Quais são as implicações da avaliação da vinculação feita dimensional (ansiedade e evitamento) e categorialmente (seguro, evitante, preocupado e amedrontado)?
- A utilização de diferentes tipologias categoriais em cada investigação (da tipologia de Ainsworth usada por Hazan e Shaver e por Lopez, à tipologia usada por Fraley, Waller & Brennan) interferem nas conclusões avançadas por cada trabalho empírico?
- Se o que foi aqui avançado como sendo a internalização da responsabilidade face à incerteza pode ser considerado um coping adaptativo e funcional, porque razão os estilos de vinculação secundários (evitante, preocupado, amedrontado) também o apresentam?
- Qual o papel da vinculação do sujeito em relação aos pares? Podem ou não estes, em função da sua centralidade na vivência do jovem adulto (e consequências evidentes ao nível da identidade), promover "ajustamentos" na percepção que têm do trabalho? Em caso afirmativo, quais são os processos subjacentes a esses "ajustamentos"?
- Se, ao que parece, as dinâmicas de vinculação parecem constituir-se como, pelo menos, variável a ter em conta no processo de construção de significado, será esta variável moderadora ou mediadora?
- Em que sentido caminharão as diferenças dos jovens adultos que já trabalham (ao contrário desta amostra) no significado atribuído ao trabalho?

Por fim, "amor" e "trabalho" não podem continuar, pelas razões que aqui são descritas, a ser operacionalizados como domínios autónomos, estanques e independentes. Se as relações de vinculação assumem importância estrutural e estruturante do desenvolvimento psicológico (o que não é, sublinhe-se, necessariamente linear), sejam elas desenvolvidas no contexto primário de socialização (contexto familiar) e no contexto de relações amorosas (no seu sentido mais amplo e abrangente), então parece evidente que estas poderão ser as bases as partir das quais o sujeito cria e desenvolve significado a uma actividade tão inevitável no projecto existencial humano. Como missões que são, as relações entre "amor" e "trabalho" são necessariamente complexas e necessitam, no futuro, de contínua análise e exploração.

ANEXO 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ATÉ 19 ANOS	49	26,9	26,9	26,9
	20 ANOS	56	30,8	30,8	57,7
	21 ANOS	33	18,1	18,1	75,8
	MAIS DE 21 ANOS	44	24,2	24,2	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Tabela 1 – Idades e frequências já categorizadas em escalões.

ANEXO 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MASCULINO	79	43,4	43,4	43,4
	FEMININO	103	56,6	56,6	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Tabela 2 – Frequências de género da amostra.

ANEXO 3

	Figura Paterna	Figura Materna	Par Romântico	Par Significativo
Ansiedade (Média)	2.7248	2.6746	3.2051	2.9665
Evitamento (Média)	2.9267	2.5540	3.3282	2.1896

Tabela 3 – Médias em relação aos factores Ansiedade e Evitamento com base nas quatro figuras

ANEXO 4

Pai 1 e Mãe 1	Vinculação segura em relação a ambos	Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação a ambos	N=58
Pai 1 e Mãe 2	Vinculação segura em relação à figura paterna e evitante em relação à figura materna	Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura paterna; baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à mãe	N=6
Pai 1 e Mãe 3	Vinculação segura em relação à figura paterna e *preocupada* em relação à figura materna	Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura paterna e elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura materna	N = 1

Pai 1 e Mãe 4	**Vinculação segura em relação à figura paterna e *amedrontada* em relação à figura materna**	**Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura paterna e elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura materna**	**N=1**
Pai 2 e Mãe 1	**Vinculação *evitante* em relação à figura paterna e segura em relação à figura materna**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à figura paterna e baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura materna**	**N=9**
Pai 2 e Mãe 2	**Vinculação *evitante* em relação a ambos**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à figura paterna e baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à mãe**	**N=24**
Pai 2 e Mãe 3	**Vinculação *evitante* em relação à figura paterna e preocupado em relação à figura materna**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à figura paterna; e elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura materna**	**N=0**
Pai 2 e Mãe 4	**Vinculação *evitante* em relação à figura paterna e amedrontado em relação à figura materna**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à figura paterna; elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura materna**	**N=3**
Pai 3 e Mãe 1	**Vinculação *preocupada* em relação à figura paterna e *segura* em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura paterna e baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura materna**	**N=1**
Pai 3 e Mãe 2	**Vinculação *preocupada* em relação à figura paterna evitante em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura paterna baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação à figura materna**	**N=1**
Pai 3 e Mãe 3	**Vinculação *preocupada* em relação a ambos**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação a ambos**	**N=21**

Pai 3 e Mãe 4	**Vinculação *preocupada* em relação à figura paterna e amedrontado em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura paterna e elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura materna**	**N=11**
Pai 4 e Mãe 1	**Vinculação amedrontada em relação à figura paterna e vinculação segura em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura paterna e baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação à figura materna**	**N=3**
Pai 4 e Mãe 2	**Vinculação amedrontada em relação à figura paterna e vinculação evitante em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura paterna e elevados níveis de evitamento em relação à figura materna**	**N=1**
Pai 4 e Mãe 3	**Vinculação amedrontada em relação à figura paterna e vinculação preocupada em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação à figura paterna e elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação à figura materna**	**N=7**
Pai 4 e Mãe 4	**Vinculação amedrontada em relação à figura paterna e vinculação amedrontada em relação à figura materna**	**Elevados níveis de ansiedade e de evitamento em relação a ambos.**	**N=33**

Tabela 4 – Frequências das combinações com base na vinculação às figuras parentais, avaliadas dimensional e categorialmente

ANEXO 5

Par Romântico 1 e Par Significativo 1	**Vinculação segura em relação a ambos**	**Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação a ambos**	**N=54**
Par Romântico 1 e Par Significativo 2	**Vinculação segura em relação ao par romântico e *evitante* em relação ao par signficativo**	**Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico e baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação ao par signficativo**	**N=20**
Par Romântico 1 e Par Significativo 3	**Vinculação segura em relação ao par romântico e *preocupada* em relação ao par significativo**	**Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico e elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação ao par significativo**	**N=2**

Par Romântico 1 e Par Significativo 4	**Vinculação segura em relação ao par romântico e *amedrontada* em relação à figura materna**	**Baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico e elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par significativo**	**N=2**
Par Romântico 2 e Par Significativo 1	**Vinculação evitante em relação ao par romântico e *seguro* em relação ao par signficativo**	**Elevados níveis de e evitamento e baixos níveis de ansiedade em relação ao par romântico e baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par significativo**	**N=0**
Par Romântico 2 e Par Significativo 2	**Vinculação evitante em relação a ambos**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação a ambos**	**N=7**
Par Romântico 2 e Par Significativo 3	**Vinculação evitante em relação ao par romântico e *preocupado* em relação ao par signficativo**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação ao par romântico e elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação ao par significativo**	**N=1**
Par Romântico 2 e Par Significativo 4	**Vinculação evitante em relação ao par romântico e amedrontado em relação ao par significativo**	**Baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação ao par romântico e elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par significativo**	**N=3**
Par Romântico 3 e Par Significativo 1	**Vinculação preocupada em relação ao par romântico e segura em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação ao par romântico e baixos níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par significativo**	**N=9**
Par Romântico 3 e Par Significativo 2	**Vinculação preocupada em relação ao par romântico e *evitante* em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação ao par romântico e baixos níveis de ansiedade e elevados níveis de evitamento em relação ao par significativo**	**N=5**
Par Romântico 3 e Par Significativo 3	**Vinculação preocupada em relação ao par romântico romântico e *preocupado* em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação a ambos**	**N=28**

Par Romântico 3 e Par Significativo 4	**Vinculação preocupada em relação ao par romântico e amedrontado em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e baixos níveis de evitamento em relação ao par romântico e elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par significativo**	**N=29**
Par Romântico 4 e Par Significativo 1	**Vinculação amedrontada em relação ao par romântico e seguro em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico**	**N=0**
Par Romântico 4 e Par Significativo 2	**Vinculação amedrontada em relação ao par romântico e evitante em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico**	**N=1**
Par Romântico 4 e Par Significativo 3	**Vinculação amedrontada em relação ao par romântico e preocupado em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico**	**N=4**
Par Romântico 4 e Par Significativo 4	**Vinculação amedrontada em relação ao par romântico e amedrontado em relação ao par significativo**	**Elevados níveis de ansiedade e evitamento em relação ao par romântico**	**N=17**

Tabela 5 – Frequências das combinações com base na vinculação aos pares, avaliadas dimensional e categorialmente

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C.M. Parkes, J. Stevenson – Hinde & P. Marris (Org..), *Attachment across the life cycle*. London, New York: Routledge.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16,* 427-454.
- Axelrod, S. D. (1999). *Work and the evolving self: Theoretical and clinical considerations*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Azevedo, J. (1998). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol.3*: loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss*. *Vol.1: Attachment*. London: Hogarth Press (1ª Edição 1969).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol.2*: separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chaves, A., Diemer, M., Blustein, D., Gallagher, L., DeVoy, J., Casares, M., & Perry, J. (2004). Conceptions of work: the view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 3, 275-286.
- Coimbra, J.L. & Gonçalves, C.M. (2002). Significados atribuídos em torno da experiência Profissional/Trabalho. In http://www.psicologia.com.pt.
- Coimbra, J.L. & Parada, F. (2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: O desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 47-58.

- Debate Mensal na Assembleia da República Portuguesa (Maio 2005). Discurso do Primeiro Ministro. In http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Primeiro_Ministro/Intervencoes/20050921_PM_Int_AR.htm
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1966). *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia.* pp. 88 – 110. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Fraley, Waller & Brennan (2000). An Item-Response Theory Analysis of Self-Report Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 2, 350-355.
- Fraley, R. C., & Waller, N.G. (1998). Adult attachment patterns: A test of a typological model. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds), *Attachment theory and close relationships*, pp 77-114. New York: Guilford Press.
- Instituto Nacional de Estatística (2006, Maio). Destaque – Informação à Comunicação Social, primeiro trimestre 2006. In www.ine.pt
- Fairchild, A.J., Finney, S. (2006).Investigating Validity Evidence for the Experiences in Close Relationships-Revised Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Vol 66(1), Feb. pp. 116-135.
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd Org.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kummel, P. (1999). Bringing your family to work: attachment in the workplace. *Dissertation Abstracts International: B, The Sciences and Engineering.*
- Lopez, F., & Brennan, K. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment Theoretical Perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 3, 283-300.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*, pp 16-53, 87-104. London: Routledge.
- Martins, A. *Competências de empregabilidade: uma experiência de promoção de competências de procura activa de emprego na transição*. Comunicação apresentada no Congresso "Da Universidade para o mundo de trabalho – Desafios para um diálogo", Maio de 2001, Braga.
- Martins, A., Ramos, S. M. & Coimbra, J.L. *Competências de Empregabilidade: Uma experiência de promoção de competências de procura activa de emprego*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Outubro 2000, Espinho.
- Schirmer, L. & Lopez, F. (2001).Probing the social support and work strain relationship among adult workers: Contributions of Adult Attachment Orientations. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 17-33.
- Schirmer, L. & Lopez, F. *Adult attachment, work stress, social support and indexes of strain*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, August 1998.
- Sibley, C., Fischer, R., Liu, J. (2005). Reliability and Validity of the Revised Experiences in Close Relationships (ECR-R) Self-Report Measure of Adult Romantic Attachment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol 31(11), Nov. pp. 1524-1536.
- Simar-Riverin, D. Le concept du chaos vocationnel: Un pas théorique à l'aube du XXI-super(e) siècle? The concept of vocational chaos: A theory for the 21st century? *Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol 25(4), Dec 1996. pp. 467-487.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers, pp 121-178. In Brown, D. & Brooks, L. (Org.). *Career choice and development* (3rd Org.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vondracek, F. (2001). The developmental perspective in Vocational Psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 252-261.

Antonio Navío Gámez
José María Sanahuja Gavaldà
José Tejada Fernández
Elena Ferrández Lafuente
Oscar Mas Torelló
Grupo CIFO
Depto. De Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

NECESIDADES FORMATIVAS SOCIOLABORALES Y SOCIOCULTURALES DE LAS PERSONAS MAYORES DE 50 AÑOS

RESUMEN

El presente trabajo sintetiza un estudio sobre las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años que forma parte de un estudio más amplio enmarcado en un proyecto del programa LEONARDO de la Unión Europea que tiene por nombre OPAL (Older People Active Learners). El proyecto tiene como propósito genérico desarrollar las potencialidades de las personas mayores de 50 años tanto en el ámbito laboral como en el cultural a través de procesos de aprendizaje interpersonal e intergeneracional, soportados por entornos virtuales de aprendizaje. Estos entornos virtuales deberán contar con el soporte de las instituciones que prestan formación al colectivo +50. El proyecto se desarrolla en cuatro países de la Unión Europea: Alemania (Universidad de Bremen), España (Universidad Autónoma de Barcelona), Italia (ASIA ONLUS) y Reino Unido (City and Guilds).

La parte del estudio que describimos aquí está centrada en el análisis de las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años realizado en el contexto español. Un cuestionario fue aplicado a 184 personas mayores de 50 años tomando como referencia instituciones y programas formativos dirigidos al colectivo analizado. El análisis cuantitativo fue complementado con datos cualitativos procedentes de entrevistas realizadas a los responsables de las instituciones implicadas en el estudio.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de necesidades pueden tener diferentes intencionalidades, pero la educativa es una de las más extendidas si se desarrollan, sobretodo, en el ámbito de la llamada educación no formal (Ferrández, 1997; Sarramona y otros, 1998). En este caso y para este contexto, los estudios de necesidades son el punto de partida para articular las diferen-

tes propuestas formativas y/o curriculares que deben orientarse a la satisfacción de las necesidades evidenciadas desde un proceder realista y contextualizado. Por tanto, aunque parezca una perogrullada, debemos reclamar que toda propuesta de acción pedagógica[1] debe partir de la necesaria consideración de las necesidades de las personas a las que se orienta, al tiempo que considerar las necesidades del contexto social en el que se realiza el estudio. Por otra parte, los estudios de necesidades, por su extensión, pueden afectar a grandes colectivos de personas, de instituciones y de realidades o bien centrarse en contextos muy específicos, casi individualizados (Navío, 2006).

Por otra parte, plantearse un estudio de necesidades supone reflexionar no sólo sobre el proceso de identificación de las mismas, sino también pensar previamente en el significado de necesidad, en el modelo que orienta el proceso de análisis y en la operativa que vamos a seguir para poder finalmente recoger las necesidades (Navío, 2006).

Sin duda, la consideración de lo que es una necesidad debe orientarse a la comparación en tanto que, cuando una persona o un colectivo perciben una determinada necesidad están comparando ineludiblemente dos o más situaciones que llevan a concluir que tal necesidad existe. Esta idea comparativa es la que defienden Witkin y Altschuld (1995). No obstante, como manifiestan otros autores (Gairín, 1996; Font e Imbernón, 2002), la necesidad bien puede equipararse a conceptos tan variados como problema, interés, motivación, demanda, etc. La cuestión es saber si cuando una persona demanda, por ejemplo, una formación, ésta deriva de una comparación entre lo actual y lo deseable o es simplemente una demanda. En cualquier caso, si queremos que las demandas, los problemas, los intereses, etc., sean necesidades, éstos deben estar contrastados para poder erigirse como necesidades y, en definitiva, poder operar con ellos (Navío, 2006).

Otro aspecto necesario cuando planteamos un proceso de análisis de necesidades es asumir el modelo de referencia. Son varios los modelos que podemos considerar (Witkin, 1977; Tejedor, 1990; Domínguez y Viudez, 2000, 2001a, 2001b), siendo una síntesis de los mismos la siguiente (Navío, 2006):

- Modelo de discrepancia. La necesidad se encuentra en el análisis de las diferencias entre lo que es y lo que debería ser, identificando claramente las fuentes de información de ambas dimensiones.
- Modelo de mercado. La necesidad se encuentra comparando las demandas de las personas o de los colectivos con la capacidad de hacer frente a dichas demandas mediante una oferta coherente.
- Modelo de toma de decisiones. La necesidad deriva del análisis de aspectos tan variados como problemas o percepciones de las personas en contextos determinados. En análisis de de estos aspectos variados pueden conducir a plantear acciones para resolverlos o satisfacer las necesidades.

Con estas premisas, nuestra propuesta está ubicada en una aproximación o planteamiento pedagógico, orientado, por tanto, a las necesidades formativas, que contempla las necesidades de un colectivo de personas mayores de 50 años en el contexto de la Unión Europea, asumiendo en este sentido que nuestro acercamiento a la necesidad parte de asumir como percibe el colectivo en cuestión su necesidad, asumiendo, por tanto, en la operativa, los principios del modelo de mercado. Para ello, partimos de las características del aprendizaje adulto (Ferrández y otros, 1990), cruciales articular las dimensiones del proceso de análisis.

Más específicamente, el presente estudio sobre las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años forma parte de un estudio más amplio, enmarcado en un proyecto del programa LEONARDO de la Unión Europea que tiene por nombre OPAL (Older People Active Learners). El proyecto tiene como propósito genérico desarrollar las potencialidades de las personas mayores de 50 años tanto en el ámbito laboral como en el cultural a través de procesos de aprendizaje interpersonal e intergeneracional, soportados por entornos virtuales de aprendizaje. Estos entornos virtuales deberán contar con el soporte de las instituciones que prestan formación al colectivo de personas mayores de 50 años. El proyecto se desarrolla en cuatro países de la Unión Europea: Alemania (Universidad de Bremen), España (Universidad Autónoma de Barcelona), Italia (ASIA ONLUS) y Reino Unido (City and Guilds).

La parte del estudio que describimos aquí está centrada en el análisis de las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años realizado en el contexto español. En este sentido, los objetivos básicos del estudio han sido:

[1] Por ejemplo, Clarke (2003) orienta el análisis de necesidades a la formación (Training Needs Análisis), propuesta que es la que sostenemos en esta aportación.

- Identificar las necesidades de las personas participantes en el estudio en los ámbitos sociolabral y sociocultural.
- Analizar las necesidades en función de las características personales, formativas y sociolaborales de las personas encuestadas.
- Proponer acciones formativas acordes con los objetivos generales del proyecto OPAL

2. METODOLOGÍA

2.1. MUESTRA

Un total de 184 personas adultas, mayores de 50 años, pertenecientes a 9 instituciones que desarrollan programas formativos dirigidos a este colectivo, ubicadas en la zona metropolitana de Barcelona, han participado en el estudio. Así, todos los adultos mayores de 50 años implicados en los programas de las instituciones mencionadas formaban la población del estudio. Asimismo, la participación de las personas en el estudio fue voluntaria, debiendo responder tan sólo el cuestionario.

Los responsables de las instituciones implicadas en el estudio fueron los encargados de distribuir los cuestionarios a las personas que podían responderlos, así como recogerlos y enviarlos al grupo de investigación. En este sentido, la selección muestral fue intencional, puesto que nos interesaba disponer de información clara y precisa en torno a las necesidades de las personas mayores de 50 años.

2.2. INSTRUMENTOS

Se utilizó un cuestionario como técnica básica para la recopilación de la información. Antes de llegar a la versión definitiva del mismo se realizaron los siguientes pasos:

- Realización de un grupo de discusión con diferentes instituciones que desarrollaban programas formativos dirigidos al colectivo de personas mayores de 50 años. Las instituciones participantes en el grupo de discusión aportaron, posteriormente, los informantes que respondieron al cuestionario.
- Contraste de la información aportada por el grupo de discusión con la literatura sobre necesidades de formación, personas mayores en situaciones formativas y necesidades formativas del colectivo de mayores de 50 años. Asimismo, este contraste se hizo con investigaciones realizadas sobre el tema en cuestión.
- Elaboración de un cuestionario provisional que fue revisado por los responsables institucionales participantes en el grupo de discusión.
- Con las propuestas de los responsables institucionales, elaboración del instrumento definitivo.

El proceso de construcción del cuestionario se realizó entre septiembre y noviembre de 2005. La recogida de la información se realizó, por parte de los responsables de las instituciones implicadas en el estudio durante los meses de enero a abril de 2006.

El cuestionario se dividió en dos partes diferenciadas:

- Datos de identificación de los encuestados, en los que se consideran variables personales (edad, género, estado civil y domicilio familiar), formativas (titulación máxima y formación continua) y sociolaborales (situación laboral, tipo de contrato, categoría profesional, sector laboral y pertenencia asociativa).
- Necesidades formativas del colectivo de personas mayores de 50 años. Por una parte, se presentan las variables del ámbito sociolaboral y por otra las del ámbito sociocultural. Para ambas, las personas que responden opinan sobre sus necesidades formativas y sobre un listado de contenidos de formación utilizando para aportar las respuestas una escala tipo Likert de 5 opciones, donde 1 = 'total desacuerdo/nada' y 5 = 'total acuerdo/mucho'.

3. RESULTADOS

Siguiendo la estructura del cuestionario utilizado en la investigación, presentaremos los resultados de acuerdo a las diferentes variables consideradas en el mismo. En un primer momento describiremos la información relacionada con las características de la muestra para, posteriormente, presentar la información de las necesidades de las personas adultas.

Los datos han sido analizados utilizando tanto estadísticos descriptivos como inferenciales (T-Test y ANOVA para la comparación de medias), mediante el programa estadístico SPSS, para poder responder a los objetivos del estudio

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Los datos del cuestionario nos muestran que la **edad** media de la muestra es de 61 años, con una desviación de 7 años, siendo el valor mínimo 50 años y el máximo 83.

Por lo que se refiere a la distribución de **género**, los resultados nos muestran que la muestra está distribuida de manera similar entre hombres (50,3%) y mujeres (49,7%).

El **estado civil** de la muestra es mayoritariamente casado o en pareja (76,2%), seguido de viudo (8,7%), separado o divorciado (7,6%) y el resto solteros (7,6%).

El **domicilio familiar** se ubica principalmente en el ámbito urbano (84%), seguido del suburbano-periférico (11,2%), siendo inapreciable el ámbito rural. Esta distribución se explica por la zona de extracción muestral, ubicada, como hemos dicho, en Barcelona y en su área metropolitana.

La **titulación máxima** de las personas encuestadas es mayoritariamente estudios primarios (50,9%). El restante 50% se distribuye entre estudios secundarios (27,2%), que incluyen a la formación profesional, y estudios superiores (21,9%). Como complemento, la **formación continua** que acreditan las personas encuestadas se centra en la propia actividad profesional para los que están en activo y los que están en situación de desempleo. Por el contrario, la formación continua para las personas en situación de jubilación es muy variada predominando la informática y las nuevas tecnologías, así como los idiomas llegando incluso a aparecer acciones formativas relacionadas con la música, la literatura y la cultura en general.

Por otra parte, es preciso mencionar que en nuestra muestra el nivel de estudios del género masculino es superior al del género femenino. La explicación a este diferencial está relacionada con las posibilidades de formación inicial de las personas mayores de 50 años cuando eran jóvenes. Los valores culturales de la época hacían difícil el acceso a los estudios secundarios y superiores por parte de las mujeres.

La **situación laboral** se distribuye de manera desigual: el 22,6% de los encuestados está en activo, el 16,5% está desempleado, el 13,4% está prejubilado y el 47,6% jubilado. En síntesis, podemos apuntar que el 61% están jubilados frente al 39% que aún están en situación activa.

La **categoría profesional** de los encuestados en la actualidad (para los activos) o en su historia laboral (jubilados) está muy distribuida. Así, el 22,6% son o eran directivos, el 15,1% mandos intermedios, el 22,6% técnicos y el 39,6% operarios.

La distribución del **sector laboral** en el que se ocupan o se han ocupado los encuestados se distribuye del siguiente modo: 1,8% en el sector agrícola, el 43,9% en la industria y el 54,4% en servicios.

Las personas encuestadas no parecen tener una fuerte vinculación a asociaciones. Como manifiestan los resultados, la **pertenencia asociativa** de los encuestados se manifiesta del siguiente modo:

- Sindicato: 14%
- ONG: 12,2%
- Colegios profesionales: 6,4%
- Asociaciones deportivas: 9,9%
- Asociaciones de tiempo libre: 15,7%
- Otro tipo de asociaciones: 19,2%

A la vista de los resultados, tres variables son clave en la muestra analizada habida cuenta de los objetivos de nuestra investigación: el género, el nivel de estudios y la situación laboral. Estos aspectos de la muestra nos aportarán claves para el establecimiento de las necesidades formativas del colectivo encuestado.

3.2. NECESIDADES FORMATIVAS DEL ÁMBITO SOCIOLABORAL

La valoración de las **necesidades formativas del ámbito sociolaboral**, si atendemos al **género** de los encuestados, nos manifiesta que apenas existen diferencias en cuanto a necesidades entre géneros salvo para dos de los ocho aspectos considerados. En la transición a la vida jubilar y en la transmisión a de la experiencia profesional a otros, son los hombres los que manifiestan mayor necesidad si comparamos estas aportaciones con las que provienen de las mujeres tal y como se recoge en la tabla 1 y se presenta en el gráfico 1.

Necesidad formativa	Masculino	Femenino	Signif.
1. Para un cambio de trabajo	2,41	2,28	
2. Para el mantenimiento del trabajo	2,43	2,21	
3. Para la especialización en el trabajo	2,84	2,45	
4. Para la promoción profesional	2,58	2,27	
5. Para la inserción o reinserción en el mundo del trabajo	2,31	2,12	
6. Para la transición a la vida jubilar	2,79	2,21	.05
7. Para el perfeccionamiento en el contexto de trabajo	2,86	2,58	
8. Para la transmisión de la experiencia profesional a otros	3,38	2,33	.000

Tabla 1: Necesidades formativas sociolaborales en función del género de los encuestados

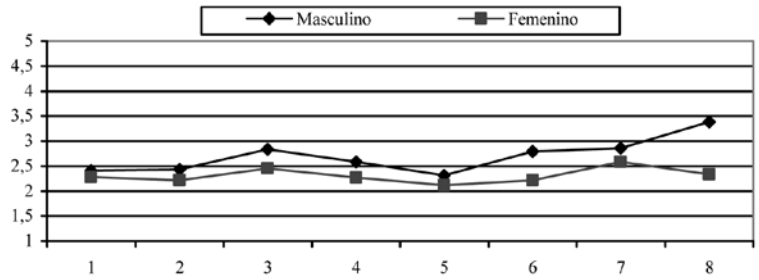


Gráfico 1: Necesidades formativas sociolaborales en función del género de los encuestados

Por otra parte, en función del **nivel de estudios** de los encuestados, como puede apreciarse en la tabla 2, tan sólo en la transmisión de la experiencia profesional a otros es donde las diferencias entre los colectivos es significativa, siendo las aportaciones de los que poseen estudios universitarios significativamente más altas que las que provienen del colectivo con un nivel de estudios primario o básico tal y como manifiesta la prueba estadística aplicada.

Necesidad formativa	Primarios	Secundarios	Superiores	Signif.
1. Para un cambio de trabajo	2,43	2,25	2,27	
2. Para el mantenimiento del trabajo	2,36	2,36	2,27	
3. Para la especialización en el trabajo	2,83	2,39	2,73	
4. Para la promoción profesional	2,55	2,29	2,47	
5. Para la inserción o reinserción en el mundo del trabajo	2,44	2,14	1,87	
6. Para la transición a la vida jubilar	2,55	2,26	2,84	
7. Para el perfeccionamiento en el contexto de trabajo	2,92	2,45	2,88	
8. Para la transmisión de la experiencia profesional a otros	2,45	3,06	3,46	.02

Tabla 2: Necesidades formativas sociolaborales en función del nivel de estudios de los encuestados

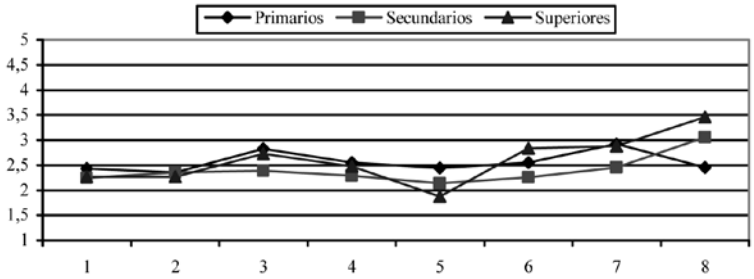


Gráfico 2: Necesidades formativas sociolaborales en función del nivel de estudios de los encuestados

Finalmente, y como es lógico en el ámbito de las necesidades formativas del ámbito sociolaboral, las personas que están en **situación laboral** activa consideran de manera significativa mayor necesidad en todos los aspectos considerados salvo en la transición a la vida jubilar y en la transmisión de la experiencia profesional a otros. En este caso, la situación laboral es un condicionante fundamental en la manifestación de las necesidades formativas tal y como puede apreciarse en la tabla 3.

Necesidad formativa	Activo	Jubilado	Sig.
1. Para un cambio de trabajo	2,87	1,39	.000
2. Para el mantenimiento del trabajo	2,76	1.50	.000
3. Para la especialización en el trabajo	3,26	1,47	.000
4. Para la promoción profesional	3	1,38	.000
5. Para la inserción o reinserción en el mundo del trabajo	2,57	1,52	.002
6. Para la transición a la vida jubilar	2,24	2,79	
7. Para el perfeccionamiento en el contexto de trabajo	3,27	1,73	.000
8. Para la transmisión de la experiencia profesional a otros	3,02	2,77	

Tabla 3: Necesidades formativas sociolaborales en función de la situación laboral de los encuestados

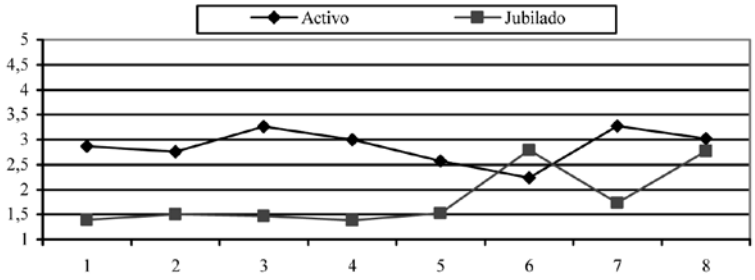


Gráfico 3: Necesidades formativas sociolaborales en función de la situación laboral de los encuestados

La valoración que las personas encuestadas hacen de los **contenidos de formación del ámbito sociolaboral** propuestos en el cuestionario no presenta diferencias significativas en función del **género** y del **nivel de estudios**. Sólo en la comparación de la **situación laboral**, como puede apreciarse en la tabla 6, las personas en edad activa valoran, sobre las jubiladas, el contenido de seguridad e higiene en el trabajo.

Contenido de formación	Activo	Jubilado	Sig.
1. Seguridad e higiene en el trabajo	3,96	3,29	.02
2. Aprender a emprender	3,44	3,36	
3. Tecnologías de la Información y la Comunicación	3,89	3,72	
4. Medio ambiente/gestión ambiental	3,36	3,26	
5. Calidad	3,4	3,32	

Contenido de formación	Activo	Jubilado	Sig.
6. Procesos de producción	3,06	3,03	
7. Idiomas	3,12	3,62	
8. Comunicación (oral, escrita, etc)	3,38	3,56	
9. Marketing	2,92	2,97	
10. Gestión de grupos de trabajo	2,92	3,05	

Tabla 4: Valoración de los contenidos sociolaborales de formación en función de la situación laboral de los encuestados

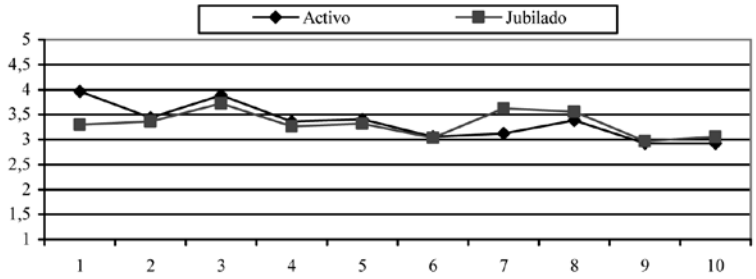


Gráfico 4: Valoración de los contenidos sociolaborales de formación en función de la situación laboral de los encuestados

3.3. NECESIDADES FORMATIVAS DEL ÁMBITO SOCIOCULTURAL

La valoración de las **necesidades formativas del ámbito sociocultural**, de acuerdo al **género** de los encuestados, nos indica que las mujeres expresan mayor necesidad en los aspectos relacionados con el incremento del círculo de amistades y de las habilidades sociales, con el conocimiento de nuevas realidades y con los aspectos relacionados con los sentimientos. Como puede apreciarse en la tabla 5, los aspectos destacados son significativos desde el punto de vista estadístico.

Necesidad formativa	Masculino	Femenino	Signif.
1. Para el incremento de mi círculo de amistades	2,70	3,41	.01
2. Para incrementar mis conocimientos personales	3,89	4,20	
3. Para incrementar mis habilidades sociales	3,36	3,78	.05
4. Para conocer nuevas realidades	3,41	3,88	.02
5. Para enseñar a los demás cosas que yo ya sé	3,54	3,43	
6. Para la participación social	3,19	3,22	
7. Para compartir experiencias	3,2	3,33	
8. Relacionada con la actividad física	2,88	2,99	
9. Para la gestión del cambio	2,85	3,15	
10. Relacionada con los sentimientos	3,16	3,83	.01

Tabla 5 Necesidades formativas socioculturales en función del género de los encuestados

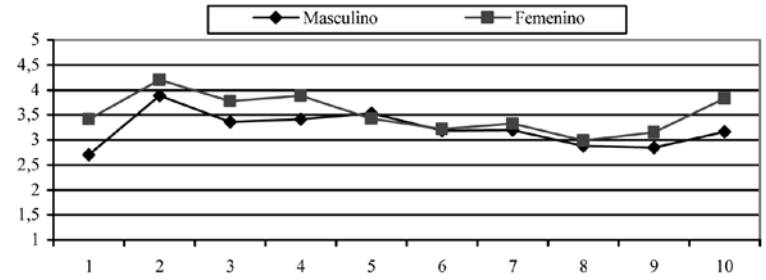


Gráfico 5 Necesidades formativas socioculturales en función del género de los encuestados

Las necesidades de formación en el ámbito sociocultural son significativas en función de la **situación laboral**. Como podemos percibir en la tabla 6, en todos los aspectos considerados, menos en la necesidad de formación relacionada con la enseñanza a los otros, las personas jubiladas manifiestan más necesidad formativa que las personas en edad activa.

Necesidad formativa	Masculino	Femenino	Signif.
1. Para el incremento de mi círculo de amistades	2,42	3,46	.000
2. Para incrementar mis conocimientos personales	3,63	4,36	.000
3. Para incrementar mis habilidades sociales	3,19	3,84	.002
4. Para conocer nuevas realidades	3,28	3,95	.001
5. Para enseñar a los demás cosas que yo ya sé	3,31	3,61	
6. Para la participación social	2,81	3,45	.005
7. Para compartir experiencias	3,04	3,41	.05
8. Relacionada con la actividad física	2,53	3,2	.002
9. Para la gestión del cambio	2,57	3,35	.001
10. Relacionada con los sentimientos	3,05	3,8	.002

Tabla 6: Necesidades formativas socioculturales en función de la situación laboral de los encuestados

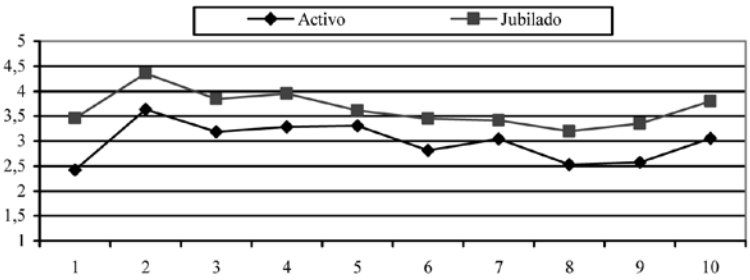


Gráfico 6: Necesidades formativas socioculturales en función de la situación laboral de los encuestados

En la valoración de los contenidos del ámbito sociocultural, encontramos diferencias significativas en función del **género** y de la situación laboral, como aparece en las tablas 7 y 8. Para los contenidos de dietética y nutrición, seguridad doméstica, ocio y tiempo libre y gestión de emociones, las mujeres atribuyen mayor importancia a dichos contenidos. En el resto de contenidos, aunque no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias, se apunta una tendencia de superioridad valórica en el grupo femenino.

Contenido de formación	Masculino	Femenino	Signif.
1. Matemática para la vida	3,05	3,45	
2. Dietética y nutrición	3.08	3.66	.007
3. Seguridad doméstica	3,17	3,72	.01
4. Ocio y tiempo libre	3,34	3,74	.03
5. Relaciones interpersonales	3,31	3,67	
6. Toma de decisiones	3,35	3,61	
7. Vida saludable	3,66	3,80	
8. Gestión de emociones	3,21	3,68	.03
9. Autoconocimiento	3,59	3,90	
10. Derechos y deberes de la ciudadanía	3,67	3,79	
11. Participación en la comunidad	3,54	3,65	

Tabla 7: Valoración de los contenidos socioculturales de formación en función del género de los encuestados

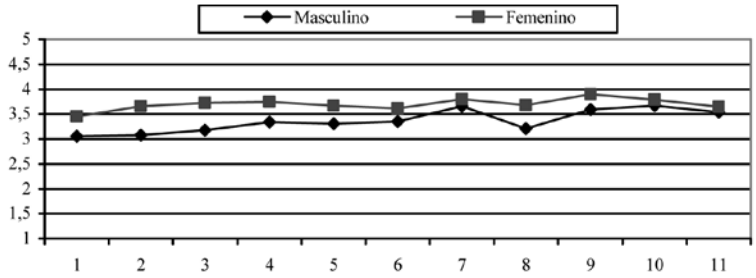


Gráfico 7: Valoración de los contenidos socioculturales de formación en función del género de los encuestados

En el caso de la valoración de los contenidos, comparando las puntuaciones de los encuestados en función de su **situación laboral** (tabla 8) tenemos que el perfil valorativo es muy similar para ambos colectivos destacándose que los jubilados valoran más la importancia del ocio y tiempo libre, relaciones interpesonales, vida saludable y gestión de emociones

Contenido de formación	Activo	Jubilado	Sig.
1. Matemática para la vida	3,27	3,24	
2. Dietética y nutrición	3,26	3,54	
3. Seguridad doméstica	3,25	3,63	
4. Ocio y tiempo libre	3,28	3,74	.02
5. Relaciones interpersonales	3,16	3,71	.01
6. Toma de decisiones	3,38	3,6	
7. Vida saludable	3,37	4,02	.002
8. Gestión de emociones	3,16	3,61	.05
9. Autoconocimiento	3,58	3,85	
10. Derechos y deberes de la ciudadanía	3,57	3,83	
11. Participación en la comunidad	3,38	3,74	

Tabla 8: Valoración de los contenidos socioculturales de formación en función de la situación laboral de los encuestados

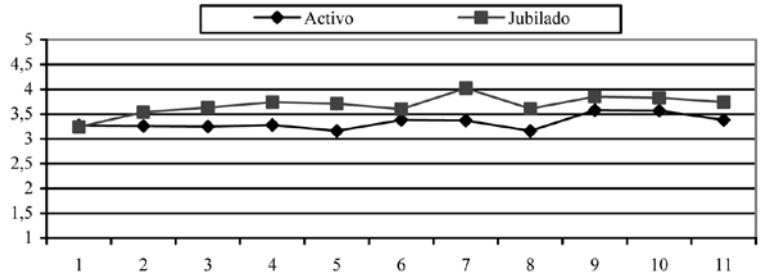


Gráfico 8: Valoración de los contenidos socioculturales de formación en función de la situación laboral de los encuestados

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados y si atendemos a la estructura que le hemos dado a la presentación de los mismos tenemos que indicar, en primer lugar, que las personas adultas encuestadas destacan por tener las siguientes características, destacables, sin duda en el presente estudio y en el proyecto que nos ocupa:

- Son personas con bajo nivel educativo.
- Las personas que están jubiladas son bastante jóvenes y provienen, sin duda de procesos de retiro anticipado.

- Como dato general, por otra parte, nos encontramos con personas con un bajo nivel asociativo; es decir, escasamente están vinculadas a asociaciones.

Con estos presupuestos comentamos las necesidades formativas que se han evidenciado y que, como ya advertimos en la introducción, las interpretamos en clave de demandas.

En el ámbito socioprofesional, los encuestados manifiestan que los aspectos relacionados con la transición a la vida jubilar y la transmisión de la experiencia profesional a otros son los aspectos más destacados por lo que a necesidad demandada se refiere. Asimismo, las personas que se encuentran en situación activa laboral, aunque consideran que estas necesidades les incumben, la valoración global que ofrecen es baja, con lo que podemos concluir que, aunque en situación laboral activa, están más interesadas por la transición a la vida jubilar, aspecto que se manifiesta en la comparación entre el colectivo de personas en activo y personas jubiladas.

Por otra parte, las opiniones sobre los contenidos propuestos pone de manifiesto que, aunque valorados casi todos por encima de la media teórica, no parecen ser muy significativos, sobretodo por el hecho de que, por ejemplo, personas en activo y jubiladas los valoran de manera parecida salvo en el caso de la seguridad e higiene en el trabajo.

En el ámbito sociocultural, las aportaciones nos evidencian que las mujeres tienen más necesidad de desarrollarse en el terreno sociocultural, siendo casi todas las aportaciones superiores a las que provienen de los hombres. Por supuesto los jubilados manifiestan mayor necesidad es este ámbito, cosa que nos indica que es necesaria una previsión de necesidades para las personas que se encuentran en activo, sobretodo por el hecho de que la transición a la vida jubilar ha sido un aspecto destacable en las necesidades de ámbito socioprofesional.

Las mismas conclusiones las podemos atribuir al análisis de la valoración de los contenidos, más importantes para las mujeres y, por supuesto más importantes para las personas en situación de jubilación que nos hace reflexionar sobre la necesidad de anticiparse al futuro, preparando a las personas para introducirse a la vida jubilar una vez finalicen su periodo vital profesional activo.

REFERENCIAS

- CLARKE, N. (2003): *"The politics of training needs analysis":* **Journal of Workplace Learning**. 15 (4), 141-153.
- DOMÍNGUEZ, G. y VIÚDEZ, A.I. (2000): *"Estudio comparativo de los diferentes modelos de detección de necesidades de formación"* en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona (pp. 204/19-204/27).
- DOMÍNGUEZ, G. y VIÚDEZ, A.I. (2001a): *"La guía de detección de necesidades de formación. La configuración de ofertas formativas en base a itinerarios de formación"* en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona (pp. 240/39-240/45).
- DOMÍNGUEZ, G. y VIÚDEZ, A.I. (2001b): *"El modelo de escenarios organizacionales: concepto multidimensional de necesidad y tipos de necesidades"* en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona (pp. 240/47-240/54).
- FERRÁNDEZ, A. (1997): *"La formación y su contexto de actuación"*. En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ: **Planificación y Gestión de Instituciones de Formación**. Praxis, Barcelona. (pp. 3-27).
- FONT, A. e IMBERNÓN, F. (2002): *"Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación"* en P. PINEDA (Coord.): **Gestión de la formación en las organizaciones**. Ariel, Barcelona (pp. 37-61).
- GAIRÍN, J. (1996): *"La detección de necesidades de formación"* en GAIRÍN; A. FERRÁNDEZ; J. TEJADA. y A. NAVÍO. (Coords.): **Formación para el Empleo**. Neo3 Comunicación, El Masnou. (pp. 71-116).
- NAVÍO, A. (2006): *"Análisis y detección de necesidades"*. En J. TEJADA y V. GIMÉNEZ (Coords.): **Formación de Formadores. Escenario aula**. Thomson, Madrid (en prensa).
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A.J. (1998): **Educación no formal**. Ariel, Barcelona.
- WITKIN, B.R. (1977): *"Need assessment kits, models and tools"* en **Evaluations Technology**, 17, 5-8.
- WITKIN, B.R. and ALTSCHULD, J.W. (1995): **Planning and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide**. Sage Publications, London.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: PERCURSOS QUALIFICANTES

Prof.ª Doutora Isabel Cantista
Directora do Centro de Formação Profissional Arcomira
Dr.ª Maria Emília Marrocos
Subdirectora do Centro de Formação Profissional Arcomira

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS

Oportunidades e desafios

O Centro de Formação Profissional Arcomira está situado em Vila Nova de Gaia. Existe há doze anos e é um dos quatro centros de formação da APCD – Associação Portuguesa de Cultura e Desenvolvimento, uma associação sem fins lucrativos e de reconhecido interesse público. Os restantes três situam-se em Lisboa, Viseu e Montemor-o-Novo.

Esta Associação tem ainda um Gabinete de Cooperação, que tem vindo a desenvolver projectos para o desenvolvimento com países da América Latina e de expressão oficial portuguesa: Moçambique e Cabo Verde.

Nesta comunicação pretendemos partilhar conceitos e práticas educativas de jovens, tarefa primordial na nossa associação.

Se quisermos saber o que é a educação em termos conceptuais, podemos recorrer a um bom dicionário que nos define este processo, como aquele "que visa o desenvolvimento harmónico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade" (cfr. *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, 7ª edição). E, de facto esta concepção gera muitos consensos. No entanto, todos sabemos por experiência, que o desenvolvimento harmonioso da pessoa é difícil de conseguir e um processo longo.

Porque é que se educa? A educação representa uma tarefa árdua, difícil, de longo prazo, porque esse desenvolvimento harmonioso significa o atingir da perfeição do homem (finalidade objectiva) e a sua felicidade (finalidade subjectiva).

A principal função da educação é a formação do carácter das pessoas, ou seja, que desenvolvam um conjunto de hábitos e valores que as ajude a realizar-se plenamente como seres humanos. E, exige, que ao mesmo tempo, as pessoas alcancem a sua realização pessoal, pondo em prática as suas capacidades individuais – o que as faz ser únicas e irrepetíveis – em favor do desenvolvimento da sociedade;

O ser humano é importante por aquilo que o faz ser diferente dos outros, quer dizer, pelas suas características individuais e pelo contributo que unicamente ele pode ter no aperfeiçoamento da sociedade.

Assim, a educação implica formar a pessoa e não só "informá-la". E, esse formar é o desenvolvimento das suas pessoais possibilidades ou potencialidades (esta ideia de *poten-*

cialidade da pessoa remete-nos à ideia dos "valores": hábitos que podem qualificar o indivíduo na sua estrutura ontológica e que se vão adquirindo e desenvolvendo ao longo da vida; o homem é um cúmulo de potencialidades que se podem descobrir e incentivar);

Com esta ideia de *potencialidades* no ser humano, surge a exigência da educação como educação de valores a partir da pessoa. Educar é eduzir, "extrair" algo, e o que se "extrai" são as virtualidades da própria pessoa. Assim já não se trata de dar, de implantar, de incutir, quase de impor. Tem de se entender a educação como algo que se faz contando com a pessoa. O educador só ajuda a actualizar essas virtualidades no educando, numa espécie de diálogo no qual vai suscitando o crescimento destas virtualidades. Assim, pode entender-se a educação como o suscitar e promover valores no indivíduo a partir dele mesmo.

Na APCD desde o início existe o objectivo de contribuir para uma formação integral e pessoal. Deste modo, entendemos que a educação deriva da própria raiz da unidade da pessoa, ou seja, da sua personalidade. A pessoa não é um aglomerado de actividades diversas, mas um ser capaz de pôr a sua própria marca pessoal nas diversas manifestações da sua vida. Educação integral é aquela que é capaz de dar **unidade** a todos os possíveis aspectos da vida de um indivíduo, esse cunho pessoal.

Na formação profissional é sabido que uma pessoa deve ter competências a nível técnico, apreensão de conhecimentos de cariz teórico ou teórico-prático; mas deve ter, também, competências a nível comportamental; saber ser ele próprio, saber estar com os outros, querer aprender com os outros e querer aprender dos outros.

Para esta formação são particularmente importantes uma série de valores, de qualidades, que se podem entender como universais e que são caminho de crescimento da pessoa, nomeadamente: a iniciativa pessoal e espírito de equipa, a coerência (viver como se pensa e pensar como se vive), a lealdade (pessoa que não falta à palavra dada, que é honesto e sincero), a convivência e amizade (pessoas que sejam capazes de aprender a conviver como membros de uma sociedade, que saibam relacionar-se com os outros, tendo um verdadeiro interesse por eles, ajudando-os a que dêem o melhor de si mesmos), a laboriosidade e responsabilidade (capacidade de trabalhar e de responder pelos seus actos, ou seja, agir com um conhecimento e uma liberdade suficientes para que os seus actos possam ser considerados como seus e de responder por eles).

A educação destas áreas quer as carácter mais cognitivo, quer as de índole mais comportamental estão presentes nas situações de formação em sala e nas práticas em contexto de trabalho.

No Centro de Formação Profissional Arcomira procuramos educar e formar, desde sempre, com base num sistema tutorial (entrevistas pessoais periódicas), uma relação próxima com a família (entrevistas e encontros) e nas práticas em contexto de trabalho (no âmbito do sistema de aprendizagem, ou de educação-formação).

No sistema tutorial é ajudado o jovem a reflectir sobre comportamentos e valores presentes nesses comportamentos. O jovem é incentivado a estabelecer metas pessoais, que tenham aplicação em situações concretas e específicas da sua vida. Este processo incentiva o auto-conhecimento, a ponderação de atitudes, e o treino da vontade que o leva a realizações, que contribuem para o elevar da sua auto-estima. Ao longo do tempo, torna-se capaz de definir com autonomia o seu projecto de vida e de lutar pela sua realização.

No contacto com a família procura-se conseguir um maior conhecimento da pessoa e a colaboração no processo educativo. Quando esse contacto nos revela situações em que essa colaboração é difícil, é necessário encontrar outros meios para colmatar esta lacuna. Por exemplo, se nos deparamos com uma situação de uma falta injustificada, a família é de imediato alertada para este facto e na maioria dos casos este contacto é o suficiente para ultrapassar essa situação. No entanto, se este contacto não surte os efeitos desejados, o Centro procura actuar de outro modo, nomeadamente através das entrevistas tutoriais.

Nas práticas também se educam valores: corrigindo atitudes, estabelecendo metas, estimulando a superação pessoal. Podemos dar como exemplo desta situação o alertar de Formandos esquerdinos na atenção que devem ter ao pôr a mesa, já que frequentemente se enganam colocando os talheres na posição inversa ao estipulado no protocolo.

O desafio da educação é tentar formar pessoas com elevado nível técnico e comportamental e conseguir que essas pessoas queiram pôr a sua formação ao serviço dos outros.

O desafio da educação é formar pessoas como membros activos e responsáveis de uma sociedade, seres humanos comprometidos com o seu aperfeiçoamento pessoal e com o da sociedade.

Ao aceitar esse desafio, de educar de uma forma personalizada um jovem para que seja íntegro, garantimos-lhe a oportunidade de poder participar numa sociedade na qual, se pretende venha a ser protagonista. De facto,

é tão importante que o futuro trabalhador tenha muitos conhecimentos teóricos ou teórico-práticos como, em igualdade de circunstâncias, seja o mais leal, o que ajuda os outros, o que colabora e é responsável pelos seus actos, o mais constante, ou seja, o que possui uns valores humanos positivos.

O desafio da educação é dar a oportunidade a cada ser humano de se desenvolver e ter um critério que lhe permita participar no progresso da sociedade. Só desta maneira as pessoas estão preparadas para enfrentar os desafios que encontrarão na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, Rafael (2005) (3ª edición) *Filosofia de la vida cotidiana.* Ediciones Rialp, Madrid
- Cardona, Carlo (2001) (2º edición) *Ética del quehacer educativo*. Ediciones Rialp, Madrid
- Garcia, Miguel-Ángel Martí (2004) (5ª edición) *La madurez*. Ediciones Internacionales Universitárias, Madrid
- Guerrero, António Jiménez (1995) (2º edición) *Enseñar a pensar*. Ediciones Palabra, Madrid
- Isaacs, David (1981) (3ª edición) *La educación de las virtudes humanas*. EUNSA (Ediciones Universid de Navarra, SA), Pamplona
- Stork, Ricardo Yepes e Javier Aranguren Echevarría (1998) (3ª edición) *Fundamentos de Antropologia – Un ideal de la excelência humana*. EUNSA (Ediciones Universid de Navarra, SA), Pamplona

Anabela Santos
anabela.trindade@dren.min-edu.pt
Lídia Amaral
lidia.amaral@dren.min-edu.pt
Ofélia Frederico
ofelia.frederico@dren.min-edu.pt
EMFQ / DREN

AGARRAR OPORTUNIDADES DE UM PERCURSO QUALIFICANTE NUMA ESCOLA PROFISSIONAL:

Estudos de caso

Nesta sessão temática far-se-á a apresentação de três estudos de caso vivenciados por escolas profissionais da Direcção Regional do Norte onde se realça a diversidade de práticas nas áreas do design, do património cultural e agro-alimentar.

A troca de experiências e a divulgação de boas práticas neste Congresso Internacional é oportuna porquanto evidencia aprendizagens manifestadas na diversidade de saberes adquiridos, ao longo dos caminhos percorridos no tempo vivido na escola, e onde a multiplicidade das práticas educativas instituídas preconizam a facilitação de estratégias cognitivas de quem aprende.

Com os testemunhos das três escolas aqui presentes, Escola de Moda do Porto, Escola Artística e Profissional Árvore e Escola Profissional António do Lago Cerqueira, pretende-se realçar a eficiência do investimento na aprendizagem dos futuros técnicos, reflexo de projectos educativos em que as escolas se adequam às novas perspectivas e aos novos olhares da sociedade, cada vez mais consentâneos com os desafios da globalização/aposta no desenvolvimento de clusters existentes e emergentes na região.

COMUNICAÇÃO

De acordo com as finalidades deste Congresso, iremos privilegiar, nesta Sessão, alguns testemunhos de práticas de sucesso nas escolas profissionais e que há muito, ao longo dum processo de consciencialização, têm vindo a sinalizar a importância do seu papel no panorama português, particularmente, realçando os contributos da formação especializada prestada por esta via do ensino secundário. Neste âmbito, o ensino profissional, enquanto responsável por tomada de medidas que procuram promover estratégias de aprendizagem, conducentes ao sucesso das competências específi-

cas, quer na iniciação quer já na esfera do aperfeiçoamento tecnológico, não só tem contribuído como continua a contribuir para o favorecimento da qualidade da formação. Manifesta-se igualmente neste sistema de ensino, em cujos princípios estruturantes a orientação de ensino se pauta em critérios regidos pela estrutura modular, a preocupação em veicular oportunidades de re-orientações estratégicas motivacionais, que favoreçam a inclusão dos jovens no contexto escolar e social do qual façam parte.

É com a diversificação da formação de cuja oferta emerge, como denominador comum, a preparação especializada / técnica de nível III, que se habilita o mercado de trabalho português à competitividade dos resultados, pela qualidade dos quadros técnicos acolhidos. Neste enquadramento e dada a rapidez em que se opera e se fomenta a inovação tecnológica e o conhecimento na sociedade em que nos inserimos, as Escolas ao potenciarem o desenvolvimento de competências de cariz prático, favorecem a continuidade da especialização tecnológica nas aprendizagens e/ou habilidades anteriormente adquiridas, quer no domínio pessoal, social, como profissional e cultural dos jovens. A constatação da qualidade do percurso académico e dos resultados apresentados pela formação a que temos vindo a assistir, reflectem os benefícios obtidos pelas empresas no acréscimo de trabalhadores como um meio estratégico para o engrandecimento da cultura de quadros técnicos especializados.

É na nossa e de resto, certamente, na perspectiva da sociedade que se entende, assim, a educação integral dos jovens como função prioritária da escola, sintonizada não só com a preocupação na promoção da **eficiência como, na concretização** do investimento na aprendizagem prática dos futuros técnicos. Por isso, no compromisso sério entre si e os jovens, a escola assegura a qualidade e a solidez da preparação, não só impondo estrategicamente o seu modelo organizacional, alicerçando nas aprendizagens o prosseguimento das competências futuras e às quais estão subjacentes a dupla exigência, aplicada internamente (adequação das estratégias a estilos e sucessivos ritmos diferenciados de aprendizagens), e externamente, isto é, os diversos parceiros que com ela interactuam, concorrendo, deste modo, para a qualidade da formação, por forma ao necessário enquadramento do mundo do trabalho (interno e externo).

Consideramos pois, ser oportuno evidenciar aprendizagens realizadas em escolas diferentes com cursos diferentes, que reflectem a manifesta diversidade de caminhos e saberes apresentados. Assim, os trabalhos ou melhor, os testemunhos apresentados pelas escolas, através dos responsáveis:

Escola Profissional Árvore – Dr.º Horácio Lourenço
Escola Profissional António Lago Cerqueira – Eng Vitorino Malheiro
Escola Profissional Moda do Porto – Dr.ª Emília Gouveia

são pois, o culminar de caminhos percorridos ao longo (breve?) do tempo vivido no contexto escolar e, em cuja multiplicidade das práticas educativas utilizadas, se estabelece processualmente a assimilação de quem aprende. Evidencia-se porém, que para esses resultados terem a visibilidade da qual a sociedade é expectante, será bom estarmos atentos a como se equaciona o binómio interno/externo, i.e., uma apropriação pessoal - internalização de conhecimentos (estilos) muito específica e a forma do como se articulam as estratégias do ensinar/aprender. Será pois, na singularidade dos projectos educativos, que se caminha no sentido de valorizar a formação prestada ao jovem, trilhando caminhos que buscam a inovação constante de perspectivas e olhares consentâneos com os desafios impostos pela sociedade. Destas práticas, salienta-se algumas características na formação/educação dos jovens que importa realçar e que surgirão nos exemplos das escolas que aqui trazemos.

TESTEMUNHO DA ESCOLA PROFISSIONAL ANTÓNIO DO LAGO CERQUEIRA

A escola está situada no concelho de Amarante, concelho este conhecido pela beleza natural de toda a sua zona ribeirinha e pelo seu património construído, atracção para as gentes que visitam esta cidade.

Para além disto é fonte de grandes personalidades, por demais conhecidas: Teixeira de Pascoaes, Amadeo de Souza Cardoso, Agustina Bessa Luis e António do Lago Cerqueira, que pelo reconhecimento dos seus inúmeros trabalhos, no sector da vinha e do vinho, em Amarante e na Região dos Vinhos Verdes, dá o seu nome à Escola

Profissional António do Lago Cerqueira. O nome dos vinhos verdes de Amarante, a sua qualidade e prestígio devem-no em grande parte a este Homem.

O CTVE está formatado num ciclo de 3 anos e num plano de estudos igual a qualquer outro do ensino profissional, com as suas três componentes, a Sociocultural, Cientifica e a Ténica. É verdadeiramente nesta última componente, a Técnica, que com as disciplinas de Enologia, Viticultura, Química Analítica, Gestão e Marketing e Formação em Contexto de Trabalho que torna este curso muito diferente de outros havendo neste momento apenas mais 2 escolas, em Portugal, com esta oferta formativa.

Mas afinal o que é que se faz na EPALC ao longo dos 3 anos de formação neste curso e que irá ao encontro do Perfil de Formação desejado para este Técnico de nível intermédio? Muitas e variadas actividades passando a enumerar algumas, aquelas que consideramos mais relevantes.

No entanto, para que este curso possa funcionar a escola teve que se apetrechar de material e equipamento laboratorial, de alguma especificidade, principalmente para as disciplinas de Enologia e Química Analítica, disciplinas estas que têm um peso muito elevado no plano de estudos, ao longo do ciclo de formação.

É aqui que ao alunos fazem durante as aulas das referidas disciplinas, diferentes trabalhos como: análises físico-químicas, ensaios, trabalhos muito específicos em determinados momentos do ano, como a % Brix com um refratómetro, quer de bolso quer de bancada para os trabalhos inerentes ao controlo de maturação da uva.

Também realizam os trabalhos de adega, como a higienização e limpeza de todo o material e equipamento, pisa e recalque das massas principalmente em produtores engarrafadores, e provas sensoriais de mostos e vinhos, trabalhos este realizados essencialmente durante a FCT.

As aulas de campo, sempre que o tempo o permite, são realizadas para que os alunos possam praticar algumas práticas culturais como a enxertia e a poda. Neste slide é possível visualizar como aproveitando uma visita a uma empresa, numa actividade transdisciplinar, de Viticultura e Biologia, sob a temática da multiplicação de plantas, os alunos aplicaram os seus conhecimentos. O técnico responsável da empresa da Casa de oleiros fez uma breve aprsentação da propriedade, das castas e porta-enxertos, depois os alunos assistiram a uma enxertia realizada por um trabalhador com experiência prática e mais tarde houve oportunidade para os alunos praticar a preparação e execução da enxertia, é claro com os devidos cuidados que a navalha de enxertia requer, para que não ocorressem acidentes.

Outros exemplos das aulas de campo são a prática da poda de Inverno, a escolha e aplicação de fitofármacos, a colheita de bagos para o controlo de maturação e as intervenções em verde (despontas e desfolhas, orientação da vegetação).

Outras práticas comuns são as visitas de estudo para reforçar os conhecimentos adquiridos na EPALC, nomeadamente: visita a feiras do sector, onde alunos e também professores aproveitam para actualização de conhecimentos principalmente sobre as novas tecnologias e equipamentos que surge, as visitas a outras regiões demarcadas para contextualizar outras realidades vitivinícolas, ou até caso seja possível a regiões vinícolas de outros países, como Espanha e França, neste caso conforme a imagem a Monbazillac- Bergerac.

Como existem sempre alunos que pretendem prosseguir os seus estudos, aproveitam-se os dias abertos das instituições de ensino superior para que estes alunos possam ficar mais elucidados sobre as oportunidades que existem. Outras visitas comuns neste curso são as realizadas frequentemente a Caves de Vinho do Porto, em V. N. Gaia e a Adegas Cooperativas como a de Vila Real.

A Formação em Contexto de Trabalho é inegavelmente uma peça fundamental neste tipo de ensino e nesta escola é sempre realizada em empresas e instituições do sector vitivinícola. Para este curso a FCT é efectuada em 3 momentos distintos e ao longo dos 3 anos de formação. O 1º momento sob a temática Controlo de Maturação e Vinificação, realizado no final do primeiro ano de formação, um segundo momento realizado no 2º ano de formação sob a temática Estabilização e Engarrafamento de Vinhos e por último no 3º ano de formação sobre Viticultura. Não abdicamos das empresas na FCT pois estes momentos (períodos) para muitos dos alunos são uma grande oportunidade de emprego, no final do curso.

Como a EPALC possui contacto com alguns liceus agrícolas em França, principalmente na Região de Bordéus, é dada a possibilidade que até 6 alunos, caso queiram e estejam reunidas as condições necessárias, façam o 1º período de estágio (Controlo de Maturação e Vinificação) em França.

As Provas de Aptidão Profissional são mais um momento especial para o ensino profissional na EPALC, e neste curso é mais um momento em que os alunos estão no mundo empresarial, pois tratam-se regularmente de

projectos potenciados por empresas vitivinícolas ou outras instituições ligadas ao sector, de carácter essencialmente prático e de alguma investigação/inovação. Projectos estes que têm de ser apresentados e defendidos, como é sabido, pelos alunos perante um júri constituído por um painel que inclui necessariamente elementos do mundo empresarial e de associações empresarias deste sector.

A titulo de exemplo apresenta-se o projecto de "Ensaio de aromas" realizado na Casa de Cello, onde a aluna fez as microvinificações. Mais tarde realizou análises sensoriais na sala de provas da Comissão de Viticultura da Região dos Vinhos Verdes, onde conjuntamente com 4 técnicos deste laboratório, com elevada experiência, a aluna e professores orientadores do seu projecto, os vinhos foram avaliados sensorialmente.

O 2º exemplo foi o estudo realizado sobre a "Taxa de recuperação das videiras", videiras que foram parcialmente ou totalmente destruídas numa parcela da Casa de Quintã, durante o Verão de 2005. Conjuntamente com técnicos da Direcção Regional de Agrícultura do Entre-Douro e Minho, a aluna efectuou uma poda ataloada (poda curta) e acompanhou todos os trabalhos ao longo do ciclo vegetativo.

Outros exemplos são os trabalhos efectuados com equipamentos da adega, e neste caso especifico com o filtro de borras (vácuo). A aluna efectuou nas caves Moura Basto microvinificações de mostos provenientes do filtro de borras e da prensa, engarrafou, analisou, e fez a prova sensorial convidando um técnico da AEB à EPALC para colaborar nestas provas sensorias.

Outros trabalhos frequentes surgem de propostas das empresas em ensaios diversos como de microvinificações. Este apresentado por último foi realizado nas Caves dos Vinhos Borges, na Lixa.

Também é usual o convite de técnicos para colaborar na Escola no ensino/aprendizagem dos alunos.

O caso apresentado é do Eng. Luís Cerdeira, director dos laboratórios da CVRVV, que habitualmente, vem à EPALC para uma palestra sobre a análise sensorial de vinhos. Recorre inicialmente a uma breve abordagem teórica e depois uma degustação dos vários tipos de vinhos da região, brancos, tintos, espumantes e rosés. Todas as imagens apresentadas são efectivamente de uma turma durante esta actividade.

Outro exemplo, agora de viticultura, é a colaboração do Eng. Fernando Pimenta Carvalho, da Associação de Produtores de Uvas de Vinho Verde, uma associação de protecção e produção integrada, que todos os anos vem à EPALC para colaborar no módulo de Viticultura Biológica, onde se abordam muitas das questões ambientais e ecológicas que nos dizem respeito a todos. Inicialmente também através de uma abordagem teórica e mais tarde fazemos uma saída de campo para contextualizar a aula. Observam-se sintomas de doenças, as carências nutritivas, pragas como a traça da uva com o seu ninho e as armadilhas sexuais de captura dos machos.

Sem os protocolos com as diversas empresas do sector vitivinícola nada disto faria sentido, pela nossa situação geográfica as empresas com quem mantemos protocolos estão sedeadas principalmente na Região Demarcada dos Vinhos Verdes, Região Demarcada do Douro e conforme já foi referido alguns liceus agrícolas da Região de Bordéus.

Dado o curto período de tempo que nos foi disponibilizado espero ter sido esclarecedor sobre o que é possível promover no ensino profissional em prol dos alunos e do seu futuro profissional.

Grato pela V/ atenção.

TESTEMUNHO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE MODA DO PORTO

A ESCOLA DE MODA DO PORTO (E.M.P.) herda da escola que lhe deu origem, escola de moda GUDI, o pioneirismo na formação específica da área de moda em Portugal.

A missão principal da EMP é a formação inicial e especialização de técnicos empresariais, em áreas de relevância para o desenvolvimento das empresas e o progresso das pessoas, através da consolidação de uma estrutura educativa vocacionada para a formação e especialização nas áreas têxteis de Moda e Confecção de Vestuário.

O modelo de formação adoptado promove uma ligação efectiva à indústria, proporcionando aos jovens um percurso de formação técnica, profissional e social, que permita uma qualificação profissional facilitadora de uma inserção na vida activa como técnicos altamente qualificados. Na persecução deste objectivo, definiu as seguintes estratégias

– Criação de um observatório de tendências de mudança nos campos profissionais e necessidades de formação.
– Estabilização de um corpo de formadores, especialistas dotados de experiência profissional e pedagógica relevante, alguns dos quais pertencentes aos quadros de instituições que cooperam com a Escola, e que garantem assim um apoio permanente em termos de inovação e desenvolvimento
– Desenvolvimento de "projectos mobilizadores" conjugando não só as empresas, como as universidades e as instituições de ciências e tecnologia.
– Manutenção de uma bolsa de recursos qualificados prontos a satisfazer a procura por parte das empresas interessadas.

Os resultados têm-se verificado ao longo dos anos, nomeadamente na obtenção de um elevado número prémios, dos quais destacamos três pelo seu significado:

– A representação de Portugal no concurso SMIRNOFF Awards Internacional no Canadá,
– O convite endereçado à escola para participar no desfile, que decorreu durante o jantar comemorativo do aniversário da Filmoda.
– A obtenção, em 1992, no seu terceiro ano de vida, do o 1º, 2º e 3º prémios no concurso "Jovens Estilistas da Intermoda" na FIL.

A EMP congratula-se ainda com o apoio dado à Escola em vários momentos da sua vida por entidades de relevo como: Ana Salazar, José António Tenente, Luís Buchinho, Maria Gambina, Lidja Kolovrat entre muitos outros.

Têm connosco colaborado através de protocolos, alguns pontuais, outros que se têm prolongado no tempo, várias instituições: Escolas Profissionais, Escolas Superiores e Faculdades, (ESAD, ESMAE, FBAUP), Câmara Municipal do Porto e Câmara Municipal de Vila Verde, Museu dos Transportes e Comunicações, Associações Industriais (AIP – Associação Industrial Portuguesa ANIVEC – Associação Nacional da Industria de Vestuário e Calçado). Associações culturais (Centro Português de Design, Culturgest, Teatro São João).

A EMP tem consciência da necessidade de uma avaliação sistemática e efectiva de todas as suas estruturas, considerando esta, um estímulo ao desenvolvimento global dos alunos e ao aperfeiçoamento constante das práticas de formadores e demais trabalhadores da Escola.

Apesar de, em determinados momentos, os instrumentos de avaliação serem difíceis de aplicar, pois interferem em hábitos enraizados há longa data, podendo até criar algum desconforto ou rejeição por parte das estruturas avaliados, a verdade é que a EMP tem consciência da importância da implementação deste processo, comprometendo-se a concretizá-lo até ao fim.

Marília Raro
marilia.raro@dren.min-edu.pt
Regina Matos Almeida
regina.almeida@dren.min-edu.pt
José Guedes Vaz
jose.vaz@dren.min-edu.pt
EMFQ-DREN

EDUCAÇÃO/ FORMAÇÃO: QUE DESAFIOS PARA AS ESCOLAS?

Nesta comunicação pretende-se fazer uma abordagem à Formação/Educação de Jovens e às oportunidades de Qualificação ao Longo da Vida.

Apresentar-se-ão os testemunhos de três escolas relativamente à forma como se organizaram para, através da implementação dos cursos de educação (CEF) darem resposta ao desafio da "qualificação" dos jovens, sobretudo daqueles que se encontram em situação de insucesso e abandono escolares, não só com o objectivo da conclusão da escolaridade obrigatória e da obtenção de uma qualificação profissional de nível II, mas também, com o propósito da promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Salientar-se-á a importância da abertura das escolas ao exterior, nomeadamente o estabelecimento de parcerias com outras instituições, o que permitiu, assim a afectação de recursos existentes na comunidade ao funcionamento destes cursos, criando sinergias que em muito contribuíram para superar os constrangimentos existentes.

Neste contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida e numa abordagem mais restrita dos Cursos de Educação e Formação, consideramos a importância determinante de dar significado ao que se aprende na escola. Tornar visível a utilidade do que se ensina para que seja interessante aprender, o que, implica a necessária alteração de práticas lectivas, fazendo uma rotura com as práticas lectivas tradicionalmente usadas no sistema regular de ensino, uma vez que, estas, contribuíram também para o abandono/insucesso educativo de um grupo significativo de alunos.

Fazer dos CEF uma oportunidade para que os jovens possam construir novos projectos de vida, (pessoal e profissional), aproveitando as potencialidades que estes cursos oferecem pela sua ligação ao mundo real do trabalho e das profissões, é uma "missão" de todos os intervenientes na construção de um "novo modelo de ensino/aprendizagem", sendo que, para além dos alunos, professores e toda a comunidade escolar, o empenho da família assume uma importância determinante na promoção/construção deste desígnio nacional, que se traduz na formação e qualificação dos jovens portugueses.

Assim, torna-se determinante:

Detectar as diferenças individuais de cada aluno para ser possível orientar as respostas.

As metodologias a usar com estes alunos, que chegam à escola sem qualquer referência ou regras de conduta partem de um pressuposto de base a ser usado pelo professor: "autoridade e afecto" (Lobo Antunes).

A Autonomia da Escola e a Política de gestão seguida, bem como, a determinação do órgão de gestão e sua implicação nestes projectos criando condições físicas e humanas para o seu sucesso. As lideranças: o desempenho do DT e do Director de Curso, a ênfase no trabalho de equipa pedagógica na partilha de conhecimentos e planificação estratégica da semana de trabalho. A inversão da rigidez programática quando se faz planeamento e desenvolvimento curricular integrado tendo como objectivo de referência o perfil de saída do curso, permitirão desenvolver um trabalho, considerando:

- o aumento da auto-estima individual, Re (conhecer) as pessoas que moram nos alunos (Azevedo, J.),
- o fomentar do sentimento de pertença e o orgulho de pertencer a um grupo com sucesso,
- o uso de metodologias activas,
- a participação dos jovens e famílias no projecto de vida que se pretende traçar,
- o levantamento das necessidades formativas para professores/formadores (estágios em empresas),
- a não tentativa de escolarização da formação profissional,
- a formação (sensibilização) os colegas mais novos para esta filosofia de acção que está na base do funcionamento dos cursos de educação e formação de jovens.
- que o ensino profissional não pode ser visto como uma alternativa para a solução do insucesso escolar.

Apresentam-se aqui três casos, EB 2/3 Serpa Pinto - Cinfães, ES Tomaz Pelayo – Santo Tirso e EB 2/3 Diogo Cão – Vila Real, que se constituem como exemplo de "boas práticas", uma vez que apesar dos contextos sociais desfavorecidos e das inúmeras dificuldades, foram encontradas respostas para o desafio da "qualificação" dos jovens, o que se pode constatar pelos resultados obtidos em cada um dos casos.

EB 2/3 SERPA PINTO – CINFÃES – MANUEL ANTÓNIO PEREIRA – PCE

ce@eb23-cinfaes.rcts.pt

Contexto em que a Escola se encontra:

- Concelho com as mais altas taxas de abandono escolar, saída precoce e saída antecipada, do país.
- Parcerias com empresas do meio envolvente à Escola na celebração de protocolos para cedência de instalações adequadas à componente de formação tecnológica (Mecânica Auto e Hotelaria/Restauração), sem as quais não era possível o funcionamento de cursos desta área
- Empenho do Órgão de Gestão na oferta formativa da Escola com o objectivo de "Incluir" combatendo o abandono escolar.

Estratégias de Inserção

- Contacto personalizado, tendo plena consciência das limitações de cada aluno e dos hábitos adquiridos;
- Garantir espaços de plena liberdade (acompanhamento atento mas discreto);
- Aplaudir todas as situações de clara evolução, recordando sempre que nas empresas esses gestos são valorizados;
- Especial atenção e apoio aos professores:
  - incentivo constante das equipas pedagógicas;
  - forte valorização de cada passo positivo;
  - recusar estratégias de exclusão;
- Contacto próximo com as famílias;
- Presença constante dos serviços de psicologia;
- Uma avaliação constante.

Resultados Finais

- 32 alunos fizeram estágio e ficaram habilitados com um diploma profissional de nível II.
- A todos foi oferecida uma oportunidade de emprego.
- 34 alunos concluíram o 9º ano de escolaridade.
- Todos os alunos fizeram uma auto-avaliação do percurso.

ES TOMAZ PELAYO – STº. TIRSO – CARLOS GUARDIANO – DIRECTOR CURSO
cagd.estp@gmail.com

Contexto em que a Escola se encontra:

- Grande número de alunos que abandonam a escola, desiludidos com o sistema normal de ensino, sem completarem a escolaridade obrigatória.
- Necessidade de dar resposta ao desafio da qualificação de jovens, sobretudo daqueles que se encontram em situação de insucesso e abandono escolar.

Soluções apresentadas:

- Foram feitas reuniões com os Encarregados de Educação de todos os alunos da Tomaz Pelayo com várias retenções no ensino básico.
- Apresentamos pessoalmente o curso em todas as escolas com 3º ciclo, do concelho de Santo Tirso e concelhos limítrofes.
- Abrimos a Escola ao meio, através de uma "MOSTRA" em que provamos a valia do curso e as nossas capacidades humanas e materiais para o realizar.
- Levamos o projecto a várias dezenas de empresas da Área da Mecânica e Têxtil, com as quais estabelecemos protocolos de colaboração, com vista ao estágio final do curso e à possível inserção dos nossos formandos na vida activa.

Quem seleccionamos para o curso ?

- Verificamos, com surpresa, que houve uma enorme adesão ao curso. Tivemos 43 pré-inscrições.
- Definiram-se critérios de selecção, que colocavam os alunos da Tomaz Pelayo em prioridade sobre os alunos provenientes das outras escolas.
- Demos ainda prioridade aos alunos mais problemáticos disciplinarmente e com mais retenções.
- Escolhemos finalmente 20 formandos (o máximo legalmente permitido), com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, com 3 ou 4 retenções.

A parte escolar decorreu durante dois anos lectivos (2004/2005 e 2005/2006) com alguns problemas:

» Disciplinares, que obrigaram a uma acção constante do director de curso e do director de turma, envolvendo os formandos e os respectivos Encarregados de Educação;
» Falta de bases e de motivação dos formandos, o que obrigou as equipas docentes a grande esforço no sentido de definirem estratégias para ultrapassar a apatia dos formandos;
» Situações familiares complicadas, o que muitas vezes dificultou a colaboração dos Encarregados de Educação, que estavam, em muitos casos, habituados ao total alheamento de tudo o que dizia respeito à escola;

Como se ultrapassaram as dificuldades ?

* Equipas de formadores coesas e empenhadas;
* Grande espírito de ajuda aos formandos em todos os momentos do seu dia-a-dia, mas ao mesmo tempo uma grande determinação quanto aos aspectos disciplinares;
* Um quadro legal (Despacho Conjunto 453/2004) claro, que permite enquadrar e apoiar todas as situações;

* Apoio muito importante da DREN, que realizou acções de sensibilização, informação e debate, ao longo dos dois anos do curso.
* Estreita colaboração entre DREN, IEFP e escolas no sentido de dignificar os cursos, uniformizar critérios de avaliação e formas de leccionação dos cursos. Como corolário do trabalho desenvolvido, os formandos tiveram acesso ao CAP logo que terminado o curso.

Formação em Contexto de Trabalho

- No final de Maio de 2006 os formandos iniciaram um período de 210 horas de estágio, em empresas da Área da Mecânica.
- Como tinhamos protocolos com várias dezenas de empresas, foi fácil escolher as empresas situadas mais próximo da residência de cada formando.
- Os estagiários foram acompanhados por professores da componente tecnológica e tiveram tutores nomeados pelas empresas.
- Todos os estagiários tiveram comportamento correcto durante os seus estágios.

PAF (Prova de Avaliação Final)

- Foi presidida por um juri constituído por um representante do IEFP, que presidiu, um representante dos sindicatos dos Metalúrgicos e Metalomecânicos, um representante da Associação Industrial de Santo Tirso, pelo director de curso e por um professor acompanhante de estágio.
- Constou de uma prova de tecnologia (1 hora), uma prova de desenho (2 horas) e uma prova prática (7 horas).
- Aos formandos foi entregue, com antecedência, cópia da matriz das provas que iriam constituir a PAF.

Avaliação dos Formandos

- Parte Escolar:
  Terminaram a parte escolar, com aproveitamento, todos os 20 formandos que iniciaram o curso.
- Formação em contexto de trabalho:
  Todos os formandos terminaram com aproveitamento os seus estágios. A avaliação dos estágios foi feita pelos tutores das várias empresas. Oito dos estagiários foram convidados para ficar a trabalhar nas empresas onde estagiaram.
- PAF:
  Todos os formandos tiveram aproveitamento na PAF.

Avaliação Final:

Todos os 20 formandos que iniciaram o curso tiveram sucesso, acabando com uma qualificação profissional de nível II, com o 9º ano de escolaridade e com o CAP.

Destes, 5 estão a prosseguir os seus estudos, matriculados no 10º ano do Curso Profissional de Técnico de Manutenção Industrial / Electromecânico.

Os restantes estão a trabalhar em empresas da Área da Mecânica no concelho de Santo Tirso e concelhos limítrofes.

EB 2/3 DIOGO CÃO – VILA REAL – ANTÓNIO JOSÉ AFONSO – COORDENADOR DOS CEF

afonso.antonio@megamail.pt

Ênfoques:

- Abandono e insucesso uma prioridade de Escola e do seu PEE.
- Metodologias Activas, Diversificadas e Significativas.
- A Liderança da Escola.

Educação/Formação: que desafios para as Escolas?

Respostas dinâmicas

- Diversificar a oferta educativa é uma garantia de sucesso, promovendo a integração de todos os públicos com vista à prevenção do abandono
- Esta oferta é um processo dinâmico
- Os CEF's contribuem para a qualificação de jovens e são consequentes ao nível do emprego e desenvolvimento social
- Orientar para o trabalho é uma estratégia concertada que visa (re)encaminhar incluindo a dimensão humana do trabalho

Abertura ao meio

- Os CEF assumem-se como percursos para a integração nos quais os contextos de trabalho são recursos privilegiados
- A filosofia é assumida por todos os órgãos internos e implica uma grande cumplicidade com o tecido empresarial
- O envolvimento de instituições e entidades externas é a chave do sucesso

Testemunhos de alunos:

Carla, ingressou num CEF T1 em 2004/05 por estar em situação de abandono

- "Gostei principalmente das saídas de campo. As pessoas lá fora gostavam do nosso trabalho"
- "Depois de acabar quero continuar"

João, ingressou no CEF em 2004/05 por indicação do IRS.
Concluiu o Curso de Electricista de Instalações e frequenta um curso Tecnológico.

- "A escola ajudou-me a ultrapassar uma fase difícil da minha vida"
- "O estágio deu-me oportunidade de praticar e conhecer coisas novas"

Nuno, aos 16 anos estava fora da escola com diversas retenções e conotado com mau comportamento.
Concluiu o Curso de Carpinteiro de Limpo e está a trabalhar.

- "Na carpintaria aprendi coisas novas"
- "Já não tenho dificuldade em cumprir horários e dar-me com outras pessoas"

Abílio, 11 anos de reclusão.
Concluiu o Curso de Electricista de Instalações e aguarda RAVE para começar a trabalhar.

- "A formação em contexto de trabalho abriu-me perspectivas de emprego. Quando sair em liberdade a minha vida vai mudar"

Deixamos ainda em aberto algumas questões, como por exemplo: – Em que medida os CEF e EFA podem responder a alunos com NEE e promover a sua inclusão no mundo do trabalho? – Como operacionalizar a participação dos jovens e famílias no projecto de vida. – Como operacionalizar novos modos de trabalho pedagógico?

Paula Almeida e Silva
(Conselheira de Orientação Profissional do Centro de Emprego do Porto Ocidental)
Vera Almeida Pereira
(Licenciada em Psicologia)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS

Orientações para o Sucesso

INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção hoje apresentada foi pensada em conjunto com a minha estagiária Vera Pereira no ano 2005/2006 pela Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. No entanto, surge como o produto de uma contínua reflexão pessoal acerca das razões subjacentes às elevadas taxas de desistência no decorrer dos percursos formativos da modalidade de Educação e Formação de Jovens, em particular das Tipologias 1B e 2. A minha experiência enquanto COP de um Centro de Formação Profissional e posteriormente de um Centro de Emprego permitiu-me desenvolver uma perspectiva alargada sobre as características da população juvenil que procura a oferta formativa do IEFP. A tendência sistemática de abandono da formação por parte de um número significativo de jovens, em todos os cursos, instiga-me a inferir que os contextos formativos são, em parte, responsáveis por este fenómeno, ao não responderem totalmente às necessidades específicas desses jovens. Apesar de se tratar de um fenómeno inscrito numa lógica de interacção e plurideterminação de vários factores, considero que o IEFP, através dos seus Centros de Formação Profissional, poderá exercer um papel relevante na promoção do sucesso formativo de todos os jovens e, em última análise, do seu desenvolvimento integral. É nesse sentido que a intervenção proposta surge, tentando colmatar algumas das lacunas identificadas no papel dos contextos de formação relativamente a essa população.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO

Ao Sector OP do Centro de Emprego do Porto Ocidental chegam, semanalmente, bastantes de inscrições de jovens que pretendem obter uma dupla certificação (escolar e profissional) através dos cursos de Formação Profissional realizados pelo IEFP. Para a maioria desses jovens, em situação de 1º emprego e com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, existe como uma das alternativas possíveis a modalidade de Educação e Formação.

Esta modalidade constitui uma estratégia institucional de elevação das qualificações escolares e profissionais da população portuguesa (cf. Plano Nacional de Emprego, 2005-2008; IEFP, 2006), visando erradicar o fenómeno do insucesso e do abandono escolar. Segundo dados do INE, nos últimos anos, milhares de jovens completaram 16 anos sem concluírem a escolaridade básica, e um enorme contingente de pessoas com menos de 24 anos, tendo frequentado o Ensino Secundário, abandonou o sistema educativo sem ter obtido o respectivo diploma (cf. *Novas Oportunidades*, 2006).

É, precisamente, neste contexto de insucesso e de abandono escolar que se situam os jovens candidatos aos cursos de Formação Profissional realizados pelas entidades de gestão directa do IEFP (Centros de Formação do Porto e Centro de Formação do Sector Terciário). Na sua maioria, são jovens que não conseguem obter a escolaridade mínima obrigatória, apresentando um percurso escolar marcado por mais do que uma retenção; ou, tendo ingressado no Ensino Secundário, desistiram de prosseguir os estudos em virtude das dificuldades de aprendizagem experienciadas. Ao candidatarem-se aos Cursos de Educação e Formação, estes jovens pretendem sobretudo concluir o nível de ensino que frequentam (ou frequentavam) o mais brevemente possível (o principal aliciante desta modalidade para os jovens é a brevidade com que lhes confere uma dupla certificação).

Todavia, apesar de serem encaminhados para Formação Profissional os sujeitos que, à partida, apresentam opções vocacionais consistentemente exploradas e investidas, um número significativo de jovens tende a desistir da formação, sobretudo aqueles que apresentam habilitações inferiores ao 9º ano de escolaridade. Uma análise das características dos sujeitos que se candidatam aos Cursos de Educação e Formação nas diferentes tipologias (considerando até ao Tipo 3) permite formular algumas hipóteses acerca dos factores envolvidos na decisão de abandonar os cursos de formação.

A população de adolescentes e jovens que se candidata a este tipo de cursos é bastante homogénea quer em termos de percurso escolar, quer em termos de contexto familiar e comunitário. No que concerne à trajectória escolar, quase todos os jovens revelam um percurso marcado por um insucesso precoce, pontuado por, pelo menos, duas reprovações. Um aspecto curioso relativamente a estes jovens é que quase todos atribuem explicações semelhantes ao seu insucesso escolar: se, por um lado, as dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas parecem ter ditado a sua reprovação em mais do que um ano lectivo, também o desinteresse pelas matérias escolares ("São todas muito teóricas"), conjugado com a ausência de competências de estudos ("Eu reprovei, porque só estudava na véspera dos testes), com o absentismo recorrente ("Faltava muito às aulas. Ia para a escola, mas não ia para a sala de aula") e com um comportamento indisciplinado ("Fui expulso da escola, porque escrevi uma coisa num teste acerca da professora") parecem constituir factores que, na óptica dos sujeitos, justificam a seu insucesso na instituição escolar. No entanto, ao explorar, em situação de Entrevista de Orientação, cada um dos aspectos identificados pelos jovens, pude inferir uma interacção complexa entre estes e outros factores que, eventualmente, explicarão as dificuldades de desempenho desta população no contexto escolar.

Uma primeira relação inferida foi entre o absentismo precoce destes adolescentes e as dificuldades de aprendizagem experienciadas já no 1º Ciclo do Ensino Básico. De facto, uma parte significativa dos candidatos aos Cursos de Educação e Formação referiu ter reprovado, pelos menos, uma vez no 1º Ciclo do Ensino Básico, atribuindo essa retenção a dificuldades de aprendizagem a nível da leitura e da escrita. Face a estes dados, inferi que as dificuldades de aprendizagem experienciadas prematuramente por estes sujeitos terão suscitado o desenvolvimento de expectativas de sucesso negativas e o decréscimo de motivação para a realização escolar, levando-os a adoptar um comportamento absentista que terá sido reproduzido nos ciclos de ensino subsequentes.

No entanto, o absentismo destes adolescentes – e o insucesso escolar, em geral – parece também ser reforçado pelos valores, atitudes e comportamentos dos pares relativamente ao contexto escolar. A intervenção com um elevado número de jovens com o mesmo tipo de experiência vivencial, permitiu-me constatar uma similitude de trajectórias escolares entre esses sujeitos e os respectivos pares, levando-me a inferir que, possivelmente, a desvalorização das aprendizagens escolares pelos pares reforça o já reduzido nível de motivação do sujeito para a realização escolar (Berndt *et al.*, 1990). Por outro lado, a observação frequente dos comportamentos do grupo relativamente à instituição escolar pode modelar o próprio comportamento do indivíduo – sobretudo quando este está motivado a tornar o seu comportamento mais semelhante ao dos pares –, levando-o a mobilizar comportamentos indisciplinados na instituição escolar (e.g., conversas paralelas na sala de aula, comportamento verbal inadequada para com professores, funcionários e colegas, não cumprimento das regras de funcionamento da

Escola, etc), a tornar-se absentista e a renunciar à tarefa de desenvolver hábitos e estratégias eficazes de estudo (Bandura, 1986, cit. *in* Wentzel *et al.*, 2004).

Naturalmente, as eventuais explicações do insucesso escolar não se esgotam com os factores identificados, estando também envolvidas neste fenómeno as características personológicas e cognitivas do sujeito, bem como as características do seu contexto familiar, escolar e social. Não existindo uma intervenção pluridimensional sobre este fenómeno, não será de estranhar a manifestação de alguns desses factores em contexto de formação, comprometendo o sucesso formativo dos jovens.

Reconhecendo que os Órgãos de Gestão Local do IEFP não têm condições para intervir sobre a complexa interacção de variáveis envolvidas na problemática do insucesso e do abandono escolar/formativo, considero, porém, que poderiam orientar a sua intervenção para um pequeno conjunto de factores que condicionam a manutenção dos jovens nos percursos de formação: défices de competências envolvidas na promoção de comportamentos pró-sociais em contexto formativos; inadequação do papel de formando; atitudes negativas relativamente às aprendizagens formais; défices nas competências de estudos. Com esta intervenção, a ser realizada de modo bastante flexível num momento prévio ao início do curso, pretende-se preparar os formandos para a formação, criando-lhes condições que lhes possibilitem construir um percurso formativo bem sucedido e promotor do desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos. O objectivo da intervenção proposta – construída numa perspectiva integrativa do modelo cognitivo-comportamental e da abordagem ecológico-desenvolvimental – não consiste em interferir na estrutura curricular dos Cursos de Educação e Formação, mas promover algumas condições que tornem os adolescentes e jovens mais capazes de antecipar estratégias para lidar com as situações decorrentes do seu processo de aprendizagem. Acrescente-se ainda que a intervenção incidiria sobre a turma de cada curso.

PLANEAMENTO GERAL DE INTERVENÇÃO

Objectivos gerais

- Promover a aquisição e desenvolvimento de competências susceptíveis de exercer uma função na promoção de um comportamento pró-social no contexto de formação e fora dele;
- Promover a aquisição e desenvolvimento de comportamentos adequados ao papel de formando;
- Promover condições para a mudança de atitude relativamente às aprendizagens formais;
- Promover a aquisição e desenvolvimento de competências de estudo;
- Promover o desenvolvimento global de cada indivíduo.

Objectivos Específicos de Intervenção

- Promover competências relacionais, de modo a facilitar o estabelecimento de interacções interpessoais adequadas entre cada jovem e os formadores e os colegas, o que implica o desenvolvimento de comportamentos verbais (expressar sentimentos e opiniões de modo assertivo) e não-verbais (tom de voz, postura corporal) positivos;
- Promover competências de resolução de problemas interpessoais, no sentido de levar cada jovem: (a) a identificar as possíveis consequências para as suas acções (pensamento consequencial), (b) a analisar as situações a partir da perspectiva do outro (tomada de decisão) e (c) a gerar soluções alternativas ao comportamento disruptivo em contexto de formação (pensamento alternativo);
- Promover competências de auto-controlo (do comportamento disruptivo) e de regulação emocional da ansiedade, ira e frustração;
- Promover competências para lidar com a pressão exercida pelo grupo de pares;
- Criar condições para a aquisição de comportamentos adequados ao papel de formando, nomeadamente em termos de assiduidade, participação nas aulas e cumprimento do regulamento da entidade formativa;
- Explorar e desafiar crenças e expectativas sobre: (a) as exigências da formação a realizar; (b) a capacidade pessoal para realizar a formação; (c) a relevância das aprendizagens a efectuar;

- Promover a capacidade de organizar e estruturar o tempo, no sentido de ajudar cada jovem a gerir o tempo disponível em função das dificuldades individuais;
- Promover a capacidade de rentabilizar o estudo, através da optimização da leitura e da elaboração de apontamentos;
- Promover a capacidade de controlar a ansiedade nos momentos de avaliação.

Estratégias

- Realização de actividades diversas, formuladas e estruturadas em função do nível de desenvolvimento e funcionamento psicológico do grupo de jovens;
- Discussão e reflexão das actividades realizadas em função das diferentes dimensões do funcionamento psicológico (cognitivo, emocional e comportamental), com vista à integração das experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berndt, T.J., Laychak, A.E., & Park, K. (1990). Friends' Influence on Adolescents' Academic Achievement Motivation: An Experimental Study. *Journal of Educational Psychology, 82* (4), 664-670.
- Carvalho, R, Moreira, L., Sanches, J., & Santos, M.T. (1987). Desenvolvimento de competências de estudo nos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica, 3*, 89-93.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121,* 355–370.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M., & Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 195-203.

MODELOS E METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO

Maria Luísa Malato Borralho
Faculdade de Letras
da Universidade do Porto
mlmalato@gmail.com
Ângela Maria Fonseca Viegas
Escola EB 2,3 de Valadares,
V. N. de Gaia
joang@sapo.pt

USA E SERÁS MESTRE:

O uso do r. p. g. na sala de aula

Todo o formador vive secretamente angustiado pelo desmoronamento da Torre de Babel: o dia em que o filho se fecha no quarto, em que o aluno se recusa a vir às aulas, o momento em que nenhuma teoria pode ser posta em prática. E talvez essa angústia seja ainda mais pertinente nos dias de hoje. Se as gerações anteriores, das sociedades mais desenvolvidas, procuraram eliminar o analfabetismo, as actuais descobrem, com surpresa, que é igualmente preocupante a aliteracia, o esquecimento dos processos de leitura ou interpretação. E o que deixamos a alguém (depois das portas e dos livros fechados) tornou-se subitamente, pelo menos para alguns, mais importante do que a efemeridade do momento da formação. O ser humano define-se pelo que nele existe de artificial. Toda a cultura é artificial, da mesma forma que a sua naturalidade é instintiva e animal. Mas se a cultura é aquilo que guardamos depois de termos esquecido quase tudo o que nos ensinaram, que cultura levam os nossos filhos, os nossos alunos, aqueles que orientamos? Babel ergue-se e treme.

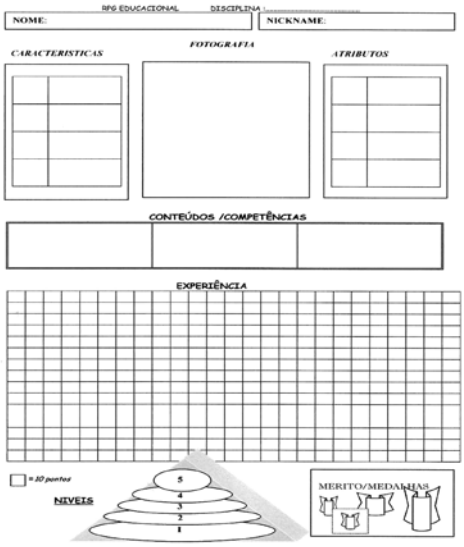
Todas as sociedades conheceram talvez momentos assim: há, em todo o império, o espectro da invasão dos bárbaros em que basta cortar a cabeça a Roma. Na década de 80 do século XX, nas vésperas da queda do muro de Berlim mas ainda sob o medo da Guerra Fria, foi criada pelo governo dos Estados Unidos uma bizarra comissão de investigadores: tinha a função de delinear as formas mais seguras de transmitir conhecimento fundamental às gerações futuras, ainda que uma série de cataclismos nucleares ameaçassem as instituições, nomeadamente as instituições de formação: escolas, bibliotecas, academias, *mass-media*€ Na altura, considerava-se já a própria Internet. Mas também ela tinha as suas fragilidades, como sabem todos os que, numa praia paradisíaca, procuram desesperadamente uma tomada eléctrica. O sistema, pelo contrário, não poderia estar dependente nem da tecnologia, nem do interesse do receptor, que a ele podia não ser sensível (na verdade, só sentimos falta do que perdemos e quase sempre tarde de mais). Também o suporte devia ser durável e resistente (ao contrário do que sucede com o papel ou os programas de leitura informática). A conclusão da bizarra comissão não podia ter sido mais bizarra: o mais útil suporte dessa sociedade seria o mito, a narrativa oral. A ficção do mito, a mitologia, compreenderia sempre um interesse básico do ser humano: ouvir as histórias de outros, "viver" as experiências de outros seres humanos, errar

e vencer através da força da imaginação, aprender a profunda ligação entre todas as coisas vitais, mas também sentir prazer no jogo, na catarse, até no possível sofrimento que não se consegue eliminar da aprendizagem.

Como demonstram várias experiências científicas, a associação do sentimento à razão é um factor de consolidação da razão. Vivemos cada vez mais em comunidades/mundos virtuais, culturas de simulação, cenários hipotéticos£As crianças, os adolescentes e os jovens interagem diariamente com modelos múltiplos de representação, através dos *mass media* ou das novas tecnologias da comunicação e informação. Nestas últimas, nos jogos de computador, especialmente nos de estratégia, vivem, experimentam verdadeiras narrativas ficcionais interactivas, nas quais encarnam papéis de herói ou vilão, num mundo criado à sua medida. Estas narrativas, ao contrário do que vulgarmente se pensa, são de extrema complexidade, uma vez que implicam que vários elementos se conjuguem: trabalho em equipa (*guilds*), experiência, tomada de decisões, aspectos comportamentais (afectivo, social mitos, crenças...). Incentivam pois a criatividade e a iniciativa na busca do conhecimento, e obrigam a construir raciocínios lógicos e de valor que contribuem para o desenvolvimento de competências fundamentais em variados domínios. Urge pois, cada vez mais, que o modelo educativo do processo de construção do conhecimento se adapte a esta realidade, a este novo mundo em que todos estamos a aprender a viver. É aliás neste contexto que achamos pertinentes os sistemas educacionais de *r. p. g.* enquanto estratégia de sala de aula, nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário (na vertente de prosseguimento de estudos ou na tecnológica), ensino recorrente, formação de adultos, cursos profissionais, aprendizagem em alternância (níveis 1, 2 e 3), formação profissional ou em quaisquer outros cursos preferencialmente orientados para a vida activa, nomeadamente os promovidos pelo M.E. ou pelo I.E.F.P. em parceria com o M.E.

Os *r. p. g*. são jogos de interpretação, imaginação e criatividade, nos quais cada jogador escolhe uma personagem, mais ou menos tipificada/*class*, podendo atribuir-lhe ou não um nome próprio e definir-lhe certas características físicas/*portraits* e psicológicas/*atributes*. Propõe-se com ela aceitar uma demanda (*quest*) e resolver um número variável de missões (*subquests*, *tasks*) de que vai tomando conhecimento ao percorrer um espaço virtual. À medida que a personagem vai superando as diferentes missões, ganha experiência e adquire determinadas competências, qualidades ou *skills*, saberes, técnicas ou instrumentos/*feats* ou *features* essenciais à sua evolução que lhe vão permitir progredir enquanto aluno para níveis mais elevados de conhecimento. Todo este processo é registado em grelhas próprias também designadas planilhas, através de um sistema específico de pontuação, que implica a atribuição de pontos por cada actividade realizada pelo aluno/formando, ao longo do seu percurso de educação/formação. O facto do sujeito poder, de certa forma, controlar a sua avaliação através da planilha, responsabiliza-o desde logo, tornando-o elemento activo do seu processo de avaliação e desactivando, de certa forma, comportamentos anti-sociais ou de simples indisciplina.

Exemplo de uma planilha poderá ser o modelo *infra*:



Nos sistemas *r. p. g.* existe sempre um cenário virtual (um contexto, espacial e temporal, um ambiente onde as acções decorrem), ocupado por personagens (*characters*): Existem igualmente diferentes tipos de personagens: o Mestre/*Game Master*, os P. C. (*Player characters*/alunos jogadores) e os N. P. C. (*Non Player characters*/ alunos não jogadores).

O Mestre é o professor, o formador, o criador, o narrador, o contador da história. É ele quem escolhe o universo da acção, o clima emocional, o estilo. Funciona ao mesmo tempo como árbitro e modelo no decorrer da aventura. É omnisciente e omnipresente. Deve ser imparcial e agir de modo a influenciar as decisões e as acções das personagens, actuando sempre no nível mais baixo do sistema, criando hipóteses que obriguem os jogadores a reagir, actuando em relação aos acontecimentos quando estes ainda se encontram num nível inferior. Deve ser, ao mesmo tempo, suficientemente dogmático e suficiente flexível para orientar e deixar a aventura fluir, sobretudo quando os jogadores se encontram num grau intermédio ou avançado.

Os. P. C. são personagens redondas ou modeladas que *vivenciam* os conteúdos didácticos através de uma história ou aventura: têm de resolver, individualmente ou em grupo, tarefas, problemas, charadas, enigmas£, discutindo e decidindo quais as melhores escolhas e soluções. Os N. P. C são da exclusiva responsabilidade do Mestre. Funcionam, ora como adjuvantes, ora como oponentes, em função das necessidades da aventura. Os alunos N. P. C. podem intervir dentro ou fora da sala de aula. Mas podem também ser N. P. C. outros elementos da comunidade educativa (professores, funcionários ou outros agentes), uma vez que os *r. p. g*. podem e devem ser considerados sistemas de multiagentes. São sistemas de multiagentes, porque existe um grupo de agentes, responsáveis pela resolução de uma tarefa (alunos/jogadores), interagindo com um ambiente de onde retiram as suas percepções e onde efectuam as suas acções (cenário), através de uma inter-relação entre de demandas, tarefas, missões.... Nestes sistemas, o envolvimento, a competitividade (mais ou menos explícita) e a interactividade são peças fundamentais.

Qualquer área do conhecimento serve para uma boa aventura pedagógica. Pode decorrer numa única sessão, ou num número variável de sessões. Ao criar a aventura, o Mestre deve começar por seleccionar o conteúdo programático que pretende que os seus alunos experimentem, tendo em conta os interesses dos alunos/formandos e a sua aplicabilidade no dia a dia. Antes do início da acção (que deve ser rápida, principalmente nas primeiras sessões do jogo), o Mestre deve delinear claramente as regras pelas quais todos se deveram pautar sem margem para dúvidas. Depois £ é tempo de subirem as cortinas. O Mestre apresenta a história à turma£ A sua performance vai ser decisiva para o sucesso ou fracasso da aventura, deixando fluir a acção, dando espaço ao erro (sem o penalizar) e à espantosa criatividade dos alunos. Os resultados não vão deixar de o surpreender!

No primeiro ciclo, o *r. p. g.* pode ser um precioso auxiliar tanto na aprendizagem linguística como no cálculo matemático. A primeira pode ser incentivada e testada com jogos como o enforcado, o jogo do stop, com vários campos semânticos pré-definidos, palavras cruzadas, adivinhas, anagramas, charadas, lenga-lengas, memorização de poemas, representação de pequenas peças de teatro, busca cronometrada do significado de uma palavra no dicionário, enquadrados, ou não, numa única narrativa ficcional. Quanto ao segundo, pode e deve começar com o que a palavra "cálculo" sugere: pequenas pedras que se apanham (adição), retiram (subtracção), agrupam (multiplicação) ou repartem (divisão). Nas culturas orientais, o ábaco é um instrumento que tem dado provas de grande eficácia. Não devemos esquecer que os "dígitos" são inicialmente dedos e, numa primeira etapa, será excessivo proibir a sua utilização na sala de aula. *O homem que calculava*, livro de Malba Tahan (pseud.), fornece um conjunto de ficções em forma de enigmas matemáticos que podem ser representados e resolvidos em sala de aula.

Relativamente ao segundo, terceiro ciclos e ensino secundário, são inúmeras as hipóteses. Apresentam-se em seguida alguns exemplos de aventuras passíveis de implementação em sala de aula:

Língua Portuguesa:

Ao nível do ensino da língua materna (ainda mais num momento em que se está a tentar implementar um plano nacional de leitura), propomos como ponto de partida para o sexto e sétimo anos a vivência da aventura do romance juvenil *O Mistério do Quadro Desaparecido*, de Blue Balliett, publicitado em Portugal como "O Código Da Vinci para crianças". Este livro é efectivamente a história de um projecto *r. p. g.*, em que os protagonistas são uma professora do 6.º ano e os seus alunos. A partir das permanentes referências aos pentaminós, oferecidos a

um dos alunos, constrói-se um conjunto de pesquisas inter-disciplinares, que vão da matemática à pintura, da geografia à biologia, da interpretação, à composição. O conhecimento deixa assim de ser estanque, saindo dos livros misturando-se com a vida, tão avessa a especialidades. A autora, professora das Escolas-Piloto da Universidade de Chicago, corrobora esta ligação entre as estratégicas pedagógicas e científicas, colocando como epígrafe do romance uma curiosa citação de Charles Ford, de *Wild Talents*:

> "Não se pode aprender muito e ao mesmo tempo ficar descansado.
> Não se pode aprender muito e deixar os outros ficarem descansados."
> (BALLIETT, 2005: 11)

Química:

Uma equipa de cinco jornalistas dirige-se ao laboratório de um cientista para fazer uma reportagem. O laboratório fica numa gruta, situada no topo de uma montanha árida e agreste, no interior do nordeste transmontano, perto da zona fronteiriça. O cientista é um misantropo que ali se refugiou, para melhor poder fazer as suas experiências, longe de tudo e de todos. Na caminhada, em direcção à gruta, debaixo de um sol tórrido, os jornalistas ouvem bruscamente o estrondo ensurdecedor de uma explosão. Ficam desolados. Tentam apressar o passo para mais rapidamente poderem chegar ao destino, na esperança de ainda encontrarem alguma matéria digna de cobertura ou quem sabe salvarem uma vida humanaE.Chegam a uma pedreira. Dela emerge ainda uma gigantesca rocha, no meio de uma nuvem de poeira e estilhaços. Forma-se uma passagem. Percorrem-na. No fundo do túnel, está uma espécie de sala circular com um tecto de estalactites. Nas paredes e no chão, frascos etiquetados ou por etiquetar, folhas em branco ou apinhadas de fórmulas, testemunhos silenciosos de experiências passadas, mas ainda por contar. A tarefa dos jornalistas é reconstruir a história do que ali se passou através das pistas, dos vestígios que foram deixados pelo cientista que parece ter desaparecido misteriosamente. Cada um dos cinco jornalistas é o representante de um dos cinco grupos em que foi dividida a turma, aproximadamente de vinte e cinco alunos. Através do telemóvel, cada um tem acesso à sua equipa, à qual irá dando instruções ou respostas às perguntas formuladas a partir da redacção do jornal. Cada chefe de equipa tem um tempo-limite (quinze minutos) para obter instruções até ficar sem bateria. Esgotado este tempo, passará a actuar sozinho, por sua conta e risco. Ganha a equipa que conseguir pontuar mais, em menor período de tempo. A equipa será tanto mais pontuada quanto mais reacções ácido-base conseguir reconstruir. As reacções terão de estar correctas e observar as leis de Proust e Lavoisier, uma vez que seria esse o conteúdo didáctico a aprender na aventura. Cada reacção ácido-base correcta equivaleria, por exemplo, a dez pontos.

Geografia:

O Mestre propõe a um grupo de alunos (turma) fazer uma visita de estudo a uma biblioteca, realçando a sua importância. Pode até ser a biblioteca da escola. Os alunos dirigem-se à biblioteca. Uma vez ali chegados, o Mestre solicita que comecem por sentir a magia do espaço, expressa no silêncio, na ordem meticulosa em que está colocado cada livro, tendo em conta a secção a que pertence. Diz-lhes, depois que devem manusear alguns livros ao acaso, de forma aleatória, dos mais antigos aos mais recentes, de autores consagrados ou desconhecidos, tacteando a sua textura e sentindo o seu cheiroE Eis quando um livro de capa dura e escurecida, lombada gasta pelo tempo, folhas amarelecidas e cheias de pó, testemunhas vivas do passar dos anos, atrai a atenção dos alunos. Perante os seus olhos estupefactos, vêem das suas páginas cair um pedacito de papel amarfanhado. Curiosos tentam apanhá-lo.

O Mestre exclama: - Oh, meu Deus! Isto é, nada mais, nada menos, do que um mapa!

– Um mapa?, gritam os alunos em uníssono. De onde?

– Não faço a mínima ideia. Só sei que, no canto inferior direito, está uma assinatura. A de Sir Francis Drake, o famoso corsário inglês ao serviço de Sua Majestade Isabel II. Até pode ser o mapa de um tesouro!

A missão dos alunos (jogadores) é determinar as coordenadas geográficas, de modo a tentar localizar e explorar possíveis áreas do globo onde o tesouro possa estar, atendendo às características dos solos, clima e vegetação. O conteúdo didáctico a explorar são as coordenadas geográficas - latitude, longitude e altitude, devendo,

para tal, dividir-se em grupos de cinco. É conveniente haver mesmo um tesouro, nem que seja uma caixa com um provérbio, ou um roteiro de um viajante, de um descobridor português, como o admirável texto de Pêro Vaz de Caminha, a Carta do Achamento do Brasil. Será a pista para novas aventuras.

Entre os anos lectivos 1995 e 2001, fizemos já alguns estudos experimentais, nas disciplinas de Português e Inglês, no Sistema de Aprendizagem em Alternância, nos cursos de:

a) Técnicos Administrativos - nível III
b) Técnicos de Contabilidade e Gestão - nível III)
c) Condutores Manobradores de Construção Civil e Obras Públicas - nível II.
d) Qualificação Profissional de Mecânicos de Construção Civil e Obras Públicas.
e) Técnico de Informática - nível III
f) Recepcionistas/Turismo - nível III

Estas experiências tiveram como ponto de partida o projecto Petra, que já a essa data defendia os *r. p. g.* como espaço/tempo pedagógico que desbloqueia, inclusive, questões do foro pessoal, permitindo trabalhar várias temáticas surgidas de situações problemáticas com as quais os alunos por vezes se deparam nos locais em que estagiam... No caso de uso de filmagens, o *r. p. g.* permite «a automonitorização cujo visionamento servirá de suporte à reflexão pessoal e grupal. (*O Professor Aprendiz*, 1995: 82-3). Neste projecto, o *r. p. g.* situa-se entre as várias estratégias preferencialmente direccionadas para o desenvolvimento de competências pessoais fazendo-se a distinção entre:

a) *role playing* (uso de experiências actuais simuladas e de projectos orientados para a resolução de problemas)
b) *role-taking* (desempenho de papéis reais, tendo em conta o interesse e significado pessoal desses papéis para os participantes e o seu nível de desenvolvimento mental)
c) simulação de situações da vida real e
d) aprendizagem pela aventura.

A todas o *r. p. g.* abrange, a todos estes níveis poderia ser utilizado. No entanto, o que se constata é que este tipo de estratégia nem sequer está contemplado nos cursos de formação de formadores. Ou seja, muitos dos actuais formadores (detentores de CAP ou não), desconhecem-no quase em absoluto ou quando muito, só ouviram falar de simulação da vida real, conceito que esporadicamente utilizam para ilustrar uma dada situação. Por outro lado, casos há, como o nosso, em que, para tentarmos incrementar este tipo de estratégia, tivemos que nos confrontar com várias barreiras de carácter institucional. As instituições, na maioria das vezes (desde as escolas públicas às empresas), optam pelos métodos tradicionais, aqueles que melhor conhecem, vendo neles uma maior margem de segurança e solidez.

Numa tentativa de implementação, foram feitos, no ensino regular, vários estudos experimentais de *r. p. g.* (no sentido lato da palavra, desenvolvimento de competências pessoais, aprendizagem pela aventura e simulações da vida real). Acompanhámos pessoalmente a sua aplicabilidade nas disciplinas:

a) de Matemática, nas Escolas EB 2/3 de Valadares e Avintes (anos lectivos 2001-2002 e 2002-03) e na Escola Secundária da Senhora da Hora (ano lectivo 20004-2005);
b) de Ciências da Natureza, nas Escolas EB 2 Cerco do Porto e Augusto Gil, no Porto (anos lectivos 2003-2004 e 2004-2005);
c) de Inglês, nas Escolas EB 2/3 Manoel de Oliveira - Porto (2002-2003 e 2003-2004) e EB 2/3 e Secundária de Arcozelo - Ponte de Lima (2004-2005);
d) de Português nas Escolas EB 2/3 e Secundária, referidas em c)

Destas diversas situações, aliás como das anteriores, saímos com maior experiência, conhecimento, satisfação profissionalΣ(daí, terem sido tão enriquecedoras). Se quisermos mesmo utilizar a terminologia do *r. p. g.,* poderemos mesmo afirmar que subimos de nível, não só como docentes, mas também como seres humanos.

O aluno universitário é talvez um dos mais difíceis que um formador pode ter (outro grupo dos mais difíceis são os restantes). Já Aristóteles se espantava como uma criança, possuída pela curiosidade, se encontra, por esta natureza, próxima da filosofia. Pelo contrário, à medida que cresce, o ser humano leva aquilo em que acredita cada vez mais a sério, habitua-se a quase tudo o que vê muitas vezes: chama-lhe então real, diz para os outros e para si, que *as coisas são como são*: frase adaptada de La Palice que o dispensa de questionar o mundo e, sobretudo, de se questionar a si. Também não gosta que façam dele palhaço ou actor: já lhe bastam as máscaras que arrasta durante o dia e se esquece de tirar à noite, apesar dos sonhos lho pedirem.

Quando dirigidas a adultos, todas as actividades de *r. p. g.* têm, por precaução, de ser adaptadas a essa seriedade: não só porque o formando recusaria essa infantilização da sala de aula mas sobretudo porque, efectivamente, ele tem de a recusar: ser adulto não é voltar a ser criança: é não esquecer a criança que permanece como raiz do adulto. As missões que elaborámos tiveram em consideração esses factores. Procurava-se alertar o aluno para as definições da Literatura e múltiplas funções do seu estudo. E também para a importância da formação literária e linguística em áreas muito mais abrangentes (como sejam as profissões ligadas à publicidade, aos recursos humanos, ao teatro, à animação cultural, à tradução, à edição de textos, à terapia da fala, ao jornalismo político ou cultural, etc). Os exercícios comuns na universidade são a análise/ questão prática e o comentário/ questão teórica. Mas é importante fazer ver a utilidade desses exercícios, sobretudo nas ciências humanas e numa sociedade que não presa especialmente a análise e o comentário. As "leituras" de um filme que se viu na aula podem transformar-se em observações para um *blog* sobre cinema. O comentário de um livro da bibliografia pode ser pedido sob a forma de um artigo para uma revista ou jornal da especialidade, facilmente co-elaborado ou comentado pelo resto da turma. Elevando as expectativas e educando para a responsabilidade crítica, a Internet oferece hoje possibilidades de publicitação que o professor pode (deve) explorar, sendo evidente a exigência dos textos apresentados para que a banalização não tome conta da pedagogia. Na formação intelectual como no desenvolvimento do atleta, o prazer da vitória não exclui o empenho, uma razoável dose de sacrifício e algumas dores de crescimento.

A participação no projecto da Universidade Júnior, organizada desde 2005 pela Reitoria da Universidade do Porto, encorajou a exploração de algumas estratégias pedagógicas baseadas no jogo: tratava-se de conseguir, durante um mês considerado de férias (Julho), cativar os alunos do ensino básico e do ensino secundário para as disciplinas ministradas nas licenciaturas. Mas as aulas das licenciaturas, com um público adulto, tinham já exigido uma renovação do conceito de avaliação contínua. Com efeito, não considerávamos eficaz a substituição do exame final por dois ou três testes parcelares. Também o facto da avaliação não permitir ao aluno participar, errar e corrigir o erro nas mesmas circunstâncias nos parecia enganador. Por essas razões, começáramos a aplicar, desde o ano lectivo de 2003-2004, nas aulas da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – disciplinas de Introdução aos Estudos Literários I (Teoria Literária) e Introdução aos Estudos Literários II (História da Literatura) –, um programa de *r. p. g.* destinado à avaliação contínua. Semanalmente, e explorando uma metáfora ou um aforismo (A Literatura é uma Agência de Viagens, Livros cerrados não fazem letrados€), eram propostas aos alunos sucessivas missões com três níveis de dificuldade e pontuação. A intenção era premiar-lhes os riscos, fazê-los ultrapassar o medo de se expor publicamente (tão evidente nos alunos portugueses, agora que temos muitos alunos estrangeiros, em programas de Erasmus). Outra vantagem seria mostrar-lhes a vantagem de um estudo progressivo, ainda que fossem eles a dosear o ritmo e a oportunidade do seu empenho.

As missões desde então propostas tiveram e têm sobretudo a vantagem de cativar alguns dos alunos que estavam normalmente desinteressados e desintegrados. Um nível elementar da missão pode ser assistir a uma determinada peça no Teatro Nacional de S. João. Mas a apresentação oral aos colegas da peça de teatro (sem leitura de outro elemento que não sejam as citações e sem outro apoio que não seja o esquema do comentário) pode, pelo nível de dificuldade e correspondente elevado número de pontos, estimular o aluno a vencer a timidez. Elaborar um rigoroso ficheiro de leituras e citações (que deverá manter ao longo da licenciatura e da vida) dar-lhe-á uma dimensão real da tão referida "formação contínua". Tentar musicar ou traduzir um poema ajudá-lo-á a reparar na utilidade dos conceitos métricos, na intertextualidade ou interdiscursividade de um texto ou no diferente valor conotativo de significados "sinónimos". Os exemplos dados são necessariamente das áreas da Literatura, mas em todas se pode dar visibilidade ao aluno para "representar" determinada actividade.

Uma das actividades que mobiliza mais depressa os alunos é, curiosamente, o debate. Nele, os alunos são previamente divididos em opiniões ou teses científicas dominantes: não se dá relevo à opinião que o aluno diz

previamente ter: sendo ele obrigado a procurar durante um determinado período de pesquisa, os melhores argumentos da opinião contrária à sua, pressupõe-se também que se verá obrigado a repensar a sua opinião com mais argumentos ou argumentos mais fortes. Deve usar-se o prazer ou a facilidade que tem de preparar as sessões com determinados colegas, para o obrigar a ver o outro ponto de vista. Escudado no grupo, frequentemente o aluno mais tímido se revela também entusiasta. Pressupõe-se também que, depois, todos poderão mudar de opinião. E até passar a defender uma opinião contrária à do Mestre. É um efeito secundário, ... até com eventuais danos colaterais, para o qual o Mestre deve estar preparado.

É que na formação, como em muitos jogos de *r. p. g.*, a lição é clara: não são nunca os Mestres que escolhem os Discípulos, mas os Discípulos que escolhem os Mestres. E, na batalha final, o melhor Mestre é aquele que ficou sem Discípulos. E o melhor Discípulo aquele que soube tornar-se Mestre.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., 1995, *O Professor Aprendiz. Criar o Futuro, Programa Europeu Petra II/ Acção II*, Lisboa, Departamento do Ensino Secundário. DES/ Ministério da Educação
- BALLIETT, Blue, 2005, *O Mistério do Quadro Desaparecido*, trad. Maria José de la Fuente, Lisboa, Presença
- BORRALHO, M. Luísa Malato e VIEGAS, Ângela Maria Fonseca, 2005, *Para uma Escola com Masmorras e Dragões: as estratégias do jogo de r. p. g. na sala de aula, in* "Videtur 31", Porto, Ed. Mandruvá/Centro de Estudos Medievais Oriente-Ocidente da FEUSP/IJI. Revista disponível *on line*: http://www.hottopos.com/videtur31/borrviegas.htm
- EGAN, Kieran, 1994, *O uso da Narrativa como técnica de ensino*, trad. Maria do Céu Roldão, Lisboa, Publ. Dom Quixote
- FORTUNY, Joan, 2006, *Poesia e Escola, in* "Humor e Alegria na Educação", org. Valéria Amorim Arantes, S. Paulo, Summus Editorial
- LOUCHART, Sandy / AYLETT, Ruth 000, The Emergent Narrative Theoretical Investigation Centre for Virtual Environment, University of Salford http://www.macs.hw.ac.uk/ffruth/Papers/narrative/IJCEELL05.pdf#search='LOUCHART%2C%20Sandy%20%2F%20AYLETT%2C%20Ruth%20Aylett'.
- MARCATTO, Alfeu,1996, *Saindo do Quadro. Uma metodologia educacional lúdica e participativa baseada no Role Playing Game*, S.Paulo, Edição do autor
- PEREIRA, Mirna Feitoza, s.d., *RPG torna a Aula uma Aventura*, http://www.simposiorpg.com.br/primeiro.html
- SKELTON, John / HAMMOND, Phil / WISKIN, Connie / FITZMAURICE, David, 1999, "Role-play as a teaching methodology" in *Actas do 4.º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 263-277

Luís Manuel Santa Mansos

O E-LEARNING EM CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Portugal está, nestes primeiros anos do Século XXI, numa encruzilhada, com estatísticas que revelam índices pouco animadores em termos de educação, formação, produtividade e crescimento económico, face aos mesmos índices da União Europeia.

Actualmente, com a procura de escolarização ou de qualificação por parte de grandes extractos de população, o Estado tem que dar uma resposta eficaz, que corresponda aos múltiplos factores que envolvem esses subconjuntos de população em causa, designadamente no que concerne aos aspectos laboral, familiar e social.

Na resposta eficiente ao binómio ensino/formação, encontram-se entre outros fenómenos circunstanciais, a coesão social e a competitividade do País, sendo imperioso, "... atacar os problemas da produtividade nas suas condicionantes várias, ligadas muitas vezes à falta de capacidade empresarial e devemos actuar ao nível da educação, da formação e ao nível dos factores de bloqueamento da produtividade..." [1], sendo que, realmente, pensamos que tem havido essa procura de respostas para o ensino/formação, com contributos válidos por parte de diversas organizações como por exemplo Empresas, Autarquias, Associações empresariais e sindicais, Escolas e Centros de Emprego e de Formação Profissional, que têm vindo a congregar-se num objectivo comum – proporcionar mais e melhores qualificações para a população portuguesa.

O processo ensino/formação envolve a aquisição de conhecimentos e competências, assim como a criação de condições para o reconhecimento social, a validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida em contextos formais ou informais.

Trata-se assim de corresponder à procura, com um leque de ofertas mais alargado, diversificando-as e tornando-as mais abertas no espaço e no tempo, numa tentativa de romper de vez com os problemas inerentes á interioridade das regiões, já com situações de alguns jovens em estado de exclusão e portanto, "...há que ver a exclusão em toda a sua dimensão e analisar-se o trabalho como referência central do indivíduo, repensando políticas de educação, formação e qualificação..." [2], uma vez que a formação ao longo da vida em Portugal é claramente insuficiente, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos, particularmente

para os trabalhadores menos qualificados, devendo existir "...uma grande aposta no interior das empresas, na formação profissional ... e ... respeitar a legislação referente à formação profissional" [3] , para que, obviamente haja uma concretização de medidas mais eficazes.

Nesse sentido, já neste ano de 2006, houve um Acordo entre a Confederação dos Agricultores de Portugal (CAP), a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical (CGTP-IN), a Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP), a União Geral de Trabalhadores (UGT), a Confederação da Indústria Portuguesa (CIP) e a Confederação do Turismo Português (CTP).

Estas Confederações que têm assento na Comissão Permanente de Concertação Social, estabeleceram um acordo que visa a Formação Profissional deliberando designadamente que:

- A formação profissional constitui um instrumento fundamental para combater o défice de qualificação profissional e de escolarização que se verifica em Portugal...
- A promoção de uma formação certificada, de qualidade, que responda a necessidades da economia e de valorização profissional...
- Concordam que a dinamização e adaptação às necessidades reais do País por parte dos Centros de Formação Profissional é crucial, bem como a redefinição do modelo de gestão dos Centros de Formação Protocolares.

Este acordo confirma-nos que os Centros de Formação Profissional devem convergir para novas modalidades formativas, cujas propostas ofereçam credibilidade e nas quais prevaleçam soluções de inspiração predominantemente pedagógica, uma vez que se, "Ɛdeve evitar a repetição de erros que outros têm cometido, ao utilizarem amostras de raiz tecnológica frequentemente adaptadas do exterior, e que em nada ajuda a "abrir" o mercado português..." [4]. De facto, para poderem estar devidamente enquadrados no mercado, os Centros de Formação Profissional deverão possuir na sua estrutura organizacional, um sistema de informações que lhes permita dar, no dia-a-dia, respostas ás questões específicas que lhes são colocadas.

Torna-se assim imprescindível, "...rever os sistemas de educação/formação, para que estes possam acompanhar a revolução provocada pelo aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação." [5] . Se nós, Portugueses, como membros da União Europeia, estamos dispostos a juntar-nos aos restantes países de forma a contribuirmos, com as nossas organizações, para o aumento de trabalhadores com formação de qualidade, pensamos que teremos que tomar consciência da importância que o Conhecimento representa.

A informação, só por si, não cria valor, mas se acedermos á informação, convictos da sua transformação em conhecimento, então sim, este tipo de acesso faz todo o sentido porque esse conhecimento vai ser utilizado de forma eficiente.

É assim que, por via da combinação de diversos vectores, tais como a importância das novas tecnologias, e da autonomia na tomada de decisões, se pode culminar na direcção de resultados importantes.

A entidade que executa as políticas definidas pelo governo, é o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que é um organismo público dependente do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, que possui uma Rede de Centros formada, entre outros, por Centros de Apoio á Criação de Empresas, Centros de Emprego, Centros Protocolares formalmente designados por Centros de Formação Profissional de Gestão Participada e por Centros de Formação Profissional de Gestão Directa.

Todas as organizações sindicais portuguesas, participam na Formação, através desses mesmos Centros Protocolares, desde 1985, sendo que também, "...a participação do nosso mundo empresarial na Formação faz-se, em Portugal, através dos Centros Protocolares..." [6] , verificando-se assim um confluir de organizações na contribuição do crescimento económico e para a promoção da coesão social.

2. O percurso da Educação/Formação em termos globais, que vem antes da revolução industrial até á actualmente denominada Sociedade do Conhecimento, pode descrever-se nos seguintes modelos de Formação:

- *Ɛducação/Formação presencial,*
- *Ɛducação/Formação a Distância,*
- *e-learning*

A Educação/Formação presencial caracteriza-se, salvo raras excepções, por toda a actividade formativa dos Centros de formação e que é o método tradicional ainda mais utilizado em termos de Formação Profissional, com o Formador e os Formandos localizados fisicamente num mesmo espaço, e no mesmo tempo.

O conhecimento é formulado de forma explícita, gravitando o saber á volta do formador num processo cognitivo, sendo a aprendizagem de cariz quantitativa.

A Educação/Formação a Distância, em que as actividades educativas/formativas são mediadas por meios técnicos, pode dividir-se, segundo os Sociólogos, Manuela Rodrigues e Luís Ferrão [7], em 3 gerações, surgindo a 1ª geração com cursos por correspondência (entre 1840 e 1970), a 2ª geração com a criação das Universidades Abertas (entre 1970 e 1980), e a 3ª geração com a divulgação de conteúdos educativos - através de cassetes de áudio e vídeo e Televisão (entre 1980 e 1990).

Com o e-learning chegamos á 4ª geração, com a inovação centrada no potencial das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, no desenvolvimento/autonomia da aprendizagem e da própria formação, tendo subjacente infra-estruturas tecnológicas, como redes digitais de comunicação, Internet, Intranet ou Extranet, para a distribuição dos diversos conteúdos (texto, imagem, aúdio, vídeo, etc); (daí o e, de ELECTRONIC).

É através da Web que o Formando recebe os conteúdos, visualizando os módulos dos cursos, questionários, testes, fóruns, chats, audioconferências, videoconferências, pesquisas, onde faz a gestão das suas informações pessoais, onde também frequenta o bar virtual e outras funcionalidades interactivas.

"Do outro lado", digamos assim, o Formador (também designado Tutor, quando em ambiente virtua), desenvolve e actualiza os conteúdos, faz a colocação de trabalhos em on-line, bibliografias, links, testes, fichas de avaliação, comunicação via e-mail, e tal como o Formando, faz a gestão das suas informações pessoais, frequenta o bar virtual e outras funcionalidades interactivas.

Deduz-se que com esta aprendizagem colaborativa estão criadas condições para a existência de uma nova sociabilidade (as chamadas comunidades virtuais), que de certo modo vão atenuar duas situações que são intrínsecas ás TIC´s, e que são uma certa despersonalização e isolamento dos formandos.

Permitam-me que lhes diga que esta 4ª geração, como alternativa ao ensino/formação tradicional pode trazer como consequência, o capital humano assumir-se como um pólo fundamental na Economia Digital, que caracteriza a Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Aliás, já em 2001, em Despacho do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, é considerado que esta metodologia, o e-learning, se pode revelar de características bastante democratizadoras, circunstância que, aliada a uma natureza de custos bastante sensível a fenómenos de economia de escala, pode propiciar a massificação da sua utilização.

As diversas modalidades formativas atrás referidas, e que os Centros de Formação têm á sua disposição, e que poderão adoptar, dão-lhes um leque de opções, no sentido de que, cada um desses Centros, com as suas especificidades, melhor cumpram a sua função formativa.

3. Para optimizar a função formativa dos Centros de Formação, penso que é na gestão do conhecimento, novo paradigma das organizações, que se deverão centrar preocupações, e assim sendo, estas instituições deverão possuir mecanismos de incentivo a uma cultura que seja permeável á partilha do conhecimento através da anulação de barreiras e de mudança de cultura organizacional.

É sobretudo potenciado o conhecimento como valor, e tornada efectiva a ligação entre os que sabem com os que necessitam de saber, na condição de não estar o centro do Saber no professor/formador, mas sim no aluno/formando.

Parece-nos, assim, que o e-learning surge como uma opção privilegiada a adoptar nos Centros de Formação, tendo em conta tudo que foi dito.

Evidentemente que, na prática, o e-learning funciona de uma forma modular e como tal, a maior parte dos módulos estão, digamos assim, em estado de e-learning puro, enquanto que haverá alguns em complementaridade com módulos presenciais, nomeadamente, – no início do curso, para que os formandos possam apreender tudo o que diz respeito á plataforma tecnológica que vai ser utilizada, --- no meio do curso, para se fazer o ponto de situação --- e no final do curso, para que os formandos possam fazer os testes finais.

Na verdade estamos já a falar num desenvolvimento do e-learning, que é o b-learning (b, de BLENDED – isto é, modalidades formativa mista).

Porém, será sempre a gestão de cada organização que ponderará o melhor método.

Verificámos, após pesquisar um número substancial de sites de Centros de Formação, que a oferta, na maior parte dos casos, não contemplava modalidades de formação à distância.

Seria interessante perceber este facto.

Será que esta opção foi devidamente ponderada e estudada, ou antes resulta de condicionalismos vários?

Só auscultando os diversos intervenientes, será possível chegar a algumas conclusões, que pensamos serem indispensáveis para a evolução da formação em Portugal.

Este é um trabalho que temos intenção de levar a cabo num futuro próximo.

BIBLIOGRAFIA

[1] Eng. João Proença, Secretário-Geral da UGT, em entrevista ao DN: (2006).

[2] Dr. Manuel Carvalho da Silva, Secretário-Geral da CGTP-IN, em entrevista:(2005).

[3] Dr. Francisco Van Zeller, Presidente da CIP, em entrevista ao DN: (2006).

[4] Eng.º Roberto Carneiro, ex-Ministro da Educação, num Estudo de Investigação para o INOFOR: (2002).

[5] Professor Doutor José Reis Lagarto, Professor Universitário na UCP, em conferência:(2002).

[6] Dr. Francisco Madelino, Presidente do IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional, em entrevista ao DN-Economia:(2006).

[7] *in*:Formação Pedagógica de Formadores; edições LIDEL, 2006:(p.273).

Manuela Lopes
Escola EB 2/3 Augusto Gil – Porto
Cristina Soares
Escola Secª. Dr. Joaquim Ferreira Alves – V.N.Gaia
mmtslopes@gmail.com

MODELO DE RECONHECIMENTO E AVALIAÇÃO DE ATITUDES DE APRENDIZAGEM/ COMPETÊNCIAS, NA SALA DE AULA, NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS

O mundo actual conduz as populações estudantis para caminhos onde os permanentes desafios levam à desistência dos menos aptos a enfrentar problemas, pelo que se impõe a necessidade de um ensino cada vez mais formador de competências capazes de induzir respostas prontas, nas mais diversas e menos esperadas situações. Sócrates, o brilhante filósofo grego, provocava a inteligência dos seus discípulos através da sua fabulosa capacidade para fazer perguntas e para duvidar e, desse modo, formou espectacularmente um grupo de jovens de mentes livres (Cury, 2006), continuando este propósito a constituir uma das preocupações do ensino nas nossas escolas.

O presente estudo, dirigido à generalidade dos docentes, tem como objectivo propor um sistema claro de identificação e avaliação de atitudes de aprendizagem, com vista à aquisição de competências, desenvolvendo a motivação e a responsabilização dos alunos. Pretende-se, desse modo, favorecer a autonomia do aluno, valorizando a sua auto-confiança e a sua capacidade de resposta a novas situações, tendo por alicerce as aprendizagens realizadas. A avaliação deverá assentar em critérios bem definidos, uniformes e isentos, num objectivo sistema de pontos, exigindo aos alunos atitudes de trabalho e responsabilidade, conducentes a melhores resultados de aproveitamento.

Em termos de metodologias diversificadas de ensino na sala de aula, são de privilegiar o inquérito, a *Webquest*, o *Quiz*, e a Aventura Pedagógica/RPG (Borralho & Viegas, 2005), numa perspectiva construtivista do conhecimento. O Portfólio pode constituir uma óptima ferramenta pedagógica, sobretudo em disciplinas em que o trabalho de grupo representa um papel importante. Para além dos conhecimentos

que transmite, o professor deverá assumir, sobretudo, um papel de orientador no processo de aprendizagem, exigindo disciplina, organização e método de trabalho, uma vez que estes aspectos constituem condicionantes basilares da eficiência do ensino/aprendizagem.

Nos testes escritos, um mínimo de 20% da cotação total deve ser atribuída a questões de aplicação das competências em novas situações, envolvendo a interpretação de textos e o raciocínio lógico.

O Modelo apresentado propõe que a avaliação contínua funcione através de um regime de atribuição de pontos, em que são penalizadas atitudes menos responsáveis, sendo aplicada uma determinada fórmula para o cálculo da classificação final, de acordo com o nível de ensino. Deste modo, os alunos são motivados numa dinâmica de jogo de aprendizagem sendo que, segundo António Damásio (1999), a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.

Assim sendo, apresenta-se seguidamente a síntese geral da aplicação do Modelo de Avaliação de atitudes/competências, na sala de aula, na educação de jovens, no Ensino Básico e no Ensino Secundário:

A) Ensino Básico.

Neste nível de ensino, propõe-se que cada aluno some 100 pontos em cada aula assistida, perdendo pontos sempre que o incumprimento de obrigações na sala de aula o justifique. A pontuação conservada irá entrar para o cálculo da avaliação final através da fórmula específica seguidamente apresentada.

Assim, tem-se:

- **Pontuação máxima a atribuir:**
  Cada aula assistida = 100 pontos
  Cada teste = 100 pontos
  Cada trabalho realizado na aula = nº de pontos a estabelecer pelo Professor.

- **Penalizações/aula (a retirar à pontuação-base de cada aula):**
  Comportamento perturbador na sala de aula: -20 pontos
  Falta de material ou de caderno diário actualizado: -20 pontos
  Demonstração de falta de participação/interesse/empenho na aula: -20 pontos
  Incumprimento de regras estabelecidas (atitudes): -20 pontos
  Não realização do TPC/trabalhos propostos: -20 pontos

- **Fórmula para o cálculo da Pontuação Final, no Ensino Básico:**

$$\textbf{Pontuação final} = \frac{\dfrac{\text{Total de pontos das aulas assistidas}}{\text{Nº aulas assistidas} + \dfrac{\text{Nº de faltas*}}{\text{Nº total aulas}}} + 3\,\dfrac{\text{Total de pontos dos testes}}{\text{Nº testes realizados}} + \text{Class. Média (\%) TRA.**}}{5}$$

* faltas de presença e/ou disciplinares. **TRA = Trabalhos Realizados na Aula

- **Atribuição dos níveis, de acordo com a pontuação obtida:**

Pontuação obtida	Nível atribuído
90 a 100 pontos	5
70 a 89 pontos	4
50 a 69 pontos	3
20 a 49 pontos	2
0 a 19 pontos	1

B) Ensino Secundário.

Neste nível de ensino, o modelo funciona de forma semelhante, variando apenas no total de pontos a gerir, na medida em que a fórmula específica irá traduzir-se numa avaliação final variável de zero a vinte.

Assim sendo, ter-se-á:

- **Pontuação máxima a atribuir:**
  Cada aula assistida = 20 pontos
  Cada teste = 20 pontos
  Trabalho de Pesquisa = 20 pontos

- **Penalizações/aula (a retirar à pontuação de cada aula):**
  Comportamento perturbador na sala de aula: -4 pontos
  Falta de material ou de caderno diário actualizado: -4 pontos
  Demonstração de falta de participação/interesse/empenho na aula: -4 pontos
  Incumprimento de regras estabelecidas (atitudes): -4 pontos
  Não realização do TPC/trabalhos propostos: -4 pontos

- **Fórmula para o cálculo da Nota Final, no Ensino Secundário:**

$$\textbf{Nota Final} = \frac{\dfrac{\text{Total de pontos das aulas assistidas}}{\text{Nº aulas assistidas} + \dfrac{\text{Nº de faltas*}}{\text{Nº total aulas}}} + 4.2\left(\dfrac{\text{Total de pontos dos testes}}{\text{Nº testes realizados}}\right) + 0.8\ \text{Class.TP**}}{6}$$

*faltas de presença e/ou disciplinares. / **TP= Avaliação do Trabalho de Pesquisa, com apresentação de Portfólio, classificado numa escala de 1 a 20.

Em conclusão, em cada aula assistida cada aluno soma os pontos (100 para o E.Básico e 20 para o E.Secundário) que deverá defender até ao final da aula, precisando, para isso, de ter um comportamento adequado e de cumprir satisfatoriamente todas as tarefas solicitadas pelo professor. Por cada tipo de situação em que o aluno não corresponda, é-lhe retirada a pontuação devida, devendo a pontuação obtida entrar para a fórmula final de classificação, na disciplina avaliada.

No sistema de avaliação apresentado, pretende elevar-se o nível de desempenho dos alunos, induzindo-os a uma auto-avaliação mais rigorosa e a um maior investimento no seu trabalho, com plena consciência dos deveres inerentes à condição de estudante. Como tal, os alunos não cumpridores dos requisitos atitudinais necessários à construção da aprendizagem, na sala de aula, são penalizados na avaliação final.

As vivências dos alunos, bem como os problemas decorrentes das mesmas para o processo de aprendizagem, deverão ser apenas consideradas para a definição de melhores estratégias de apoio, dentro e fora da sala de aula, para que se torne possível ao aluno alcançar os objectivos propostos. Em todos os casos, a avaliação final deverá fazer-se de acordo com os critérios gerais, na medida em que a nota atribuída ao aluno deverá sempre traduzir o grau de aquisição de competências definidas para o ano/ciclo de escolaridade que frequenta. O Professor pode e deve ajudar mais no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades mas deverá avaliar sempre de forma objectiva e imparcial, com base naquilo que o aluno revela ser capaz de fazer, na Escola.

A mecânica geral do Modelo de Avaliação apresentado foi aplicada, a título experimental, a uma turma de 7ºAno da Escola EB 2/3 Augusto Gil, com o auxílio de grelhas de registo (em anexo), tendo sido constatada a receptividade dos alunos que se mostraram motivados no processo de aprendizagem, mais empenhados e competitivos. No Ensino Secundário, o Modelo não foi ainda testado, encontrando-se numa fase inicial de aplicação e necessitando, certamente, de alguns ajustes a serem implementados na sequência da prática avaliativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BORRALHO, M.Luísa Malato & VIEGAS, Ângela M.,2005. Para uma Escola com Masmorras e Dragões: as estratégias de RPG na sala de aula, *VIDETUR 31,*Ed. Mandrouvá/Centro de Estudos Medievais Oriente-Ocidente da FEUSP/IJI, in *www.hottopos.com* .
- CURY, Augusto,2006. *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*, Ed.Pergaminho, Cascais.
- DAMASIO, António, 1999. *O Sentimento de Si,* Pub. Europa-América, Mem Martins, 2000.

ANEXO:
Tabela de registo de avaliação de aulas:

		Nº AULA/DATA							
Nº	**NOME**								
1		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
2		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
3		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
4		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
5		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
6		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
7		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
8		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
9		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
10		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
11		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
12		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
13		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
14		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
15		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
16		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
17		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
18		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
19		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
20		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345

LEGENDA: 1 – Comportamento perturbador; 2 – Falta de material ou caderno diário não actualizado; 3 – Falta de participação/interesse/empenho; 4 – Incumprimento de regras estabelecidas; 5 – Não realização dos TPC/trabalhos propostos. *(Assinalar o número respectivo, na tabela de registo)*

Aires Lemos Pires

O VALOR DAS QUALIFICAÇÕES: ESCOLAR VERSUS PROFISSIONAL

Ensinar/ e Aprender eram, e continuam a ser, palavras usadas no nosso dia-a-dia. Todavia, outras têm vindo a, cada vez mais, fazer parte, quer do ensino educacional, quer do ensino ou ensino/formação profissional, como por exemplo – **Formar**.

Além de leccionar no ensino profissional (Inglês/francês) desde 1993, também dou formação, em empresas, desde 1995. Devo, no entanto, dizer que, tanto a formação como o ensino profissional se têm vindo, cada vez mais, a integrar na sociedade. E se o termo "ensinar" é por si próprio, na prática, um termo difícil de gerir, imagine-se, então, "ensinar / aprender" línguas estrangeiras. Muito sinceramente, pela experiência que me acresce, não creio que seja assim tão difícil; tudo depende da forma como se abordam os temas: como se faz passar a mensagem, quais os materiais e estratégias a adoptar, tendo, sempre presente, os objectivos a atingir.

"O valor das qualificações: **escolar** versus **profissional**", não é, na minha opinião, tão "versus" como se possa pensar; ou seja, é precisamente nas escolas que começa a ganhar forma, o desejo e a possibilidade de vir a ingressar no ensino profissional. Para tal, há que definir objectivos a atingir como, por exemplo, determinados níveis de escolaridade completos, ou obrigatórios, segundo o curso e respectivo nível em que pretendem ingressar; caso contrário, ser-lhes-á vedado o acesso, sem sequer passarem pelas diferentes fases de selecção para conseguirem o respectivo ingresso.

«O sistema educativo não é mais – se é que já o foi – entendido como um corpo separado dos outros no conjunto da sociedade e, sobretudo, das suas actividades, mas como um dos elementos fundamentais ligado a todos os outros do ponto de vista estrutural e do conjunto social» (POCZTAR, 1989: 22)

Há e haverá sempre várias questões que nos levam a reflectir sobre as formas de colaboração entre o sistema educativo, o sistema económico e social, e actualmente, o sistema profissional, suportados pelas teorias do equilíbrio e desenvolvimento social. Ora, regra geral, "os perfis dos jovens que saem do sistema educativo nos diferentes níveis de ensino são construídos na base de uma cooperação mútua e bilateral numa perspectiva sistémica de interrelação entre o sistema educativo e o sistema económico e social". No caso

"do ensino profissional, o desenvolvimento recente do ensino e da formação profissional, a que temos assistido em Portugal (e nos restantes países europeus), com o aparecimento de novas alternativas e reestruturação de alternativas existentes, tem levado a uma maior abertura do sistema, abertura ao sistema económico e social.

O ensino profissional, como alternativa à chamada via de ensino, após a escolaridade obrigatória, poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem. Há, no entanto, representações sociais diferenciadas das diferentes vias do secundário. A participação dos actores sociais nas diferentes fases de concepção e de organização – e também de avaliação – daquele tipo de ensino poderá contribuir para o reconhecimento social e profissional destas fileiras..."

"Numa perspectiva estrutural/funcionalista das politicas educativas expressamente viradas para a «vida activa», qual o «peso» de «desenvolvimento» livre e equilibrado da personalidade? Esta questão relaciona-se igualmente com a dualidade «qualificação escolar/qualificação profissional», «qualificação para o posto de trabalho/competências para a vida activa. No que se refere à «resposta a necessidades» introduz-se a preocupação da *diversidade regional* («geradora da necessidade de adequar os sistemas de formação profissional às características do meio», implicando o «tomar como ponto de partida o levantamento da realidade socio-económica, cultural e escolar do país») e da *evolução tecnológica* («...que prepare os técnicos qualificados para satisfazer as necessidades de desenvolvimento regional e nacional."

É aqui, creio eu, que reside a grande diferença no que respeita aos cursos profissionais, pois toda a sua organização e a concepção curricular são feitas a partir da preocupação transição escola/vida activa, inserção no mercado do trabalho, e/ou inserção no ensino superior. Daí que as escolas profissionais tenham vindo a assumir um papel de grande importância, no desenvolvimento local, regional e nacional. Porquê? Porque «as escolas profissionais, em primeiro lugar, representam um modelo de formação alternativo ao sistema formal de ensino, após a escolaridade obrigatória, alargando as escolhas dos alunos e abrindo à criação de condições para a organização, por parte dos jovens, dos seus próprios percursos de formação. Em segundo lugar, porque permitem alargar o leque de escolhas, proporcionando, simultaneamente, «mais e melhor» oferta de formação, e organizar a qualificação de quadros intermédios, área de grande carência na estrutura das qualificações do nosso país.

Assim sendo, será legítimo dizer que "a criação das Escolas Profissionais prossegue fundamentalmente três objectivos:

- Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional.
- Proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades.
- Racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e recursos humanos).

Mas, depois de toda esta teoria – **O que distingue uma escola profissional das demais? Como funciona a escola profissional onde lecciono?**

Na verdade, tudo começa com uma entrevista entre a psicóloga da escola e os potenciais candidatos aos diversos cursos, tendo como objectivo principal, conhecer o perfil dos alunos/formandos a vários níveis. Depois, passa – se para as provas escritas para avaliar os seus conhecimentos "cognitivos e socioculturais". Uma vez seleccionados, e constituídas as turmas, os alunos / formandos são recebidos pela educadora pedagógica, pelos coordenadores de curso, orientadores educativos e, sempre que possível, pelos seus futuros professores/formadores. É nesta altura que os formandos recebem o regulamento interno da escola, onde estão explícitos os "direitos" e "deveres, assim como outros aspectos relacionados com o funcionamento da escola em geral, e da sala de aula, em particular. Nos direitos, destacam-se o subsídio de alimentação, de transporte e, nalguns casos, de habitação, assim como o direito a manuais escolares de cada curso, ou disciplina.

Os alunos/formandos são também informados do sistema de avaliação – **modular** – e de outros aspectos inerentes a este tipo de avaliação. O sistema modular consiste na divisão de cada disciplina em blocos (módulos); por exemplo, se a disciplina de Inglês corresponde a 100h da componente lectiva, essas 100h serão divididas em 3 módulos, procedendo-se à avaliação dos alunos no final de cada um deles.

Ainda relativamente aos módulos, no caso dos alunos/formandos tirarem negativa nos testes de avaliação, estes poderão, sempre que quiserem, combinar com o professor/formador uma nova data para realização de um teste de avaliação, por forma a recuperar essa negativa, tendo como objectivo principal, chegarem ao final do ano lectivo sem módulos em atraso. Como incentivo à obtenção de bons resultados, a Escola atribui aos alunos vários tipos de prémios: prémio de assiduidade, pontualidade, e revelação.

Outra característica da Escola é o facto de não existirem "furos", ou seja, no caso de um professor faltar, os alunos não ficam sem aulas. Porquê? Porque se recorre à chamada "troca directa"; isto é, haverá substituição por outro colega, o qual leccionará a sua disciplina. Caso a falta seja previsível, é o próprio professor que providenciará a sua substituição; se a falta for imprevista, será a própria Escola que solucionará o problema. Por outras palavras, no final do ano lectivo, falte-se 3, 4 ou mais vezes, as horas lectivas inicialmente previstas serão sempre leccionadas, contrariamente ao que acontece no ensino secundário/educativo.

Um dos aspectos com relevância na Escola Profissional é a realização, ao longo do ano lectivo, de várias "visitas de estudo", "passeios pedestres" e outras actividades "lúdicas" (Festa de Natal, Halloween, etc) sempre relacionadas com os conteúdos programáticos a serem leccionados e tendo como objectivo principal, enriquecer os alunos em termos Socioculturais e Profissionais, permitindo, ao mesmo tempo, um contacto directo com os locais referidos nos respectivos conteúdos programáticos a serem leccionados. Saliente-se, ainda, que na maior parte das vezes, esses locais serão os mesmos onde, mais tarde, os alunos realizarão o estágio profissional que, como já aconteceu nalguns casos, poderá vir a ser o seu futuro local de trabalho, ou o "passaporte" para o mundo do trabalho.

Finalmente, chegados ao último ano de curso, os alunos terão de apresentar um projecto realizado ao longo dos 3 anos – a PAP (prova de aptidão profissional). Este projecto, além de estar directamente relacionado com o curso, tem como objectivo criar uma certa autonomia e confiança pessoais, quer na elaboração, quer na apresentação do mesmo, permitindo assim, a um júri presente, avaliar um amplo leque de factores e/ou características que levaram, ao fim dos três anos, à apresentação de tão enriquecedor projecto.

Concluindo, o ensino profissional tornou-se um instrumento "teórico-prático" tão importante, para a sociedade em geral, que levou o Governo (Ministério da Educação) a implementar nas escolas secundárias o mesmo tipo de ensino! Casualidade, ou fruto da importância que este diferente método de ensino/formação veio trazer ao nosso país? "Devo e quero aqui salientar, que a formação oferecida pelas escolas profissionais, visa, essencialmente, proporcionar aos jovens uma preparação adequada para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos que poderá, ou não, ser uma modalidade de qualificação profissional e, ao mesmo tempo, aproximar a escola do mundo do trabalho, facultando aos jovens o contacto com empresas, com contextos de trabalho, com experiências profissionais e, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento integral dos jovens".

BIBLIOGRAFIA

- Barbier, Jean – Marie – ***A AVALIAÇÃO EM FORMAÇÃO***. Porto: Edições Afrontamento, 1985
- Marques, Maria Margarida – ***A DECISÃO POLÍTICA EM EDUCAÇÃO. O PARTENARIADO SÓCIO-EDUCATIVO COMO MODELO DECISIONAL – O caso das Escolas Profissionais***. Porto: Edições afrontamento, 1994

Piedad Martín
Universidad de Alcalá (España)
Isabel Brincones
Universidad de Alcalá (España)

LOS JÓVENES Y LAS DESTREZAS BÁSICAS PARA EL MUNDO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la premisa de que es en el periodo de escolarización obligatoria cuando los jóvenes adquieren un aprendizaje básico y necesario ya sea para la continuación de sus estudios o para la incorporación a la vida adulta (que conlleva la incorporación al mundo del trabajo). Por otra parte, la influencia sobre lo que aprenden los alumnos, reside fundamentalmente en la actividad en el aula del profesor de secundaria.

Desde este planteamiento, cabe preguntarse si en estos momentos el Sistema Educativo está dando respuesta a los requerimientos formativos necesarios para la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo. En caso negativo, habría que preguntarse si uno de los problemas que contribuyen a la falta de adquisición de estos requerimientos formativos reside con la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Esto sucede cuando la formación inicial del profesorado de secundaria se centra en la adquisición de contenidos y no en la adquisición de habilidades relacionadas con los trabajos que habitualmente realizan las personas que se incorporan al mundo laboral una vez finalizado el periodo de escolarización obligatoria.

Se han propuesto las siguientes hipótesis de trabajo que han sido objeto de investigación:

1. Las personas que se incorporan al sistema productivo laboral al finalizar la formación obligatoria necesitan un conjunto de habilidades básicas necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo.
2. La inserción laboral y el desarrollo profesional de las personas que se incorporan al sistema productivo laboral al finalizar la enseñanza obligatoria, se encuentra limitada por la carencia de habilidades básicas necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo.
3. Las habilidades básicas necesarias para la incorporación al mundo del trabajo no están contempladas en los objetivos específicos y los criterios de evaluación de las diferentes áreas de los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria.

4 Los planes de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria se centran preferentemente en la formación para la enseñanza de contenidos, y no aparece contemplada la formación necesaria para el desarrollo de las habilidades necesarias en el mundo del trabajo.
5 Es posible diseñar una metodología orientada a la adquisición de habilidades necesarias en el mundo del trabajo.

PLANTEAMIENTO

El marco de referencia empleado son los jóvenes de entre 16 y 19 años que no continúan estudios superiores. Los datos relativos a empleo, puestos de trabajo y tareas realizadas están referidos a toda la población, mientras que los empleadores y expertos que participaron en la identificación y valoración de las habilidades pertenecen exclusivamente a la Comunidad de Madrid, encontrándose representados todos los sectores implicados.

La investigación ha constado de tres fases:

- Fase I: Determinación de la necesidad de habilidades básicas para el desempeño de un puesto de trabajo y descripción de las mismas.
- Fase II: Análisis de las dificultades o barreras para la adquisición de estas destrezas y la posibilidad de superarlas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- Fase III: Diseño de una metodología de formación de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria dirigida a la adquisición y desarrollo de estas habilidades básicas para el mundo del trabajo.

La metodología que se ha utilizado para la realización de cada una de estas fases ha sido la siguiente:

FASE 1. DETERMINACIÓN DE LA NECESIDAD DE HABILIDADES BÁSICAS PARA EL DESEMPEÑO DE UN PUESTO DE TRABAJO Y DESCRIPCIÓN DE LAS MISMAS

A. Definición de habilidades

En esta parte se han definido los puestos de trabajo destinados a los jóvenes que se incorporan al mundo laboral al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

Para esta fase se ha realizado un análisis documental utilizando como fuentes principales de información: prensa especializada en mercado laboral, sindicatos, empresas de trabajo temporal, ayuntamientos, Instituto Nacional de Empleo, Encuesta de Población Activa,... Se ha obtenido un listado de los tipos de puestos de trabajo que se ofrecen a las personas de entre 16 y 19 años, sin requisitos específicos de formación.

A través de un análisis de puestos y tareas se han identificado las capacidades requeridas para su desempeño susceptibles de ser concretadas en habilidades comunes.

B. Determinación de habilidades básicas

En esta subfase se ha pretendido determinar las habilidades básicas definidas en la anterior en cuanto a su:

- Importancia para desempeñar los puestos de trabajo que ocupa la población objeto de estudio.
- Situación Real, es decir, el grado en que los jóvenes poseen o carecen de estas habilidades al finalizar el periodo de escolarización obligatoria.

Junto a estos objetivos se ha pretendido indagar sobre las posibles vías para mejorar la adquisición de las mismas. Este último objetivo ha tenido como fin servir de punto de partida para la segunda fase centrada en las barreras para la adquisición de habilidades básicas para el mundo del trabajo.

La técnica de estudio propuesta para esta parte de la investigación ha sido el Método Delphi. Este método se basa en la recogida de información mediante la colaboración de un conjunto de expertos y actores implicados en el tema objeto de estudio.

El conjunto de colaboradores ha estado representado por todos los expertos que de un modo u otro viven la incorporación laboral de los jóvenes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (orientadores de Educación Secundaria Obligatoria, empresarios, empresas de trabajo temporal, oficinas de empleo y agentes sociales).

FASE II: ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES O BARRERAS PARA LA ADQUISICIÓN DE ESTAS DESTREZAS Y LA POSIBILIDAD DE SUPERARLAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La segunda fase ha tenido como objetivo determinar las barreras para la adquisición de las habilidades y la posibilidad de superarlas desde los Centros de Educación Secundaria Obligatoria, en general, y desde el aula, en particular.

En esta segunda fase se debía comprobar las hipótesis tercera y cuarta. Su objetivo fundamental fue profundizar en la realidad educativa analizando las propuestas teóricas a través de los planteamientos de la Administración Educativa y su puesta en práctica, intentando identificar las barreras con las que se encuentran en los centros, en general, y en el aula, en particular, para la formación en las habilidades básicas.

A. Análisis de los planteamientos de la Administración educativa

La segunda fase se ha iniciado con el análisis de los planteamientos en la Educación Secundaria Obligatoria, desde el punto de vista de la Administración Educativa.

Este análisis se ha realizado a partir del Decreto que establece las enseñanzas mínimas (Real Decreto 1007/1991) de la Educación Secundaria Obligatoria y otros documentos oficiales de la Administración Educativa

El objetivo de esta acción ha sido analizar el grado en que se cubren, en este currículum de mínimos, la adquisición de las habilidades básicas para el mundo del trabajo, definidas en la primera fase de la investigación.

B. Determinación de barreras para la adquisición de habilidades

Analizados los planteamientos de la Administración Educativa se han buscado las barreras existentes en los Centros de Educación Secundaria para la adquisición de habilidades básicas para el mundo del trabajo.

Se ha utilizado una metodología cualitativa basada en la técnica de Grupos de Discusión. Se ha considerado la más conveniente porque se pretendía determinar cuáles son las barreras tanto manifiestas como latentes, barreras que no se podrían identificar sino es mediante la contrastación discursiva.

FASE III: DISEÑO DE UNA METODOLOGÍA DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DIRIGIDA A LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE ESTAS HABILIDADES BÁSICAS PARA EL MUNDO DEL TRABAJO.

El fin de esta tercera fase es el diseño de una metodología de formación para alumnos de E.S.O. que permita la adquisición de las habilidades básicas para el mundo laboral. Partiendo de la experiencia acumulada por el equipo investigador se ha realizado un diseño de una metodología que ha contado con los siguientes aspectos:

1 Tipo de aprendizaje que se espera.
2 Descripción del tipo de actividades a realizar por los alumnos.
3 Descripción del tipo de actuación del profesor en cada una de estas actividades.
4 Criterios de evaluación de la actividad del alumno.
5 Condiciones que se requieren para su desarrollo.

RESULTADOS

En este trabajo se presentan algunos de los resultados relativos a las dos primeras hipótesis y a la última que están relacionadas con las fases 1 y 3 descritas anteriormente.

A. Posicionamiento de los jóvenes de entre 16 y 19 años en el mundo del trabajo.

Los resultados del análisis de la documentación correspondiente a la fase I concluyen que los jóvenes que se incorporan al mundo del trabajo tras el periodo de escolarización obligatoria lo hace principalmente en los siguientes grupos de ocupación, subgrupos profesionales y actividades (Tabla 1):

Tabla 1. Grupos de ocupación, subgrupos profesionales y actividades

GRUPO 5: TRABAJADORES DE SERVICIOS DE RESTAURACIÓN, PERSONALES, PROTECCIÓN Y VENDEDORES DE COMERCIO.	
Subgrupo H: trabajadores de servicios de restauración y servicios personales	Trabajadores de servicios de restauración.
	Trabajadores de servicios personales.
Subgrupo J: trabajadores de los servicios de protección y seguridad	Trabajadores de los servicios de protección y seguridad
Subgrupo K: dependientes de comercio y asimilad os	Dependientes de comercio y asimilados.
GRUPO 8: OPERADORES DE MAQUINARIA E INSTALACIONES Y MONTADORES.	
Subgrupo Q: operadores de instalaciones industriales de maquinaria fija, montadores y ensambladores	Jefes de equipo y encargados de instalaciones industriales fijas.
	Operadores de instalaciones industriales fijas y asimiladas.
	Encargado de operadores de máquinas fijas.
	Operadores de máquinas fijas.
	Montadores y ensambladores.
Subgrupo R: conductores y operadores de maquinaria móvil	Maquinistas de locomotora, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles y marineros.
	Conductores de vehículos para transporte urbano o por carretera.
GRUPO 9: TRABAJADORES NO CUALIFICADOS.	
Subgrupo S: trabajadores no cualificados en servicios, excepto transportes	Trabajadores no cualificados en el comercio.
	Empleados domésticos y personal de limpieza de interior de edificios.
	Conserjes de edificios, limpiacristales y vigilantes.
	Otros trabajadores no cualificados en otros servicios.
Subgrupo T: peones de construcción, industria manufacturera y transportes	Peones agropecuarios y pesca.
	Peones de minería.
	Peones de la construcción.
	Peones de industrias manufactureras.
	Peones de transporte y descargadores.

B. Determinación de tareas

El análisis de las ocupaciones que desempeñan los jóvenes junto con el de las ofertas de empleo por las que pueden competir y la opinión de las entidades y responsables de empleo, se ha logrado diseñar la siguiente relación: Grupo de Ocupación-Subgrupo Profesional-Puestos-Tareas, a modo de ejemplo, en el Grupo 5-Subgrupo profesional K (servicios de restauración y servicios personales) se encuentran las siguientes tareas:

Tabla 2. Grupo 5-Subgrupo profesional K (servicios de restauración y servicios personales

SUBGRUPO PROFESIONAL K (DEPENDIENTES DE COMERCIO Y ASIMILADOS)		
TIPO DE ACTIVIDAD	**PUESTOS**	**TAREAS**
Comercial	Dependiente (ayudante o auxiliar)	Atender al cliente en el punto de venta. Ayudar activamente en la venta. Conocer características de los productos. Clasificar y colocar mercancía. Reponer mercancía. Controlar el stock. Manejar caja registradora (generalmente ordenadores), etc. Cobrar al cliente (efectivo o tarjeta). Envolver mercancía. Poner escaparates. Hacer caja al final de la jornada. Emitir facturas y albaranes, clasificarlos y guardarlos. Recepcionar mercancías. Realizar pedidos.
	Ayudante de pescadero, carnicero, frutero, panadero,...	Ayudar y realizar lo encargado por la persona experta. Conocer el género, sus pautas y carácter. Atender al cliente. Pelar, limpiar, y envolver la mercancía. Cobrar al cliente. Facilitar la venta. Trasladar, almacenar la mercancía adquirida.

De forma análoga se analizaron el resto de los grupos y subgrupos de los puestos de trabajo considerados.

C. Determinación de capacidades básicas

Analizadas las tareas de los puestos que ocupan la población joven a estudio, el siguiente paso ha sido determinar que capacidades son necesarias para poder ocupar esos puestos. Se seleccionaron aquellas capacidades que aparecen reiterativamente; es decir, aquellas que en gran parte o en su totalidad son requeridas para el desempeño de todas o gran parte de las tareas descritas. El resultado de este análisis es el listado de capacidades que se presenta a continuación:

Tabla 3. Capacidades que aparecen repetidamente en el desempeño de tareas

1.	Capacidad para ordenar artículos, productos, etc.
2.	Capacidad para clasificar materiales, productos, etc
3.	Capacidad para diferenciar productos, materiales, etc.
4.	Capacidad para identificar productos, materiales, etc.
5.	Capacidad para archivar, almacenar, etc.

6. Capacidad para poner atención en el trabajo.
7. Capacidad para organizar, planificar tareas, acciones, etc
8. Capacidad para poseer iniciativa.
9. Capacidad para tomar decisiones.
10. Capacidad para calcular datos, contar, medir, calcular mezclas, etc.
11. Capacidad para manejar máquinas.
12. Capacidad para manejar utensilios.
13. Capacidad para manejar instrumentos.
14. Capacidad para manejar útiles de limpieza (lavadora, secadora, aspirador,...).
15. Capacidad para manejar cajas registradoras.
16. Capacidad para manejar ordenadores, móviles, programas específicos de oficios, etc.
17. Capacidad para conocer técnicas de limpieza, manipulación de sustancias.
18. Capacidad para utilizar los productos de estética y productos de limpieza.
19. Capacidad para comunicarse oralmente de forma adecuada.
20. Capacidad para comunicarse oralmente con fluidez
21. Capacidad para escribir con corrección.
22. Capacidad para entender los mandatos, órdenes, etc.
23. Capacidad para entender las tareas asignadas.
24. Capacidad para interpretar claves, símbolos, códigos, etc.
25. Capacidad para leer con comprensión.
26. Capacidad para seguir instrucciones.
27. Capacidad para seguir normas de manipulación y conservación de alimentos.
28. Capacidad para seguir normas de primeros auxilios.
29. Capacidad para seguir normas de circulación.
30. Capacidad para seguir normas de seguridad e higiene.
31. Capacidad para interpretar figuras geométricas y espaciales.
32. Capacidad para interpretar esquemas y gráficos.
33. Capacidad para tratar agradable y correctamente a los demás
34. Capacidad para atender al público.
35. Capacidad física
36. Capacidad manual.
37. Capacidad para tener honradez, paciencia, sensatez, autocontrol, resistencia psicológica.
38. Capacidad para ser creativo, imaginativo, expresivo.

Tras analizar estas capacidades, se ha decidido descartar aquellas que no puedan ser adquiridas de modo intencional y general desde el aula. De tal modo, se decidió contar sólo con aquellas que de un modo u otro pueden ser desarrolladas a un nivel básico y a un mismo ritmo para todo "tipo" de alumnado. Básicamente se descartaron:

Capacidades aptitudinales:
- Físicas (35)
- Manuales (36).

Capacidades actitudinales:
- Honradez, paciencia, sensatez, autocontrol, resistencia psicológica (37).
- Creatividad, imaginación, expresividad (38).

D. Determinación de destrezas básicas

Partiendo del análisis de las capacidades se han definido 17 destrezas y habilidades que podían considerarse básicas y generales para todos los trabajos que desempeñan los jóvenes que abandonan los estudios.

I. HABILIDADES DE DESARROLLO DE TAREAS

1. **Identificar objetos**: Implica conocimientos de las características observables y reconocimiento del objeto. Ejemplo: identificar objetos para controlar stocks, almacenar, reponer, etc.

2. **Organizar objetos**. Implica agrupación en función de los criterios establecidos a partir de las características observables. Ejemplo: organizar productos, artículos, almacenes, etc.
3. **Clasificar objetos**. Habilidad para establecer el orden de las categorías de clasificación. Ejemplo: ordenar artículos, productos, archivar, etc.

II. **HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN**

4. **Tomar decisiones.** Habilidad para establecer procesos que permiten realizar adecuadamente las tareas. Ejemplo: tomar decisiones para resolver problemas, superar dificultades, combinar tareas, etc.
5. **Planificar acciones**. La planificación de acciones supone establecer el orden y la forma de los pasos a seguir para realizar una tarea. Ejemplo: planificar acciones para realizar gestiones, programar actividades, etc.

III. **CONOCIMIENTOS PROCEDIMENTALES** (QUE IMPLICAN APRENDIZAJE)

6. **Manipular** sustancias. Asumir las nociones básicas de características y mediciones de las sustancias, a fin de lograr asimilar como deben ser manipuladas las sustancias. Ejemplo: manipular sustancias como productos de limpieza, mezclas de construcción, etc.
7. **Usar el ordenador**. Aprender el manejo básico del ordenador, como tecnología básica y de uso generalizad en nuestra sociedad. Ejemplo: usar el ordenador para introducir datos, comunicarse por correo electrónico, etc.
8. **Manipular instrumentos**. Desarrollar capacidades que permitan entender la mecánica de instrumentos básicos útiles para el desempeño de tareas. Ejemplo: manipular instrumentos como calculadoras, máquinas registradoras, etiquetadoras, etc.
9. **Realizar cálculos**. Desarrollar un grado básico de procesos mentales para entender las operaciones de cálculo. Ejemplo: realizar cálculos para cobrar, hacer descuentos, etc.

IV. **HABILIDADES DE EXPRESIÓN**

10. **Comunicación oral**. Habilidad para comunicarse oralmente con fluidez para poder establecer relaciones interpersonales adecuadas. Ejemplo: comunicarse oralmente por teléfono, con los compañeros, superiores, clientes, etc.
11. **Comunicación escrita.** Habilidad para comunicarse por escrito con fluidez para poder establecer relaciones interpersonales adecuadas. Ejemplo: comunicarse por escrito mediante notas, escritos, etc.

V. **HABILIDADES DE COMPRESIÓN**

12. **Leer comprensivamente**. Identificar ideas en un escrito de cualquier índole o materia de una dificultad básica. Ejemplo: leer comprensivamente notas, impresos, facturas, comunicados de la empresa, etc.
13. **Interpretar claves y símbolos**. Reconocer la información que transmiten los símbolos y las claves. Ejemplo: interpretar símbolos y claves de etiquetas, embalajes, herramientas, etc.
14. **Interpretar representaciones gráficas**. Reconocer la información que transmiten las representaciones gráficas y las relaciones entre los elementos incluidos. Ejemplo: interpretar representaciones gráficas como mapas, tablas horarias, etc.
15. **Comprender instrucciones**. Reconocer los pasos que implican la realización de una tarea. Ejemplo: comprender instrucciones como las normas de seguridad e higiene, de uso, manuales de montaje, etc.
16. **Interpretar órdenes**. Reconocer la meta implícita en la orden ya sea esta oral o escrita. Ejemplo: interpretar órdenes de un superior, de normas para el desempeño de tareas, etc.

VI. **HABILIDADES SOCIALES**

17. **Trabajar en equipo**
18. **Trato correcto.** Establecer relaciones interpersonales basado en el respeto básico hacia los compañeros, clientes, etc. Ejemplo: Tratar correctamente a los clientes, compañeros, superiores, etc.

E. Valoración de la importancia y la presencia de las habilidades básicas en los jóvenes empleados en la Comunidad de Madrid.

Una vez determinadas las habilidades consideradas como básicas para el desempeño de la mayoría de los puestos de trabajo que ocupa la población objeto de estudio, se ha determinado, mediante un estudio Delphi con empresarios y expertos, su "importancia" y su "situación real", entendidas estas como:

- **Importancia**: valoración de la habilidad para el desempeño del trabajo
- **Situación real**: valoración del grado de posesión de las habilidades en la población joven que desempeña diferentes puestos de trabajo.

Para las que se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 4. Valoración de la importancia de las habilidades básicas

INDICADOR	HABILIDAD	MEDIANA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
H. Sociales	18. Trato correcto	9,00	8,71	1,08
H. Sociales	17. Trabajar en equipo	9,00	8,63	0,82
H. Comprensión	16. Interpretar órdenes	8,00	8,33	0,82
H. Conocimientos Procedimentales	7. Usar el ordenador	8,00	8,05	1,33
H. Organización	4. Tomar decisiones	8,00	7,92	0,97
H. Expresión	10. Comunicación oral	8,00	7,88	0,95
H. Comprensión	15. Comprender instrucciones	8,00	7,79	1,25
H. Comprensión	12. Leer comprensivamente	8,00	7,63	0,97
H. Organización	5. Planificar acciones	7,00	7,59	1,34
H. Desarrollo de tareas	3. Organizar objetos	7,00	7,46	0,83
H. Comprensión	13. Interpretar claves	7,00	7,45	1,26
H. Expresión	11. Comunicación escrita	7,00	7,33	1,20
H. Conocimientos Procedimentales	6. Manipular sustancias	7,00	7,33	0,96
H. Desarrollo de tareas	2. Clasificar objetos	7,00	7,30	1,41
H. Conocimientos Procedimentales	9. Realizar cálculos	7,00	6,96	1,33
H. Conocimientos Procedimentales	8. Manipular instrumentos	7,00	6,91	1,38
H. Desarrollo de tareas	1. Identificar objetos	7,00	6,89	1,53
H. Comprensión	14 .Interpretar representaciones gráficas	6,00	6,48	1,63

Como puede apreciarse, todas las habilidades propuestas han sido altamente valoradas por los empleadores y expertos, obteniéndose valores superiores a 6,5 sobre 10, siendo las más valoradas las habilidades sociales.

Tabla 5. Valoración de la situación real de las habilidades básicas

INDICADOR	HABILIDAD	MEDIANA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
H. Conocimientos Procedimentales	7. Usar el ordenador	7,00	6,64	1,47
H. Comprensión	16. Interpretar órdenes	7,00	6,63	1,24
H. Conocimientos Procedimentales	8. Manipular instrumentos	7,00	6,41	1,44

H. Sociales	18. Trato correcto	6,50	6,29	1,43
H. Conocimientos Procedimentales	6. Manipular sustancias	6,00	6,50	1,35
H. Desarrollo de tareas	3. Organizar objetos	6,00	6,08	1,14
H. Comprensión	15. Comprender instrucciones	6,00	6,04	0,91
H. Desarrollo de tareas	1. Identificar objetos	6,00	5,96	1,53
H. Comprensión	12. Leer comprensivamente	6,00	5,96	1,40
H. Comprensión	13. Interpretar claves	6,00	5,91	1,15
H. Desarrollo de tareas	2. Clasificar objetos	6,00	5,81	1,55
H. Sociales	17.Trabajar en equipo	6,00	5,79	1,61
H. Expresión	10. Comunicación oral	6,00	5,50	1,56
H. Organización	4. Tomar decisiones	5,50	5,38	1,28
H. Conocimientos Procedimentales	9. Realizar cálculos	5,00	5,33	1,20
H. Expresión	11. Comunicación escrita	5,00	5,17	1,01
H. Comprensión	14. Interpretar representaciones gráficas	5,00	4,93	1,38
H. Organización	5. Planificar acciones	4,00	4,59	1,25

En todos los casos, la presencia de las habilidades entre los jóvenes resultó estar valorada en menor grado que su importancia, lo que llevaría a concluir que empresarios y expertos no están muy satisfechos con la situación real, si bien las puntuaciones obtenidas no son muy bajas.

Por indicadores, las habilidades donde mayores deficiencias se encuentran son las relativas a la organización, expresión y comprensión, destacando la falta de planificación de las acciones necesarias para el desempeño del puesto de trabajo. Precisamente son estas habilidades las relacionadas tanto con el éxito personal, como con el laboral o académico, lo que justifica, en muchos casos, el abandono de los estudios posteriores.

PROPUESTAS DE MEJORA

A través de grupos de discusión con profesores, orientadores, jefes de estudios y directores, se determinaron en primer lugar las posibles barreras existentes en los Centros Escolares para el desarrollo de estas habilidades. Analizadas estas barreras se llegó a la determinación de posibles vías para mejorar la situación.

Las vías propuestas por los especialistas para mejorar la adquisición de habilidades fueron:

- Mediante la formación en las propias empresas sin vinculación de los centros educativos.
- Introduciendo más actividades prácticas fuera del horario lectivo habitual
- Incluyendo dentro de los objetivos de los programas de las asignaturas de la ESO la adquisición y desarrollo de habilidades para el mundo del trabajo
- Creando grupos especiales con aquellos alumnos que pretenden abandonar los estudios tras concluir la ESO para la adquisición y desarrollo, de forma específica, de habilidades demandadas en la realidad laboral.
- Estableciendo vías de coordinación y colaboración entre el ámbito empresarial y del ámbito educativo para intervenir en la planificación y en el desarrollo de las habilidades en los contenidos de la ESO.
- Estableciendo vías de coordinación y colaboración entre el ámbito social y el ámbito educativo
- Estableciendo vías de coordinación y colaboración entre el ámbito educativo, del ámbito empresarial y del ámbito social.

DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Después de analizar las barreras para la adquisición de destrezas y teniendo en cuenta las habilidades básicas obtenidas, se diseñaron una serie de recomendaciones a tener en cuenta, por los profesores de todas las materias formativas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el momento de diseñar y desarrollar las actividades de aula.

Para llegar a estas recomendaciones se partió de los siguientes planteamientos:

1 Es preciso provocar un cambio actitudinal del profesorado de forma que asimile que los objetivos curriculares coinciden con las destrezas que desde el mundo del trabajo se requieren como formación mínima para el desempeño de un puesto de trabajo.
2 Es preciso provocar un cambio metodológico en el profesorado de Educación Obligatoria de forma que comprenda que la mejor manera de aprender a hacer es haciendo, es decir, es preciso poner a los alumnos en disposición de ejercitar y desarrollar sus destrezas y habilidades.
3 Es preciso provocar un cambio actitudinal en los alumnos de Educación Secundaria, que logre salvar las barreras encontradas para la adquisición de destrezas, tales como la desmotivación y la baja autoestima, mediante el diseño de objetivos realistas que estén al alcance de los alumnos menos desarrollados cognitivamente y muestren a los alumnos la utilidad de los contenidos que tienen que aprender.

A. Características de la metodología

Es preciso planear una metodología que:

- *Parta de las concepciones implícitas* del profesorado sobre:
  - El papel que tienen los contenidos procedimentales en la Educación Obligatoria.
  - Cuáles son las capacidades que pretenden desarrollar este tipo de contenidos.
  - Qué relación con la vida activa y con el futuro aprendizaje de las materias curriculares tienen estas capacidades.
  - En qué consiste la aplicación de los procedimientos.
  - Cómo se pueden desarrollar las capacidades relacionadas con ellos.
- *Provoque un cambio en las concepciones implícitas* de los profesores de forma que se conciba la importancia y la necesidad de incluir de forma explícita en sus programaciones el desarrollo de las destrezas incluidas en los objetivos generales de la Educación Secundaria y del área de las Ciencias.
- *Provoque un cambio en las programaciones* que realizan los profesores de manera que contemplen la adquisición de destrezas en:
  - El diseño de los objetivos específicos de las unidades didácticas: de forma que se incluyan objetivos centrados en las capacidades procedimentales aplicadas a los contenidos conceptuales, y no al contrario.
  - La selección de contenidos de forma: de entre todos los criterios posibles usados para la selección, se imponga aquellos contenidos útiles para el desarrollo de las capacidades relacionadas con las destrezas, y por tanto para la vida activa.
  - La estructuración de los contenidos: utilizando estructuras basadas en la adquisición de destrezas como son la teoría de la elaboración que toma como eje estructurador los procedimientos. Los contenidos conceptuales y actitudinales se incluirán de forma que permitan el desarrollo de las destrezas.
  - El diseño de actividades de aprendizaje: de forma que el aprendizaje incidental sean las destrezas y simultáneamente se aprendan otros contenidos. Como consecuencia de lo anterior, la actividad en el aula debe estar dirigida a la ejercitación de destrezas por los alumnos.
  - Los sistemas e instrumentos de evaluación: teniendo en cuenta el principio de que son los exámenes los elementos del proceso de enseñanza que más influyen en las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos.

- *Provoque un cambio en la metodología empleada* por los profesores de forma quela actividad en el aula esté orientada a que los alumnos ejerzan y desarrollen sus destrezas.
  Esta actividad debe ser continua de manera que la práctica constante de estas destrezas de forma consciente lleve a su automatización, con lo que se logrará su completa adquisición y su transferencia, con la consiguiente potencial aplicación a las actividades correspondientes a la vida activa.
- *Conduzca a la unificación de metodologías* en todas las asignaturas. Aunque cada área o asignatura puede contribuir a la adquisición de las destrezas incluidas en sus objetivos generales, hay que tener en cuenta:
  - Que todas las áreas y asignaturas deben contribuir a la consecución de los objetivos generales de la Educación Obligatoria, en los que se contempla el desarrollo de estas destrezas, luego todas las áreas y asignaturas deberán desarrollarlas.
  - Que su desarrollo requiere una forma de trabajo continuada por parte de los alumnos. No se pueden producir buenos aprendizajes si cada hora (en cada clase de una asignatura diferente), el alumno debe cambiar de forma de trabajo en el aula, y cada profesor valora la adquisición de aspectos diferentes de los contenidos.

B. Ejemplificación de la metodología en el área de las Ciencias

Para determinar la validez de la metodología propuesta y su viabilidad, se ha considerado realizar una aplicación. De tal modo, se seleccionó al azar una de las cinco áreas de conocimiento. Siendo seleccionada el área de Ciencias de la Naturaleza se escogió, también al azar, una de las unidades didácticas de esta área.

Se diseñaron *objetivos* que complementan los dirigidos exclusivamente a la adquisición de conceptos y están centrados en la adquisición de destrezas, como por ejemplo:

- Identificar aparatos que utilicen energía eléctrica.
- Identificar actividades humanas ("trabajos") que pueden realizarse más fácilmente mediante una máquina que utilice "electricidad".
- Clasificar algunos materiales en conductores o aislantes según su utilización en diversas herramientas que utilizan habitualmente los electricistas.
- Utilizar aparatos de medida como voltímetros y amperímetros.
- Interpretar las indicaciones de las placas de características de los aparatos eléctricos como bombillas o pequeños electrodomésticos.
- Interpretar representaciones gráficas de circuitos, en las que sus elementos vienen representados por símbolos.
- Comprender instrucciones de montaje de pequeños aparatos eléctricos.

Estos objetivos aunque están dirigidas al aprendizaje de destrezas permiten el aprendizaje de *contenidos conceptuales*, por ejemplo los anteriores están relacionados con:

- Energía eléctrica y su relación con la realización de un trabajo
- El concepto de máquina como instrumento de transformación entre diferentes tipos de energía
- Conductores y aislantes. Diversos usos. Materiales superconductores
- Magnitudes que caracterizan la corriente eléctrica: intensidad y voltaje
- Instrumentos de medida
- Circuitos eléctricos. Elementos que le integran, función de cada uno de ellos. Formas de conexión.

Nuevos aspectos metodológicos.

A continuación se ponen de manifiesto algunos aspectos de la metodología propuesta, mediante la explicitación de la conexión entre los distintos elementos del currículo diseñados en la planificación.

Por ejemplo: el primero de los objetivos diseñados: "Identificar aparatos que utilicen energía eléctrica", condiciona una *actividad de aprendizaje* como la siguiente:

- "Busca en el laboratorio todos los aparatos que funcionan con electricidad".
  - Una vez localizados realiza un listado indicando para cada uno de ellos, cuales son las características o elementos que te han permitido reconocer que este aparato utiliza electricidad.
  - ¿Tienen todos los aparatos las mismas características?. En caso contrario clasifícalos indicando el criterio utilizado, es decir señalando como los agrupas y que tienen en común todos los que has situado en el mismo grupo.

Esta actividad favorece algunos aprendizajes conceptuales relacionados con las destrezas incluidas en los objetivos. Así, al identificar aparatos que utilicen energía eléctrica, deberán reconocer que o bien disponen de una fuente de energía eléctrica como es una pila o bien tienen un enchufe por el que conectarse a la red para obtener dicha energía. Se puede introducir así los conceptos de energía eléctrica, fuente de energía eléctrica, máquina como instrumento de trasformación de la energía eléctrica en otro tipo de energía, e incluso rendimiento.

Cuando se plantea la *evaluación* será preciso tener en cuenta los objetivos planteados, por lo tanto no pueden incluirse solamente preguntas que se refieran al aprendizaje de conceptos, sino también de las destrezas. Esto implica que el sistema de evaluación no pueda ser un examen tradicional de lápiz y papel, sino que deben incorporarse informaciones, tanto en la evaluación formativa como en la calificación de los alumnos, relativas a la información que se recoge a lo largo del desarrollo de las actividades de aprendizaje planteadas en el aula. Por ejemplo, en el caso de este objetivo se puede establecer una lista de control para determinar:

- La proporción de aparatos identificados. (variará según en las instrucciones de la actividad se haya determinado o no un número mínimo de aparatos a identificar)
- La adecuación de las características identificadas.
- El criterio de clasificación empleado, de forma que sea lógico y esté bien utilizado.
- De esta forma se irán estableciendo continuamente formas de trabajo adecuadas al desarrollo de destrezas.

Raquel Mariño Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
Raquel Rial Sánchez
Universidad de Santiago de Compostela

NUEVOS RETOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL:

Propuestas de mejora desde una perspectiva de igualdad de oportunidades.

1. INTRODUCCIÓN: EVOLUCIÓN DEL ACCESO DE LA MUJER A LA FORMACIÓN

La participación de la población en un marcado de trabajo, cuando se mide desde una perspectiva económica, lo que se valora es el volumen real de oferta de trabajo efectiva. Es decir, se mide cuanta mano de obra está disponible en el mercado y como y en que condiciones esa mano de obra accede al mercado. El objetivo pues, es determinar el nivel de beneficio económico que se puede alcanzar con el máximo nivel de producción. En ocasiones la población no participa del mercado ni al mismo nivel ni en igualdad de condiciones, lo que conlleva la aparición de factores de discriminación. En nuestro país, nos encontramos con que la diferencia entre la tasa de actividad[1] femenina y la tasa de actividad masculina es muy elevada, sobre todo en determinadas edades y sectores ocupacionales, a pesar de que ambos colectivos representan en conjunto la mano de obra efectiva del mercado laboral. Esta situación se debe, en parte, a la persistencia de factores más segregadores como son la falta de oferta formativa para determinados colectivos y/o franjas de edad, la persistencia de estereotipos tradicionales sobre el trabajo, el nivel de cualificación que alcanzan unos y otros, las posibilidades reales de inserción y/o promoción laboral, etc.

Desde los años 50, lo que ha facilitado en gran medida el acceso del colectivo de la mujer al mundo laboral, ha sido la posibilidad de acceder a niveles de formación superiores a los básicos. El incremento de la formación permite a los sujetos mejorar sus posibilidades y condiciones de participación en el mercado de trabajo, así como una independencia económica y profesional necesaria para su desarrollo personal, social y productivo. Durante varias décadas el nivel cultural de la mujer ha sido inferior al del hombre, a la vez que la calidad del contenido curricular ofertado a un género u a otro en las diferentes acciones formativas. Desde una perspectiva histórica, este factor ha explicado como el progresivo aumento del nivel de estudios de la mujer ha incrementado proporcionalmente su participación en el mercado laboral. La igualdad de oportunidades en el acceso y en la oferta de la formación y su preparación para el desempeño de un tra-

[1] Cociente entre la población activa y la población total en edad de trabajar, generalmente expresada en porcentajes (Peinado A. 1988).

bajo, son factores que han ido ayudando a reducir gran parte de las desigualdades de género a nivel laboral, económico y social.

En países más evolucionados, como Francia o Reino Unido, esta nivelación social de la mujer se inicia antes que en España, debido a los distintos ciclos económicos que se viven en unos y otros países. En el caso de España, la década de los 60 a los 70 es el período que registra un mayor crecimiento económico y una mayor tasa de actividad femenina, pues la situación laboral que se vive obliga al sector masculino a emigrar a países del norte en busca de trabajos con retribuciones salariales superiores. Esta mejora sufre un fuerte revés y descenso a partir de 1974, período en el que vuelve la ocupación masiva masculina y la mujer vuelve a quedar relegada a un plano laboral inferior. En el caso de Francia, y otros países europeos, la expansión y crecimiento de la tasa de actividad femenina siguió avanzando gracias, en parte, a la mejora del nivel formativo de las mujeres, que le permitió asegurar su permanencia laboral y mejorar sus condiciones salariales y ocupacionales. Podemos afirmar pues que la mujer empieza a participar de manera continuada y masiva en el mercado laboral, a partir del cambio de valores socio-culturales y de la nivelación de oportunidades de educación entre ambos sexos que se produce a partir del año 1975. (Maruani, M. 2005).

Esta nueva realidad conlleva para el colectivo femenino una serie de mejoras como son un mayor nivel de cualificación, una mayor polivalencia y mayor capacidad de adaptación a los nuevos mercados laborales. No obstante, sigue siendo un colectivo que presenta serias dificultades de inserción laboral, al verse condicionado a realizar una doble jornada en ocasiones difícil de compatibilizar. Es decir, por un lado debe dedicar tiempo a su trabajo y tiempo a las tareas domesticas familiares y, por otro lado, debe sacar algo de tiempo para los procesos de búsqueda, mejora y actualización de su perfil profesional. Ante está situación surge la necesidad de modificar el papel que debe jugar la formación profesional en el progreso económico y social de los países y, principalmente, en la mejora de las condiciones laborales de las mujeres.

El punto clave de mayor entrada de la mujer en el mercado laboral, lo encontramos en el final del S.XIX con el acceso de la mujer a los niveles de educación superiores, alcanzando su momento más álgido en el SXX. El acceso a la formación por parte de la mujer, supuso para ellas un incremento general de la tasa de actividad. En Europa el nivel de formación de las mujeres crece con relación al de los hombres en muchos sectores profesionales; sin embargo, las tasas de ocupación femeninas en determinados sectores son menores. Otra situación inusual la encontramos en que las mujeres representan un mayor número de estudiantes en posesión del titulo de bachiller o de estudios universitarios con respecto al hombre. La realidad se vuelve aun más compleja al encontrarnos con que no solo representan un mayor número del alumnado, sino que sus resultados académicos suelen ser mejores. A pesar de este éxito académico-formativo, la mujer sigue quedando sometida a una segregación tanto vertical, sus trayectorias profesionales son discontinuas, como horizontal, su ocupación se limita a sectores profesionales más tradicionales.

De esta pacífica pero importante revolución social que fue la escolarización femenina, surgieron fuertes tensiones al no considerar apropiado que la mujer invadiese funciones y espacios que solo le correspondía ocupar al sector masculino. La sociedad burguesa liberal de principios del S.XIX, se dividía por clases y estatus social y a su vez, por grupos masculino y femenino. Estos dos factores segregadores condicionaron la creación de un modelo de educación diferente: publica e institucionada para el hombre y privada y doméstica para la mujer. En España la inclusión de la mujer en el plano educativo se produjo en tres fases:

- 1ª Fase, parte del liberalismo y se alarga hasta la Ley Moyano (1857). Existían dos modelos formativos uno para cada sexo.
- 2ª Fase, parte de la segunda mitad del S. XIX hasta las primeras décadas del S.XX. Se construye un sistema educativo femenino paralelo al masculino. Se mantiene a la mujer separada fisica y socialmente del hombre y se le ofrece una formación acorde a su condición de mujer.
- 3ª Fase, parte de la época republicana, sufre un receso con el franquismo, y resurge hacia un sistema escolar único cada vez menos sexista.

En los primeros textos legales del liberalismo decimonónico, la mujer quedaba excluída de los derechos a recibir una educación publica, gratuíta, universal y uniforme, al considerar que el ámbito de educación que le correspondía era el doméstico y privado. Con la llegada del Plano General de Instrucción del Duque de Rivas, aparece

la recomendación de crear escuelas solo para mujeres y escuelas solo para hombres. Dos décadas más tarde, la Ley Moyano establece que la obligatoriedad de la educación se debe extender a las mujeres, aunque mantiene la idea de escolarizar al alumnado por separado (Benso C., 2003). En cuanto a la discriminación curricular, se mantiene hasta principios de siglo y va modificándose con la llegada de los primeros movimientos en defensa de la mujer y del derecho a recibir una educación en igualdad de condiciones. El proyecto de enseñanza primaria aprobado por el Ministro Romanones en 1901, es el que por primera vez en la historia da uniformidad al sistema educativo entre niños y niñas (Ballarín P.,1989).

En cuanto al instituto y a la universidad, ninguno de estos recursos formativos fue pensado en principio como una opción formativa para la mujer, sino más bien como una opción formativa para el hombre de condición social media-alta. Durante cincuenta años, aproximadamente, estos espacios se mantuvieron como un espacio social y académico éxclusivo para los hombres. Esta situación cambia en el momento en el que la mujer empieza a cubrir las primeras matrículas de acceso a la segunda enseñanza. Es decir, la mujer comienza a incorporarse a los institutos pero no en igualdad de condiciones. Posteriormente la mujer reclama el acceso a niveles de formación superiores, como son los espacios universitarios, y nuevos derechos que pongan fin al manteniemiento de esa realidad educativa de discriminación por género Se presenta así un triple problema: en primer lugar, reclaman acceder a la universidad en igualdad de condiciones; en segundo lugar, pretenden alcanzar una validez académica para que sus títulos tengan el reconocimeinto y valor legal; por último, exigen que dicha validez legal les permita ejercer la profesión para la cual se formaron. La consecución de esta metas educativas fue un proceso largo, lento y muy laborioso, sobre todo para el colectivo femenino que lo reivindicaron, porque ni la sociedad ni las diferntes instituciones se lo iban a poner fácil. La sociedad en esta época era una sociedad muy reacia a aceptar la igualdad intelectual, por lo que hasta la segunda década del S. XX, las mujeres fueron superando grandes barreras para ingresar lentamente en la universidad. La llegada de la Ley de Educación de 1910, suprimió gran parte de las mismas y facilitó el acceso de la mujer a todas las facultades en las que tenía vetada su matrícula, por parte de la administración central que era el organismo que así lo establecía (Jato,E. 2003).

2. LA FORMACIÓN PARA LA MUJER Y LAS FRONTERAS DE DESIGUALDADES

El mayor cambio laboral para la mujer se produjo hacia los años noventa, periodo que registra el mayor porcentaje de ocupación de la mujer en el mercado de trabajo. Esto se debe a que la mujer se incorpora al mercado con muchos años de retraso con respecto al hombre, es decir, estadísticamente en los sesenta la mujer representaba casi el 30% de la población activa y en los noventa representa casi el 43%. El porcentaje de mujeres en la población activa aumenta regularmente desde los sesenta en todos los países europeos, lo que vino favoreciendo un incipiente reequilibrio entre las tasas de participación en el mercado por sexos. En los últimos años se viene persiguiendo el logro de un cambio real a nivel social, familiar y profesional, que permita construir una sociedad basada en principios de igualdad de oportunidades. Para que se produzca tal cambio, es necesario actuar desde las bases de la educación, desde las estructuras sociales y familiares y desde las políticas y recursos gubernamentales que permitan que las mujeres logren equiparar a los hombres a nivel formativo y laboral.

Nos encontramos en pleno siglo XXI con una situación formativa y laboral para la mujer, en donde persisten antiguas limitaciones por áreas de mercado y estructuras empresariales. Es decir, como ya comentaba el autor Battistone (1992), persisten varios factores culturales que mantienen una visión del "*trabajo femenino*" como un complemento salarial o una actividad inestable. Ello sumado a la escasez de recursos formativos y estructuras de apoyo a las trayectorias y proyectos profesionales de las mujeres, limitan el acceso de éstas a determinadas esferas públicas y privadas o a estructuras de financiación que respalden sus iniciativas de trabajo autónomo. Sin embargo, no siempre se considera el trabajo de la mujer como fuerza de trabajo agregada a la masculina, sino que nos encontramos con mercados y profesiones que comienzan una maniobra de apertura a la mano de obra femenina. Por consiguiente la *infraocupación* y la *segregación ocupacional* son fenómenos con una incipiente tendencia a desaparecer, pero que no lo hacen ni de la forma más óptima ni al ritmo que deberían. La realidad profesional femenina se presenta ilícita y compleja por diversas razones: muchas mujeres regresan a sus trabajos tras haber educado a sus hijos, lo que ha frenado la evolución de sus trayectorias profesionales;

otras se ven obligadas a asumir en solitario el cuidado de sus familias, lo que les obliga a compaginar una doble jornada familiar y profesional en ocasiones muy compleja e intensa; algunas se ven condicionadas a optar por una reducción de jornada laboral, lo que conlleva una consecuente reducción salarial y de opciones de promoción dentro de la empresa...etc (Picchio, 1994).

Por consiguiente uno de los factores clave que nos permite entender el porcentaje de mujeres que acceden al actual mercado laboral, así como su permanencia en el mismo, es la falta de apoyos reales para compatibilizar la vida familiar con la vida profesional. Mientras al hombre la paternidad le beneficia e incrementa su estabilidad y reconocimiento profesional, a la mujer la maternidad le supone una interrupción parcial en su trayectoria profesional, llegándose incluso a cuestionar sus capacidades como profesional. Esta realidad condiciona también el acceso a la formación por parte de las mujeres, tal como apunta el autor Martín Arribas (1993:10) *"la falta de servicios asequibles al cuidado de los niños y de las niñas, así como otro tipo de iniciativas para hacer compatibles las responsabilidades del cuidado y la educación de los niños y niñas con el empleo, la educación y la formación de los progenitores, constituyen un importante obstáculo para que las mujeres puedan acceder al mercado de trabajo y participen en el mismo en igualdad de oportunidades que los hombres"* .

A su vez, la mujer ocupa puestos laborales de inferior nivel, aun presentando un nivel de formación mayor que el requerido para el puesto. Esto se debe a una necesidad inmediata por entrar en el mercado a cualquier precio o por mantener a una familia. Los salarios más bajos, la segregación ocupacional[2], el techo de cristal[3] o las jornadas parciales, entre otros factores, son aspectos que definen la actual situación laboral y formativa de la mujer. Esta realidad ha empujado a la mujer a buscar nuevas soluciones y alternativas de inserción en la creación de sus propias empresas (PYME[4]), lo que les permite abandonar puestos laborales de categoría media para ocupar otros más acordes a su nivel formativo. La articulación de mejores y más eficaces políticas formativas van a permitir acabar por un lado, con estas desigualdades que limitan la presencia de la mujer en el mercado laboral y, por otro lado, permitirán crear instrumentos informativos y financieros más acordes a las necesidades de este colectivo.

En Francia, se ha constatado que el incremento de la tasa de actividad de la mujer está condicionado por el creciente nivel de formación que ésta ha conseguido. Es decir, es un hecho constatado en casi todos los países europeos, que desde que la mujer accede a los niveles de formación superiores, su tasa de actividad ha mejorado considerablemente. Consecuentemente, los estudios realizados sobre los niveles generales o sectoriales de empleo de hombres y mujeres, revelan la importancia de los niveles de formación tanto en el acceso al empleo, como en la permanencia en los mismos. Los hombres con poca formación presentan importantes niveles de desempleo y tienen dificultades tanto en el acceso como en el mantenimiento de los puestos laborales. No obstante, en los niveles de formación más elevados su mayor problema reside solo en el mantenimiento del mismo. En el caso de las mujeres, las dificultades de inserción afectan a todos los niveles de formación, aunque con especial incidencia en los niveles más bajos (Maruani M., 2002).

La escolarización femenina supuso en si un triunfo para la mujer en el reconocimiento de su derecho a la formación. Sin embargo, la segregación ocupacional es un factor que sigue estando muy presente sobre todo en la elección de las trayectorias formativas y profesionales de las mujeres. Autoras como Baudelot y Establet (1992), ponen de manifiesto que la elección femenina no es tanto una cuestión de ausencia de competencias técnicas, como la anticipación que éstas tienen a un futuro profesional incierto en esos sectores. La entrada en determinadas carreras técnicas supone para la mujer, entrar en ocasiones en una competición académica que no les resulta atrayente de por sí, como tampoco la construcción social de determinados estereotipos masculinos y femeninos que se elaboran socialmente entorno a las mismas. Marie Duru-Bellat expone en su obra *L'École des Filles*[5] que entre los motivos sólidos y razonables que empujan a las mujeres a decantarse por una u otra formación, son adelantarse a las posibilidades reales que el mercado laboral les ofrecerá, así como a los roles socio-profesionales y familiares que se espera que asuman ellas en dichos entornos.

---

[2] La mujer se concentra mayoritariamente en los sectores más tradicionales como son educación, sanidad, administración y servicios.

[3] Barrera invisible que condiciona el acceso de la mujer a puestos directivos y de poder en la empresa.

[4] PYME: Pequeñas y Medianas Empresas.

[5] *L'École des Filles* (1990):Libro en el que expone las causas de la reproducción y el mantenimiento de las diferencias entre las carreras escolares masculinas y femeninas.

Por otra parte, las mujeres suelen presentar diplomas de mayor valor formativo que el hombre, en cambio su éxito profesional es menor. Ello es debido a que a medida que sus trayectorias profesionales van avanzando, las desigualdades y barreras de género se van incrementando. Esta situación laboral favorece al sector masculino frente al femenino, y produce un proceso de erosión que va limitando la diversidad de oportunidades formativas de la mujer, a la vez que genera un ya conocido estancamiento de las desigualdades profesionales. Se reconstruyen así nuevas segregaciones y discriminaciones ocupacionales que merecen una especial llamada de atención: "hace ya cincuenta años de la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, sin embargo ésta no se ha expandido profesionalmente sino que ha incrementado la ocupación de los sectores ya feminizados". Esta escasa evolución ocupacional se recoge estadísticamente en los informes de la INE[6], en donde en el año 2005 la mujer sigue trabajando mayoritariamente en las mismas seis profesiones feminizadas que en el año 1997:

CUADRO DE PROFESIONES MÁS FEMINIZADAS

PROFESIONES MÁS FEMINIZADAS	PORCENTAJE DE MUJERES EN 1997	PORCENTAJE DE MUJERES EN 2005
Pers. de Servicios partic.	86%	91%
Administ. Secret. empresa	83%	73,7%
Funcionario adm. pública	79%	70,9%
Sanidad y trab. social	78%	80,1%
Empleados de comercio	77%	77,4%
Maestros y similares.	65%	97,1%

Cuadro nº1: Elaboración propia a partir de fuente INE

No obstante, en estas tres últimas décadas hemos ido constatando como la mujer ha ido avanzando en la ocupación de profesiones tradicionalmente masculinas. Este proceso de feminización de algunas profesiones, ya no es en sí sinónimo de desprestigio o desvalorización de la misma, sino más bien un valor añadido en boga. De entrada este progreso no supuso el fin de la segregación ocupacional, sino más bien una conversión de dichas profesiones en mixtas pero manteniendo las diferencias de estatus, de funciones, de especialidades y de cargos laborales. Otro efecto colateral de esta progresión ocupacional es la aparición de una doble competencia laboral, es decir, la competencia se produce ahora entre hombres y mujeres y entre las propias mujeres. Como resultado las desigualdades laborales y formativas crecen. Podemos afirmar pues, que la presencia de ambos géneros en los sectores profesionales, supone un gran cambio hacia la igualdad pero no el logro de la misma en su totalidad (Maruani, M. 2002).

En las últimas investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GEFIL[7], sobre la situación laboral y formativa del colectivo de mujeres de la Marina Lucense[8] y el colectivo de emigrantes retornados[9] a Galicia, se pudo constatar la falta de iniciativas formativas más acorde a las necesidades específicas que demanda el colectivo femenino. En ambas investigaciones, la mujer demandaba medidas de apoyo a nivel familiar y social que le permitiese beneficiarse de la oferta formativa de sus entornos, para la mejora y actualización de sus currículos y competencias profesionales. A su vez, reconocían en la formación un recurso muy válido para incrementar sus posibilidades de inserción laboral, pero que no siempre estaba al alcance de todas ni siempre llega a ser compatible con sus circunstancias socio-familiares. Esta realidad hizo que nos replanteásemos dos cuestiones fundamentales de la formación: por un lado, que debemos tener más clarificado cual es nuestro objetivo de la

[6] INE: Instituto de Estadísticas Nacional.

[7] GEFIL: Grupo Galego de Estudios para a Formación e Inserción Laboral. USC-ICE

[8] Proyecto EQUAL 2005: DIANA-EQUAL, acción 01 *"Empleo no territorio Diana. Servicios Públicos de Emprego e a Inactividade e o Desemprego Femenino"*

[9] Proyecto: *Os proxectos persoais e profesionais dos/as inmigrantes nacionais como instrumentos para a inserción sociolaboral 2006.* Colectivo de emigrantes retornados/as de 2ª y 3ª generación, de edades comprendidas entre 25 y 44 años.

formación como acción y, por otro lado, repensar el como podemos mejorar la conexión de la misma con las necesidades y entornos laborales de nuestros destinatarios.

Siguiendo al autor Rial A. (2005), un sujeto adquiere los conocimientos básicos directamente a través del proceso de escolarización. Cuanto mayor tiempo permanezca en el mismo, mayor incremento tendrá del nivel de competencias básicas adquiridas tales como: capacidad de síntesis, de análisis, de autonomía, de responsabilidad£; No obstante, la formación también puede potenciar algunas competencias básicas que ya existen de por sí en el sujeto. Es decir, existen competencias que no pueden ser aprendidas de memoria, como son los conocimientos, sino que surgen de manera imprevista cuando se estimulan o cuando se dan las condiciones de desarrollo necesarias.

Histórica y tradicionalmente ha existido siempre una conexión entre la formación y el trabajo, pues los "saberes y haceres" de los diferentes oficios se han ido transmitiendo de generación en generación, bien por imitación bien por observación de los mismos, como si de una escuela popular se tratase. Actualmente, el papel de la formación no se concibe separado del de producción o trabajo; Cada vez son más los esfuerzos en el campo de la investigación dirigidos a la consecución de una formación que responda más a las necesidades y demandas reales del mundo del trabajo.

Por consiguiente la f*ormación para el trabajo* que pretendemos ofertar al colectivo de mujeres y al colectivo de mujeres emigrantes se dirige, fundamentalmente, a la consecución de un puesto de trabajo, mediante la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones concretas que se demandan desde el mercado laboral del entorno. Nos planteamos así una doble finalidad: en primer lugar, pretendemos proporcionar una formación más adecuada y de calidad que facilite la futura inserción laboral sin discriminación de género; en segundo lugar, debemos garantizar la articulación de medidas y soportes de ayuda que permitan a nuestras destinatarias beneficiarse de estos procesos formativos. Para ello nuestra propuesta es darle un nuevo enfoque a las prácticas de aula, lo que permitirá redefinir sus perfiles y competencias profesionales, así como estrategias para inducir cambios actitudinales y de gestión empresarial, tanto en la sociedad como en los entornos de trabajo. En algunas ocasiones, al empresario poco le importa la medida en que las competencias profesionales de la mujer están completas y verificables, pues el puesto que le va a ofertar exige de ella un nivel de cualificación bastante inferior al certificado oficialmente. Esta y otras actitudes constituyen una mentalidad empresarial muy arraigada en nuestro mercado, que comprende una dinámica de no contemplar la formación de la mujer como una inversión productiva, ni a corto ni a largo plazo.

En consecuencia, establecer acuerdos de trabajo flexible, una formación más actualizada, técnica y diversificada, la integración de las mujeres en grupos y redes de trabajo o los permisos y servicios de apoyo para la atención de la familia, entre otros, son en sí recursos con un gran potencial formativo para frenar la segregación ocupacional. A su vez el coste económico y de gestión de dichos recursos es bastante bajo, por lo que la inversión para la empresa en los mismos es una opción atractiva, viable y poco arriesgada. Otros recursos formativos también muy válidos para impulsar el acceso de la mujer a determinados puestos u ocupaciones consideradas tradicionalmente masculinas, son las tutorías y los seguimientos de sus trayectorias profesionales. Los seguimientos nos permiten conocer su potencial y ofrecerles el apoyo necesario para impulsar sus carreras y promoción dentro de las empresas. Las tutorías nos pueden proporcionar un acercamiento entre los profesionales más antiguos y experimentados de las distintas ocupaciones, y los más jóvenes que en un futuro próximo podrían ocupar dichos puestos. Estas dos acciones también proporcionarían a los hombres experiencias para que comprendiesen, de manera más cercana, las problemáticas y dificultades con las que se encuentran las mujeres en determinados entornos laborales, y la importancia de promocionar a unos y otros en igualdad de oportunidades (Sebastián A. 2000).

A modo de conclusión, podemos decir que un primer paso para el cambio de las acciones formativas debe ir dirigido hacia la modificación de las actitudes, mentalidad y sensibilización de los formadores con las desigualdades y fronteras socio-laborales con las que se encuentra el colectivo femenino. En segundo lugar, se debe contemplar como formación de los formadores el conocimiento de las problemáticas de inserción laboral de la mujer, para que el diseño y gestión de los procesos formativos se adapten a la realidad laboral con la que se van a encontrar los destinatarios. Ese conocimiento real de dichas problemáticas le va a permitir tomar conciencia de sus dificultades y necesidades formativas, así como conocer las políticas, programas y campañas de igualdad

y de sensibilización existentes. El objetivo debe ser pues diseñar acciones formativas acordes a los perfiles que desde el entorno se están demandando. El cuadro que se presenta a continuación recoge algunas propuestas de mejoras formativas, pero desde una perspectiva femenina para la igualdad de oportunidades:

MEJORAS FORMATIVAS EN FEMENINO

- Promover los modelos de mujeres profesionales, que en su vida real han conseguido triunfar en un trabajo u ocupación tradicionalmente masculina.
- Articular sistemas de orientación laboral y vocacional eficaces, llevando información sobre la oferta formativa profesional existente a todos los niveles y sectores de la sociedad.
- Crear sistemas de asesoramiento y de información más asequibles sobre los programas de igualdad de oportunidades, los organismos y los servicios que prestan.
- Redefinir los programas de formación profesional que ofertan las instituciones, para que sean más flexibles y acordes con la realidad laboral que vive la mujer contemporánea.
- Garantizar que las mujeres actualicen y mejoren sus capacidades técnicas y su cualificación, mediante una formación profesional que incremente sus opciones de inserción.
- Facilitar a las mujeres un apoyo y acompañamiento en sus trayectorias formativas y profesionales, para que éstas sean exitosas y no discontinuas.
- Reformular los currículos y la formación de los formadores, para que conciencien sobre las dificultades sociales, laborales y familiares con las que se encuentran las mujeres, tanto a la hora de formarse como a la hora de insertarse.

En definitiva, debemos aportar una mayor información a la mujer tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales. El manejo y acceso a la información, facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones teniendo en cuenta la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse una mujer. Estas medidas a nivel formativo, por si solas no eliminan los factores de discriminación, pero si generan entornos desde los que se pueden articular propuestas legislativas, que promuevan el desarrollo profesional de la mujer. La formación profesional es una vía fundamental para impulsar cambios en los propios entornos laborales, porque nos permiten integrar razones de género a través de sus propuestas formativas. Por ello, formar a las mujeres, capacitarlas para el desempeño de un trabajo o ayudarlas a insertarse laboralmente, son medidas que de por sí benefician a todos y abren caminos para el cambio y para posibles reformas socio-laborales.

3. BIBLIOGRAFÍA:

- BATTISTONE, L. (1992). El mercado de Trabajo y la Formación Profesional en las mujeres. En A. Ferrández. *La formación ocupacional realidad y perspectivas*. Madrid: Diagrama
- BAUDELOT C. Y ESTABLET R.(1992). *Allez les filles!.* París: Senil.
- BENSO CALVO C.(2003). Exclusión discriminación e resistencias: o acceso da muller ao sistema educativo (1833-1930). En Jato E. e Iglesias L. (coords.). "*Xénero e Educación Social*". Santiago de Compostela: Laiovento 2003, pp 57-76.
- DURU-BELLAT M.(1990). "*L´École des filles*" París: L´Harmattan.
- JATO, E. Y IGLESIAS, L. (2003). "*Xénero e Educación Social*". Santiago de Compostela: Laiovento- Ensaio
- MARTIN ARRIBAS J.J.(1993)."El principio de igualdad de oportunidades entre hobres y mujeres a la luz del Derecho Comunitario Europeo".Revista de Estudios Europeos, nº4.
- MARUANI, M. (2002). "*Trabajo y el Empleo de las Mujeres*". Madrid: Fundamentos.

ORIENTAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E CERTIFICAÇÃO A NÍVEL SUPERIOR

Emília Basto Pereira

A EUROPA DA FORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

RESUMO

Com a evolução económica e social que se tem verificado nas últimas décadas, surgem novas exigências relativamente às competências profissionais e por isso surgem também novas exigências ou petições aos sistemas de formação profissional. Assim, uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo.

A Europa é constituída por diferentes países, autónomos e com directrizes vigentes diferentes, que elaboram princípios comuns. Isto verifica-se também no âmbito das qualificações, no desenvolvimento de políticas transparentes e harmoniosas entre os estados membros em matéria de formação e qualificação profissional. Todos os esforços desenvolvidos por instâncias europeias pretendem facilitar a mobilidade dos trabalhadores no seio da União Europeia, gerando dinâmicas de trabalho e tendo em vista também o reconhecimento mútuo de títulos e, o estabelecimento de equivalências entre qualificações.

O processo de Bolonha é um passo de gigante para esta concretização, através da adopção de um sistema de graus comparável e legível e de um sistema de Ensino Superior fundamentalmente baseado em dois ciclos, do estabelecimento de um sistema de créditos, da promoção da mobilidade e da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade e da promoção da dimensão europeia no Ensino Superior.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL / COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Com a evolução económica e social que se tem verificado nas últimas décadas, surgem novas exigências relativamente às competências profissionais e por isso surgem também novas exigências ou petições aos sistemas de formação profissional. Assim, uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo.

A perspectiva de que a vida do indivíduo se reparte em duas fases, vida escolar e vida profissional, deixou de fazer sentido no contexto actual, dado que a educação e a formação se tornaram uma necessidade constante e, em muitas situações, as pessoas têm de se submeter a uma nova formação e a uma reconversão.

Cada vez mais é necessária uma boa formação de base e uma formação ao longo da vida. Esta implica uma formação profissional contínua e/ou com reingressos na formação, uma formação específica para pessoas desempregadas e em exercício. Isto ajuda a melhorar o desempenho profissional e a valorizar a experiência profissional de cada um, cada vez mais necessária devido ao aumento da competitividade. A formação ao longo da vida decorre mediante a combinação de espaços ou locais formativos diversos. Reconhecer que as competências se desenvolvem também no seio das experiências profissionais destaca o seu carácter dinâmico e a certeza de que estas podem ser adquiridas ao longo de toda a vida activa. O carácter dinâmico das competências constitui um factor capital de flexibilidade e de adaptação à evolução das tarefas e dos empregos. Não basta medir as competências e apresentar o diagnóstico às pessoas afectadas. Toda e qualquer avaliação de competências apresenta um carácter original, comparado com as avaliações psicológicas de cada pessoa que estão ligadas a uma dada situação particular. Todavia, a formação ao longo da vida, a experiência profissional e o carácter dinâmico das competências andam de braço dado com o desenvolvimento.

A educação formal e a formação profissional não devem ser separadas face à quantidade de objectivos e desafios que surgem nas novas condicionantes de desenvolvimento. Os novos mercados de trabalho requerem habilidades que exigem uma educação formal prolongada que promova ao aluno habilidades básicas e a capacidade de captar o mundo circundante, ordenar os seus pensamentos e relacionar as suas atitudes perante determinada situação em questão. Isto não acontece de forma mecânica, sem a aquisição de saberes transversais susceptíveis de serem actualizados na vida quotidiana, que se manifestam na capacidade de resolução de problemas diferentes dos apresentados na aula escolar. A formação é um conjunto original, para cada pessoa, de educação formal e de aprendizagem no trabalho, em muitos casos complementada com uma capacitação não formal. Não existe um caminho predeterminado que prepare um indivíduo para uma dada ocupação, mas é fundamental adquirir competências básicas a fim de aprender e rectificar quando seja necessário. São estas competências básicas que hoje se chamam de competências de empregabilidade e que promovem uma formação adequada. É importante que a população possua estas competências, tanto por razões de igualdade, como por razões de produtividade, para que a força laboral possa recapacitar-se de acordo com as mudanças e as novas oportunidades.

As modalidades de formação profissional podem agrupar-se em quatro: a formação inicial de base (a mais clássica e com mais tradição); a formação para a inserção ou reinserção no trabalho; a formação Contínua Formal dos trabalhadores e empregadores (mais recente, fruto de políticas de formação); e a formação profissional adquirida mediante a experiência informal (a experiência laboral foi a principal modalidade histórica de formação profissional). Contudo, o reconhecimento das competências adquiridas através da experiência laboral em empresas e postos de trabalho específicos ainda não estão reconhecidos de maneira formal.

A emergência, a grande capacidade de disseminação e penetração em todos os sectores produtivos e a universalidade das Novas Tecnologias de Informação (NTI), juntamente com o marco tecnoeconómico e a globalização da economia que se tem verificado sobretudo nos últimos anos, aceleraram o requerimento de novas competências. Estes aspectos promovem, em união, com o conhecimento humano uma grande força produtiva, a necessidade de uma maior formação em NTI, permitem mudanças profundas nos processos produtivos e na organização do trabalho, aprofundam uma busca de benefícios na relação capital – trabalho, intensificam a produtividade do trabalho e do capital, permitem também globalizar a produção, promovem a circulação e o desenvolvimento dos mercados, e tentam conseguir apoio estatal para o aumento da produtividade e competitividade e uma aceleração dos negócios que impõe cada vez mais tempos de actuação mais curtos, mas sobretudo aumentaram a importância dos bens morais em detrimento dos bens materiais.

Outros aspectos que também mudaram foram os itinerários profissionais dos indivíduos a diversos níveis. E, um dos efeitos de tal desestruturação das profissões no seu significado tradicional (conjunto relativamente estável de conhecimentos predefinidos revelados num currículo de base, também estável), traduziu-se num desenvolvimento (necessário) de competências transversais, com grande valor estratégico na carreira profissional do indivíduo. Assim, os títulos escolares (Educação de Base, Universidade e Formação Profissional) continuam a ser um referencial fundamental para o mercado de trabalho, contudo, são uma condição necessária mas não suficiente para o emprego e a carreira profissional, é também precioso haver certezas sobre a capacidade dos empregados para adquirir competências ou requerimentos profissionais num tempo mais curto possível para aumentar a competitividade.

COMPETÊNCIAS E TÍTULOS

Na actualidade, a noção de competência tem evoluído para o entendimento de que não se restringe somente às fronteiras do ambiente de trabalho, em certa medida, deixando de limitar-se à execução das tarefas de um cargo. A evolução do mundo do trabalho — caracterizada por flexibilidade, incertezas, transitoriedade, transversalidade — contribuiu para a formação desse conceito mais dinâmico. Em consequência dessa revisão conceptual, ainda em curso, o componente afectivo e o carácter individualizante passaram a incorporar-se ao conjunto de elementos que compõem a natureza da competência. Nesse aspecto, há uma tendência convergente entre as diferentes abordagens que aponta para noção de competência, compreendendo-se as dimensões, cognitiva, profissional e individual.

Competências e títulos ou certificados são coisas bem distintas. Competência é algo intrínseco ao indivíduo e que está relacionado com as capacidades de cada um, capacidades cognitivas, atitudinais e procedimentais. Um título não é nada mais que um certificado, um diploma e o indivíduo que o adquire pode não ter as competências necessárias para desempenhar determinada tarefa que aquele diploma lhe permite. Ou seja, os títulos são muitas vezes uma aproximação muito débil para identificar competências. È necessário então elaborar sistemas transparentes de informação sobre as competências que cada indivíduo é capaz de adquirir. Em virtude disto, a introdução de métodos de reconhecimento da experiência laboral pode considerar-se como uma resposta à exigência de flexibilidade, transversalidade e transparência entre as distintas esferas da educação e do trabalho. Durante a última década têm-se desenvolvido metodologias e sistemas de identificação, validação e reconhecimento da formação adquirida informalmente, consideradas como ferramentas que permitem melhorar a transparência e transferência das competências.

O PROCESSO DE BOLONHA – NOVOS DESAFIOS, NOVAS ESTRATÉGIAS

A Europa é constituída por diferentes países, autónomos e com directrizes vigentes diferentes, que elaboram princípios comuns. Isto verifica-se também no âmbito das qualificações, no desenvolvimento de políticas transparentes e harmoniosas entre os estados membros em matéria de formação e qualificação profissional. Todos os esforços desenvolvidos por instâncias europeias pretendem facilitar a mobilidade dos trabalhadores no seio da União Europeia, gerando dinâmicas de trabalho e tendo em vista também o reconhecimento mútuo de títulos e, o estabelecimento de equivalências entre qualificações. A União Europeia apostou, então, em tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica a nível mundial.

O processo de Bolonha é um passo de gigante para esta concretização. Com este processo surge o propósito da construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, coeso, competitivo e atractivo para docentes e alunos europeus e de países terceiros. A construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior que pretende a promoção da mobilidade de docentes, de investigadores, de estudantes e a empregabilidade de diplomados.

Com o Processo de Bolonha surgem assim novos desafios e estratégias, nomeadamente, a adopção de um sistema de graus comparável e legível e de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos, o estabelecimento de um sistema de créditos, a promoção da mobilidade, da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade, da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior.

ECTS – SISTEMA EUROPEU DE TRANSFERÊNCIA DE CRÉDITOS

O ECTS é um sistema em que o trabalho efectuado pelos estudantes numa dada área científica é expresso num valor numérico que tem em consideração a as horas de trabalho do estudante, na globalidade das suas actividades.

O ECTS visa permitir uma transferência transparente de créditos e a acumulação progressiva de créditos correspondentes a qualificações e níveis de formação diferenciados. Este sistema adapta-se às mudanças na

formação, no desenvolvimento e na adopção de novas metodologias de aprendizagem, mais activas e participativas com o desenvolvimento de capacidades e competências horizontais: aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ensinar.

Para que se concretize este sistema europeu de transferência de créditos é necessário que haja flexibilização na organização curricular, sistemas de avaliação e de acreditação e a promoção da mobilidade de formandos.

SUPLEMENTO AO DIPLOMA

Por sua vez, o Suplemento ao Diploma tem sido desenvolvido com vista à promoção da transparência e do reconhecimento internacional de qualificações para fins académicos e profissionais.

O Suplemento ao Diploma assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade, uma vez que descreve a natureza e o conteúdo dos programas curriculares, o nível de qualificações e presta informação sobre o sistema do ensino superior.

A aplicação e utilização do ECTS e do Suplemento ao Diploma tornam-se fundamentais para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Trata-se de um documento orientador da aplicação do sistema europeu de créditos curriculares no ensino superior, ECTS, ou seja, da expressão em créditos do volume de trabalho que deve ser efectuado pelo estudante em cada unidade curricular.

Este projecto de diploma prevê a promoção do Suplemento ao Diploma, como instrumento fundamental da mobilidade após a formação, no Espaço Europeu do Ensino Superior.

Da mesma forma, com o objectivo de assegurar a mobilidade ao longo da formação, é preconizada a celebração de contratos de estudo numa relação triangular entre estudante, estabelecimento de ensino de origem e estabelecimento de acolhimento.

Este documento contempla, assim, diversas medidas com vista à definição e ao estabelecimento de:

– número de créditos por cada unidade curricular, abrangendo todas as formas de trabalho previstas, incluindo horas de contacto e horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação;
– classificação das unidades curriculares;
– classificação e qualificação final dos cursos e graus; menção qualitativa;
– sistema europeu de comparação de classificações.

O presente diploma que aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino superior e a todas as formações ministradas conducentes à obtenção de um grau de ensino superior. Aplica-se ainda a cursos não conferentes de graus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casal, V; Colomé, F. y Comas, M (2003) "La interrelación de los tres subsistemas de formación Profesional em España", Fundación Tripartita, Madrid
- Levy-Leboyer, C. (1997) "Gestión de las competencias", Gestión 2000, Barcelona
- Mertens, L. (1996) "Competecia Laboral:sistemas, surgimiento y modelos", CINFEFOR, Montevideo

REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS:

- http://www.conhecermaisti.com/pdf/Bolonha_plano_accao_mces.pdf
- http://www.dges.mctes.pt/Bolonha

Cristina Abeal Pereira
Universidad de Santiago de Compostela
Vanessa Estévez Baquero
Universidad de Santiago de Compostela
Beatriz García Antelo
Universidad de Santiago de Compostela

IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN LABORAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA

INTRODUCCIÓN

En los últimos años han tenido lugar en el seno de nuestra sociedad un gran número de cambios a todos los niveles, derivados del progreso que en los diversos campos de la ciencia se han ido sucediendo. La educación como realidad social, y más concretamente la Universidad, se ha visto inmersa en todo este proceso. Desde esta perspectiva, la Universidad debe ser capaz de atender las necesidades de los estudiantes, sean éstas referidas al proceso de su aprendizaje o bien se trate de necesidades personales o referidas a su futuro profesional (Álvarez, V. y otros, 2002). Son numerosas las voces que en los últimos años coinciden en afirmar la pertinencia de potenciar iniciativas de orientación en nuestras universidades, tal y como se pone de manifiesto en las numerosas publicaciones que sobre el tema se han ido sucediendo. El progresivo aumento de servicios de orientación en las universidades españolas en los últimos años (Echeverría, 1997; Sánchez, Mª.F., 1998 y Vidal, J. y otros, 2002) -entendiendo como tales aquellas instituciones encargadas de ofrecer ayuda en la toma de decisiones que afectan al desarrollo de las personas: académicas, personales y profesionales- especialmente en lo que se refiere a la orientación profesional y laboral, es un claro indicativo de la preocupación de las instituciones de educación superior por dar respuesta a las necesidades de los jóvenes titulados en su proceso de inserción laboral.

MÉTODO

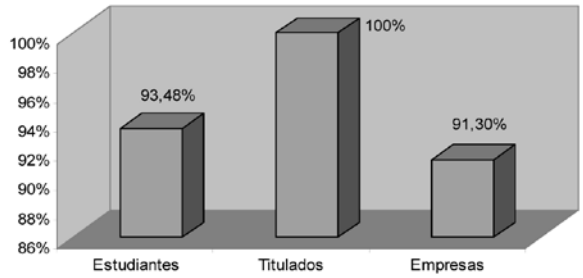
Nuestro estudio se centra en esta última dimensión y su finalidad es la de realizar un análisis de las iniciativas de orientación laboral en las universidades españolas de titularidad pública. Partiendo de una intencionalidad descriptiva

y exploratoria, los objetivos se centran en la identificación y análisis de las actuaciones de orientación laboral, profundizando en las funciones y tareas/actividades desarrolladas e indagando sobre los destinatarios de la intervención orientadora. Para ello se ha hecho uso de la red Internet y de la información que sobre los diferentes servicios de orientación existen en sus páginas web institucionales. La muestra está compuesta por 47 universidades del total de las 48 universidades públicas españolas. Para la recogida de la información se elaboró una plantilla para facilitar el proceso, se localizaron los servicios de orientación laboral de las universidades que componen la muestra y se procedió al vaciado de la información y posterior análisis de contenido.

RESULTADOS

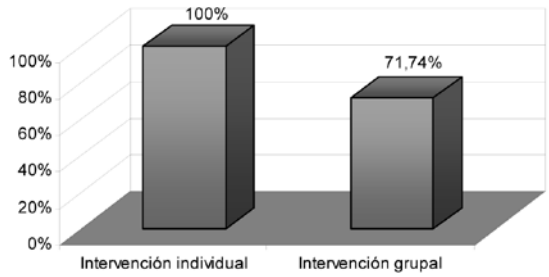
Todas las universidades analizadas llevan a cabo acciones de orientación laboral, siendo además este ámbito de orientación al que dedican un mayor esfuerzo respecto a otros como el académico y el personal. En cuanto al perfil del destinatario, cabe señalar a los titulados universitarios como principales receptores de las iniciativas de orientación laboral (100%). Las empresas adquieren también una especial relevancia en este proceso de inserción (91,30%) (ver gráfico nº 1).

Gráfico nº 1 : Destinatarios de Orientación Laboral



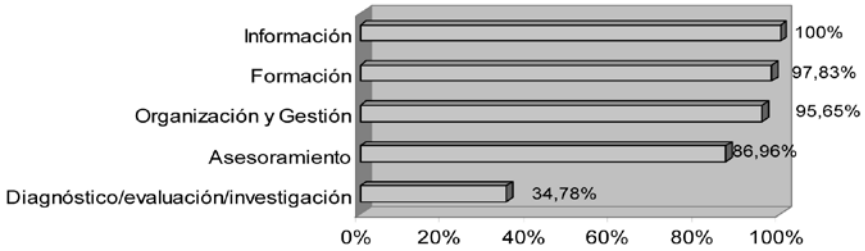
En relación al carácter de la intervención (gráfico nº 2), debemos hablar mayoritariamente de actividades de tipo individual (100%) frente al 71,74% de universidades que utilizan acciones de intervención grupales, estas últimas fundamentalmente a través de cursos de formación.

Gráfico nº 2: Carácter individual/grupal de la intervención en orientación laboral



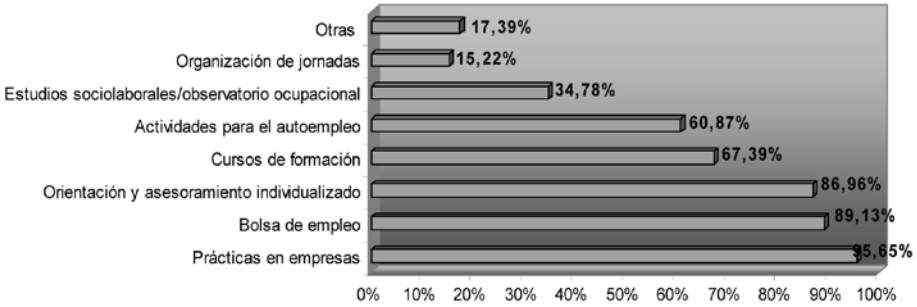
Existe una gran coincidencia en cuál es la finalidad principal que guía la intervención en todos los servicios analizados: facilitar a los estudiantes y a los titulados la integración en el mercado laboral. Para ello, los servicios persiguen fundamentalmente optimizar la información y la formación de los estudiantes y titulados en relación con el empleo (ver gráfico nº3).

Gráfico nº 3: Funciones que asume la orientación laboral



Estas funciones se materializan en actividades como las que siguen (gráfico nº 4) y que serán explicadas a medida que desarrollemos cada una de las funciones:

Gráfico nº 4: Actividades de orientación laboral



A. Función informativa:

Desde los servicios de orientación laboral se considera la información como un elemento imprescindible en los procesos de toma de decisiones de carácter profesional. El alumno o titulado puede recibir la información que ofrecen los servicios fundamentalmente a través de dos vías: la entrevista directa con profesionales o la consulta de folletos y boletines informativos que el servicio pone a disposición de los usuarios, muchos de los cuales son elaborados desde el propio servicio. Un ejemplo es el área de "Bancoempleo" de Universa -el servicio de orientación de la Universidad de Zaragoza-, a través del cual los titulados pueden consultar las ofertas de empleo que se publican en los diarios de tirada nacional, posibilitándoles el acceso a aquellas dirigidas a su titulación, delimitar el área geográfica que les interesa... Del mismo modo, la Universidad de Burgos publica mensualmente las "Antenas Informativas" en las que se recoge información sobre convocatorias, ofertas de empleo,... La información hace referencia por norma general a:

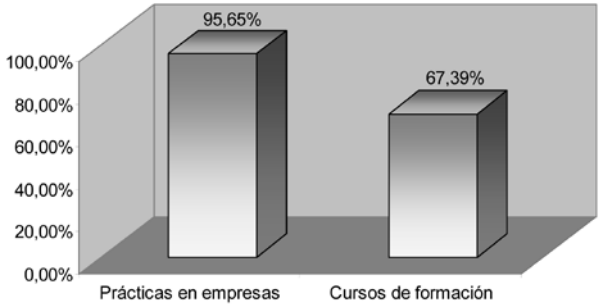
- El mercado laboral y las salidas profesionales.
- Ayudas, subvenciones, convocatorias de las Administración Pública, becas en el extranjero,...
- Prácticas en empresas y becas de colaboración.
- Los distintos servicios y recursos existentes a fin de agilizar su incorporación al mercado laboral.
- El autoempleo y la creación de empresas.
- Información especializada por ámbitos: jornadas, congresos, cursos de especialización, oposiciones, colegios profesionales,...

B. Función formativa:

La formación puede considerarse uno de los principales objetivos de la orientación laboral en los servicios analizados, ya que está presente en el 97,83% de los mismos. Las iniciativas más frecuentes que potencian

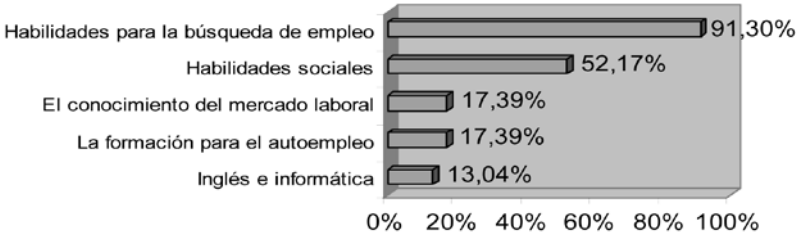
la formación de cara a la inserción laboral son los cursos o talleres y las prácticas en empresas (ver gráfico nº 5).

Gráfico nº 5 : Actividades de formación



– **Los cursos de formación**, también denominados talleres o seminarios, realizan un importante papel de cara a la inserción laboral de los titulados, ya que se dirigen principalmente a desarrollar en los estudiantes y titulados las habilidades necesarias para aumentar y mejorar su empleabilidad. Están presentes en el 67,39% (n=31) de los servicios de orientación de las universidades, lo que no significa, como ya hemos aclarado con anterioridad, que las universidades restantes no dispongan de iniciativas similares. La información recogida se remite a los cursos de formación de los servicios analizados, por lo que es posible que también se organicen desde unidades no consideradas como los vicerrectorados. De las 31 universidades con oferta en este ámbito (67,39%), 8 no especifican qué cursos ofertan, por este motivo sólo ha sido posible un análisis del contenido de los cursos a partir de 23 universidades que sí disponían de referencias concretas (ver gráfico nº 6).

Gráfico nº 6: Análisis temático de los cursos de formación para la inserción laboral



- *Habilidades para la búsqueda de empleo y la inserción laboral*: es la temática más ofertada en los cursos (91,30%). La elaboración del currículum vitae, el proceso de selección del personal, la entrevista de trabajo, la búsqueda activa de empleo,... son algunos de los contenidos abordados en esta tipología de cursos.
- *Habilidades sociales*: es la segunda temática más presente (52,17%) y comprende contenidos como el trabajo en equipo, capacidad de comunicación en el ámbito laboral, inteligencia emocional en el entorno profesional, soluciones creativas, diseño y exposición de un trabajo,...
- *El conocimiento del mercado laboral*: presente en el 17,39% de los casos, se centra en el análisis de los perfiles más demandados, los contratos de trabajo, competencias laborales,...
- La formación para *el autoempleo y la creación de empresas*: el autoempleo como salida profesional, la administración del propio negocio,...
- *Inglés e informática*: sólo presente en el 13,04 % de las universidades.

– **Las prácticas en empresas:** es una de las actividades más generalizadas entre los servicios de orientación laboral (95,65%) y se destinan fundamentalmente a alumnos de últimos años de carrera y recién

titulados. Ofrecen a los universitarios la posibilidad de adquirir experiencia laboral a través de su incorporación en empresas o instituciones con las que se firman convenios de colaboración. En la mayoría de los casos son los alumnos los que solicitan la posibilidad de realizar estas prácticas, y en general, para poder optar a ellas, deben tener superado el 50% de los créditos académicos de la titulación que están cursando. En la mayoría de los casos son compatibles con los estudios y en algunas ocasiones remuneradas, aunque no implican relación laboral contractual.

C. Función de asesoramiento:

El 86,96% de las universidades pone a disposición de los alumnos y titulados un servicio en el que profesionales les asesoran individualmente sobre:

- Identificación de los intereses y el perfil profesional.
- Planificación del proyecto profesional.
- Adquisición de estrategias de búsqueda de empleo: elaboración del currículum vitae, la carta de presentación, la presentación de entrevistas,...
- Asesoramiento laboral: tipos de contrato, salarios, derechos del trabajador,...
- Apoyo en la toma de decisiones.
- Apoyo y seguimiento en el proceso de búsqueda e inserción en el mundo laboral: un profesional o tutor personal ayuda y acompaña al titulado en este proceso. Destaca, por ejemplo, el sistema de tutorías individualizadas de la Unidad de Empleo de la Universidad de Burgos.
- Autoempleo.

D. Función diagnóstica/de investigación:

Las universidades comienzan a ser conscientes de que conocer cuáles son las características y requisitos del mercado de trabajo y bajo qué circunstancias se está produciendo actualmente la inserción laboral de los universitarios es indispensable para orientar, tanto a los estudiantes que están llevando a cabo su elección de estudios como a los que ya están cursando una titulación o han terminado sus estudios y están en proceso activo de búsqueda de empleo. Asimismo, disponer de esta información procedente de la demanda y las necesidades reales de las empresas es especialmente útil para que la Universidad pueda optimizar y actualizar oportunamente la formación que imparte. Tal y como nos recuerda Rodríguez Diéguez, A. (2002:190), "*si la universidad pretende estar abierta a las exigencias de la sociedad, ha de constituirse en un observatorio permanente, dirigido hacia el mundo de las profesiones y de las ocupaciones*". Se confirma, por tanto, un aumento en los últimos años de iniciativas relacionadas con la evaluación y el diagnóstico de necesidades, tanto del mercado laboral como de los titulados que acceden al mismo. Actualmente se constata que un 34,78% de las universidades atienden esta función de la orientación. De ellas, el 81,25% (el 28,26% del total de universidades públicas) dispone de un área específica de trabajo, generalmente denominada Observatorio Ocupacional, mientras que el 18,75% restante no dispone de un servicio concreto de actuación pero realiza igualmente estudios de estas características. En términos generales, los observatorios ocupacionales se encargan de la realización de estudios relativos a:

- Los diversos sectores empresariales y de actividad económica.
- Conocimiento de la situación laboral de los titulados universitarios (las distintas trayectorias laborales seguidas por los ex-alumnos) para implementar medidas encaminadas a la potenciación y mejora de su grado de inserción laboral.
- El sistema empresarial del área de influencia de las respectivas universidades y la potencialidad de estos sistemas para absorber los recursos humanos formados en dichas instituciones.

E. Otras actividades de orientación laboral:

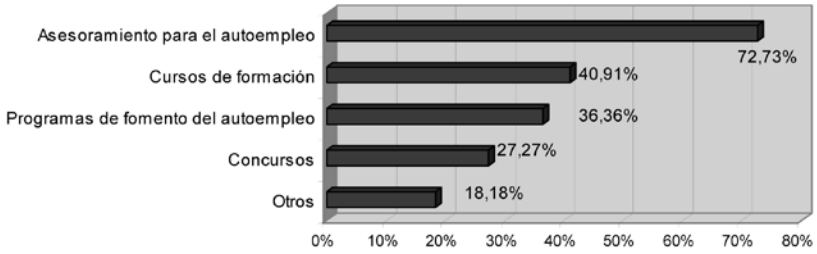
- **Bolsa de empleo:** El 89,13% de las universidades pone a disposición de los recién titulados un servicio que adopta como función primordial la intermediación entre los demandantes de empleo y el mundo la-

boral mediante la gestión de ofertas laborales. Esta iniciativa tiene como objetivo principal la inserción laboral de los titulados, pero además facilita a las empresas y entidades la posibilidad de elegir candidatos idóneos para cada puesto de trabajo a cubrir, atendiendo a distintos niveles de experiencia según necesidades y requisitos de las modalidades de contratación existentes. Los acuerdos entre la universidad y las empresas aparecen generalmente reflejados en un convenio de cooperación o colaboración. El proceso no siempre es el mismo, podemos hacer mención a:

- En relación a los alumnos: a través de una entrevista personal con los profesionales del servicio de orientación se introducen los datos del alumno en la base de datos, momento en que pasa a formar parte de la Bolsa de Empleo. El currículum vitae del alumno puede así llegar a aquellas empresas o entidades que contacten con el servicio y demanden un titulado universitario con ese perfil académico y profesional.
- En relación con las empresas: éstas hacen llegar su oferta de trabajo al servicio de orientación profesional o laboral de la universidad, desde el cual se realiza una labor de mediación con los titulados que están inscritos en la bolsa de empleo. Esto proporciona a los empresarios la posibilidad de elegir candidatos idóneos para cada puesto de trabajo a cubrir.

- **Autoempleo:** El 60,87% de las universidades cuentan con actividades para fomentar el autoempleo entre los jóvenes titulados. De éstas, el 72,73% de los casos realizan actividades de asesoramiento en autoempleo que incluye, en términos generales: información y asesoramiento individualizado para el desarrollo de proyectos empresariales y elaboración del plan de empresa. El 40,91% oferta cursos de formación: el autoempleo como salida profesional, la creación del propio negocio, seminarios de planificación empresarial,... Los concursos de ideas empresariales están también presentes en el 27,27% de los casos.

Gráfico nº 7: Actividades de autoempleo



- **Iniciativas innovadoras de orientación laboral:** Además de las bolsas de empleo y las actividades para fomentar el autoempleo, algunas universidades ponen en marcha otro tipo de iniciativas, en muchos casos muy novedosas. Se destacan a continuación algunos ejemplos:

  - *Unidad de Orientación para el Empleo de las Universitarias* (programa UNIVERTECNA): En los últimos años la participación de las mujeres en los estudios superiores ha ido aumentando hasta conseguir una proporción paritaria. No obstante, esta participación no es homogénea sino que se concentra en ciertas especialidades y desciende bruscamente en el caso de enseñanzas técnicas, donde estas ocupaciones siguen estando muy *masculinizadas*. Para aumentar la posibilidad de acceso al empleo, la Junta de Andalucía y el Instituto Andaluz de la Mujer en colaboración con la mayoría de las universidades de esta Comunidad Autónoma (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla), pone a disposición de las universitarias la Unidad de Orientación para el Empleo y el programa UNIVERTECNA, que quiere facilitar el acceso al empleo de universitarias, especialmente de carreras técnicas y experimentales. Este programa, cofinanciado por la Junta y las Universidades, intenta paliar los efectos de la discriminación que actualmente sufren las mujeres en el ámbito laboral por razón de género.
  - *El servicio de teleasesoramiento* del Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral (O.P.A.L.) de la Universidad de Valencia: Es una iniciativa innovadora dirigida a estudiantes que opten

por recibir asesoramiento a través de la red. Para ello, O.P.A.L. pone a su disposición un sistema de orientación profesional que le permitirá seguir, de un modo guiado y práctico, un itinerario de inserción. Utilizando este servicio el usuario también podrá hacer las consultas en materia laboral y profesional que estime oportunas y contar con un servicio de teledocumentación.

CONCLUSIONES

La orientación profesional y laboral se sitúa actualmente en España a la cabeza de las preocupaciones de las universidades en materia de atención y orientación al alumnado. Una de las explicaciones posiblemente se encuentra en la tradición histórica con que cuentan los servicios de orientación profesional y de empleo (recordemos que los primeros Centros de Orientación e Información de Empleo- COIE datan de 1975), siendo éstos los que encabezaron las primeras iniciativas de orientación universitaria. Si a esto añadimos la actual situación en que se encuentra el mercado laboral y cómo el desempleo está castigando de forma especial a los titulados universitarios, resulta comprensible que gran parte de las iniciativas se dirijan por esta vía.

BIBLIOGRAFÍA

- **Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A.** (coord.) (2002): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- **Echeverría Samanés, B.** (1997): Los servicios universitarios de orientación. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds) *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- **Rodríguez Diéguez, A.** (2002): La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, (pp.171-194). Málaga: Aljibe.
- **Sánchez García, Mª.F.** (1998): Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- **Vidal, J. y otros** (2002): Oferta de los servicios de orientación en las Universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.

Mª Esther Martínez Figueira
esthermf@uvigo.es
Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Universidad de Vigo

PERFIL DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN EN EL CAMPUS DE OURENSE DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Psicopedagogía, titulación de 2º ciclo, presente en las tres Universidades gallegas pero que geográficamente se imparte en A Coruña, Santiago y Ourense, es la licenciatura de la cual emana la figura del psicopedagogo. En su perfil, la orientación profesional es una de las principales áreas de intervención de la orientación psicopedagógica. La orientación, con el paso de los años, ha ido pasando de ser considerada un hecho puntual a representar todo un proceso de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de la vida del individuo (Álvarez González e Isús Barado, 1998). Desde esta concepción, la orientación profesional es un proceso integral y comprensivo, preventivo y de desarrollo que intenta descubrir y potenciar el desarrollo de la carrera del individuo durante su ciclo vital.

Con este planteamiento, la comunicación que aquí presento quiere dar a conocer las principales características del perfil del profesional de la orientación en la Universidad de Vigo y de su papel a lo largo de la vida.

Palabras clave: orientación profesional, perfil, competencias

1. INTRODUCCIÓN

Cuando queremos hablar de los orígenes de la Psicopedagogía, es preciso referirnos a la Ley General de Educación (BOE, 6 de agosto de 1970), donde el Sistema Educativo Español hacía mención a una serie de recursos relacionados con la tutoría, la Orientación y la Intervención Psicopedagógica. La Psicopedagogía, pues, surge en un primer momento como respuesta a la demanda planteada por la escuela por las dificultades de aprendizaje en que se veían inmersos sus escolares.

Después de la Ley General de Educación, diferentes Decretos y Leyes han contribuido enormemente en esas direcciones iniciales. Así, en 1977 se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional; en 1982 se crean los Equipos Multiprofesionales en el marco de la Ley de Integración

de los Minusválidos; más adelante, es posible la creación de Equipos de Atención Temprana, Equipos Específicos, etc. Por su parte, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, señala las funciones de tutoría así como las de los Departamentos de Orientación en los centros y de los Equipos de Sector.

Estos grandes avances, así como los cambios en cuanto a los contenidos del Diseño Curricular Base, reclaman un giro en cuanto a orientación se refiere reconociendo en primer término el derecho y la necesidad de orientación de todos los alumnos. Éstos, también se reflejan en los psicopedagogos dado que realizan un conjunto de tareas y funciones que pueden ser clasificadas según la naturaleza de los objetivos (desde centrarse prioritariamente en el sujeto o hacerlo en el contexto); modalidades de intervención (correctivas o preventivas); carácter más o menos directo sobre el alumno (intervención directa centrada en el alumno; indirecta centrada en los agentes educativos que interactúan con el alumno, o consultas del profesor al psicopedagogo sobre el alumno); lugar del preferencia de intervención por niveles y contextos que abarca pudiendo ser aula, subsistema del centro (etapa, ciclo), institución, familia, etc. Esto ocasiona que, no todos los psicopedagogos realizan las mismas tareas y de la misma forma. Esto depende de las demandas de la escuela, la filiación admisnistrativa del psicopedagogo, la legislación vigente, tradición, formación, etc. De ahí que su progresiva ampliación de funciones atribuidas a las instancias de supervisión, asesoramiento y de formación sin tener en cuenta sus respectivas competencias, la formación ni la delimitación de sus responsabilidades.

En base a esto, en 1992 se crea el título de Psicopedagogía con el objetivo de formar a profesionales capaces de intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la prevención y tratamiento de las dificultades educativas, en la orientación vocacional y en la atención a la diversidad. Todo esto coincide con el enfoque actual de la orientación que se concibe como un proceso de ayuda a lo largo de toda la vida y no caduco en la edad escolar para el desarrollo integral de la persona. Y como consecuencia de lo anterior, el contexto de intervención no se limita a la escuela, sino que se extiende a los medios comunitarios. En definitiva, el contexto de intervención del psicopedagogo es aquel ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona.

2. LA LICENCIATURA DE PSICOPEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Haciendo una revisión a nuestra licenciatura y según figura en la web del centro (http://webs.uvigo.es/educacion-ou/), se constata que la licenciatura en Psicopedagogía comenzó a funcionar en el campus de Ourense de la Universidad de Vigo en el curso 1994-95 bajo el Plan de Estudios publicado en el BOE, de 23 de noviembre de 1994. Entonces, formaba parte de la Facultad de Humanidades al lado de titulaciones como Geografía, Historia y Arte, Educación Social y Trabajo Social. En el año 2001, producto de la integración de la Escuela Universitaria de Magisterio en el campus, dicha Facultad se escinde en dos nuevas estructuras académicas: la Facultad de Humanidades (más tarde denominada Facultad de Historia) y la Facultad de Ciencias da Educación, que acoge a Psicopedagogía, Educación Social, Trabajo Social junto con cuatro titulaciones de Magisterio: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Lenguas Extranjeras (Raposo y Martínez, 2006).

En la actualidad, se trata de una titulación sólo de segundo ciclo presente en las tres universidades gallegas, ubicada geográficamente en Ourense, Santiago de Compostela y A Coruña, por lo que la licenciatura posee un único grupo con una media de 50 alumnos por cada curso. La nuestra, la Universidad de Vigo, ha convalidado el viejo Plan de Estudios de Psicopedagogía (BOE de 23 de noviembre de 1994) por el que hoy es el actual y que ha sido aprobado por la Resolución del 27 de julio de 2000 (BOE número 201, 22 de agosto), plan que sintéticamente se reproduce en la siguiente tabla (Raposo y Martínez, 2006).

	Materias Troncales	**Materias Obligatorias**	**Optativas**[1]
Cuarto Curso	. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum. .Diagnóstico en Educación. .Educación Especial.	.Aprendizaje Humano: Teorías y Estrategias.	.Antropología de las Edades. .Educación en Valores. .Filosofía, Género y Diferencia Sexual.

[1] Se señalan únicamente aquellas que actualmente se ofertan al alumnado.

Cuarto Curso	.Métodos de Investigación en Educación. .Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. .Psicología de la Instrucción.	.Psicopatología Infanto-Juvenil.	.Historia de la Escuela. .Orientación e Inserción Laboral. .Promoción Desarrollo Personal y Social en Ciclo Vital. .Psicología de la Sexualidad. .Programas de Prevención de Conductas Adictivas.
Quinto Curso	.Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. .Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo. .Orientación Profesional. .Prácticum.	.Asesoramiento e Intervención Psicológica .Diseño de Programas en Orientación Educativa. .Familia y Educación.	
Complementos de formación (en función de la titulación de primer ciclo)	.Métodos, Diseños y Técnica De Investigación Psicológica. .Organización del Centro Escolar. .Procesos Psicológicos Básicos. .Psicología de la Educación. .Psicología de la Personalidad. .Psicología Social.		

Tabla 1: Plan de estudios de Psicopedagogía (Universidad de Vigo)

Siguiendo las autoras arriba citadas, con este Plan de Estudios queda detallada la asignación total de horas y su ubicación en la titulación a pesar de que se diga poco de su diseño y organización para la formación del psicopedagogo/a. En concreto, entre las modificaciones realizadas, destacar que hubo modificaciones en las materias de carácter más general para incrementar las relacionadas con los ámbitos profesionales; hubo cambios en el número de créditos de las materias, lo que supuso una reducción del número de materias; cambios en el Practicum, en el sistema de acceso dando posibilidad de cursar los complementos de formación simultáneamente con 4º y 5º de Psicopedagogía ya que hasta el momento se exigía la realización de un curso puente entre la titulación de acceso y ésta (Raposo y Martínez, 2006).

Para su diseño se tuvo como referencia un perfil profesional elaborado a partir de cuatro fuentes que han tratado de aunar y actualizar saberes, aunque con distinto grado de incidencia. Veamos éstas:

- La tradición de los estudios previos en las licenciaturas de Pedagogía y Psicología.
- Las prácticas institucionales y las directrices emanadas de la figura institucional del psicopedagogo/a.
- La práctica profesional en los ámbitos relacionados con los conocimientos adquiridos, apoyada por las demandas sociales.
- La reflexión de los profesionales encargados de su formación.

Así, distintos especialistas, tomando como puntos de referencia, tanto las Directrices Ministeriales[2] y las demandas sociales y concepciones teóricas, se amplia el modo de caracterización del profesional. Su condición de profesional dedicado a la intervención va más allá de la mejora individual en edad escolar hasta extenderse a todas aquellas instituciones en las que se ejerza una intervención psicopedagógica relacionada con el desarrollo integral de los individuos. Un compendio de funciones que reflejan el resultado de la interacción del orientador en los diferentes contextos profesionales.

CONTEXTOS	FUNCIONES	DESTINATARIOS	MODELOS DE INTERVENCIÓN	MÉTODOS DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVOS	Diagnóstico y evaluación	Individuos Grupos primarios	Servicios	Directa
	Formativa Informativa Terapéutica Preventiva	Grupos en asociaciones, instituciones y comunidades	Consulta Interv. por programas	Directa

[2] De las Directrices Ministeriales se deriva que el psicopedagogo/a será el especialista en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que interviene en la prevención y tratamiento de dificultades escolares, atendiendo a alumnos con necesidades especiales.

NO EDUCATIVOS	Informativa Apoyo Preventiva	Grupos primarios, instituciones y comunidades	Consulta Interv. por programas	Directa
	Diagnóstico y evaluación Terapéutica	Individuos	Servicios	Directa
NO INSTITUCIONALES	Diagnóstico y evaluación Terapéutica	Individuos Grupos primarios	Servicios	Directa

Tabla 2. Contextos profesionales

3. ÁREAS DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta estos antecedentes y la literatura referente a la orientación psicopedagógica, vemos que se coincide en que son áreas del marco de la orientación psicopedagógica las siguientes:

- Orientación profesional
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Atención a la diversidad
- Orientación para la prevención y desarrollo

Dejar claro que no se tratan de áreas separadas, todo lo contrario, son áreas íntimamente relacionadas entre sí y es precisamente su engarzamiento quien le proporciona unidad a la titulación.

Veamos cada una por separado.

En el contexto actual, la **orientación profesional** es una de las principales áreas de intervención de la orientación psicopedagógica. Es más, la orientación en sus comienzos se le denominó "orientación vocacional" (EEUU) o "orientación profesional" (Europa) y, con el paso de los años, se ha ido pasando de considerarla como un hecho puntual a representar todo un proceso de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de la vida del individuo (Álvarez González e Isús Barado, 1998). Desde esta concepción, la orientación profesional es un proceso integral y comprensivo, con planteamiento preventivo y de desarrollo que intenta descubrir y potenciar el desarrollo de la carrera del individuo durante su ciclo vital en todos aquellos aspectos que contribuyan a su desarrollo integral.

La **orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**, precisa un análisis de base, como en otros muchos campos, debido a los cambios (técnicos, sociales, legales, organizativos...) que se dan en el momento actual y que hacen necesario plantearse cambios a nivel de objetivos. Así, estos cambios deberían de abarcar el replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar la adaptación al medio social en el que se vive y adquirir, en la medida de lo posible, el dominio de unas habilidades y formación que haga posible la consecución de los intereses personales y profesionales de cada uno. Ahora bien, hablar de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica hablar de currículo y hablar de currículo implica hablar de campos de aprendizaje (Comellas Carbó, 1998), y ello exige un asesoramiento curricular.

En el contexto actual, la **atención a la diversidad** es una de las demandas más solicitadas de la actual propuesta curricular que promueve una enseñanza adaptativa, asumida por el constructivismo y donde ésta constituye una de las áreas temáticas de la orientación.

Y, finalmente, la **orientación para la prevención y desarrollo humano**, área en la que se incorpora un conjunto de conocimientos que pueden recibir diversas denominaciones pero que en todo caso contempla la educación psicológica, las habilidades de vida, las habilidades sociales, la educación emocional y otros temas considerados por el MEC como transversales.

4. MARCO DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta las áreas de la orientación (Bisquerra, 1998) y las aportaciones teóricas formuladas hasta el momento, éstas quedan plasmadas en el actual Plan de Estudios[3], de tal modo que se hace hincapié en que los profesionales titulados en Psicopedagogía han de ser psicopedagogos plenamente capacitados para:

ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Apoyo psicopedagógico al profesorado de los diferentes niveles educativos. Asesoramiento en técnicas de enseñanza y en estrategias de aprendizaje. Orientación en departamentos de orientación de centros de enseñanza o de formación. Prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje. Apoyo y asesoramiento a las familias. Asesoramiento en la elaboración de diseños curriculares o proyectos educativos de centro. Miembro de equipos de orientación externa a los centros.
Orientación vocacional/ profesional	Identificación de capacidades e intereses entre los alumnos. Asesoramiento a tutores, alumnado y familias.
ORIENTACIÓN LABORAL	Información y asesoramiento para la inserción laboral o la formación permanente. Asesoramiento en el uso de técnicas de búsqueda de empleo. Elaboración de itinerarios profesionales. Orientación laboral y ocupacional.
ORIENTACIÓN FAMILIAR	Mediación familiar. Orientación para el desarrollo personal.
Técnico de formación y asesoramiento/ consultoría	En empresas o editoriales para el diseño, elaboración y comercialización de libros de texto, materiales didácticos o juegos educativos. En medios de comunicación especializados en contenidos didácticos. En empresas u organizaciones, en el área de recursos humanos. En las administraciones públicas, en los sectores educativos, formativos y laborales.
OTROS	Mediación socioeducativa. Habilidades sociales o educación para la salud. Diseño y confección de recursos para la intervención psicopedagógica en el ámbito de la educación no formal.

Tabla 3. Perfil del psicopedagogo

De todo ello se deduce que el psicopedagogo o psicopedagoga será el especialista destinado a la intervención preventiva y de asesoramiento en los aspectos de dificultades de aprendizaje, vocacionales mediante la identificación de intereses y aptitudes, de información y asesoramiento para la inserción laboral y ocupacional así como de orientación para la prevención y el desarrollo personal en los ámbitos educativos y/o profesionales-laborales. Así, la característica definitoria del **perfil del psicopedagogo/a** es que estamos hablando de un profesional con dedicación a la intervención, individual o grupal, mediante la orientación y asesoramiento en aspectos educativos, profesionales y personales.

[3] Véase http://webs.uvigo.es/educacion-ou/arquivos/guias/psico/Perfil-Psico.pdf

Sus **ámbitos de actuación** se podrían resumir, por lo tanto, en tres categorías (Bisquerra y Oliveros, 1998, en Martínez Clares, 2002):

A) Sistema educativo. Siendo éste el contexto más tradicional de la acción psicopedagógica, se incluyen aquí los centros de educación formal en todos sus niveles, esto es, centros educativos, públicos o privados, de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y no obligatoria, bachillerato, educación especial, equipos multiprofesionales, equipos de apoyo, centros de profesores, etc; los centros de educación no formal como centros de educación para adultos, centros de formación ocupacional, asociaciones dirigidas a la formación de personas con discapacidad, etc.

B) Medios comunitarios, que incluyen una serie de servicios a los cuales puede recurrir cualquier persona una vez que ha finalizado la educación formal, por ejemplo, centros del ámbito social, como asociaciones para la reinserción, centros de orientación laboral como empresas de selección de personal, de trabajo temporal, etc.

C) Organizaciones, que pueden ser empresas privadas o Administración Pública que pueda requerir la ayuda del psicopedagogo para su propio desarrollo personal y profesional.

Así, estamos ante profesionales capacitados para desarrollar las siguientes **funciones**:

a. Apoyo psicopedagógico a diferentes entes implicados en el proceso formativo del alumno/a.
b. Asesoramiento en técnicas de enseñanza-aprendizaje, de búsqueda de empleo, en la elaboración de documentos, materiales.
c. Intervención directa o indirecta.
d. Orientación educativa, familiar y/o profesional.
e. Prevención mediante una previa identificación de necesidades, capacidades y/o intereses.
f. Diagnóstico, seguimiento y evaluación psicopedagógica.
g. Evaluación de la propia actuación como de los programas, proyectos, materiales, servicios implicados en los sujetos a intervenir.
h. Información tanto a los profesionales implicados como a los sujetos de su intervención y sus respectivas familias.
i. Investigación e innovación sobre su intervención.

Y como consecuencia de las citadas funciones a realizar, se permite el desarrollo de las siguientes competencias del perfil orientador. PeroЄ¿qué entendemos por competencias?

Raposo y Martínez (2006), afirman que el desarrollo de la profesionalidad exige el desarrollo de competencias de acción, entendiendo con Bunk (1994, en Hernández, 2006) que éstas son el conjunto de conocimientos destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Este autor habla de los contenidos de las competencias señalando cuatro: competencia técnica, competencia metodológica, la competencia social y competencia participativa. Martínez (2005, 2006) y Raposo y Martínez (2006) reformulan esta propuesta enunciando solamente tres tipos de competencias: relacionadas con el papel del tutor como orientador: humanas (saber ser y estar), técnicas (saber hacer) y científicas (saber el saber).

– *Competencias humanas*, hacen referencia al orientador como persona, importantes desde el inicio de su andadura profesional para desempeñar un trabajo conjunto y de naturaleza colaborativa. Diríamos que se corresponde con su *saber ser y estar.*
– *Competencias técnicas*, se refieren a que el orientador posee toda una serie de conocimientos, disposiciones, destrezas, competencias y recursos de carácter didáctico. Es un tecnólogo del aprendizaje que permite identificarlo como el experto de la profesión que actuará de guía por el aprendizaje de los saberes profesionales que le ocupa. Las cualidades técnicas de dominio de instrumentos de control, seguimiento, evaluación, dominio de las técnicas de motivación y aprendizaje, la capacidad de exponer las ideas con orden y claridad, estimulador de habilidades y destrezas, habilidad para el trabajo en equipo, animador, liderazgo, entre otras, se corresponden con *saber hacer*. Trabajar con eficacia y en equipo formando parte de proyectos y programas consensuados.

– *Competencias científicas*, son aquellas que se refieren al conocimiento teórico-práctico de la materia, a la epistemología del saber, conocimiento de los elementos pedagógicos, por ello esta característica se corresponde con *saber el saber*.

Siendo éste el perfil del psicopedagogo/a que la Universidad de Vigo quiere formar, deja abiertas las siguientes **salidas profesionales** para todos sus titulados:

- Sector privado, en centros de enseñanza, empresas de trabajo temporal, empresas de selección de personal, etc.
- Ejercicio libre en gabinetes psicopedagógicos, orientación educativa, profesional y laboral, etc.
- Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) en centros públicos y privados de I+D o Universidades.
- Docencia pública/privada no universitaria (BACH, ESO, FPE, FPO, etc.) o universitaria.
- Administración Pública como la Unión Europea Estatal, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Autonómica, en la Consellaría Educación e Ordenación Universitaria, Consellaría de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais o mismo en la Adimistración Local, Diputaciones, Concellos o Mancomunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (1996). La formación de orientadores y tutores. En Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coord.) *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.
- Comellas Carbó, M.J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.
- Hernández Pina, F. (2006). *Competencias y aprendizaje.* Melilla: Universidad de Granada.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica. Modelos y estrategias de intervención.* Madrid: EOS.
- Martínez Figueira, M. E. (2005). *El tutor del Practicum: su complejidad funcional en Psicopedagogía.* Ourense (en prensa).
- Martínez Figueira, M. E. (2006). Los tutores de *Practicum de Psicopedagogía.* Memoria de Licenciatura. Ourense.
- Raposo rivas, M. y Martínez Figueira, M.E. (2006). *Dominio de las TICs por parte de los futuros psicopedagog@s de la Universidad de Vigo*. Melilla: Universidad de Granada.

Elena Ferrández Lafuente
José Tejada Fernández
Oscar Mas Torelló
Carmen Ruiz Bueno
Grupo CIFO[1]
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

PROBLEMÁTICAS Y FACILITADORES EN LA EVALUACIÓN DE IMPACTO: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

1. CONSIDERACIONES INICIALES

La evaluación de impacto es un proceso orientado a medir los resultados generados por las acciones formativas desarrolladas. Su objetivo es el de medir los resultados transcurrido un tiempo después de la ejecución de los planes de formación y estudiar el grado de realización alcanzado. Por ello, la evaluación de impacto más que analizar la satisfacción y los aprendizajes conseguidos, analiza los efectos que las acciones formativas han producido en los puestos de trabajo y en la organización. Así, al proporcionarnos información sobre los cambios conductuales y organizativos, sobre las causas que los han provocado y sobre los factores que los favorecen o dificultan, la evaluación de impacto será un proceso clave para programar nuevas acciones formativas o incluso convertirse en un factor de detección de necesidades formativas o de evaluación diagnóstica.

De este modo, podemos definir las siguientes grandes dimensiones que explican el impacto de la formación:

- ***Satisfacción:*** es un índice de calidad del programa y del correcto funcionamiento del mismo.
- ***El valor añadido***: desde la formación se entiende como el incremento de conocimientos que experimenta un sujeto tras haber participado en un programa de formación (transferencia).
- ***Mejora del status profesional***: la adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos deberá repercutir sobre la empleabilidad de un sujeto; es decir, deberá haber un incremento de las competencias profesionales.
- ***Mejora organizacional***: incremento de las competencias profesionales.

Con todo, la evaluación es una de las funciones menos desarrolladas y que presenta más deficiencias en las organi-

[1] Este trabajo es parte de uno más amplio *(La evaluación de impacto en el Master de Formación de Formadores CIFO- FLC)* realizado por el Grupo de investigación CIFO (José Tejada –dir.-, Elena Ferrández, Pedro Jurado, Oscar Mas, Antoni Navío, Carmen Ruiz).

zaciones. Esto no significa que las organizaciones no evalúen la formación, pues si lo hacen, el problema está en cómo lo hacen y para qué. La mayoría evalúan la formación dirigida fundamentalmente a:

- Logro de objetivos (87% de las organizaciones).
- Satisfacción de los participantes (100% de las organizaciones).
- Transferencia de la formación al puesto de trabajo (62% de las organizaciones)

Así, mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en todas las organizaciones y se aplica a todas las acciones formativas, la evaluación del impacto se da sólo en un tercio de las organizaciones y en menos de una cuarta parte de la formación que se realiza. Además, plantearse la evaluación de impacto manifiesta una cierta preocupación por los efectos de la formación y su consecuente transformación en las organizaciones.

La paradoja es que esta deficitaria situación choca con el hecho que la evaluación de impacto es uno de los niveles de evaluación que, actualmente, las organizaciones consideran más importante y necesaria.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la evaluación de impacto nos remite a la actuación personal, profesional o institucional de los participantes en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es pues, en ese contexto de actuación, donde hay que hacer hincapié verificando si se han satisfecho las necesidades articuladoras del programa, si se produce transferencia de lo aprendido, si se producen cambios significativos en la actuación personal o profesional de los destinatarios de la formación y no destinatarios de la misma.

1.1 Modelo de referencia: el modelo integral de evaluación de programas

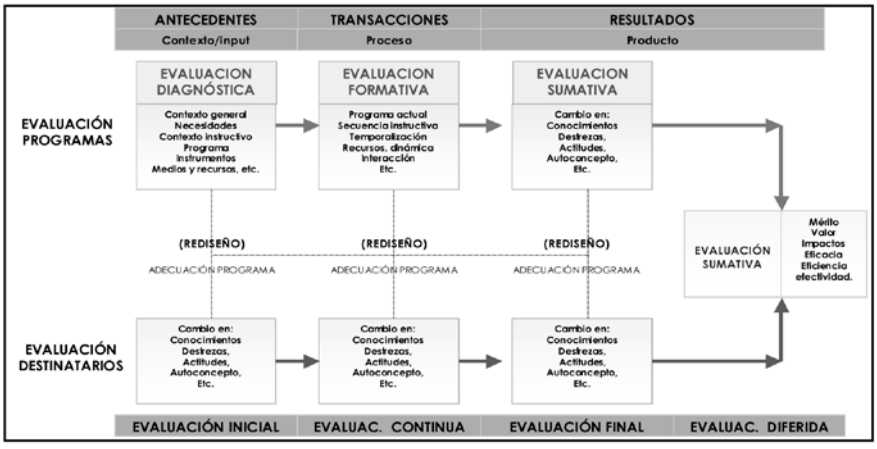
Para el caso que nos ocupa, el modelo de evaluación de impacto que seguiremos parte del *Modelo general integrador de Evaluación de Programas* (Tejada, 1991, 1998).

La justificación del mismo puede fundamentarse en el propio planteamiento de la evaluación fragmentada, siendo la evaluación de impacto una parte de aquella y deudora-reguladora a la vez del conjunto de acciones imbricadas en la orquestación de la Formación (diseño, gestión, desarrollo, etc.).

En cierta forma, apostamos por un modelo de evaluación, cuya representación gráfica reflejamos a continuación. Modelo que indiscutiblemente integra elementos de otros modelos en la línea de lo expuesto por Hamm (1988:404-408) y que nosotros revisamos.

Como puede observarse, se integran elementos de los modelos de Scriven, Stake y Stufflebeam. Los componentes de evaluación, tanto por lo que se refiere a un programa o a los alumnos, quedan divididos en tres fases: antecedentes, transacciones y resultados en la terminología de Stake (1976), con su correlato en la subsiguiente división de contexto, input, proceso y producto de Stufflebeam (1987).

El modelo permite, como tal, describir las intenciones y los acontecimientos en cualquier fase, a la par que posibilita la toma de decisiones lo más racionalmente posible a los responsables del programa respecto a la pla-



Modelo integrador de Evaluación de Programas (Tejada, 1991:92)

nificación y desarrollo del mismo, tanto en lo que se refiere a la determinación de los objetivos como a la determinación de los recursos, deficiencias y obstáculos observados antes y durante su implementación con el consiguiente rediseño del programa.

Con todo ello, estamos asumiendo que no sólo interesan los resultados finales, siendo estos importantes (en la línea de Kirkpatrick y los propios modelos de evaluación de impacto), sino que la implementación y desarrollo de un programa, con las vicisitudes que entraña, cobran capital importancia.

Un aspecto diferencial en la aplicación-ajuste que realizamos en esta experiencia de evaluación de impacto en la formación de formadores del Modelo es que no se considera la evaluación de la eficiencia, todo lo relativo a costes-beneficios. No es que descartemos tal evaluación sino que en nuestro caso desborda el planteamiento inicial que se centra especialmente en la efectividad del Programa de Formación de Formadores. Aplazamos a otro momento esta preocupación.

1.2 Problemáticas y facilitadores en el proceso de evaluación de impacto

Hay muchos factores en el entorno de trabajo que pueden afectar, directa o indirectamente, a la calidad de los servicios e influir en la capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades de los trabajadores a los servicios que ofrecen.

Muchos formadores han sentido frustración después de realizar el diseño y desarrollo de la formación al descubrir que los participantes no aplican los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo como se esperaba. Aunque los participantes de la formación superan la evaluación, no aplican los nuevos conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo. ¿Por qué? Hay varias razones.

Históricamente, las situaciones de formación raramente resolvían los problemas en el puesto de trabajo causados por otros factores que la falta de conocimiento y habilidades. En algunas situaciones, los participantes adquieren los conocimientos y habilidades durante la formación sólo para ratificar que no son apoyados en el uso de la nueva información adquirida en el entorno laboral. Por ello, es de vital importancia que una vez se esté de acuerdo en invertir en formación, se esté seguro de que los participantes tengan soporte en su trabajo por parte de la organización, de su entorno laboral, sus supervisores y co-trabajadores.

El propósito de la transferencia de aprendizaje es medir el grado de aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo. Pero mientras la mayoría de programas mide la cantidad de aprendizaje adquirido al término del curso, otros prestan atención en medir la cantidad de aprendizaje que está siendo utilizado en el puesto de trabajo. Este nivel de evaluación ofrece al programa la oportunidad de demostrar su valía a la organización.

Las organizaciones que entienden la formación como una inversión consideran a la evaluación de impacto como un algo fundamental ya que permite mostrar los resultados que la inversión realizada ha generado, tanto a nivel cualitativo como económico. A pesar de ello, como ya hemos indicado, son muy pocas las organizaciones que evalúan el impacto de la formación, dadas las dificultades que conlleva. Las dificultades más relevantes son:

- Dificultades de medida
- Falta de recursos
- Falta de preparación de los profesionales de la formación continua
- Existencia de un clima humano contrario a la innovación-evaluación
- Falta de apoyo de los órganos directivos

Estas dificultades pueden superarse mediante un plan de evaluación de formación y responsabilizando de su diseño y su aplicación a profesionales competentes en temas pedagógicos. Esta sería una estrategia global que supone un cambio radical de visión de la formación y su evaluación en la mayoría de las organizaciones.

Son muchas las intervenciones que se pueden realizar para adquirir nuevas habilidades y conocimientos, sin embargo, sólo una parte de la transferencia del conocimiento anima a los participantes a ratificar que dichas actuaciones mejoran el rendimiento laboral.

Los trabajadores se sienten más seguros en su trabajo y actuarán mejor si:

- Reciben feedback sobre cómo lo están haciendo y qué se espera de ellos.

- Saben exactamente qué es lo que se espera de ellos
- Tienen las herramientas correctas para hacer su trabajo y un contexto de trabajo que se adecua a su puesto.
- Tienen incentivos para superarse (como por ejemplo, el reconocimiento de superiores o compañeros).
- Tienen mejores habilidades y conocimientos para hacer su trabajo.
- Tienen un superior que los apoya (apoyo institucional).

Asimismo, existen **resistencias u obstáculos** a la hora de transferir el aprendizaje adquirido en la formación, las más destacables serían:

- Poca cultura organizativa
- Carencia de reforzamiento en el puesto de trabajo.
- Dificultades en el contexto de trabajo
- Percepción de los participantes en formación de que las nuevas habilidades no son aplicables.
- Los participantes en la formación no están de acuerdo con el cambio (nueva orientación).
- Presión negativa.

Con todo lo dicho hasta el momento, se puede definir la transferencia del aprendizaje como "un proceso mediante el cual se asegura que los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso de aprendizaje son aplicados en el puesto de trabajo". El objetivo es que los participantes transfieran el 100% de las nuevas habilidades y conocimientos a su trabajo, con el resultado de elevar su nivel de rendimiento y mejorar la calidad de los servicios[2].

A través de la transferencia del aprendizaje se mejora la calidad del servicio, protege la inversión de la formación, fomenta y "da poder" a los sujetos, mejora la responsabilidad para la implementación, realza la probabilidad que las intervenciones apunten a necesidades específicas y ayudan a los supervisores a estar actualizados.

2. LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN EL MASTER DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Como ya planteamos con anterioridad nos ubicamos en un modelo de evaluación de programas de carácter integrador (Tejada, 1991, 1998), que nos obliga dentro de los planteamientos de investigación evaluativa a precisar de salida algunos de sus elementos más significativos.

Este posicionamiento, pues, nos obliga a fijar con precisión los objetivos, finalidades y criterios de evaluación, a la par que hemos de resolver el abordaje metodológico de dicha evaluación. Partimos de un planteamiento metodológico abierto, cualitativo y hasta cierto punto emergente en función de la relación que vamos a mantener con nuestro objeto evaluativo.

2.1 Objeto y finalidades evaluativas

Las características del objeto a evaluar (Master de Formación de Formadores), en lo que afecta a la duración temporal (2 años), a su extensión geográfica (territorio nacional), aconsejó la configuración de un equipo de evaluación en estrecha conexión con el propio equipo de planificación y desarrollo del Plan de Formación (Master de Formación de Formadores).

Las finalidades y objetivos que se proponen en la evaluación del Master de Formación son básicamente dos de acuerdo a los dos criterios fundamentales implicados en el proceso de evaluación, aunque para ello igualmente se impliquen otros de diferente naturaleza. Concretamente podemos especificar:

1. *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje* con finalidad *sumativa*, implica el criterio de *eficacia*, tiene como *objetivo conocer el grado de aprendizaje conseguido por los participantes finalizada la acción formativa*. Implica a su vez tres objetivos instrumentales de la evaluación de la eficacia:

[2] Las investigaciones muestran que menos del 30% de lo aprendido es aplicado al puesto de trabajo.

- *Conocer las características del "grupo diana"* para que exista la máxima correspondencia posible entre las necesidades formativas de los alumnos y la acción formativa (finalidad *diagnóstica* con criterio *de pertinencia, actualización, coherencia y aplicabilidad*, entre otros), así como para servir de *referencia y conocer el aprendizaje que ha supuesto la acción formativa para el alumno* (análisis del nivel de entrada en conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos a la acción formativa).
- *Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante el proceso formativo*. Finalidad *formativa* con criterios de *suficiencia, satisfactoriedad y eficacia*).
- *Conocer los resultados inmediatos o directos de la acción formativa*, al final del proceso de formación. Finalidad *sumativa* con criterio de *eficacia.*

2. *La evaluación del grado de aplicación en el puesto de trabajo* de lo impartido en la acción formativa. Finalidad *aplicativa* (impacto) con criterio de *efectividad*.

ASPECTO SOBRE EL QUE SE DECIDE	TIPO DE FINALIDAD DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	
			BÁSICOS-GENERALES	INSTRUMENTALES DE LA EVALUACIÓN DE EFICACIA
El proceso de enseñanza aprendizaje	Formativa	Suficiencia Satisfactoriedad Eficacia	• Conocer el grado de aprendizaje conseguido por los alumnos participantes	• Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante la misma.
	Sumativa	Eficacia		• Conocer los resultados del programa al final de la acción formativa
La aplicación en el puesto de trabajo de lo aprendido	Aplicativa	Efectividad	• Conocer el grado de aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo.	

Dimensiones evaluativas consideradas

No olvidamos que en toda evaluación de impacto hemos de considerar igualmente la *evaluación de los medios y recursos* puestos a disposición del Plan, con finalidad *sumativa* con criterio de *eficiencia,* con el objetivo fundamentalmente de *conocer la adecuación de los medios y recursos empleados y la acción formativa realizada*. Trataría de obtener la información sobre la realidad de lo acaecido a efectos de conseguir realizar el máximo de formación con el mínimo de medios implicados (análisis del coste-beneficio).

2.2 Metodología

El rigor de la **investigación evaluativa** nos obliga a precisar de antemano, cuando se analizan y evalúan situaciones concretas, el conjunto de supuestos que subyacen en las actuaciones a emprender.

Desde esta óptica, podemos catalogar metodológicamente nuestro estudio como *descriptivo-interpretativo*, a la vez que exige, desde la categoría del objeto, una *evaluación de impacto*, un *estudio de casos* (Stake, 1998, Mateo, 1999), combinándose lo cuantitativo y lo cualitativo.

Queremos destacar, con carácter general, el hecho de partir de un estudio descriptivo a partir de los datos derivados del uso fundamentalmente del cuestionario, que complementaremos con el grupo de discusión y la entrevista.

Este acercamiento nos permite explorar e inferir, desde el entorno de las variables implicadas entre sí, en consecuencia directa con el **principio de triangulación** de instrumentos y fuentes de información.

Este término ha venido a constituirse como una estrategia imprescindible en todas las investigaciones cualitativas hasta llegar a considerarse en una especie de elemento integrador tanto procedimental en la recogida de datos como un indicador de calidad de dichas investigaciones, ya que incide tanto en el diseño de la investigación, como en la selección y aplicación de instrumentos, en el análisis de los datos, en la reflexión y hasta en la elaboración del informe. Viene a ser un eje transversal que garantiza tanto la validez, como la fiabilidad, la veracidad, la presencia de discrepancias, la autenticidad la transparencia, la contrastación, la credibilidad, etc. que otorga confianza tanto sobre las estrategias metodológicas como sobre la bondad de los hallazgos.

La triangulación está caracterizada por ser una aproximación de múltiples métodos para conocer datos sobre un problema en oposición a realizar una sola. Con esta denominación 'triangulación metodológica' se integra la triangulación de escenarios, de investigadores, de niveles (Cohen, Manion y Morrison, 2000)

El hecho de recoger distinta información procedente de distintas fuentes (documentos, observaciones, notas de campo, entrevistas, etc.) que pueden manifestar puntos de vista diferentes es también un aliciente y una obligación ética. En esta tesitura el investigador no tiene más remedio que profundizar en los datos contrastando la fidelidad (coherencia de los mismos; o buscando una evidente contradicción). No en todos los momentos de la investigación es necesario realizar procesos de triangulación ni con el mismo enfoque. Determinadas circunstancias o momento aconsejan una u otra posibilidad.

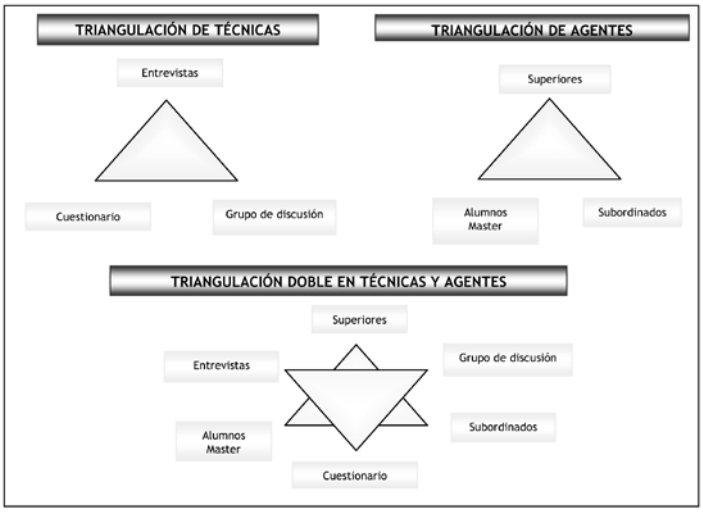


Gráfico 1.- Posibilidades de triangulación

2.3 Población y muestra

La población, objeto de estudio, queda definida por el conjunto de personas de la Fundación Laboral de la Construcción que realizaron la acción formativa del Master de Formación de Formadores (1ª promoción), sus superiores (directivos-gerentes) y sus iguales y subordinados.

Aunque se ha tomado la opción de identificar la unidad muestral a partir de la inscripción en el Master, por tanto todos los alumnos que han realizado dicha actividad; de cara al *estudio de casos* la unidad muestral será el Consejo Territorial de referencia de dicho participante en el que se incluye sus superiores jerárquicos (gerente) y todo el conjunto de iguales y subordinados.

Debemos indicar en todo caso que en este tipo de estudios de casos, por razón de su propia procedencia, el muestreo es prefijado, viene definido de antemano. Este tipo de estudios muestrales intencionales no se rigen por las leyes de la probabilidad, ni siguen reglas establecidas, ni se decide de antemano el tamaño de la muestra, ya que no es una cuestión de criterio numérico, sino que se persigue una significatividad cualitativa. En estos casos, el evaluador decide el criterio de elección tanto del número de la muestra como de los elementos que la

integran sobre la base de las necesidades de información, siendo la *saturación* el criterio que ha de decidir el considerar que ya existe suficiente información, y por tanto no es necesario incrementar la muestra.

El siguiente paso, una vez definida la población objeto de estudio, sería establecer la muestra que habría de implicarse en el estudio. En aras a una mayor representación de las características diferenciales de los diversos Consejos Territoriales, se decide realizar una extracción aleatoria simple de centros, que implicando al 50 % de los mismos, garanticen dicho hecho diferencial interconsejos. Dentro de los mismos se considera que 5 sujetos del grupo de los iguales-subordinados pueden ser suficientemente representativos del conjunto en nuestra evaluación de impacto de cara a aplicación de los diferentes cuestionarios.

Si tenemos presente el conjunto de variables presentadas como criterio selectivo para extracción de los implicados, la muestra invitada y real quedaría como sigue:

Sujetos Implicados	**POBLACIÓN**	**Muestra invitada**	**MUESTRA REAL**		
			Cuestionarios	Entrevistas	Grupo discusión
Alumnos Master	14	12	11		SI
Gerentes	17	12	12	3	SI
-Iguales-Subordinados (6 centros)	50	30	32		NO
TOTAL	81	54	51	3	2

Muestra implicada en la evaluación de impacto

2.4 Instrumentalización

Dadas las características ya apuntadas de nuestro estudio de *evaluación de impacto*, desde la lógica de la triangulación, se ha valorado la multiinstrumentación como la estrategia más idónea a tal fin. Desde esta lógica se han valorado *los cuestionarios, la entrevista y el grupo de discusión* como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos generales.

Dados los límites de este trabajo, presentamos a continuación la tabla de indicadores contemplados en el cuestionario con especificación de las fuentes de información, así como los guiones de entrevistas para superiores y los grupos de discusión.

VARIABLES - INDICADORES	**PARTICIPANTES**		**SUPERIORES**	**COLEGAS SUBORDINADOS**
CUESTIONARIOS	**FINAL**	**DIFERIDO**	**DIFERIDO**	**DIFERIDO**
Identificadores previos				
• Edad	*	*	*	*
• Género	*	*	*	*
• Procedencia Inst.	*	*	*	*
• Categoría/cargo	*	*		*
• Antigüedad	*	*	*	*
• Experiencia actual	*	*	*	*
• Nivel de estudios	*	*	*	*
• Formación previa	*	*	*	*

Objetivos				
• Adecuación necesidad	*	*	*	*
• Claridad	*			
• Pertinencia	*			
• Implicación	*			
Contenidos				
• Adecuación práctica	*			
• Desarrollo	*			
• Cantidad	*			
• Novedad	*			
Grupo				
• Participación	*			
• Homogeneidad	*			
• Relaciones	*		*	*
Estrategias				
• Trabajo grupo	*			
• Teoría-práctica	*		*	
• Magistral	*			
• Ritmo	*			
Recursos				
• Información previa	*			
• Duración-horario	*	*	*	*
• Infraestructura	*	*		
• Medios didácticos	*			
• Local	*			
• Material	*	*		
• Relación organización	*	*	*	*
Formador				
• Competencia docente	*	*		
• Selección	*			
• Relación	*			
Evaluación				
• Sistema evaluación	*	*	*	
• Momentos	*			
• Criterios	*			
• Resultados	*	*	*	
• Nivel de salida	*	*		
Valoración global				
• Curso	*		*	*
• Actitudes formación	*		*	*
• Continuidad	*	*	*	*
Aplicabilidad				
• Aprendizaje	*	*	*	*
• Actitudes	*	*	*	*
• Contexto	*	*	*	*
• Material	*	*	*	*

Síntesis de indicadores de evaluación

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA INDIVIDUAL
A) EL IMPACTO DEL CURSO EN EL CONTEXTO 1. APLICABILIDAD 1.1. A nivel personal 1.2. A nivel institucional 1.3. Razones de la no aplicabilidad 2. CAMBIOS Y/O MEJORAS PRODUCIDAS 2.1. A nivel personal 2.2. A nivel institucional 2.3. Razones del no cambio o de las mejoras no producidas 3. EXPECTATIVAS DE FUTURO 3.1. A nivel profesional (actuaciones) 3.2. A nivel formativo (necesidades formativas
B) LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES 4. ADECUACIÓN/PERTINENCIA/UTILIDAD DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES. Propuestas de mejora para el Master

Guión de entrevista y grupo de discusión

3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Una vez inscritos en un contexto teórico de referencia, en un modelo determinado de evaluación de impacto y visto y explicado el diseño del estudio, pasamos a presentar directamente las conclusiones generales del estudio[3].

Organizaremos estas conclusiones de acuerdo a los siguientes apartados: a) la valoración de la formación y su efectividad, b) la transferencia de la formación y sus problemáticas, y c) expectativas de mejora.

3.1 Valoración de la Formación y su Efectividad

Una rotunda afirmación por parte de todos los participantes de la formación abre este apartado cuando dicen que no cabe duda alguna de que la formación ha sido una experiencia muy enriquecedora que les ha dado la oportunidad de crecer personal y profesionalmente. De hecho, no es sólo una percepción personal de los interesados, sino que sus superiores jerárquicos también han sido conscientes del cambio que se ha producido, un cambio no sólo de actitud sino de capacidad en el trabajo. Ha habido un cambio radical en la manera de hacer las cosas.

Probablemente todo ello sea debido a que:

- El interés y motivación de partida era muy alto.
- La existencia del conocimiento del plan de formación de formadores.
- Interés por los contenidos y materiales
- Ajustes de la formación a las necesidades.

Si partían de una tan alta predisposición no es de extrañar que el curso en general haya sido valorado tan positivamente en todos sus componentes, tanto es así que los gerentes y subordinados percibe un alto grado de satisfacción de los participantes Por ello, en el grupo de discusión han expresado que la formación les ha dado mayor sistematización**;** a continuación se explicitan algunos de los aspectos justifican dicho cambio:

[3] En estas conclusiones integramos todos los resultados después de la triangulación realizada, tanto de instrumentos como de fuentes de información. Obviamos, pues, la presentación parcial de los resultados por colectivos, así como la especificación de dichos resultados según los objetos e indicadores de evaluación.

- Han mejorado su trabajo
- Están dando un servicio de mejor calidad
- Tienen una mayor relación con los formadores

Todo ello conlleva a que los participantes presenten una buena valoración de la nueva competencia profesional, a tres niveles: personal, social e institucional. Estos tres niveles los justificamos por el hecho de coinciden las valoraciones de participantes, subordinados y gerentes.

A nivel personal:
- Incremento del autoconcepto y de la autoestima personal.
- Mayor seguridad en sí mismos.
- Nuevas inquietudes

A nivel social:
- Incremento de la comunicación.
- Trabajo en equipo.
- Hablan el mismo lenguaje.

A nivel institucional:
- Aplicación de los conocimientos.
- Aportación de ideas.
- Visión más abierta de la formación.
- Se sienten parte del equipo de formación.
- Implicación en la línea política de la formación.
- Menos errores en los cursos (mejor transmisión de la información, mejor relación con los alumnos,...).

Gracias a todo ello se percibe que la formación ha mejorado el clima de trabajo, lo que ha permitido, entre muchas otras cosas, difundir los conocimientos a otros compañeros. En definitiva, la efectividad de la formación ha sido valorada, por norma general, muy positivamente por parte de todos los implicados en la formación de formadores.

3.2 Valoración de la transferencia y sus problemáticas

No hay que olvidar que hay muchos factores que inciden en el puesto de trabajo y que pueden afectar a la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación y por tanto pueden poner en entredicho aquella. Este fue un tema recurrente en el desarrollo de los grupos de discusión así como en las entrevistas.

Como ya se ha apuntado, la transferencia es el fin último que persigue la formación, pues es en este momento en el que los participantes demuestran realmente si han adquirido o no los conocimientos y habilidades perseguidas.

Grosso modo, podemos asumir que ha habido una aplicabilidad relativa, la cual se concreta en:

- Mejoras en el puesto de trabajo: planificación, selección, evaluación, etc.
- Adecuación de los conocimientos prácticos a los conocimientos teóricos de la formación.
- Afrontan los cursos con una visión más completa: se piensa en una formación más integral.
- Capacidad para el autodesarrollo.
- Se trabaja por impulsar una metodología.

En la aplicabilidad o no aplicabilidad de la formación, tanto en un colectivo como en el otro, se valoraron dos aspectos recurrentes, ambos estrechamente relacionados. El que hace referencia explícitamente a la aplicación de los aprendizajes, y en segundo lugar, el que se refiere a las características del contexto.

En cuanto al primero, apuntar que existe una diferencia de valoraciones entre los participantes y los gerentes y subordinados. Los primeros valoraron como negativo este aspecto, mientras que los segundos percibieron que existió la transferencia. La justificación más razonable que hemos encontrado en esta contradicción deriva directamente de las competencias adquiridas. Es decir, los participantes, una vez han recibido la formación, han incrementado sus inquietudes, intereses, motivaciones, capacidades,... lo que ha hecho que se vuelvan más exigentes, no sólo con su trabajo, sino hasta dónde podrían llegar.

La gerencia, por su parte, ha percibido el incremento de sus conocimientos y habilidades profesionales, pero asume (y así lo expresaron en el grupo de discusión y en las entrevistas) que han generado expectativas que no se han podido cumplir.

De alguna manera, la aplicabilidad de la formación ha sido total a nivel personal, pero los participantes no se han sentido apoyados institucionalmente:

- Trabajan por debajo de sus capacidades
- No tienen posibilidades de promocionar.

Todo esto, nos lleva al segundo aspecto al que hacíamos referencia y es que no decimos ningún disparate cuando afirmamos que el contexto condiciona la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas. De hecho, este es un aspecto al que se alude en varias investigaciones de este ámbito. Una de las principales problemáticas en la transferencia de la formación es el soporte organizativo. Por ello, los cargos superiores asumen que la incertidumbre no depende de los alumnos, sino de la gerencia. Es decir, la (no)aplicabilidad está en función directa del convencimiento de la dirección (apoyo institucional).

Ya que hemos iniciado el debate sobre la no aplicabilidad de la formación, sigamos con esta tesitura. Igual que al inicio del apartado hemos apuntado las acciones concretas que inciden en la aplicabilidad, también existe, además de los ya apuntados, factores que la dificultan. A continuación especificamos aquellos que han sido explicitados por todos los implicados en la formación.

- En ocasiones, no se sabe cómo transferir.
- La (no)aplicabilidad es una cuestión de rentabilidad.
- Dificultades para aplicar la formación en cascada (no han tenido oportunidades para nuevos desarrollos).
- Desde la FLC no se ha analizado lo que ha supuesto el Master.
- Falta de seguimiento.

Visto todo lo apuntado hasta el momento, somos conscientes de las implicaciones que comporta la evaluación de impacto y de los muchos factores que inciden en ella.

3.3 Expectativas de futuro

No cabe duda que después de realizar cualquier acción formativa surgen nuevos retos y expectativas de futuro, no sólo a nivel de crecimiento personal, sino más aún, en el ámbito profesional. Tanto es así, que en el transcurso de los grupos de discusión y de las entrevistas surgieron expectativas de futuro, encaminada tanto para el puesto de trabajo como a nivel institucional. Éstas están concebidas en clave de propuesta, algunas de las cuales a su vez están vistas como posibles soluciones para posibilitar la aplicabilidad total de la Formación de Formadores.

En un principio, surgió la incertidumbre de que una vez realizada la formación, qué acciones le seguirían, pero se plantearon una serie de acciones a medio-largo plazo, tanto por parte de los participantes como de los gerentes.

Una de las ideas más claras concebidas por ambas partes fue que debe existir un proyecto de continuidad; no se pueden quedar en el Master. En un futuro es necesario formar a nivel más específico. Así se propone un Plan Estratégico de Formación de Formadores.

Para ello, el Master tiene que ser algo que crezca desde la institución y no quedarse a nivel territorial, porque es difícil transmitir vínculos de mejora si no hay una conexión entre las Comisiones Territoriales. Alguna de las estrategias posibles para llevar esta idea a buen puerto podría ser el potenciar el intercambio entre las Comisiones Territoriales, conocer otras experiencias, construir equipos de trabajo,...

Pero quizás la idea por la que más se apuesta es por el desarrollo en cascada, es decir, los participantes, una vez finalizado el Master se sienten capaces de asumir la función de formador de formadores pues se supone que han adquirido las competencias necesarias para impartir los contenidos propios de lo psicopedagógico, y lo que es más importante aún, pueden actuar sobre las necesidades de su propio contexto. Y es que existe una gran preocupación por "los que vienen de abajo".

Desde gerencia se es consciente de que ha habido un incremento de la competencia profesional de los participantes de la formación por lo que creen necesario darles más responsabilidades, pero también intuyen que si no se les da la oportunidad de promocionar en la FLC lo harán en otra institución, porque están lo suficientemente preparados y motivados.

En definitiva, podemos sintetizar las expectativas de futuro, en general, de la siguiente manera:

- El desarrollo en cascada debe concretarse y matizarse
- El método depende de contextualizar muy bien ("aterrizar").
- Generar un sistema de mantenimiento – seguimiento (cursos, seminarios temáticos,...)
- Construir equipos interterritoriales de trabajo e investigación

4. BIBLIOGRAFÍA

- BIENCINTO, C. y CARBALLO, R. (2004). *Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico*. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Vol. 10 núm. 2.
- COHEN, L. MANION, L y MORRISON, K. (2000): **Research Methods in Education**. London: Rouledge-Palmer.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa**. Madrid: Morata.
- FERRÁNDEZ LAFUENTE, E. (2006). **La evaluación de impacto en el Master de Formación de Formadores de CIFO-FLC**. Informe de Investigación, documento policopiado.
- HAMM, R.W. (1988) *Educational Evaluation: Theory a working model* Education**,** 108, 3,404-408.
- MATEO, J. (1999): "Investigación educativa". En Mateo (Dir): **Enciclopedia General de la Educación.** Vol. 2. Barcelona: Océano. pp.:585-647.
- STAKE, R.E. (1976) **Evaluating Educational Programs. The Need and the Response**, Unesco, Paris.
- STAKE, R.E. (1998): **Investigación con estudio de caso**. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987) **Evaluación sistemática**, Paidos-MEC, Barcelona.
- SULLIVAN R. (2002). **Transfer of learning. A guide for strengthening the performance of health care workers.** Disponible en http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/tol/
- SULLIVAN R. (2002). **Transfer of learning.** Disponible en http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6pi/ppt/tol/TOL_noactivities.ppt
- TEJADA, J. (1991) *La evaluación en Formación Ocupacional* **Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional**, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la UAB, Barcelona.
- TEJADA, J. (1997) *Instrumentos de medida*, en GAIRIN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) **Planificación y gestión de instituciones de formación**, Praxis, Barcelona
- TEJADA, J. (1997) *Modelos de evaluación de programas*, en GAIRIN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) **Planificación y gestión de instituciones de formación**, Praxis, Barcelona, 269-281

Ester García González
Francisco Lizcano Dietrich
Estrella Lorenzo Fernández
Piedad Martín Pérez
Helena Sánchez-Puga Neira
Institución: Universidad de Alcalá (España).

MODELO PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UAH

I. INTRODUCCIÓN

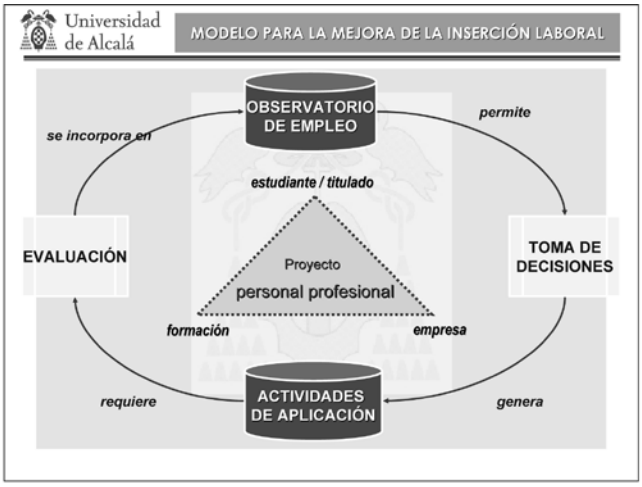
La UAH lleva a cabo programas y actividades dirigidos a sus estudiantes para que adquieran la mejor formación y sean capaces de desarrollar un proyecto profesional integrador. Para ello dispone de un **Modelo** que es una fuente de información activa, actual y actualizable que permite la toma de decisiones y que genera actividades que optimizan esta transición. Estas actividades requieren una planificación y evaluación. Esta comunicación describe en detalle la metodología utilizada, las acciones requeridas en base a los estudios que se llevan a cabo, las actividades programadas y su correspondiente evaluación.

II. EL MODELO PARA LA MEJORA DE LA INSERCIÓN LABORAL

El estudiante una vez finalizada su primera etapa en la UAH va a incorporarse a la vida activa y en concreto, en la mayoría de los casos, al mercado laboral, lo cual hace necesario disponer de un Modelo para la mejora de esta transición que sea una fuente de información viva (activa, actual y actualizable), que permita la toma de decisiones y que genere actividades que optimicen esta transición (planificación y evaluación de actividades).

El Modelo planteado en la UAH para apoyar al estudiante en su incorporación al mercado laboral tiene la estructura que se recogen en la Figura 1. El objetivo principal es ayudar al estudiante a que sea capaz de construir su proyecto personal-profesional, centrado en el estudiante/titulado, la formación y la empresa. Cuenta con un Observatorio de Empleo que es la fuente de información que permite la toma de decisiones a partir de la cual se diseñan las actividades de aplicación que posteriormente sufren una evaluación para incorporarse al observatorio de empleo. De esta manera se consigue un Modelo que se nutre de agentes externos y de sí mismo.

Figura 1. Modelo para la mejora de la Inserción Laboral



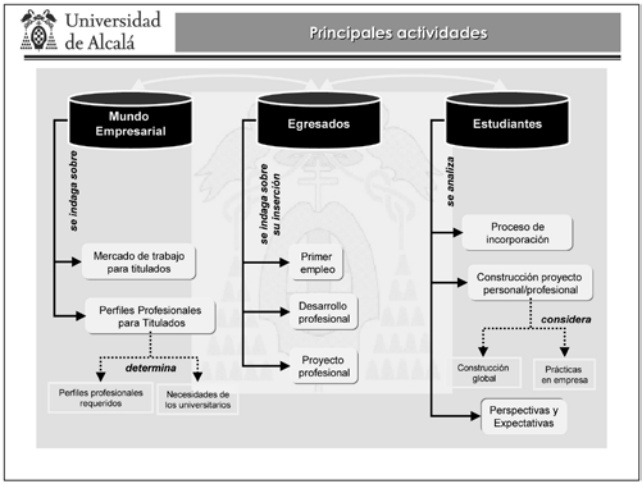
1. EL OBSERVATORIO DE EMPLEO DE LA UAH

El Observatorio de Empleo pretende contribuir al estudio de la demanda de titulados, a la formación de los estudiantes y al empleo de los egresados de la UAH, para lo cual se plantea tres objetivos principales:

- Conocer el desarrollo de los puestos de trabajo para titulados universitarios
- Analizar la construcción del perfil personal-profesional de los estudiantes de la UAH
- Analizar el posicionamiento de los estudiantes y titulados de la UAH en el Mercado de Trabajo

Para alcanzar estos objetivos se realizan una serie de estudios que están centrados en el Mundo Empresarial, los Egresados y los Estudiantes de la UAH como se puede observar en la Figura 2 que son la fuente de información viva del Modelo.

Figura 2. Observatorio de Empleo



1.1. Mundo Empresarial

Para conocer qué está sucediendo en el mundo empresarial se realizan dos tipos de estudios. El primero va a determinar cómo es el Mercado de Trabajo al que acceden los universitarios y, el segundo, cómo son los perfiles profesionales que deben de poseer.

1.1.1. El mercado de trabajo para titulados universitarios

Se plantean como objetivos principales:

- ❖ Determinar las características de las empresas que conforman el tejido empresarial donde se incorporan nuestros estudiantes.
- ❖ Analizar el posicionamiento de los universitarios en el mercado de trabajo.
- ❖ Determinar los perfiles profesionales demandados por la empresa (formación y experiencia).
- ❖ Conocer el desarrollo de los puestos de trabajo para titulados: modificaciones en los perfiles, satisfacción con los trabajadores, incorporación de nuevos trabajadores,...
- ❖ Identificar nuevos puestos de trabajo que puedan surgir en el mercado de trabajo.

1.1.2. Perfiles profesionales para titulados universitarios

En esta actividad se plantean dos acciones:

- ❖ Una encaminada a conocer cómo son en realidad los perfiles profesionales requeridos para titulados universitarios en aquellos puestos de trabajo que se hayan identificado algún tipo de desajuste.
- ❖ Y otra basada en la relación entre los perfiles profesionales requeridos (encontrados en el mercado de trabajo) y los perfiles profesionales reales (de nuestros estudiantes) cuyo objetivo fundamental es analizar en qué proporción los estudiantes responden a los perfiles demandados.

1.2. Estudiantes

Se plantean tres acciones que van a analizar el desarrollo de la construcción del perfil personal-profesional centrado en tres momentos de su paso por la UAH:

1.2.1. La incorporación a la UAH: Estudiantes de nuevo ingreso

Se definen los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Conocer las características de los alumnos de primer año
- ❖ Analizar el acceso de los estudiantes a la Universidad
- ❖ Conocer las demandas de formación de los nuevos alumnos

1.2.2. La construcción del proyecto personal-profesional

Este estudio pretende:

- ❖ Analizar el nivel de concreción que sobre su propio proyecto tienen los estudiantes.
- ❖ Describir las acciones que realizan para su construcción.
- ❖ Conocer las necesidades y demandas de los estudiantes.
- ❖ Analizar la posición de los estudios universitarios dentro del mismo

1.2.3. Las perspectivas de los alumnos de último año

En un último momento resulta interesante conocer como ha sido la satisfacción de los alumnos que están próximos a la finalización de sus estudios. Con esta acción se pretende:

- ❖ Conocer el nivel de satisfacción de los alumnos respecto a los estudios realizados.
- ❖ Conocer las necesidades que demandan para su mejor incorporación en el mercado de trabajo.
- ❖ Valorar su motivación ante el proceso de búsqueda de empleo.

1.3. Egresados

Dirigido específicamente a los egresados o titulados de la UAH se lleva a cabo un estudio del seguimiento de su Inserción Laboral que describe los procesos de Inserción Laboral centrados en recursos para la inserción, itinerarios curriculares, asesoramiento laboral y profesional, experiencia pre-profesional, calidad de la inserción, etc. Entre los objetivos de estos estudios se encuentran:

- ❖ Analizar el proceso de Inserción Laboral de los Titulados de la UAH: dificultades encontradas, medios de búsqueda de empleo, acciones complementarias.
- ❖ Realizar un diagnóstico del nivel de Inserción Laboral logrado por los recién titulados: grado de inserción, tipo de empleo, "calidad de la inserción".
- ❖ Conocer la situación de los recién titulados que se han incorporado al mercado de trabajo: dificultades encontradas, acciones formativas realizadas dentro de la empresa.
- ❖ Conocer cómo está siendo el Desarrollo Profesional de nuestros estudiantes.
- ❖ Analizar la influencia de distintas variables en el proceso de inserción como: año de finalización de la carrera, tipo de estudios, sexo, duración de los estudios.

Se realizan en tres etapas para obtener información: un año después del fin de los Estudios para analizar el Primer Empleo, a los tres años para conocer cómo está siendo el Desarrollo Profesional del egresado y, por último, a los cinco años se analiza si han alcanzando su Proyecto Profesional.

2. LA TOMA DE DECISIONES

Estos estudios van a permitir diseñar actividades que mejoren la Inserción Laboral de los estudiantes de la UAH, para lo cual se tienen en cuenta una o varias fuentes de información.

A modo de ejemplo, a continuación se presenta cómo se realiza el estudio sobre la adecuación de la formación de los egresados de la Universidad de Alcalá en el mercado de trabajo de la Comunidad de Madrid y las actuaciones concretas que se pueden iniciar partiendo de los resultados que se obtienen.

Para determinar esta adecuación y las actividades a diseñar se parte, por un lado, del estudio de Mercado de Trabajo Panorama Laboral de la CM, realizado mediante convenio de colaboración con la Dirección General de Empleo de la Consejería de Empleo y Mujer de la CM, del que se obtiene la perspectiva de los empresarios de la CM, que describen los Puestos de Trabajo ocupados por Titulados Universitarios presentes en sus empresas, y, por otro lado, de los estudios de Inserción Laboral donde se recoge la perspectiva del propio Titulado Universitario a través de la cual se estudia su proceso y nivel de Inserción Laboral (informe sobre la Inserción Laboral de los Egresados de la UAH).

De ambos estudios se han seleccionado una serie de indicadores para realizar un análisis comparativo por áreas de conocimiento. Estos indicadores hacen referencia al posicionamiento de los Titulados en el Mercado de Trabajo de la CM, a las características de los Titulados que ocupan o podrían ocupar los Puestos de Trabajo, al grado de Inserción Laboral logrado por los Titulados de la UAH y a la utilidad de los estudios a la hora de desarrollar el Puesto de Trabajo.

A partir del análisis comparativo de estos estudios se obtiene una panorámica de la adecuación de los estudios universitarios al mercado de trabajo y en base a ella se identifican las posibles acciones para mejorar la Inserción Laboral y el Desarrollo Profesional de los universitarios.

El estudio se estructura en los siguientes apartados:

- ❖ Situación de los Puestos de Trabajo para Titulados Universitarios en el Mercado de Trabajo de la Comunidad de Madrid, presenta su situación en base a los resultados que recogidos en el informe Situación de los Titulados Universitarios en el Mercado de Trabajo de la CM 2004.
- ❖ Visión de la incorporación de los Titulados Universitarios de la UAH en el Mercado de Trabajo, donde a partir de los estudios de Inserción Laboral se muestra cómo ha sido tanto su Inserción Laboral como su Desarrollo Profesional.
- ❖ Adecuación de los egresados al Mercado de Trabajo de la Comunidad de Madrid, donde se trata de establecer relaciones entre la situación detectada por los egresados y las demandas de los empresarios para las diferentes áreas de conocimiento (agrupación de titulaciones con similares características):
- ❖ Acciones requeridas, a partir de la situación del mercado de trabajo y las necesidades identificadas: para cada área de conocimiento se identifican las posibles acciones de formación específica que mejoren la adecuación.

Se ofrecen, para una mejor comprensión del estudio, los resultados obtenidos sobre la adecuación de la formación de los egresados del área de *Ciencias de la Salud* en el Mercado de Trabajo de la CM.

2.1. Situación de los titulados de Ciencias de la Salud

- ❖ Su presencia y peso ocupacional son escasos.
- ❖ La demanda en el futuro va a crecer.
- ❖ No registran cambio de perfil.
- ❖ Las empresas están muy contentas con los trabajadores de esta área.
- ❖ Presentan necesidades de formación altas.
- ❖ La utilidad de los estudios es muy elevada.
- ❖ Tienen el grado de inserción más elevado de todas las áreas de conocimiento.

2.2. Causas de las necesidades formativas

Los titulados de *Ciencias de la Salud* presentan necesidades de formación, según las empresas. Sin embargo la utilidad de su formación base es muy alta, al igual que lo es su Grado de Inserción. No existen cambios de perfil elevados y la demanda de estos titulados va a crecer en los dos próximos años. Por lo tanto, parece que los estudios de Ciencias de la Salud se ajustan muy bien a lo que demanda el Mercado de Trabajo, y que el objetivo es simplemente actualizarlos.

2.3. Acciones de formación

Los planes de estudio de *Ciencias de la Salud* parecen estar muy adaptados a lo que requiere el Mercado Laboral y su Grado de Inserción Laboral es muy alto. Sin embargo las empresas detectan carencias formativas. Estas pueden estar relacionadas con la necesidad de actualización constante que tienen los profesionales de la salud. Por lo tanto, parece necesaria la realización de formación que actualice los conocimientos adquiridos durante los estudios universitarios a lo largo de toda la carrera profesional.

3. LAS ACTIVIDADES

Como se puede observar en el punto II la toma de decisiones va a generar la necesidad de realizar diversas actividades las cuales se incluyen dentro de la estructura del Servicio de Promoción, Orientación Profesional y Relaciones Internacionales, las más importantes son las que se recogen en la Figura 3.

Figura 3. Actividades Principales

3.1. Orientación

El término Orientación implica todas las acciones de formación continua cuyo fin último es la mejora de la Inserción Laboral de los estudiantes y titulados e incluye la preparación para la transición desde el mundo académico al mercado de trabajo facilitando que el estudiante-titulado se convierta en agente activo de de su proceso de Orientación.

Esta Orientación se divide en dos grandes bloques: Orientación Laboral y Profesional y Orientación Psicopedagógica.

3.1.1. Orientación Laboral y Profesional

Se considera como Orientación Profesional al apoyo en el establecimiento de un Proyecto Profesional personal que sea real, alcanzable y que facilite al usuario/a la inserción en el mercado laboral, mientras que, como Orientación laboral se considera el entrenamiento en las habilidades necesarias para la búsqueda de empleo y para afrontar los procesos de selección. Incluye actividades tanto de asesoramiento individual como actividades grupales (talleres de búsqueda activa de empleo, talleres de entrevista o de adquisición de competencias) y algunas de ellas están financiadas por el Servicio General de Empleo. Un campo importante es la Orientación para el Autoempleo, donde se realizan acciones en las que se pretende despertar el interés por la iniciativa empresarial y proporcionar información necesaria para llevar a cabo un proyecto de empresa.

3.1.2. Orientación Psicopedagógica

El Gabinete Psicopedagógico contempla actividades de asesoramiento individualizado y actividades grupales relacionadas con la adquisición de habilidades sociales, hábitos de trabajo/estudio, superación de barreras etc., es decir, todos aquellos aspectos que mejoran el Desarrollo Profesional y aspectos personales que redundan en una mejor salud psicológica y un mejor rendimiento académico. Participan tanto de los estudiantes como el personal vinculado a la Universidad (PAS y PDI).

3.2. Intermediación

Se circunscribe, esta área, en dos tipos de acciones: "Programa de Prácticas en Empresa" y "Gestión de la colocación o Bolsa de Empleo" con fines y desarrollo común aunque con destinatarios diferentes, alumnos y titulados universitarios, respectivamente.

3.2.1. Programa de Prácticas

Este programa pretende promover la relación entre nuestra Universidad y la Empresa, haciéndola participe en la formación de nuestros futuros titulados y facilitar. Acercar a los estudiantes al mundo laboral aporta, entre otras, las siguientes ventajas: conocer la práctica empresarial, adquirir competencias y experiencia profesional además de conseguir créditos de libre elección. La UAH tiene convenio subscrito con un total de 1500 empresas.

3.2.2. Bolsa de Empleo

La Bolsa de Empleo está dirigida a los titulados de la Universidad de Alcalá, los cuales deben aportar los datos de su historia personal de inserción (Curriculum Vitae), para poder ser introducidos en la base de datos. Plantea los siguientes objetivos:

- Acercar la universidad al mundo empresarial, ofreciendo profesionales con elevada cualificación.
- Facilitar a las empresas la búsqueda de personal cualificado para cubrir puestos de trabajo concretos, de una forma eficaz.
- Facilitar el proceso de Inserción Laboral a los titulados de esta universidad, mediante el acercamiento de ofertas de trabajo concretas.
- Facilitar la adquisición de experiencia profesional y laboral
- Proporcionar al titulado un mejor conocimiento del funcionamiento y necesidades de la empresa

3.3. Nuevas actividades

La orientación e intermediación son actividades completamente institucionalizadas cuyos contenidos y forma de trabajo se modifican en función de la información aportada por el Observatorio de Empleo. Esta información también genera la propuesta de nuevas actividades como son:

- Programa de Estrategias para Mejorar la Inserción y el Desarrollo Profesional. Se desarrollará dentro del Gabinete de Orientación Profesional. Tiene como objetivo construir un Portafolio de Competencias en el que se recojan las estrategias o competencias adquiridas por el universitario a través de su participación en una serie de talleres. De tal manera que se produzca una mejora en la empleabilidad de nuestros egresados y por tanto un mejor posicionamiento en el mercado de trabajo.
- Programa de Estrategias para Mejorar el Desarrollo Académico. Se desarrollará dentro del Gabinete de Orientación Psicopedagógica. Se considera un programa anual dirigido especialmente a los estudiantes de nuevo ingreso. A través de una planificación de actividades de formación relacionados con aspectos tanto pedagógicos como psicológicos el estudiante va a adquirir una serie de destrezas y habilidades para lograr el éxito académico.
- Programa de Vocaciones emprendedoras. El programa tiene como objetivo fundamental captar jóvenes con visión emprendedora, así como, apoyar los proyectos y vocaciones emprendedoras que se generen en el entorno universitario para dar lugar a la creación de empresas, esto se concreta en una serie de actividades: Captación-Información-Motivación, Formación, Asesoramiento y Seguimiento. Este programa podrá generar un Vivero de empresas.

4. La Evaluación

Este Modelo se ha estado desarrollando en al UAH de manera global durante los últimos años. Para evaluar si se están consiguiendo los objetivos de las actividades descritas se elaboran Memorias de las distintas actividades, encuestas de satisfacción a estudiantes, titulados, profesorado y empresas, análisis comparativos de los estudios, etc. Algunos resultados de las actividades que se han llevado a cabo son los que se presentan a continuación.

4.1. Orientación

4.1.1. Orientación Laboral y Profesional

Dentro de la Orientación Laboral y Profesional se han llevado a cabo durante estos años distintos programas:

Programa de Orientación para el empleo y el autoempleo (OPEA). Programa subvencionado por el Servicio Regional de Empleo en que se atiende a titulados y estudiantes universitarios. Las acciones concedidas durante estos años fueron las siguientes:

Año 2002: 800 tutorías individuales
Año 2003: 800 tutorías individuales y 100 autoempleo
Año 2004: 800 tutorías individuales y 200 autoempleo
Año 2005: 1.100 tutorías individuales y 350 autoempleo
En el año 2006 se han solicitado 900 tutorías individuales y 400 autoempleo

Acciones de Orientación específicas para estudiantes de la UAH. Debido a que el programa OPEA no es un programa anual se realizaron durante el resto del año acciones de tutoría individualizada y talleres de empleo haciendo especial hincapié en el programa de verano.

En las tablas que figuran a continuación aparece un resumen de las actividades realizadas. Además, se han elaborado las memorias anuales correspondientes.

Tabla 1. Orientación Profesional

Atención Individualizada	**Curso 02/03**	**Curso 03/04/**	**Curso 04/05**	**Curso 05/06 (hasta enero)**
Tutorías individualizadas	1797	2.013	1.790	1.450
Asesoramiento de proyectos empresariales	152	451	240	378
Talleres y Seminarios	**Curso 02/03**	**Curso 03/04/**	**Curso 04/05**	**Curso 05/06 (hasta enero)***
Talleres de búsqueda de empleo	8	54	55	5
Información y motivación para el autoempleo	6	28	9	2
Talleres y Seminarios de verano				
Curso 03/04			**Curso 04/05**	
Procesos de selección: tipos de pruebas y entrevista **Recursos de formación y empleo** **Búsqueda de empleo a través de Internet** **Entrenamiento en habilidades básicas para el empleo**			**Procesos de selección, tipos de pruebas y entrevistas** **La comunicación eficaz como competencia para el empleo** **Búsqueda de empleo a través de Internet** **La importancia de las competencias para el empleo** **Recursos de formación y empleo**	

4.1.2. Orientación Psicopedagógica

Respecto a las acciones de asesoramiento individualizado éstas han sido, en muchos de los casos un proceso largo. Como resumen, en la tabla, se observa el número de participantes que inició su actividad en los diferentes cursos académicos:

Tabla 2. Actividades individuales Orientación Psicopedagógica

	Curso 03/04/	Curso 04/05	Curso 05/06
Atención pedagógica	63	60	65
Atención psicológica	51	43	68

Además de estas acciones individualizadas se realizaron otras con carácter grupal que van a cubrir necesidades como: "Ansiedad ante los exámenes", "Autoestima y habilidades sociales", "Técnicas de relajación", etc. Se han realizado un total de 33 talleres como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 3. Actividades grupales Orientación Psicopedagógica

	Curso 03/04/	Curso 04/05	Curso 05/06 (hasta enero)*
Atención pedagógica	16	13	4

* Estos talleres se desarrollan en su mayor parte entre junio y septiembre

4.2. Intermediación laboral

4.2.1. Programa de Prácticas

Algunos de los datos más destacables son los que figuran en Tabla 4.

Tabla 4. Programa de Practicas en Empresas

	Curso 02/03	Curso 03/04/	Curso 04/05	Curso 05/06 (hasta enero)*
Estudiantes inscritos	1.578	1.725	1.894	1.450
Prácticas realizadas	1.411	1.523	1.795	1.003
Nuevos convenios	151	145	132	138

* El Programa de Prácticas de verano incorpora a Prácticas en Empresas un importante número de inscripciones, convenios y prácticas realizadas.

4.2.2. Bolsa de Empleo

En la Tabla 5 se muestra la evolución por cursos académicos del número de ofertas gestionadas por la Bolsa de Empleo.

Tabla 5. Bolsa de Empleo

	Curso 02/03	Curso 03/04/	Curso 04/05	Curso 05/06 (hasta enero)*
Ofertas gestionadas	224	246	275	180

Diana Vieira
Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – Instituto Politécnico do Porto; Coordenadora do Serviço de Orientação Vocacional e Desenvolvimento da Carreira
(dianavieira@eseig.ipp.pt)

Joaquim Luís Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto; Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Formação ao longo da Vida
(jcoimbra@fpce.up.pt)

A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR COM O MUNDO DO TRABALHO:

Impacte na inserção profissional dos diplomados

RESUMO

A articulação do percurso formativo com o mundo do trabalho pode ser entendida a partir de duas perspectivas: uma mais contextual, na qual é o próprio contexto formativo que promove experiências que propiciam ao indivíduo uma maior aproximação ao trabalho, durante a sua trajectória formativa; outra mais individual e psicológica, na qual o sujeito é activo e explora o mundo do trabalho por iniciativa própria, independentemente da formação que está a frequentar. A partir de um estudo com uma amostra de 151 recém diplomados do ensino superior, procura-se avaliar o impacte da articulação da formação com o mundo do trabalho ao nível da inserção profissional. Este estudo é realizado cerca de nove meses após a conclusão do curso e os indicadores de inserção analisados são o estatuto profissional (trabalha *vs* procura emprego) e a satisfação laboral inicial daqueles que já integraram o mercado laboral.

INTRODUÇÃO

É frequente depararmo-nos com um discurso defensor da necessidade e dos benefícios de uma maior articulação entre o percurso formativo e o mundo do trabalho, tanto por parte de empregadores bem como de estudantes. No entanto, tal discurso refere-se apenas às potenciais consequências positivas de tal articulação, geralmente consubstanciadas numa maior capacidade por parte dos diplomados para responder de forma mais eficaz às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, a clarificação do significado concreto de tal articulação, bem como do(s) modo(s) como esta poderá ser efectuada, permanecem inacabadas, pertencendo, em parte, à psicologia, a responsabilidade de clarificar estes aspectos de uma forma sistemática e criteriosa.

Assim, comecemos por nos debruçar sobre os possíveis significados da articulação da formação com o mundo labo-

ral. Numa perspectiva centrada no contexto, e tendo por referência um nível *micro* de análise, circunscrito às instituições de ensino superior, a forma como o percurso formativo se organiza deverá dar lugar à existência de oportunidades de aproximação ao trabalho, preparando os respectivos formandos para a *realidade* do mercado laboral. Neste sentido, a realização de estágios curriculares em contexto laboral parece constituir-se como uma das possibilidades de resposta. Além disso, visitas a locais de trabalho e a presença de profissionais das respectivas áreas formativas no próprio contexto formativo, poderão também dar a sua contribuição. No entanto, se ficarmos apenas por esta perspectiva mais contextual, não estaremos a menosprezar o modo singular como cada indivíduo vivencia estas situações e se apropria, em maior ou menor grau, dos benefícios que tais oportunidades poderão oferecer? E o que dizer da capacidade do indivíduo para encontrar, de forma autónoma e por iniciativa própria, oportunidades de aproximação ao mundo do trabalho para além daquelas propiciadas pelo percurso formativo?

Em termos da literatura psicológica, parece-nos que o conceito de exploração vocacional poderá fornecer um bom contributo para o discurso acerca da articulação da formação com o trabalho. Assim, a exploração vocacional "*engloba as actividades destinadas a aumentar do conhecimento acerca de si próprio e do meio, nas quais o indivíduo se envolve de forma a progredir em termos do seu desenvolvimento vocacional*" (Blustein, 1992, p.175). Assim, constata-se que a participação em actividades promotoras do conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho é condição necessária mas não suficiente para que se fale de exploração vocacional. De facto, é também necessário que o indivíduo *se envolva* em tais actividades de forma a *progredir em termos vocacionais*. Por um lado destaca-se aqui a intencionalidade por parte do indivíduo sendo que esta será traduzida pelo investimento do indivíduo na sua relação com o mundo vocacional. Por outro lado, a questão da progressão em termos vocacionais aponta para os resultados das actividades de exploração, isto é, espera-se que tais actividades sejam promotoras do desenvolvimento vocacional do indivíduo. No entanto, tal só será conseguido se as acções forem seguidas de momentos de reflexão no contexto de uma relação apoiante. Deste modo, não basta que as instituições formativas forneçam momentos/actividades de contacto com o mundo profissional se tais experiências forem deixadas "ao acaso", sem que sejam criados momentos propiciadores da integração de tais experiências (Vieira & Coimbra, 2005). Daí a necessidade de haver, por parte da instituição formativa, a disponibilização de tais momentos, de modo a facilitar os resultados positivos do processo de exploração vocacional.

No que concerne a integração no mundo do trabalho, vale a pena igualmente distinguir duas perspectivas: a objectiva e a subjectiva. Consideramos o processo de integração profissional como parte integrante da carreira do indivíduo e esta pode ser igualmente abordada segundo a dicotomia objectiva/subjectiva. Deste modo, a carreira objectiva é definida com base em indicadores concretos e observáveis referentes ao percurso formativo e laboral do indivíduo, ao longo da sua vida, como seja o curso que frequentou bem como os empregos e os cargos que assumiu (Vieira & Coimbra, *no prelo*). Em termos objectivos, os principais indicadores de integração no mercado de trabalho consistem no estatuto laboral (exerce actividade profissional remunerada *vs* procura emprego) e no rendimento auferido (no caso daqueles que já estão a trabalhar). Por outro lado, a carreira subjectiva refere-se aos aspectos do percurso vocacional do indivíduo que não são susceptíveis a escrutínio público, isto é, aspectos mais internos ao sujeito tais como a realização profissional. Em termos subjectivos, e no domínio mais específico da integração no mercado de trabalho, a satisfação com a actividade profissional no que diz respeito aos benefícios, às funções desempenhadas e às relações laborais constituem-se como indicadores privilegiados.

O principal objectivo do estudo realizado é analisar se a articulação com o mundo laboral, ao longo do percurso formativo, produz efeitos ao nível da integração de recém diplomados no mercado de trabalho.

METODOLOGIA

Instrumentos

Escala de Resultados do Processo de Exploração Vocacional no Ensino Superior (ERPEV; Vieira & Coimbra, 2006).

A ERPEV é constituída por 6 itens e apresenta um alfa de *Cronbach* de .76. Nas instruções solicita-se aos sujeitos que avaliem o seu grau de discordância/concordância, com base numa escala Likert de 6 pontos, desde

"discordo totalmente" (1) até "concordo totalmente" (6), face a seis afirmações que procuram reflectir possíveis resultados da exploração vocacional, tais como, por exemplo, *"Conheço bem as saídas profissionais do meu curso"*. Esta escala pretende avaliar até que ponto, estudantes do ensino superior, evidenciam resultados positivos do processo de exploração vocacional.

Escala de Adequação do Curso à Transição para o trabalho (ACTT; Vieira & Coimbra, 2006)

Esta escala foi desenvolvida com base nos resultados obtidos num estudo piloto de natureza qualitativa acerca dos factores facilitadores da transição para o trabalho (Vieira & Coimbra, 2005). A ACTT é constituída por 7 itens e apresenta um alfa de *Cronbach* de .89. Os itens são respondidos numa escala *Likert* de seis pontos, desde "discordo totalmente" (1) até " concordo totalmente" (6). Esta escala procura avaliar a percepção que os estudantes do ensino superior possuem relativamente à adequação do curso que frequentam para a transição para o trabalho, como, por exemplo, "*O meu curso preparou-me para a inserção na vida activa*".

Escala de Satisfação Laboral Inicial (ESLI; Vieira & Coimbra, 2006)

Além de um indicador objectivo de sucesso na transição (estatuto laboral - trabalha *vs* procura emprego), utilizámos também um indicador subjectivo: a escala de satisfação laboral inicial. Este instrumento consiste num conjunto de 17 itens que avaliam a satisfação laboral inicial sendo que a escala total apresenta uma alfa de Cronbach de .91 Os itens são respondidos numa escala *Likert* de seis pontos, desde "totalmente insatisfeito/a" (1) até "totalmente satisfeito/a" (6). A ESLI é composta por três sub-escalas: Benefícios Laborais (6 itens; α = .82), Funções Laborais (7 itens; α = .90) e Relações Laborais (5 itens; α = .79). Os resultados em cada sub-escala são obtidos a partir da soma das respostas a dividir pelo número de itens respectivo. Deste modo, os índices de satisfação laboral para cada sub-escala bem como para a escala total variam entre 1 e 6, sendo que os resultados mais elevados evidenciam uma maior satisfação laboral.

Amostra

Neste estudo participaram 151 recém diplomados, sendo a maioria dos sujeitos pertencente ao sexo feminino (76%). A média de idades é de 22 anos e todos os participantes neste estudo não trabalhavam durante a frequência do curso. De facto, optámos por não considerar neste estudo os sujeitos que trabalhavam enquanto estudavam uma vez que acreditamos que, nestes indivíduos, a vivência da transição para o trabalho não é sentida da mesma forma do que naqueles que ainda não estavam inseridos no mundo laboral, durante o período da sua formação académica.

Os participantes, todos pertencentes ao ensino superior politécnico, subdividem-se pelas seguintes áreas de formação: saúde (37%), gestão (33%), engenharia (16%), artes e humanidades (14%).

No que concerne ao estatuto laboral, e no momento de recolha da informação (cerca de nove meses após conclusão do curso), 101 diplomados encontram-se empregados e 50 diplomados continuam a procurar emprego. Não se constatou nenhuma influência do género nem da área de formação no estatuto laboral. Na tabela abaixo apresentamos a distribuição dos sujeitos por género, tendo em conta o estatuto profissional.

Tabela 1 – Caracterização da amostra por género e estatuto profissional

	Trabalha	Procura emprego	Total
Feminino	80	35	115
Masculino	21	15	36
Total	101	50	151

Procedimentos

Para a recolha de dados foi enviado um questionário por e-mail ou por correio, consoante o tipo de contacto que os sujeitos haviam fornecido num momento prévio de recolha de dados (enquanto ainda frequentavam os respectivos cursos). De 529 questionários enviados foram recebidas 259 respostas (taxa de resposta de 49%)

sendo que destas, apenas 151 se enquadravam nas características demográficas pretendidas para este estudo (não ser trabalhador a tempo integral durante a frequência do curso, e estar a trabalhar ou a procurar emprego no momento da recolha dos dados).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que os nossos indicadores de articulação com trabalho ao longo da formação são a exploração vocacional e a adequação do curso à transição, começamos por avaliar se existe relação entre estes dois indicadores. De facto, tal como o esperado, constata-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a exploração vocacional e a adequação do curso ($r = .54$; $p < .01$). Assim, maiores níveis de exploração vocacional dos jovens encontram-se associados a uma maior percepção da adequação do curso para a transição para o trabalho.

Um dos principais objectivos deste estudo é averiguar se uma maior articulação com o trabalho ao longo do curso influencia o sucesso na inserção profissional. Assim, ao compararmos o grupo dos recém diplomados segundo o estatuto laboral (trabalha *vs* procura emprego), constata-se que os jovens que já encontraram emprego apresentam um maior nível de exploração vocacional, quando comparados com os recém diplomados que ainda estão à procura de emprego ($t = 2{,}24$; $p < .05$), cerca de nove meses após a conclusão do curso. Quanto à adequação do curso, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos. Estes resultados são apresentados no quadro 1.

QUADRO 1
Comparação das médias na exploração vocacional e na adequação do curso à transição consoante o estatuto laboral

	Trabalha n = 101	Procura emprego n = 50
Exploração vocacional	4.7 *	4.5 *
Adequação do curso	4.2	4.1

*Nota. T-test para amostras independentes; t=2,24(148); * p< .05.*

Outro indicador do sucesso na inserção profissional consistiu na avaliação da satisfação laboral daqueles jovens que já se encontram a trabalhar. Assim, procurou-se analisar em que medida a satisfação laboral inicial se relaciona com a exploração vocacional e com a adequação do curso à transição. Tal como o previsto, verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a exploração vocacional e os níveis de satisfação laboral, nas suas três sub-escalas: satisfação com os benefícios laborais ($r = .33$; $p < .01$), satisfação com as funções laborais ($r = .47$; $p < .01$) e satisfação com as relações laborais ($r = .43$; $p < .01$). De modo semelhante, verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a adequação do curso à transição e os níveis de satisfação laboral, também nas suas três sub-escalas: satisfação com os benefícios laborais ($r = .23$; $p < .05$), satisfação com as funções laborais ($r = .44$; $p < .01$) e satisfação com as relações laborais ($r = .20$; $p < .05$).

Finalmente, procurou-se analisar em que medida a exploração vocacional e a adequação do curso contribuem para a previsão do nível de satisfação laboral, nas suas três sub-escalas. Os resultados da regressão linear múltipla para a previsão da satisfação com os benefícios laborais encontram-se no quadro 2. Constata-se que ambos os indicadores de articulação da formação para o trabalho contribuem conjuntamente para a previsão de 12% na variância da satisfação com os benefícios laborais. Quando considerados de forma independente, o exploração vocacional constitui-se como um preditor mais robusto da satisfação com os benefícios laborais, isto é, quanto maior o nível de exploração vocacional do jovem, maior tende a ser a sua satisfação relativamente aos benefícios laborais.

QUADRO 2

Previsão da satisfação com os benefícios laborais

(exploração vocacional e adequação do curso)

	ß	R^2	*Adj* R^2	F
Exploração	.28*			
Adequação do curso	ns	.12	.10	5.95**

*Nota. n = 101; ** p < .01.*

Os resultados da regressão linear múltipla para a previsão da satisfação com as funções laborais encontram-se no quadro 3. Constata-se que ambos os indicadores de articulação da formação para o trabalho contribuem conjuntamente para a previsão de 28% na variância da satisfação com as funções laborais. Quando considerados de forma independente, tanto a exploração como a adequação do curso constituem-se como preditores robustos da satisfação com as funções laborais, isto é, quanto maior o nível de exploração vocacional e da adequação do curso à transição, maior tende a ser a satisfação do jovem relativamente às funções que desempenha no seu contexto laboral.

QUADRO 3

Previsão da satisfação com as funções laborais

(exploração vocacional e adequação do curso)

	ß	R^2	*Adj* R^2	F
Exploração	.33**			
Adequação do curso	.30**	.28	.27	18.80***

*Nota. . n = 101; ** p < .01; *** p < .001.*

Os resultados da regressão linear múltipla para a previsão da satisfação com as relações laborais encontram-se no quadro 4.

QUADRO 4

Previsão da satisfação com as relações laborais

(exploração vocacional e adequação do curso)

	ß	R^2	*Adj* R^2	F
Exploração	.45***			
Adequação do curso	ns	.21	.19	11.97***

*Nota. . n = 101; *** p < .001.*

Constata-se que ambos os indicadores de articulação da formação para o trabalho contribuem conjuntamente para a previsão de 21% na variância da satisfação com as relações laborais. Quando considerados de forma independente, a exploração vocacional constitui-se como um preditor mais robusto da satisfação com as relações laborais, isto é, quanto maior o nível de exploração vocacional do jovem, maior tende a ser a sua satisfação relativamente às relações estabelecidas no contexto de trabalho.

NOTAS FINAIS

O principal objectivo do estudo realizado foi analisar em que medida a articulação com o mundo laboral, ao longo do percurso formativo, produz efeitos ao nível da integração de recém diplomados no mercado de trabalho.

A articulação com o mundo laboral foi operacionalizada segundo dois indicadores: os resultados do processo de exploração vocacional e a percepção dos diplomados acerca da adequação do curso à transição para o trabalho.

Os resultados deste estudo evidenciam que o nível de exploração vocacional dos jovens (avaliado no último semestre do curso) diferencia, após nove meses da conclusão do curso, os jovens à procura de emprego daqueles que já conseguiram emprego. Isto é, os jovens que apresentam um maior nível de exploração vocacional têm mais sucesso na integração no mercado de trabalho, uma vez que encontraram emprego mais rapidamente do que aqueles cujo nível de exploração vocacional é mais reduzido. De facto, os jovens que evidenciaram um maior nível de conhecimento acerca do mundo do trabalho (por exemplo, relativamente às saídas profissionais do curso e às possibilidades de emprego na área profissional) e de si próprios (por exemplo, ao nível daquilo que são capazes de fazer e do tipo de trabalho mais ajustado a si próprios), num momento prévio à finalização do curso são aqueles que mais rapidamente conseguem encontrar um emprego. No entanto, a percepção da adequação do curso à transição não diferenciou os grupos dos empregados do grupo dos que ainda procuram emprego, nove meses após conclusão do curso. De facto, a exploração vocacional evidenciou-se como o aspecto mais importante na previsão do estatuto laboral.

No que concerne à satisfação laboral inicial, os resultados deste estudo indicam que quanto maiores os níveis de exploração vocacional e de adequação do curso à transição para o trabalho, maior tende a ser a satisfação laboral inicial. Obviamente, estes resultados dizem apenas respeito aos diplomados que já se encontravam a trabalhar nove meses após a conclusão do curso, uma vez que a satisfação laboral inicial pretende avaliar em que medida os jovens se sentem satisfeitos com os benefícios, com as funções e com as relações laborais, aspectos estes cuja opinião só poderá ser dada por aqueles que já iniciaram a sua actividade profissional.

Em termos mais específicos, a satisfação com os benefícios laborais diz respeito às recompensas obtidas através do trabalho, tais como, por exemplo, o reconhecimento, a remuneração e o acesso a oportunidades de formação contínua. Por outro lado, a satisfação com as relações laborais refere-se ao nível de contentamento do jovem trabalhador no que concerne o relacionamento com colegas e superiores do contexto laboral. Face a estes dois aspectos da satisfação laboral inicial, a exploração vocacional evidenciou-se enquanto preditor, isto é, aqueles jovens que apresentam, no último semestre do curso, um maior nível de conhecimento acerca de si próprios e do mundo do trabalho, são também aqueles que se mostram mais satisfeitos quanto aos benefícios e quanto às relações laborais.

Finalmente, quanto maiores os níveis de exploração vocacional e da adequação do curso à transição, maior a satisfação com as funções laborais no que diz respeito à adequação das funções exercidas ao nível académico, à adequação entre a área do curso e as actividades desempenhadas, à realização profissional e ao interesse pelas actividades laborais exercidas.

Em termos gerais, este estudo veio reforçar o papel que a exploração vocacional possui no desenvolvimento da carreira dos indivíduos. De facto, a exploração vocacional, neste estudo, diferencia o sucesso na integração de jovens diplomados no mercado de trabalho no que diz respeito ao facto de conseguir ou não um emprego, mas também no que se refere aos níveis da satisfação laboral daqueles jovens que já se encontram a trabalhar. De modo semelhante, no estudo desenvolvido por Blustein e colaboradores (1997) acerca da transição para o trabalho, verificou-se que a tendência para o jovem se envolver na exploração de si próprio e do meio encontra-se associada de forma positiva com a satisfação e trabalho. De facto, a importância da exploração vocacional para o desenvolvimento vocacional dos indivíduos tem sido uma constatação recorrente ao nível da literatura desta área (Campos & Coimbra, 1991; Flum & Blustein, 2000; Savickas, 1997; Super, Savickas & Super, 1996.; Taveira, 2001; Werbel, 2000).

Tal como refere Blustein (1997) "*desenvolver a capacidade de exploração do meio e das suas experiências psicológicas internas pode oferecer uma vantagem ímpar numa era de rápidas mudanças sociais e económicas* (p. 270)". Assim, e uma vez que a articulação da formação de nível superior com o mundo do trabalho produz efeitos positivos na integração dos diplomados, tanto ao nível da empregabilidade como ao nível da satisfação laboral inicial, cabe às instituições educativas o dever de propiciar aos jovens oportunidades de exploração de si próprio e do mundo do trabalho, ao longo do seu percurso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly, 41*, 174-184.

- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly, 45*, 260-274.
- Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L. & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist, 25*, 364-402.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 11-19.
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 380-404.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M.C. (2001). Exploração Vocacional: Teoria, Investigação e Prática. *Psychologica*, *26*, 55-77.
- Werbel, J.D. (2000). Relationships among Career Exploration, Job Search Itensity, and Job Search Effectiveness in Graduating College Students. *Journal of Vocational Behavior*, *57*, 379-394.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. *Actas do VI Congresso Internacional Galicia e Norte de Portugal de formación para o Trabalho. Aprender (par) a trabalhar: A importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social* (pp.351-360). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7* (1), pp.1-10.

EMPREENDER: PROBLEMAS E SOLUÇÕES EMERGENTES

Mª Esther Martínez Figueira
Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Universidad de Vigo
esthermf@uvigo.es

EL PRACTICUM: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDER A EMPRENDER

La literatura existente entorno al practicum es abundante y diversa. Siendo así, resulta común observar que el practicum es la oportunidad de situarse en la posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico del centro de formación. Persigue representar rasgos esenciales de una práctica que debe ser aprendida mientras ofrece posibilidades para experimentar. Según Zabalza y Cid (1998), el practicum se refiere exclusivamente a la parte del plan de formación en el que los estudiantes se incorporan a escenarios profesionales reales para "experimentar" el trabajo profesional que en su día les corresponderá hacer.

Con estas premisas, la comunicación que aquí presento intenta mostrar una aportación teórica en torno al "practicum", materia troncal en nuestras Universidades; como actividad formativa por excelencia para "el aprender a emprender" pues soy conocedora que en repetidas ocasiones se obvia su carácter formativo y priman otras cuestiones de menor interés para la formación y capacitación profesional.

Palabras clave: practicum, formación profesional, plan de estudios

1. INTRODUCCIÓN

La temática de los practicums o prácticas es un tema que está abierto en todo el mundo y que seguirá abierto por bastante tiempo. Tampoco es un tema que se circunscriba sólo al ámbito de la educación, participan de prácticas la mayoría de las titulaciones, pero siendo la educación mi campo de trabajo, me van a permitir que, una vez tratado los practicums en términos generales, me ciña a una en particular que es el practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía en aras a contribuir al aprender a emprender.

En esta línea, se utiliza el concepto de practicum con vistas a incluir bajo el término aquel conjunto de prácticas de enseñanza surgidas en el contexto *in situ* de la enseñanza y que son, en nuestro caso, iniciación profesional. Son, pues, un acercamiento entre el futuro profesional y la entidad profesionalizadora, además de servir de inicio en su andadura de profesionalización. En sentido amplio, nos encontramos ante una de las primeras oportunidades más complejas que nos brinda la formación inicial de la profesionalización.

A partir de aquí, se dará sentido y se conceptualizan los practicums, en términos generales y en sentido más estricto, entendidos estos como compendio de horas, traducidas en créditos en la mayoría de las titulaciones, que están destinados a desarrollar toda una serie de prácticas variopintas; diferenciando éste de las prácticas educativas que día a día pueden darse y que forman parte del programa de una materia particular del Plan de Estudios por el cual se rige la titulación de estudio. Unas u otras, veremos cómo éstas se basan en una filosofía reflexiva.

2. EL PRACTICUM COMO OPORTUNIDAD DE APRENDER A EMPRENDER

2.1. Concepto de practicum

Un planteamiento simplista considera teoría todo lo que se cursa en la Facultad y práctica sólo la acción en los centros/instiuciones. No obstante, el practicum va más allá de la mera acción en una organización y se entiende como la oportunidad de aprendizaje reflexivo que tiene lugar en la formación inicial. Por ende, la tutoría interdisciplinar del practicum reflexivo actúa, por un lado, como instrumento de formación permanente y, por otro, como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza en las instituciones de prácticas.

El *practicum* es pues, el compendio de experiencias orientadas y tutorizadas que pretenden que el alumno, utilice de manera crítica y reflexiva, los conocimientos teóricos-prácticos apropiados a las circunstancias concretas que se les puede presentar. Con los términos experiencias orientadas se alude a "planificación" en el sentido que le da Carreiro (1994, en García Ruso, 2002) cuando señala que la etapa de prácticas incluye todas las actividades de formación y preparación planificadas por las instituciones y por los propios profesionales para propiciar el desarrollo profesional y la mejora de su capacidad profesional.

Aunque no es intención presentar una reseña exhaustiva de las diferentes concepciones que existen sobre el practicum, tan sólo se van a exponer los puntos de vista de algunos autores.

Para Delgado y otros (1995), con el practicum, se pretende acercar al futuro profesional a la realidad de desempeño profesional, siendo ésta la base de adquisición de un conocimiento práctico a través de las situaciones interactivas, las decisiones que se toman y de la reflexión en y sobre la práctica que se lleva a cabo. Constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción (Rodríguez Marcos, 1998). De ahí que en la creación de un practicum reflexivo se demanden formas de investigación nuevas para la mayoría de las instituciones que forman profesionales: la investigación sobre la reflexión en la acción que caracteriza a los prácticos competentes y la investigación sobre la labor tutorial y el aprender haciendo.

Para Schön, el practicum lo tilda como mundo virtual, "*una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y vulnerable al fracaso; en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad".* (Schön, 1992: 46). Es la oportunidad de situarse en la posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico del centro de formación. Es un enfrentar a ciertas tareas fundamentales de evaluar, de elaborar un mapa de camino, de construir una imagen de la realidad profesional, de adaptarse a las demandas. Persigue representar rasgos esenciales de una práctica que debe ser aprendida mientras que ofrece posibilidades para experimentar.

Cuando un estudiante realiza un practicum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a tareas fundamentales: debe aprender a evaluar la práctica competente, a construir una imagen de ella, a valorar su propia posición ante la misma y a elaborar un mapa del camino con el que llegar desde dónde se encuentra a dónde desea estar; debe aprender "la práctica del practicum". El trabajo del practicum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial.

El practicum se refiere exclusivamente a la parte del plan de formación en que los estudiantes se incorporan a escenarios profesionales reales para "experimentar" el trabajo profesional que en su día les corresponderá hacer (Zabalza Beraza y Cid Sabucedo, 1998). Lo que sería lo mismo que decir que el practicum es la oportunidad de

puesta en escena de la formación teórica y práctica acumulada en aula. La vertebración de lo teórico al escenario real donde se ponen de manifiesto los contenidos y las teorías que justifican su quehacer profesional.

El vehículo propio para ser realizada la formación práctica es mediante los practicums, eje fundamental para que se desarrolle de manera efectiva la formación del profesional. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye según se produce, según la práctica. La praxis es el conocimiento relacionado con la acción después de un proceso reflexivo en cada situación concreta. A la praxis se llega una vez que tenemos la información o el conocimiento acumulado, lo que habitualmente se conoce por teoría, y a través de la práctica o toma de contacto con la realidad concreta. Ésta nos aporta situaciones en las cuales hay que tomar decisiones y solucionar problemas que esa práctica plantea. La resolución de problemas desde la praxis se apoya en los saberes previos que poseemos (teóricos y prácticos). Para un alumno en formación inicial, el procedimiento es similar puesto que ha de construir ideas y situarse ante dilemas a través de una postura reflexiva como así lo hace un profesional en ejercicio, pero él lo hará por medio del practicum porque es la experiencia piloto de su andadura profesional. Mediante el mismo, el alumno construye su saber para el ejercicio profesional futuro.

2.2. Importancia del practicum

Se lleva bastante tiempo devanando el ovillo de la contribución de las prácticas a la formación de los futuros psicopedagogos, economistas, químicos, etc. tanto, que a la vez se pone el acento en la importancia que éstas tienen sobre lo que pueden aprender, y que realmente aprenden. La formación de éstos es un cometido de gran complejidad y difícil de abordar que requiere un planteamiento cooperativo, una práctica compartida y cuidadosamente tutelada y una reflexión constante por parte de cuántos participan en el proceso, tanto sean los tutores más directos, los profesores de las distintas áreas o los propios estudiantes.

En casi todas las referencias que versan sobre los practicums, hay la característica generalizada que estos no son un modo puntual de actuación. Comparto la idea de García Ruso (2002), que la formación práctica no debe ser un periodo añadido al final del proceso de formación sino como un continuo que debe estar intrínsecamente unido al desarrollo de la totalidad del curriculum, no ajeno al conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) procedentes de su experiencia circular en su centro universitario. Por eso, es imprescindible recordar la necesidad de situar el aprender a enseñar en un contexto más amplio y que no queden relegadas a una oportunidad caduca en el tiempo; a su vez, éstas se examinan desde la perspectiva de su potencial contribución a la construcción de un pensamiento fundamentado, tal que, además de ser para el alumnado, ofrecen la gran oportunidad de formación continua de los tutores y supervisores. En este sentido, alumnos, tutores y supervisores, tres vértices que triangulan las prácticas, funcionarían como un equipo y las prácticas adquieren gran calidad; pero, cuando cada uno busca diferentes cosas en ellas, no deja de ser mero trámite administrativo, a veces con resultados nefastos. Las prácticas para que ayuden al profesional, sea cual sea de los tres vértices, para ser cada día más reflexivo, estarán coordinadas con seminarios, clases, debates, escenarios donde el alumno en prácticas pueda aprender cómo utilizar los medios a su alcance y, además, llegar a una observación más reflexiva y participante.

A lo anterior, hay que añadir que existe unanimidad hacia la importancia de las prácticas, no sólo por quienes han formulado reflexiones sobre las mismas, sino sus partícipes más directos, como los centros de formación y administración, como por parte del alumnado y los centros de prácticas, al considerarlas el componente básico de la formación —aún con matices diferentes. Por ejemplo, algunos dicen de las prácticas constituyen el corazón de la formación o son componente valioso en la formación del mismo; otros que éstas son el periodo más importante de la formación. Ciertas o no, podemos estar de acuerdo en que éstas son consideradas generalmente como el meollo de la formación inicial (Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza Beraza, 1995) y no tanto el componente curricular por excelencia, lo único que sirve del periodo de formación porque de pensar así estaríamos echando piedras contra nuestro propio tejado. Es decir, por un lado, caemos en la visión simplista de separar teoría y práctica; y, por otro lado, infravaloramos la labor docente de la formación inicial en la que estamos implicados. Digamos que son realmente importantes y así son percibidas por los tres agentes como experiencia profesionalizante cuya intención es transferir con éxito lo adquirido. Porque el modelo de formación práctica se basa en el conocimiento profesional, la estructuración de la formación teórica y la iniciación en la caracterización personal y desarrollo de las futuras tareas.

Su importancia más crucial es la oportunidad que brinda para que los futuros licenciados desarrollen competencias profesionales y personales bajo un estado de aprendizaje. Así, tomando como referencia la perspectiva constructivista, la experiencia es el aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje que son las

prácticas. Desde este punto de vista, el practicum, como situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender, va a proporcionar a cada alumno la posibilidad de reflexionar y reinterpretar sus conocimientos en contextos reales así como que estos se aproximen y se vean inmersos en el mundo profesional donde podrían realizar su trabajo.

2.3. Modalidades de practicum

Un paradigma no surge del vacío sino que fundamenta sus raíces en los aciertos y errores de otros precedentes. Lo mismo sucede con el modelo de prácticas a seguir, no hay uno sólo sino que estos son tan variados como los modelos profesionales que se pretendan formar. Se puede optar por uno u otro pero la elección depende del tutor, supervisor y, en último caso, del alumnado de Prácticas porque actualmente no hay nada regulado que determine cuál es la mejor opción.

Los estudiosos del tema contemplan básicamente tres perspectivas en el proceso histórico de los programas de formación: la perspectiva artesanal, la perspectiva técnica y la crítica. Cada una de ellas parte de la consideración de la figura del profesional respectivamente como un artesano, un técnico o un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica (Kirk, 1986; Zeichner, 1986; Wildman y Niles, 1987; Colton y Sparks, 1993; en Martínez Sánchez y Gordo Rodríguez, 1995). Estas expectativas del rol profesional comportan distintos modelos de abordar su formación práctica. Así hablamos de:

– **Perspectiva tradicional:** considera que el conocimiento sobre el quehacer responde a un proceso acumulativo de tentativas que debe de ser adquirido por los estudiantes a través de la observación y el contacto directo con los profesionales experimentados; por lo tanto, la formación de la profesión supone básicamente un proceso de socialización entre profesional y aprendiz y la escasa sistematización de los conocimientos adquiridos en el contexto universitario. Es una observación sistemática de un contexto tipo y de un profesional-modelo para la aplicación metódica y regular en contextos de intervención que se suponen similares al de prácticas.

Es frecuente hoy que algunas prácticas todavía respondan a un modelo social de corte similar en el que se suceden los pasos siguientes: observación del quehacer y explicación por parte de éste de algún tema o cuestión y dirección de actividades; las cuales terminan con la redacción de la Memoria Final que sintetiza el conjunto de actividades y observaciones realizadas.

– **Perspectiva técnica:** Desde esta perspectiva, las prácticas responden al viejo modelo de practicum basado en la eficacia que supone la aplicación rigurosa de conocimientos teóricos y reglas prácticas derivados de la ciencia básica y de la investigación realizada por "expertos", a los problemas que presenta en el desempeño de su actividad profesional (Martínez Sánchez y Gordo Rodríguez, 1995) . La misión del alumno es la adquisición de ciertos conocimientos teóricos para reproducir y repetir mecánicamente en su discurso y trabajos, como forma de legitimar y justificar de forma científica su experiencia preactiva e interactiva durante sus prácticas (Fernández Galván y González Castilla, 1999) y siempre tras una previa observación e imitación de un modelo (tutor).

Desde este modelo de racionalidad instrumental, el papel del alumno se reduce al de un técnico que posee una serie de competencias básicas, deducidas de las técnicas y conocimientos científicos producidos por otros, debidos a la aplicación de reglas inequívocas. Dentro de este esquema, estarían los seminarios o cursos de aprendizaje de "recetas-técnicas".

Aunque en su día supuso un avance en los programas de prácticas, hoy no es la mejor opción de prácticas. Con este modelo de formación técnica, el alumnado no evoluciona en la experiencia práctica porque no utiliza sus herramientas para analizar e interpretar la realidad. Constituyen en lo que "dice que piensa", "cree que piensa" porque es lo que "debe pensar" desde el conocimiento legitimado como válido y científico.

– **Perspectiva basada en el análisis crítico de reflexión sobre la práctica**: Parte del supuesto de que la práctica profesional transciende a la mera conceptualización técnica instrumental para la solución de problemas preestablecidos.

Desde esta perspectiva crítica, la formación inicial debería ir encaminada a formar un profesional reflexivo que sepa analizar los efectos de sus acciones en la práctica. Es un modelo basado en el análisis crítico de sus propias acciones comprometido con la investigación-acción, a veces, inspirado por los sustratos ideológicos como académicos desde los cuales el alumnado analizan la realidad. De esta manera, el practicum se considera escenario idóneo para la reflexión y para el choque práctico entre el "deber ser", lo ideal, y la cruda realidad de la vida de la institución. Desde este planteamiento, señala Zabalza Beraza (1990: 21) que "la práctica se entiende como un

proceso de reflexión, de investigación, de mejora a través de la autoevaluación". Para ello, es necesario que el futuro profesional se sienta seguro de su rol de practicante reflexivo y, a esa seguridad, debe contribuirse desde los programas de formación, potenciando y animando al alumno de prácticas a aprender por sí mismo, partiendo de la comprensión, de la indagación activa y personal. De esta manera, el practicum queda lejos de ser mera observación y actuación repetida de un modelo, prototipo de lo acertado para ser un aprendizaje constructivo y personal.

En esta línea, Villar Angulo (1994) expone algunas prerrogativas para planificar un Practicum para la preparación de profesionales reflexivos. A saber:

- Facilitar que el alumnado de Prácticas problematicen aquellos contextos en que se están formando.
- Ordenar las oportunidades para que el alumnado en formación observen a otros profesionales del campo de formación.
- Sugerir a los practicantes que consideren los conflictos desde diversas perspectivas como oportunidades de aprendizaje.

Las prácticas desde esta perspectiva cabe entenderlas como oportunidades de aprendizaje de privilegio para la formación triádica, no sólo para el alumnado de prácticas sino también del tutor y supervisor de dicho Practicum. Porque este modelo de actuación lleva consigo el trabajo colaborativo entre las tres partes implicadas. Son oportunidades de las cuales aprender y constituyen un medio primordial para vincular la teoría y la práctica y estimular la reflexión.

Ahora bien, ¿por qué perspectiva optar para que los prácticos aprendan a ser profesionales reflexivos? Indudablemente, la solución está en optar por un u otro modelo según el profesional que se pretenda formar.

3. A MODALIDADE DO PRACTICUM DE PSICOPEDAGOXÍA NA UNIVERSIDADE DE VIGO

Para halar del practicum de Psicopedagogía, hay que remitirse a 1983, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, de 25 de agosto. El Título IV de dicha Ley contempla la Ordenación Académica de los estudios universitarios (Real Decreto 149/87, de 27 de noviembre).

En cuanto a la Universidad de Vigo, hay que remitirse al BOE de 23 de noviembre de 1994, por el cual se regula el Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Psicopedagogía en la Universidad de Vigo. Entre sus páginas 200-206 se detallan el número de créditos asignados al practicum (6 créditos) así como la duración del mismo (120 horas), el número y distribución temporal de las materias designadas al ejercicio del Practicum: 4 en total que, por cuestiones económicas, se comprimen en el último curso, 2º cuatrimestre. Así como también se detallan otros aspectos tan esenciales como indicadores de evaluación, objetivos, ámbitos de intervención, etc. Con respecto a ellos, no existía referencia legislativa alguna, lo cual parece una falta de previsión absoluta.

Ya en la actualidad, debido a la convalidación del viejo plan por el nuevo, éste es aprobado mediante la Resolución de 27 de julio de 2000 (BOE núm. 201, 22 de agosto) quedando configurados como estudios de 2º ciclo que se impartirán en la Facultad de Ciencias de Educación.

Entre sus páginas 3053-3058 se detallan el número de créditos asignados, ahora 14 con un total de 140 horas y aún organizados del mismo modo, a realizar igualmente en último curso (ahora no necesariamente en el 2º cuatrimestre sino a lo largo del mismo, quimera que se produce al menos en la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense-Universidad de Vigo). Como fruto de pequeñas actualizaciones, se especifica cierta documentación como son:

- Carta a la directora/a del centro
- Ficha de evaluación
- Ficha de evaluación del practicum de Psicopedagogía
- Ficha de identificación de la institución, tutor y alumno
- Compromiso de prácticas
- Certificación de realización de las horas correspondientes
- Ficha de asistencia

Según establece dicha Resolución, el practicum se enmarca en 5º curso, con carácter troncal y tiene una carga docente de 14 créditos (140 horas) a desarrollarse a nivel cuatrimestral [1] y cuyos contenidos se describen como conjunto integrado de prácticas que proporcionen experiencias directas sobre diversos aspectos de la intervención psicopedagógica.

Las 140 horas que constituyen el practicum del título de Psicopedagogía, se distribuyen en actividades a realizar en centros o instituciones bien sean educativas como Centros de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Secundaria, en concreto, los Departamentos de Orientación y los Equipos de Sector, ya sean Generales, Específicos o de Atención Temprana (la intervención conlleva la colaboración en las actividades específicas de cada uno de estos servicios); COIE´s y otros Centros de Orientación Universitaria; Centros de Educación Especial; Instituciones de Educación Superior para la docencia universitaria en las materias de Psicopedagogía para la formación del profesorado universitario y de Enseñanza Secundaria; Programas de Garantía Social; etc, así como en organizaciones u otras instituciones de carácter social-comunitario.

Al margen del cómo se distribuyen los 14 créditos de formación, el peso fundamental de las prácticas debería estar a cargo de todas las áreas, con la adjudicación de la correspondiente carga docente y crédito presupuestario por el Vicerrectorado correspondiente. Así, los Departamentos implicados en la organización y desarrollo del practicum son:

- Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
- Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
- Psicología Evolutiva y Comunicación

Y las áreas de conocimiento, respectivamente, son:

- Didáctica y Organización Escolar
- Teoría e Historia de la Educación
- Psicología Evolutiva y de la Educación
- Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

La profesión del psicopedagogo es eminentemente una profesión de carácter aplicado, cuyo ámbito de actuación será el marco educativo, preferentemente el centro escolar o el ámbito formal, aunque sin dejar de contemplar los ámbitos familiar y social.

Por ello, la finalidad general del practicum es la formación práctica del alumno que, complementando su formación teórica, le capacite como futuro profesional de la Psicopedagogía; incorporando a los estudiantes a contextos reales y ofreciéndoles la posibilidad de conocer los campos en los cuales podrá ejercer su futura profesión.

Para lograrla, está dirigido a la consecución de los siguientes **objetivos y funciones:**

- **Función socializadora.** Adquirir destrezas, valores y actitudes relacionadas con situaciones en las que se convive con diferentes profesionales.
- **Función reflexiva.** Reflexionar sobre la propia acción.
- **Función globalizadora de conocimientos.** Posibilitar la conexión con la realidad educativa, la aplicación de conocimientos teóricos previos y, además, la reestructuración y globalización de conocimientos.
- **Función de aplicación de conocimientos.** Desarrollo de contenidos y actividades en las tareas de asesoramiento, evaluación y diagnóstico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la intervención psicopedagógica.

[1] En un principio, el carácter del Practicum es cuatrimestral pero existe la posibilidad que el alumnado haga sus prácticas bien en el cuatrimestre respectivo en que éste se ubica o bien a lo largo del curso escolar que el alumno, tutor y supervisor de prácticas estimen oportuno. Por ejemplo, se han dado casos que las prácticas han sido realizadas en el verano, opción que a veces, aunque sí se lleve a cabo, no es compartida por los tres protagonistas. Se cree que hay determinadas épocas del año menos propicias para hacer las prácticas porque en el lugar (en el tiempo) de practicum, las actividades que se realizan son menos significativas. De todos modos, esta cuestión será considera en su momento.

Vemos pues, que la formación práctica del psicopedagogo es esencial para su capacitación profesional, ya que mediante ella el estudiante tiene la oportunidad de situarse en contextos reales e interiorizar las tareas que habrá de afrontar en su futuro desarrollo profesional.

La estancia de los estudiantes universitarios en centros docentes no universitarios realizando sus prácticas de titulación durante su periodo de formación inicial, supone una actividad formativa y profesionalizadora excepcional. Permite conocer de forma experiencial algunos de los elementos característicos de ese ámbito laboral y relacionar los contenidos teóricos-prácticos adquiridos con los problemas reales que plantean los entornos profesionales.

Pero, ¿qué sentido más inmediato tiene el practicum? ¿qué pretendemos conseguir con el practicum de Psicopedagogía? En un principio, la contestación más evidente sería que lo que se pretende con el mismo es ofrecer a los futuros psicopedagogos una formación práctica vertebrada en la formación teórica-práctica recibida en el centro de estudio. Es al menos una oportunidad de contraste y de verificación de la formación recibida y la que se espera recibir con la ayuda-coordinación del tutor y supervisor del practicum. Esta respuesta es el inicio de una extensa reflexión sobre lo que es el eje fundamental alrededor del cual giran las funciones de sus partícipes y que en último caso, repercutirá en la adquisición del conocimiento profesional del alumno. La justificación estriba en determinar el modelo de formación práctica profesional que queremos.

La práctica entendida como fuente de conocimiento y posterior reflexión, es necesaria en el curriculum del futuro profesional dotándolo de destrezas y habilidades que le permitan llevar a cabo su función profesionalizadora. De hecho, es propósito del practicum que se incluye en el Plan de Estudios de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo, capacitar profesionalmente al alumnado tal que, articulándose con los conocimientos más teóricos, facilitar la reflexión constante sobre esa práctica así como la implicación total del alumnado en la cultura de centro en aras a facilitarle su transición a la influencia socializadora de la institución, ya que desde el momento en que un profesional entre en el contexto laboral hasta que deja de ser miembro de éste, experimenta toda una forma de vida diferente con sus rutinas, valores, intereses, etc. Se origina un proceso de socialización relacionado con la inmersión en una cultura organizacional determinada.

Hablamos del practicum como posibilidad de articular la sólida formación acumulada en aula con la práctica mediante la reflexión como medio de auto-desarrollo, espacio privilegiado para la práctica reflexiva y, al mismo tiempo, profesionalizadora.

En este sentido, el **practicum** es un componente primordial en la **profesionalización y socialización** del psicopedagogo. Con él se potencia que las experiencias de campo de los estudiantes. Es por ello que el practicum se puede entender como una aproximación global e interdisciplinar a la práctica de la profesión mediante el desarrollo de actuaciones de complejidad progresiva en situaciones reales.

Todos debemos ser beneficiarios de esta experiencia: los estudiantes, los profesores de la Universidad, los profesores-tutores, los centros, etc. El practicum se desarrolla así en un marco de convención donde se establecen las líneas de cooperación entre contexto, centro y universidad. Los centros ofrecen la posibilidad de que un número de estudiantes realicen las prácticas bajo la tutela de un tutor y a partir del cual se inicia un proyecto de trabajo conjunto. La Universidad atenderá al centro en los servicios de asesoramiento profesional y técnico al orientador acorde a las necesidades derivadas del contexto en el que se ubica el centro de prácticas. En esta relación es muy importante el conocimiento del centro completo, saber cómo funciona y cómo se relacionan los distintos miembros que lo componen para llevar a cabo el proyecto de prácticas de orientación que implica el desarrollo de las 6 fases. Asimismo, la Universidad son recurso para el centro, tutor y estudiantes y en caso que sea necesario, el tutor puede recurrir a la Universidad para tratar aspectos concretos de la teoría necesarios para la comprensión e interpretación de la realidad. El modelo de trabajo permite al estudiante aprender a ser reflexivos, el saberse organizar y negociar.

Como tela de fondo de estas premisas, la modalidad de practicum más idónea para el psicopedagogo que la sociedad demanda es la opción de formar *practicantes reflexivos*. No se puede obviar los aspectos ideológicos, científicos y éticos demostrables que confluyen en la realidad y en la formación de psicopedagogos. Todo proyecto formativo debe comportar un mínimo de reflexión. Y este contenido mínimo, en la licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, se prevé de la siguiente manera:

> *Las prácticas o practicum constituyen un componente esencial de la formación universitaria, permiten contextualizar los contenidos teóricos aprendidos en la Facultad y conocer de forma directa las distintas reali-*

dades de inserción laboral a las que pueden acceder los titulados en psicopedagogía al obtener la titulación. Mediante éstas, el psicopedagogo puede, por una parte, observar, descubrir, analizar e interpretar distintas situaciones educativas, de formación permanente y de orientación educativa y profesional y, por otra, interactuar con la realidad laboral de manera reflexiva. (Objetivo extraído del temario del Practicum de la titulación de Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Ourense, Universidad de Vigo). Entre sus **objetivos específicos**, algunos apuntan:

- *Conexionar los conocimientos científicos-técnicos con la realidad socio-laboral, procurando la transferencia y adaptación de los aprendizajes teóricos en la resolución de problemas prácticos propios de los distintos escenarios de trabajo del psicopedagogo/a.* (Objetivo específico número 1).
- *Estimular la comprensión de la propia profesión para lograr la reflexión personal sobre las propias aptitudes y actitudes profesionales, en el inicio de la construcción del itinerario laboral a seguir una vez terminados los estudios, en n proceso emprendedor de búsqueda y autoorientación.* (Objetivo específico número 4).
- *Tomar conciencia de la importancia del trabajo en equipo, coordinado y compartido y de la necesidad de desarrollar actitudes críticas, abiertas y receptivas.* (Objetivo específico número 17).

En cuanto a los **agentes** implicados son el profesorado de la Universidad que actúa como supervisor, los profesionales de la orientación que actúan como tutores y el alumnado matriculado en dicha materia.
Las funciones y competencias de los mismos, vienen detalladas en el programa de la materia para ser consultadas y puestas a conocimiento. Así, se les atribuyen las siguientes:

SUPERVISOR DE PRÁCTICAS
• Participar en la organización de las actividades del practicum. • Captar organizaciones, establecen contactos y preparan convenios. • Presentar el practicum al alumnado. • Orientar al alumnado en la selección de la entidad en la que hacer la práctica. • Mantener los contactos con los responsables y tutores de las entidades colaboradoras. • Evaluar las prácticas. • Firmar las actas.
Lo que es lo mismo, planificar, orientar al alumno en las tareas a desarrollar en el centro de prácticas, coordinación y apoyo al tutor de centro; y evaluación y seguimiento del alumnado a su cargo.
TUTOR DE CENTRO DE PRÁCTICAS
• Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas de acuerdo con la estructura del practicum. • Proporcionarle al alumno las competencias y habilidades propias de la profesión. • Informar, orientar y guiar al alumno en relación con los servicios y programas de la profesión. • Ayudar al alumno a integrarse en la organización de la entidad. • Evaluar al alumno. • Comunicarse con los coordinadores de la Facultad.
Diseño, planificación y orientación al alumnado de las tareas específicas a desarrollar en el centro de prácticas. Facilitar la integración del alumnado en la "vida" del centro. Evaluación del alumnado asignado a su centro, evaluación que se efectúa a través de un **Ficha de evaluación,** en la que el tutor tiene que cubrir diferentes aspectos del estudiante, por ejemplo, el grado de interés que el alumno ha mostrado por el aprendizaje, la responsabilidad asumida, el grado de iniciativa, implicación, etc.
ALUMNADO DE PRÁCTICAS
• Conocer el plan de prácticas. • Participar en la elección del centro. • Colaborar en la elaboración de su plan de prácticas. • Cumplir con el plan de prácticas aceptado.

• Comunicarse con los tutores y coordinadores. • Realizar los informes y memorias correspondientes. • Proponer otras formas alternativas de practicum.
Asistir, participar y colaborar en el diseño e implementación de tareas de orientación y asesoramiento ha realizar en las instituciones (¿educativas?), tanto del ámbito escolar como de cualquier otro al que se le atribuya este tipo de competencias. Asistencia a los seminarios de reflexión desarrollados en la Universidad y a las sesiones de tutoría. Desarrollo de la Memoria Final así como evaluación del practicum, tutor y supervisor del mismo mediante diferentes documentos que previamente les han sido entregados en las sesiones informativas.

Tabla 1. Funciones de los agentes implicados en el Practicum

El **desarrollo** del practicum se desarrollará mediante una serie de actividades que han de tratar de resaltar lo dispuesto en el Plan de Estudios de la titulación.

Así, el alumnado participará en aquellas actividades que tengan relación con la titulación y supervisadas por el tutor de la institución. La propuesta deberá recogerse en el Plan de Prácticas.

Se incluyen como actividades:

- Prospección y detección de necesidades
- Planificación
- Programación
- Ejecución de programas
- Evaluación
- Participación en la Institución y dentro del departamento, área o servicio.

Podrá el alumnado integrarse en acciones docentes, diseño de materiales didácticos, selección de recursos para educación, acciones tutoriales, diseño de PEC, PCC y Programaciones de Aula, aplicación de pruebas, etc. todo ello a realizar en un compendio de 140 horas distribuidas bajo criterios personales y profesionales.

Aunque en el programa de la materia no esté contempladas las actividades de realización de seminarios y sesiones informativas o la realización de la Memoria Final, por ejemplo, es bien saber que cada alumno, dependiendo de su supervisor o tutor, las actividades pueden tomar un sentido u otro al igual que pueden ser unas u otras.

En cuanto al **procedimiento para la adscripción y permanencia en centros de prácticas** exige que previamente se lleven a cabo sesiones organizativas de trabajo. Normalmente, el proceso a seguir sería:

1. Seleccionar y proponer a los alumnos a las entidades e instituciones colaboradoras. Aunque ello no desestima la posibilidad de que el alumnado haga su propia propuesta de centros mediante previa solicitud en la que:

- Expresa el orden de preferencia de instituciones para realizar sus prácticas, hasta un máximo de tres centros.
- Expone los ámbitos de intervención en los que tuviese mayor interés por participar.
- Su condición de voluntario.
- Manifieste el conocimiento que pueda tener de las instituciones que previamente ha marcado.
- Observaciones a hacer constar.

A veces, la asignación es autónoma de tal proceso porque es el alumno quien opte por contactar con el centro. Esto que, en un principio puede parecer a priori, un modo de favorecer destinos afines a intereses particulares, tanto a instituciones como al propio alumno, no es más que un modo de agilizar el proceso.

2. Preinscripción del alumnado en la institución de prácticas.
3. Selección y adjudicación de centros a alumnos según el número de plazas ofertadas por la entidad.
4. Contacto con la entidad.
5. Elaboración del plan de prácticas conjuntamente con la institución.

6. Implementación y seguimiento de las prácticas mediante trabajo coordinado entre Universidad-Centro de Prácticas-Alumnado.
7. Evaluación de las prácticas por parte del supervisor y tutor de prácticas atendiendo a diversos criterios no-regulados, entre ellos, la Memoria Final.

La **duración del periodo de prácticas** es de 140 horas pudiendo ser distribuidas bajo criterios personales ("tal día no puedo porque tengo que ir al médico", "tales días no porque tengo clases", etc) tanto del alumno como del tutor o por criterios más profesionales ("sólo este día porque es el día que menos carga de trabajo tengo", "durante este mes porque es en el que se va a hacer esto...", etc). Así, la distribución puede ser desde una hora diaria, a cinco u ocho horas diarias, dos días por semana, por las tardesℰ Hay infinidad de combinaciones que se hacen para cumplimentar su dedicación al centro. Incluso los hay que las hacen fueran del periodo de docencia y optan por hacer el practicum durante el verano. Esta cuestión quimérica tiene sus objeciones aunque, por el momento, tampoco no hay nada que exprese o no su oportunidad. Queda en manos de quien tenga el debido poder para aceptar o no que el practicum sea realizado en determinados periodos del año pudiendo dar sus firmes razones.

Independientemente de cuándo o no se realice, en cuanto a la duración de las prácticas, cada alumno tiene el deber de realizar una dedicación concreta y que está estipulada en el Plan de Prácticas y Estudios de su titulación. Así, haciendo o no ese número de horas (depende de su grado de implicación y permisividad del tutor de prácticas), hay ocasiones en que los alumnos tienen la oportunidad de continuar su estancia y trabajo en el centro más allá de los 14 créditos. A estos centros que ofrecen esta oportunidad, siempre y cuando la oportunidad sea en los términos de prácticas hasta el momento defendidas, hay que cuidarlos y mimarlos porque su compromiso con la sociedad va más allá que el interés por el papel acreditador de tutor de prácticas.

Para el **seguimiento** del practicum no hay nada recogido de manera expresa. En el programa de la materia, en ningún momento se detalla expresamente un bloque informativo de si es o no necesario el seguimiento, cómo hacerlo, de qué manera. Únicamente, se dice en un momento que el seguimiento se realizará por medio de entrevistas, conversaciones telefónicas y comunicaciones con el tutor de la institución.

Por el contenido del documento, se puede leer entre líneas que más importa la fase de evaluación que la del seguimiento, al menos esta última se supone que hay que hacerla para que la evaluación no sea final y basada en los resultados. De todas formas, las **modalidades de evaluación** que se contemplan son:

A) EVALUACIÓN INICIAL. Tras la asistencia a las sesiones informativas previas en el inicio del practicum. La asistencia es obligatoria porque en estas sesiones el supervisor informa de los aspectos más destacados del practicum próximo a desarrollar, las actividades a realizar, proporciona el material de referencia, se solucionan dudas, etc.

B) EVALUACIÓN CONTINUA. A través de los contactos continuos, bien telefónicos, vía e-mail, por correo ordinario, presenciales en el centro de prácticas por medio de visitas; reuniones de trabajo conjunto, seminarios, etc. La valoración continua es un aspecto principal en el desarrollo y mejora permanente de la calidad del programa de formación.

C) EVALUACIÓN FINAL. Mediante la valoración del supervisor de prácticas de la memoria final elaborada por el alumno/a e informes emitidos por el tutor de la institución.

Son **criterios de evaluación** del practicum que realiza el supervisor de prácticas, los siguientes:

- Asistencia y participación en las sesiones informativas como en la organización donde se desarrollan sus prácticas, la puntualidad, el cumplimiento de sus horarios así como la participación en la vida del centro mediante actividades encomendadas y propuestas por el tutor, propuestas de ideas y actividades, interés y aprovechamiento del trabajo, etc.
- Memoria final, elaborada por el alumno y entendida como un trabajo de registro de la experiencia vivida y en donde recoge diferentes aspectos tanto meramente formales como la presentación de la misma, como de contenido, la identificación del servicio donde ha realizado las prácticas, la valoración del practicum, etc. Sirve de registro diario de las incidencias más destacadas en su campo organizativo y de dinámica institucional.

– Seguimientos realizados, mediante entrevistas, conversaciones, trabajo conjunto entre tutor-supervisor durante el desarrollo del practicum.
– Cuestionario final, ficha de evaluación del practicum, cubierto por el profesor tutor al término de las prácticas donde se recogían las diferentes valoraciones que éste emitía sobre su alumno en relación a diferentes aspectos como interés por aprender, responsabilidad en las tareas, el nivel de iniciativa y compromiso, responsabilidad, implicación con la entidad; el grado de competencias profesionales logradas y la capacidad de transferencia; la dedicación e implicación en el seguimiento del propio proceso y con los asesoramientos tutoriales, entre otros, y la calificación final otorgada.

De tal manera, el baremo utilizado para otorgar la calificación numérica de las actas es de 5 puntos a la Memoria Final (50 %), 4 a las valoraciones del tutor (40 %) y 1 punto a la asistencia, participación y al seguimiento realizado durante el curso del practicum (10 %). Así, la puntuación máxima es de 10 puntos.

Esto que a priori parece una distribución uniforme y compensada, no es más que el énfasis de una evaluación de resultados y final porque el peso de las actividades que más se valoran hasta un 90 % pueden ser realizadas perfectamente al final del periodo de prácticas e independientemente del proceso seguido, y queda sólo un 10 % de la puntuación máxima para actividades iniciales así como las de carácter continuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delgado, M.A. y otros (1995). Las prácticas didácticas en secundaria. Una propuesta de Educación Física. En Montero Mesa, L., Cebreiro López, B. Y Zabalza Beraza, M.A (Coord.). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos.* Santiago: Tórculo.
- Fernández Galván, M. y González Castilla, M.D. (1999). El Practicum como elemento de formación de Psicopedagogía. En Fernández Sierra, J. (Coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación.* Málaga: Aljibe.
- García Ruso, M.H. (2002). *El Practicum. Herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física.* Santiago de Compostela: Servicios de Publicacións e Intercambio Científico.
- Martínez Sánchez y Gordo Rodríguez (1995). Propuestas para un practicum reflexivo en la formación inicial de los maestros. En Montero Mesa, L., Cebreiro López, B. Y Zabalza Beraza, M.A (Coord.). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos.* Santiago: Tórculo.
- Montero Mesa, L., Cebreiro López, B. y Zabalza Beraza, M.A (Coord.) (1995). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo.
- Rodríguez Marcos, A. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del practicum de magisterio. *Enseñanza*, 16: 153-175.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós-MEC.
- Villar Angulo, L.M. (1994). Estrategias formativas para promoción de la reflexividad. En Villar Angulo, L.M. y De Vicente, P.S. (Dirs.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos.* Barcelona: PPV.
- Zabalza Beraza, M.A. (1990). Teoría de las prácticas. En Zabalza Beraza, M.A. (Coord.). *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza Beraza, M.A. y Cid Sabucedo, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En Zabalza Beraza, M.A. (Edit.). *Los tutores en el practicum.* Santiago: Diputación Provincial de Pontevedra.

Maria Amélia Barreiros Lopes de Freitas
Casa-Escola Agrícola "Vale do Neiva" – Barcelos

APRENDER A EMPREENDER

Partilhar a experiência de formação em Aprendizagem com resultados de empreendorismo de jovens no meio rural

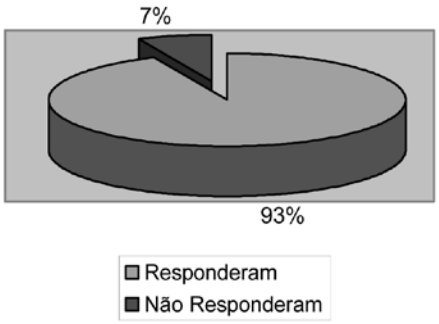
Em face das dificuldades de empregabilidade, a criação do próprio emprego torna-se uma solução, mas também uma aventura com demasiados riscos para um jovem de 18 anos.

A opção por uma empresa agrícola responde à necessidade de fixação da população jovem no meio rural, à manutenção de uma propriedade e actividade familiares, com qualidade de vida, integração dos membros da família extensa e requisitos de gestão e mentalidade modernas.

A experiência do projecto das Casas-Escolas Agrícolas em Portugal e das suas congéneres pelo mundo fora no que diz respeito à formação profissional de jovens em Sistema de Aprendizagem, é testemunha do que significa Aprender a Empreender.

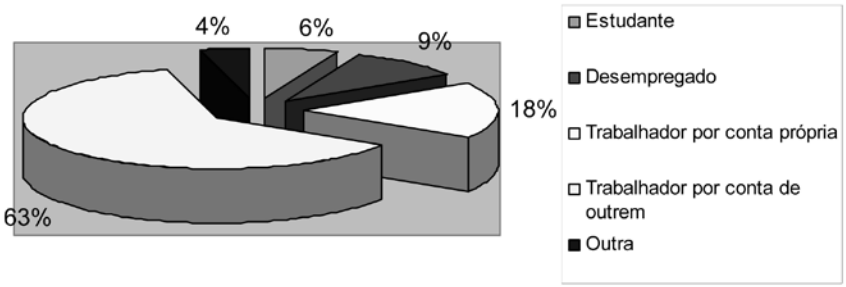
Em Janeiro de 2006, foi realizado um inquérito de diagnóstico de empregabilidade aos 250 formandos da Casa-Escola Agrícola "Vale do Neiva" que concluíram cursos do Sistema da Aprendizagem entre 1993 e 2005 nas áreas agro-alimentar e de serviços pessoais. Obtivemos 233 respostas, o que representa 93% dos inquiridos.

Inquérito – Percentagem de Respostas

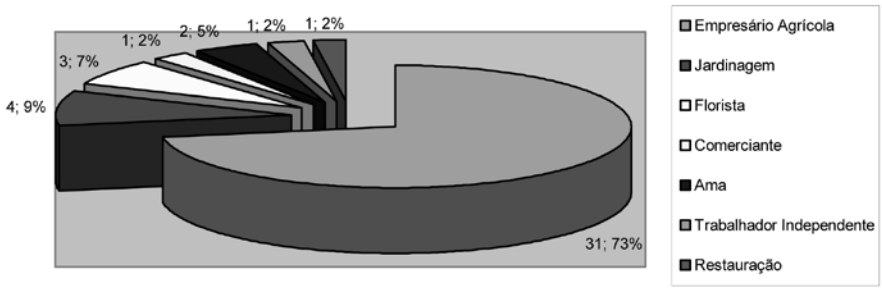


Verificámos a seguinte distribuição na situação profissional dos inquiridos. De destacar a elevada percentagem de trabalhadores por conta própria -18% - que representa praticamente igual percentagem de novas empresas. Destes 39 formandos realizaram cursos do sector agrícola e 4 do sector de serviços.

Situação Profissional dos Inquiridos

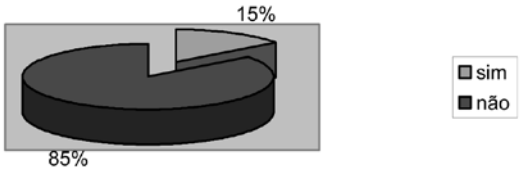


Trabalhadores por conta própria – Áreas de Actividade



Verificámos que foram apresentados 28 projectos dos nossos formandos ao IFADAP para melhoramento das empresas e 1ª instalação, por vezes em sociedade com outros formandos.

Percentagem de Projectos de Melhoria da Empresa Agrícola apresentados

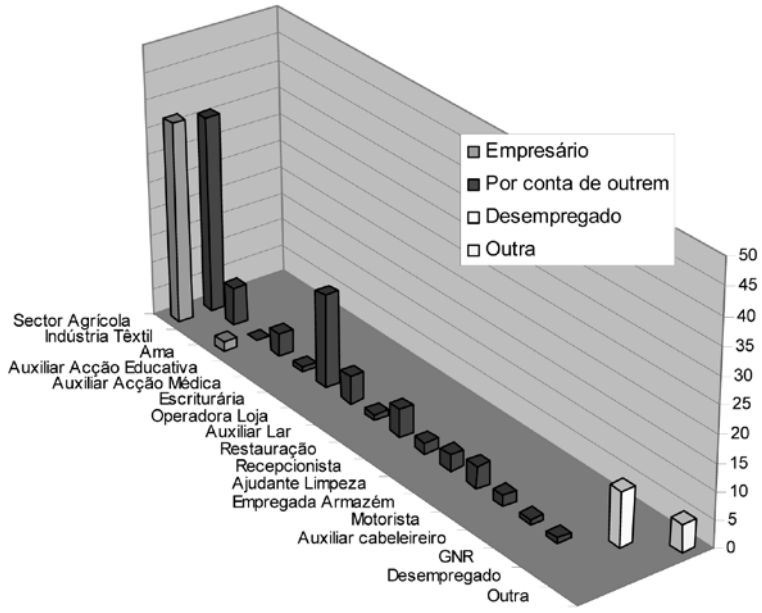


De facto, a opção da Casa-Escola Agrícola por cursos com uma abrangência de saberes alargada tem vindo a proporcionar aos ex-formandos a capacidade de corresponder às exigências do mercado, de uma forma crítica e criativa adaptando-se às contingências da vida familiar.

O elevado número de trabalhadores rurais frente a outras actividades tem relação estreita com o facto de grande maioria dos nossos formandos serem filhos de agricultores com explorações viáveis.

Pese embora o facto de se tratarem de empresas familiares onde o papel da mulher não costuma constar das estatísticas da propriedade da terra, este factor a ter em conta não tem obstado a que as raparigas apresentem projectos, assumam a propriedade dos pais ou dos cônjuges, criem sociedades, etc.

A Zona de Barcelos continua a ser muito rural e de óptima produção leiteira, pelo que a procura por parte de formandas para os cursos agrícolas tem continuado sensivelmente ao mesmo ritmo dos cursos de Serviços Pessoais e à Comunidade que abrangem uma franja de interesses mais ampla.



A elevada percentagem de formandas que se estabeleceram por conta própria é significativa, tendo em conta que a procura desta formação é reduzida e mais no que respeita a mulheres.

O que faz então um jovem correr o risco de assumir ou montar uma empresa?

Como aprende a Empreender?

Na sua formação, estes jovens

- Estudaram a própria empresa familiar onde realizaram a FCT.
- Conheceram os factores de produção, a sua região e respectivas potencialidades
- Foram apoiados tutorialmente por parte dos formadores em centro e na FCT
- Prepararam o seu projecto de melhoria da empresa
- Tiveram o apoio e incentivo da família

Procuraram adquirir competências pessoais e sociais:

- Aprender a Aprender
- Capacidades de organização e gestão
- Espírito associativo, de liderança e de trabalho em equipa
- Optimismo e auto-estima
- Superação do receio do esforço e sacrifício

Afastaram preconceitos e ideias feitas:

- A Agricultura não dá lucro nem reconhecimento social
- O Agricultor é pobre e atrasado
- A propriedade agrícola é demasiado pequena
- A vida no campo é demasiado dura.
- A Natureza provoca demasiados riscos de produção.

Em vez disso, conseguiram um trabalho em que:

- Fazem os próprios horários.
- Os tempos livres permitem-lhes uma 2ª ocupação
- A qualidade de vida melhorou para si e para a sua família
- Cultivam as relações familiares e sociais na povoação e região.
- Apesar dos riscos, não têm receio que as enviem para o desemprego

Uma Empresária Agrícola do séc. XXI cultiva:

- As Novas Tecnologias
- A Mecanização
- O cuidado e preservação do Ambiente
- Os circuitos de Comercialização nacionais e internacionais
- As estruturas associativas
- O Desenvolvimento das áreas rurais, os seus saberes, o artesanato

Definitivamente...

Aprende a Empreender ao Longo da Vida

Florinda Coelho
Miguel Ribeiro

ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Retrato de um caso

RESUMO

A comunicação que apresentamos procura equacionar algumas questões relativas ao financiamento das actividades das instituições privadas sem fins lucrativos no nosso país, no contexto português e europeu actual, a partir do retrato do caso da Associação Nacional das Oficinas de Projecto.

Esta instituição encetou recentemente um processo de reorganização interna tendo em vista a sua autonomização e viabilização financeira. Assim, os 28 colaboradores/as constituíram 5 cooperativas orientadas para as áreas de actividade da associação.

Pretende-se reflectir sobre esta iniciativa empreendedora, como processo de transição de uma actividade profissional realizada apenas com base em financiamento público para uma actividade realizada também com serviços pagos, na medida em que esta adaptação, quer individual quer colectivamente, surge associada a novas formas de conceber a empregabilidade, as relações laborais e a capacidade de superação de problemas.

No final, esperamos, será possível: investigar/conhecendo (interpretar melhor a realidade); investigar/agindo (os actores investigam agindo e agem investigando) e investigar/transformando (os investigadores mobilizam(-se) para processos de reflexão que facilitam a apropriação e participação na mudança).

INTRODUÇÃO

Na história recente de Portugal, a sociedade civil, como vários autores reconhecem (LIMA: 2000; MELO: 2004) não foi ainda capaz de assumir um lugar política e civicamente determinante, tardando em desempenhar com a força necessária o papel que historicamente lhe está destinado nas sociedades democráticas europeias e de que o país carece: o de agente de apoio às funções de serviço público do Estado, através do desempenho de tarefas supletivas nas áreas sociais (educação, emprego, inclusão social).

A actualidade, embora nos transmita alguns sinais positivos de mudança, exibe sobretudo ameaças que confrontam o movimento associativo e as instituições do terceiro sector

em geral com a necessidade de empreenderem mudanças profundas nas respectivas formas de organização e finalidades de actuação, tendo em vista uma evolução em que o que está em causa é verdadeiramente a sua capacidade de influenciarem futuramente as dinâmicas sociais de mudança e de progresso.

Entre essas ameaças a maior de todas prende-se com as dificuldades de financiamento, que asfixiam as instituições, impedindo-as de valorizar o maior dos seus bens (os seus recursos humanos) e comprometendo decisivamente o mais benévolo dos seus valores: a sua autonomia face ao poder político do Estado.

O contexto actual é, a esse propósito, particularmente sensível. A actividade das instituições privadas sem fins lucrativos passou em considerável medida, nos últimos anos, pela aplicação de fundos comunitários em projectos diversos. O fim do 3º Quadro Comunitário de Apoio obriga necessariamente estas instituições a repensar as estratégias de viabilização da sua sustentabilidade financeira numa perspectiva de crescimento e inovação.

Acresce ainda que ao mesmo tempo que o Fundo Social Europeu se vem constituindo como o sustentáculo financeiro destas instituições ele impõe, pela rigidez dos seus princípios e o sentido administrativo que preside à sua regulação, lógicas de intervenção nem sempre convergentes com o espírito de proximidade, flexibilidade e reticularidade que o trabalho na área social sempre exige, o que significa que a sua dependência do Fundo Social Europeu é a prazo, e por várias razões, contraproducente.

A estes factores reúnem-se ainda outros, não menos desprezíveis: o ritmo lento com que se impõe a Agenda 2000 nas políticas europeias, atrasando a implementação de políticas sociais consistentes e alargadas; e a insipiência, no nosso país, da economia social, dificultando a consolidação do sector cooperativo, já por si debilitado e relativamente incapaz de enfrentar os desafios da nova economia.

As dificuldades que referimos sucintamente constituem, pensamos, um problema real das organizações de trabalho social, do desenvolvimento local e da educação/ formação em Portugal e pensamos poder equacioná-lo a partir da apresentação do caso concreto da ANOP.

A ANOP é uma instituição privada sem fins lucrativos com sede em Santa Maria da Feira. Tendo nascido em 1999, desenvolve a sua actividade no apoio ao empreendorismo de base local, na aprendizagem ao longo da vida das pessoas e das organizações, na igualdade de oportunidades e solidariedade social, contando para o efeito, actualmente, com 28 colaboradores internos permanentes.

Postos perante o problema descrito, os colaboradores desta instituição encetaram um processo que, esperam, venha a permitir que a organização sem fins lucrativos em que realizam o seu trabalho se transforme numa organização competente a empreender e que auto-financia a sua actividade, preservando a sua missão original e a sua competência nas áreas do trabalho social, do desenvolvimento local e da educação/ formação.

Para o efeito constituíram 5 cooperativas (reunidas na plataforma OficinasCoop) que traduzem as áreas de desenvolvimento da Associação:

- A Oficina EFA (Educação e Formação de Adultos);
- A Oficina de Itinerários (Orientação Profissional e Balanço de Competências);
- A Oficina Solidária (Solidariedade Social):
- A Oficina do Empreendedor (Criação e Apoio a Micronegócios); e
- A Oficina do Engenho (Comunicação e Imagem).

DESENVOLVIMENTO DO RETRATO DE CASO

Enquadramento

Interessou-nos investigar o processo em curso na ANOP numa perspectiva que permitisse articular três dimensões: a do conhecimento (perceber o sentido para os intervenientes do processo através do seu discurso); a da acção (provocar situações e acontecimentos não previstos inicialmente no processo); e, por último, a da transformação (influenciar o processo, na medida em que esses acontecimentos/ situações consigam propiciar o desenvolvimento de novas dinâmicas integradas no próprio processo). Inspirámo-nos, no que a este enquadramento teórico diz respeito, no modelo etnográfico de GUY BERGER.

Para o efeito realizámos:

a) Um inquérito; e
b) Uma *workshop* para aplicação do método de *Abaque*[1].

Resultados

Foi aplicado um questionário com três grupos de perguntas. O primeiro grupo, com perguntas de resposta fechada, teve como objectivo caracterizar o/a inquirido/a em termos de sexo, idade, antiguidade na instituição, áreas de formação e de actividade na associação, cooperativa que integra, funções desempenhadas na associação antes e depois da constituição da cooperativa. O segundo e terceiro grupos debruçaram-se, respectivamente: (a) sobre a aquisição de competências no âmbito da actividade já desenvolvida na ANOP e em desenvolvimento na respectiva cooperativa, bem como as competências que não estando plenamente dominadas deverão ser aprofundadas futuramente; e (b) na identificação de pontos fortes e pontos fracos relativamente às mudanças sentidas com a reestruturação organizativa desenvolvida nos últimos meses (nomeadamente a constituição das cooperativas).

Foram recolhidos catorze questionários com representatividade de todas as cooperativas e que traduzem globalmente o universo de colaboradores da ANOP: maioritariamente mulheres, com idade não superior a 35 anos, formação em ciências sociais e humanas (nomeadamente na psicologia e nas ciências da educação) e trabalhando há pelo menos dois anos na organização. Três desses questionários pertencem a três membros da direcção das respectivas cooperativas; os restantes pertencem a cooperadores não dirigentes.

Relativamente ao segundo grupo de perguntas, as respostas que foram recolhidas permitem concluir que a competência desenvolvida na ANOP mais valorizada é o trabalhar em equipa, a competência em desenvolvimento na cooperativa mais referida é a comercialização e a competência que os/as inquiridos mais gostariam de aprofundar no futuro é saber gerir.

Podemos, quanto aos resultados obtidos neste grupo de perguntas, destacar uma cisão entre as competências previamente desenvolvidas na ANOP (mais aproximadas ao perfil de um profissional da área social) e aquelas que estão a ser desenvolvidas ou que os/as inquiridos/as pretendem desenvolver (mais relacionadas com a actividade económica).

Relativamente ao terceiro de grupo de perguntas relativo aos aspectos fracos e fortes a destacar neste processo de mudança, eles serão problematizados com maior detalhe nas conclusões. Referimos para já que as respostas obtidas nos permitiram identificar cinco grandes eixos de problematização do processo em curso: o eixo inovação; o eixo participação; o eixo competência; o eixo organização do trabalho; e o eixo identidade do colaborador e da instituição.

Foram precisamente estas conclusões iniciais que foram postas à discussão no âmbito da *workshop* promovida, tendo sido propostas para discussão as seguintes afirmações:

1) A reestruturação em curso põe em causa a identidade *anopian*.
2) Nesta fase, o grande trunfo da ANOP é a possibilidade dos seus colaboradores adquirirem novas competências.
3) A constituição em Cooperativas enriqueceu a actividade da instituição com uma maior diversidade de produtos e serviços a desenvolver, mas obriga a uma redução do investimento realizado em cada uma.
4) "Tive um papel activo no processo de constituição das Cooperativas".

CONCLUSÕES

Eixo Inovação

Podemos entender a actual mudança organizacional que a ANOP atravessa como uma expressão do sentido da **inovação** em si mesma?

[1] Ver, para uma introdução ao método, Zwetkoff, C., Outils d'aide à la décision (doc. de trabalho do projecto APPEAR, Comission Europeén, DG Recherche, 2005), Disponível em URL : http://rwww.in-situ.be/Re_OD_GO_2.pdf

Esta é a questão que se coloca quando olhamos para os efeitos em cadeia que a transformação de uma "Associação de Desenvolvimento" para um "Grupo de Cooperativas Associadas" parece causar, levantando sérios desafios ao nível da capacidade de cada Cooperativa para integrar no mercado empresarial, numa lógica comercial, segundo a lei de oferta/ procura, da disponibilização/venda de um "serviço" ou "produto", quando até ali, os interesses organizacionais prendiam-se única e essencialmente com a construção e implementação de programas com impacto territorial, orientados para apoiar o desenvolvimento local sustentável, a inclusão social, a educação/formação de adultos, numa dinâmica de investigação-acção "*tout court*".

Esta nova preocupação, associada à constituição de cada Cooperativa, baseia-se numa nova orientação do trabalho, em função dos mercados de oferta e de potenciais clientes face a produtos e serviços específicos, a par de uma preocupação por responder a necessidades a nível do território e dos indivíduos, de cariz nacional e por referência à realidade europeia.

Para os colaboradores da ANOP, colocam-se expectativas, impõem-se metas e objectivos, lançam-se desafios que geram angústia ao mesmo tempo que é urgente agir sobre o meio e apresentar propostas concretas de concepção de um produto, de um serviço, optimizando processos/ metodologias e viabilizando rendimento para a organização.

Desta forma, parecem existir dois factores de tensão que concorrem para a emancipação e viabilidade financeira de cada cooperativa: a criatividade e experimentação que subjaz à concepção de um produto/serviço disponibilizado por cada Oficina, (partindo do que é distintivo e identificável com a actividade de cada uma) e a visibilidade prático- utilitária do produto/serviço em causa para potenciais clientes, numa visão mais mercantilista da actividade da mesma.

Segundo o estudo realizado, alguns colaboradores observaram que nem sempre há uma motivação inerente à venda de um produto ou serviço, por falta de identificação com este, ou descrédito em relação ao seu efectivo potencial de venda.

O simples facto de se comercializarem produtos que nem sempre têm uma forma física, mas se expressam no domínio do intelecto, das relações, das competências (dependendo da essência de cada Oficina) ...parece dificultar uma visão lucrativa de um serviço prestado ou de um produto disponibilizado nesse âmbito.

Na mesma medida nos podemos questionar sobre qual é efectivamente a vocação profissional do colaborador, que assume novos papéis e uma nova identidade, sendo retratada a sua prestação profissional quer como técnico especialista, quer como comercial e consultor/gestor de produtos e serviços.

Eixo Participação

O processo de mudança relaciona-se directamente com o tipo de participação que os colaboradores (individual e colectivamente) têm na organização. De que forma e em que medida a participação de cada indivíduo tem influência na construção de uma identidade organizacional? Qual o papel da organização na construção das identidades individuais?

Segundo o estudo realizado, a participação activa de cada colaborador da ANOP no processo de mudança e a contribuição para a construção das identidades individuais e da identidade organizacional, parece traduzir-se em diferentes sentidos:

- na forma como cada um colaborou na constituição das cooperativas (desde a elaboração da memória descritiva à criação do Plano de investimento...);
- na forma como cada colaborador sendo parte integrante da cooperativa, irá contribuir para a promoção de riqueza da sua cooperativa (que passa pelo contacto com possíveis clientes, desenvolvimento de uma imagem da Cooperativa atendendo às suas características distintivas, divulgação e promoção de serviços, marketing dos produtos...) sendo a sua avaliação de desempenho também analisada tendo em conta este indicador;
- na atribuição a cada produto/ serviço da Cooperativa, um "Gestor de Produto", enquanto responsável directo pelo seu desenvolvimento;
- na forma como toda a equipa (dentro de cada cooperativa e entre cooperativas) é mobilizada em torno de uma finalidade comum, trabalhando por objectivos (elaboração do Plano estratégico de cada Cooperati-

va); utilizando instrumentos de auto-regulação do seu próprio trabalho (a agenda semanal, a utilização de ferramentas informáticas para apoiar a organização do trabalho, como o *Outlook Express*); usufruindo de formação específica para melhor responder às exigências do seu papel actual na Organização e desenvolver novas competências; através da gestão e acompanhamento regular do trabalho por via da realização de reuniões semanais (entre a equipa de cada Cooperativa e entre Direcção ANOP e os directores das Cooperativas).

Se por um lado se verifica um forte apelo ao sentido de autonomia, responsabilidade e participação dos colaboradores, por outro lado, colocam-se outras questões, nomeadamente: em que medida são atendidas as escolhas de cada colaborador e satisfeitas as suas necessidades, atendendo à sua idiossincrasia, valores, motivações e perspectivas de carreira dentro da organização?... Até que ponto cada colaborador tem autonomia suficiente para tomar decisões e que tipo de decisões? Como cada colaborador percebe o sentido da mudança e a incorpora? Será que tem à sua disposição toda a informação e as condições necessárias para poder desenvolver o seu trabalho e aplicar os princípios estratégicos em causa?

Note-se que ainda que se verifique uma aproximação progressiva a uma estrutura organizativa de base horizontal, ainda prevalece (dentro de cada cooperativa e entre cooperativas e direcção ANOP) uma relação hierárquica bem delimitada, onde decisões top-down são tomadas (entre as quais p.ex., a própria concepção do projecto - A ANOP subdividida em Cooperativas) e onde a distribuição das equipas dentro da Oficina, respeita igualmente um sentido hierárquico e estratégico que em parte vai ao encontro do organigrama original da ANOP.

Eixo Competência

O processo de mudança vivenciado pelos colaboradores da ANOP assumido também enquanto processo de aprendizagem, remete invariavelmente para a aquisição e desenvolvimento de competências emergentes, a par da sua natural evolução e do esperado envolvimento/comprometimento dos profissionais com o trabalho. É exemplo disto, a concretização de encontros formativos dirigidos a todos os colaboradores e encontros especificamente orientados para os directores das cooperativas.

Estes encontros formativos basearam-se em temáticas como: a comercialização de produtos/serviços, a gestão, a organização de cooperativas e empresas, a economia social, o marketing e publicidade; no sentido de promover novas atitudes, comportamentos e competências face às novas exigências profissionais e relações laborais dentro e fora da organização.

Parece ter havido uma preocupação em articular e mesmo fazer coincidir as situações de trabalho com as situações de formação (Canário, 1997), abordando-se os temas partindo umas vezes de casos concretos, outras por meio de simulações e extrapolações para situações futuras.

A preparação dos actores do processo para a mudança organizativa, em termos de aquisição de competências, está intimamente relacionada com a necessidade urgente de novas aquisições face ao contexto e à história da instituição/percurso profissional dos colaboradores (assente no desenvolvimento das competências de trabalho, na utilização de recursos técnicos e físicos para dinamizar processos; no espírito de equipa; na mobilização de equipas e sua organização para um projecto metodológica e financeiramente exequível).

Resta referir, que na mesma medida que as competências individuais são indispensáveis à concretização dos objectivos estratégicos das organizações, as competências colectivas asseguram a homogeneidade e congruência das acções da Cooperativa e confirmam a sua efectiva capacidade empreendedora. Parece que Le Boterf (2003) abriu caminho neste sentido quando refere que a competência, embora específica de cada indivíduo (dependente das suas características, esquema operatório, conhecimentos, cultura, experiência de vida...) não é unicamente uma realização individual, integrando duas dimensões indissociáveis, complementares: a individual e a colectiva. O indivíduo não é o único responsável pela produção de uma "acção competente", na medida em que tal pode resultar de uma responsabilidade partilhada com o meio social e organizacional (ou com o outro e o ambiente), estando em causa tanto a utilização dos recursos pessoais como a mobilização dos recursos disponibilizados pelo meio.

O contexto e a motivação são duas componentes importantes para a manifestação da "acção competente". Quando o sujeito se encontra inserido num meio em que a cultura organizacional não é fomentada ou a aprendi-

zagem pela experiência não é integrada e incorporada pelo colectivo (*Aprendizagem colectiva*), o indivíduo tem maior dificuldade em agir com competência (Le Boterf, op.cit).

Eixo Organização do Trabalho

O agrupamento em cooperativas conduziu a uma delimitação mais clara das áreas de actividade da ANOP, obrigando a uma divisão e distribuição dos colaboradores pelas mesmas, tendo em conta essencialmente o seu perfil profissional e especialização técnica. Esta forma de organização levanta duas questões:

1. Estando cada colaborador da ANOP agregado a uma Cooperativa, que tipo de relação continua a manter com a ANOP enquanto Associação de Desenvolvimento, com projectos financiados? E assim sendo, como organiza o seu trabalho e o articula entre ANOP e Cooperativa?
2. Como é que cada Oficina e cada colaborador especificamente, estando numa fase de adaptação, organizam o seu trabalho para alcançar os objectivos do Plano estratégico preconizado?

Pelo estudo realizado, parece verificar-se um esforço grande de "flexibilização do trabalho" (por contraponto à "flexibilização do emprego", pertinentemente assinalado por Correia, 1997) baseada na capacidade individual para gerir o tempo, muitas vezes numa lógica de *"multitasking"*, transferência de competências e autonomia profissional, e de "formas colectivas de gestão da flexibilidade" (BOYER, cit. por CORREIA, op. cit, p. 21) como a negociação dos tempos de trabalho, a utilização de novas formas de comunicação mais céleres e eficientes entre colaboradores (uso das novas tecnologias e sistema de rede), o intercâmbio de conhecimentos/competências e o aprender a aprender. Esta "flexibilização do trabalho" traduz-se pela prática de novos horários, novas tarefas, pela manutenção de novas relações, pelo equacionar novas escolhas e valores dentro e fora da organização.

Numa perspectiva de continuidade do trabalho até então realizado, neste momento, todos os colaboradores encontram-se envolvidos em projectos ou actividades da ANOP financiadas, e simultaneamente estão a trabalhar ao nível da concepção, desenvolvimento e comercialização de produtos/serviços da Cooperativa na qual estão associados.

Este facto, como se compreende, dificulta o exercício em pleno das funções e tarefas que cada colaborador desempenha na Oficina, trazendo em certa medida preocupações, angústia no alcance do Plano estratégico e Orçamental da Cooperativa.

Portanto, por um lado, parece haver uma base organizativa mais estruturada que dá corpo às diversas actividades, projectos e produtos que possam sortir dentro de cada Oficina (mais-valia em termos de produtividade empresarial) e exprimem/dão continuidade ao trabalho iniciado pela ANOP na sua génese, mas por outro lado, há dificuldades evidentes que parecem comprometer o trabalho e acção de cada Oficina, como: a escassez de recursos (ao nível de pessoas e equipamentos), o facto de acrescerem funções às funções anteriores dos colaboradores e a gestão/organização do trabalho entre ANOP e Cooperativa.

Eixo Identidade

Perante todo o processo de mudança, uma derradeira questão é colocada: O novo modelo organizativo anula o anterior?

Podemos assumir uma nova identidade ANOP? Como é esta "nova imagem" projectada interna e externamente?

Segundo as observações dos colaboradores, a ANOP na sua essência sempre procurou aproximar-se daquilo que caracteriza uma **"Organização Aprendente"** ("uma organização habilitada para criar, adquirir e transferir o conhecimento e modificar o seu comportamento, a fim de reflectir o conhecimento e os *insights* novos.", Nils-Goran Olve, Jan Roy & Magnus wetter, 2001, p. 268, cit. por Chiavenato, I. 2002, p. 20) em que a adaptação e mudança fazem parte do seu modo de funcionamento e a actualização constante é valorizada, procurando-se agir sobre o meio pela interrogativa, apresentando visão prospectiva e aprender experimentando.

Parece coexistir uma relação dialéctica e interdependente entre esta identificação como "Organização Aprendente" (A ANOP no seu todo) e a afirmação no mundo dos negócios e da educação/ formação como "Organização Empreendedora" (A ANOP enquanto agrupamento de Cooperativas). Neste sentido, podemos falar de um novo modelo organizativo que não anula o anterior, mas que o complementa.

Um novo modelo que radica na capacidade de aprender a empreender, investir partindo do saber adquirido e desenvolvido (e tornando-o acessível a todos os colaboradores), empreender para aprender, fazer no sentido de crescer. Uma nova Identidade organizacional, que radica na conquista da independência face a subsídios do Estado, sem subverter a sua natureza social, mas garantindo contrapartidas financeiras e capacidade de competir com outras organizações que partilham os mesmos objectivos.

Relativamente às possíveis "novas identidades individuais", sinalize-se a importância dadas às relações afectivas até então estabelecidas entre colaboradores ANOP bem como a partilha do mesmo espaço físico por todas as Cooperativas, como aspectos determinantes para a continuidade do trabalho, das pessoas e da instituição, para lá do estruturalmente existente e do financeiramente possível. São os laços de proximidade, a comunicação bi/multidireccional e as relações laborais de lealdade e interajuda que mais sobressaem no renascimento da Identidade ANOP.

Porque, os indivíduos, quando desejável, podem mudar de formas identitárias (conversão) mas só no termo de um trabalho sobre si próprios que exige condições delicadas (DUBAR, 1997).

NOTAS FINAIS

O trabalho de investigação-intervenção aqui apresentado, na perspectiva da sua continuidade, exige dos autores um aprofundamento teórico e metodológico que o situe de uma forma suficientemente crítica face a diversas correntes contemporâneas, nomeadamente as da psicossociologia, da análise institucional e da tradição clínica em ciências sociais e humanas. É no pressuposto de que «cada um avalia a trajectória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer» (SCHWARTZ: 1998) e de que mais importante para o empowerment pessoal e organizacional que o trabalho realmente efectuado na instituição é «o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas» (SCHWARTZ: op.cit.) que tentaremos prosseguir esta *démarche*.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS:

- Berger, G., *A Investigação em Educação: Modelos Sócio- Económicos e Inserção Institucional*, texto policopiado, s/d.
- Canário, R., Formação e Mudança no Campo da Saúde, in Canário, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora, 1997.
- Chiavenato, I., *Construção de Talentos- Coaching & Mentoring- As novas ferramentas da gestão de pessoas* ; Rio de Janeiro : Campus, 2002.
- Correia, J. A., Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar em articulação, in Canário, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora, 1997.
- Dubar, C., Formação, Trabalho e Identidades Profissionais, in Canário, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora, 1997.
- Le Boterf, G., *Construire les compétences individuelles et collectives,* Paris: Éditions d' Órganization, 2003.
- Lima, L., Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil, in Lima, L. (org.), Educação de Adultos: Forum II, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2004.
- Melo, A., The Absence of am Adult Education Policy as a Form of Social Control and Some Processes os Resistance, in Lima, L. e Guimarães, P. (ed.), *Perspectives on Adult Education in Portugal*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2004.

- Rubinstein, J., Meyer, D., Jeffrey, E. e Arbor, A., *Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching*, in Journal of Experimental Psychology – Human Perception and Performances, 2001, 27, n.º 4
- Disponível em URL: http://www.apa.org/releases/multitasking.html
- Nils- Goran Olve, Jan Roy & Magnuswetter, *Condutores da Performance : Um Guia Prático para o Uso do Balanced Scoredcard* ; Rio de Janeiro : Qualitymark , 2001.
- Schwartz, Y., *The Components of Competency. A necessary exercise for an unsolvable problem*, in Educ. Soc., Dec. 1998, vol. 19, n.º 65, pp. 101-140.
- Disponível em (versão portuguesa) URL: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/

Mª Carmen Sarceda Gorgojo
Manuela Raposo Rivas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Vigo

CAMINANDO HACIA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL MUNDO LABORAL:

Análisis de la situación de las mujeres en el sector de la construcción

1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual, la equiparación en el empleo entre hombres y mujeres es algo no sólo de actualidad sino y sobre todo, un reto ineludible para una auténtica igualdad de oportunidades, siendo ésta, probablemente, uno de los mayores retos para la sociedad del siglo XXI.

Los últimos datos ofrecidos tanto por la Xunta de Galicia como por la Administración central el pasado año 2005 muestran una triste situación en la que el desempleo de las mujeres alcanza valores alarmantes. Además de la diferencia entre hombres y mujeres en el porcentaje global sobre inserción profesional, nos encontramos con que estos datos nos muestra una problemática más compleja que se manifiesta también en las condiciones laborales, el nivel de cualificación reconocido, los sectores en los que se produce el empleo, etc.

Al mismo tempo se destaca la construcción como el motor de la economía y del empleo en nuestro país. El problema se plantea cuando en este potencial de empleabilidad, las mujeres tienen una opción muy limitada.

Cabe entonces preguntarse cuáles son las causas que hacen posible esta situación, si es un tema de actitudes o de competencias, presentándose así la oportunidad de un estudio que ponga de relieve esos elementos que, tanto consciente como inconscientemente, están influyendo de manera tan decisiva en la escasa, y con frecuencia inexistente, presencia de la mujer en el mundo de la construcción, en el que la presencia femenina es, como mucho, de carácter simbólico quedando prácticamente reducida a la elaboración de proyectos y siendo casi inexistente en lo que respecta al llamado "trabajo a pie de obra".

En este trabajo presentamos las líneas generales de una investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Vigo dirigida a conocer en profundidad el papel de la mujer en un sector tradicionalmente masculinizado como es el da construcción, constatando las actitudes (tanto de las mujeres como del tejido empresa-

rial), e identificando las competencias requeridas y el nivel de desarrollo de las mismas, con la finalidad de ofrecer propuestas y alternativas que contribuyan a convertir esta situación en otra no dependiente de cuestiones de género.

2. ANTECEDENTES DEL TEMA

En la reunión del Consejo Europeo de Bruselas del 16 e 17 de Junio del 2005, se realiza la *Declaración de Principios rectores para el Desarrollo Sostenible*, en la que se establecen cuatro principios clave de los que, para el caso que nos ocupa, podemos destacar dos:

- **Equidad social y cohesión** ("...sociedad democrática, no excluyente, cohesionada, saludable y segura, que crea igualdad de oportunidades y combate la discriminación).
- **Prosperidad económica** ("economía próspera, innovadora, rica en conocimiento, competitiva y ecoeficiente, con alto nivel de vida y pleno empleo y de alta calidad").

Tomando como referencia el conjunto de objetivos marcados, el *Observatorio de la Sostenibilidad en España* (2005) presenta 14 principales indicadores estructurales relativos a la sostenibilidad económica y social, destacando, dentro de los que se centran en el empleo, la tasa de empleo que sigue aumentando, aunque con diferencias significativas de género.

En el contexto español, el incremento del empleo de las mujeres se constituye en un reto para la política social, y como tal tiene su reflejo en el *Plan de Acción para el Empleo del Reino de España* (Octubre 2004). En él se establece como una de las prioridades la "reducción de las distancias existentes en la situación laboral de las mujeres en España con relación a la de los varones (...) para ello resulta fundamental establecer un sistema adecuado de incentivos para el acceso de las mujeres al mercado de trabajo".

Por otra parte, y dentro de las profesiones con más oferta, el sector de la construcción con ocupaciones como encofrador, pintura, alicatado o albañilería, tiene una fuerte presencia, destacándose además que, en muchos casos, son ocupaciones que presentan una continuidad en esa oferta.

Junto a esto, si analizamos los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Empleo, apreciamos como el índice de empleo en este sector presenta grandes diferencias en función del género.

Pero esta no es una situación novedosa, sino que viene repitiéndose año tras año. Con la finalidad de conocer en profundidad esta situación, se llevaron a cabo diferentes estudios e investigaciones de las que destacaremos dos, la primera por desarrollarse en Galicia el pasado ano 2005, y la segunda por abordar directamente el eje mujer-construcción. Estos estudios tienen lugar en el marco de la iniciativa comunitaria Equal.

En la comunidad gallega, destaca en este contexto la investigación llevada a cabo en la Universidad de Santiago por el grupo GEFIL y articulada en dos acciones: 1) Referida al análisis de las causas que obstaculizan la inserción laboral de las mujeres y el uso de los servicios públicos de empleo; 2) Referida a la caracterización del empleo en los ayuntamiento de Cervo, Burela, Foz y Ferrol.

Dentro de aquellos estudios que unen explícitamente mujer y sector de la construcción podemos destacar el realizado por la Federación Andaluza de Municipios y Provincias. En esta investigación se pretende proponer acciones para la diversificación profesional y la reducción de la segregación de las mujeres en el sector de la construcción a través de la orientación profesional, la formación profesional, la inserción-intermediación, y las iniciativas empresariales.

Tomando estos y otros estudios como referencia, proponemos el siguiente diseño de investigación.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo que respecta al diseño decir, en primer lugar, que está pensada para ser llevada a cabo en un año, por lo conforme a esta duración, tendría los elementos que presentamos a continuación.

3.1. Hipótesis y objetivos de la investigación

En lo que respecta a las **hipótesis**, entendidas como ideas basadas en un conjunto de conocimientos plausibles acerca de un problema o pregunta y que se debe corroborar o descartar, establecemos las siguientes:

Hipótesis 1:	*Las mujeres no consideran la construcción como un sector en el que puedan insertarse profesionalmente*
Hipótesis 2:	*Los empresarios no consideran a las mujeres como empleables en el sector de la construcción, especialmente en lo que se refiere a pie de obra*
Hipótesis 3:	*La oferta formativa ofertada con relación al sector de la construcción presenta un cariz claramente masculinizado en lo que respeta a su desarrollo, tanto en los ciclos como en el subsistema de formación ocupacional.*
Hipótesis 4:	*Los empresarios consideran que los hombres tienen mejores cualidades y capacitación para el desempeño de las ocupaciones propias del sector de la construcción.*

Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación, y que los objetivos definen actuaciones que precisan una ejecución y suponen logros concretos que han de irse alcanzando en el desarrollo del plan de trabajo, los propuestos en esta investigación se situarían en una doble dimensión:

a) *Análisis de las causas que obstaculizan la inserción laboral* de las mujeres en el sector de la construcción.
b) *Caracterización del empleo* en el sector de la construcción.

Tomando como referencia estas dimensiones, planteamos los siguientes **objetivos**:

1. *Analizar las causas que impiden a las mujeres desempleadas insertarse en el sector de la construcción.*
2. *Determinar los puestos de trabajo más ofertados por las empresas del territorio estudiado (Ourense)*
3. *Identificar las competencias (saber, saber hacer, saber estar) que se requieren para la inserción laboral en esos puestos*
4. *Analizar la formación de las mulleres con relación a la oferta de formación profesional (reglada y ocupacional) en el sector de la construcción.*
5. *Constatar las actitudes de las mujeres y de los empresarios/as hacia el empleo en el sector de la construcción*
6. *Proponer posibles vías de salida a la exclusión de las mujeres en el mercado laboral centrado en el sector de la construcción, de cara a una normalización de la situación.*

3.2. Metodología de investigación

Para poder conseguir estos objetivos será necesaria una metodología acorde que nos permita recoger la información necesaria. La primera decisión que tomamos hace referencia a la dicotomía "metodología cualita-

tiva versus cuantitativa" y en este debate nos inclinamos por buscar la complementariedad y compatibilidad de ambos enfoques.

Así, con respecto al enfoque *cuantitativo*, se justifica por la finalidad de la investigación que tiene un carácter eminentemente descriptivo de la situación de la mujer con relación a la inserción profesional en el sector de la construcción. Sería, por tanto, un estudio tipo survey en el que intentamos ofrecer información sobre un problema de importancia educativa y que posibilita "la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no están bajo control del investigador, sino que han ocurrido de forma natural y sin intervención experimental" (Tejedor, 2000: 333).

Pero a pesar de que el enfoque cuantitativo tendría el mayor peso dentro de nuestra opción metodológica, no podemos olvidar que no sólo intentamos ofrecer una información generalizable, sino que también nuestro reto se dirige a "comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental" (Álvarez, 1986: 14). De acuerdo con esto, resulta oportuno incluir la perspectiva *cualitativa* en el estudio.

3.3. Instrumentos para la recogida de información

Teniendo en cuenta que, como ya señalamos, nuestra opción metodológica participa de rasgos del enfoque cuantitativo y cualitativo a la vez, la elección de los instrumentos para la recogida de información, así como la interpretación que podamos hacer de la misma, se constituyen en elementos fundamentales.

Así, la combinación de diferentes instrumentos capaces de recoger información que nos permita un análisis cuantitativo y cualitativo, se nos muestra como la opción más favorable. En unas ocasiones, los datos que nos ofrezca un instrumento serán susceptibles de ambos análisis, y en otras, se limitarán a una interpretación cualitativa o cuantitativa.

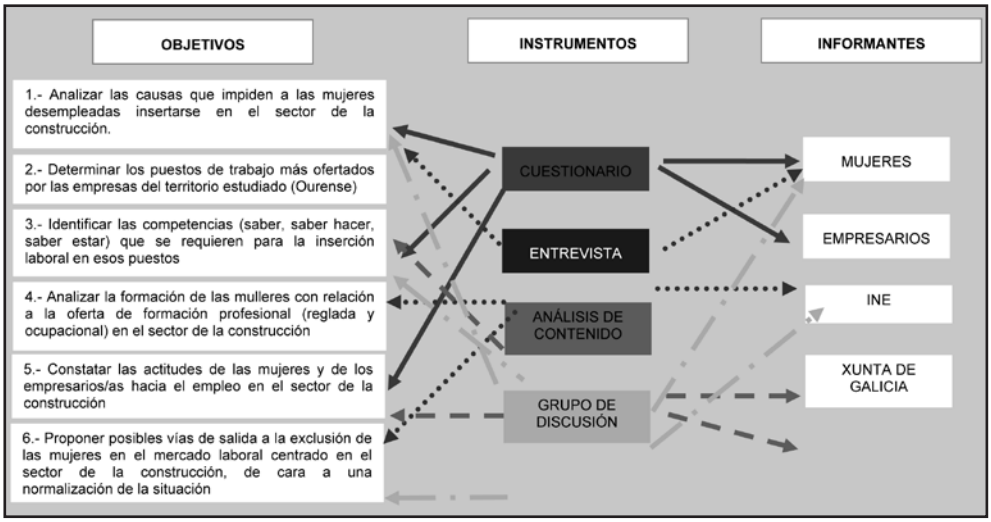
Conforme a esto, la elección de instrumentos para la recogida de información se concreta de la siguiente forma:

1) Aplicación de **cuestionarios** construidos a tal fin, puesto que pretendemos conseguir una información general y referida a un gran número de sujetos. Los informantes serían tanto los empresarios como las mujeres desempleadas y estaría orientado a la consecución de los objetivos 1, 3 y 5.
2) Realización de **entrevistas** individuales semiestructuradas a representantes del sector productivo y a mujeres desempleadas, con lo que estaríamos trabajando los objetivos 1, 3 y 5. Estas entrevistas nos permitirán profundizar y obtener una visión más personal, y por lo tanto más subjetiva, de los aspectos más importantes derivados de la información ofrecida por el cuestionario.
3) **Análisis de contenido** de documentos legales y estadísticas oficiales relacionados tanto con el empleo femenino en el sector de la construcción, como con la oferta formativa existente en este sector y su incidencia en función del género. A través de este instrumento estaríamos en condiciones de abordar los objetivos 2 y 4.
4) **Grupos de expertos** para la discusión de los temas. Todos los participantes serán de la provincia de Ourense, tanto de su tejido empresarial como de las mujeres. Con esta información profundizaríamos en los objetivos 1, 3 y 5.y conseguiríamos el 6.

Se puede apreciar como varios de los instrumentos nos conducen a un mismo objetivo. La finalidad es doble: por una parte una mayor profundización en la información que tendrá lugar de manera progresiva según se vayan aplicando los diferentes instrumentos, y por otra, la posibilidad de contrastar la información recogida por diversos medios.

La adecuación y coherencia entre objetivos e instrumentos de investigación con relación a los objetivos quedaría reflejada en la siguiente figura:

Figura 1: Relación entre los objetivos, instrumentos e informantes en el estudio.



4. LOS PASOS SIGUIENTES

Hasta el momento (octubre 2006), sólo se ha procedido a la recopilación y revisión bibliográfica, proceso que aún no está finalizado en su totalidad. Una vez concluido estaremos en condiciones de elaborar los instrumentos para la recogida de información, lo que se prevé suceda en Noviembre y, a partir de ahí, analizarla y elaborar el informe.

Sabemos que este proceso que tenemos pendiente no es tarea fácil, sino todo lo contrario, puesto que más allá de las manifestaciones explícitas de los participantes en el estudio creemos que existe todo un conglomerado de actitudes que normalmente no salen a luz por motivos de diversa índole que se enmarcarían dentro de lo denominado "políticamente correcto". El indagar sobre estas motivaciones, desvelarlas y hacerlas públicas es un reto ineludible para crear una situación favorable a la incorporación efectiva de la mujer en el mundo laboral en general, y en el sector de la construcción en particular.

5. BIBLIOGRAFÍA

- **Álvarez Mendez, J.M. (1986):** "Investigación cuantitativa/cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?", en Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S.: *Métodos cualitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, pp. 9-23.
- **Ayuntamiento de Madrid (2004):** *Jornada mujer y empleo. Un paso + hacia la igualdad*, Concejalía de Gobierno de empleo y servicios al ciudadano, Gerencia de Igualdad de oportunidades.
- **Cross Castelló, M.J. (2001):** "La incorporación de la FCT en el curriculum", en Marhuenda, F.; Cross, M.J.; y Giménez, E.: *Aprender de las prácticas: didáctica de la Formación en centros de trabajo*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 11-44.
- **Cruz Roja Española (2002):** *Guía de buenas prácticas por el empleo para colectivos vulnerables*, Depto. De actividades y servicios, Plan de empleo.
- **Federación Andaluza de Municipios y Provincias (2005)**: *Tratamiento de personas en riesgo de exclusión social en materia de empleo y autoempleo*, Informe de Investigación.
- **Grupo CIFO (2000)**: *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*, Barcelona, Octaedro.
- **Grupo CIFO (2005):** "Las competencias de las mujeres: retos para la formación", *Actas del IV Congreso Internacional de Formación para el trabajo,* Zaragoza, 9-11 nov. 2005.

- **Grupo GEFIL (2006)**: *A inserción profesional das mulleres desempregadas e inactivas: unha experiencia no marco do proxecto DIANA*, Informe de Investigación.
- **INEM (2004):** *Situación general de las mujeres en el mercado laboral durante 2003.*
- **Martín Urriza, C. Y Zarapuz, L. (2000):** Empleo y discriminación salarial. Un análisis desde la perspectiva de género, Gabinete técnico confederal de CCOO
- **Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1997-2000):** *III Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003)**: *Diagnóstico sobre la situación de la exclusión social en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2004):** *Plan de acción para el empleo del Reino de España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales (2005):** *Encuesta de Calidad de vida en el trabajo. Estadísticas*. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Rebollo, M.A. y Mercado, I. (Coords.)**: *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid, Mc Graw Hill
- **Tejedor, F.J. (2000):** "El diseño y los diseños en la evaluación de programas", *Revista Investigación Educativa*, Vol. 18, nº2 , pp. 319-339.

Cláudia R.M. Soares[1]
Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)
CACE Cultural do Porto

APRENDER A EMPREENDER

Um ensaio sobre a relação entre ensino, criatividade e empreendedorismo

RESUMO

Na sequência da mudança resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento, a Estratégia de Lisboa veio por em evidência o contributo da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial, reconhecendo o empreendedorismo como uma competência de base susceptível de ser adquirida através da aprendizagem ao longo da vida.

A este nível, a educação poderá ter um papel decisivo no desenvolvimento do espírito empresarial, na medida em que incentiva o desenvolvimento de qualidades pessoais relevantes para a iniciativa empresarial (criatividade, assunção de riscos e responsabilidades) e fornece as qualificações e competências adequadas ao exercício da actividade empresarial. A proposta defendida neste artigo salienta (no contexto europeu) alguns dos aspectos-chave da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial ao nível do ensino básico, secundário e universitário. Focando igualmente, o papel dos docentes e a problemática da formação no domínio do espírito empresarial, bem como a importância do contexto ambiental favorável à aprendizagem, designadamente ao nível das redes de cooperação entre as instituições de ensino e o meio empresarial. A abordagem efectuada enfatiza a disseminação do empreendedorismo como um processo de formação de atitudes e competências, mostrando que é possível "aprender a empreender" num ambiente pedagógico que encoraje formas activas de aprendizagem ("learning by doing"), através da integração da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial em todos os níveis do sistema formal de ensino.

Palavras-Chave: Empreendedorismo, educação, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O empreendedorismo encontra-se no centro da política económica, sendo per si, um forte impulsionador do emprego, do crescimento económico e uma componente chave numa economia de mercado globalizada e competitiva (GEM, 2005).

[1] Trabalho realizado, sob a orientação de Aurora A.C. Teixeira, no âmbito da Pós-Graduação em Gestão de Parques Empresariais, organizada pelas Universidade do Porto e Associação Empresarial de Paços de Ferreira.

Nas últimas décadas tem-se assistido na Europa a uma viragem profunda da economia de "gestão" de empresas para uma economia "empreendedora" baseada no conhecimento e na consequente valorização do papel do empreendedor (Livro Verde Espírito Empresarial para a Europa, 2003).

Peter Drucker, o decano do "management" foi quem primeiro acentuou esta tendência, insistindo que o empreendedor não era a personagem mística defendida por muitos, resultante de uma personalidade empreendedora, inacessível ao comum dos mortais (Drucker, 1985). De acordo com o mesmo autor, o que todos os empreendedores de sucesso revelam não é uma qualquer personalidade especial, mas sim um empenhamento pessoal numa prática sistemática de inovação. A inovação é a função específica do empreendedor, quer surja num negócio clássico, numa instituição pública, ou numa nova empresa criada numa garagem ou num vão de escada.

É, sem dúvida, neste contexto que se insere a crescente atenção dedicada à promoção do empreendedorismo e à generalização de uma "cultura empreendedora", na medida em que se assume tratar-se de uma dinâmica de detecção e aproveitamento económico de oportunidades, por parte de indivíduos que exibem determinadas características e atitudes particularmente favoráveis à inovação e à concretização de ideias em projectos exequíveis.

Nesta perspectiva, a educação poderá ter um papel decisivo no desenvolvimento do espírito empreendedor, na medida em que incentiva o desenvolvimento de qualidades pessoais relevantes para a iniciativa empresarial e fornece as qualificações e competências adequadas ao exercício da actividade empresarial.

Atendendo à análise a efectuar, este artigo está organizado como se segue. Na secção seguinte contextualiza-se e define-se o conceito de empreendedorismo. Na Secção 3, e à luz da literatura, apresentam-se as características do empreendedor. As determinantes psicológicas do comportamento do empreendedor e a relevância da aprendizagem são explanadas na Secção 4. A relação entre o empreendedorismo a criatividade e o ensino de atitudes empreendedoras é objecto da Secção 5, destacando-se aqui o papel da educação para o desenvolvimento do empreendedorismo em todos os níveis do sistema formal de ensino (desde o ensino básico ao universitário). Por fim, em conclusões destacam-se os principais contributos do artigo.

2. EVOLUÇÃO E DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO

O termo empreendedorismo surgiu em meados do século XVIII e no início do séc. XIX com os economistas Richard Cantillon (1755) e Jean Baptiste Say (1816). Estes autores foram pioneiros no estudo do empreendedorismo, centrando a sua análise não apenas na economia, mas também em aspectos comportamentais relacionados com a criação, desenvolvimento e a gestão empresarial, definindo empreendedores como pessoas dispostas a correr riscos e a investir o seu próprio capital (Filion, 1999).

Cantillon associou o termo empreendedorismo a "uma pessoa auto-empregada de qualquer tipo". Segundo este autor, um empreendedor é um indivíduo que suporta a incerteza, "compra a um preço certo no presente e vende a um preço incerto no futuro" (Hisrich, 1986). Já Say, associou o conceito de empreendedorismo à combinação dos factores de produção, definindo o empreendedor como "o agente que reúne todos os meios de produção, e encontra nos valores do produto, o re-estabelecimento total do capital empregue, o valor dos ordenados, o interesse, o pagamento da renda e os lucros que lhe pertencem" (Say, 1816). Segundo o mesmo autor, um empreendedor deve ainda de reunir os seguintes requisitos: capacidade de decisão, perseverança, conhecimento sobre o mundo, assim como sobre os negócios, devendo igualmente, possuir a arte da superintendência e da gestão.

Foi, no entanto, Joseph Schumpeter (1934) quem deu projecção ao tema do empreendedorismo, associando a criatividade e inovação ao conceito de empreendedorismo como motor do desenvolvimento económico. Na perspectiva de Schumpeter o empreendedor constitui "o impulso fundamental do desenvolvimento económico que produz e mantém em marcha o sistema capitalista, sendo responsável pela criação de novos produtos, novos métodos de produção e novos mercados". Para este autor, a acção do empreendedor passou a focar-se em três aspectos fundamentais: a criatividade, a inovação e a assunção de riscos.

No seguimento da linha de pensamento de Schumpeter, Peter Drucker (1985) define o empreendedor como o indivíduo que pratica sistematicamente a inovação. Segundo Drucker não existe maior recurso na economia do que o "poder criativo", este é o fruto do empreendedor inovador. A inovação sistemática consiste na procura consciente e organizada da mudança, e na análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem oferecer para a inovação económica ou social. De acordo com o mesmo autor, existem sete factores geradores para uma

oportunidade inovadora: o inesperado, uma contradição entre o que é e o que deveria ser, uma necessidade, uma mudança estrutural, mudanças demográficas, mudança na percepção e conhecimento científico novo.

Para Solomon e Winslow (1988) o empreendedorismo está associado à capacidade de "assumir, desafiar, tentar e gerir novos empreendimentos". Numa outra perspectiva, Israel Kirzner (1991) destaca o papel do empreendedor como agente dinamizador do equilíbrio dos mercados, considerando que "o empreendedor reconhece e age segundo as oportunidades existentes no mercado. No essencial, o empreendedor altera o próprio mercado até ao equilíbrio".

Na opinião de Louis Jacques Filion (1999) não se deve limitar o estudo do empreendedorismo a uma abordagem unidimensional, as diferentes abordagens não devem ser consideradas erradas, mas complementares. Na abordagem económica encontra-se uma definição de empreendedorismo mais voltada para a inovação e o seu papel fundamental no crescimento económico, na psicológica valoriza-se as características da personalidade do empreendedor e na social a ênfase é colocada na envolvente e no contexto ambiental. Nesta perspectiva, o empreendedorismo deve ser visto como "um processo que ocorre em diferentes ambientes e situações organizacionais, provoca mudanças pela inovação feita por pessoas que geram ou aproveitam oportunidades e que criam valor, tanto para si próprios como para a sociedade" (Lapolli, 1999).

Seguindo a mesma linha de pensamento, a **definição adoptada** neste artigo é a que consta no **Livro Verde Espírito Empresarial na Europa (2003)**, segundo o qual: "[o] espírito empresarial é a atitude mental e o processo para a criação e o desenvolvimento de actividades económicas, combinando o risco e a criatividade e/ou a inovação com uma gestão rigorosa, no âmbito de um organismo novo ou já existente".

3. CARACTERÍSTICAS DO EMPREENDEDOR

Apesar de existirem particularidades em cada área que trata a temática do empreendedorismo, predomina um ponto comum entre elas, seja na economia, na psicologia ou nas demais áreas: o empreendedorismo como processo está sempre associado ao ser humano. É ele(a) que "faz" o empreendedorismo, que inova, que imprime dinâmica, que compartilha conhecimentos, que gera novas ideias, que supera desafios e usa a criatividade para resolver problemas.

Não sendo fácil definir com precisão o perfil psicológico do empreendedor, existem contudo determinado tipo de características e padrões de comportamento mais frequentes entre os empreendedores que permitem identificar quais as características de cada indivíduo que podem ser melhoradas de forma a garantir maiores hipóteses de sucesso (Filión e Gauthier, 1999).

Da análise do processo comportamental constata-se que as características determinantes do comportamento do empreendedor incluem as **necessidades**, o **conhecimento**, as **capacidades** e os **valores** (*cf.* Quadro 1). Neste sentido, a criação de uma nova empresa é o instrumento utilizado pelo empreendedor para satisfazer as suas necessidades, em consonância com os seus valores, conhecimentos e capacidades (Longen, 1997).

Quadro 1: Características do Empreendedor

Característica	Especificação
Necessidades	Reconhecimento Independência/Autonomia Desenvolvimento Pessoal Auto-Realização
Conhecimento	Conhecimentos técnicos relacionados com o negócio Experiência na área comercial Escolaridade Formação complementar Experiência em empresas Vivência face a novas situações

Capacidades	Identificação de novas oportunidades Valorização de oportunidades e pensamentos criativos Comunicação persuasiva Negociação Procura de Informação Resolução de problemas
Valores	Estabelecimento de objectivos Desenvolvimento e escolha de alternativas Implementação da decisão Avaliação e controle

Segundo Murray (1973), a questão das **necessidades** humanas enquadra-se no contexto comportamental, relacionando-se com estados internos do indivíduo e a presença de estímulos externos que induzem à acção. Já para Bergamini (1990) a necessidade é definida como uma condição no interior do indivíduo que o dinamiza e predispõe para adquirir determinado tipo de conhecimento. Uma outra visão a respeito das necessidades de empreender é apresentada por Vilella (2005), segundo a qual os empreendedores têm necessidades: de reconhecimento (é primordial para o empreendedor que seja reconhecido pelas suas qualidades e realizações pessoais); de independência/autonomia (o empreendedor acredita que é responsável pelo seu próprio sucesso, por isso são normalmente pessoas independentes, que gostam de autonomia); de desenvolvimento pessoal (para o empreendedor a possibilidade de realização de novas tarefas e a resolução de problemas é fundamental no desenvolvimento das suas competências pessoais) e de auto-realização (o empreendedor tem necessidade de se realizar profissionalmente, a empresa é o local onde as suas capacidades podem ser aperfeiçoadas e melhor utilizadas).

A necessidade de realização pessoal é apontada pela maioria dos autores como a força motriz da acção empreendedora. É ela que impele os indivíduos na procura de objectivos que envolvem novos desafios e actividades inovadoras. Indivíduos motivados pela necessidade de realização canalizam todos os seus esforços para o aperfeiçoamento e o progresso constantes, têm tendência para resolver problemas que signifiquem um desafio para as próprias capacidades e procuram soluções que possam induzir sentimentos de competência pessoal.

Segundo Longen (1997) o **conhecimento** representa aquilo que o indivíduo sabe a respeito de si mesmo e sobre o ambiente que o rodeia. Nesta perspectiva, o conhecimento é profundamente influenciado pelo contexto ambiental no qual o indivíduo está inserido, pela estrutura e processos fisiológicos e pelas suas necessidades e experiências vividas ao longo do tempo.

Na perspectiva Lezana e Tonelli (1998) os empreendedores deverão possuir seis tipos de conhecimento relacionados com: 1) conhecimentos técnicos relacionados com o negócio - conhecimentos sobre o produto, a qualidade, o controle do processo produtivo, etc...; 2) experiência comercial - conhecimentos relacionados com a área comercial: estudos de mercado, promoção, publicidade, marketing, etc...; 3) habilitações escolares - conhecimento adquirido no sistema formal de ensino); 4) formação complementar - actualização dos conhecimentos já possuídos e aquisição de novos conhecimentos de complementares à formação escolar; 5) experiência em gestão - conhecimento do funcionamento da organização como um todo; 6) vivência face a novas situações - conhecimento decorrente de novos desafios.

A **capacidade** segundo Longen (1997) refere-se à facilidade demonstrada pelo indivíduo na utilização das suas aptidões físicas e intelectuais. Poderá igualmente manifestar-se através de acções executadas a partir do conhecimento que o indivíduo possui, por já ter vivido situações similares. À medida que o indivíduo pratica ou vivência uma determinada situação, a resposta emitida incorpora-se no seu sistema cognitivo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Borchert (1999) relaciona o desenvolvimento da capacidade empreendedora com a preparação do indivíduo para a resolução de problemas e para a produção de resultados, salientando a necessidade de desenvolver ferramentas direccionadas para o desenvolvimento de competências empreendedoras através da formação.

No domínio do empreendedorismo, Ray (1993) analisa a personalidade do empreendedor sob o ponto de vista das capacidades que estão presentes, em maior ou menor grau, nas pessoas com iniciativa empresarial, referindo-se à importância da: identificação de novas oportunidades - capacidade de perceber o que os outros não percebem e de ver mais longe que os demais (visão pessoal) como forma de identificar oportunidades de negócio relacionadas com novos produtos e serviços; valorização de oportunidades e pensamentos criativos - capacidade de inovar, criar e experimentar novas formas de negócio; comunicação - capacidade de convencer e influenciar outros de modo a obter a sua colaboração, levando-os agir da forma pretendida; negociação - capacidade de fazer acordos, dissolver resistências e oposições face à pertinência de uma determinada ideia de negócio; informação - capacidade de saber recolher, reunir e agrupar a informação relevante à prossecução de uma determinada ideia de negócio; resolução de problemas - capacidade de encontrar respostas, enfrentar desafios e superar os obstáculos.

Por fim, os **valores** são definidos como um conjunto de preferências, pontos de vista, deveres, julgamentos racionais e irracionais, preconceitos e padrões comportamentais que determinam o critério de orientação do indivíduo num determinado sentido (Gibson, 1981).

No domínio do empreendedorismo, o que se encontra na literatura são principalmente referências à influência dos valores no processo de tomada de decisão. A influência do sistema de valores (existenciais, estéticos, intelectuais, morais e religiosos) reflecte-se no comportamento de quem decide, antes da decisão, na escolha e na efectivação da escolha, e pode ocorrer segundo Gibson (1981): no estabelecimento de objectivos – selecção de oportunidades e escalonamento de prioridades; no desenvolvimento e escolha de alternativas – decisão e escolha sobre as várias possibilidades; na implementação da decisão – escolha dos meios mais adequados à implementação; na fase de avaliação e controle – não se podem evitar os juízos de valor quando se tem de agir correctivamente.

4. DETERMINANTES PSICOLÓGICAS DO COMPORTAMENTO DO EMPREENDEDOR. A RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM

Existem determinantes pessoais que definem o comportamento dos empreendedores e que incluem variáveis psicológicas associadas à **personalidade**, **percepção**, **atitude**, **motivação** e **aprendizagem**. (Gibson., 1981).

A **personalidade** é um elemento indicador da estrutura mental e psíquica do indivíduo, sendo um tema complexo. Não existe um conceito único para definir personalidade. No domínio da psicologia são normalmente aceites as seguintes definições: a personalidade é um todo organizado; a personalidade está organizada segundo padrões, até certo ponto mensuráveis e observáveis; a personalidade tem aspectos superficiais e aspectos mais profundos; toda a pessoa difere das outras em alguns aspectos da personalidade, e assemelha-se, noutros aspectos; embora haja uma base biológica da personalidade, o seu desenvolvimento específico é produto do ambiente cultural e social (Maddi, 1976).

Este último aspecto é precisamente destacado no conceito de Skinner (Davidoff, 1983) segundo o qual a personalidade de um indivíduo resulta de condições específicas e da apreensão de comportamentos fruto de variações ambientais que vão alterando a sua conduta ao longo da vida. À medida que o contexto ambiental varia, os indivíduos tendem a ajustar-se às situações. Esta teoria defende a aprendizagem como factor preponderante na estruturação da personalidade e considera o comportamento específico para uma determinada situação.

O que significa que apesar de existir um padrão de tendências comportamentais normalmente associadas à pessoa empreendedora - necessidade de sucesso, autonomia, criatividade, propensão para assumir riscos moderados, impulsividade e determinação - existem determinadas características associadas à personalidade que se forem estimuladas, podem desenvolver a capacidade empreendedora dos indivíduos (Caird, 1988).

Segundo Gibson a **percepção** está associada à aquisição de conhecimento específico sobre objectos ou eventos que estimulam directamente os sentidos num momento particular. A percepção envolve conhecimento e está associada à interpretação de objectos, símbolos e pessoas de acordo com as experiências vivenciadas. A percepção sobre o comportamento das pessoas é interpretada em função do contexto no qual elas se inserem (Gibson, 1981).

Uma das qualidades mais valorizadas na personalidade dos empreendedores é com certeza a sua capacidade de perceber as oportunidades (Vilella, 2005). A percepção da oportunidade leva a uma ideia de empreendimento, cuja realização se torna num desafio. A partir do momento em que a ideia surge, o empreendedor começa por equacionar as diferentes hipóteses de agir para realizar o empreendimento, analisando os obstáculos que poderá encontrar e as formas como superá-las. A capacidade de reconhecer problemas é a condição para resolvê-los, e isso dependerá da percepção do empreendedor.

As **atitudes** são determinantes do comportamento, estando intimamente ligadas à percepção, personalidade, aprendizagem e motivação. As atitudes podem ser entendidas como sendo uma combinação de conhecimentos mediante os quais cada indivíduo e grupo interpretam e julgam o mundo que os rodeia. Neste sentido, formam os quadros de referência, isto é as "molduras" de valores dentro das quais as pessoas, factos, ideias e objectos são vistos, interpretados e avaliados (Maximiano, 1994).

Embora a mudança seja lenta, as atitudes modificam-se à medida que os indivíduos ficam expostos a novas informações e experiências (Davidoff, 1983). Esta evidência é sem dúvida um ponto de partida para que as atitudes empreendedoras possam ser aprendidas.

De um modo geral, as teorias do comportamento humano defendem que toda a conduta humana é motivada. Segundo Bergamini (1977), a **motivação** humana caracteriza-se por um conjunto de factores dinâmicos existentes na personalidade que determinam a conduta de cada indivíduo. Já Bock (1999) refere a motivação como um processo que mobiliza o indivíduo para a acção a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objecto de satisfação. Nesta perspectiva, a motivação distingue-se de outros factores que também influenciam o comportamento dos indivíduos, tais como experiências passadas, capacidades físicas e o contexto ambiental em que se encontram.

Apesar de existirem diferentes conceitos de motivação, existe o consenso generalizado de que um motivo é um factor interno que influencia e direcciona o comportamento dos indivíduos. No que se refere ao empreendedor, o seu comportamento evidencia um constante estado de insatisfação, sempre em busca de algo. O que o motiva é a falta de alguma coisa. O que significa que, o empreendedor age em função de obter a satisfação das suas necessidades, definindo um objectivo a ser alcançado de acordo com uma estratégia definida.

As necessidades humanas são os grandes determinantes da motivação. Uma decisão tomada por um empreendedor será tanto mais efectiva quanto maior for a motivação. Desejos ou necessidades insatisfeitos geram tensão. A tensão faz com que o empreendedor empregue toda a sua energia para alcançar as metas pretendidas.

Existem diversas teorias sobre a **aprendizagem** (Rae, 2006). Segundo Bock (1999) essas teorias podem genericamente ser agrupadas em duas categorias: teorias do condicionamento e teorias cognitivas. Teorias cognitivas consideram a aprendizagem como um processo de organização da informação e sua integração na estrutura cognitiva. Teorias do condicionamento abordam a aprendizagem como a conexão entre estímulo e resposta.

É à luz da conjugação destas teorias que se compreende a relação entre o empreendedorismo e o processo de aprendizagem enquanto factor indutor da capacidade empreendedora, focando por um lado, a necessidade de intervenção em todos os domínios da educação e, por outro, pondo em causa a ideia pré-concebida de que os empreendedores de sucesso têm que ter uma personalidade especial. Nesta perspectiva, a capacidade empreendedora não depende apenas de um enquadramento comportamental específico do indivíduo, mas também do empenhamento pessoal numa prática sistemática de inovação, que pode ser estimulada através de um processo de aprendizagem direccionado para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Assim sendo, o grande desafio coloca-se na capacidade de actuar sobre as características do indivíduo que o tornam capaz de inovar, assumir responsabilidades e aceitar riscos num contexto de aprendizagem que valorize elementos o conceito de si próprio, a criatividade, o não conformismo, a persistência e as emoções.

Se consideramos elementos críticos do empreendedor, a sua capacidade de criar, de definir a partir do indefinido e de aprender através da acção, o ensino do empreendedorismo deverá focalizar-se em quatro pilares essenciais do processo de aprendizagem (Azevedo, 1996): *aprender a conhecer*, *aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver uns com os outros e aprender a ser*, fomentando mecanismos e procedimentos que estimulem o desenvolvimento de competências e capacidades empreendedoras assentes nas novas metodologias pedagógicas do *aprender a empreender*.

De uma forma resumida, o quadro que se segue descreve as principais teorias relacionadas com o processo de aprendizagem do empreendedorismo.

Quadro 2: Conceitos Teóricos do "Aprender a Empreender"

Autor(es) , Data	Conceitos
Schumpeter (1934)	A criatividade e a inovação resultam da aprendizagem natural e social
Kirzner (1973)	Aprendizagem da descoberta criativa alerta o empreendedor para as oportunidades que possam surgir
Reuber & Fischer (1993)	Relação entre o valor recente da experiência concreta e o contexto de utilização da aprendizagem
Young & Sexton (1997)	Aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento empreendedor como recurso especializado
Deakins & Freel (1998)	Cinco capacidades chave da aprendizagem no seio das pequenas empresas
Minitti & Bygrave (2001)	Modelo computacional da tomada de decisão do empreendedor com base na experiência
Rae &Carswell (2001)	Confiança e auto-crença na relação de recursos de aprendizagem com a conquista do conhecimento
Gibb (2001) Hartshorn (2002)	O contexto ambiental das pequenas empresas como factor dinâmico de aprendizagem
Mitchell et al; Shepherd & Krueger (2002)	Modelos racionais de estruturas de conhecimento, cognição e tomada de decisão aplicados aos vários níveis do processo empreendedor
Cope (2005)	Processo dinâmico de aprendizagem com base nas fases, processos e características
Politis (2005)	Enquadramento dinâmico da carreira, transformação e conhecimento que distingue o processo de aprendizagem e os resultados do conhecimento
Dutta & Crossan; Lumpkin & Lichtenstein; Corbett (2005)	Ligação entre a aprendizagem organizacional, reconhecimento de oportunidades, criatividade e o processo de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Rae (2006)

5. RELAÇÃO ENTRE ENSINO, CRIATIVIDADE E EMPREENDEDORISMO – "APRENDER A EMPREENDER"

5.1. Empreendedorismo e a Estratégia de Lisboa

Em Março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa, verificando que a economia europeia se encontrava perante *"uma enorme mudança resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento"* , veio por em evidência o contributo da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial (Estratégia de Lisboa, 2000). Em consequência disso, a importância do espírito empresarial passou a ser amplamente reconhecida como uma competência de base susceptível de ser adquirida através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto, apesar do empreendedorismo poder ser induzido por uma multiplicidade de factores, existe uma componente cultural que tem de ser tida em conta. A este nível, a educação poderá ter um papel decisivo no desenvolvimento do espírito empresarial, na medida em que incentiva o desenvolvimento de qualidades pessoais relevantes para a iniciativa empresarial (criatividade, assunção de riscos e responsabilidades) e fornece as qualificações e competências adequadas ao exercício da actividade empresarial.

Mas afinal o que significa **"aprender a empreender"**? Existe algum conceito específico que defina o **"ensino para o desenvolvimento do espírito empresarial"**?

Segundo a Comissão Europeia (CE, 2004a), existem dois conceitos mais ou menos consensuais nesta matéria: um conceito mais abrangente de **educação para o desenvolvimento de atitudes e competências empre-**

sariais, que implica o desenvolvimento de determinadas qualidades pessoais; e um conceito mais específico de **formação orientada para o modo como se cria uma nova empresa.**

Nesta perspectiva, um ensino orientado para o desenvolvimento do espírito empresarial adaptado aos diferentes níveis de escolaridade (desde o básico ao universitário) deverá ser capaz de incentivar o desenvolvimento de qualidades pessoais relevantes para a iniciativa empresarial; proporcionar precocemente conhecimentos e contactos relacionados com o mundo empresarial; sensibilizar os estudantes para a criação do próprio emprego como opção de carreira e fornecer as qualificações necessárias que permitam iniciar uma actividade empresarial.

Segundo Gibb (1987) o sistema de educação formal valoriza demasiado determinado tipo de valores e competências que não contribuem para estimular o espírito empreendedor dos indivíduos (Garavan et al., 1994). Para contrariar esta tendência, o mesmo autor sugere que se deveria utilizar práticas pedagógicas em que os alunos fossem incentivados a aprender num contexto mais próximo do "mundo real", que lhes permita: "aprender fazendo"; encontrar e explorar conceitos mais amplos, relacionando-os com um problema a partir de uma visão multidisciplinar; aprender e pensar de forma crítica e independente; usar a própria sensibilidade, atitudes e valores, valorizando a aprendizagem através da experiência; estabelecer redes de cooperação com o mundo exterior que possam enriquecer o contexto em que se desenvolve a aprendizagem; desenvolver respostas quando confrontados com situações de conflito, encorajando-os a tomar decisões e a assumir compromissos em condições de pressão e incerteza (Gibb, 1987). Já Löbler (2006) aponta um novo paradigma para a educação do empreendedorismo, em que o aluno é considerado o elemento activo do processo de aprendizagem, capaz de desenvolver competências como a autonomia, a autoconfiança, a capacidade de aprender a pensar de forma crítica e independente e, em especial, adquirir a vontade e a capacidade de aprender de modo autónomo.

Tendo presente o enquadramento teórico efectuado e a promoção das atitudes e competências empresariais no ensino, a análise que se segue salienta três áreas-chave de intervenção ao nível do desenvolvimento do espírito empresarial e que englobam o empreendedorismo nos três níveis de ensino: básico, secundário e universitário. Foca-se igualmente, o papel dos docentes e a problemática da formação no domínio do espírito empresarial, bem como a importância do contexto ambiental favorável à aprendizagem, designadamente ao nível das redes de cooperação entre as instituições de ensino e o sector empresarial. Esta abordagem baseia-se num trabalho de pesquisa desenvolvido pela Comunidade Europeia (CE, 2004a) sobre o modo como os sistemas de educação podem ajudar a promover o espírito empresarial e aponta algumas iniciativas e as melhores práticas no contexto do empreendedorismo europeu.

5.2. Empreendedorismo no Ensino Básico

Ao nível do **ensino básico**, a educação para o desenvolvimento do espírito empresarial deverá estimular qualidades pessoais (criatividade, espírito de iniciativa e de independência) que contribuam para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, que provará ser útil na sua vida diária e em todas as actividades profissionais (CE, 2004b). Nesta fase, devem ser utilizadas formas autónomas e activas de aprendizagem que incentivem a curiosidade natural das crianças. Segundo Löbler (2006), as actividades lúdicas podem ser uma excelente forma de estimular as crianças para a aprendizagem do empreendedorismo, desde que o enquadramento pedagógico esteja direccionado para os seus interesses. A este nível, as actividades pedagógicas poderão incluir a realização de projectos, jogos de papéis, estudos de casos simples e visitas a empresas locais. O objectivo será proporcionar um conhecimento e um contacto precoces com o mundo empresarial, assim como dar a conhecer o papel desempenhado pelo empresário na comunidade.

Em termos gerais, são ainda raros os programas ou iniciativas coerentes dirigidos por autoridades educativas. No contexto europeu, as actividades são frequentemente conduzidas por intervenientes externos, tais como organizações sem fins lucrativos apoiadas normalmente pelo sector privado (CE, 2004b). Não obstante, existem iniciativas desenvolvidas em alguns países europeus que procuram incentivar o contacto precoce com o mundo empresarial através da utilização de capacidades empresariais de base, tais como a autonomia, a criatividade e a cooperação, e que podem constituir-se como bons exemplos de práticas para promover o desenvolvimento do espírito empresarial no domínio do ensino básico.

Quadro 3: Síntese de boas práticas – Ensino Básico

Países	Descrição dos Projectos/Iniciativas
Luxemburgo	***Iniciativa "Boule et Bill criam uma empresa"*** **Metodologia:** Aprendizagem é efectuada através de símbolos visuais, utilizando nos manuais escolares a linguagem da banda desenhada e dos desenhos animados. **Objectivo(s):** Proporcionar às crianças que frequentam o ensino básico um primeiro contacto com o mundo empresarial; dar a conhecer o papel desempenhado pelo empresário na comunidade. **Competências Desenvolvidas:** Curiosidade, espírito de iniciativa. **Observações:** O programa de estudos principal é utilizado como veículo para a introdução, a título obrigatório, da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial no ensino básico. O sucesso desta iniciativa estendeu-se a outras escolas na região francesa Nord-Pas-de-Calais.
Islândia	***Concurso "Jovens Inventores"*** **Metodologia:** Aprendizagem efectuada através da realização de actividades lúdicas adaptadas ao nível de educação dos alunos. **Objectivo(s):** Incentivar a curiosidade natural; estimular a criatividade e a inovação nas crianças da escola básica. **Competências Desenvolvidas:** Criatividade, espírito de iniciativa e inovação. **Observações:** Em 2002, cerca de 60 de 190 escolas básicas participaram neste concurso, tendo como resultado a apresentação de 2500 ideias.
Países Baixos (Holanda)	***Projecto "Cidade Empreendedora"*** **Metodologia:** Utilização de formas autónomas e activas de aprendizagem ("learning by doing"), através da simulação de cenários de aprendizagem, alicerçados no desenvolvimento de projectos escolares específicos com objectivos pré-determinados. **Objectivo(s):** Promover o desenvolvimento de atitudes empresariais nos alunos do ensino básico. **Competências Desenvolvidas:** Criatividade, autonomia e cooperação. **Observações:** Foram criados mais de 30 cenários de aprendizagem, em vários estabelecimentos de ensino de diferentes regiões dos Países Baixos que participaram nestes projectos.

Fonte: CE (2004) in Relatório Final do Grupo de Peritos "Educação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial"; Guia de Boas Práticas para a Promoção de Atitudes e Competências Empresariais através da Educação.

5.3. Empreendedorismo no Ensino Secundário

Ao nível do **ensino secundário,** a educação para o desenvolvimento do espírito empresarial deverá sensibilizar os estudantes para o facto da criação do próprio emprego (estatuto de trabalhador independente) poder constituir uma eventual opção de carreira futura. No contexto do **ensino secundário profissional (formação profissional inicial),** sendo a criação do próprio emprego uma opção válida, a formação específica sobre a criação de uma empresa pode ser particularmente útil na entrada dos alunos na vida activa. A este nível, a aprendizagem pela prática ("aprender fazendo") e a experiência concreta do empreendedorismo, com base em actividades e projectos práticos, constituem as melhores formas de promover o espírito empreendedor e as competências ligadas ao empreendedorismo. Neste contexto, as actividades pedagógicas podem centrar-se especificamente na aprendizagem prática do funcionamento de uma empresa, por exemplo através da gestão de mini-empresas ou de empresas virtuais.

No que se refere à gestão de mini-empresas, os alunos desenvolvem uma actividade económica real, embora num ambiente protegido e com fins pedagógicos: ou seja, "empresas estudantis"[2] que produzem e/ou vendem produtos ou serviços reais. Os alunos seleccionam o produto ou serviço, escolhem os seus gestores e angariam capital. Depois de elaborarem um plano empresarial e ultimarem a sua estratégia comercial, produzem ou enco-

[2] Uma empresa estudantil é um instrumento pedagógico baseado numa experiência prática de gestão de um projecto empresarial completo e na interacção com o meio exterior (isto é, o meio empresarial ou a comunidade local) – Definição adoptada no âmbito do Projecto do Procedimento Best "Mini-Empresas no Ensino Secundário": Relatório Final do Grupo de Peritos (Setembro 2005).

mendam a execução do produto por eles concebido. Posteriormente, vendem os seus produtos ou serviços na escola ou fora do meio escolar e mantêm uma contabilidade. No fim do ano, a empresa entra em liquidação e os alunos apresentam um relatório.

Já no caso das empresas virtuais, o método de formação baseia-se na simulação da vida empresarial, com o propósito de estudar as diferentes operações e os pré-requisitos inerentes à gestão bem sucedida de uma empresa. Cada empresa virtual tem como mentora uma empresa verdadeira. Os alunos trabalham em equipa num projecto empresarial, no quadro da organização de uma empresa fictícia, imitando funções, os processos e os objectivos de uma empresa real, sendo responsáveis por todos os aspectos de gestão da empresa simulada. Além disso, desempenham vários papéis (como o de presidente do conselho de administração, gestor de vendas, responsável de marketing, contabilista, etc...) de acordo com a estrutura da empresa. Os papéis mudam por forma a que os formandos tenham oportunidade de ocupar diferentes posições dentro da empresa.

Quer no caso das mini-empresas, quer no caso das empresas virtuais, o processo de aprendizagem é orientado pelos alunos, com total autonomia e responsabilidade plena, o docente assume o papel de facilitador.

Este tipo de iniciativas permitem aos alunos adquirir competências empresariais de base, bem como desenvolver qualidades pessoais e aptidões transversais cada vez mais importantes à adaptação aos novos desafios colocados por uma economia baseada no conhecimento. Com efeito, ao participarem neste tipo de projectos, os alunos têm a oportunidade de testar as suas competências criativas, ganham entusiasmo e autoconfiança, aprendem a trabalhar em equipa e mostram-se mais disponíveis para assumir responsabilidades e liderar iniciativas.

No contexto europeu, o contributo destas iniciativas para a promoção da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial começa a ser cada vez mais significativo. O crescente sucesso que se tem verificado na metodologia utilizada está relacionado com diversos factores: maior ligação com as empresas e a comunidade local, bem como a implicação do sector privado; flexibilidade e adaptabilidade deste tipo de iniciativas aos diversos tipos de ensino; entusiasmo e a motivação gerados nos alunos (até mesmo no caso daqueles que se sentem menos motivados na aprendizagem das disciplinas mais tradicionais); potencialidades, em termos de criatividade, iniciativa e inovação, que estas actividades conseguem induzir nos jovens.

Não obstante, há que apontar algumas fragilidades: a sua concretização depende frequentemente da iniciativa das escolas e dos professores, os programas do ensino secundário não motivam suficientemente os professores nem as escolas no sentido de um maior envolvimento/desenvolvimento da educação para o empreendedorismo (CE, 2006). Apesar das fragilidades apontadas, são cada vez mais frequentes os exemplos de boas práticas que se desenvolvem em diversos países europeus.

Quadro 4: Síntese de boas práticas – Ensino Secundário

Países	Descrição dos Programas/Projectos/Iniciativas
Irlanda	***Programa "Leaving Certificate Vocational Programme"*** **Metodologia:** O contexto de aprendizagem combina a componente teórica com a aprendizagem através da prática ("learning by doing"), incluindo igualmente a criação/gestão de mini-empresas e a organização de eventos de carácter comercial. **Objectivo(s):** Integrar os conhecimentos teóricos com a experiência empresarial prática; preparar os estudantes para a vida activa. **Competências Desenvolvidas:** Criatividade, iniciativa, liderança, autoconfiança, trabalho em equipa, resolução de problemas, responsabilidade, planeamento, tomada de decisões. **Observações:** Este programa envolve um número significativo de escolas (cerca de 509), tendo contribuído para a formação de 37 407 estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Conta ainda com uma equipa de docentes, em regime de exclusividade, que gere o programa conjuntamente com a comunidade e as empresas locais (rede de aprendizagem).
Alemanha	***Projecto "Júnior" – Iniciar Jovens Empresas/Organizar/Implementar*** **Metodologia:** Aprendizagem pela prática ("learning by doing") através da criação de empresas estudantis geridas por alunos. Os alunos desenvolvem uma actividade económica real, produzindo e vendendo produtos ou serviços reais, embora num contexto protegido com fins pedagógicos. No fim de cada ano, a empresa entra em liquidação e os alunos apresentam um relatório de contas.

Alemanha	**Objectivo(s):** Sensibilizar e preparar os jovens para a criação do próprio emprego como opção de carreira; criação de competências empresariais; estabelecer relações de cooperação entre as escolas e as empresas. **Competências Desenvolvidas:** Criatividade, iniciativa, liderança, autoconfiança, trabalho em equipa, capacidade de resolução de problemas, planeamento, tomada de decisões, sentido de responsabilidade. **Observações:** Em 2002/2003, o projecto "Júnior" esteve em curso em 13 estados federados e, desde a sua origem em 1994, mais de 16 000 estudantes participaram na gestão de cerca de 1000 empresas. O programa integra ainda eventos tais como: feiras comerciais, concursos nacionais e regionais, onde as empresas "Júnior" têm a oportunidade de apresentar os seus produtos/serviços e, ao mesmo tempo, contactar com outras empresas estudantis. O sucesso deste programa deve-se em grande parte a uma rede de parceiros que engloba um vasto leque de empresas, bancos, ministérios e associações.
Finlândia	***Projecto "Practice Enterprises" – Empresas Virtuais*** **Metodologia:** Aprendizagem pela prática ("learning by doing") através da simulação da vida empresarial, incluindo as diferentes operações e os pré-requisitos inerentes à gestão bem sucedida de uma empresa. As aulas normais do quadro curricular são substituídas por um plano empresarial de uma empresa simulada. Este plano empresarial orienta os alunos ao longo de todo o processo de estudos (três anos). Os primeiros dois anos são consagrados ao planeamento, preparação e aperfeiçoamento do trabalho realizado e o terceiro ano destina-se à actividade da empresa efectiva. **Objectivo(s):** Familiarizar os alunos com o planeamento, desenvolver a sua capacidade de desempenhar tarefas diversas na empresa, compreender a empresa no seu todo e adquirir um conjunto de competências pessoais. **Competências Desenvolvidas:** Criatividade, iniciativa, liderança, auto-confiança, trabalho em equipa, sentido de responsabilidade, capacidade de resolução de problemas, planeamento, tomada de decisões. **Observações:** Cada empresa virtual tem como mentora uma empresa verdadeira que apoia a elaboração do plano de negócios. Os representantes das empresas parceiras têm assento no conselho de administração da empresa simulada para orientarem o seu financiamento e incentivarem as operações.

Fonte: CE (2004 a) in Guia de Boas Práticas para a Promoção de Atitudes e Competências Empresariais através da Educação; CE(2005 a) in Relatório Final do Grupo de Peritos sobre Mini-Empresas no Ensino Secundário

5.4. Empreendedorismo no Ensino Superior

É a nível universitário – tanto nos cursos de licenciatura como nos cursos de pós-graduação – que o ensino para o desenvolvimento do espírito empresarial poderá dar uma ênfase particular à criação de novas empresas e, assim sendo, produzir resultados mais tangíveis (CE, 2004a).

No **ensino superior**, a educação para o empreendedorismo deverá fornecer formação orientada para **a criação e gestão de empresas** e possibilitar a aquisição das competências necessárias que permitam aos alunos identificar e avaliar as melhores oportunidades de negócios. Paralelamente, este tipo de ensino deverá **incentivar e apoiar as ideias embrionárias de negócio** apresentadas pelos estudantes, para que projectos alicerçados num plano de negócios bem fundamentado possam ser postos em prática e, por fim, chegar ao mercado. Do mesmo modo, a universidade deverá ser capaz de promover a **transferência de conhecimento científico e especializado,** através da criação de centros de excelência especializados no ensino e na prática de actividades empresariais relacionadas com os domínios da ciência e da tecnologia.

No contexto europeu, a análise efectuada indica que o ensino do espírito empresarial a nível universitário se limita praticamente aos alunos que frequentam cursos de gestão e de administração de empresas, mantendo-se a oferta para as outras áreas de estudo – como as ciências, a engenharia, as artes, entre outras – ainda bastante reduzida (CE, 2002). Este é claramente um dos obstáculos à criação de uma cultura empreendedora no ensino superior, já que o empreendedorismo continua a ser ministrado como uma matéria facultativa e é geralmente proposto como uma disciplina autónoma. Ora, as competências empresariais são necessárias em qualquer sector de actividade e como tal, as universidades devem integrar o empreendedorismo de modo transversal em diversas disciplinas e cursos.

Por outro lado, o problema da falta de docentes especializados no ensino do espírito empresarial, dificulta o reconhecimento do empreendedorismo como domínio de especialização nos programas de doutoramento. Paralelamente, a via do empreendedorismo não é vista como uma opção válida. Os docentes são motivados pelo prestígio e reconhecimento das suas carreiras enquanto investigadores, não se preocupando em valorizar comercialmente as suas pesquisas (Mosey et al., 2006). Este aspecto é fundamental, se se atender ao papel da universidade na transferência do conhecimento científico e especializado, cada vez mais relevante face à crescente importância do fenómeno da globalização associado aos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento.

Neste domínio, a universidade, para além de ensinar a desenvolver as capacidades inerentes à gestão e competências empresariais, deverá ser um canal privilegiado para a valorização económica da investigação em C&T e uma via para a proliferação de *spillovers* de conhecimento, quer incentivando a criação de empresas derivadas da investigação (*spin-offs* académicos), quer apoiando a criação de novas empresas de base tecnológica *(NEBTs)*.

Não obstante, apesar dos benefícios decorrentes do empreendedorismo associado a ideias de negócio resultantes do aproveitamento de C&T, a evidência empírica demonstra que a universidade tem falhado na criação de um ambiente favorável à transferência tecnológica (Wright et al., 2004). A este nível, torna-se necessário estimular a capacidade empreendedora dos estudantes universitários de C&T, por forma a motivar escolhas ocupacionais, que favoreçam o auto-emprego por parte de indivíduos com elevados níveis de capital humano e capacidades inovadoras nestas áreas, sem no entanto, desvalorizar uma perspectiva multidisciplinar que promova a conjugação de diferentes áreas de conhecimento (incluindo as áreas de engenharia, ciências, gestão e direito) e a integração de competências múltiplas que combinem a excelência no âmbito da investigação e do conhecimento científico com a comercialização de novas tecnologias (Sager et al., 2006). Tal passará necessariamente por metodologias de ensino que promovam nos potenciais empreendedores duas vertentes essenciais:

- aumento das suas capacidades empreendedoras – nomeadamente por meio de uma maior preparação e sensibilização para a identificação de oportunidades de negócio, e pelo maior acesso a valências específicas nas áreas associadas à avaliação e implementação de projectos empresariais;
- redução da sua percepção de risco, através do apoio prestado na elaboração de planos de negócio bem estruturados, e pela oferta de determinado tipo de serviços especializados, que poderá incluir serviços de incubação, financiamento, monitorização, apoio à protecção intelectual das tecnologias desenvolvidas e respectivas aplicações de mercado.

Tal só será possível através do reforço do espírito empreendedor nas universidades e mediante a alteração das regras de evolução na carreira académica nas áreas tecnológicas, de modo a incentivar projectos de comercialização de C&T e empreendedorismo de base tecnológica (CE, 2005b).

No contexto europeu, o cenário não é dos mais animadores, o ensino superior revela-se fortemente descentralizado, dificultando a implementação de uma estratégia mais sistemática de educação para o empreendedorismo (CE, 2006). Não obstante, existem alguns exemplos de boas práticas em países europeus que têm contribuído para o reforço de uma cultura de empreendedorismo e do espírito empreendedor nas universidades, baseadas em estratégias nacionais de promoção do empreendedorismo, geralmente resultantes de uma cooperação estreita entre o Estado e as universidades.

Quadro 5: Síntese de boas práticas – Ensino Superior

Países	Descrição dos Programas/Projectos/Iniciativas
Reino Unido	***Programa "Science Enterprise Chalenge"*** **Metodologia:** Aprendizagem pela prática ("learning by doing") através da criação de uma rede de centros de excelência, especializados no ensino e na prática de actividades empresariais no domínio da ciência e da tecnologia. **Objectivo(s):** Incentivar a comercialização da investigação e de novas ideias; incorporar o ensino orientado para o sector empresarial nos programas dos cursos de engenharia e de ciências; actuar como centros de excelência para a transferência e exploração do conhecimento científico e especializado. **Competências Desenvolvidas:** Espírito de iniciativa, inovação, excelência. **Observações:** A implementação deste programa tem contribuído para legitimar a actividade comercial como um aspecto válido da vida académica e promover uma maior cooperação entre os sectores académico e empresarial, com o intuito de assegurar a exploração comercial da inovação tecnológica. Desde o início do programa, já foram criados cerca de treze centros Science Enterprise em todas as universidades britânicas.
Países Baixos (Holanda)	***Programa TOP – "Temporary Entrepreneurial Position"*** **Metodologia:** Utilização de formas activas de aprendizagem, mediante a oferta (por um período de um ano) de serviços de apoio a projectos desenvolvidos por estudantes universitários, incluindo: a elaboração de um plano de negócios, serviços de incubação, financiamento através de capital de risco, monitorização por tutores e por uma comissão que desempenha um papel de supervisão e de aconselhamento. **Objectivo(s):** Incentivar e apoiar as ideias embrionárias de negócio apresentadas pelos estudantes, por forma a que possam chegar ao mercado. **Competências Desenvolvidas:** Liderança, espírito de iniciativa, trabalho em equipa, planeamento, tomada de decisões, apresentação e gestão de projectos. **Observações:** Um dos benefícios deste programa, reside no facto de permitir explorar o potencial de conhecimentos das universidades em domínios relacionados com o produto ou a ideia de negócio a desenvolver.
Irlanda	***Projecto para o Ensino do desenvolvimento Empresarial do "DKIT – Dundalk Institute of Technology"*** **Metodologia:** Baseia-se na abordagem do ensino do espírito empresarial numa óptica multidisciplinar, incluindo as áreas de engenharia, gestão, ciências, entre outras. O processo de aprendizagem inclui dois domínios: uma componente baseada na aquisição de conhecimentos teóricos e, uma outra componente, centrada na aplicação prática, incluindo a elaboração de um plano de negócios para o desenvolvimento de produtos ou serviços inovadores. **Objectivo (s):** Sensibilizar e incentivar os alunos das mais diferentes áreas de formação para o desenvolvimento de competências empresariais. **Competências Desenvolvidas:** Iniciativa, planeamento, resolução de problemas, trabalho em equipa e tomada de decisões. **Observações:** Este projecto ao incluir uma abordagem multidisciplinar, torna o módulo de empreendedorismo transversal (ainda que com as devidas adaptações) a outras áreas de formação, não se limitando às áreas de gestão.

Fonte: CE (2004a) in Guia de Boas Práticas para a Promoção de Atitudes e Competências Empresariais através da Educação

5.5. Papel e a Formação de Docentes no Dominio do Espírito Empresarial

Um dos obstáculos a uma divulgação mais ampla do empreendedorismo nos vários níveis de ensino, prende-se com a carência de competências pertinentes (e, por conseguinte, de motivação) dos docentes sobre a forma de introduzirem o empreendedorismo na sala de aula (CE, 2006). De acordo com a análise de Parker (2005) no domínio do ensino de empreendedorismo, 20% da aprendizagem é adquirida através de nova informação e 80% através da experiência real de quem empreende. Enquanto a informação pode ser assimilada através da leitura e da memorização, a experiência é adquirida através da acção, fazendo, pensando e falando. O que significa que o ensino do empreendedorismo implica não só um conhecimento especializado, mas também uma mudança nas metodologias de ensino, exigindo que os professores alterem a sua abordagem pedagógica tradicional.

Neste contexto, a passagem de uma pedagogia instrutivista para uma abordagem construtivista (em que o indivíduo é considerado um elemento activo e os conteúdos são contextualizados e baseados na resolução de problemas) exige uma redefinição completa das funções dos docentes. A situação didáctica torna-se menos previsível e passa a integrar uma dimensão mais prática. No âmbito das novas formas de aprendizagem, os docentes passam a ter como principal função o aconselhamento dos alunos e a estruturação de processos de aprendizagem (Descy et al., 2001).

Seguindo esta linha de pensamento, Löbler (2006) aponta um novo paradigma para a educação do empreendedorismo, em que o aluno é considerado o elemento activo do processo de aprendizagem, capaz de desenvolver competências como a autonomia, a autoconfiança, a capacidade de aprender a pensar de forma crítica e independente e, em especial, adquirir a vontade e a capacidade de aprender de modo autónomo. Nesta perspectiva multifacetada, os métodos didácticos centram-se na aprendizagem autónoma e no desenvolvimento de competências através da resolução de problemas, baseando-se numa pedagogia mais activa e individualizada ("Learning by Doing"), em oposição ao método clássico de ensino focalizado na aprendizagem tradicional dentro da sala de aula.

Nesta nova abordagem da educação para o empreendedorismo, o docente abandona a sua função exclusiva de transmissor de conteúdos/conhecimentos, para assumir o papel de estimulador e facilitador do processo de aprendizagem, passando o aluno a desempenhar a função de produtor activo de conhecimento. A aprendizagem faz-se por recurso a todas as fontes de informação disponíveis (muitas das vezes fora do contexto da sala de aula) e pela acção - interacção de actividades desenvolvidas entre alunos, docentes e meio empresarial – fazendo, pensando, falando.

Esta teoria, vem um pouco ao encontro da linha de pensamento já desenvolvida por Gibb (1993). Segundo aquela, só num ambiente onde o papel do professor é o de facilitador, os indivíduos são incentivados a desenvolver comportamentos voltados para o processo de construção do espirito empresarial, tendo em vista o desenvolvimento da criatividade, da motivação, da capacidade de iniciativa, da autoconfiança, da assunção de riscos e da cooperação.

Quadro 6: Abordagens de Ensino Versus Novo Paradigma da Educação para o Empreendedorismo

	Abordagem Clássica/Tradicional	Abordagem Construtivista	Novo Paradigma: Educação para o Empreendedorismo
Conhecimento	Transmitido pelo docente	Fim do processo construtivo	Processo em contínua construção
Informação	Bem	Processo	Processo
Ensino	Transmissão de conhecimentos	Apoiar o processo de aprendizagem	Apoiar o processo de aprendizagem
Objectivo da Educação	Conhecimento geral	Autonomia; gerir competências	Aprendizagem para a vida; autonomia; gerir competências
Papel do Aluno	Receptor passivo da informação	Produtor activo do conhecimento	Produtor activo do conhecimento

Papel do Docente	Transmitir conteúdos /conhecimentos	Apoiar o aprendente: Estimulador/Facilitador do processo de aprendizagem	Apoiar o aprendente: Estimulador/Facilitador do processo de aprendizagem
Fontes de Informação	Docente; Manuais Escolares	Todas as fontes disponíveis	Todas as fontes disponíveis
Quem lidera o processo de aprendizagem?	Docente	Aluno	Aluno
Interacção entre Actividades	Docente/Aluno Ouvir, ler, memorizar	Aluno Fazer, pensar, falar	Aluno/Docente Fazer, pensar, falar

Fonte: Adaptado de Löbler (2006)

Face às exigências inerentes à função dos docentes no domínio empresarial, torna-se necessário, não só formação especializada ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento, mas também a alteração do próprio conceito e perfil do professor, cada vez mais o elo de ligação permanente do conhecimento com a realidade onde este é aplicável (sociedade, organizações e empresas).

No contexto europeu, apesar de existir uma consciência crescente quanto à importância de facultar formação específica aos docentes no domínio do empreendedorismo, detecta-se (na maioria dos países) uma falta de formação sistemática (tanto inicial como contínua) dada ou apoiada pelas autoridades públicas (CE, 2002). De acordo com a análise de Kuratko (2005) sobre a educação para o empreendedorismo, a grande dificuldade não reside na aceitação de novas ideias, mas na forma como se faz com que esqueçam as velhas ideias e interiorizem novos conceitos/metodologias. Estando a implementação das actividades nas escolas dependente (em larga medida) das iniciativas dos docentes, torna-se crucial que as autoridades públicas contribuam para melhorar a capacidade pedagógica dos docentes e o seu entendimento no domínio do desenvolvimento do espírito empresarial.

De facto, sem a motivação, o entusiasmo e o envolvimento activo dos docentes – dado tratar-se de uma situação em que a implementação das actividades relacionadas com o desenvolvimento do espírito empresarial se baseia fundamentalmente na sua iniciativa – é pouco provável que se consiga progredir nesta área. A falta de docentes motivados e qualificados cria, pois, uma barreira à implementação de cursos e programas focalizados no desenvolvimento do espírito empresarial.

Ao nível europeu, deve fazer-se um esforço para que a formação de docentes centrada na abordagem do conceito do espírito empresarial seja ministrada como parte integrante do programa de estudo das escolas de formação de professores (formação profissional inicial) e como formação contínua ao longo da carreira (CE, 2004a).

Uma forma de contornar a falta de formação adequada dos docentes a este nível, poderá passar pela utilização de "tutores" do meio empresarial, especialistas portadores de conhecimentos específicos no domínio do empreendedorismo. Tal implica que os docentes mantenham um contacto permanente com os empreendedores e com toda a sua envolvente empresarial. Todavia, esta alternativa deve ser considerada uma solução complementar, que embora possa ser muito útil em circunstâncias e programas específicos, não poderá nunca substituir a aquisição das capacidades necessárias no âmbito da estrutura curricular do sistema de educação. A este nível, torna-se igualmente necessário a definição de objectivos para os projectos educativos e projectos pessoais de desenvolvimento dos docentes, com a atribuição de meios para a obtenção desses objectivos, o acompanhamento e controlo das acções, a avaliação dos resultados e a respectiva recompensa pelo seu mérito (CE, 2006).

5.6. Importância da Cooperação entre Instituições de Ensino e o Meio Empresarial

O desafio da globalização evidencia a necessidade de se criarem quadros societários que privilegiem novas formas de cooperação inter-organizacional e de parcerias entre empresas e produtores de conhecimento (CE, 2006). O que significa que o espírito empreendedor deverá desenvolver-se num ambiente que encoraje formas activas de aprendizagem.

Segundo Gibb (2002), as competências empresariais podem ser aprendidas através de uma metodologia de ensino do empreendedorismo, que conjugue conhecimento teórico com a aplicação num contexto prático devidamente suportado por um conjunto de especialistas com reconhecida experiência no meio empresarial. Já Rae (2006), evidencia o contexto social e económico em que se desenvolve o processo de aprendizagem e o ambiente negocial. Para Westhead e Matlay (2006), a promoção de programas de cooperação que apoiam a integração de estudantes nas PME's, ao permitir a aplicação de conhecimentos teóricos na resolução de problemas que se colocam no contexto real de trabalho das empresas, favorecem o desenvolvimento de competências empreendedoras. Por seu lado, Mosey, Locket e Westhead referem a importância das redes de cooperação no âmbito da C&T, como sendo determinantes para a comercialização de novas tecnologias resultantes da pesquisa académica (Mosey et al., 2006).

De acordo com estas perspectivas, a educação para o desenvolvimento do espírito empreendedor, deverá promover o envolvimento dos vários intervenientes no sistema educativo de instituições de ensino (estruturas empresariais, autoridades locais, ministérios, organizações não governamentais e instituições educativas) por forma a favorecer o desenvolvimento de actividades e programas orientados especificamente para o fomento do empreendedorismo. Sendo por isso importante que se institua, nesta área, uma cooperação devidamente organizada e estruturada entre os diferentes intervenientes.

A este nível, as parcerias público-privadas são fundamentais para o desenvolvimento de programas que envolvam todos os níveis do ensino do empreendedorismo, na medida em que permitem que a iniciativa pública possa funcionar como catalisador da participação do sector privado na educação e, assim direccionar de forma mais eficiente recursos que possam ser melhor aplicados.

No domínio da educação para o desenvolvimento do espírito empreendedor através da aprendizagem pela prática ("learning by doing"), no caso concreto dos programas de empresas estudantis, as parcerias entre as escolas e o meio empresarial assumem um papel cada vez mais relevante, quer como patrocinadores de iniciativas concretas, quer participando directamente no ensino, como orientadores ou tutores de práticas empresariais, com vantagens para todos os intervenientes. Para as empresas, mais do que uma responsabilidade social, este envolvimento deve ser visto como um investimento a longo prazo, pela possibilidade de contratar jovens motivados com uma experiência empresarial directa e dotados de um conjunto de competências relacionadas com a criatividade, o empreendedorismo e a inovação. Para as escolas esta é uma oportunidade de motivar os estudantes através de actividades de carácter prático num contexto real de aprendizagem. Para os alunos este poderá ser o primeiro contacto com o mundo do trabalho e, em especial, com o ambiente empresarial, tendo a possibilidade de testar as suas capacidades, motivações e competências empresariais.

No contexto europeu, numerosas organizações (e.g, Redes *Júnior Achievement – Young Enterprise Europe*, *EUROPEN e JADE*) desenvolvem actualmente, com base em redes e conexões estratégicas, actividades destinadas a fomentar a educação para o empreendedorismo junto dos jovens, através de parcerias com o meio empresarial, contando com algum apoio do sector público. Para esse efeito, promovem programas baseados na aprendizagem pela prática, por exemplo através da criação de mini-empresas por alunos ou da gestão de empresas simuladas. Estes programas oferecem modelos bem experimentados que podem ser facilmente adaptados ao contexto local. Na ausência – ou em complemento de – uma metodologia estabelecida a nível interno pelo sistema educativo, o seu contributo para a educação do espirito empreendedor tem sido considerável na maior parte dos países europeus, na medida em que também proporcionam formação específica para docentes no domínio do empreendedorismo e funcionam como motores de mudança das políticas educativas a nível nacional.

Ao nível do ensino superior, a aproximação das universidades ao meio empresarial tem vindo a efectivar-se de forma crescente, quer através do desenvolvimento de projectos e programas que incentivam a criação de *spin-offs* académicos, quer através da criação de redes de centros de excelência especializados na transferência de conhecimento científico e tecnológico para o meio empresarial, com o intuito de assegurar a exploração comercial da inovação tecnológica. Neste domínio, a principal vantagem de uma cooperação mais efectiva entre o meio académico e empresarial reside no apoio concreto que é disponibilizado aos estudantes que tenham em mente uma oportunidade de negócio e pretendam testá-la no mercado. Para as empresas, este é um importante canal de aprendizagem e de excelência que lhes permite absorver o conhecimento de que necessitam para inovar e criar actividades de elevado valor acrescentado. A este nível, a criação de projectos e programas de natureza mais específica orientados para a inserção dos estudantes na vida activa é igualmente relevante, na medida em

que permite desenvolver competências empresariais e integrar conhecimentos universitários com a experiência empresarial prática.

Em termos de estratégia política, uma cooperação estruturada entre instituições educativas e estruturas empresariais, poderá ser uma das vias para alcançar progressos em todos os níveis da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial. A este nível, as medidas de apoio adoptadas poderão apresentar-se sob diversas formas: promoção de parcerias entre instituições de ensino e empresas; apoio a organizações especializadas que põem em prática programas concretos; financiamento de projectos-piloto nos estabelecimentos de ensino e disseminação de boas práticas. No contexto europeu, as acções de promoção sistemática, ao nível da cooperação entre as instituições de ensino e o meio empresarial, apesar de reduzidas, têm contribuído activamente para que seja possível criar um ambiente empreendedor mais favorável ao reconhecimento do ensino para o desenvolvimento do espírito empreendedor (CE, 2004a).

6.CONCLUSÃO

O espírito empresarial é, acima de tudo, uma atitude mental que engloba a motivação e a capacidade de um indivíduo (isolado ou integrado num organismo) identificar uma oportunidade com o objectivo de produzir um novo valor ou um resultado económico. A criação de uma empresa requer compromisso, criatividade e persistência, enquanto o desenvolvimento de uma empresa exige mais competências de gestão, tais como eficiência, eficácia e fiabilidade.

Neste sentido, a educação para o empreendedorismo deverá ser entendida na sua acepção mais lata, contemplando três domínios fundamentais: conhecimentos sobre os procedimentos de criação de empresas; desenvolvimento de competências transversais e qualidades necessárias a uma pessoa empreendedora (capacidade de superar obstáculos, ter iniciativa própria, perseverar em momentos difíceis, assumir desafios, planear e estabelecer objectivos).

Tendo em conta que tanto as competências pessoais como de gestão são elementos-chave para o sucesso, as competências pessoais relevantes para o espírito empresarial devem ser ensinadas desde a mais tenra idade até ao nível universitário, no qual se deve aprofundar as capacidades de gestão (CE, 2006).O que significa que o desenvolvimento de uma cultura empreendedora, poderá ser facilitada através da integração do espírito empresarial em todos os níveis do sistema formal de ensino.

Tal só será possível num ambiente pedagógico que encoraje formas activas de aprendizagem através de uma metodologia de ensino assente na aprendizagem pela prática ("learning by doing"), na qual o papel do professor seja o de facilitador do processo de aprendizagem e o aluno o elemento activo do processo de conhecimento. Só partir da análise de casos, de simulações de situações reais e do estudo de contextos empresariais diversos, os alunos conseguem criar o melhor ambiente para a exploração e a compreensão da teoria numa perspectiva prática.

No entanto, apesar de existir um consenso generalizado quanto à importância do empreendedorismo como uma temática relevante em todos os níveis do sistema de ensino, subsiste no contexto europeu, a falta de uma estrutura coerente que conceba uma estratégia global de educação para o empreendedorismo. O que passará necessariamente pela participação activa das autoridades governamentais através da aplicação de políticas orientadas para: a formação específica de docentes no domínio do espírito empresarial; a cooperação organizada entre os vários intervenientes no sistema educativo (ministérios, autoridades locais, estruturas empresariais, organizações não governamentais e instituições educativas) através de parcerias público-privadas e a participação activa de parceiros empresariais na qualidade de orientadores e consultores especializados no meio empresarial.

Este artigo procurou evidenciar o espírito empreendedor como uma competência de base susceptível de ser adquirida através de uma aprendizagem ao longo da vida. É possível "aprender a empreender" num ambiente pedagógico que encoraje formas activas de aprendizagem ("learning by doing"), através da integração da educação para o desenvolvimento do empreendedorismo em todos os níveis do sistema formal de ensino.

No contexto europeu, a investigação a desenvolver no futuro deverá passar pelo desenvolvimento de uma estratégia global de educação para o empreendedorismo que permita a aplicação de modelos conceptuais capazes de integrar o empreendedorismo de uma forma generalizada em todos os níveis do sistema formal de ensino.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, J. (1996), "Educação um Tesouro a Descobrir", in http//www.joaquimazevedo.com.
- Bock, A.M. (1999), "Psicologias: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia", São Paulo, *Ed. Afiliada*.
- Borchet, C.L. (1999), "Empreendedorismo e Ensino Fundamental: Uma Parceria Necessária", Florianópolis, SC, UFSC.
- Caird, S. (1988), "A Review of Measuring Enterprise Attributes", *DUBS*.
- CE (2002), "Projecto sobre Educação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial no âmbito do Procedimento Best", Bruxelas, *Direcção Geral da Empresa.*
- CE (2003), "Educação e Formação para 2010 – A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa", Bruxelas, *COM (2003) 685 final*.
- CE (2004a), "Contribuir para a Criação de uma Cultura Empresarial – Um guia de boas práticas para a promoção de atitudes e competências empresariais através da educação", Luxemburgo, *Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias*.
- CE (2004b), "Educação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial – Fomentar a promoção de atitudes e competências empresariais no ensino básico e secundário", Relatório Final do Grupo de Peritos, Bruxelas, *Direcção Geral da Empresa*.
- CE (2005a), Projecto do Procedimento BEST: "Mini-Empresas no Ensino Secundário", Relatório do Grupo de Peritos, *Direcção Geral das Empresas e da Indústria*.
- CE (2005b), "Mais Investigação e Inovação – Investir no Crescimento e no Emprego: uma Abordagem Comum", Bruxelas , *COM (2005) 488 final* .
- CE (2006),"Programa Comunitário de Lisboa : Promover o Espírito Empreendedor através do Ensino e da Aprendizagem", Bruxelas , *COM (2006) 33 final*.
- Cope, J. (2005), "Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), p.373.
- Corbett, A. (2005), "Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), p.473
- Davidoff, L.L. (1983), "Introdução à Psicologia", São Paulo, *Mc Grow Hill*.
- Deakins, D. e Freel, M. (1998), "Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs", *The Learning Organization*, 5(3), pp. 144-155.
- Descy, P. e Tessaring, M. (2001), "Formar e Aprender para Gerar Competências. Segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: sinopse", *Cedefop Reference Series. Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias*, Luxemburgo.
- Drucker, P. (1985), *Innovation and Entrepreneurship*, Heinemann, London.
- Dutta, D. e Crossan, M. (2005), "The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the Organizational Learning Framework", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), p.425.
- Estratégia de Lisboa (2000) in http://www.estrategiadelisboa.pt/
- Filion, L. J. (1999), "Empreendedorismo: Empreendedores e Proprietários/Gerentes de Pequenos Negócios", *Revista da Administração,* São Paulo, Vol.34 N.º 2 pp.5-28.
- Filion, L. J. e Gauthier F.A. (1999), "Análise de Questionários para a Avaliação do Perfil Empreendedor", *ENEMPRE – 1.º Encontro Nacional de Empreendedorismo*, Florianópolis, UFSC.
- Garavan, N.T. e O'Cinneide, B. (1994), "Entrepreneurship Education and Training Programmes: Ireland", *Journal of European Industrial Training,* Vol.18 N.º 8, pp.3-12.
- GEM (2005), *Estudo de Avaliação do Potencial Empreendedor em Portugal em 2004. Projecto GEM Portugal 2004*. Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI). Porto, 2005.
- Gibb, A.A. (1987), "Enterprise Culture – Its Meaning and Implications for Education Training", *Journal of European Industrial Training*, Vol.11 N.º 2.
- Gibb, A.A. (1993), "The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Eduction and its Links with Small Business Entrepreneurships and Wider Educational Goals", *International Small Business Management Journal*, Vol.11 N.º 3.
- Gibb, A.A. (2001), "Creating Conducive environments for learning Entrepreneurship", *Conference of the Entrepreneurship Forum*, Naples, 21-24 June.

- Gibb, A.A. (2002), "In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews,* 4, pp.233-269.
- Gibson, J.L. (1981), "Organizações: Comportamento, Estrutura, Processos", *Ed. Atlas*, São Paulo.
- Hartshorn, C. (2002), "Learning from the Life-World of the Entrepreneur", Paper Presented at Cambrige - *MIT Institute Innovative Learning Methods Workshop*, University of Durham.
- Hisrich, R.D. (1986), "Entrepreneurship and Intrapreneurship Methods for Creating New Companies That Have an Impact on the Economic Renaissance of an Area", *Entrepreneurship, Intrapreneurship and Venture Capital*, Lexington Books, p.73.
- Kirzner, I.M. (1973), "Competition and Entrepreneurship", *University of Chicago Press*, Chicago.
- Kirzner, I.M.(1991),"Market Processes Versus Market Equilibrium", JulKaisussa: Markets, Hierarchies & Networks, The Coordination of Social Life, Ed. by Thompson G., Frances J., Levacic R. & Mitchell J., 24-34, *SAGE Publications*, Great Britain.
- Kuratko, D.F. (2005), "The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29, pp.577-597, p.590.
- Lapolli, E.M. (1999), "Empreendedorismo em Organizações", *ENEMPRE: 1.º Encontro Nacional de Empreendedorismo*, Florianópolis – SC, ENE/UFSC.
- Lezana, A.G. e Tonelli, A. (1998), "O comportamento do Empreendedor. In: Mori, F.: Empreender – Identificando, Avaliando e Planejando um Novo Negócio", ENE/UFSC.
- Livro Verde "Espírito Empresarial para a Europa" (2003), *Publicações da DG Empresas*, Bruxelas, COM (2003) 27 final.
- Löbler, H. (2006), "Learning Entrepreneurship from a Constructivist Perspective", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol.18 N.º 1, 19-38.
- Longen, M.T. (1997), "Um Modelo Comportamental para o Estudo do Perfil Empreendedor", Dissertação de Mestrado, EPS, UFSC.
- Lumpkin, G. e Lichtenstein, B. (2005), "The Role of Organizational Learning in the Opportunity – Recognition Process", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), p.451.
- Maddi, S.R. (1976), "Personality Theories: A Comparative Analysis", *The Dorsey Press*, Illinois.
- Maximiano, A.C. (1994), "Introdução à Administração", São Paulo, *EdiOuro.*
- Ministério da Economia e da Inovação (2005), "Temas Económicos – Empreendedorismo", *Gabinete de Estratégia e Estudos*, Lisboa.
- Minniti M. e Bygrave W. (2001), "A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), pp.5-16.
- Mitchell, L., Busenitz, T., Lant, P., McDougall, E., Morse e Brock Smith, J. (2002), "Towards a Theory of Entrepreneurial Cognition", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), pp.93-104.
- Mosey S., Lockett A. e Westhead P. (2006), "Creating Network Bridges for University Technology Transfer: The Medici Fellowship Programme", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol.18 N.º 1, 71-91.
- National Council for Graduate Entrepreneurship (2004), "Making the Journey from Student to Entrepreneur: A Review of the Existing Research into Graduate Entrepreneurship", *The Institute for Small Business Affairs Consortium*, Research Paper 001.
- Parker S. (2005), "Learning about de unknown: how fast do entrepreneurs adjust their beliefs?", *Journal of Business Venturing.*
- Politis D. (2005), "The Process of Entrepreneurial Learning: a Conceptual Framework", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), p.399.
- Rae, D. e Carswell, M. (2001), "Towards a Conceptual Understanding of Entrepreneurial Learning", *Small Business and Enterprise Development*, 8(2), pp. 150-158.
- Rae D. (2006), "Entrepreneurial Learning: a Conceptual Framework for Technology-Based Enterprise", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol.18 N.º 1, 39-56.
- Ray, D.M. (1993), "Understanding the Entrepreneur: Entrepreneurial Atributes, Experience and Skills", *Entrepreneurship & Regional Development*, UK, Vol.5 N.º 5, 345-357.

- Reuber, R. e Fischer, E (1993), "The Learning Experiences of Entrepreneurs", *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Mass., Babson, pp. 234-245.
- Sager B., Fernández, M.G. e Thursby M. (2006), "Implications of a Multi-Disciplinary Educational and Research Environment: Perspectives of Future Business, Law, Science, and Engineering Professionals in the Technological Innovation: Generating Economic Results (TI:GER ®) Program", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol.18 N.º 1, 57-69.
- Say, J.B. (1816) in http//: westaction.org/definitions/def_entrepreneurship_1.html.
- Schumpeter, J. (1934), "The Theory of Economic Development", MA, *Harvard Business School Press*, Cambridge.
- Shepherd, D. e Krueger, N. (2002), "An Intention-Based Model of Entrepreneurial Teams' Social Cognition", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), p. 167.
- Solomon G.T. e Winslow E. (1988), "Towards a Descriptive Profile of the Entrepreneur", *International Creative Behaviour,* Vol. 22 N.º 3, pp.162-171.
- Vilella C. (2005), "Empreendedorismo na Escola" in *Empreendedorismo na Escola – Colecção Escola em Acção (05)*, Artmed Editora, Capítulo 1, pp. 21-58.
- Westhead P. e Matlay H. (2006), "Skills Associated with Employment Positions in SMEs and Favourable Attitudes Toward Self-Employment: Longitudinal Evidence from Students who Participated in the Shell Technology Enterprise Programme", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol.18 N.º 1, 93-124.
- Wright M., Birley S. e Mosey S. (2004), "Entrepreneurship and University Technology Transfer", *Journal of Technology Transfer,* 29, pp. 235-246.
- Young J. e Sexton D. (1997), "Entrepreneurial Learning: a Conceptual Framework", *Journal of Enterprising Culture*, 5(3), pp. 223-248.

João Varela
APDES – Agência Piaget para o Desenvolvimento
GIIC – Gabinete Integrado de Informação e Consultoria

APRENDER A EMPREENDER

Do desemprego à criação do próprio emprego

O desemprego é considerado de forma generalizada como uma situação negativa. Não querendo tirar o peso desta dimensão e das várias perspectivas que a sustentam, o facto é que o desemprego pode servir como ponto de partida para a criação do próprio emprego, podendo esta nova situação laboral ser mais benéfica em termos financeiros e de realização pessoal quando comparada com a situação do anterior emprego.

A comunicação apresentada baseou-se nas reflexões da experiência obtida no acompanhamento a população desempregada, principalmente da área de Vila Nova de Gaia, no processo de criação da própria empresa durante o período de Janeiro de 2004 a Setembro de 2006. Este acompanhamento foi efectuado no âmbito do Gabinete Integrado de Informação e Consultoria da Agência Piaget para o Desenvolvimento.

Ao longo deste acompanhamento, verificámos a existência de alguns estereótipos normalmente associados às capacidades necessárias para ser empresário/a. Desde o *self-made man* que começa do zero, que tem competências práticas que o leva ao *saber-fazer*, que tem a ideia que vem da experiência, que é direccionado para objectivos bem definidos, a quem não falta uma elevada confiança nas suas capacidades e que por fim é abnegado e com capacidade de sacrifício, entre tantas outras qualidades. O outro tipo de figura estereotipada é o indivíduo que tem formação superior de excelência, possui competências avançadas de gestão, assume-se como um líder nato, é criativo, inovador e normalmente possui capital para iniciar o negócio. Para além destes estereótipos sobre o indivíduo, existe sempre a figura avançada da crise. A qual sempre esteve presente, de uma forma ou outra.

Durante o período de acompanhamento trabalhámos com pessoas desempregadas, que acreditavam essencialmente ter capacidade para aprender e vontade para concretizar projectos empresariais, de pequena dimensão (tudo tem um início), mas rentáveis. Aqui verificámos de facto o contraponto aos estereótipos acima mencionados: é empreendedora a pessoa que é pro-activa no desenvolvimento das suas competências no decurso de uma actividade, seja aquela que cria uma empresa, ou aquela trabalha por conta de outrem.

No entanto e apesar da vontade e motivação para a criação do próprio emprego, devemos ter em linha de conta que

numa economia hiper competitiva, na qual a concorrência e o mercado exigem um investimento constante na apresentação de novos produtos e serviços, a aposta na inovação obriga a uma gestão de processos criativos, a compromissos e parcerias de conhecimento, à gestão de recursos humanos e financeiros, entre outros. O elemento transversal: o empreendedorismo.

Neste sentido o/a empreendedor/a deve aprender a superar as exigências, dificuldades e contrariedades de forma construtiva e da qual advenham aprendizagens válidas para o futuro. Para tal, não é necessário possuir apenas capital financeiro, conhecimento do mercado e do ramo de negócio em causa. Acima de tudo é necessário possuir e ser pró-activo na constante aquisição de competências!

As principais dificuldades apresentadas por esta população quando pensam na criação do seu próprio emprego e iniciam os primeiros passos, são as de índole técnica, comportamental e cultural. Nas áreas técnicas verificou-se a dificuldade em identificar necessidades específicas a serem satisfeitas, a interpretação do funcionamento e dinâmica do mercado, a capacidade de recolha e análise de informação, conhecimentos de estratégia empresarial e noções de gestão e marketing. Ao nível da área comportamental e cultural, verificaram-se dificuldades na construção e gestão de parcerias, na gestão de conflitos, na separação da vida profissional e pessoal e na gestão do stress oriundo essencialmente da incerteza e risco associado.

Tendo em conta esta realidade foram desenvolvidos métodos e instrumentos em estreita parceria com aqueles por modo a apoiar a sua formação ao nível do empreendedorismo empresarial. A solução encontrada foi o desenvolvimento do conceito de **consultoria de proximidade**, no qual o/a empreendedor/a é o actor principal na construção do plano do seu negócio. Este método passa por três etapas distintas: a triagem, a elaboração do plano da empresa e, por último, a formalização e acompanhamento. Na consultoria de proximidade, a equipa consultora não se substitui ao indivíduo, orientando sim para a recolha e análise de informação, contribuindo desta forma para um ambiente de aprendizagem do indivíduo. Para chegar ao seu projecto de empresa com um posicionamento diferenciador, terá de desenvolver conhecimentos nas áreas que apresenta mais dificuldades. Em simultâneo é realizado um acompanhamento psicológico, o qual permite ao indivíduo uma melhor percepção do seu estado, percurso e motivações.

Um dos instrumentos desenvolvidos para apoiar esta consultoria de proximidade, e tendo em conta a necessidade de formação em aspectos fundamentais para a criação de uma empresa, foi um plano de negócios - *O Plano da Minha Empresa*. Neste plano, desenvolvido em estreita parceria com a população desempregada envolvida na criação da sua própria empresa, explica-se as várias etapas necessárias para o desenvolvimento de um plano de negócios, utilizando uma linguagem bastante simples e que descodifica termos e abordagens técnicas mais complexas. A versão final deste plano será editada durante o primeiro semestre de 2007.

A área do empreendedorismo ao nível do público desempregado é uma área que necessita de ser trabalhada por várias perspectivas. Não só ao nível do empreendedorismo empresarial, mas também por exemplo, ao nível do empreendedorismo social. O empreendedorismo social relacionado com o terceiro sector tem um potencial de crescimento enorme, pelo que os desempregados devem ter essa opção em linha de conta. Para tal devem ser sensibilizados e formados. Também a questão da idade do indivíduo deve ser trabalhada nestas áreas do empreendedorismo. Enfim, há muito por onde podemos e devemos trabalhar! Fascinante!

OUTRAS COMUNICAÇÕES

Delmiro Barreiros de la Torre
Universidade de Vigo

MOTIVACIÓN ACADÉMICA: FORMULACIÓN DE METAS

Una aproximación a las estrategias volicionales

INDICE

1. – PRESENTACIÓN

2. – PARTE EMPÍRICA
2.1. – Planteamiento del problema
2.2. – Hipótesis
2.3. – Metodología
2.3.1. – Muestra
2.3.2. – Instrumentos
2.3.3. – Procedimiento
2.4. – Resultados
2.4.1. – Resultados totales por items
2.4.2. – Resultados según el rendimiento académico
2.4.3. – Resultado por sexos

3. – RESUMEN

4. – BIBLIOGRAFÍA

5. – ANEXO 1

1. – PRESENTACIÓN

La palabra motivación deriva del vocablo latino "movere" que significa mover.

La motivación es un tema fundamental de los abordados por la psicología a lo largo de la historia y viene siendo considerado desde siempre como uno de los procesos psicológicos básicos.

Se vincula con aspectos tanto individuales como socioculturales y está presente en todas las áreas de la existencia humana, es de tal importancia que se estudia y se considera determinante tanto a nivel individual como en la dirección de equipos humanos en ámbitos tan distintos como la guerra, la defensa de unos principios, el deporte, la familia, los grupos

de iguales, en las organizaciones empresariales, el trabajo personal y de grupo, el seguimiento de un tratamiento médico, el aprendizaje escolar, etc.

Revisaremos nuevamente los diferentes modelos existentes que la literatura nos ofrece, como el modelo de la motivación intrisínseca y motivación extrínseca, el de la orientación general a metas, el del Interés, el de formulación y consecución de metas académicas, el modelo del Autoconcepto, el de la autoeficacia, el de la atribución causal, el del del valor subjetivo de las tareas académicas y por último el modelo de la motivación social académica; nos centraremos en el de formulación y consecución de metas académicas, y dentro de él nos detendremos con más detalle en las fases de autorregulación del aprendizaje de las metas académicas y en las estrategias volicionales para lograrlas.

Creemos que si es importante en el estudio de la motivación es "el comienzo" de ésta, más aún es "su mantenimiento, su durabilidad", y es aquí donde juegan un papel decisivo las estrategias volicionales.

Para ello, además de la revisión teórica, aplicaremos una escala de estrategias volicionales a un grupo de alumnos/as universitarios/as esperando que se confirmen las dos hipótesis que hemos planteado en este estudio, que los/as alumnos/as con rendimiento académico elevado son los que hacen uso de un mayor número de estrategias volicionales que los de menor rendimiento y que son las mujeres las que más estrategias utilizan.

No pretendemos realizar un trabajo exhaustivo, pero si una aproximación con visos de investigaciones futuras, acerca de la utilización de las estrategias volicionales, (estrategia a estrategia, análisis por factores resultantes, y un análisis del total de las puntuaciones), en relación con el sexo y con el rendimiento académico para cada una de las hipótesis planteadas en este trabajo en una muestra de universitarios/as.

2. – PARTE EMPÍRICA

2.1. – Planteamiento del problema

El bajo rendimiento académico de los/as alumnos/as es debido sin duda a innumerables factores, tanto a circunstancias personales como a circunstancias ambientales y contextuales de su medio, que se traducen en una falta de motivación.

Por tanto podemos decir, que la falta de motivación es un reflejo, un claro indicador, del modo en como los alumnos y las alumnas conciben inadecuadamente las relaciones entre el hoy y el mañana.

En nuestro mundo, refiriéndonos a Occidente las personas asumimos metas en cualquier campo que nos ocupe, metas que nos mueven en una determinada dirección.

Por eso, la escasa de motivación es consecuencia, entre otros factores, de una falta de elaboración de metas y de estrategias volicionales de motivación personal.

2.2. – Hipótesis

De acuerdo con los estudios llevados a cabo por Mc Cann y Turner (2004); Husman, Mc Cann y Crowson, (2000); Mc Cann y García, 1999, con alumnos de secundaria y universitarios, podemos establecer que:

Hipótesis 1: Esperamos que existan diferencias en la utilización de estrategias volicionales lo que repercute en el rendimiento académico. Los alumnos y las alumnas con mayor rendimiento académico utilizan un mayor número de estrategias volicionales.

Hipótesis 2: También esperamos que las alumnas utilicen un mayor número de estrategias volicionales que los alumnos.

2.3. – Metodología

La metodología elegida ha sido la aplicación del Cuestionario de Estrategias volicionales de Mc Cann y García (2000) a una muestra al azar de alumnos/as universitarios/as.

2.3.1. – Muestra

La muestra la formaron 4 6 Alumnos/as universitarios/as de último curso de carrera. De ellos treinta y siete eran mujeres, y el resto, nueve varones. Lo que supone un 80,43 % de mujeres y un 19, 57 % de varones.

2.3.2. – Instrumentos

Se aplicó la escala de estrategias volicionales académicas de Mc Cann y García 2000 (Ver Anexo 1). La escala consta de quince items, agrupados en tres factores: potenciación de la autoeficacia, acciones de reducción del estrés e incentivos negativos.

2.3.3. – Procedimiento

Se eligieron dos días al azar en dos cursos universitarios, 3º de Magisterio y 5º de Psicopedagogía. A los/as alumnos/as que asistieron esos días se les pidió de forma voluntaria poder aplicarles un cuestionario, "La Escala de estrategias volicionales académicas de Mc Cann y García (2000)". A todos se les pasó la prueba, consitente en una hoja de quince preguntas en los inicios de clase. El tiempo de ejecución de la prueba aproximadamente ha sido de 15 minutos, aunque no existía límite restrictivo de tiempo.

Las instrucciones han sido igual para todos los alumnos y alumnas.

" Buenas tardes. Antes de comenzar la clase de hoy, os voy a aplicar un test para aquellos que lo deseen : La Escala de estrategias volicionales académicas de Mc Cann y Garcia. El sentido de esta actividad es que me encuentro realizando un trabajo acerca de la motivación y me sería muy útil vuestra colaboración.

La realización de la prueba es voluntaria y anónima, por lo que os pido sinceridad a los que participeis, sólo necesito que me indiqueis el sexo y vuestra nota académica media obtenida en el curso pasado al final de la hoja que os voy a entregar a continuación. Os agradezco que no empeceis hasta que todos/as hayamos comprendido bien las instrucciones.

Como podeis ver, se trata de contestar "SI" o "NO" en la primera columna de la derecha a continuación de las afirmaciones que se indican. y en la siguiente columna de la derecha debeis de escoger entre los valores extremos siguientes:

– 1= Yo casi nunca hago esto
– 5= Yo casi siempre hago esto

¿Teneis alguna duda?

Si alguien desea preguntar sobre algún aspecto de la Escala o sobre el tema lo puede hacer libremente una vez que hayamos finalizado. Muchas Gracias por vuestra colaboración. Podeis comenzar ".

2.4. – RESULTADOS

Los resultados de la prueba aparecen recogidos en las tres tablas que presentamos continuación: Resultados totales por items (Tabla 1), resultados según rendimiento académico (Tabla 2) y resultados por sexos (Tabla3).

2.4.1. – Resultados totales por items

Para un análisis de resultados de tipo cuantitativo, la muestra es muy pequeña como para poder confirmar o rechazar las hipótesis planteadas con absoluta certeza. Somos conscientes de que debemos ampliar el tamaño

de la muestra a un "N" considerablemente mayor para que sea suficientemente representativa de la población estudiada, y así poder hacer una interpretación de los índices estadísticos resultantes.

A la luz de los resultados para el grupo total (Tabla 1) podemos decir que existe gran dispersión de puntuaciones, que se ve reflejado en nuestra desviación típica (sigma).

Asimismo también se puede asegurar que todas las estrategias volicionales han sido utilizadas alguna vez por alguno o varios alumnos de la muestra .

3º. – Analizando cada uno de los factores, es el factor número 1 *"Potenciación de la autoeficacia",* que agrupa a los cinco primeros items, el factor más elevado, por tanto el más recurrido, con una media de 15.58. Influyen en este factor nuestras experiencias pasadas y nuestras conclusiones acerca de nuestras capacidades, que tienen que ver con el planteamiento de las metas, así como del grado de implicación.

De las estrategias reflejadas en este factor, la más frecuentemente utilizada es la de pensar en las metas y en el modo en que pueden afectar al futuro lo que hace el alumno (item 1), imaginar lo bien que se sentirá cuando concluya el trabajo (item 3) y pensar que debe continuar con un trabajo o tomar un descanso cuando tiene ganas de abandonar (item 4).

La estrategia, el pensar en las metas y en el modo en que puede afectar al futuro lo que hago (item 1) hace referencia a la importancia de la vivencia del tiempo, siendo uno de sus conceptos más importantes *"la Perspectiva de futuro",* definida como la anticipación en el presente de las metas del futuro" tal como mencionan los autores Husman y Lens (1999).

Por otra parte, son menos utilizadas las estrategias como recordar las buenas notas (item 2) y pensar en cosas que me hacen sentir bien. (item 5)

El factor número 3, *"Incentivos negativos",* agrupa a las cinco últimas situaciones planteadas por la escala y es el segundo factor en ser empleado por los sujetos, con una media de 14,39.

Tabla 1. Estrategias volicionales académicas. Resultados Totales

	N	Minimo	Máximo	Media	Desv Tipica
Factor 1. Potenciación de la autoeficacia:					
Item 1 – Pienso en mis metas y en el modo en que puede afectar a mi futuro lo que hago.	46	2,00	5,00	4,32	0,79
Item 2 – Recuerdo las buenas notas que he conseguido cuando me he ayudado con una programación de mis tareas de estudio.	46	,00	5,00	2,56	2,08
Item 3 – Imagino lo bien que me sentiré y descansado que estaré cuando acabe este trabajo.	46	,00	5,00	3,32	2,01
Item 4 – Cuando tengo ganas de abandonar el estudio a pesar de que sé que debo continuar con él, me tomo un descanso para aclarar mis ideas.	46	,00	5,00	3,13	1,96
Item 5 – Siempre que me encuentro frustrado por todas las tareas que necesito hacer para clase, pienso en cosas que me hacen sentir bien.	46	,00	5,00	2,23	2,06
Total Factor 1.	**46**	**6,00**	**25,00**	**15,58**	**5,45**
Factor 2. Acciones de reducción del estrés:					
Item 6 – Me prometo a mi mismo algo que deseo (por ejemplo ir al cine o comprar un CD) para cuando complete una parte de mis tareas de estudio.	46	,00	5,00	2,15	2,10
Item 7 – Llamo a un compañero de clase y hablo con él del material a estudiar o de los trabajos.	46	,00	5,00	2,93	1,92
Item 8 – Me imagino a mi mismo realizando con éxito las tareas o contestando a las preguntas del examen sin demasiada dificultad.	46	,00	5,00	2,23	2,17

	N	Minimo	Máximo	Media	Desv Tipica
Item 9 – Pienso en diferentes formas de hacer el estudio más divertido, interesante o atractivo.	46	,00	5,00	2,78	2,17
Item 10 – Suelo programar mis horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarme en mis tareas escolares y no sentirme estresado o culpable por aplazarlas.	46	,00	5,00	1,54	2,12
Total Factor 2.	**46**	**0,00**	**24,00**	**11,65**	**6,26**
Factor 3. Incentivos negativos:					
Item 11 – Traigo a mi mente los motivos por los que vengo a clase (por ejemplo mis planes de futuro).	46	,00	5,00	2,82	2,14
Item 12 – Reflexiono sobre los errores que he cometido en exámenes o trabjos pasados en los que ido aplazando el estudio.	46	,00	5,00	3,36	1,78
Item 13 – Medito sobre el tipo de ocupaciones u oficios a los que puedo optar si suspendo y abandono el colegio.	46	,00	5,00	2,08	2,18
Item 14 – Pienso en la cantidad de tiempo que mis compañeros dedican a estudiar esta materia y en que pueden obtener mejores calificaciones que yo.	46	,00	5,00	2,30	1,97
Item 15 – Reflexiono sobre las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas.	46	,00	5,00	3,80	1,42
Total Factor 3.	**46,00**	**2,00**	**25,00**	**14,39**	**5,46**
Total: Estrategias Volicionales	46,00	11,00	71,00	41,63	13,87

Analizando por items totales, en el factor 3, vemos claramente como también son traidas a la mente dos estrategias de voluntad, sobre las posibles consecuencias negativas si no se alcanzan las metas.

Las dos estrategias mencionadas el párrafo anterior, parece que tienen mucha fuerza en el área motivacional, situándose en segundo y en tecer lugar de preferencias de toda la escala, el reflexionar sobre las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas (item 15) con una media de 3,80; y el reflexionar sobre los errores cometidos en exámenes o trabajos pasados en los que se ha ido aplazando el estudio (item 12) con una media de 3,36.

Sin embargo está en penúltimo lugar, el meditar sobre el tipo de ocupaciones u oficios a los que se puede optar si se suspende y se abandona el colegio (item 13).

Aunque a primera vista parece entrar en contradicción con el item 1, el escogido por todos y por todas, no lo creemos así ya en éste item (el 13), parece que los alumnos están seguros de aprobar y no de suspender, reforzados por ser alumnos que ya han pasado por varias etapas satisfactorias desde secundaria (tienen experiencia previa y creencias personales acerca de las metas), y otra razón pudiera ser que la muestra pertenece a alumnos/as de Magisterio y Psicopedagogía de último curso de titulación, cuyo objetivo inmediato, como primera opción, es obtener la titulación académica y después al menos a corto plazo presentarse a las oposiciones de su especialidad.

Probablemente si la muestra fuese de secundaria o primer año de titulación, esta estrategia ocuparía un lugar preferente y correlacionaría con otras estrategias de su mismo factor.

Y finalmente el factor 2: *"Acciones de reducción del estrés",* que va desde el item seis al item diez, es el factor menos utilizado, con una media de 11,65.

Está en último lugar en utilización la estrategia de programar las horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarse en las tareas escolares y no sentirse estresado o culpable por aplazarla (item 10).

Y en antepenúltimo lugar, prometerse a uno mismo algo que desea, por ejemplo ir al cine o comprar un CD, para completar una parte de las tareas de estudio (item 6).

Muy poco son traídas a la mente las estrategias volicionales de este factor, y varias pueden ser las razones, en primer lugar, por la creencia de que tarde o temprano se acabarán aprobando los estudios, por tanto el nivel de ansiedad o de presión no es significativa; en segundo lugar, que al ser alumnos de último curso de carrera, con más experiencia en examenes que alumnos de otros cursos saben convivir mejor con el estrés sin recurrir a estrategias a nivel consciente y recurren a otras estrategias de reducción de estrés que no aparecen en las opciones de estrategias de la escala aplicada.

En el Análisis Total de las puntuaciones de las estrategias volicionales nos dan una media de 41,63 una desviación típica (sigma) de 13, 87, la puntuación mínima es 11,00 y la máxima 71,00.

2.4.2. – Resultados según el rendimiento académico

La primera de las hipótesis planteadas es la siguiente: *"Esperamos que los alumnos con rendimiento académico más elevado utilicen un mayor número de estrategias volicionales que los de menor rendimiento académico".*

Para tratar de verificar esta hipótesis se dividió la muestra en dos grupos en función de su rendimiento académico, un primer subgrupo menor o igual que seis con cinco (6,5) de nota académica media y un segundo grupo mayor o igual que siete (7) de nota. El primer *subgrupo* (grupo 1) compuesto por diecinueve sujetos, y el segundo (grupo 2) compuesto por veinte y siete sujetos.

Los datos aparecen reflejados en la Tabla 2. Analizando las puntuaciones totales y de forma general se confirma la hipótesis planteada.

En el análisis de las puntuaciones totales en relación al empleo de estrategias volicionales con el rendimiento académico, obtenemos una "T" de - 4,64 (El signo menos (-) indica favorable al grupo 2, es decir, el subgrupo con rendimiento académico alto) y un nivel de significación de 0,000.

Respecto al primer factor, factor 1, *"Potenciación de la autoeficacia",* obtenemos diferencias significativas (con una "T" de –3,03; y un nivel de significación de 0,004). Esto nos indica que el empleo de estrategias volicionales de este factor es mayor para el subgrupo 2 (el de mayor rendimiento académico) y son segundas en preferencia de uso.

Especialmente relevantes son las diferencias más favorables al subgupo de mayor rendimiento académico de las estrategias explicitadas en el Item 2 y el item 3, la de imaginarse lo bien que se sentirá uno y descansado cuando acabe este trabajo (item 3), y el recordar las buenas notas que se ha conseguido cuando se ha ayudado con una programación de las tareas de estudio (item 2).

Tabla 2. Utilización de estrategias volicionales según el rendimiento académico

	1=≤ 6,5 2=≥7	N	Media	Desv Tipica	T	Niv sign
Factor 1. Potenciación de la autoeficacia.						
Item 1 – Pienso en mis metas y en el modo en que	1	19	4,26	0,93		
puede afectar a mi futuro lo que hago.	2	27	4,37	0,68		
Item 2 – Recuerdo las buenas notas que he conse-						
guido cuando me he ayudado con una programaci-	1	19	1,84	2,00		
ón de mis tareas de estudio.	2	27	3,07	2,01	-2,04	0,04
Item 3 – Imagino lo bien que me sentiré y descan-	1	19	2,52	2,24		
sado que estaré cuando acabe este trabajo.	2	27	3,88	1,64	-2,37	0,02
Item 4 – Cuando tengo ganas de abandonar el es-						
tudio a pesar de que sé que debo continuar con él,	1	19	2,52	2,03		
me tomo un descanso para aclarar mis ideas.	2	27	3,55	1,82		
Item 5 – Siempre que me encuentro frustrado por						
todas las tareas que necesito hacer para clase,	1	19	1,73	2,07		
pienso en cosas que me hacen sentir bien.	2	27	2,59	2,02		

	1=≤ 6,5 2=≥7	N	Media	Desv Tipica	T	Niv sign
Total Factor 1	**1**	**19**	**12,89**	**5,35**		
	2	**27**	**17,48**	**4,75**	**-3,03**	**0,004**
Factor2: Acciones de reducción del estrés						
Item 6 – Me prometo a mi mismo algo que deseo (por ejemplo ir al cine o comprar un CD) para cuando complete una parte de mis tareas de estudio.	1	19	1,68	1,88		
	2	27	2,48	2,22		
Item 7 – Llamo a un compañero de clase y hablo con él del material a estudiar o de los trabajos.	1	19	1,84	1,77		
	2	27	3,70	1,65	-3,64	0,001
Item 8 – Me imagino a mi mismo realizando con éxito las tareas o contestando a las preguntas del examen sin demasiada dificultad.	1	19	0,89	1,52		
	2	27	3,18	2,07	-4,09	0,000
Item 9 – Pienso en diferentes formas de hacer el estudio más divertido, interesante o atractivo.	1	19	2,00	2,05		
	2	27	3,33	2,13	-2,12	0,04
Item 10 – Suelo programar mis horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarme en mis tareas escolares y no sentirme estresado o culpable por aplazarlas.	1	19	1,00	1,73		
	2	27	1,92	2,31		
Total Factor 2.	**1**	**19**	**7,42**	**4,92**		
	2	**27**	**14,62**	**5,37**	**-4,63**	**0,000**
Factor 3. Incentivos negativos.						
Item 11 – Traigo a mi mente los motivos por los que vengo a clase (por ejemplo mis planes de futuro).	1	19	2,21	2,09		
	2	27	3,25	2,10		
Item 12 – Reflexiono sobre los errores que he cometido en exámenes o trabjos pasados en los que ido aplazando el estudio.	1	19	2,84	1,86		
	2	27	3,74	1,65		
Item 13 – Medito sobre el tipo de ocupaciones u oficios a los que puedo optar si suspendo y abandono el colegio.	1	19	1,78	1,84		
	2	27	2,29	2,41		
Item 14 – Pienso en la cantidad de tiempo que mis compañeros dedican a estudiar esta materia y en que pueden obtener mejores calificaciones que yo.	1	19	1,57	1,80		
	2	27	2,81	1,96	-2,17	0,03
				1,34		
Item 15 – Reflexiono sobre las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas.	1	19	3,52	1,46		
	2	27	4,00			
Total Factor 3.	**1**	**19**	**11,94**	**4,39**		
	2	**27**	**16,11**	**5,55**	**-2,67**	**0,009**
Total Estrategias Volicionales	**1**	**19**	**32,96**	**10,04**		
	2	**27**	**48,22**	**12,41**	**-4,64**	**0,000**

Hipótesis 1. Los alumnos con rendimiento académico más elevado utilizan un mayor número de estrategias volicionales que los de menor rendimiento académico

En cuanto al factor 2: *"Acciones de reducción del estrés"*. Obtiene una "T" de – 4,63 y un nivel de significación 0,000. Las puntuaciones son favorables para el subgrupo 2, rendimiento académico más alto; este grupo utiliza de forma significativa estrategias reductoras del estrés en comparación con el grupo con rendimiento académico más bajo. De toda la escala son las estrategias preferidas por el subgrupo de nota media mayor o igual que siete (7).

Si comparamos los resultados de esta hipótesis 1 (Tabla 2) con los resultados totales (Tabla 1) en relación al factor 2, observamos que pasa de ser el factor elegido por los alumnos más sobresalientes a ser el menos preferido por la muestra total, influyendo en esta diferencia los alumnos de menor nota, menor o igual a seis con cinco (6,5).

Las dos primeras estrategias elegidas de toda la escala por subgrupo 2, son estrategias del factor 2, *"Acciones de reducción del estrés"* son las del item 8 y la del item 7, por este orden, el imaginarse a uno mismo realizando con éxito las tareas o contestando a las preguntas del examen sin demasiada dificultad (item 8), y el llamar a un compañero de clase y hablar con él del material a estudiar o de los trabajos (item 7).

Finalmente, en último lugar de elección está el factor 3, *"Incentivos negativos",* con una "T" de –2,17 y un nivel de significación de 0,009. También en este factor, es favorable al empleo de estrategias volicionales por parte del subgrupo 2, pero son menos significativas las diferencias.

La estrategia más utilizada de este factor es la del item 14 el pensar en la cantidad de tiempo que los compañeros dedican a estudiar esta materia y en que pueden obtener mejores calificaciones que uno (item 14).

Las diferencias del total de estrategias volicionales también son significativas (T = - 4,64 ; y nivel de significación p: 0,000), esto nos indica que nuestra primera hipótesis se confirma, por lo que podemos afirmar que en esta muestra de estudiantes universitarios existen diferencias entre en la utilización de estrategias volicionales entre los/as alumnos/as con mayor rendimiento académico y los/as alumnos/as de menor rendiento académico.

Como consecuencia de todo lo anterior podemos concluir que existe correlación entre la utilización de estrategias voliciones y el rendimiento académico resultante. En estudiantes universitarios, cuantas más estrategias volicionales se utilicen mayor es la probabilidad de que se obtengan buenos resultados académicos.

Pensamos que estos resultados se respaldarían más con una muestra mayor y extraída de educación secundaria, donde existen más variabilidad en las diferencias académicas entre los distintos alumnos y alumnas.

2.4.3. – Resultados por sexos

De acuerdo con la segunda hipótesis formulada . (Tabla 3) *"Esperamos que las mujeres utilicen un mayor número de estrategias volicionales que los varones".*

No se confirma la hipótesis en el análisis total de estrategias, donde incluso el subgrupo 2, el de los varones, es superior en la utilización de la mitad de las estrategias volicionales de la escala aplicada.

Analizando los datos de la tabla vemos que, en el primer factor, las mujeres obtienen una puntuación superior a la puntuación de los varones (16,10 frente a 13,44) aunque estas puntuaciones no alcanzan el nivel mínimo de significatividad para el factor total.

Por factores, las estrategias del factor 1, *"Potenciación de la eficacia",* y las estrategias del factor 3, *"Incentivos negativos",* son las más utilizadas por el subgrupo 1, el de las mujeres, pero sus resultados tampoco son significativos.

Sin embargo, sí son significativas las diferencias en la utilización de la estrategia del item 5, que indica que cuando las mujeres se sienten frustradas por todas las tareas que tienen que hacer para la clase, piensan en las cosas que les hacen sentirse bien. Es la única estrategia cuyas diferencias son significativas, y la solución del problema es abordado de forma personal, no pidiendo ayuda a otros. ¿Son las chicas más competitivas? ¿No recurren a apoyos de otros para no mostrar sus carencias? ¿Son más individualistas? ¿Están sometidas a presión social y cultural, en donde ellas tienen tienen que arreglarselas siempre solas? ¿Es la falta de tiempo y las exigencias socio-culturales por lo que recurren más a estrategias de corte personal? ¿son más maduras y seguras personalmente? ¿Por una combinación de todaso algunas de estas razones?

Otros items, además del nº 5, utilizados por las mujeres aunque no de forma significativa son el número 1, 2, 3, 4, 6, 9,12 y el número15.

En el factor 2, *"Acciones de reducción del estrés",* las puntuaciones de los varones superan a las de las mujeres (13,44 para ellos por 11,21 para ellas), aunque las diferencias tampoco son significativas.

Sí son significativas las diferencias en los items 7 y 10, estrategias más utilizadas por los hombres que por las mujeres: el llamar a un compañero de clase y hablar con él del material a estudiar o de los trabajos (item 7), y el programar las horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarse en las tareas escolares y no sentirse estresado o culpable por aplazarlas (item 10).

Más arriba comentábamos posibles razones del porqué la única estrategia con diferencias significativas a favor de las mujeres era una estrategia personal y ahora tenemos el contraste que nos viene a confirmar lo anteriormente dicho, las estrategias con diferencias significativas favorables a los chicos son estrategias de colaboración.

Tabla 3.Utilización de estrategias volicionales. Resultados por sexo (gr.1 mujer gr. 2= varón)

	1= M 2= V	N	Media	Desv Tipica	T	Niv sign
Factor 1. Potenciación de la autoeficacia.						
Item 1 – Pienso en mis metas y en el modo en que	1	37	4,29	0,77		
puede afectar a mi futuro lo que hago.	2	9	4,44	0,88		
Item 2 – Recuerdo las buenas notas que he conse-						
guido cuando me he ayudado con una programaci-		37	2,64	2,11		
ón de mis tareas de estudio.	2	9	2,22	2,04		
Item 3 – Imagino lo bien que me sentiré y descan-	1	37	3,40	1,96		
sado que estaré cuando acabe este trabajo.	2	9	3,00	2,29		
Item 4 – Cuando tengo ganas de abandonar el es-						
tudio a pesar de que sé que debo continuar con él,	1	37	3,18	2,06		
me tomo un descanso para aclarar mis ideas.	2	9	2,88	1,53		
Item 5 – Siempre que me encuentro frustrado por						
todas las tareas que necesito hacer para clase,	1	37	2,56	2,02		
pienso en cosas que me hacen sentir bien.	2	9	0,88	1,76	+ 2,28	0,02
Total Factor 1	**1**	**37**	**16,10**	**5,31**		
	2	**9**	**13,44**	**5,81**		**n. s.**
Factor2. Acciones de reducción del estrés.						
Item 6 – Me prometo a mi mismo algo que deseo	1	37	2,29	2,13		
(por ejemplo ir al cine o comprar un CD) para cuan-	2	9	1,55	2,00		
do complete una parte de mis tareas de estudio.						
Item 7 – Llamo a un compañero de clase y hablo	1	37	2,67	2,01		
con él del material a estudiar o de los trabajos.	2	9	4,00	1,00	- 2,80	0,009
Item 8 – Me imagino a mi mismo realizando con						
éxito las tareas o contestando a las preguntas del	1	37	2,16	2,21		
examen sin demasiada dificultad.	2	9	2,55	2,06		
Item 9 – Pienso en diferentes formas de hacer el	1	37	2,83	2,23		
estudio más divertido, interesante o atractivo.	2	9	2,55	2,06		
Item 10 – Suelo programar mis horas de estudio						
con algún compañero de clase para no retrasarme	1	37	1,24	1,99		
en mis tareas escolares y no sentirme estresado o	2	9	2,77	2,33	- 2,00	0,05
culpable por aplazarlas.						
Total Factor 2.	**1**	**37**	**11,21**	**6,25**		
	2	**9**	**13,44**	**6,34**		**n. s.**
Factor 3: Incentivos negativos.						
Item 11 – Traigo a mi mente los motivos por los						
que vengo a clase (por ejemplo mis planes de fu-	1	37	2,64	2,21		
turo).	2	9	3,55	1,70		
Item 12 – Reflexiono sobre los errores que he co-						
metido en exámenes o trabjos pasados en los que	1	37	3,37	1,80		
ido aplazando el estudio.	2	9	3,33	1,80		
Item 13 – Medito sobre el tipo de ocupaciones u						
oficios a los que puedo optar si suspendo y aban-	1	37	1,89	2,24		
dono el colegio.	2	9	2,88	1,83		

	1= M 2= V	N	Media	Desv Tipica	T	Niv sign
Item 14 – Pienso en la cantidad de tiempo que mis compañeros dedican a estudiar esta materia y en que pueden obtener mejores calificaciones que yo. **Item 15** – Reflexiono sobre las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas.	1 2 1 2	37 9 37 9	2,10 3,11 3,81 3,77	2,02 1,61 1,52 0,97		
Total Factor 3.	**1** **2**	**37** **9**	**13,83** **16,66**	**5,29** **5,87**		**n. s.**
Total Estrategias Volicionales	**1** **2**	**37** **9**	**41,16** **43,55**	**13,49** **16,07**		**n. s.**

Hipótesis 2. Las mujeres utilizan mayor número de estrategias volicionales que los varones

Otros items, además del número 7 y del 10, más utilizados por los hombres aunque no de forma significativa son los números 8, 11, 13 y 14.

Llama especialmente la atención la estrategia volicional, el programar las horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarse en las tareas escolares y no sentirse estresado o culpable por aplazarlas (item 10), por ser la estrategia más utilizada por los hombres y sin embargo en el análisis de la escala total era el item planteado como el menos utilizado por todo el grupo. El porqué del uso de esta estrategia por los hombres podría ser que, ¿Los hombres tienen menos voluntad para estudiar y necesitan más apoyo personal? ¿Probablemente ese compañero con quién se programa el estudiar sea también varón? ¿Que las horas dedicadas al estudio incluyen también horas por la noche y los chicos tengan menos control horario que las chicas? ¿Qué la programación de los estudios también se compagina con parte de programación de ocio.(ir al cine, ver un partido de fútbol, tomar algo antes o después, etc.) y las chicas tiene menos tiempo libre?. ¿ Por inseguridad personal? ¿Por una razón social , de compañerismo y apoyos mutuos? ¿Por tener menos presión en cuanto a las tareas encomendadas? ¿Por tener menos exigencia cultural en lo referente al estudio por tanto una orientación menos competitiva? ¿Las chicas son más independientes en el empeño de sus logros? Y también ¿Por una combinación de todaso algunas de estas razones?

Algo similar a lo apuntado antes para el factor 2, ocurre con el factor 3, incentivos negativos, pues los varones utilizan más estas estrategias que las mujeres (16, 66 para ellos; 13,83 para ellas). Y aquí tampoco existen diferencias significativas en ningún item.

De forma coherente a lo sucedido con los factores, tampoco en el total de estrategias volicionales se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres. En consecuencia la segunda hipótesis planteada: *"Las mujeres utilizan mayor número de estrategias volicionales que los varones"* no se confirma.

Las posibles razones, ya se han expuesto en párrafos anteriores; a) el tamaño de la muestra, una muestra mayor nos proporcionarían más datos y por tanto más información; b) la muestra fué elegida al azar de los que asistieron esos días a clases, en general los que suelen asistir normalmente son los más aplicados, lo que nos proporciona una muestra además de pequeña, muy homogénea entre hombres y mujeres; c) la muestra fue extraída de titulaciones históricamente "femeninas", y además de tener pocos varones matriculados, los días de la prueba asistieron pocos varones, por tanto no tenemos una muestra equilibrada entre varones y mujeres para poder comparar las puntuaciones; d) la hipótesis tiene un marcado componente cultural, en jóvenes en un contexto donde empiezan a evolucionar los modelos de convivencia y a cambiar las distribuciones de espacios asignados por tradición a un género y no al otro, donde lenguaje, familia empiezan a cambiar, puede también que la diferente forma de estructurar el pensamiento no exista de forma tan acusada en nuestra muestra en cuanto a la cantidad de estrategias utilizadas y si se manifieste exclusivamente en algunas estrategias.

Además de la homogeneidad comentada por ser una muestra muy seleccionada desde secundaria, es una muestra muy homogénea por ser mayoritariamente chicas, y por la asistencia a clases.

En resumen no podemos decir que las mujeres emplean más estrategias volicionales que los hombres, ni que existan estrategias más propias de los hombres que de las mujeres y viceversa, salvo las estrategias comentadas, la estrategia número cinco más utilizada por las mujeres y las estrategias número 7 y 10 en hombres.

Es recomendable una réplica de este estudio con una muestra de población universitaria más grande y con mayor presencia masculina.

Se complementaría la investigación con un estudio comparativo con otra muestra de una titulación tradicionalmente "masculina", y así probablemente arrojemos más luz a los resultados, y pueda que también confirmemos los resultados de las autoras Mc Cann y Theresa García.

Queda por confirmar la hipótesis si las mujeres utilizan más estrategias que los hombres tal como apuntaban las autoras aludidas. Pero nacen nuevas preguntas a raiz de este estudio, ¿Los hombres recurran más a estrategias de equipo que las mujeres y las mujeres adoptan estrategias más personales?

En posteriores trabajos comprobaremos si ha sido casualidad o es una afirmación susceptible de ser generalizable.

3. – RESUMEN

En nuestra revisión bibliográfica, nos hemos acercado al concepto de motivación, como variable hipotética (no observable directamente), cuyos parámetros definitorios son la activación (energía para la acción), la dirección (hacia donde, y selectividad) y la persistencia (mantenerse hasta la meta).

Entre otras definiciones elegimos la siguiente: "La motivación es un impulso de fuerza enérgica proviniente tanto de dentro como de fuera de la persona que determina el comportamiento en el trabajo en cuanto a su forma, dirección, intensidad y duración." (Pinder 1998).

Y destacamos su importancia para los distintos ámbitos de la conducta humana, en el arte, la industria, el deporte, la cultura, y más en concreto para el aprendizaje académico.

Analizando los intentos de explicación de la motivación académica, hemos encontrado diferentes modelos que parten de; a) la dicotomía intrínseca-extrínseca y b) de la teoría de la expectativa-valencia.

a) La dicotomía intrínseca-extrínseca abarcaría los modelos de:

- Modelo de la Motivación intrínseca y motivación extrínseca.
- Modelo de la Orientación general a metas.
- Modelo del Interés.
- Modelo de La formulación y consecución de metas académicas.

b) Teoría de la expectativa-valencia, incluye los siguientes modelos:

- Modelo del Autoconcepto.
- Modelo de la Autoeficacia.
- Modelo de la Atribución causal.
- Modelo del valor subjetivo de las tareas académicas

Y podemos incluir por último un tercer núcleo que sería el noveno modelo, el de la motivación social académica.

De todos los modelos, nos hemos centrado en el de la formulación y consecución de metas académicas y las estrategias volicionales necesarias para alcanzarlas. Este modelo viene a sintetizarse en un proceso de autorregulación del aprendizaje, cuyas principales fases son : 1ª) formulación de metas y planificación; 2ª) organización de metas y control de la Acción; 3ª) autoevaluación y feedback.

En la primera fase, el establecimiento de metas viene condicionado por factores tanto externos como internos y la planificación viene condicionada a ajustes cíclicos según se va actuando.

En la segunda fase, la organización y priorización de las metas sigue diversos mecanismos. Una vez que los alumnos están implicados en la consecución de la meta entraría en funcionamiento el control de la acción. El control de la acción significa que el alumno (caso de motivación académica) pone en funcionamiento diferentes estrategias volicionales. Según que autores expertos en el modelo serían, entre otras, estrategias de control

cognitivo, de control metacognitivo, control de la tarea, potenciación de la autoeficacia, reducción del estrés, incentivos negativos, etc.

Aunque los orígenes del modelo de formulación de metas (Locke y Latham 1990, 2002) ha sido diseñado en el marco de la psicología de las organizaciones, es aplicable al contexto académico sobre todo en educación secundaria y en niveles académicos superiores.

Desde diferentes enfoques, distintos autores aseguran que el proceso de formulación y consecución de metas desempeña un papel fundamental en la motivación académica. Queremos señalar la importancia del análisis de las relaciones entre la formulación de metas y la volición con el rendimiento académico, recordando que tiene especial importancia para la formulación de metas tanto el pasado personal como la importancia que se concede al futuro.

Actualmente en la literatura publicada no disponemos de muchos datos referidos a la utilización de estrategias volicionales por universitarios e universitarias, siendo ésta otra de las razones que nos animó a aplicar la Escala de estrategias volicionales de Mc Cann y Garcia (2000) a una muestra a alumnos/as universitarios/as, esperando que las hipótesis planteadas se confirmasen.

A nivel global, los datos resultantes de nuestra muestra nos indican que las estrategias más utilizadas son las pertenecientes al factor al factor 1, *"Potenciación de la autoeficacia",* y concretamente una de sus estrategias, el pensar en las metas y en el modo en que puede afectar al futuro lo que se hace (item 1), es la única estrategia que es recurrida por todos los alumnos y alumnas de la muestra sin excepción.

El factor 2, *"Acciones de reducción del estrés",* es el factor menos utilizado, con una media de 11,65.

En último lugar en utilización, está la estrategia del Item 10: El programar habitualmente las horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarse en las tareas escolares y no sentirse estresado o culpable por aplazarlas.

Y en antepenúltimo lugar, el item 6: Prometerse a uno mismo algo que se desee (por ejemplo ir al cine o comprar un CD) para cuando se complete una parte de las tareas de estudio.

En la primera hipótesis,*"Los alumnos con rendimiento académico más elevado utilizan un mayor número de estrategias volicionales que los de menor rendimiento académico",* tras el análisis de las puntuaciones totales y de forma general se confirma tanto en cada uno de los factores como en el total de las puntuaciones.

Las diferencias son muy significativas, en el factor 2, *"Acciones de reducción del estrés".* De toda la escala son las estrategias preferidas por el subgrupo de nota media mayor

En último lugar de elección está el factor 3: *"Incentivos negativos",* también y con diferencias significativas.

Por tanto estos datos se encuentran en la línea de otras investigaciones previas, con alumnos de secundaria y universitarios. Entre ellos, los llevados a cabo por Mc Cann y Turner (2004); Husman, Mc Cann y Crowson, (2000); Mc Cann y García, 1999, con alumnos de secundaria y universitarios.

La segunda hipótesis planteada, *"Las mujeres utilizan mayor número de estrategias volicionales que los varones",* no se confirma, ni en la puntuación total ni en ninguno de los factores. Incluso en dos de ellos, en el factor 2, *"Acciones de reducción del estrés"* y en el factor 3, *"Incentivos negativos",* los varones superan a las mujeres en número de estrategias volicionales utilizadas, y no sólo es así sino que además, encontramos diferencias significativas a favor de los varones en llamar a un compañero de clase y hablar con él del material a estudiar o de los trabajos (item *7*), y el programar las horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarse en las tareas escolares y no sentirse estresado o culpable por aplazarlas (item 10).

Únicamente una estrategia da diferencias significativas a favor de las mujeres. Siempre que las chicas se encuentran frustradas por todas las tareas que necesitan hacer para clase, piensan en cosas que les hacen sentir bien (item 5) del factor potenciación de la autoeficacia.

Posibles razones de la significatividad de este item 5, a favor de las chicas y de las significatividad de los items *7* y 10 a favor de los chicos: a) por ser ellas más competitivas no recurren a apoyos de otros para no mostrar sus carencias; b) por presión social y cultural, en donde ellas tienen tienen que arreglarselas siempre solas, bien por falta de tiempo y por exigencias socio-culturales por eso recurren a estrategias más de corte personal. Y posibles razones de los chicos; a) quizás tengan más inseguridad personal; b) por razones sociales , de compañerismo y apoyos mutuos y de menor presión en cuanto a las tareas encomendadas; y c) en tener un nivel de auto exigencia inferior.

Las razones por las que no se confirma la hipótesis pueden ser la homogeneidad de la muestra y un número de sujetos tan bajo en ella.

En cuanto a algunas de las limitaciones del trabajo en relación con la muestra: a) el tamaño es muy pequeño, más sujetos nos proporcionarían más datos; b) los participantes han sido elegidos al azar por el método de los que asistieron el día de la prueba a clases, decir que en general los que asisten normalmente son los alumnos más aplicados; c) además de pequeña, es muy homogénea entre hombres y mujeres; c) la muestra fue extraída de titulaciones históricamente "femeninas" y por ello no existe compensación entre varones y mujeres para poder comparar las puntuaciones entre sexos; d) y relacionado con lo ya expuesto, el componente cultural diferencial no ha influido en las puntuaciones en cuanto a la cantidad de estrategias utilizadas.

Todo ello, nos lleva a tomar con cierta cautela los datos, debido a su representatividad limitada.

A partir de este trabajo y de cara al futuro pensamos que sería de gran interés:

- La utilización de una muestra más representativa, con un tamaño mayor y una mayor heterogeneidad.
- Completar estos datos con un estudio cualitativo a partir de los resultados obtenidos, elaborando un cuestionario que nos sirva de base a entrevistas personales o a sesiones de pequeño grupo.
- Plantear el estudio de nuevas hipótesis, una de ellas surgida a partir de estos resultados podría ser la siguiente: "Pensamos que los hombres recurren más a estrategias volicionales de equipo y las mujeres a estrategias más de corte personal".

4. – BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control. Nueva York: Freeman. Brophy, J. (1998). Motivating students to learn.* Londres:
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.) (2002a). *Handbook of self determination research.* Rochester: The University of Rochester Press.
- García, T., McCann, E. J., Turner, J. E. y Roska, L. (1998). *Modeling the mediating role of volition in the learning process. Contemporary Educational Psychology, 23,* 392-418.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 5-6(3). Disponible en: http//reme. uji.es (mayo, 2003).
- González, A. (2005). Modelos de motivación académica. *Teoría, aplicación y evaluación.* Madrid: Pirámide
- Guevara, M. y *Padilla, J. L. G.* (1999). Sobre la voluntad adaptación de la Escala de Control de la Acción de Kuhl a México. *Revista Mexicana de Psicología.* 16(2), 253-265.
- Husman, J. y Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34(2),* 113-125.
- Husman, J., McCann, E. y Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research, 33, 777-799.*
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35 year odyssey. *American Psychologist, 57(9), 705-717.*
- McCan, E. J. y Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record, 106(9),* 1695-1714.
- McCann, E. J. y García, T. (2000). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences, 11(3),* 259-279.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalión in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development.* Nueva York: Holt. Rinehart y Winston (traducido al castellano como *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno,* 1980. Madrid: Marova).

5. – ANEXO 1

Inventario de estrategias volicionales académicas , Mc Cann y García (2000).

a – Potenciación de la autoeficacia.

1 – Pienso en mis metas y en el modo en que puede afectar a mi futuro lo que hago.
2 – Recuerdo las buenas notas que he conseguido cuando me he ayudado con una programación de mis tareas de estudio.
3 – Imagino lo bien que me sentiré y descansado que estaré cuando acabe este trabajo.
4 – Cuando tengo ganas de abandonar el estudio a pesar de que sé que debo continuar con él, me tomo un descanso para aclarar mis ideas.
5 – Siempre que me encuentro frustrado por todas las tareas que necesito hacer para clase, pienso en cosas que me hacen sentir bien.

b – Acciones de reducción del estrés

6 – Me prometo a mi mismo algo que deseo (por ejemplo ir al cine o comprar un CD) para cuando complete una parte de mis tareas de estudio.
7 – Llamo a un compañero de clase y hablo con él del material a estudiar o de los trabajos.
8 – Me imagino a mi mismo realizando con éxito las tareas o contestando a las preguntas del examen sin demasiada dificultad.
1 – Pienso en diferentes formas de hacer el estudio más divertido, interesante o atractivo.
2 – Suelo programar mis horas de estudio con algún compañero de clase para no retrasarme en mis tareas escolares y no sentirme estresado o culpable por aplazarlas.

c – Incentivos negativos.

3 – Traigo a mi mente los motivos por los que vengo a clase (por ejemplo mis planes de futuro).
4 – Reflexiono sobre los errores que he cometido en exámenes o trabjos pasados en los que ido aplazando el estudio.
5 – Medito sobre el tipo de ocupaciones u oficios a los que puedo optar si suspendo y abandono el colegio.
6 – Pienso en la cantidad de tiempo que mis compañeros dedican a estudiar esta materia y en que pueden obtener mejores calificaciones que yo.
7 – Reflexiono sobre las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas.

Conteste "SI" o "NO"

Si ha elegido "SI" escoja entre los valores extremos siguientes:

1 = Yo **casi nunca** hago esto.

5 = Yo **casi siempre** hago esto.

Rosa Mª Rodríguez Izquierdo
Profesora de la Universidad Pablo
de Olavide (UPO) Sevilla
Área de Didáctica
y Organización Educativa
Facultad de Ciencias Sociales
rmrodizq@upo.es

INMIGRACIÓN Y TRABAJO: CUALIFICACIONES Y COMPETENCIAS

Desde la perspectiva de las personas inmigrantes, en general, el trabajo es la cuestión más problemática de su vida en España: ni la violencia, ni los problemas de vivienda. Lo primero que contestan cuando se les pregunta sobre problemas es la cuestión del empleo, ella sirve para definir el resto de su vida, es lo que la organiza. Con esto no queremos decir que no tengan otro tipo de problemas, sino que ellos aparecen en un segundo lugar de importancia. La situación laboral condiciona toda su forma de existencia en España: si no tienen permiso de trabajo no tienen contrato, si no tienen contrato no tienen permiso de trabajo, y si no tienen permiso de trabajo están indocumentados, por lo tanto, al margen de la ley, lo cual les hace vulnerables a cualquier tipo de tratos vejatorio por la policía.

La realidad fundamental para entender no sólo la llegada de tantas personas inmigrantes a España, su integración, sus problemas de integración, sino muchas de las concepciones sociales y las políticas institucionales en relación con este fenómeno, no es sino la cuestión de su participación en el mercado laboral.

En esta comunicación damos cuenta de la inserción laboral del conjunto de los trabajadores extranjeros en España que ya superan, al inicio del segundo semestre de 2005, el millón y medio de afiliados a la Seguridad Social, mientras que el número de contratos registrados en las Oficinas de Empleo en la primera mitad del año pasado supuso casi el 15% del total de contratos registrados; la contratación de extranjeros se ha visto fuertemente marcada por el proceso de normalización, pero también, al igual que para una parte importante de los trabajadores españoles, por la estacionalidad del mercado de trabajo.

Veremos como el factor trabajo no es un factor homogéneo para la población extranjera no comunitaria. En el estadio de desarrollo actual, la especialización y división del trabajo se basa sobre todo en el grado de cualificación de la mano de obra, que establece, a menudo, serias fronteras entre distintas categorías de trabajadores (como también pueden serlo determinadas características demográficas).

Tales fronteras significan que los trabajadores no son perfectamente intercambiables entre sí y que, por tanto, no podemos hablar genéricamente de un mercado de trabajo en

el que se observe una competencia entre los todos trabajadores por los puestos disponibles sino de un mercado segmentado o dual.

Por otro lado, la inmigración no puede contar como único elemento de legitimación con el trabajo y un trabajo de tipo temporal y transitorio. Se demuestra que un porcentaje importante de la inmigración viene a España para quedarse e instalarse con sus familias, por lo que se trata también de un fenómeno social que afecta a la enseñanza, la vivienda, la sanidad, los servicios sociales, la vida en común, la política, la cultura, etc. No podemos considerar al inmigrante exclusivamente como mano de obra, olvidándonos del conjunto de su persona que puede y debe aportar al territorio donde vive su saber ser, saber hacer y saber estar; como un recurso más añadido que va a potenciar un desarrollo integral de la zona mucho más rico y diverso. Tengamos en cuenta que una persona es del territorio donde nace, pero también del territorio donde se hace y del territorio donde hace. Los inmigrantes se siguen haciendo y hacen en las ciudades y en los barrios donde habitan y por lo tanto son un recurso más de los mismos, no un extraño al que excluir y no valorar, pensando que debe desaparecer para mejorar la imagen del barrio e iniciar su desarrollo. Es fundamental que el inmigrante pase de una situación de dependencia a una situación de protagonismo, a través de la aportación al entorno donde habita de producciones de calidad (exposiciones sobre culturas de origen, actuaciones musicales, teatrales, encuentros gastronómicos, etc.).

Además. la inmigración esta siendo generadora de nuevos empleos en nuestras ciudades, los llamados empleos étnicos y biculturales: las carnicerías, las tiendas de artesanía, los locutorios, las teterías, los restaurantes, los traductores, los mediadores interculturales, los operadores de turismo, los educadores en lengua de origen, etc. Los inmigrantes se convierten de esta forma en productores de empleos. Cada vez van existiendo más inmigrantes que emprenden una actividad económica ligada a su cultura de origen convirtiéndose en un factor de riqueza económica y cultural.

La formación y la información es la base de la adecuada incorporación de los diferentes grupos sociales, de la participación social, económica, cultural y política de las personas y, por lo tanto, de la articulación y la cohesión social. **La formación** debe posibilitar el dotar al inmigrante de los conocimientos de nuestra lengua y de nuestra cultura local que hagan posible el tomar la palabra para transmitir su realidad social, su cultura , su saber hacer, su trayectoria migratoria, su situación entre nosotros; de manera que empiece a sentirse aceptado, reconocido y valorado.

Dada la recentísima llegada del grueso de la inmigración y la falta de cobertura de las principales fuentes destinadas a medir las tendencias sociolaborales, no estamos en condiciones aún de prever hacia dónde conducen las actuales tendencias. ¿La inserción laboral en empleos "de baja calidad" es propia de una fase inicial del asentamiento migratorio? ¿Existen cauces para una movilidad generalizada o más bien trabas para incluir a la mayoría de los inmigrantes en "nichos" más o menos cerrados? Más aún, ¿estamos ante una dinámica de segmentación(es) étnica(s) de la mano de obra, que reserva los mejores puestos a la población autóctona –y a los europeos comunitarios- y los peores a una gradación jerarquizada de inmigrantes de diversas procedencias? ¿O más bien las actuales condiciones de trabajo de la mayor parte de los inmigrantes son un preanuncio de las tendencias que acabarán afectando al conjunto de la mano de obra, inmigrada o autóctona?

A falta de respuestas definitivas, cabe señalar que en las últimas décadas el importante crecimiento económico español ha estado acompañado por ciertas características del mercado de trabajo que no apuntan a superar desigualdades y mecanismos de precarización y exclusión. La entrada en vigor del Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo (SISPE), nos permite disponer de cifras referentes al número de parados extranjeros y no sólo de demandantes de empleo; en este sentido, cabe reseñar que el número de trabajadores extranjeros demandantes de empleo ha disminuido un 7% desde diciembre de 2004 a junio de 2005, y que los que se encontraban en situación de paro a mediados del año pasado superaba los cien mil, así como que el tiempo medio de duración de dicha situación estaba por debajo de los seis meses. Baste citar aquí las elevadas tasas de empleo temporal (más del 30% de los asalariados), de empleo sumergido (que algunos han estimado en torno al 30% de los ocupados), las importantes cifras de desempleo estructural (20% en épocas de crisis, 11% en momentos de bonanza) o la significativa polarización de los salarios.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Domingos Fernandes
Sub Delegado Regional do Norte do IEFP

Carla Pinto Fernandes
Directora de Serviços do Emprego e Formação da Delegação Regional do Norte do IEFP

José Manuel Castro
Director do CACE Cultural

Margarida Dias
Divisão de Formação Profissional da Direcção de Serviços de Emprego e da Formação Profissional do IEPP

Celina Geraldes
Coordenadora do Núcleo de Comunicação da Delegação Regional do Norte do IEFP

Elisabete Pires
Núcleo de Comunicação da Delegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Luís Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Luísa Orvalho
Direcção Regional de Educação do Norte

Jerónimo de Sousa
Director do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

António Vazquez Vazquez
Dirección Xeral de Formación Professional

Laura Elena Sanchez Pinõ
Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria

Pastor Fuenteseca Díaz
Dirección Xelal de Promoción do Emprego

Elisa Jato Seijas
Universidade de Santiago de Compostela

Mª Luisa Rodicio García
Universidade da Coruña

Maria José Mendez Lois
Universidade de Santiago de Compostela

Raquel Mariño Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

Carmen Sarceda Gorgojo
Universidade de Vigo

COMISSÃO CIENTÍFICA

PRESIDENTE

Joaquim Luís Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

VICE-PRESIDENTE

Miguel Angel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela

VOGAIS

José Manuel Castro
Director do CACE Cultural

António Leite
Direcção Regional de Educação do Norte

Luís Imaginário
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Armando Araújo
Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Manuel António Ferreira da Silva
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Elisa Jato Seijas
Universidade de Santiago de Compostela

María Luisa Rodicio García
Universidade de A Coruña

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Mª Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Vigo

Mª José Méndez Lois
Universidade de Santiago de Compostela

Leonard Mertens
Organização Internacional do Trabalho

Miguel Carretero Díaz
Universidade de León

Juan Antonio García Fraile
Universidade Complutense de Madrid

Sergio Tobón Tobón
Universidade de Antioquia – Colombia

COMISSÃO DE HONRA

José Vieira da Silva
Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social

Maria de Lurdes Rodrigues
Ministra da Educação

Fernando Medina
Secretário de Estado do Trabalho e da Formação

Emílio Pérez Touriño
Presidente da Xunta da Galicia

Carlos Cardoso Lage
Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

Rui Rio
Presidente da Câmara Municipal do Porto

Francisco Madelino
Presidente do Conselho Directivo do IEFP

Avelino Leite
Delegado Regional do Norte do IEFP

Margarida Elisa Santos Teixeira Moreira
Directora Regional de Educação do Norte

Laura Elena Sanchez Pinõ
Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria

Ricardo Jacinto Varela Sánchez
Conselleiro de Trabalho

Xosé A. Sánchez Bugallo
Alcalde de Santiago de Compostela

Marques dos Santos
Reitor da Universidade do Porto

Armando Mascarenhas Ferreira
Reitor da Univ. de Trás-os- Montes e Alto Douro

António José Rodrigues
Reitor da Universidade do Minho

Joaquim Azevedo
Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Senén Barro Ameneiro
Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Domingo Docampo Amoedo
Reitor da Universidade de Vigo

José María Barja Pérez
Reitor da Universidade da Coruña

Ludgero Marques
Presidente da Associação Empresarial de Portugal

António Fontenla Ramil
Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

Manuel Carvalho da Silva
Secretário Geral da CGTP

João Proença
Secretário Geral da UGT

José António Gómez Gómez
Presidente do Conselho Sindical Inter-Regional e Secretario Geral da UGT de Galicia

Xan Maria Castro Paz
Secretario Xeral de CC.OO. de Galicia

Xesús Seixo Fernández
Secretario Xeral da CIG

Serafín Pita Freire
Presidente da Federación Galega de Academias

PROGRAMA

12 e 13 de Outubro de 2006

CACE Cultural do Porto

DIA 12 DE OUTUBRO	
8.45	Recepção dos participantes
9.00	Sessão de Abertura Secretário de Estado da Educação
9.30	Conferência Inaugural ***A VIDA TODA PARA APRENDER – oportunidades e desafios*** **Presidente:** José Marques dos Santos – Reitor da Universidade do Porto **Oradores:** Joaquim Azevedo – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Agustin Requejo Osório – Profesor Titular da Universidade de Santiago de Compostela
11.00	Pausa para café
11.15	Momento Musical com a **Escola Profissional de Música de Espinho**
11.30	Painel **"Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida "** **Presidente:** Ana Maria Rodrigues – Subdelegada Regional do Norte do IEFP **Comentadores:** Avelino Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP António Leite – Director Adjunto da Direcção Regional de Educação do Norte António Rial Sanchez – Profesor Titular da Universidade de Santiago de Compostela Pastor Fuenteseca Díaz – Director Xeral de Formación e Colocación da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia António Vazquez Vazquez – Director Xeral de Formación Profesional da Conselleria de Educación da Xunta da Galicia
13.00	Almoço
	Oficinas de Trabalho **1) LONGEVIDADE PESSOAL – LONGEVIDADE PROFISSIONAL** Moderador: António Leite – Director Adjunto da Direcção Regional de Educação do Norte **Relator:** Faustino Salgado López – Inspector de Educación da Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia **Oradores:** Marta Sousa Ribeiro – Conselheira de Orientação Profissional do Centro de Emprego do Porto Ocidental Miguel Carretero Diaz – Profesor na Universidade de León
	2) EMPREGO DO/NO FUTURO – As oportunidades de formação e aprendizagem para os novos empregos. **Moderador:** Cármen Sarceda Gorgoso – Profesora Asociada da Universidade de Vigo **Relator:** Manuela Rezende – Directora do Departamento Municipal da Educação e Juventude da Câmara Municipal do Porto **Oradores:** António Pego – Director do Departamento de Formação Profissional da AEP Luís Sebastian García Moreno - Fraile – Director General de la Empresa de Formación INGAFOR e miembro del Consejo Asesor de la Confederación de Empresários da Galicia
	3) A QUALIFICAÇÃO E O EMPREGO DOS JOVENS E ADULTOS – Novas formas de formação para o trabalho
	Moderador: Mª José Méndez Lois – Profesora Contratada Doutora da Universidade de Santiago de Compostela
	Relator: Luís Alcoforado – Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

	Oradores: Luís Rothes – Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto José Fernandez Fernandez – Dirección Xeral de Formación e Colocacción da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia
	4) RECONHECER VERSUS CERTIFICAR COMPETÊNCIAS – *Construir pontes entre territórios distantes?* **Moderador:** Delmiro Barreiro de La Torre – Profesor Asociado da Universidade de Vigo **Relator:** José Manuel Castro – Director do CACE Cultural do Porto do IEFP **Oradores:** Isabel Melo – Directora do Centro de Formação Profissional de Braga Magdalena Duarte Blanco – Inspectora de Educación da Xunta da Galicia
	5) REABILITAR PARA O TRABALHO **Moderador:** Mª Luísa Rodicio Garcia – Profesora Titular da Universidade da Coruña **Relator:** Carla Fernandes – Directora de Serviços do Emprego e Formação Profissional da DN/IEFP **Oradores:** Jerónimo de Sousa – Director do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia Margarita Valcarce – Profesora Asociada da Universidade de Vigo/Directora do Instituto de Innovación Cultural, Educativa e Laboral
16.00	Pausa para café
16.30	Apresentação das conclusões das **OFICINAS DE TRABALHO** **Moderador:** Domingos Fernandes – Sub Delegado Regional do Norte do IEFP
17.30	2ª Conferência **ORIENTAR – QUALIFICAR – CERTIFICAR** **Presidente:** Elisa Jato Seijas – Profesora Titular da Universidade de Santiago de Compostela **Comentador:** Joaquim Coimbra – Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto **Oradores:** Luísa Falcão – Departamento de Certificação do IEFP Maria Luísa Rodriguez Moreno – Catedrática de Orientación Profesional da Universidade de Barcelona

DIA 13 DE OUTUBRO	
9.30	Sessões Temáticas 1) Reconhecimento e Validação de Competências **Moderadora:** Margarida Dias – Chefe de Divisão da Formação Profissional DN/IEFP 2) Orientação e Formação ao Longo da Vida **Moderadora:** Sanjuan Roca – Becaria de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela 3) Educação e Formação: percursos qualificantes **Moderadora:** Luísa Orvalho – Coordenadora da Equipa da Formação Qualificante da DREN 4) Modelos e metodologias de Formação **Moderadora:** Raquel Mariño/Raquel Rial - Becaria de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela 5) Orientação, qualificação e certificação a nível superior **Moderador:** Carlos Gonçalves – Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto 6) Empreender: problemas e soluções emergentes **Moderador:** Rui Valente – Director do CFP do Porto da DN/IEFP
11.00	Pausa para café
11.15	Momento Musical com a **Escola Profissional Artística do Vale do Ave**

11.30	Conferência Final ***O VALOR DA SABEDORIA: paradoxos do aprender até morrer*** **Presidente:** Francisco Madelino – Presidente do Conselho Directivo do IEFP **Orador:** José Eduardo Pinto da Costa – Professor Catedrático de Medicina Legal e Toxicologia Forense
12.30	Sessão de Encerramento Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional

MINISTÉRIO DO TRABALHO
E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I. P.
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE