

# FORMAR

10 PREÇO 200,00  
1994  
FEV/MAR/ABR

REVISTA DOS FORMADORES



## As Novas Competências Profissionais

I FORUM EMPREGO-FORMAÇÃO

A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA-APRENDIZAGEM



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

# DESEMPREGADO?



EMPREGO OPORTUNIDADES  
PROFISSIONAL FORMAÇÃO  
OPORTUNIDADES APOIOS  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
EMPREGO OPORTUNIDADES  
PROFISSIONAL FORMAÇÃO  
OPORTUNIDADES APOIOS  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
EMPREGO OPORTUNIDADES  
PROFISSIONAL FORMAÇÃO  
OPORTUNIDADES APOIOS  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**PERGUNTE.  
NÓS RESPONDEMOS.**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
MINISTÉRIO DO EMPREGO E DA SEGURANÇA SOCIAL

**CONTACTE OS CENTROS DE EMPREGO**

# Editorial

---

**P**ara este número da FORMAR escolhemos como tema central a questão das «**Competências**», pela importância de que se reveste uma tal matéria para todos os intervenientes no processo formativo, sejam **formadores** — planificadores e gestores dos dispositivos de formação, conceptores de programas, analistas de trabalho, promotores e animadores de formação — sejam **formandos**.

O interesse no aprofundamento do tema deriva sobretudo da circunstância de as competências serem hoje entendidas em diferentes dimensões e não apenas na dimensão técnica e, por outro lado, por poderem ser adquiridas não num «tempo» e num «lugar» como outrora, mas em **diferentes tempos e lugares**.

Tal evolução tem vindo a contribuir decisivamente:

- para a diluição das fronteiras entre a educação e a formação;
- para uma maior articulação e complementaridade entre a formação inicial e a formação contínua e, conseqüentemente para a aproximação entre o sistema educativo/formativo e o sistema produtivo;
- para o estabelecimento de variados itinerários formativos e diversificados planos de carreira;
- para a certificação dos saberes adquiridos não apenas pela via da educação/ formação mas também pela via da experiência profissional.

**Adelino Palma**

# FORMAR

**Propriedade:**

Instituto do Emprego e Formação Profissional

**Director:**

Adelino Palma

**Coordenadora:**

Maria Viegas

**Colaboraram neste número:**

Agostinho Vidal Pinho, Albano Pereira, Ana Luísa Oliveira Pires, António Oliveira Cardoso, António José Martins, António Mão de Ferro, José Brito e Abreu, Guy le Boterf, Faria Vieira, Fernando Ferreira, Maria Viegas, Paula Agapito, Paulo Pedroso, Pedro Dionísio

**Capa:**

Arte Final

**Plano e Apoio Gráfico:**

Miguel Canana, Marques da Silva

**Ilustração e Fotografia:**

Albano Pereira, Manuel Libreiro, Margarida Ramalho

**Revisão:**

Pedro Dourado

**Apoio Administrativo:**

Ana Maria Melo, Olga Mascarenhas

**Composição, Montagem e Impressão:**

Litografia Tejo  
Rua das Taipas, 18  
Lisboa

**Redacção:**

Direcção de Serviços de Formação de Formadores  
Produção Editorial  
Rua de Xabregas, 52  
1900 Lisboa  
Telefones: 8584701, 8582967  
Fax: 8580279

**Edição e distribuição:**

Assessoria Técnica Informação e Documentação

**Periodicidade:** 4 números/ano**Tiragem:** 20 000 exemplares**Depósito Legal:** 36959/90

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da Comissão Executiva do IIEFP.

É permitida a reprodução dos artigos publicados, para fins não comerciais, desde que indicada a fonte e informada a Revista.

**Condições de Assinatura:**

Enviar carta com nome, morada e função desempenhada.

Toda a correspondência deverá ser endereçada para:  
Revista Formar  
Rua de Xabregas, 52  
1900 Lisboa

ISSN: 0872-4989

## Colaboração

### Normas

#### 1. Aspectos formais

Os artigos deverão :

– Ter título;

– Ocupar até 7/8 páginas dactilografadas (o tema central pode ter um máximo de 15), cada uma com 25 linhas, e cada linha com 60 caracteres;

– Estar estruturado em secções com subtítulos, numeradas ou não;

– Ser acompanhado de três ou quatro frases-chave que ressaltem do texto e que possam ser inseridas em «caixa»;

– Assinalar claramente os termos ou expressões a imprimir em itálico ou a destacar através de qualquer outra forma gráfica;

– Ser ilustrado, sempre que possível, com figuras (esquemas, gráficos, etc.) ou fotografias intercaladas no texto. Deverão ser anexados originais das figuras;

– Vir acompanhado de identificação do(s) autor(es) (nome, sendo facultativo uma pequena referência biográfica);

– Sempre que se trate de tradução e/ou compilação de artigo já inserido em outra publicação, deverá anexar cópia do original, bem como a referência da revista (nome, número, ano, mês de publicação e propriedade).

#### 2. Responsabilidades

– O artigo é da inteira responsabilidade do seu autor e figurará com o seu nome, devendo, contudo, obedecer ao plano e critério gerais da publicação;

– O autor compromete-se a considerar as sugestões apresentadas pela FORMAR;

– A atribuição de um texto a uma dada secção da revista é decidida pelos responsáveis da FORMAR;

– O autor do artigo publicado terá direito a três exemplares do número em que colaborou.

Nota: A colaboração será paga segundo uma tabela estabelecida. Todos os pedidos de informações e propostas de colaboração deverão ser enviados para a redacção da FORMAR.

# Sumário

---

<b>TEMA CENTRAL</b>	4
AS NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS Ana Luísa de Oliveira Pires	
<b>FORME</b>	20
I FORUM EMPREGO-FORMAÇÃO	
A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO EMPRESARIAL	31
António Oliveira das Neves / Paulo Pedroso	
MODELOS DE APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA NA COMUNIDADE	40
Guy Le Boterf	
<b>BANDA DESENHADA</b>	47
<b>SISTEMAS DE FORMAÇÃO</b>	48
FORMAÇÃO DE FORMADORES NA MARINHA Maria Viegas	
<b>DAR A CARA</b>	60
PEDRO DIONÍSIO – TRACY INTERNATIONAL António José Martins	
<b>VAMOS EXPERIMENTAR</b>	68
O PAINEL	
<b>GESTÃO DA FORMAÇÃO</b>	67
PARA UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE José Brito e Abreu	
<b>DEBAIXO DE OLHO</b>	71
<b>NOTÍCIAS</b>	75
<b>NOSSAS PUBLICAÇÕES</b>	80

# AS NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Ana Luísa de Oliveira Pires

## *Os desafios do presente*

**Q**uem não foi já confrontado em situação profissional, independentemente do nível de qualificação, com a exigência de ser cada vez mais autónomo, responsável, criativo, bom comunicador, etc., confrontado com um modelo de exigências que faz cada vez mais apelo a um conjunto de competências não exclusivamente técnicas, mas de uma outra natureza, da ordem socioafectiva?

Com efeito, são um conjunto de características não técnicas, mas mais do foro pessoal e relacional do indivíduo, tais como a capacidade de trabalho em grupo, de tomada de decisões, de iniciativa, de liderança, entre outras, que fazem parte dos perfis profissionais desejáveis hoje em dia, resultantes de factores como as modificações da organização do trabalho, das novas tecnologias de produção e da nova estruturação das empresas.

Considerando as modificações económicas e sociais que se têm vindo a produzir nas últimas décadas, somos confrontados com um cenário de incertezas e de mudanças. Destacamos a internacionalização da economia e o aumento de competitividade a nível mundial, as mutações científicas e tecnológicas, a introdução das novas tecnologias nos mercados, a redução dos empregos industriais e a crescente terciarização, a evolução da organização do trabalho, a desadequação do sistema de ensino e a inflação dos diplomas.

Dos tempos de uma organização do trabalho altamente racionalizada e parcelarizada, o modelo taylorista de organização científica do trabalho, nascido no início da industrialização e desenvolvido principalmente nos anos a seguir à guerra, e o modelo fordista, com origem nos Estados Unidos e difundido posteriormente a nível europeu, também após a Segunda Guerra Mundial se evoluiu para novos modelos de organização.

Nesta sociedade em evolução, destaca-se a nível empresarial uma modificação significativa, que se traduz nalguns fenómenos tais como a descentralização e a desburocratização dos sistemas, a maior flexibilidade das formas de emprego, a

diminuição dos níveis hierárquicos, o desenvolvimento de uma maior participação do pessoal e cooperação interfuncional e o aumento do espírito de autonomia <sup>1</sup>.

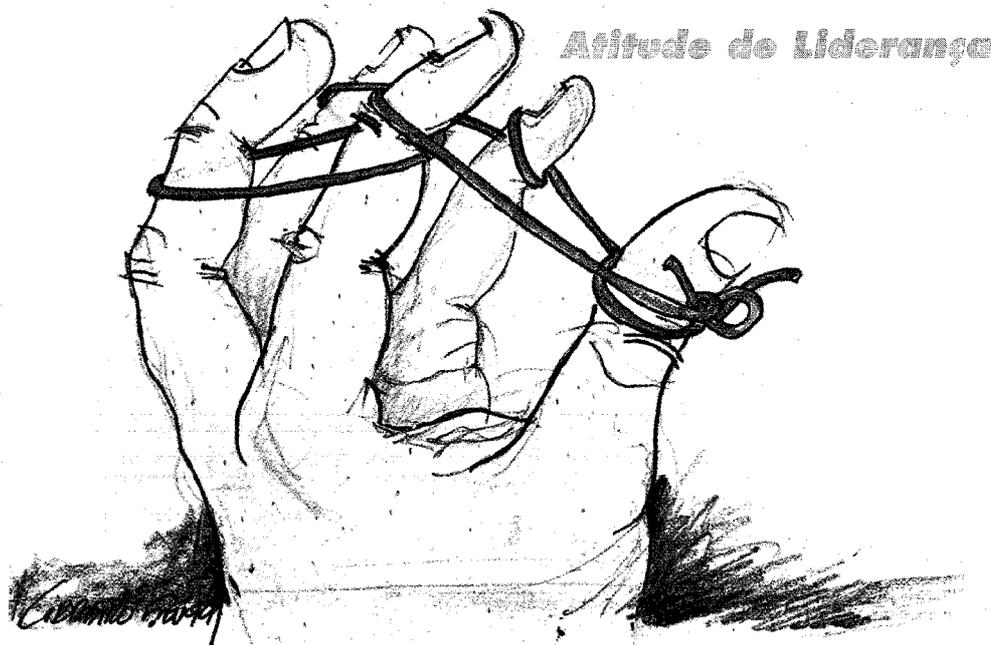
O actual período, marcado pela reestruturação generalizada da economia europeia, e por uma rápida mudança tecnológica, sendo as novas tecnologias da informação o centro do novo paradigma técnico-económico, obriga ao desenvolvimento da competitividade a nível empresarial, exigindo um «novo» conjunto de saberes e competências profissionais.

Assim, decorrendo da análise dos novos perfis profissionais, destaca-se a valorização destas competências específicas, não técnicas, mais adequadas aos novos cenários que se traçam na óptica da incerteza, instabilidade, imprevisibilidade.

*A rápida obsolescência dos saberes obriga a que a capacidade da pessoa se formar ao longo da sua existência possa ser a base da sua sobrevivência.*

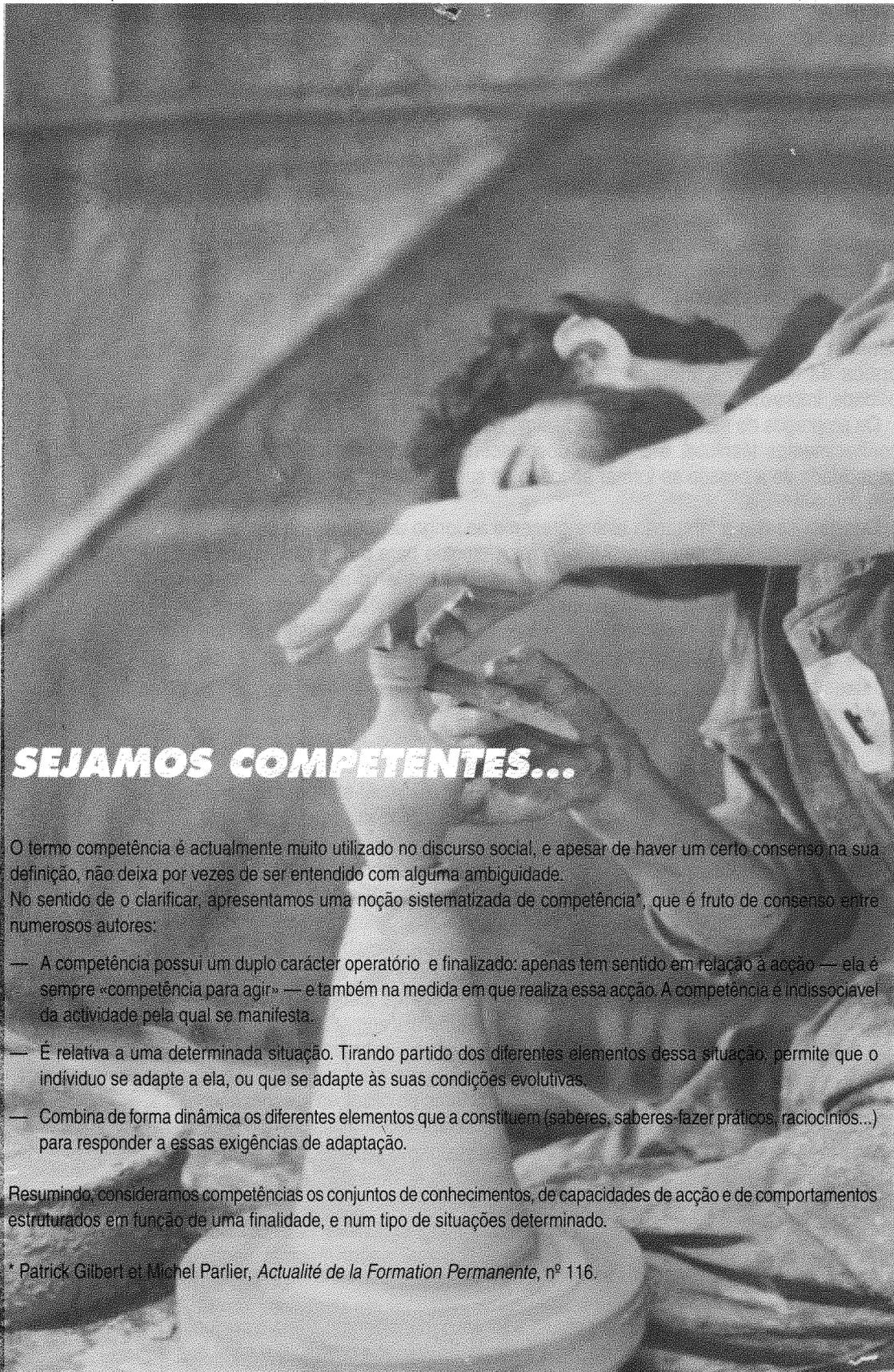
Os empregos do futuro poderão não exigir, na sua generalidade, um alto nível de conhecimentos técnicos, e a rápida obsolescência dos saberes obriga a que a capacidade de a pessoa se formar ao longo da sua existência possa ser a base da sua sobrevivência.

Constata-se que a formação estará presente ao longo de toda a vida profissional do indivíduo, e que o seu objectivo será mais dirigido para o desenvolvimento de atitudes de autonomia, de adaptabilidade, de «aprender a aprender», do que simplesmente a elevação do nível de conhecimentos técnicos. Reconhecendo-se, no entanto, a importância de uma sólida formação geral de base, constata-se que a qualificação escolar abre cada vez menos a porta ao primeiro emprego, e que a



formação profissional específica repercute uma eficácia muito curta no mercado de trabalho.

São vários os sinais da crise do sistema educativo (considerado como o conjunto das instituições que tratam a educação e a formação, inicial e contínua) a nível dos



## SEJAMOS COMPETENTES...

O termo competência é actualmente muito utilizado no discurso social, e apesar de haver um certo consenso na sua definição, não deixa por vezes de ser entendido com alguma ambiguidade.

No sentido de o clarificar, apresentamos uma noção sistematizada de competência\*, que é fruto de consenso entre numerosos autores:

- A competência possui um duplo carácter operatório e finalizado: apenas tem sentido em relação à acção — ela é sempre «competência para agir» — e também na medida em que realiza essa acção. A competência é indissociável da actividade pela qual se manifesta.
- É relativa a uma determinada situação. Tirando partido dos diferentes elementos dessa situação, permite que o indivíduo se adapte a ela, ou que se adapte às suas condições evolutivas.
- Combina de forma dinâmica os diferentes elementos que a constituem (saberes, saberes-fazer práticos, raciocínios...) para responder a essas exigências de adaptação.

Resumindo, consideramos competências os conjuntos de conhecimentos, de capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade, e num tipo de situações determinado.

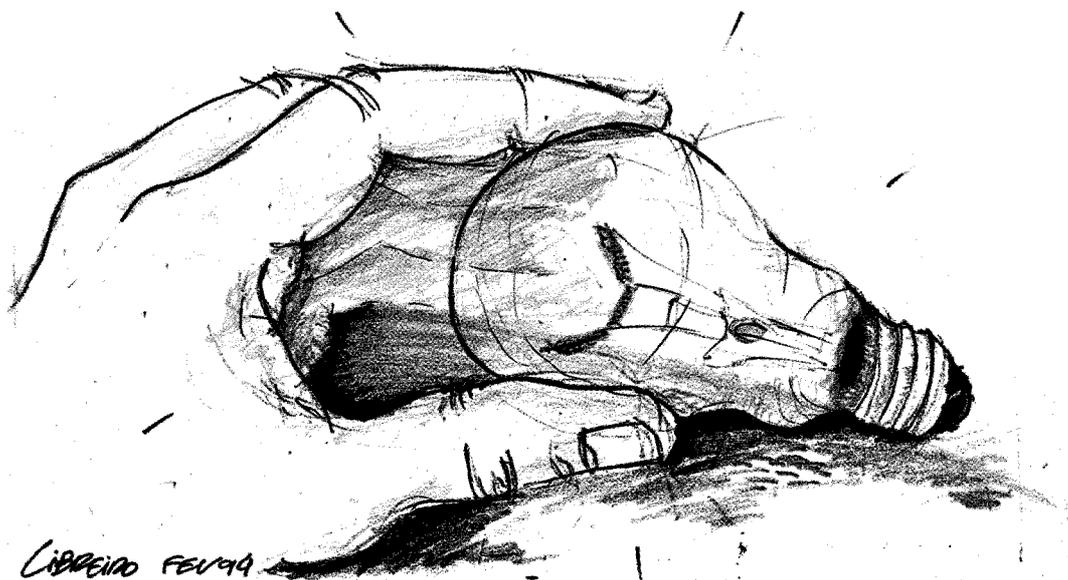
\* Patrick Gilbert et Michel Parlier, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 116.

países desenvolvidos, sistema este que num passado recente se poderia considerar melhor articulado com os restantes sistemas sociais (económico, político, mundo do trabalho, etc.).

A questão fundamental da inserção profissional dos jovens num contexto de desagregação da estrutura económica, e de abrandamento do crescimento demográfico nos países desenvolvidos, mostra bem que a qualificação escolar vai perdendo o seu valor social, e que uma protecção importante é a capacidade de adaptação às competências que se põem em prática.

Analisando as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e as estruturas socioprofissionais, constata-se que as qualificações escolares não conduzem a uma melhoria das competências profissionais dos indivíduos, nem favorecem o aumento da produtividade, não contribuem para a diminuição da taxa de

### *Criatividade*



desemprego, não conduzem a salários mais elevados nem conduzem linearmente ao desenvolvimento económico<sup>2</sup>.

Para alguns autores, um dos principais motivos da actual crise da sociedade consiste na sua incapacidade de mobilizar as virtualidades criativas das pessoas, porquanto se continua a fazer apelo ao aumento da qualificação, e não é apenas valorizando uma formação reprodutora e especializada que se consegue ultrapassar as dificuldades do presente.

### **o modelo das competências profissionais**

Ao abordar a codificação do processo de trabalho em termos de competências, e considerando o modelo de competência profissional a partir de três dimensões o saber, o saber-fazer e o saber-ser ou estar, pressupõe-se uma concepção diferente da tradicional abordagem pela qualificação.

## Sentido de organização



Com efeito, durante a década de 80 esta perspectiva começou a ganhar terreno, e hoje em dia numerosos autores observam um deslocamento da abordagem do trabalho pelas qualificações para a abordagem pela competências. Este facto não deixa de ser ainda hoje motivo para o levantar de algumas questões, na medida em que não é um assunto pacífico, pela existência de alguma ambiguidade em torno destes conceitos.

Tentando sumariamente diferenciar qualificação e competências e correndo o risco de se ser redutor, salientamos que as qualificações podem ser entendidas como conjuntos de saberes resultantes de formações explícitas, passíveis de serem medidos ou certificados: As competências como conjuntos de saberes indissociavelmente ligados à formação inicial de base e à experiência da acção, adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada, que se manifestam em situações concretas de trabalho, sendo muito mais difíceis de avaliar.

As qualificações são utilizadas quando se trata de comparar forças de trabalho, por referência a critérios sistemáticos, a partir da decomposição das componentes da força do trabalho e de grelhas de avaliação, servindo de base para acordos de emprego e de salário, pressupondo a existência de estabilidade destes elementos e o seu reconhecimento social.

***Existem também definições de qualificação em que o próprio conceito engloba o de competência, atribuindo-lhe um estatuto social, mas não o esgotando na sua totalidade.***

As competências, por outro lado, são mobilizadas pelas pessoas quando é necessário provar o que se é capaz de fazer numa determinada situação, numa adaptação concreta a um posto de trabalho, a um bem a produzir, e as suas bases assentam na mobili-

zação de um conjunto mais diversificado e complexo que o anterior<sup>3</sup>.

Existem também definições de qualificação em que o próprio conceito engloba o de competência, atribuindo-lhe um estatuto social, mas não o esgotando na sua totalidade. O conceito de competência não se pode reduzir ao conceito de qualificação.

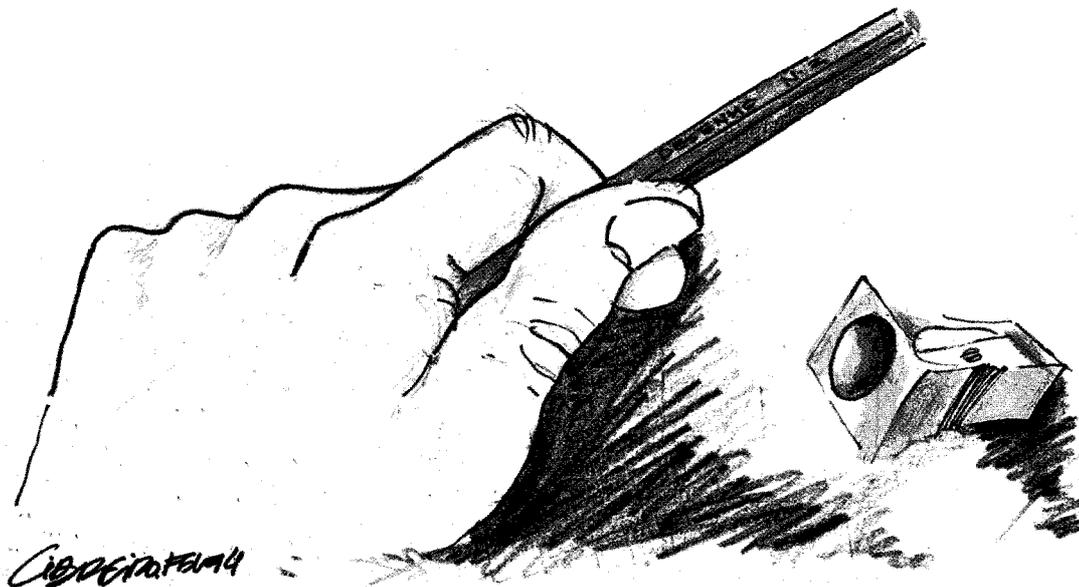


Observando-se o deslocamento do valor de qualificação, no centro dos estudos dos anos 70, para o de competência, nos anos 80 e 90, Agnès Bekourian<sup>4</sup> faz uma abordagem sociológica do conceito de competência, e define-a numa perspectiva clássica, como um conhecimento aprofundado, reconhecido, que confere ao seu titular o direito de julgar ou decidir sobre certas matérias.

Neste conceito, onde estão implícitas três dimensões: uma dimensão técnica — do conhecimento aprofundado, uma dimensão social — do conhecimento reconhecido —, e uma dimensão política — de poder, ao conferir o direito de julgar ou de decidir —, acrescenta-se uma outra dimensão, pessoal ou individual, reconhecendo que paralelamente aos saberes e saberes-fazer se acentua cada vez mais outro tipo de capacidades, constatando que a valorização de saberes profissionais passa pelo reconhecimento de um contributo individual específico — o saber-ser —, permitindo pensar a competência em termos de polivalência e transferibilidade.

Abordando esta problemática através de um modelo construtivista de competência, ou seja, considerando que os saberes são socialmente construídos, e que existem a partir do trabalho que os grupos efectuem sobre eles, a aquisição das competências é feita ao longo do tempo, através de uma história pessoal e social. Assim sendo, a competência é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projectos e de práticas, de estudos e de actividades, por aspectos operativos, afectivos e intelectuais.

### *Espírito de iniciativa*



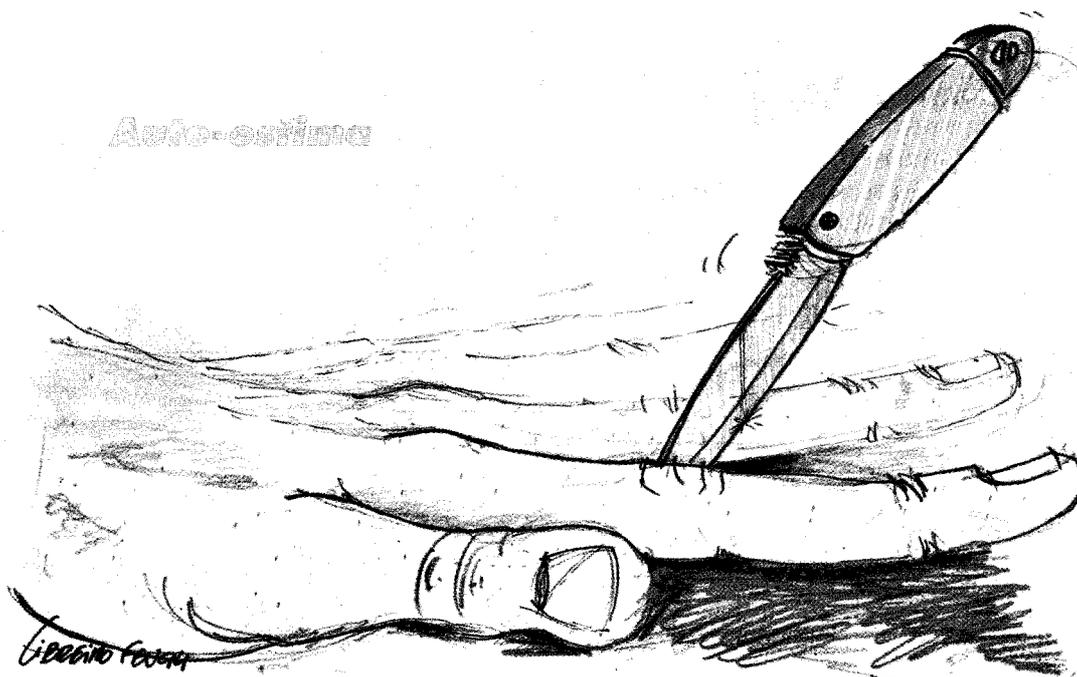
Em última análise, inscreve-se num processo de socialização, em que a aquisição dos conhecimentos é feita em situação, não numa perspectiva determinante, mas a partir de uma estrutura de aquisição do próprio indivíduo (estrutura cognitiva), que também por si vai sendo construída, ao longo da sua história singular, dotada do seu próprio sentido. Daqui a importância de se abordar esta problemática de um ponto de vista interdisciplinar, com os contributos das áreas que lhe são mais próximas da psicologia e da sociologia.



### *As novas categorias de competências*

A partir do levantamento dos trabalhos publicados sobre esta problemática, constatámos que as novas competências profissionais são referidas por um conjunto vasto de autores, e são denominadas e caracterizadas sob formas ligeiramente diferentes, consoante o tipo de abordagem efectuada e os contextos onde se desenvolveram, apesar de obedecerem ao mesmo denominador comum: trata-se de um conjunto de competências não especificamente técnicas, do foro pessoal e relacional dos indivíduos.

#### *Auto-estima*



Assim, podemos mencionar alguns dos contributos mais importantes, agrupados como: as «competências genéricas», os «*soft skills*» e as «competências-chave», e as «competências de terceira dimensão».

As «**competências genéricas**» são definidas como sendo as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a sua vida, e determinam um comportamento, não sendo no entanto o seu sinónimo. Os comportamentos são reveladores de características pessoais, podendo algumas serem directamente observáveis e outras latentes. Implicam o reconhecimento de capacidades pessoais que o sujeito desenvolve na sua vida, através de experiências vividas, em oposição à aquisição tradicional de conhecimentos por aprendizagem escolar. As «competências genéricas» baseiam-se no trabalho de Mac Ber, nos Estados Unidos (sendo também assim denominadas em Quebec, Canadá). Esta perspectiva foi posteriormente desenvolvida em França por Daniele Casanova <sup>5</sup>.

Identificam-se onze competências genéricas principais, a saber:

- **espírito de iniciativa** (que consiste na capacidade do indivíduo em realizar ou propor as acções necessárias, sem ser forçado pelos acontecimentos ou antes de ser solicitado por alguém);



- **perseverança** (tentar realizar acções mais do que uma vez ou de diferentes maneiras, ultrapassar os obstáculos que se interpõem à consecussão dos objectivos);
- **criatividade** (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias);
- **sentido de organização** (habilidade para desenvolver planos lógicos, detalhados, a fim de orientar as acções em relação a um objectivo);
- **espírito crítico** (habilidade para pensar de forma analítica e sistemática; aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas a fim de descrever um conjunto de conhecimentos);
- **autocontrolo** (manter-se calmo e em poder dos seus meios em situações emotivas ou stressantes);
- **atitude de liderança** (habilidade de se responsabilizar por um grupo, por uma actividade, e a organizar os esforços colectivos de forma eficaz);
- **persuasão** (habilidade em persuadir os outros ou de obter o seu apoio com o fim de reabilitar a sua vontade);
- **autoconfiança** (sentimentos de segurança ou de certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos; uma vontade aberta em defender o seu próprio julgamento de valores face à oposição);
- **percepção e interpercepção nas relações pessoais** (habilidade em «ler» as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os indícios subtis);
- **preocupação e solicitude em relação aos outros** (uma preocupação pelos outros, pelas suas necessidades e bem-estar, e uma vontade afirmada para escutar os seus problemas, encorajá-los e dar-lhes segurança).

Parte-se do pressuposto de que estas competências se desenvolvem a partir de experiências-chave do itinerário pessoal e profissional do indivíduo, podendo ser desenvolvidas por actividades de trabalho, de formação, e actividades ligadas à sua vida social e familiar; reconhecendo-lhes transferibilidade, podendo ser utilizadas em diversas funções.

Os «**soft skills**», como foram denominadas no âmbito dos trabalhos realizados pela Eurotecnnet, nos quais foram

listados um conjunto de competências fundamentais, consideradas como: flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa, abertura a novas ideias, motivação, liderança, e as capacidades de trabalho em grupo, de comunicação, de análise, e de aprendizagem.

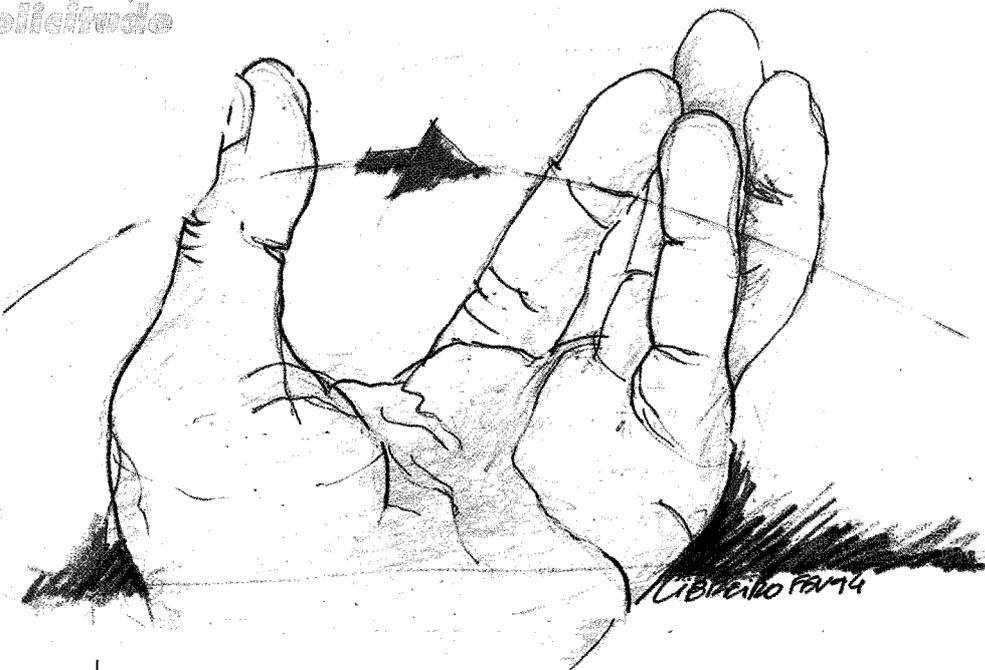
Neste contexto, Barry Nyhan<sup>6</sup> desenvolve o conceito de «**atitude à autoformação**», a «**competência-chave**» da formação contínua, que é entendida como a capacidade que uma pessoa tem de fazer um exame crítico e compreender o que se passa no local de trabalho; esta capacidade de julgamento pessoal é o que orienta todas as outras actividades, baseada na compreensão e no conhecimento prático detidos pelos indivíduos.

*As «competências genéricas» são definidas como sendo as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a sua vida, e determinam um comportamento, não sendo no entanto o seu sinónimo.*



Neste sentido, as competências que compõem o perfil dos indivíduos trabalhadores do amanhã, para além dos conhecimentos técnicos e da experiência, são as seguintes: flexibilidade, responsabilidade, e as capacidades de tomada de decisão, de iniciativa, de planificação, de comunicação e de cooperação.

## Preocupação e solicitude



Quanto ao conjunto de competências denominado por «**competências de terceira dimensão**», concebida por Simone Aubrun e Roselyne Orofiamma<sup>7</sup>, desenvolveremos seguidamente de uma forma mais aprofundada.

## As competências de terceira dimensão

Estas competências podem ser agrupadas em quatro categorias distintas:

### 1. Os comportamentos profissionais e sociais

Estes comportamentos estão ligados a tarefas concretas de um determinado contexto social ou profissional, que podem ser estabelecidos a partir de formas diferentes:

- da análise de trabalho, decompondo a actividade profissional ou social que é visada, explicitando as competências a partir da descrição de um conjunto de subcapacidades que a constituem;
- da decomposição da acção em microcomportamentos, identificando o modelo ideal;
- por uma abordagem das funções na perspectiva da «**organização qualificante**», em que as competências são articuladas com situações profissionais



bem determinadas, e é a partir dos novos contextos de trabalho, dos desafios e dos projectos propostos numa organização aberta que estas são enriquecidas.

## 2. As atitudes

Estas abarcam as atitudes relacionais e de comunicação, as capacidades relativas à auto-imagem, as capacidades de adaptação e de mudança.

Do ponto de vista psicológico integram diferentes dimensões (afectivas, emocionais, cognitivas), e dão origem a disposições e concepções próprias, que são traduzidas nos comportamentos e forma de estar de uma pessoa. As atitudes dizem respeito a competências não relacionadas directamente a uma tarefa delimitada, específica, mas definem um determinado perfil de comportamento de acordo com os contextos profissionais e culturais.

### *Persuasão*

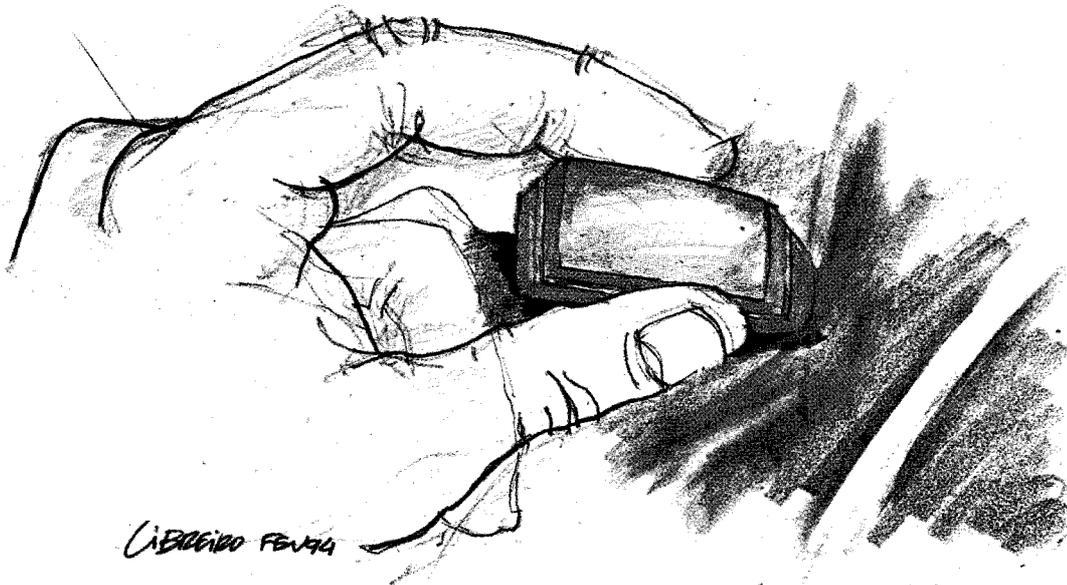


Distinguem-se em três categorias:

- As atitudes relacionais e de comunicação, que se manifestam em relação com os outros — capacidades de escuta, de reformulação, de descentração de si próprio; capacidade de expressão escrita e oral; capacidade de argumentação; capacidade de trabalho em grupo, de integração numa equipa, de aceitação de críticas, de se saber pôr em causa; capacidades de animação, de regulação, de negociação, de organização, saber fixar objectivos e estratégias.
- As capacidades relativas à auto-imagem, que implicam um melhor conhecimento de si próprio, a avaliação das suas potencialidades, o seu desenvolvimento, a sua valorização, a auto-estima e a autoconfiança.

- As capacidades de adaptação e de mudança, características que se manifestam pela facilidade de integração em contextos profissionais diferentes, integração de mudanças da situação do trabalho (quer de ordem tecnológica ou organizacional), exercício das suas funções em diferentes categorias de trabalho, aceitação da diferença (ter em conta a diversidade de comportamentos, das opiniões, referências culturais ou ideológicas) e adequação de comportamento; traduz-se muitas vezes pela capacidade de mudar de ponto de vista e por abertura de espírito; significa igualmente flexibilidade, não rigidez, fluibilidade do comportamento, «gestão da incerteza».

### Perseverança



### 3. As capacidades criativas

Estas capacidades podem ser observadas em três tipos de situações distintas: fazendo face ao imprevisto, improvisando e recorrendo à intuição, mobilizando capacidades intelectuais, emocionais, sensoriais, etc.; no sentido da inovação como norma, do ultrapassar sempre de si próprio; e como «saber-fazer» de uma determinada profissão, principalmente do domínio artístico e cultural, pondo em relevo o duplo aspecto da criatividade: a dimensão pessoal, chamada talento, e a dimensão profissional, utilizando técnicas para pôr esse talento em prática.

### 4. As atitudes existenciais ou éticas

É nestas atitudes que se enquadra a referência a valores e a perspectiva existencial do sujeito, que se pode traduzir pela capacidade de se situar como actor social, de se apropriar do seu próprio vivido, atribuindo-lhe uma carga social e cultural, a capacidade de análise crítica para transformar as situações vividas e constituir o seu próprio projecto pessoal, e a capacidade de autoformação e de pesquisa.

## *Os saberes mobilizados e as estratégias de aquisição*

Após a caracterização destas competências não técnicas, denominadas pelas autoras de terceira dimensão, passaremos a identificar o tipo de saberes em que se suportam, agrupando-os em cinco grandes categorias: as técnicas, as estratégias cognitivas, o saber social, o saber-fazer relacional, o conhecimento de si e o reconhecimento da implicação.

### *— As técnicas*

Por vezes, determinados comportamentos profissionais ou sociais são formulados de forma precisa e formalizada, e é possível conceber um conjunto de procedimentos organizados para facilitar a sua aquisição.

Estamos no domínio das técnicas, que utilizadas em situações bem delimitadas reproduzem etapas de procedimentos específicos.

Surgem na linha das abordagens comportamentais aprendidas como um condicionamento «na situação x devo fazer y», e baseiam-se muitas vezes no bom senso, visando a eficácia imediata. Estas técnicas, muitas vezes estereotipadas e simplificadoras da realidade, não têm em conta toda a sua complexidade, e agindo por condicionamento visam mais facilmente a mudança de comportamentos do que a de atitudes.

É frequente hoje em dia encontrar formações baseadas em técnicas comportamentais, acompanhadas de discursos ideológicos, principalmente em organizações que pretendem reforçar a cultura da empresa, fazendo passar a mensagem de determinados valores de referência que dão origem a novas imagens profissionais e aumentam a coesão dos seus grupos.

### *— Os métodos e estratégias cognitivas*

Englobando capacidades de análise de problemas, de diagnóstico de situações, de tomada de decisão, e as chamadas capacidades de «aprender a aprender», pressupõem a mobilização de determinadas atitudes mentais da esfera cognitiva. São distintos dos anteriores porque, apesar de se tratar de procedimentos e de etapas a percorrer, não estão no entanto codificados nem explicitados no seu detalhe. Trata-se mais de metodologias indicadoras de opções e orientações para a acção, através da aprendizagem de métodos e de estratégias intelectuais, permitindo aos indivíduos construir a sua própria forma de intervenção.

Estas formações visam facilitar a aquisição de estratégias de abordagem de problemas, e o desenvolvimento do potencial dos indivíduos ao nível da sua adaptabilidade.

### *— O saber social*

A este grupo pertencem todos os conhecimentos que permitem que o indivíduo identifique o meio onde se insere enquanto actor social.

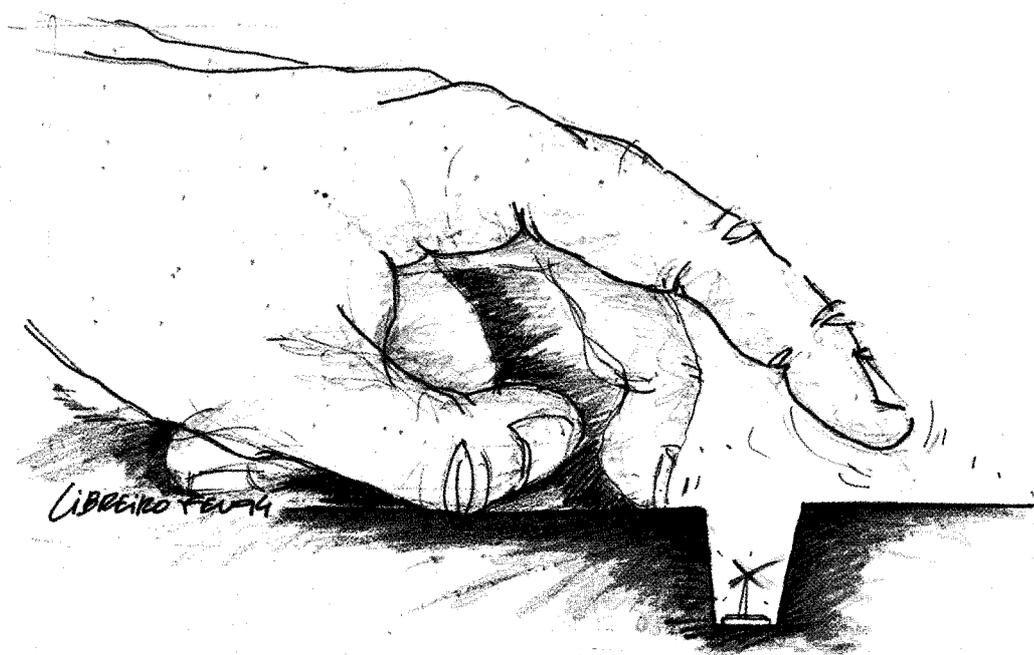


Implica o conhecimento do seu meio profissional, que vai desde os aspectos relacionados com os seus procedimentos de trabalho até ao funcionamento da organização onde se insere, podendo abarcar a perspectiva do sector de actividade e a sua relação com fenómenos de nível macro.

Engloba também as normas da cultura profissional, que são regras e códigos de comportamento em vigor nos diversos meios profissionais, e que são fundamentais para uma boa inserção na vida profissional.

No grupo do saber social falta ainda referir a cultura dos fenómenos sociais, que se traduz na sensibilidade sociológica e cultural que permite constituir uma visão do mundo. Na sua base podemos encontrar a abertura e a curiosidade a tudo o que nos rodeia. É um conjunto multi-referencial, que engloba as perspectivas da economia, da história, da sociologia, da arte, da religião, etc., de tudo o que contribui para formar as atitudes existenciais e éticas referidas anteriormente.

### Auto controlo



São saberes múltiplos, de formação geral, cultural e social.

Como estratégia de formação deste conjunto de saberes destaca-se as histórias de vida, metodologia de autoformação, desenvolvida pela elaboração e atribuição de um sentido às experiências de vida das pessoas, revelando o seu aspecto formador na aquisição das competências e das identidades das pessoas.

### — O saber-fazer relacional

Este tipo de saber é fundamental nas competências de terceira dimensão, implicado sempre na relação com os outros, e assumido de diferentes formas.

Estas capacidades podem ser designadas empiricamente, visto que têm em parte a sua origem na intuição e no imaginário, cujas regras não são facilmente objecti-

váveis. São as capacidades que normalmente são designadas por «características pessoais», traços de personalidade das pessoas.

A aquisição — interiorização — destas características tem a ver com a globalidade dos processos de socialização do indivíduo, ao longo de toda a sua existência. É ao longo da biografia do indivíduo que estas capacidades se desenvolvem em todos os contextos que fazem parte do percurso de uma vida.

A formação tem a sua contribuição neste processo, enquanto momento específico de aquisição e desenvolvimento de algumas capacidades.

É fundamental um bom conhecimento de si próprio, um trabalho de descoberta pessoal, de forma a poder conhecer as suas dimensões inconscientes e imaginárias, desbloqueando os seus mecanismos de defesa. A implicação pessoal e a vivência de situações completas são processos imprescindíveis neste processo.

### — O conhecimento de si

O conhecimento das potencialidades e das limitações, relacionado com a auto-imagem e a autoconfiança, mobilizam saberes relativos ao conhecimento de si próprio. Estes saberes são de difícil formalização porque estão ligados aos processos psicológicos e sociais de identificação. O conhecimento de si está ligado à imagem que predispõe para a acção, tem uma tonalidade afectiva e avaliativa (uma boa ou má auto-estima), e organiza-se num processo ligado às representações sociais, colectivas, organizadas.

### Que formação possível?

De acordo com a tipologia de competências de terceira dimensão, podemos dizer que estas mobilizam múltiplos tipos de saber, fazendo apelo à dimensão psicológica e afectiva da personalidade (estratégias cognitivas, métodos de pensamento e de acção), ao saber social (conhecimento do meio profissional, integração de normas de comportamento das empresas ou organizações), e ainda a um conjunto de saberes mais vastos, sociológicos e culturais, capaz de modificar as representações de si e das situações sociais.

Para Aubrun e Orofiamma<sup>8</sup> a aprendizagem pela experiência é fundamental no processo de aquisição destas competências, e nesse contexto destacaremos alguns modelos que mais se adequam a esse tipo de aprendizagem:

1. Pelo tipo de organização do trabalho em que a pessoa está inserida, independentemente da formação, pois as competências podem ser estimuladas e desenvolvidas pelas características do contexto profissional, «a organização qualificante».

2. Por modelos de formação em alternância — formação em sala alternando com períodos de formação em situação real de trabalho —, em que se privilegia a aprendizagem pela experiência em situação profissional.

3. Por estratégias de formação que promovam condições adequadas ao desenvolvimento destas competências, através da vivência de situações que o estimulem (pode ser ilustrado com o exemplo das formações baseadas na descoberta, nas metáforas da vida profissional, etc.).

4. Por abordagens centradas na vida dos grupos, que promovem o conhecimento de si, dos outros, dos sistemas de relações e de comunicações que se estabelecem no seio dos grupos.

Temos consciência de que a formação instituída tem um papel importante no desenvolvimento destas competências, mas a aquisição das características pessoais remete para uma questão mais profunda, que tem a ver com a estruturação da personalidade e com o processo de socialização das pessoas, ao longo de toda a sua existência, passando pelos contextos familiares, escolares, organizacionais, culturais, que marcaram o seu percurso pessoal.

Este processo é complexo, está relacionado com as histórias pessoais, à singularidade de cada percurso, e constrói-se por mecanismos de interiorização, na perspectiva da socialização, e por mecanismos de identificação, na perspectiva da estruturação da personalidade. Não iremos no entanto aqui abordar estes conceitos, remetendo-os para uma outra oportunidade.

### *Numa perspectiva de desenvolvimento pessoal*

Face aos desafios do presente, resultantes de uma determinada ordem sócio-histórica, os homens agem e reagem, formam-se e desenvolvem-se, constroem-se num determinado contexto pela acção dos outros e do meio sobre si, e pela acção deles próprios sobre os outros e sobre o meio, sendo à vez sujeitos, objectos e agentes desta realidade.

Ao considerar o desenvolvimento do indivíduo como um todo, no seu plano afectivo e racional, a problemática das novas competências profissionais abre uma porta muito importante no caminho do desenvolvimento pessoal. Com efeito, encontramos face à actualização das potencialidades da pessoa: o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e relacionais, a adopção de modelos de representação mais adequados à sua relação com o meio, com os outros e consigo próprio.

Nos últimos anos tem-se privilegiado a vertente técnico-funcional da formação, resultante de determinadas concepções de desenvolvimento, em detrimento das vertentes socioculturais e humanistas. Privilegia-se o acesso à qualificação do indivíduo, que não lhe servirá e que não se realizará enquanto este não desenvolver outras competências sociais, artísticas, lúdicas, através de novas formações explícitas ou implícitas, numa perspectiva mais globalizante.

O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente por um desenvolvimento pessoal, e quando abordamos o problema da formação das novas competências profissionais temos de ter em conta que este processo é realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são desenvolvidas e postas em acção no campo profissional.

Um novo conceito de formação, ligado às práticas sociais como gerador de desenvolvimento, considerando não apenas o desenvolvimento profissional mas principalmente o seu desenvolvimento pessoal (este englobando o anterior), parece-

-nos ser a postura mais adequada. O desenvolvimento das novas competências no campo da formação de adultos tem de ser encarado pelo prisma das novas teorias da formação, mais atentas à especificidade do adulto na sua relação com o meio onde se insere.

Notas:

<sup>1</sup> Lesourne, Jacques, *Éducation et Société, les défis de l'an 2000*, Ed. La Découverte, Le Monde, Paris, 1988.

<sup>2</sup> Tanguy, Lucie, *L'Introuvable relation Formation/Emploi*, MRES, La Documentation Française, Paris, 1991; *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?*, La Documentation Française, Paris, 1991.

<sup>3</sup> Trépos, Jean-Yves, *Sociologie de la Compétence Professionnelle*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1992.

<sup>4</sup> Bekourian, Agnés, «Les Bilans de Compétence: une approche sociologique de l'outil-notion», *Education Permanente*, nº 108, Set. 1991.

<sup>5</sup> Casanova, Daniele, «La Reconnaissance des compétences génériques», in *Reconnaître les acquis*, (org.) G. Pineau, B. Lietard e M. Chaput; Ed. Universitaires, Paris, 1991.

<sup>6</sup> Barry Nyhan, *L'Aptitude a l'auto-formation la compétence clé de la formation continue*, Centre Européen «Travail et Société», Eurotecnet, CCE 1989.

<sup>7</sup> Aubrun, Simone, e Orofianna, Roselyne, *Les Compétences de 3e. Dimension, Ouverture Professionnelle?*, CNAM, 1990.

<sup>8</sup> Idem, *ibidem*.

Ana Luísa de Oliveira Pires  
Psicóloga

## FORMAR MEA CULPA

Lamentavelmente publicámos esta figura, com uma gralha, na Formar n.º 9, no artigo "Métodos Activos, teorias e práticas".

Reposta a verdade, pedimos desculpa à autora e aos nossos leitores.





## I FÓRUM EMPREGO-FORMAÇÃO

### A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA-APRENDIZAGEM

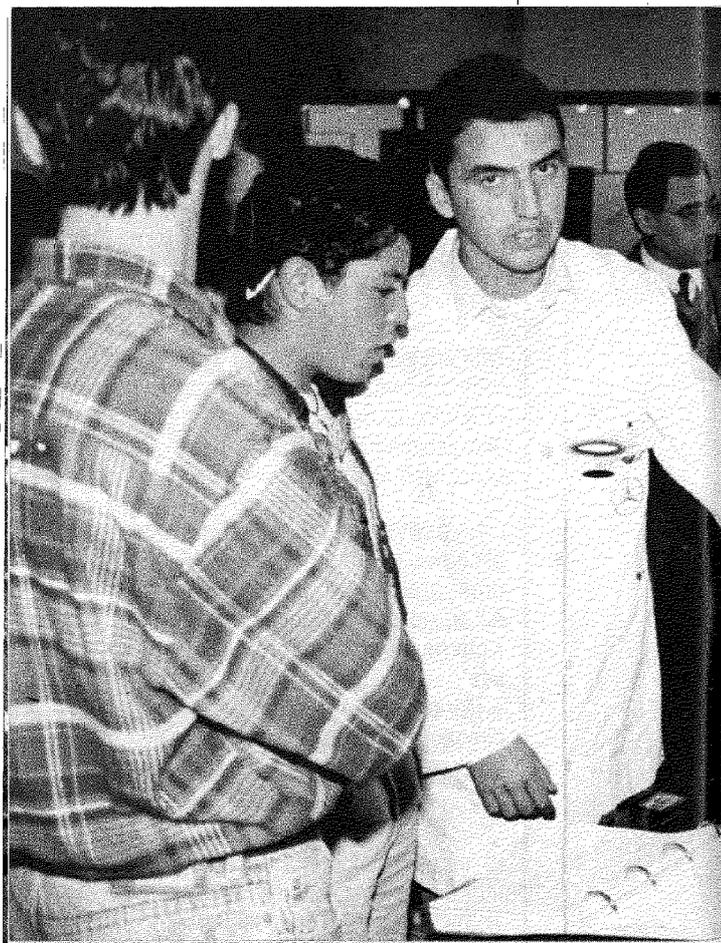
#### **MAIS FORMAÇÃO, MELHOR EMPREGO**

Consolidar um sistema de formação profissional flexível e eficaz, capaz de responder, em tempo e com qualidade, às expectativas dos públicos-alvo e às necessidades do mercado de emprego, é o desafio que se apresenta a todos os operadores públicos que intervêm na valorização dos Recursos Humanos no País.

No início de um novo Quadro Comunitário de Apoio, referente ao período 94-99, importa capitalizar e promover a interacção das experiências adquiridas nos diferentes níveis de intervenção, numa perspectiva de globalização da informação, optimização de recursos e partilha de responsabilidades.

Significativos passos foram dados ao longo dos últimos anos na definição das políticas de formação profissional e emprego e na construção e operacionalização de um conjunto articulado de normativos, estruturas físicas, recursos didácticos e outros instrumentos de suporte, bem como na preparação dos recursos humanos e no desenvolvimento e aplicação de novos métodos e tecnologias.

O ritmo acelerado de transformação que é exigido ao tecido socioeconómico, num espaço alargado em que a inovação tecnológica e organizativa, a qualidade, a competitividade e a mobilidade são palavras de ordem, tem favore-



cido a acção conjunta da administração pública e dos Parceiros Sociais, numa óptica de **complementaridade** das intervenções e de **rendibilização** dos meios.

## OBJECTIVOS

Neste quadro de preocupações, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) lançou, em Novembro de 1993, na FIL, o 1º Fórum sobre EMPREGO-FORMAÇÃO (FormE) com o duplo objectivo de dinamizar a reflexão e o debate, a nível nacional e comunitário, sobre temáticas relacionadas com a formação profissional e o emprego e divulgar a sua actividade nestes domínios.

Para a primeira realização do FormE foi escolhido, como tema central, a **FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA-APRENDIZAGEM**, atendendo ao impacto que este programa vem assumindo, como alternativa para a formação inicial dos jovens, bem como às tendências e resultados obtidos na

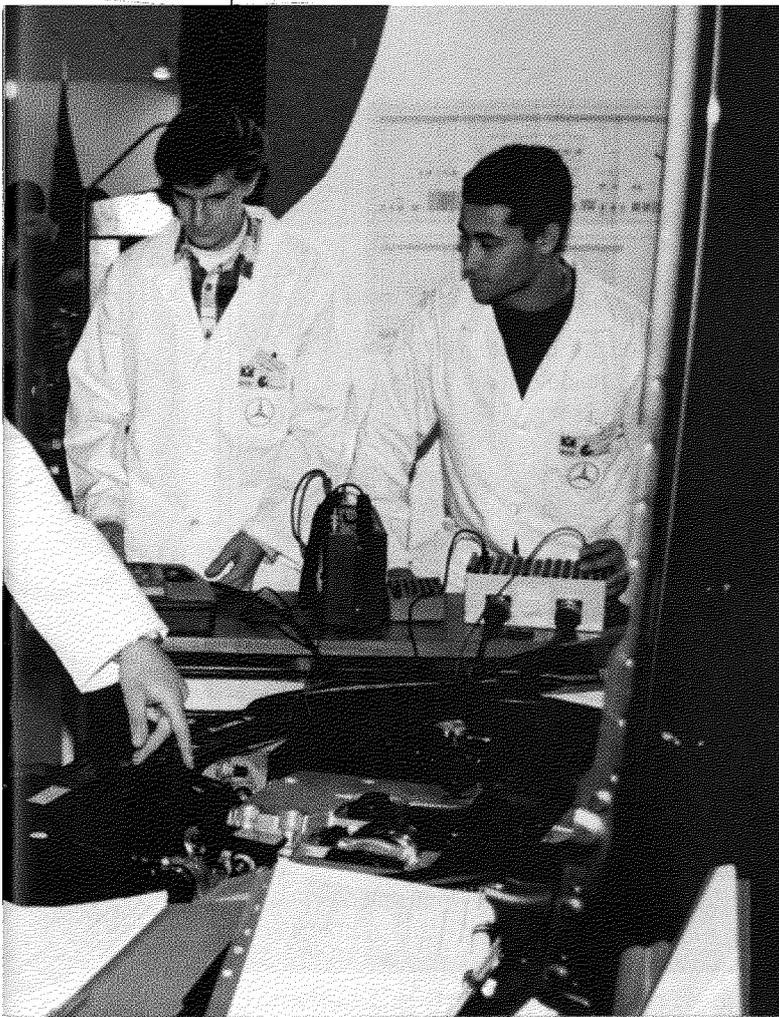
aplicação daquela modalidade de formação em Portugal e noutros países da Europa.

Presidiram à concretização do FormE/93 os seguintes objectivos:

- Apresentar uma **mostra ao vivo** de situações de formação, com o envolvimento de formandos e formadores de centros e pólos de formação profissional, geridos directa ou indirectamente pelo IEFP ou afectos a entidades externas — que desenvolvam, no local, actividades práticas de formação;
- Favorecer a **reflexão e o debate sobre temas de cariz técnico**, relevantes para a qualidade da formação em alternância, enquanto modalidade de formação profissional;
- Proporcionar a **troca de experiências entre jovens, empresários, formadores e outros técnicos** que asseguram, ao nível regional e local, a organização, implementação, acompanhamento e avaliação de acções de formação profissional;
- Promover um espaço de **diálogo entre os diferentes parceiros** com responsabilidade no desenvolvimento da formação profissional em Portugal;
- Facilitar a realização de uma análise do impacto das experiências desenvolvidas em matéria de formação em alternância, com vista ao lançamento e implementação do **Quadro Comunitário de Apoio 94-99**;
- Facultar os meios para a **divulgação**, junto do grande público, das diferentes modalidades de formação profissional enquanto projectos alternativos para o ingresso na vida activa.

## MOSTRA AO VIVO

Com uma arquitectura de espaço inédita, a **mostra** abrangeu uma área de 8800 m<sup>2</sup>, repartida entre **espaço informativo e zonas de animação** com demonstração ao vivo de actividades práticas de formação profissional realizadas por formandos e formadores.





*Stand do Centro de Formação Profissional de Artes Gráficas e Multimédia – 1º Prémio*

Neste espaço a oferta formativa mais relevante no país foi apresentada pelos 85 expositores — Centros de Formação Profissional de Gestão Directa e Participada, Pólos de Formação Profissional, Empresas e outros organismos públicos e privados com intervenção em matéria de formação profissional, incluindo os Centros de Formação Profissional das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira, o Ministério da Educação e Instituto da Juventude — integrados em **12 «ambientes»** sectoriais:

- Agricultura e desenvolvimento rural;
- Indústrias marítimas;
- Cerâmica e vidro;
- Construção civil;
- Electrónica;
- Frio e climatização;
- Metalurgia e metalomecânica;
- Reparação e manutenção de veículos;
- Têxtil, vestuário e calçado;

- Administração, comércio e serviços;
- Restauração, hotelaria e turismo;
- Serviços pessoais.

Cada «ambiente» integrava **stands informativos** dos diferentes expositores nele representados, sendo animado, num espaço polivalente comum, por actividades formativas reais desenvolvidas com a participação dos próprios visitantes.

O público, particularmente o mais jovem, aderiu com entusiasmo a esta mostra de características inovadoras, participando:

- nas **actividades práticas** desenvolvidas nos vários espaços polivalentes;
- nos **concursos e iniciativas** que animaram a feira e onde foram distribuídos prémios e brindes pelos participantes;

— na «**instalação/performance**» que actuou de duas em duas horas e que animou o espaço do certame, com o apoio de um *video hall* no qual foram apresentados videogramas sobre actividades relacionadas com as temáticas do emprego, formação e reabilitação profissional.

### CONCURSO ENTRE STANDS

Para o sucesso da mostra foi determinante o **empenho e criatividade** dos vários **expositores**, que mobilizaram meios e recursos na preparação e animação dos ambientes, polarizando as sinergias de formandos, formadores e outros técnicos dos respectivos centros ou pólos na criação deste projecto conjunto.

A dinamização desta actividade foi incentivada pelo lançamento de um **concurso** para o melhor *stand*, onde foram privilegiados os seguintes critérios:

— **Criatividade e originalidade** da coreografia;

— Inserção do *stand* na temática do respectivo «ambiente» e representatividade relativamente ao respectivo sector;

— Nível de **intervenção dos formandos** nas tarefas desenvolvidas ao vivo, bem como a interacção e envolvimento do **público** visitante.

Neste capítulo, a qualidade das representações dificultou o trabalho do júri, que deliberou a seguinte classificação:

1º Prémio — **Centro de Formação Profissional de Artes Gráficas e Multimédia** — Venda Nova — integrado no ambiente Administração, Comércio e Serviços.

2º Prémio — **FORPESCAS** — **Centro de F. P. para o Sector das Pescas**, integrado no ambiente de Indústrias Marítimas.



Stand do Centro de F. P. para o Sector das Pescas (Forpescas) – 2º Prémio

3º Prémio — **CFPSA** — Centro de F. P. para o Sector Alimentar.

*ex aequo* — **Pólo de Formação Profissional de Évora**, integrados no ambiente da Restauração, Hotelaria e Turismo.

## A MOSTRA DOCUMENTAL

A mostra documental, integrando publicações nacionais e estrangeiras sobre **informação e formação profissional**, permitiu a divulgação de um conjunto de recursos didácticos e de promoção,

que chegaram, por esta via, a formadores, formandos, técnicos e gestores de formação.

Durante o FormE foram lançadas várias publicações, de natureza estruturante das quais se destaca:

— «**JOVEM: A TUA OPÇÃO PROFISSIONAL, catálogo de cursos de Pré-Aprendizagem e Aprendizagem**».

Caetano FERREIRA e Maria Luísa MESQUITA

— «**OPTE POR FORMAÇÃO NA SUA EMPRESA, catálogo de cursos de Pré-Aprendizagem e Aprendizagem**».

Caetano FERREIRA e Maria Luísa MESQUITA

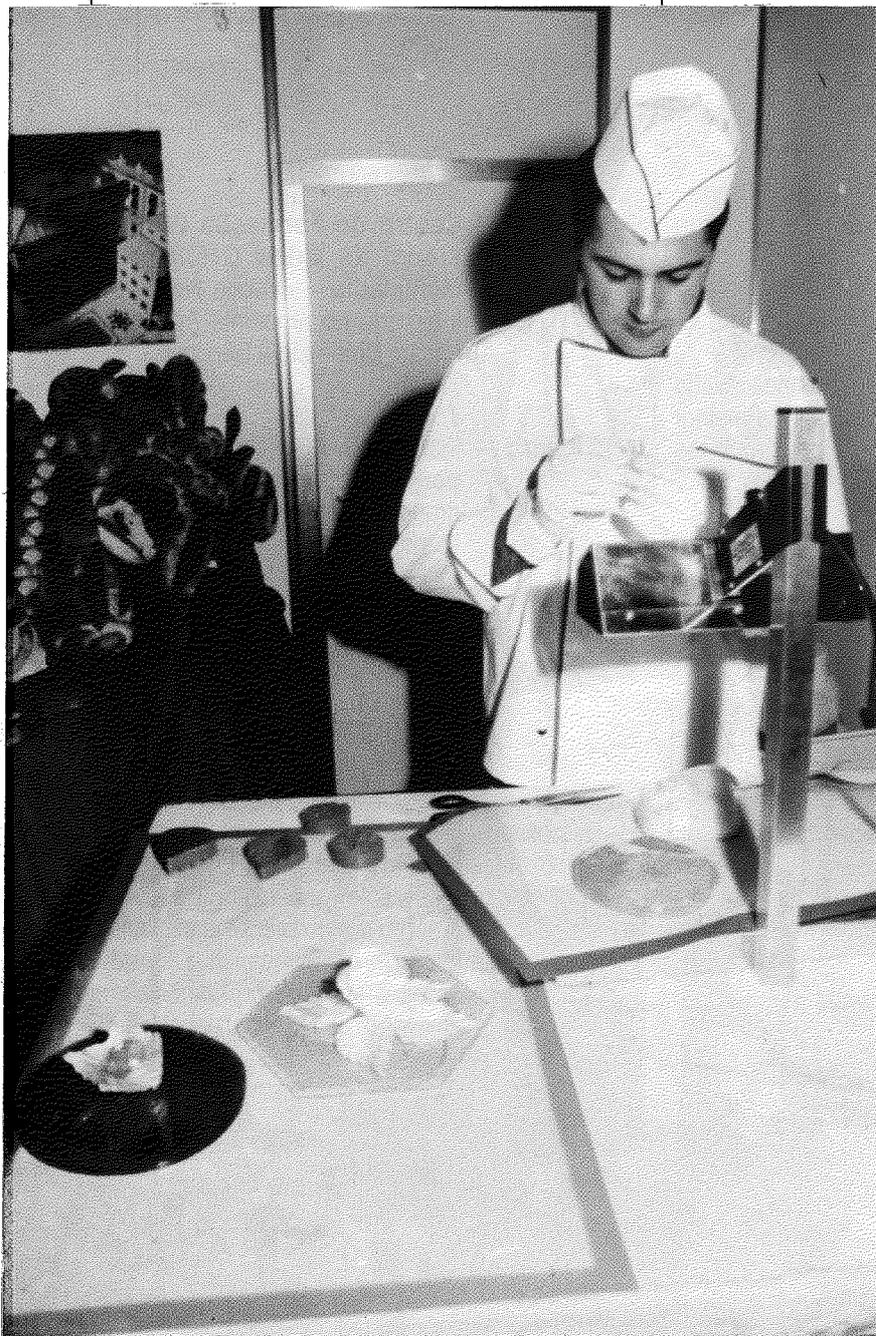
— «**O SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM PORTUGAL, experiência de avaliação crítica**».

Oliveira das NEVES, Paulo PEDROSO e Nelson MATIAS. Colecção Estudos

— Colecção «**FORMAÇÃO PROFISSIONAL um passo no futuro**»

Brochuras dos 25 centros de formação profissional geridos directamente pelo IEF, apresentando toda a oferta

formativa realizada no âmbito dos respectivos centros e pólos.



**Stand do Centro de F. P. para o Sector Alimentar (CFPSA) – 3º Prémio ex-aequo**

— **Dossier** sobre o **Sistema de Aprendizagem**, publicado no semanário *Expresso*, em 30 de Outubro.

### ○ SEMINÁRIO

Inaugurado com a apresentação de um vídeo-grama sobre formação profissional, o seminário privilegiou, ao longo dos dois dias, quatro eixos essenciais dos Programas de Formação Profissional incidindo sobre a importância atribuída à:

- **construção** e regulação permanentes dos modelos de formação face às alterações do contexto e aos objectivos a prosseguir;
- **regionalização** da formação no sentido mais amplo de envolvimento das diferentes forças vivas locais e optimização dos meios, potenciando a sua intervenção neste projecto;

— **integração** de diferentes componentes com vista à qualidade da formação e ao desenvolvimento integral de futuros profissionais como cidadãos dinâmicos, num espaço alargado e competitivo;

— **participação** dos diferentes parceiros em projectos comuns de formação e emprego, em que a concertação vem potenciando processos exemplares de desenvolvimento.

Estes eixos de reflexão foram aprofundados em quatro sessões plenárias, onde foram desenvolvidos os seguintes temas:

### AS CONCLUSÕES

No encerramento dos trabalhos foram apresentadas as conclusões desta primeira versão do FormE, que seguidamente passamos a transcrever:

## 1º PAINEL

### APRENDIZAGEM — CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

#### O SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM PORTUGAL

##### — ESTUDO DE AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS DE EVOLUÇÃO

- Definição estratégica, coordenação e planeamento do sistema
- Funcionamento do sistema
- Identificação e função pedagógica do sistema

#### OS MODELOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA COMUNIDADE EUROPEIA

##### — QUE DESAFIOS?

- A produção de competências
- A avaliação das situações profissionais
- A gestão da complexidade
- A economia de serviço
- A valorização social

## 2º PAINEL

### APRENDIZAGEM — UM MODELO REGIONALIZADO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

#### A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA

- A empresa como espaço privilegiado de formação, as modalidades de alternância
- A intervenção das Regiões
- Os intervenientes, a organização da formação, o acompanhamento local

### 3º PAINEL

#### APRENDIZAGEM — UM MODELO INTEGRADO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

A qualidade da Formação. Informação e Orientação Profissional. Desenvolvimento curricular. Formação de formadores

A formação sociocultural e a integração na vida activa.

#### ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO EM MATÉRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Caracterização das necessidades de formação

Desenvolvimento metodológico

#### ADEQUAÇÃO DA OFERTA FORMATIVA ÀS NECESSIDADES DO MERCADO DE EMPREGO

Novas tecnologias, novas profissões, novas técnicas

#### INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Reforço da articulação com o processo de formação nos momentos de acesso e de inserção na vida activa, bem como ao longo do percurso formativo

#### CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

Desenvolvimento curricular segundo uma organização modular da formação, com vista à polivalência e plurifuncionalidade

### 4º PAINEL

#### FORMAÇÃO DE FORMADORES E DE GESTORES E QUADROS

Preparação técnica e pedagógica de formadores, tutores e outros técnicos de enquadramento, bem como dos gestores das entidades enquadradoras dos formandos durante a formação em contexto real de trabalho.

#### APRENDIZAGEM — UM MODELO PARTICIPADO EM ALTERNÂNCIA

##### ÁREAS DE COOPERAÇÃO

- Melhoria da **articulação** entre **formação e vida activa**
- Inserção no mercado de emprego dos **grupos mais desfavorecidos**
- Intensificação da **formação contínua**
- **Concertação Social** na definição, desenvolvimento e execução das políticas de emprego e formação
- Fomento da **investigação** e sistematização das **estatísticas** de formação e emprego
- **Cooperação** no âmbito das Comunidades Europeias

##### OBJECTIVOS DE COOPERAÇÃO

- **Promoção da formação**, de forma cada vez mais adequada às necessidades do País
- **Qualificação pedagógica e eficácia organizativa**
- Reforço do papel dos **Parceiros Sociais** nesta área
- Criação de condições que confirmam maior **operacionalidade** às estruturas existentes

#### FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Integração de componentes socioculturais em projectos autoformativos com vista ao desenvolvimento integral do indivíduo

#### ACOMPANHAMENTO DA FORMAÇÃO

Reforço dos mecanismos e instrumentos de acompanhamento, tendo em vista a interacção entre as componentes teórica e prática

— Foi salientada nos diferentes painéis a importância e o enraizamento da aprendizagem como sistema de formação profissional em regime de alternância, constituindo-se como um dos principais vectores da formação inicial.

— O sucesso do modelo de alternância, constatado pelo elevado grau de empregabilidade e pelos níveis de satisfação dos jovens e empresários, é reconhecido pelas empresas e também pelo efeito indutor no envolvimento dos seus activos noutras modalidades de formação.

- A formação em alternância, disseminada a nível nacional, envolve pequenas e muito pequenas empresas e áreas geográficas não cobertas directamente pelos centros de formação profissional, constituindo-se, por essa via, como factor de desenvolvimento regional e local e, em particular, de fixação das populações.
- O conjunto das estruturas materiais e humanas, designadamente os Centros de Formação Profissional, de Emprego e as Entidades gestoras de Pólos de Formação Profissional, confere ao Sistema de Aprendizagem uma dimensão e um impacte significativos — traduzidos já em alguns milhares de certificados de aptidão profissional e equivalência escolar — nos cerca de 18 000 jovens anualmente em formação, nos 10 000 formadores e tutores, nas 5 000 empresas aderentes, e nos 350 centros e pólos de formação.
- No entanto, os participantes reconheceram algumas fragilidades existentes no sistema, em geral superáveis desde que accionados os mecanismos que permitam ajustar o corpo legal e regulamentar e garantir a produção de recursos didácticos permanentemente actualizados, a sensibilização dos intervenientes, a consolidação dos diversos instrumentos e o reforço das articulações, particularmente com o sistema educativo.

Nesta perspectiva concluiu-se que devem ser tomadas, a curto prazo, algumas medidas relevantes de que se assinala:

- A revisão e actualização sistemática dos diplomas legais e regulamentos enquadramentos, nomeadamente no que se refere a níveis de acesso e saída, requisitos e critérios de caracterização técnica das entidades, articulação com outras modalidades de formação inicial e contínua e dispositivos de acompanhamento técnico-pedagógico.
- Elaboração de estudos para fundamentação da oferta formativa numa perspectiva de aferição e adaptação permanentes dos perfis de formação às características das regiões e dos sectores profissionais.
- Desenvolvimento curricular segundo uma organização modular da formação, tendo em

vista a creditação de saberes e competências, numa óptica de polivalência e de transferibilidade entre sistemas.

- Aperfeiçoamento das condições necessárias a uma adequação do perfil do formando à empresa onde decorre a formação em contexto de trabalho, no sentido de favorecer a motivação e adaptação do jovem no seio da organização.
- Aprofundamento das características da Aprendizagem como processo integrado de formação, visando o desenvolvimento integral do indivíduo como pessoa e como trabalhador através da assunção da sua responsabilidade de participação na sociedade.
- Consolidação de mecanismos que assegurem a interacção entre as componentes teóricas e práticas, de modo a operacionalizar uma efectiva articulação entre os contextos de formação e de trabalho.
- Envolvimento construtivo das empresas através da acentuação da vertente qualitativa da formação, no que respeita:
  - à promoção do conteúdo formativo da componente prática em contexto real de trabalho;
  - ao apoio e acompanhamento das empresas utilizando referenciais de actividade — plano articulado de estágio — a executar pelo formando em situação de trabalho, requisitos tecnológicos e a preparação adequada dos tutores;
  - à motivação das empresas para o desenvolvimento de uma nova atitude relativamente ao apetrechamento e preparação dos seus recursos humanos para o papel determinante que desempenha na formação profissional.
- Criação de condições para dotar o sistema de um corpo estável de formadores identificados com o modelo de alternância, desenvolvendo-se, em articulação com as empresas, mecanismos que permitam garantir um volume crescente de formadores e tutores com competências técnicas, pedagógicas e sociais.

- Reforço dos dispositivos de coordenação e supervisão pedagógica de formação, consolidando figuras que assegurem o acompanhamento directo da formação tendo por objecto a consolidação de uma identidade pedagógica do sistema.
- Avaliação da capacidade formativa instalada e dos recursos que deverão ser mobilizados, numa óptica de alargamento do sistema de Aprendizagem em paralelo com o reforço da qualidade da formação.
- Aumento da flexibilidade dos procedimentos administrativos e das modalidades de financiamento às regras resultantes dos regimes de cofinanciamento de apoio financeiro em vigor.
- Reforço da construção participada da formação profissional a fim de continuar a fomentar os mecanismos participativos, que

favoreçam a construção conjunta e efectiva dos processos de concepção, gestão, acompanhamento e execução dos modelos de formação profissional.

- Este conjunto de medidas — algumas já accionadas e outras em fase de preparação — afigura-se determinante, não só para a consolidação do sistema como para a transferência do modelo de alternância a outras modalidades de formação.
- O enquadramento destas iniciativas no próximo QCA virá garantir o cumprimento dos objectivos definidos no PDR estabelecido para 1994-1999.

Por último foi realçada a importância da realização anual de fóruns com este âmbito que permitam uma ampla troca de experiências entre os diferentes operadores públicos e privados e os diversos intervenientes na valorização dos Recursos Humanos.

**Coordenação de Paula Agapito**



*Stand do Pólo de Formação Profissional de Évora – 3º Prémio ex-aequo*



### OBJECTIVOS

- PROMOVER UMA REFLEXÃO E DEBATE SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS FUNDOS ESTRUTURAIS 94/99 NA MODERNIZAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO FACE AOS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO ECONÓMICA E SOCIAL.
- ANALISAR NUMA LÓGICA DE COOPERAÇÃO INTER-INSTITUCIONAL, AS POLÍTICAS INDUSTRIAL, DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO.
- TROCAR EXPERIÊNCIAS E CONSTRUIR PARCERIAS COM VISTA A POTENCIAR A UTILIZAÇÃO DOS APOIOS COMUNITÁRIOS.
- APRESENTAR TECNOLOGIAS, PROJECTOS E EQUIPAMENTOS RELEVANTES PARA A MODERNIZAÇÃO DO TECIDO EMPRESARIAL E PASSÍVEIS DE SEREM TRANSFORMADOS EM PROJECTOS ELEGÍVEIS.

**Participe neste FORUM. Ele tem interesse para si.**

**Inscriva-se !**



- ATÉ 09/03/94 - 20.000\$00/PESSOA  
- APÓS 09/03/94 - 30.000\$00/PESSOA

LOCAL DE REALIZAÇÃO: Centro de Congressos da FIL

#### PATROCINADORES ESPECIAIS

COMISSÃO  
DAS COMUNIDADES  
EUROPEIAS



IIEFP  
INSTITUTO DO EMPREGO  
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### PATROCINADORES NORMAIS

**Expresso**  
O seu próprio mundo

**m mirasete**  
ARTES GRAFICAS, LDA

**INIEI**  
INSTITUTO DE APOIO ÀS PEQUENAS  
E MEDIAS EMPRESAS E AO INVESTIMENTO

**EXPANSÃO**

**neoclássica**  
Sociedade de Porcelanas, Lda.

**CÂMARA  
MUNICIPAL  
DE SETÚBAL**

**Fundação  
Luso-Americana**  
PARA O DESENVOLVIMENTO

**ECONOMIA**

#### APOIANTES

BANCO TOTTA & AÇORES ● CÂMARA MUNICIPAL DE LOURES ● ICEP - INVESTIMENTOS, COMÉRCIO E TURISMO DE PORTUGAL ● OFICINAS GERAIS DE MATERIAL AERONAUTICO ● RÁDIODIFUSÃO PORTUGUESA, EP ● EFÊCÊ - FAB. E VENDA DE OBJECTOS P/ PRESENTES, LDA. ● ESENCE - SOCIEDADE NACIONAL CORTICEIRA, SA ● CM ultra - BRINDES PUBLICITÁRIOS, LDA. ● SANTANA - MEDALHISTICA, DESPORTO, TROFÉUS E BRINDES, LDA.

#### INFORMAÇÕES

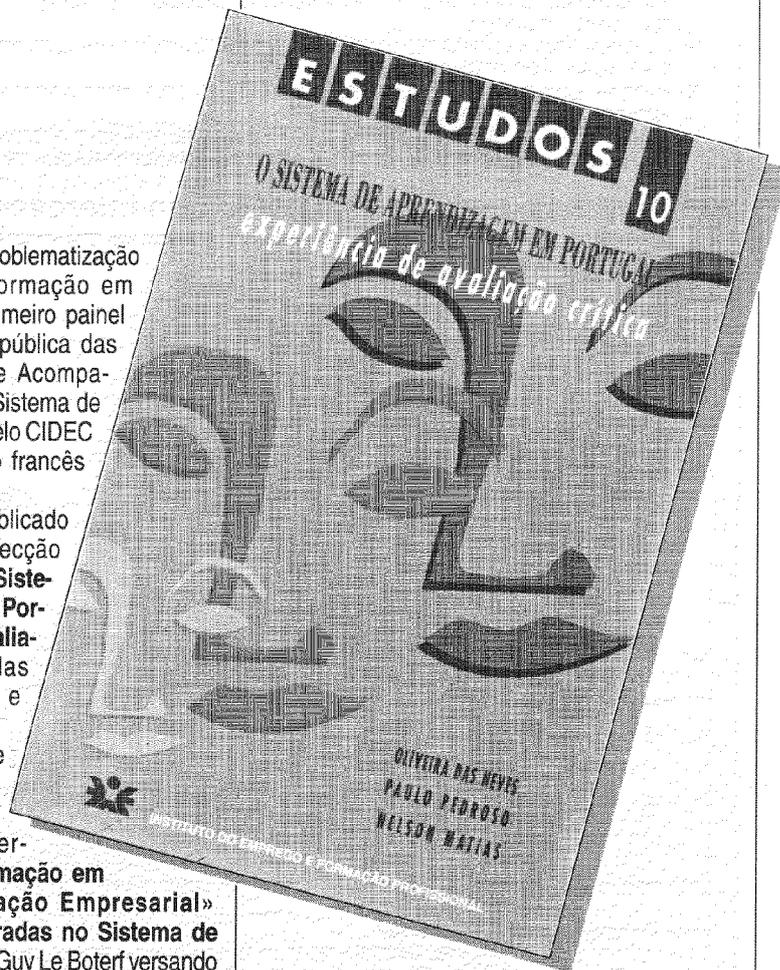
AIP/COPRAI - Maria dos Prazeres Arsénio - Telef.: 362 01 00 / 363 31 47 - Fax : 363 90 46 - Telex : 62715 COPRAI P

## APRENDIZAGEM — A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Entrando-se na problematização do modelo de Formação em Alternância, o primeiro painel permitiu a apresentação pública das conclusões do Estudo de Acompanhamento e Avaliação do Sistema de Aprendizagem efectuado pelo CIDEC e assessorado pelo perito francês Guy Le Boterf.

A este propósito foi publicado durante o *Forum*, na colecção Estudos do IEFP o livro **O Sistema de Aprendizagem em Portugal, experiência de avaliação crítica**. Oliveira das NEVES, Paulo PEDROSO, e Nelson MATIAS.

Os animadores deste painel foram precisamente os Drs. Paulo Pedroso e Oliveira das Neves versando a temática «**A Formação em Alternância e Participação Empresarial**» Algumas Reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem e pelo Prof. Guy Le Boterf versando a temática «**Modelos de Aprendizagem em Alternância na Comunidade: Cinco Desafios a Enfrentar**».



Seguidamente passamos a transcrever as sínteses das duas intervenções.

# A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO EMPRESARIAL: ALGUMAS REFLEXÕES CENTRADAS NO SISTEMA DE APRENDIZAGEM \*

António Oliveira das Neves  
Paulo Pedroso

## Introdução

O Sistema de Aprendizagem existe em Portugal desde 1984, tendo como antecedente directo a acção-piloto de formação profissional de jovens e como modelo teórico inspirador o sistema dual alemão.

Em 1984, a Aprendizagem justificava-se como medida que visava resolver dois problemas consequentes do abandono escolar precoce por parte dos jovens: a sua falta de qualificação profissional e a sua reduzida empregabilidade.

A estratégia para a resolução destes problemas configurou uma oferta de formação profissional que permitiu, em simultâneo, a produção de uma progressão escolar, de qualificação profissional e a experiência de trabalho em empresa, no contexto da formação em alternância.

O desenvolvimento desta estratégia levou à montagem de um sistema de formação que, com o tempo, se diversificou sectorialmente (cobrindo hoje praticamente todo o espectro das actividades económicas), cresceu numericamente (aproximando-se dos 20 000 jovens em formação, em simultâneo) e oferece diferentes níveis de qualificação profissional.

As transformações ocorridas nos últimos dez anos, quer no contexto económico (e na transformação dos problemas de empregabilidade), quer no sistema educativo, quer, ainda, nos outros domínios da formação profissional de jovens, produziram um conjunto de novos desafios ao Sistema de Aprendizagem, aos quais este terá de ser capaz de responder, para se manter como um sistema de formação com vitalidade e relevância no contexto da formação profissional de jovens.

Estes novos desafios, que a equipa com a qual temos vindo a trabalhar nestes últimos três anos procurou aprofundar em diversas áreas temáticas, constituem um ponto de encruzilhada para o sistema de Aprendizagem. Um dos vértices particularmente relevantes dessa encruzilhada é o do envolvimento empresarial na formação em alternância, em relação ao qual gostaríamos de deixar aqui alguns dos problemas detectados e algumas pistas de reflexão para a sua abordagem.

\* Síntese da comunicação apresentada no FORME 93

## **7** . Do sistema dual ao Sistema de Aprendizagem: adaptar a alternância a instituições relativamente mais frágeis

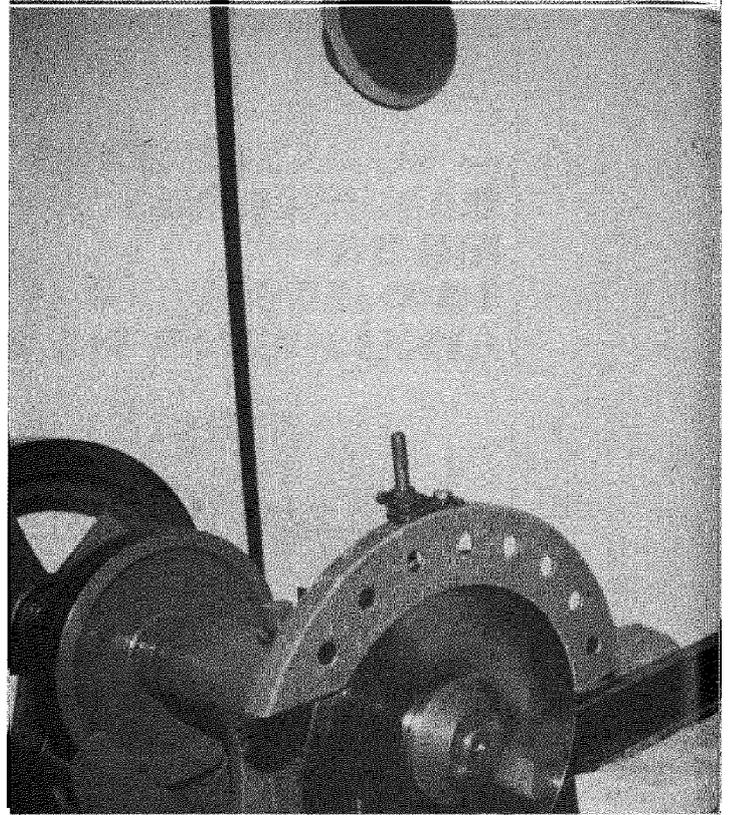
O modelo «clássico» da formação em alternância é o sistema dual alemão que tem uma solidez assente em três dimensões fundamentais:

- a tradição histórica, que determina um contexto em que o lugar da formação no sistema de formação profissional inicial está bem definido e é conhecido pelos agentes envolvidos (jovens, empresas, escolas), fixando os lugares relativos e as obrigações de cada um dos agentes e consolidando um referencial de objectivos e estratégias comumente partilhados;
- o investimento empresarial na formação, que determina uma efectiva co-responsabilização das empresas na progressão na aprendizagem por parte dos jovens e a assunção por parte das mesmas de um protagonismo na formação que valoriza a situação de trabalho como situação de formação;
- a existência de escolas em que a componente de formação escolar é leccionada por profissionais com uma cultura pedagógica baseada no trabalho com os jovens do sistema dual.

A apropriação do modelo de formação em alternância em Portugal aconteceu num quadro em que nenhuma destas três dimensões estava cabalmente presente, pois o SA é novo e insere-se de forma algo contraditória num sistema de formação ele próprio contraditório; coexiste com a ausência de tradição de formação empresarial na generalidade do tecido empresarial e não se implementa a partir de escolas especializadas no trabalho com jovens do ensino profissional.

Logo, o SA teve de encontrar outros pontos fortes a partir dos quais se pudesse criar as suas condições de enraizamento e subsistência. Em nossa opinião, o SA baseia-se hoje em dois pontos fortes que são as principais condições de suporte do seu sucesso:

- o voluntarismo das autoridades e instituições públicas que lhe servem de base e, particularmente, da estrutura do IEFP que regula



globalmente o seu funcionamento; mas também o voluntarismo público global, expresso no período de 1990-1993 na dimensão do investimento financeiro no PO 3 e na consequente expansão quantitativa do Sistema;

- o desempenho das equipas formativas, que constroem de forma praticamente autónoma as modalidades reais da alternância que existem no SA, face à indefinição global e à incipiência do acompanhamento pedagógico, dando à qualidade da coordenação de turmas e de pólos um papel crucial no desempenho real deste sistema de formação.

Esta especificidade por relação ao sistema dual permite, parece-nos, que o SA se possa afirmar num contexto em que a formação em alternância não está fortemente enraizada à partida, mas pode tender para o enfraquecimento do protagonismo das empresas na formação, uma das dimensões estruturais da alternância. Com efeito, a combi-



nação do voluntarismo público com a construção de equipas formativas que não consigam construir práticas de coordenação do trabalho mútuo implica um risco de marginalização das empresas por relação aos objectivos da formação, «naturalizando» a subutilização pedagógica do tempo de formação em empresa que, aliás, já foi detectada na formação em alternância em outros países.

Em consequência, o principal problema de identidade que esta situação coloca à formação em alternância deriva da capacidade ou incapacidade de garantir o conteúdo da formação em situação de trabalho num contexto marcado pela dificuldade de envolvimento das empresas na formação inicial.

A aceitação, como natural, do baixo potencial formativo da situação de trabalho corresponderia, parece-nos, à mutilação da formação em alternância e ao seu desinteresse relativo como método de formação em Portugal. Para explicitar melhor esta ideia, convirá que nos detenhamos um pouco nas concepções da formação em alternância.

## 2. As concepções de formação em alternância e a importância da formação em situação de trabalho

**E**xiste uma pluralidade de concepções da formação em alternância que nos pareceram, nos trabalhos em que participámos, passíveis de ser enquadradas em duas situações-tipo alternativas em torno da relação entre a formação em contexto de trabalho e a formação noutros contextos de aprendizagem.

A primeira situação-tipo é a da designada alternância justaposta, subjacente ao sistema dual: existem dois contextos privilegiados de formação — a escola e a empresa — que valorizam formas diferentes de organizar as aprendizagens, cumprindo cada uma o seu papel com um baixo nível de interacção. Nestes casos, a alternância designa essencialmente a existência de diferentes contextos num processo de formação que se sucedem, alternadamente, no tempo.

A segunda situação-tipo, designada de associação ou de articulação de componentes, implica que não apenas se sucedam alternadamente contextos diversos de formação, mas também que se estimule a criação de laços entre os modos de organizar a formação em cada um desses contextos, seja de forma continuada seja de forma intermitente. Tal implica a existência de condições que estimulem essa relação, seja na concepção programática da formação seja no trabalho pedagógico dos formadores.

A existência de uma formação em alternância assente na justaposição que não seja fragilizadora da formação exige um elevado nível de empenhamento na progressão na formação dos agentes envolvidos em cada contexto de formação e a existência de níveis de sintonia entre as esferas de competências de cada contexto de formação.

A existência de uma formação em alternância assente na articulação implica, por um lado, um trabalho de concepção de programas e estruturas curriculares que a favoreça e, por outro, um trabalho de coordenação pedagógica e de diálogo entre contextos de formação com forte efectividade que a promova e a execute.

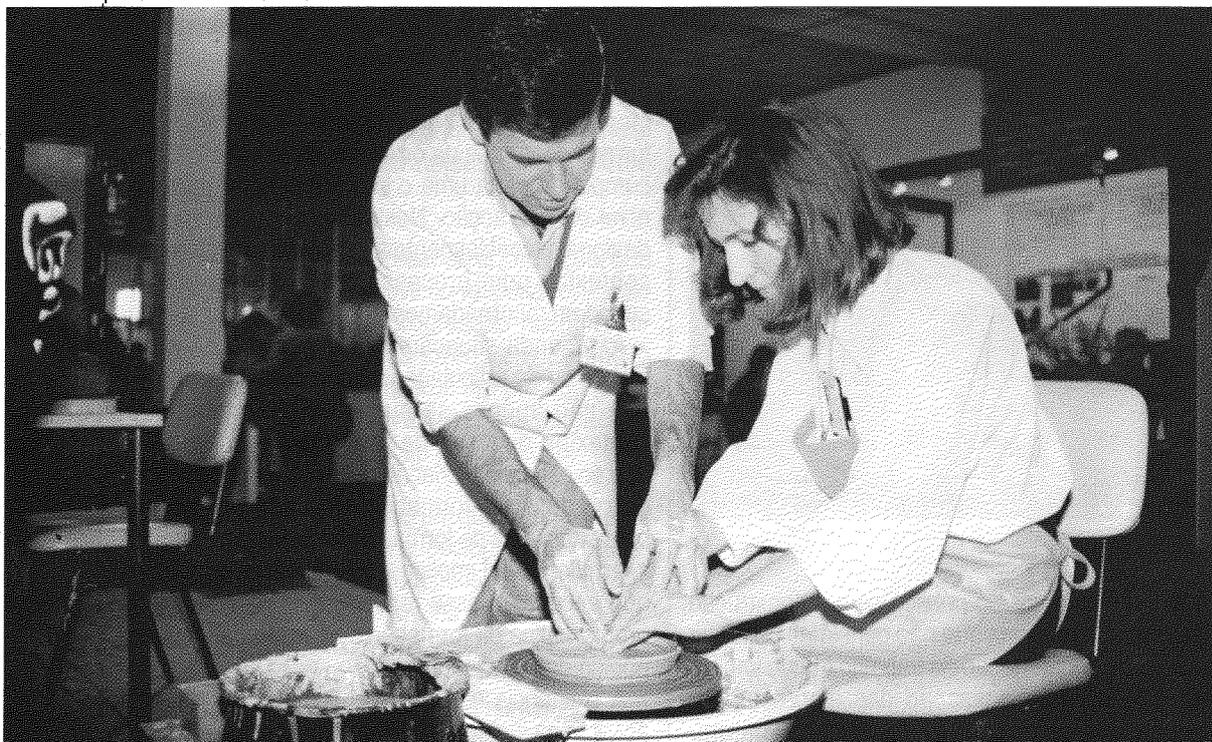
A alternância justaposta é mais simples de organizar, porque parte do princípio de que cada um «sabe do seu ofício» mas corre maiores riscos de produção de incoerências entre os conteúdos de formação. No que diz respeito ao envolvimento

empresarial é a mais exigente, pois implica a produção, **na empresa**, de saber sobre a progressão das aprendizagens e a organização do trabalho por forma a que as tarefas efectivamente desempenhadas pelos jovens contribuam para a sua qualificação profissional. A existência deste saber como pré-condição para a formação transcende o próprio trabalhador-monitor de formação, pois o desempenho deste está enquadrado numa organização do trabalho que, regra geral, não tem poder para transformar e é decidido a níveis hierarquicamente superiores.

empresa, a qual deixa de ter sozinha esta responsabilidade. No limite, as empresas podem, inclusive, ter uma relação passiva, desde que tenham uma organização do trabalho compatível com os requisitos definidos e designem trabalhadores-monitores que supervisionem a progressão na aprendizagem através do trabalho.

A análise da relação entre o Sistema de Aprendizagem e as duas situações-tipo de alternância revela uma situação algo contraditória.

A leitura dos textos legais remete-nos para que a alternância por justaposição estaria no espírito



A alternância que opera pela articulação de componentes é mais exigente no que se refere ao trabalho de programação pedagógica, pois obriga a que se produzam referenciais respeitantes ao que deve aprender-se em cada contexto de formação e à articulação, no tempo e nos modos de formar, entre cada componente e é, nomeadamente, mais exigente, em empresa, para o **trabalhador-monitor**, pois este terá não apenas de trabalhar e formar, como ainda que informar-se sobre as articulações previstas e produzir situações que permitam essa formação, ou terá até de participar no processo de planeamento dessas articulações. Assim, pelo menos parte das funções de planeamento da progressão na formação em situação de trabalho podem localizar-se fora da

dos legisladores, convicção reforçada nas portarias que regulamentam a Aprendizagem nos diversos sectores profissionais. Aí, pode constatar-se que existe um referencial geral da qualificação profissional a atingir, bem como referenciais dos conteúdos programáticos das componentes de formação que não são realizadas em situação de trabalho (formação geral, formação tecnológica e prática simulada), **mas não existe qualquer referencial das competências a adquirir em situação de trabalho nem é prevista qualquer forma de articulação entre o posto de trabalho e as restantes componentes de formação.** Esta solução é tipicamente a da alternância por justaposição, em que é definido por parte das autoridades públicas o papel de um dos parceiros

de formação mas se deixa para as empresas e para as suas capacidades próprias a organização da componente de formação em situação de trabalho.

Mas existem outros elementos que contrariam esta leitura. Nomeadamente, existe na estrutura curricular uma componente de formação (a prática simulada) que é entendida como uma componente de «tradução» entre as aprendizagens de carácter predominantemente teórico e as situações de trabalho, pois nela se aprende através da execução em situação simulada de prestação de trabalho. Ora, num contexto de justaposição, a organização da aprendizagem em situação de prestação de trabalho (simulada ou real) é deixada para a empresa (solução, aliás, do sistema dual). Por outro lado, pelo menos desde 1990, foi feito um investimento na função de coordenação da formação, através do papel do coordenador de turma, que inclui entre as suas competências a da promoção da articulação entre componentes de formação. Existem, aliás, situações no terreno em que encontramos figuras formalmente inexistentes, como o «coordenador de área», cuja função primordial é exactamente a de promover a articulação entre componentes de formação.

Será curioso relevarmos que as várias formas de articulação entre componentes que se detectam no terreno, e que surgiram *a contrario* do espírito da regulamentação geral, ilustram a tese que defendemos de que, na situação de um SA generalizado a diversos sectores e contextos territoriais, é necessário que se promova a alternância por articulação de componentes.

Com efeito, as figuras de coordenação, algumas já formalizadas, surgem de uma dinâmica que tem como raiz os processos concretos de formação, que não está reflectida na estruturação geral do SA, construído a pensar no forte envolvimento das empresas participantes.

Em nossa opinião, a promoção da alternância associativa em Portugal, que tem vindo a estruturar-se, mesmo sem uma estratégia claramente orientada nesse sentido, não é apenas reflexo de uma concepção pedagógica, mas também de uma constatação empírica da fragilidade das estruturas de formação que servem de suporte ao desenvolvimento da formação em alternância.

Esta afirmação carece de demonstração nos dois pólos da estrutura da formação em alternância: a escola (ou os seus substitutos) e a empresa. Neste contexto, no entanto, desenvolveremos essa fundamentação apenas partindo das empresas.

### 3. O envolvimento empresarial no SA: das características das empresas às modalidades de participação na formação

A acção-piloto de formação profissional de jovens, que constituiu a experiência-piloto da qual nasceu a Aprendizagem, desenvolveu-se num contexto empresarial impossível de transferir para uma situação de grande alargamento do SA. Com efeito, a experiência localizou-se num reduzido número de empresas, todas de grande dimensão, quase todas públicas e com tradição, por diversos motivos, de organização de formação profissional inicial. Ou seja, de empresas com fortes probabilidades de endogeneização da função formação e que constituem estruturas que permitem qualificá-las de empresas-escolas.

As empresas com estas características, no entanto, são muito circunscritas no universo empresarial português, pelo que não teria sido possível ao SA crescer numericamente se não absorvesse progressivamente empresas de menor dimensão, com menor apetrechamento para a formação e menor capacidade de endogeneização desta função. Se pensarmos que desde 1980 se passou de um universo inferior a uma dúzia de empresas para o envolvimento de cerca de cinco mil empresas no ano de 1992, temos a noção do grande salto que foi dado em termos de exigências face ao envolvimento empresarial.

Concomitantemente, com a alteração da composição das empresas envolvidas no SA ocorre um fenómeno de diminuição do número de aprendizes por empresa, favorecedor da marginalização das empresas em relação à formação. Com efeito, entre 1986 e 1992, o rácio de aprendizes por empresa desceu de 7,3 para 3,6. Ou seja, passou em seis anos para metade do valor da situação de partida, valor esse que era já inferior a metade da dimensão média de uma turma de aprendizagem.

Este diagnóstico é aprofundado quando tomamos consciência de qual é a estrutura de uma parte muito significativa das empresas envolvidas: pequenas empresas, com um número reduzido de profissionais qualificados, relativamente baixo apetrechamento técnico, ausência de relação anterior sistemática com a formação profissional (mesmo no que se refere à formação dos profissionais da empresa).

Em consequência, parece-nos difícil postular um processo de apropriação autónoma dos objectivos da alternância por empresas que enquadram muito poucos aprendizes e tendem a envolver-se apenas na formação em posto de trabalho.

Perante este constrangimento, parece-nos necessário repensar os modos de planeamento da formação, por forma a encontrar mecanismos que permitam o estabelecimento de uma relação mais previsível das empresas com o processo de formação em que se envolvem. Por esta forma, a qualidade desta relação deixaria de estar entregue à casuística e às estruturas locais de execução da Aprendizagem, para serem pensadas condições de suporte da relação.

#### **4** . Programar o SA para a promoção da alternância associativa: medidas de promoção da articulação entre as componentes formativas

A situação actual parece-nos impor a consideração de algumas medidas que promovam o aprofundamento da alternância no contexto do SA, combatendo a tendência para responsabilizar pela qualidade da alternância apenas os actores directos dos processos de formação.

Essas medidas, ao nível da programação da formação, face ao balanço da situação actual, parece-nos assumirem carácter prioritário em três domínios:

- a mudança dos modos de planeamento dos objectivos dos cursos de aprendizagem;
- o aprofundamento das experiências actuais de coordenação da formação;
- a criação de responsáveis pela supervisão pedagógica da formação.

As portarias que regulamentam a Aprendizagem em cada sector profissional foram construídas por forma a incluírem perfis profissionais a partir dos quais se produziram perfis de formação, num processo em que, para cada curso autorizado estão designados nas portarias os conteúdos programáticos básicos da formação geral, da formação tecnológica e da prática simulada. Esses conteúdos, posteriormente, são desenvolvidos em módulos de formação, que aprofundam os conteúdos programáticos, indicam a progressão interna e dão

indicações sobre estratégias aconselhadas e recursos pedagógicos disponíveis.

Este processo, que está a ser gerido de forma centralizada, é muito moroso, levando muito tempo até que o SA se dote de instrumentos desenvolvidos em 27 áreas profissionais e várias centenas de cursos de formação, o que tem como consequência que, ao fim de alguns anos, haja ainda muitas áreas profissionais e cursos para os quais não estão disponíveis os conteúdos programáticos desenvolvidos.

Por outro lado, este processo não contempla em nenhum momento a problemática da formação em situação de trabalho: os conteúdos programáticos são omissos quanto ao conteúdo e à estruturação da situação de trabalho em que o jovem se insere; a relação entre as aprendizagens em situação de trabalho e as aprendizagens nas outras componentes de formação não está contemplada; a abordagem dos programas, disciplina a disciplina e componente a componente, não favorece a reflexão sobre como se articulam componentes de formação para a prossecução de um determinado objectivo.

Esta situação implica que actualmente **não existem no SA quaisquer normas referentes a «como fazer» a alternância, com excepção da fixação da carga horária anual de cada componente de formação e de cada disciplina, correndo-se o risco de que cada agente da formação a estruture isoladamente na sua disciplina, dentro da sua componente e de que o posto de trabalho seja uma caixa negra acerca de cujo conteúdo formativo nada se saiba.**

Julgamos que uma contribuição relevante para a alteração desta situação poderá ser proporcionada por uma **alteração dos modos de planeamento curricular**, por forma a equacionar as seguintes questões:

- produzir referenciais de actividades a desenvolver em situação de trabalho, contributivas para a progressão na aprendizagem;
- prever articulações entre componentes, pela articulação de módulos de formação inseridos em diferentes domínios e em diferentes componentes, expressa ao nível dos pré-requisitos dos módulos de formação e ao nível da definição de aprendizagens a efectuar paralelamente.

Estas alterações, no entanto, apenas poderão

dar frutos se forem apropriadas pelos formadores na sua prática quotidiana. Aliás, no nosso trabalho detectámos já experiências isoladas em que algumas articulações entre componentes são efectuadas, como resposta a um diagnóstico de problemas efectuado pelas equipas formativas. O planeamento curricular é necessário porque estimula a generalização desta experiência, com vantagens para a qualidade da formação. Mas, o elemento fundamental é o desempenho dos formadores e, nomeadamente, o papel dos coordenadores.

Na nossa percepção a existência de momentos de coordenação do trabalho dos formadores é uma das experiências mais interessantes que o SA desenvolveu — e que não existe em outros países com sistemas de formação em alternância — e que deve ser reforçada, nomeadamente pela criação de formação de formadores específica para a função de coordenação da formação e pela maior precisão do conteúdo desta.

A existência de coordenadores efectivos da formação permite, por outro lado, a existência de interlocutores no terreno, com uma abordagem centrada na formação, que nos parece particularmente útil num sistema de formação que recorre predominantemente a formadores que acumulam funções em outros sistemas de formação ou na vida empresarial.

Esta prioridade não deve, contudo, servir para adiar o debate em torno do acompanhamento da formação por parte da entidade que supervisiona a Aprendizagem. Actualmente, apesar de a alternância ser a marca identitária fundamental do SA, não existe qualquer dispositivo permanente de supervisão das modalidades dessa alternância, pelo que o trabalho de supervisão efectuado pelo IEFP acaba por tender a confinar-se à verificação da conformidade administrativa e financeira das acções. Ora, sendo a formação em alternância nova no contexto nacional, logo estando a realizar-se através de formadores, trabalhadores especializados e empresários que não têm à partida um conceito estabilizado de alternância, tal significa que era de toda a conveniência a existência de profissionais responsáveis pelo aconselhamento dos actores envolvidos na formação, que funcionassem como agentes de desenvolvimento da alternância, intervindo em situações-problema, estimulando as trocas de experiências positivas e contribuindo para um aprofundamento da alternância no quotidiano da formação. A existência de uma figura com estas competências, que teria que ser ocupada por profissionais com formação

específica sobre os sistemas de formação em alternância, parece-nos que poderia ser um ponto fundamental de sustentação da alternância nas condições actuais.

A conjugação das três propostas — **alteração do planeamento curricular, reforço da função de coordenação da formação, criação de uma instância de supervisão pedagógica da alternância** — parece-nos que seria fundamental para o reforço da base de sustentação da formação em alternância oferecida pelo Sistema de Aprendizagem em Portugal.



### **5. Alterar o relacionamento das empresas envolvidas com o SA: recrutar de forma mais exigente, apoiar o apetrechamento e o investimento na formação**

O crescimento rápido do SA implicou a confrontação com o tecido empresarial português e com as suas debilidades estruturais. Seria impensável conceber um SA — como qualquer outro sistema de formação em alternância — que não sofresse deste problema ou não fosse quantitativamente muito circunscrito.

A confrontação com o tecido actual de empresas portuguesas não pode, no entanto, conduzir sem desvirtuar a alternância à aceitação de empresas sem a operacionalização de critérios mínimos para o envolvimento na formação, no que diz respeito à estrutura da empresa, ao perfil de ocupação que ela pode garantir aos formandos de cada curso, aos recursos que está disposta a mobilizar para o acompanhamento dos formandos.

Actualmente, o SA é permissivo em relação ao tipo de envolvimento das empresas, o que se pode compreender como consequência do voluntarismo dos promotores do Programa. Mas parece-nos absolutamente necessário encontrar soluções que permitam combater a permissividade sem rigidificar a formação. Nomeadamente, tal significa, em complemento das medidas preconizadas no ponto anterior:

- a alteração dos procedimentos de caracterização técnica das empresas, prévios ao envolvimento no SA;
- o acompanhamento do envolvimento da empresa na formação, numa lógica correctiva de problemas;

- a manutenção da flexibilidade de soluções organizativas da alternância e, nomeadamente, da estruturação da formação em situação de trabalho.

Actualmente, a capacidade formativa das empresas envolvidas é **verificada uma vez, previamente ao seu envolvimento na formação, através de uma caracterização técnica que assenta na presença de condições para assegurar a execução de uma ou mais componentes de formação**. Ora, nada garante que as condições verificadas sejam **traduzidas realmente na sua mobilização para a formação**, no decurso das acções de formação.

Exemplificando, a presença de uma dada tecnologia não garante que o formando trabalhe em contacto com ela, assim como a existência de trabalhadores qualificados não garante que seja um trabalhador qualificado o monitor do posto de trabalho.

Por outro lado, as empresas, quando tomam a decisão de se envolver na Aprendizagem, podem não saber nada acerca dos requisitos que deve ter o posto de trabalho em que inserem um jovem, bem como podem designar monitores que não tenham qualquer contacto com a formação em alternância ou até, no limite, com a função de formadores.

Nestas condições, o processo de caracterização técnica das empresas limita-se a excluir aquelas que não reúnem as condições mínimas para organizar um processo de formação, mas nada permite saber acerca da mobilização das condições existentes nas empresas envolvidas para o processo de formação. Este trabalho acaba por ser remetido para a prática dos coordenadores de pólo e de turma. Em nossa opinião, era de toda a vantagem **uma clarificação prévia do conjunto de obrigações a que uma empresa se compromete no acto de aceitação do enquadramento de um formando**. Tal deveria ser conseguido por uma alteração dos procedimentos de certificação das condições da empresa para a participação na formação em alternância que contemplasse pelo menos:

- o referencial de actividades que o formando deve executar em situação de trabalho ao longo do curso e as condições e disponibilidade da empresa para lhe proporcionar essas actividades;
- os requisitos tecnológicos que a empresa deve possuir e disponibilizar para serem operacionalizados pelos formandos de forma a

haver progressão na aprendizagem através da inserção no trabalho;

- a identificação dos monitores que a empresa se compromete a disponibilizar para supervisionar os jovens, incluindo as suas qualificações profissionais e a sua experiência e preparação no domínio da formação.

Este processo prévio, no entanto, não pode ser a peça fundamental, pois, em nossa opinião, a certificação das empresas para a organização de componentes da Aprendizagem não pode limitar-se à emissão de um veredicto positivo ou negativo.

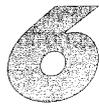
Nas condições actuais é fundamental conseguir uma abordagem das empresas que seja ela também formativa, nomeadamente pela certificação condicional sujeita a verificação posterior, por exemplo, de reforço de apetrechamento técnico, ou de real disponibilização dos monitores para a formação de formadores, num processo de acompanhamento da formação que deve envolver o IEFP e os responsáveis pela coordenação da formação.

O desenvolvimento de uma abordagem marcada pela progressividade das condições de formação parece-nos ser a via para a saída do dilema entre ter um SA circunscrito a empresas apetrechadas e motivadas para a formação ou um SA alargado à custa do envolvimento de empresas que não garantem condições aceitáveis de formação.

Esta progressividade tem, por outro lado, de resultar do diálogo entre os actores envolvidos e nomeadamente da aceitação de soluções flexíveis, que possam ajustar-se a opções prioritárias das empresas.

Não nos parece defensável que pretenda passar-se de um extremo ao outro e há um conjunto de domínios em que a flexibilidade deve ser preservada, tais como a gestão da carga horária e dos blocos de formação em situação de trabalho.

A questão fundamental a resolver é a da subalternização da formação em situação de trabalho através da promoção do seu conteúdo formativo, e tal não deve ser feito buscando uma excessiva padronização que pode revelar-se prejudicial, mas instalando práticas de acompanhamento que permitam gerir formas diferenciadas de atingir os objectivos. Dentro dessas práticas de acompanhamento, a produção de uma relação construtiva com as empresas, incentivando-as ao seu apetrechamento e estimulando uma alteração da forma de entender a participação na formação inicial, parece-nos ser o objectivo fundamental a atingir.



## . Nota final

**A**s sugestões que acabamos de apresentar pretendem ser um contributo para o desenvolvimento no SA de um modelo português de formação em alternância, pensado no quadro de condicionantes que este sistema de formação tem de enfrentar em Portugal, seja pelas características da sociedade portuguesa seja pelas opções institucionais que estão na sua base.

Esta é a razão pela qual procurámos posicionar a nossa reflexão numa lógica de aprofundamento da experiência actual e de produção de uma transformação a partir do enriquecimento do património adquirido por uma década de experiência do SA.

Mas o SA está confrontado com um contexto que se transforma rapidamente, transformando o próprio posicionamento deste sistema de formação. Nomeadamente, ao longo dos últimos dez anos o SA efectuou uma transição de um dispositivo de promoção do emprego através da formação para um dispositivo de promoção da formação articuladamente com o emprego. Esta transição teve como consequência novas exigências no domínio da formação.

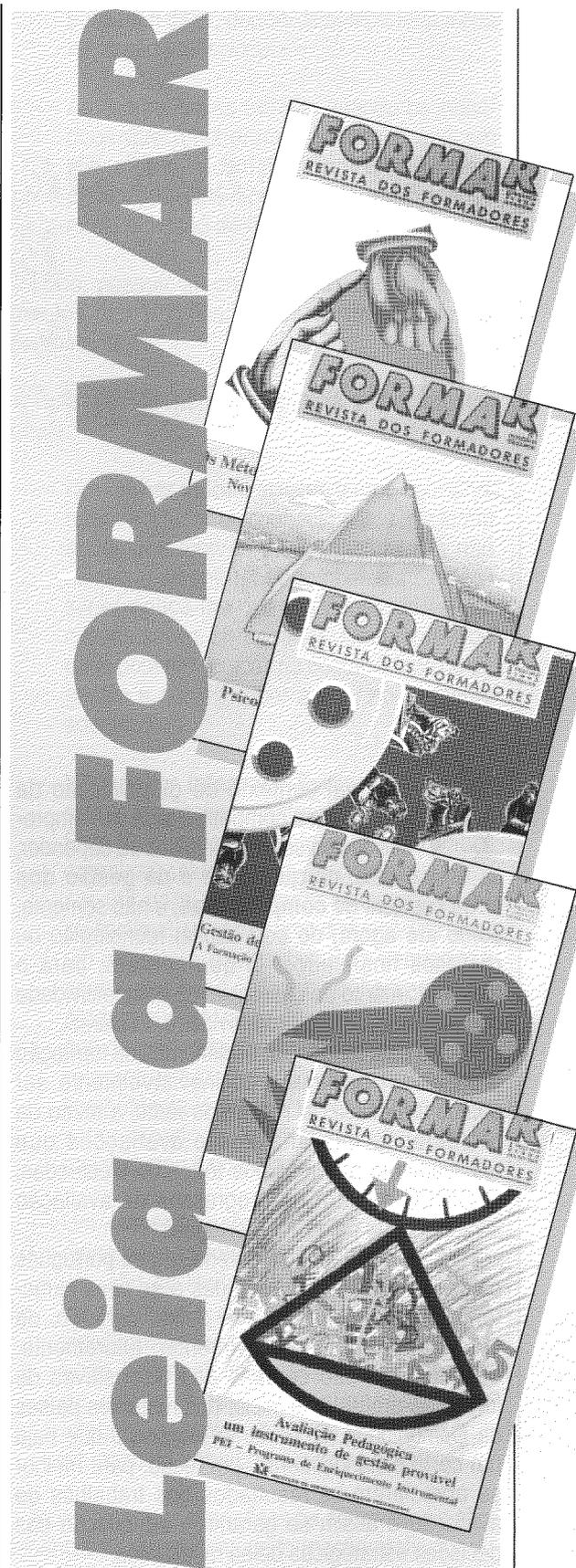
Do nosso ponto de vista, como procurámos expor, a capacidade de transpor com êxito este desafio no quadro da formação em alternância está associada a um percurso no sentido do reforço do conteúdo da alternância, entendida como interacção entre modos diferentes de adquirir competências.

**António Oliveira das Neves**

**Paulo Pedroso**

---

Investigadores no CIDE/ISCTE e coordenadores do estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem (1991-1992)



# MODELOS DE APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA NA COMUNIDADE : CINCO DESAFIOS A ENFRENTAR\*

Guy Le Boterf

**N**o actual contexto de globalização da economia, a competitividade das empresas dos países comunitários irá depender, cada vez mais, **da qualidade e da gestão dos seus capitais de competências**, e não somente, como até agora, do seu capital tecnológico ou recursos financeiros. O que contará, para o estabelecimento do diferencial de competitividade das mesmas, será a produtividade do saber.

Face a esta tendência, os sistemas de formação profissional contínua irão inevitavelmente ser postos em causa. Aí reside, de resto, a razão da proliferação das análises e avaliações que relativamente aos mesmos têm sido efectuadas. O CIDEDEC relatará os progressos da avaliação levada a cabo pelo SNA português.

Mas, se o sistema de aprendizagem português possui as suas especificidades e as suas características particulares, não deixa, contudo, de enfrentar já e de dever enfrentar, futuramente, desafios que são comuns aos dispositivos de formação profissional inicial dos restantes países da Comunidade. É, portanto, essencial que haja um certo distanciamento, um recuo, para melhor se apreciarem os resultados dos trabalhos de avaliação e assim se garantir a adequação das decisões estratégicas deles resultantes.



\* Comunicação apresentada no FormE 93

Sem pretender ser exaustivo, os sistemas de formação profissional deverão, em minha opinião, confrontar-se com cinco reptos essenciais, a saber:

- a produção de competências,
- a avaliação das situações profissionais,
- a gestão da complexidade,
- a economia de serviço e a
- valorização social

## PRIMEIRO DESAFIO:

### A PRODUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

É ponto geralmente assente que a finalidade principal de um sistema de formação profissional consiste na produção de competências. Tal parece evidente. Mas a dificuldade surge assim que se torna necessário definir o que se entende por «competência». Devemos admitir que esta noção, tão frequentemente utilizada, ainda se encontra muito pouco explorada.

### O que é a competência?

Confundem-se muitas vezes as noções de competência e de conhecimentos adquiridos através da formação. Parece-me muito importante relembrar que a competência não se resume a um saber, nem sequer a um saber-fazer. De facto, a experiência demonstra que pessoas que possuem os conhecimentos e dominam as técnicas muitas vezes não as sabem utilizar devidamente em determinado contexto laboral.

**E, portanto, necessário distinguir a noção de «competência» da de «conhecimentos adquiridos através da formação».**

— Os conhecimentos adquiridos através da formação são os conhecimentos e as capacidades que os formandos

passam a deter, depois de completada a sua formação profissional.

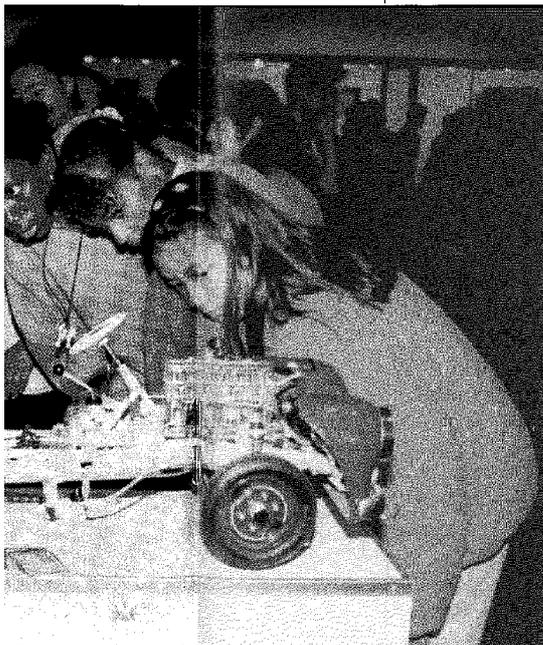
- As competências existem quando os indivíduos que receberam a formação aplicam eficazmente, e com conhecimento de causa, aquilo que eles aprenderam na formação numa situação de trabalho concreta.

Logo, possuir as capacidades e os conhecimentos não significa, necessariamente, ser-se competente.

Feita esta distinção, eu definiria a competência como:

- Um «**saber mobilizar**», em tempo oportuno, as capacidades ou conhecimentos que foram adquiridos através da formação (mas não necessariamente). Ser competente significa saber **aplicá-las** quando necessário e em circunstâncias apropriadas. Um empregado pode possuir técnicas de contabilidade ou de gestão e não as saber aplicar no momento adequado.
- Um «**saber integrar**». Existe uma multiplicidade de conhecimentos e de saber-fazer. Para se ser competente é preciso saber organizar, seleccionar e integrar o que pode ser útil para se executar uma actividade profissional, remediar uma disfunção ou levar um projecto a bom termo. Bom vendedor é aquele que sabe utilizar o conhecimento do produto numa técnica de contacto comercial que domina, adoptando um comportamento relacional ajustado ao cliente. Logo, a competência implica o saber optar por e o saber organizar um conjunto coerente de capacidades e conhecimentos.
- Um «**saber transferir**». Toda a competência digna desse nome é transferível ou adaptável, não se limitando à execução de uma tarefa única e repetitiva. Ser competente significa mais do que ser um bom executante. Logo, a competência pressupõe a existência de capacidades de assimilação e de integração, assim como de fazer evoluir a situação de trabalho na qual se opera.

Todas estas características da competência são essenciais a um sistema de formação profissional.



Elas significam, nomeadamente, que a produção de competências incumbe não só ao centro de formação, mas também à empresa. **Se a competência só existe quando é aplicada, isso quer dizer que a empresa — o local da aplicação — intervém na produção das competências.**

Considerado como sistema de produção de competências, um sistema de formação profissional comporta três momentos, representados graficamente como segue:

**Intervenientes: centros de formação + empresas**

Concepção, em termos de engenharia da formação	Execução  Conhecimentos adquiridos através da formação	Aplicação  Competências	Competências reconhecidas
--	--	-------------------------------	---------------------------

**Que alternância?**

Uma tal concepção faz ressaltar a **importância crescente da alternância nos dispositivos de formação profissional**. A alternância consiste na estreita articulação entre três espaços de formação: a aquisição dos conhecimentos de base do ofício numa sala de aula, a formação prática numa oficina-escola e a aplicação dos conhecimentos e do saber-fazer obtidos no âmbito da empresa. É uma realidade ou uma forte tendência nos países europeus (na Grã-Bretanha, na Alemanha, em Portugal, na Itália, em França, na Bélgica, na Dinamarca ...). É, de resto, significativo que a opção pela alternância se esteja a estender a formações de nível superior: exemplos disso são a «Berufsakademie», na Alemanha, criada por iniciativa de grandes empresas do sector metalúrgico, a área vocacional específica para a formação de engenheiros ou as grandes escolas comerciais (ESSEC) em França.

Mas a pedagogia da alternância é exigente, mesmo muito exigente. Não se pode limitar a uma simples justaposição de momentos teóricos, seguidos de momentos de experiência prática. A observação de diversos dispositivos de alternância dá azo às seguintes questões, as quais poderão constituir os focos principais de reflexão neste colóquio:

- Como assegurar a alimentação recíproca dos diferentes momentos da alternância?  
Como poderá a formação teórica orientar a estratégia?  
Como poderá a prática em situação laboral enriquecer ou orientar o ensino teórico?  
Como estabelecer a ligação entre os cursos teóricos e a prática nos postos de trabalho?

- Como definir e manter um fio director entre os diversos módulos de formação?

Como actuar, para que esse fio director permita capitalizar e estruturar os conhecimentos e o saber-fazer de uma forma coerente?  
Como evitar a fragmentação e constituir um verdadeiro *corpus* profissional?

- Que condições devem encontrar-se reunidas para que a empresa possa desempenhar o seu papel formador?

Como formar o enquadramento de proximidade para exercer funções de tutoria ou acompanhamento?

Que gestão do tempo deve a empresa observar, para combinar a lógica da produção com a da formação?

Como conciliar os ritmos de alternância com os ritmos de produção?

Quais os critérios pedagógicos para a formação dos monitores nos postos de trabalho?

- Que tipo de colaboração institucional será necessário estabelecer entre as empresas de acolhimento e os organismos de formação? Não deverá essa colaboração verificar-se logo desde a fase de elaboração dos programas, em vez de unicamente no momento da sua execução?

Que contactos estabelecer com as empresas?  
Que modelos de recrutamento e que formação de formadores em centro de formação se deverão seguir, a fim de se conseguir evitar a mera duplicação do modelo escolar tradicional?

Eis, portanto, as questões que cada vez mais se colocam no que se refere ao funcionamento dos sistemas de formação em alternância. A avaliação do sistema de aprendizagem português, realizado

pelo CIDEAC e à qual tive o prazer de me encontrar ligado, demonstra que as mesmas são igualmente válidas para o dispositivo que o vosso país tem vindo a implementar desde 1985. **O desafio da competência é, em grande parte, o desafio da alternância.**

## SEGUNDO DESAFIO:

### A EVOLUÇÃO DAS SITUAÇÕES PROFISSIONAIS

As competências produzidas exercem-se em situações profissionais concretas. **As competências são sempre «competências em situação»**, mas qualquer observador atento poderá constatar que essas situações evoluem significativamente nos países europeus.

Que evolução nas situações profissionais? Sem pretender ser exaustivo e para abreviar, podem citar-se, em termos de tendências: a descompartimentação entre os sectores de produção e os serviços operacionais, o encurtamento das linhas hierárquicas, o aumento de importância das organizações matriciais com uma certa descentralização na tomada de decisão, as novas relações entre a manutenção e a produção, a constituição de «ilhas» ou de equipas integradas de produção, a necessidade de uma gestão mais participativa e menos piramidal, uma maior polivalência da mão-de-obra, um domínio acrescido da gestão dos fluxos, a procura de flexibilidade por uma organização de «geometria variável»...

É claro que tudo isso se repercute no sistema de formação profissional. **Para que «situações profissionais» devem eles preparar? Como preparar profissionais autónomos e responsáveis? A formação deverá visar os postos de trabalho, ou os ofícios em si?**

A evolução tecnológica e organizacional das empresas tende a centrar os dispositivos de formação mais sobre as situações profissionais do que sobre as noções, demasiado restritivas, dos postos de trabalho. A qualificação profissional não se pode reduzir a uma simples adaptação a um posto. Torna-se cada vez mais necessário raciocinar em termos de «empregos-tipo», de «profissão».

Um emprego-tipo ou uma profissão englobam várias situações de trabalho que apresentam características comuns (actividades, competências, etc.) suficientes para poderem ser preenchidos pelo mesmo indivíduo. Um emprego-tipo ou

uma situação profissional-tipo são, por conseguinte, constituídos por um grupo de postos de trabalhos similares ou afins.

Exemplo:

#### EMPREGO TÉCNICO DE VÍDEO

POSTOS	
	Técnico de vídeo — montagem
	Técnico de vídeo — filmagem
	Técnico de vídeo — difusão
	Técnico de vídeo — pós-produção
	Técnico de vídeo
	Técnico de vídeo — efeitos especiais

Eis agora algumas questões importantes — para os sistemas de formação profissional e para este colóquio:

- Como definir e descrever as situações profissionais?
- Como descrever o seu conteúdo funcional, de modo a cobrir não somente as actividades actualmente existentes, mas também a sua previsível evolução?
- Não será necessário iniciar-se a formação na base de um «núcleo descritivo» limitado, mas que represente o essencial das principais actividades, para de seguida o enriquecer e especificar na medida do exigido pelo confronto com as situações reais de trabalho?
- Como conciliar as necessidades das empresas a curto prazo com os imperativos nacionais de formação?
- Como associar as empresas empregadoras à definição destas actividades profissionais?
- Se o tempo das empresas de «saber estabilizado» tende a desaparecer, não irá isso implicar uma maior coordenação entre as formações profissionais iniciais e a formação contínua na empresa?
- Que dispositivo de actualização das descrições das situações profissionais deve ser implementado?



Será possível estabelecer «circuitos curtos» de revisão destas descrições?

Como conciliar a lentidão dos processos de elaboração participativa com a necessária estabilidade?

Na Alemanha e em Portugal coloca-se assim a questão dos «programas-quadro» ou regulamentos de formação (*ausbildungsordnungen*), «portarias» que regulamentam a aprendizagem nas empresas. Na Alemanha são necessários dois anos para negociar, elaborar e promulgar uma nova classificação profissional nacional. Mas a margem de manobra das empresas continua a ser grande.

### TERCEIRO DESAFIO:

#### A GESTÃO DA COMPLEXIDADE

Os sistemas de formação profissional são sistemas complexos. Na realidade, são constituídos por:

- uma pluralidade de intervenientes: a administração pública, diferentes ministérios, institutos ou centros de formação, empresas,

colectividades de âmbito territorial, organizações sindicais, confederações económicas, conselhos regionais, etc., sem esquecer os próprios aprendizes e as respectivas famílias.

Isto implica **escolhas racionais, metas e estratégias diferentes e muitas vezes opostas**. Não obstante o que muitos discursos advogam, um sistema de formação profissional não é um mecanismo de rodas dentadas engrenadas e movidas por uma racionalidade única e homogénea. O que é prioritário para uma pequena empresa não se reveste da mesma importância para um ministério. O que é colocado em primeiro plano por uma organização sindical não depara forçosamente com a adesão do patronato... O patrão de uma pequena empresa artesanal provavelmente fará os seus planos a mais curto prazo do que o dirigente de uma grande firma industrial...

- espaços de formação variados (centros de formação, oficinas-escolas, empresas) e que obedecem a limitações de gestão do tempo muito diversificadas;
- uma lógica de formação que por vezes entra em tensão, senão mesmo em contradição, com a lógica da produção. É preciso saber

«perder tempo» com a formação, e isso dificilmente se concilia com as necessidades da produção;

- uma lógica de definição dos conteúdos de formação (disciplinas ou profissões), que é distinta da que preside ao estudo e à resolução dos problemas no seio da empresa;
- de processos necessários de controlo nacional que se devem conciliar com a não menos indispensável descentralização do processo decisório.

Tudo isto dá uma ideia da dificuldade de abordagem desta complexa questão. Os sistemas de formação profissional devem, com efeito, dar resposta a perguntas como:

- como conjugar a regulamentação centralizada com a autonomia dos agentes económicos e dos parceiros sociais?
- como conciliar as necessidades das empresas com os direitos dos assalariados?
- que mecanismos de concertação e de negociação devem ser implementados para se chegar a compromissos satisfatórios e evitar a paralisa dos processos de tomada de decisão?
- não seria conveniente separar a orientação estratégica concertada da necessária independência da orientação operacional?
- quais serão os procedimentos de arbitragem, socialmente aceites, a implementar?

Todas estas interrogações se podem resumir a questão: **Como gerir a complexidade sem se ser complicado?** Esta é, por exemplo, uma das questões básicas que a Dinamarca procurou resolver na reforma que lançou em 1989. Porque, se estes sistemas de formação profissionais não conseguem evitar a complexidade, podem reduzir a complicação. Fixar um rumo, estabelecer regras de navegação, definir as margens de manobra, partilhar as experiências, apostar em competências descentralizadas, estabelecer circuitos de comunicação curtos, acompanhar do mais perto possível os incidentes da aprendizagem... Eis as pistas para a administração de uma organização

complexa, que são válidas tanto para a aprendizagem como para os dispositivos de formação profissional inicial ou contínua.

## QUARTO DESAFIO

### A ECONOMIA DE SERVIÇOS

Em geologia, os fenómenos tectónicos são movimentos lentos. Imperceptíveis no dia-a-dia, a prazo podem conduzir a rupturas ou bifurcações. A formação profissional encontra-se sujeita a uma movimentação deste tipo. As nossas sociedades europeias entram progressivamente na economia de serviços, e a formação profissional não lhe escapa. As empresas vão tornar-se cada vez mais exigentes relativamente à qualidade dos serviços que se espera que a formação profissional — inicial ou contínua — preste.

Para os sistemas de formação profissional, isso significa:

- A adopção de um «ponto de vista do cliente» que saiba caracterizar a qualidade do serviço prestado, isto é, a qualidade das competências adquiridas e aplicadas.
- O controlo de qualidade do processo de produção e da aplicação das competências ou, dito de outro modo: a qualidade operativa do sistema de formação profissional, por forma a otimizar as hipóteses de produzir competências de qualidade.
- Um esforço de medição. Deve versar não somente sobre a avaliação dos efeitos da formação, mas também sobre o domínio dos custos de funcionamento.

A introdução na economia de serviços significa portanto, para um sistema de formação profissional, o seu confronto com as seguintes questões:

- Quais são os critérios que permitirão julgar a qualidade das competências produzidas? Que intervenientes estão legitimados para definir e seleccionar esses critérios?
- Quais as condições de funcionamento do sistema de formação profissional que devem ser controladas para se otimizar as hipóteses de obtenção de competências de

qualidade? Quem define e supervisiona o quadro destas condições?

- Que dispositivo de medição deverá ser implementado para se avaliar, não somente os conhecimentos adquiridos através da formação mas igualmente a sua aplicação em situação profissional?

Mesmo num país como a Alemanha, onde tradicionalmente se verifica uma forte valorização social do sistema dual, se podem observar indícios recentes de uma crescente baixa de predominância do sistema de aprendizagem em relação ao sistema de ensino. Em 1992, o número de candidatos à aprendizagem era nitidamente inferior à oferta do sector da metalurgia. Poderá aceitar-se a

hipótese de que a estratégia das famílias operárias ou de empregados por conta de outrem evolui para a pesquisa de formações longas que levem ao Abitur (diploma académico). Há concorrência de novas áreas vocacionais de formação inicial mais longa. De resto, alguns empregos exigem cada vez mais conhecimentos gerais (matemática, contabilidade, etc) que não dispensam o sistema dual.

Face a estas evoluções, não deveriam os sistemas de formação profissional aplicar fortes políticas de valorização so-

cial da sua área de formação (comunicação social, estatuto do aprendiz, simplificação da burocracia para as empresas, informação das empresas, estabelecimento de pontes de união com as formações superiores, valorização de carreiras, organização do trabalho mais motivadora a nível das empresas, etc.)?



- Como controlar os custos e julgar a sua afectação nos diferentes momentos (definições das situações profissionais, programação, execução, avaliação, etc.) do processo de produção das competências?

## QUINTO DESAFIO:

### A VALORIZAÇÃO SOCIAL

A formação profissional defronta-se muitas vezes com um problema de imagem social. A sua imagem desvaloriza-se face aos sistemas de ensino longos e de carácter geral. É esse o caso, nomeadamente, dos sistemas de aprendizagem. As famílias exigem cada vez mais diplomas e estudos cada vez mais longos. O exemplo da França é característico: segundo um estudo realizado em 1990, pelo IFOP/ACFCI, a imagem do dispositivo de aprendizagem era «uma imagem tradicional, ligada a profissões, funções e tipos de empresa relativamente arcaicos». A baixa dos efectivos constatada prende-se, em grande parte, com esta desvalorização do ensino profissional, entendido como destinado aos marginalizados. Parece-me que se passa o mesmo em Espanha, em Portugal, na Áustria...

## CONCLUSÃO... EM ABERTO

No termo desta exposição, gostaria de partilhar convosco a minha convicção de que os países da Comunidade vão redescobrir a força do conceito de aprendizagem. E isso não somente ao nível dos indivíduos, mas também das organizações. Não será significativo que certas empresas comecem a interrogar-se sobre o que é uma «empresa em aprendizagem», uma empresa «que aprende»?

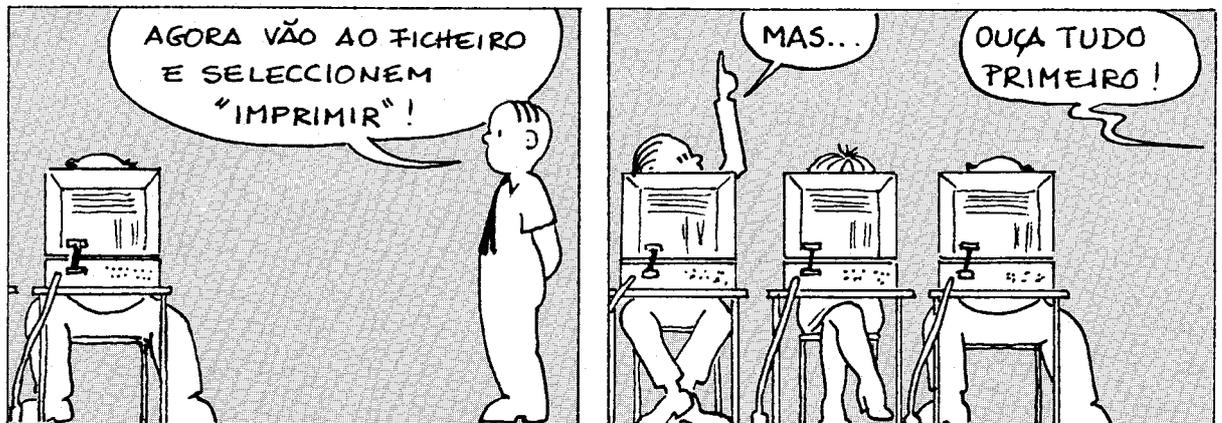
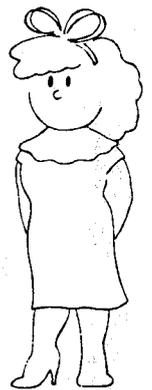
Estou seguro de que este colóquio representará uma etapa importante desta pesquisa e que as vantagens serão, simultaneamente, nacionais e comunitárias.

**Guy Le Boterf**

Director da Quaternaire  
Presidente da Quaternaire Portugal

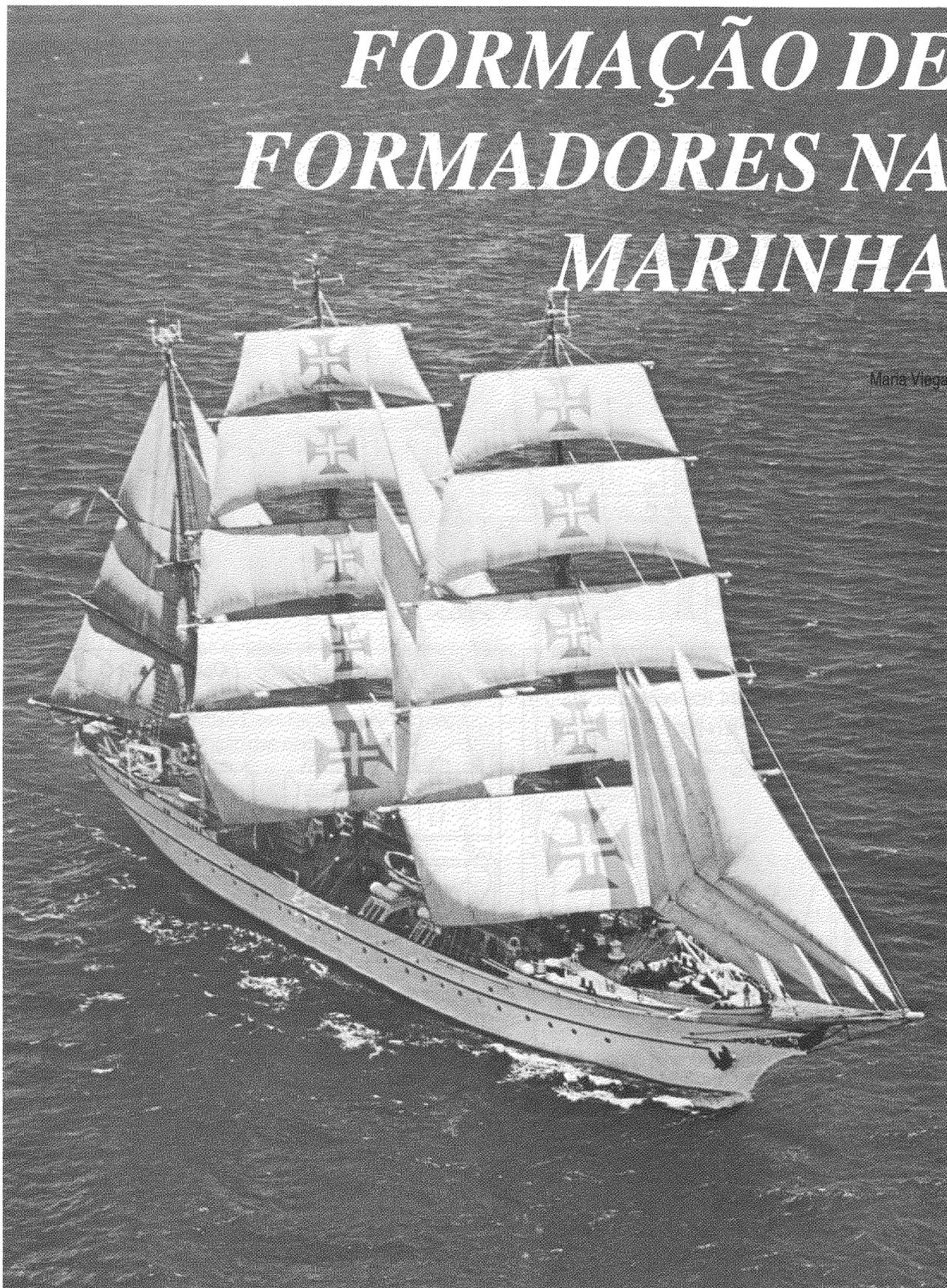


# AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILÚ



# FORMAÇÃO DE FORMADORES NA MARINHA

Maria Vinça





## ENTREVISTA

**N**este número, fomos falar sobre a formação de formadores na Marinha com o Capitão de Fragata Agostinho Vidal Pinho, que tem uma voz e um sorriso de quem já viu muito mar e fala com o entusiasmo das pessoas que acreditam nos projectos em que estão envolvidos. Especialista em Tecnologia Educativa foi Director da Escola de Tecnologia de Educação e Treino (ETET) de 1986 a 1993. Actualmente chefia a Repartição de Tecnologia Educativa da Direcção dos Serviços de Formação. Ainda fica muito por dizer sobre a formação das outras Escolas da Marinha. A FORMAR promete voltar!

### FORMAR — Como é que nasceu a Escola de Formação de Formadores na Marinha?

**Cap. de Fragata Vidal Pinho** — A primeira experiência de formação de formadores na Marinha ocorreu em 1952, com a realização de uma única edição do então designado «Curso do Instrutor», concebido e animado por dois oficiais, que haviam frequentado um curso semelhante nos EUA. Esta experiência não teve continuidade e só a partir de 1975 passaram a realizar-se, com regularidade, cursos de formação de formadores. Mais tarde, em 1985, através da Portaria 236/85, de 26 de Abril, foi criada a Escola de Tecnologia de Instrução e Treino (ETIT), com a missão de proporcionar formação aos quadros dos estabelecimentos de ensino da Marinha:

- aos formadores das Escolas de Aplicação e dos Centros de Formação, nos domínios da Pedagogia e da Didáctica, preparando-os para o exercício das suas funções docentes;
- aos conceptores curriculares dos gabinetes de tecnologia educativa das Escolas de Aplicação e dos Centros de Formação, no domínio do desenvolvimento curricular, preparando-os para as funções de planeamento, organização e avaliação da formação;
- aos responsáveis de formação (técnicos da Direcção do Serviço de Formação, directores

escolares dos Grupos de Escolas, directores e secretários das Escolas de Aplicação e dos Centros de Formação), nos domínios da relação e comunicação interpessoal, resolução de problemas e tomada de decisão, preparando-os para as funções de gestão da formação.

Esta Escola está integrada no Grupo nº 2 de Escolas da Armada, no Alfeite.

### FORMAR — Quais as razões que determinaram a sua criação?

**V. P.** — No início da década de 80, foi dedicada especial atenção aos problemas de formação na Marinha. Os responsáveis pelos órgãos de gestão superior do sistema de formação constataram que este não sofrera qualquer alteração profunda desde os anos 50, pelo que, nessas circunstâncias, dificilmente poderia responder com eficácia aos desafios do futuro. Esta constatação foi assumida como problema a resolver. Assim, foram feitos vários trabalhos de pesquisa e estudo, que conduziram à identificação das causas da estagnação do sistema de formação da Marinha, de que refiro as principais:

- o modelo de formação utilizado mostrava-se incapaz de dar resposta eficiente e eficaz aos mais exigentes requisitos de formação

determinados pelos novos sistemas de armas e equipamentos dos navios que se previa viriam a ser adquiridos pela Marinha;

- não se dispunha de mecanismos formais e sistematizados de diagnóstico de necessidades de formação, pelo que a concepção e condução das acções de formação se baseavam na rotina, na subjectividade e na experiência individual dos formadores, tendo como consequência a incerteza sobre a



*Mergulhador dentro dum tanque com água a fazer um corte oxi-arco*

satisfação das necessidades reais e competências adquiridas ou desenvolvidas pelos formandos, para além de tornar a formação cara e extensa;

- a inexistência de mecanismos de avaliação e realimentação que permitissem fazer alterações/ajustamentos oportunos e fundamentados nos currícula das acções de formação ou noutros componentes do processo formativo;

- o uso ineficiente da tecnologia educativa.

Para além destas causas, julgo importante acrescentar que já nessa altura se previa uma significativa redução do tempo de prestação do serviço militar obrigatório e fortes restrições nos recursos humanos e financeiros, que iriam ter implicações directas na formação.

Estavam identificadas as razões para a mudança e reforma do sistema de formação. Era preciso agir. Entre as várias medidas adoptadas, a partir de 1983, para solucionar as discrepâncias encontradas e responder adequadamente aos desafios do futuro, refiro quatro, que tiveram um grande impacto na Marinha e se revelaram de grande oportunidade e acerto e contribuíram decisivamente para a melhoria dos resultados do sistema de formação:

- a adopção duma nova filosofia e dum modelo conceptual de formação baseados nos princípios e metodologia da abordagem sistémica;
- a instalação na Marinha do CODAP 80 («Comprehensive Occupational Data Analysis Programs»), produto de *software* informático concebido para processar informação proveniente de análise ocupacional e com muito elevada capacidade de tratamento de dados;
- a criação da Escola de Tecnologia de Instrução e Treino;
- a especialização de pós-graduação de oficiais em Tecnologia Educativa.

Mais tarde, a partir de 1992, foram tomadas outras medidas inovadoras no campo da formação profissional, das quais saliento as seguintes:

- elevação dos níveis académicos dos sargentos e praças da Marinha progressivamente para o 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, através da modalidade de ensino recorrente e a

distância, em colaboração com o Ministério da Educação;

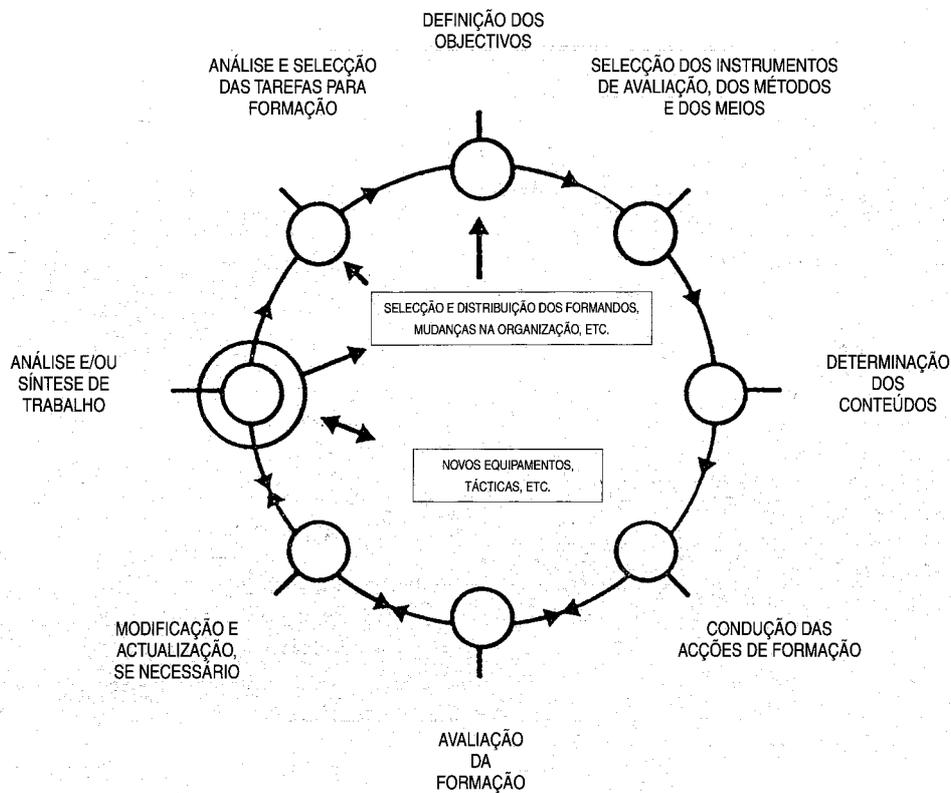
- criação do Centro Naval de Ensino a Distância, para liderar os projectos de formação a distância;
- início do processo de certificação da formação e das aptidões profissionais, no âmbito do Dec.Lei 95/92, de 23 de Maio, em colaboração com o IEFP.

**FORMAR — Referiu a adopção dum novo modelo de formação na Marinha. Em que consiste esse modelo?**

**V. P. —** A eficácia das organizações modernas depende cada vez mais da qualidade do sistema utilizado para a formação dos seus recursos humanos, e a Marinha não foge a esta regra. Por outro lado, a rápida evolução tecnológica nos últimos anos exige que seja proporcionada

formação em competências mais especializadas, que permitam um desempenho com elevados padrões de proficiência. Estas finalidades só serão alcançadas se à formação profissional forem atribuídos os recursos necessários, em quantidade e qualidade, se eles forem utilizados de forma eficiente e se forem aplicados em todas as fases do processo formativo métodos e técnicas baseados nas descobertas e desenvolvimentos das ciências de educação e do comportamento humano. Além disso, a formação profissional, por muitos considerada «um mal necessário», representa o motor do desenvolvimento dos indivíduos e das organizações, desempenhando um papel estratégico na resposta aos desafios do ambiente em constantes e rápidas mutações. Foram estes pressupostos que levaram a Marinha a investir consideravelmente na formação dos seus recursos humanos e a adoptar, em 1981, um novo modelo de formação assente na Teoria Geral dos Sistemas (cujá representação simplificada se mostra no diagrama).

### MODELO DE ABORDAGEM SISTÉMICA



Este modelo conceptual veio trazer à formação profissional na Marinha «os condimentos de racionalidade, objectividade, coerência e sistematização» que antes lhe faltavam.

**FORMAR — Em traços gerais, em que consiste cada uma das fases do modelo de abordagem sistémica?**

**V. P. —** A primeira fase é a **análise e síntese de trabalho**. São dois processos científicos utilizados para examinar as funções e tarefas dos cargos e as condições em que são exercidos, no sentido de diagnosticar as necessidades de formação. Estes dois processos, complementares na prática, apenas diferem nos métodos e técnicas usados para obter a informação necessária para a tomada de decisões relativas à/ao:

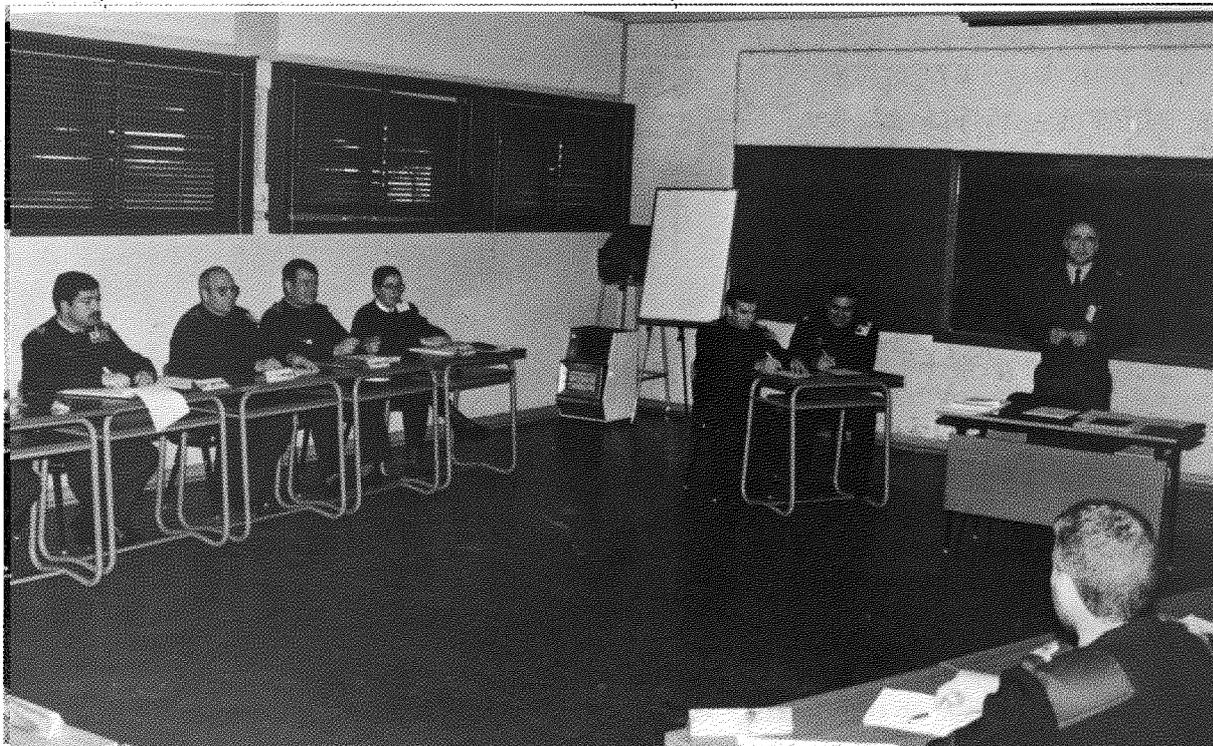
- escolha das tarefas que devem ser objecto de formação;
- realização da formação nos estabelecimentos de ensino e/ou nos locais de trabalho;
- estabelecimento de prioridades de formação, com base no valor crítico de cada tarefa quando comparada com outras;
- definição dos padrões qualitativos de forma-

ção para cada tarefa no final de um dado período de formação;

- adequabilidade dos indivíduos para postos de trabalho específicos, a partir da descrição do perfil dos potenciais formandos.

Para se dispor da referida informação, torna-se necessário recolher elementos sobre cada tarefa, designadamente a frequência de execução, o grau de dificuldade, a sua importância relativa e as consequências de execução deficiente. Para tal, utilizam-se técnicas de investigação social, tais como as entrevistas, os questionários estruturados, as consultas documentais, a observação directa do trabalho e a análise por grupos de especialistas. Os dados obtidos com a administração de questionários estruturados são sujeitos a processamento informático com o CODAP 80.

Terminada a primeira fase do ciclo, os produtos obtidos são submetidos a uma análise detalhada que conduz à selecção das tarefas para formação (segunda fase). Esta operação, considerada uma função de gestão, obriga os responsáveis de formação a efectuar julgamentos que conduzirão à listagem das tarefas para as quais as pessoas terão de receber formação, bem como à identificação das tarefas que são consideradas críticas.



*Sala da Escola de Formação de Formadores da Marinha*

A **análise e selecção das tarefas** inclui basicamente, o estudo dos seguintes parâmetros:

- padrões de desempenho operacional;
- grau de sobreposição das tarefas entre si;
- valor crítico de cada tarefa;
- grau de supervisão requerido;
- tipos de equipamentos e ajudas necessários para a execução das tarefas;
- tipos de equipamentos e ajudas necessários para a formação;
- consequências de execução inadequada;
- acidentes potenciais.

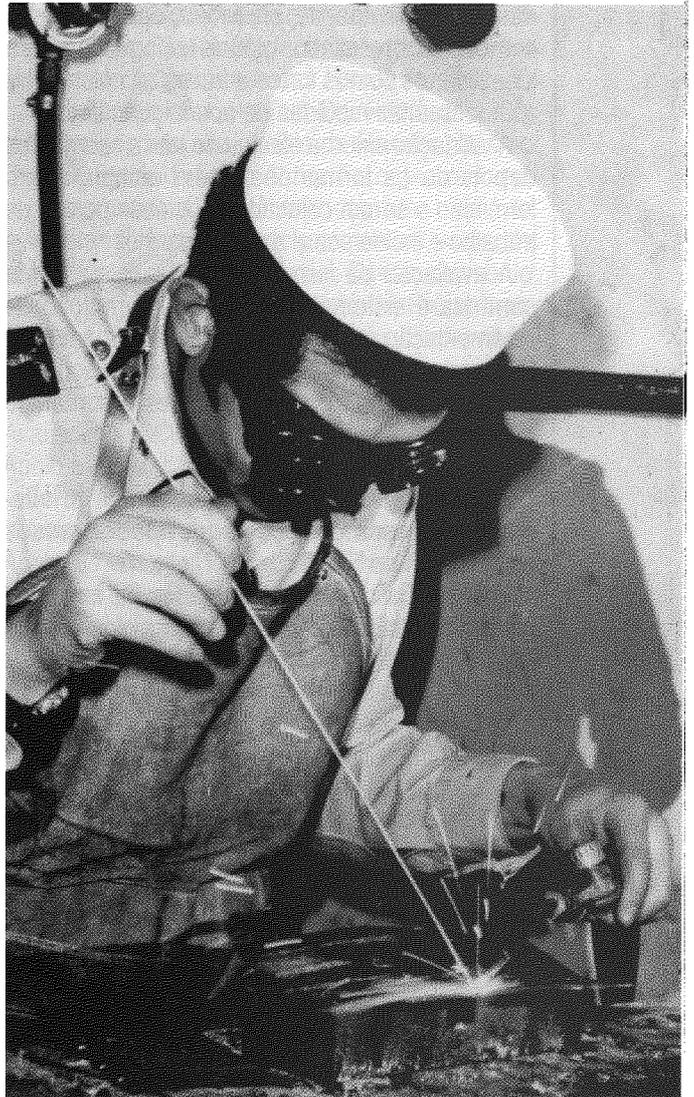
As tarefas seleccionadas para formação serão transformadas em **objectivos de formação** (terceira fase), sendo indicada para cada objectivo a necessidade ou não de formação no local de trabalho, com vista a atingir os padrões operacionais exigidos. A definição destes objectivos é uma das fases mais importantes do ciclo, designada por desenho ou concepção das acções de formação, e conta com a participação dos primeiros utilizadores (comandos superiores) e dos utilizadores operacionais (comandos directos das unidades). Como é sabido, os objectivos de formação são afirmações, expressas em termos de comportamento humano, que especificam, da forma mais objectiva possível, aquilo que os formandos terão de ser capazes de realizar ao fim de um certo período de formação, tendo como referencial os padrões de desempenho requeridos por cada tarefa.

Quando a formação, recebida nas Escolas de Aplicação e nos Centros de Formação não é completa e é, portanto, continuada nos postos de trabalho, os ex-formandos recebem uma formação específica, animada e coordenada pelas suas chefias directas (que assumem o papel de tutores), a qual é acompanhada do preenchimento dos livros de tarefas.

Como o modelo é centrado no formando, é dedicada especial atenção ao incremento da aprendizagem e da motivação dos formandos. Para a avaliação de aprendizagem são seleccionados as modalidades e os **instrumentos de avaliação** (quarta fase) mais apropriados e escolhidos os métodos de ensino, os meios didácticos e os *conteúdos programáticos* (quinta fase), de acordo com os objectivos de formação estabelecidos, a

situação de ensino-aprendizagem esperada e os recursos disponíveis.

A sexta fase do ciclo diz respeito à **condução das acções de formação**, isto é, à sua execução segundo as finalidades e objectivos, sequência das matérias de ensino e cronograma das actividades e experiências formativas previamente planeadas.



A fase de avaliação da formação compreende um processo complexo em que se pretende, em última análise, determinar o valor da formação realizada e confirmar esse valor, ou seja, proceder à sua validação. Para que tal seja possível, é necessário determinar:

- em que medida numa dada acção de formação foram atingidos os objectivos estabelecidos (validação interna);

- se os objectivos de uma dada acção de formação foram realisticamente baseados nos requisitos dos cargos (validação externa).

A validação interna decorre em simultâneo com a execução das acções de formação e visa principalmente a progressão na aprendizagem dos formandos, o desempenho dos formadores e dos estabelecimentos de ensino, a operação dos currícula e os resultados globais da formação, para identificar os pontos fortes e fracos e implementar as necessárias medidas de aperfeiçoamento.

A validação externa efectua-se três a seis meses depois de os formandos terem completado a formação e serem colocados nos seus postos de trabalho e incide sobre o desempenho.

A avaliação da formação, realizada de forma contínua e sistemática, fornece informação de realimentação para o controlo do sistema e para fundamentar as necessárias modificações e actualização, sem descontinuidades e em tempo oportuno.

**FORMAR — Quem são os clientes privilegiados da vossa formação e que tipos de cursos se realizam na ETET?**

**V. P.** — Os clientes privilegiados da formação ministrada na ETET são oficiais, sargentos, praças,

militarizados e civis equiparados, com funções de formadores, de conceptores curriculares e de gestores de formação, pertencentes aos estabelecimentos de ensino e aos organismos de supervisão e coordenação técnica da formação na Marinha. Embora os clientes prioritários pertençam à Marinha, a Escola tem recebido também alguns formandos do Exército, da Força Aérea, da PSP, da Guarda Fiscal e de outras instituições públicas e empresas privadas, tais como o IEFP, a Casa Pia de Lisboa, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a AIP, o CINEL, o CEQUAL, e a CERTI-TECNA, para além de militares e civis dos PALOP.

Na ETET são ministrados cursos

- de Técnicas de Formação, para formadores;
- de Análise de Trabalho;
- de Desenho de Cursos;
- de Avaliação da Formação, para conceptores curriculares ;
- curso para gestores de Sistemas de Formação, para responsáveis de Formação.

Todos estes cursos têm uma duração de dez dias úteis (60 horas), excepto o curso para gestores de Sistemas de Formação, cuja duração é de cinco dias úteis (30 horas). A capacidade máxima de cada curso é de 15 formandos.



### **FORMAR — Que formação especializada é facultada aos formadores de formadores?**

**V. P.** — Uma das medidas adoptadas pela Marinha para aumentar a eficácia do seu sistema de formação foi a frequência por oficiais de cursos de especialização e pós-graduação em desenvolvimento curricular, na Northern College of Education, em Dundee, na Escócia.

Em 1986, foram inscritos dois oficiais superiores da Marinha nos cursos de pós-graduação de Desenho de Cursos (o comandante Aires da Silva) e de Desenho de Materiais Didácticos (eu próprio), usufruindo da isenção de propinas, no âmbito dos apoios dados pela Comunidade Europeia. No mesmo ano, iniciaram idêntica formação duas licenciadas do INETI. Foi a primeira experiência de formação a distância efectuada por portugueses na Northern College of Education e que veio a ter continuidade na Marinha nos anos subsequentes, através da inscrição de outros oficiais e de uma professora civil. Os resultados positivos alcançados vieram confirmar a qualidade e a relevância dessa formação. Eu próprio continuei os estudos, tendo obtido os certificados de pós-graduação de Desenho de Materiais Didácticos e de Desenho de Cursos e, em 1991, concluí o diploma de pós-graduação em Tecnologia Educativa.

Esta faculdade tem instalações escolares em Dundee e em Aberdeen e, para além de cursos presenciais aos níveis de mestrado, licenciaturas e bacharelato em diversas áreas científicas, ministra os seguintes cursos na modalidade de ensino a distância:

- CNAA Postgraduate Diploma in Educational Technology (quatro anos);
- Certificate in Design of Courses (um ano);
- Certificate in Design of Materials (um ano);
- Certificate in Open Learning (quatro módulos — 120 horas).

Estes cursos são especialmente concebidos para professores, formadores e outros técnicos de formação, sem distinção de área ou grau académico, licenciados que estejam envolvidos em actividades de formação e de desenvolvimento curricular (planeamento de cursos, concepção e produção de materiais didácticos, projecto de centros de recursos multimédia, avaliação curricular, tutoria, etc.)<sup>1</sup>.

Paralelamente a esta formação de especialização na Escócia, a Marinha estabeleceu contactos com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa,

e, como resultado dessas diligências, foi assinado, em Novembro de 1990, um protocolo entre as duas entidades, tendo como finalidade a realização de um curso de pós-graduação em Supervisão Pedagógica/Avaliação em Educação, a que corresponde um diploma universitário em Ciências da Educação, constituindo habilitação a creditar para prosseguimento de estudos a nível de mestrado. Este curso foi concebido para o máximo de 15 vagas destinadas à Marinha, mas podendo ser aberto aos outros ramos das Forças Armadas. O primeiro curso iniciou-se em Dezembro de 1990, tendo-se inscrito oito oficiais da Marinha, três do Exército e dois da Força Aérea. Foi organizado em regime presencial, pós-laboral, com uma média de seis horas semanais, em dois semestres, versando as seguintes áreas temáticas: Desenvolvimento Curricular I — Estabelecimento de Programas, Avaliação do Rendimento Escolar, Supervisão Pedagógica, Estatística Aplicada, Desenvolvimento Curricular II — Estratégia de Aprendizagem, Avaliação do Currículo, Problemas de Gestão e Apoio à realização do Projecto Individual.

Concluíram o curso com aproveitamento quatro oficiais da Marinha, um do Exército e dois da Força Aérea; os restantes foram compelidos a desistir, por razões de natureza profissional, nomeadamente por colocação fora de Lisboa. Foi aceite a candidatura ao mestrado de um dos oficiais da Marinha.

Para concluir, posso afirmar que as opções que a Marinha fez se baseiam na convicção de que se a evolução do conhecimento se verifica em todas as ciências, logo também nas ciências da educação, o futuro das organizações depende cada vez mais desse conhecimento acumulado, da qualidade dos seus recursos humanos e da capacidade de elas próprias se assumirem como organizações aprendentes.

Maria Viegas

<sup>1</sup> Para mais informações sobre estes cursos e para os potenciais candidatos, o contacto com esta faculdade do Reino Unido é:

Miss Sue Hain, Course Secretary

Certificate in...

Northern College of Education (Dundee Campus)  
Gardyne Road, Broughty Ferry  
Dundee DD5 1NY  
SCOTLAND  
UK

# ALGUNS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

## 1. Questionário de análise e trabalho

A determinação das necessidades de formação na Marinha e a formulação de objectivos assentam em processos de análise e/ou síntese de trabalho.

Quando se recorre ao processo de análise de trabalho, são utilizados questionários estruturados, construídos de forma a possibilitar um tratamento informático dos dados recolhidos, fazendo uso do Programa CODAP. Este Programa, de elevada capacidade, foi especialmente concebido nos EUA para tratamento estatístico de dados provenientes de análise ocupacionais.

Os QUESTIONÁRIOS DE ANÁLISE DE TRABALHO são constituídos por várias secções: Preâmbulo, Introdução, Dados Biográficos, Aspectos Diversos, Funções, Tarefas e Actividades de Ordem Geral, Tarefas Próprias da Classe, Equipamento e Ferramentas e Informação Adicional.

A título de exemplo, mostra-se uma página reduzida dum QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE TRABALHO para a classe de electricista.

	ENVOLVIMENTO	TEMPO GASTO	DIFICULDADE																																		
	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>AUXILIO A FAZER FAÇO</td><td>1</td></tr> <tr><td>COM ORIENTAÇÃO</td><td>2</td></tr> <tr><td>FAÇO SOZINHO</td><td>3</td></tr> </table>	AUXILIO A FAZER FAÇO	1	COM ORIENTAÇÃO	2	FAÇO SOZINHO	3	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>POUCO</td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td>3</td></tr> <tr><td></td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>5</td></tr> <tr><td></td><td>6</td></tr> <tr><td>MUITO TEMPO</td><td>7</td></tr> </table>	POUCO	1		2		3		4		5		6	MUITO TEMPO	7	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>MUITO FÁCIL</td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td>3</td></tr> <tr><td>DIFIC. MÉDIA</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>5</td></tr> <tr><td></td><td>6</td></tr> <tr><td>MUITO DIFÍCIL</td><td>7</td></tr> </table>	MUITO FÁCIL	1		2		3	DIFIC. MÉDIA	4		5		6	MUITO DIFÍCIL	7
AUXILIO A FAZER FAÇO	1																																				
COM ORIENTAÇÃO	2																																				
FAÇO SOZINHO	3																																				
POUCO	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	6																																				
MUITO TEMPO	7																																				
MUITO FÁCIL	1																																				
	2																																				
	3																																				
DIFIC. MÉDIA	4																																				
	5																																				
	6																																				
MUITO DIFÍCIL	7																																				
↓ ↓ ↓																																					
<b>A. INSTALAÇÕES ELÉCTRICAS E TELEFÓNICAS SIMPLES</b>																																					
001 Executa instalações eléctricas de iluminação	<input type="text"/> 69	<input type="text"/> 70	<input type="text"/> CART 2 71																																		
002 Executa instalações eléctricas de ventoinhas	<input type="text"/> 01	<input type="text"/> 02	<input type="text"/> CART 3 03																																		
003 Executa instalações eléctricas simples de campainhas	<input type="text"/> 04	<input type="text"/> 05	<input type="text"/> 06																																		
004 Executa instalações eléctricas em veículos automóveis	<input type="text"/> 07	<input type="text"/> 08	<input type="text"/> 09																																		
005 Executa pequenas reparações em instalações eléctricas de veículos automóveis	<input type="text"/> 10	<input type="text"/> 11	<input type="text"/> 12																																		
006 Monta instalações eléctricas de iluminação em acampamentos	<input type="text"/> 13	<input type="text"/> 14	<input type="text"/> 15																																		
007 Monta instalações eléctricas de iluminação de gala	<input type="text"/> 16	<input type="text"/> 17	<input type="text"/> 18																																		
008 Monta instalações telefónicas	<input type="text"/> 19	<input type="text"/> 20	<input type="text"/> 21																																		
009 Monta instalações de alimentação de energia eléctrica terra - navio	<input type="text"/> 22	<input type="text"/> 23	<input type="text"/> 24																																		

## 2 . O LIVRO DE TAREFAS

**P**retender atingir os padrões de desempenho operacional, isto é, os padrões necessários ao exercício pleno das funções técnicas nos diversos postos de trabalho, recorrendo exclusivamente à aprendizagem na Escolas e Centros de Formação da Marinha, é tarefa de difícil exequibilidade e com custos muito elevados.

Assim, aos padrões qualitativos de formação obtidos nas Escolas e Centros de Formação vai adicionar-se uma componente de formação nos postos de trabalho a bordo dos navios. Esta par-

cela de formação vai preencher a lacuna que existia para se atingirem os padrões de desempenho operacional.

É neste contexto que surge o LIVRO DE TAREFAS, que é constituído pelas tarefas que, após negociação com os utilizadores, foram seleccionadas para formação nos locais de trabalho.

É de salientar que a formação no posto de trabalho é monitorada pelas chefias directas, que assumem o papel de tutores e a quem compete também a avaliação da qualidade de execução atingida (aprendizagem), em função da amplitude de formação e dos níveis de conhecimentos obtidos nas Escolas e Centros de Formação.

A título de exemplo, mostra-se um extracto dum LIVRO DE TAREFAS para a classe de electricistas em unidades em terra.

	AMPLITUDE DE	APRECIACÃO																				
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th colspan="2">TREINO NA ESCOLA</th></tr> <tr><td>NENHUM</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td>ALGUM</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td>LIMITADO</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> </table>	TREINO NA ESCOLA		NENHUM	1	ALGUM	2	LIMITADO	3	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th colspan="2">CONHECIMENTOS PRÉVIOS</th></tr> <tr><td>NENHUNS</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td>ALGUNS</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td>SATISFATÓRIOS</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> <tr><td>BONS</td><td style="text-align: right;">4</td></tr> <tr><td>MUITO BONS</td><td style="text-align: right;">5</td></tr> </table>	CONHECIMENTOS PRÉVIOS		NENHUNS	1	ALGUNS	2	SATISFATÓRIOS	3	BONS	4	MUITO BONS	5
TREINO NA ESCOLA																						
NENHUM	1																					
ALGUM	2																					
LIMITADO	3																					
CONHECIMENTOS PRÉVIOS																						
NENHUNS	1																					
ALGUNS	2																					
SATISFATÓRIOS	3																					
BONS	4																					
MUITO BONS	5																					
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><th colspan="2">QUALIDADE DA EXECUÇÃO</th></tr> <tr><td>MUITO MÁ</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td>MÁ</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td>SATISFATÓRIA</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> <tr><td>BOA</td><td style="text-align: right;">4</td></tr> <tr><td>MUITO BOA</td><td style="text-align: right;">5</td></tr> </table>	QUALIDADE DA EXECUÇÃO		MUITO MÁ	1	MÁ	2	SATISFATÓRIA	3	BOA	4	MUITO BOA	5								
QUALIDADE DA EXECUÇÃO																						
MUITO MÁ	1																					
MÁ	2																					
SATISFATÓRIA	3																					
BOA	4																					
MUITO BOA	5																					
OPERAR CARREGADOR DE BATERIAS																						
<p style="text-align: center;"><b>DETALHES DE EXECUÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 É posta à disposição do executante um carregador de baterias, bateria, acessórios e ferramentas necessárias.</li> <li>2 O tutor garantirá o cumprimento das Normas de Segurança</li> <li>3 Treino prévio antes da apreciação: uma vez. simples de campainhas</li> </ol>																						
CART 5																						
<p>01602 Coloca todos os interruptores de comando em desligado</p> <p>01602 Executa as ligações da extensão aos bornes do carregador e bateria</p> <p>01603 Selecciona no comutador (se existir) a tensão de trabalho para a carga da bateria</p> <p>01604 Estabelece o interruptor geral do carregador e corrige a corrente de carga da bateria para os valores determinados pelo Fabricante. (Se existir o comutador de regulação fina)</p> <p>01605 Interrompe o interruptor geral do carregador desliga a interligação carregador bateria.</p> <p>01600 OPERAR CARREGADOR DE BATERIAS</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">04</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">07</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">10</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">13</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">16</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">19</td></tr> </table>	04	07	10	13	16	19	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">05</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">08</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">11</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">14</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">17</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">20</td></tr> </table>	05	08	11	14	17	20	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">06</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">09</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">12</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">15</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">18</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;">21</td></tr> </table>	06	09	12	15	18	21	
04																						
07																						
10																						
13																						
16																						
19																						
05																						
08																						
11																						
14																						
17																						
20																						
06																						
09																						
12																						
15																						
18																						
21																						
<p style="text-align: center;"><b>TUTOR</b></p> <p>RUBRICA _____</p> <p>APELIDO _____</p> <p>NII / POSTO / CLAS. _____</p> <p>DATA _____ / _____ / _____</p>																						

### 3. Questionário de Validação Externa para Executantes e para Supervisores

A validação externa é um processo através do qual se procura comprovar em que medida os objectivos de formação estabelecidos para um determinado curso satisfazem os requisitos de desempenho das várias tarefas que cada indivíduo é chamado a executar no seu posto de trabalho.

A informação relativa ao desempenho dos ex-formandos nos seus postos de trabalho servirá

para aperfeiçoar os planos dos cursos e os outros aspectos inerentes ao processo formativo.

Pretende-se com a validação externa recolher as opiniões e percepções dos executantes e das suas chefias directas, que actuam como supervisores, sobre o desempenho no trabalho, sendo efectuada entre três e seis meses depois da apresentação nos navios e, obviamente, depois de terminado o período de formação no posto de trabalho.

Os instrumentos mais utilizados na validação externa são os questionários estruturados, aplicados aos executantes e aos seus supervisores, de que se apresentam extractos:

#### 3.1 Questionário de validação externa para executantes.

TAREFAS		A	B	C	D
A. INSTALAÇÕES ELÉCTRICAS		CART 2			
001 Executa instalações eléctricas de iluminação, campainhas e ventoinhas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		18	19	20	21
002 Executa pequenas reparações nos circuitos eléctricos de iluminação, força e telefones		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		22	23	24	25
003 Executa reparações nas instalações eléctricas de veículos automóveis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		26	27	28	29
004 Monta / desmonta instalações eléctricas de acampamentos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		30	31	32	33
005 Monta / desmonta instalações eléctricas de iluminação de gala		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		34	35	36	37
006 Monta / desmonta instalações telefónicas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		38	39	40	41
007 Monta / desmonta instalações de alimentação Terra ↔ Navio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		42	43	44	45
008 Monta / desmonta instalações de emergência (socorro)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		46	47	48	49
009 Opera instalações eléctricas de iluminação normal, de navegação, de sinalização e sistema de alarmes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		50	51	52	53

<b>A</b>	<b>RETARDO DE EXECUÇÃO</b>	Tempo que decorreu após ter terminado o treino "ON - JOB" e a altura em que teve que executar a tarefa pela 1.ª vez no desempenho do seu cargo	Antes de 1 mês	1
			Entre 1 a 2 meses	2
			Entre 2 a 3 meses	3
			Entre 3 a 6 meses	4
			Depois de 6 meses	5

<b>B</b>	<b>TEMPO GASTO</b>	Tempo que gasta na tarefa em comparação com as outras tarefas que executa	POUCO	1
			2	2
			3	3
			4	4
			5	5
			6	6
			MUITO TEMPO	7

<b>C</b>	<b>QUANTIDADE DE TREINO</b>	Quantidade de treino recebido (na Escola e "ON - JOB") para a execução da tarefa	Nulo	1
			Insuficiente	2
			Suficiente média	3
			Muito	4
			Excessivo	5

<b>D</b>	<b>DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM</b>	Dificuldade que teria em aprender a tarefa no desempenho do cargo, se não tivesse recebido qualquer treino na Escola	Muito fácil de aprender	1
			Fácil de aprender	2
			Dificuldade média	3
			Difícil de aprender	4
			Muito difícil de aprender	5

**3.2 Questionário de validação externa para supervisores.**

**TAREFAS**

**A. INSTALAÇÕES ELÉCTRICAS**

001 Executa instalações eléctricas de iluminação, campainhas e ventoinhas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	19	20	21

002 Executa pequenas reparações nos circuitos eléctricos de iluminação, força e telefones

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	23	24	25

003 Executa reparações nas instalações eléctricas de veículos automóveis

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	27	28	29

004 Monta / desmonta instalações eléctricas de acampamentos

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	31	32	33

005 Monta / desmonta instalações eléctricas de iluminação de gala

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	35	36	37

006 Monta / desmonta instalações telefónicas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	39	40	41

007 Monta / desmonta instalações de alimentação Terra ↔ Navio

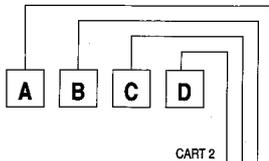
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	43	44	45

008 Monta / desmonta instalações de emergência (socorro)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	47	48	49

009 Opera instalações eléctricas de iluminação normal, de navegação, de sinalização e sistema de alarmes

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	51	52	53



CART 2

<b>ENVOLVIMENTO</b>			
<b>A</b>	Envolvimento que você, como supervisor, atribui à(s) praça(s) para a execução da tarefa	Auxilia(m) a fazer Faz(em) com orientação Faz(em) sozinha(s)	1 2 3

<b>QUALIDADE DE EXECUÇÃO</b>			
<b>B</b>	Qualidade de execução da tarefa obtida pelo(s) supervisorado(s) no desempenho do cargo	Muito má Alguma importância Importância média Importante Muito importante	1 2 3 4 5

<b>IMPORTÂNCIA DA TAREDA</b>			
<b>C</b>	Importância que a tarefa tem no conjunto das tarefas do(s) supervisorado(s) e para o funcionamento geral do serviço	Pouca importância Alguma importância Importância média Importante Muito importante	1 2 3 4 5

<b>DIMENSÃO DO TREINO</b>			
<b>D</b>	Dimensão que julga deveria ser dada ao treino do(s) supervisorado(s) na preparação para a execução da tarefa	Totalmente na ITB Prática limitada na Unidade, sob supervisão Algum treino e prática considerável da Unidade, sob supervisão Treino "ON-JOB" total	1 2 3 4

## **AFIRMA O DR. PEDRO DIONÍSIO, DA TRACY INTERNACIONAL**

# *FORMAÇÃO ESTRUTURADA DÁ MELHORES RESULTADOS*

António José Martins

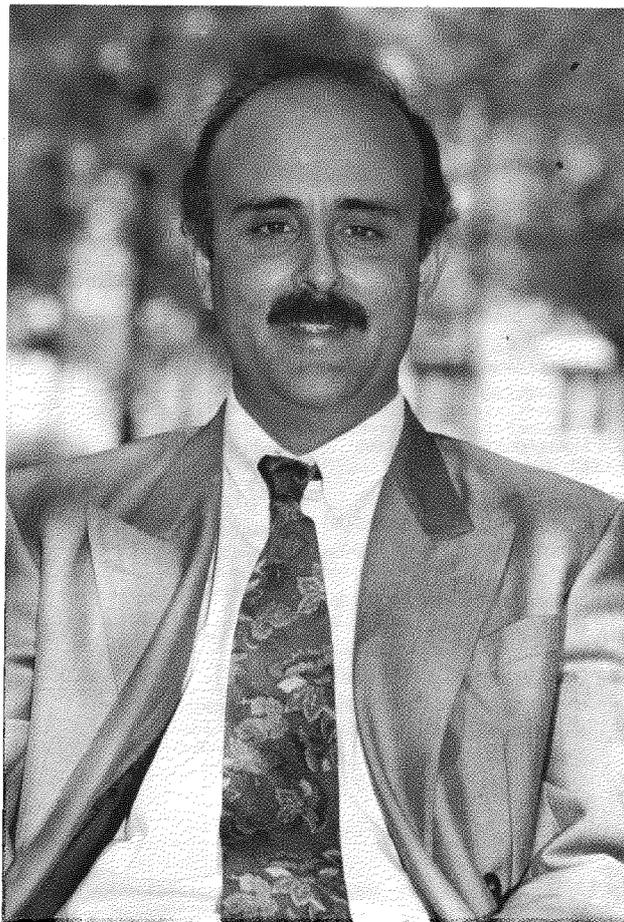
**M***ercator* é mais do que um manual de **marketing** que teve um êxito assinalável, na medida em que, com o apoio do IEFP, se tornou numa ferramenta de formação de qualidade, com recurso às metodologias multimédia, as quais constituem uma vertente importante da Tracy Internacional. O autor da edição portuguesa de *Mercator*, o Dr. Pedro Dionísio, fala-nos, a propósito da obra, de questões relacionadas com a formação e com o papel da Tracy, empresa de que é um dos responsáveis em Portugal. Defende ainda que a formação estruturada dá melhores resultados .

**FORMAR — O que é a obra *Mercator*?**

**PEDRO DIONÍSIO** — Trata-se de um livro sobre *marketing*, que tem a sua origem em França, país onde lidera em termos de vendas e de utilização. Pode-se dizer que é um manual que pretende cobrir a área do *marketing* de A a Z.

**FORMAR — Como surge este manual em Portugal ?**

**P. D.** — A ideia de o adaptar para Portugal surgiu em resultado da tese de doutoramento que efectuei no Haut Études Commerciales, a primeira escola de Gestão francesa onde os dois



autores originais do *Mercator* são professores. Foram eles que me convidaram para fazer a edição portuguesa da obra.

**FORMAR — Fala em fazer e em adaptar. Quer dizer que não se trata de uma simples tradução?**

**P. D. —** Assim é, com efeito. Na obra, feita em conjunto com o Dr. Vicente Rodrigues, meu colega no ISCTE, há diferenças muito marcantes entre a edição portuguesa e a francesa. Cinco capítulos são muito alterados (Estudos de mercado, Distribuição, Publicidade, Lançamento de novos produtos e Preços). Por outro lado, há um novo capítulo sobre relações públicas e existem dez

sido muito bem preparado como ao facto de a obra estar muito bem adaptada aos públicos a que se destina — quadros de empresas e formadores e estudantes. É de referir que se tratou do primeiro livro da nova colecção «Gestão e Inovação» da editora Dom Quixote. Quero igualmente salientar que em edições futuras vamos procurar actualizar os exemplos que constam da obra.

### ● exemplo da Tracy

**FORMAR — É um dos responsáveis pela Tracy Internacional em Portugal. O que é esta empresa?**

**P. D. —** É uma empresa de tecnologias de formação que opera em 35 países e é líder mundial de sistemas de formação multimédia. Actua na área da gestão das vendas e do comportamento.

**FORMAR — Quem é o responsável por ela?**

**P. D. —** O seu fundador e principal responsável é Brian Tracy, que conta com 52 anos de idade e 20 de experiência empresarial ao nível de direcção de diversas empresas. Posteriormente dedicou-se à actividade da formação e

tornou-se num dos maiores *speakers* dos Estados Unidos. Fala ao vivo para cerca de 200 mil pessoas por ano em mais de cem dias.

**FORMAR — Qual tem sido a sua actuação em Portugal?**

**P. D. —** Em Portugal começámos por entrar na área comercial. Trata-se de um domínio das empresas onde os resultados são mais mensuráveis e as modificações são mais facilmente repercutíveis. Quer dizer, utilizamos o princípio de «ver para crer», como São Tomé, para que as empresas possam sentir mais rapidamente os resultados.

**FORMAR — Como se caracterizam os clientes da Tracy?**

**P. D. —** Trabalhamos com algumas dezenas de grandes empresas, sobretudo multinacionais, em todos os sectores de actividade, o que nos apraz



histórias originais de sucesso de empresas a operar em Portugal. Há ainda a registar que todos os exemplos franceses foram substituídos por exemplos de empresas a operar em Portugal, os quais ascendem a mais de quinhentos relativos a marcas e a empresas diferentes. Por outro lado, a obra portuguesa é complementada com um *package* especialmente destinado aos formadores e aos professores, o qual, em número de páginas, tem uma dimensão superior ao livro. Inclui doze casos reais de empresas a operar em Portugal, com as respectivas notas pedagógicas, acetatos e vídeo. O lançamento deste *package* foi apoiado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional.

**FORMAR — Que receptividade teve o Mercator em Portugal?**

**P. D. —** Ela ultrapassou as nossas expectativas, já que em Maio, seis meses depois do lançamento, foi feita a terceira edição. O êxito, estou convencido, deveu-se tanto a o lançamento do livro ter

registar pelo nível de exigência que normalmente as caracteriza. Dou-lhe como exemplos a Hewlett Packard, Beiersdorf, Schweppes, Rekitty Colman, United Distillers, etc.

**FORMAR — Qual a metodologia utilizada na formação que a Tracy desenvolve?**

**P. D.** — A metodologia baseia-se em três fases de actuação: diagnóstico, formação e actividades de acompanhamento. A formação é multimédia, com suporte em meios como cassetes de áudio e de vídeo.

**FORMAR — Que vantagens advêm dessa metodologia?**

**P. D.** — São aquelas que resultam de uma formação perfeitamente estruturada, que permite passar as mesmas mensagens junto de diferentes grupos. Por outro lado, facilita a revisão e recapitulação das matérias por parte dos formandos. Há ainda que ter em conta que esta estruturação faz com que o formador se centre menos no conteúdo e mais na aprendizagem por parte dos formandos. Por outras palavras, o formador está mais preocupado com o que os formandos estão a aprender do que com aquilo que vai dizer.

**Receptividade das empresas**

**FORMAR — Que resultados já foram alcançados em Portugal?**

**P. D.** — Os resultados têm sido bons. Há uma grande receptividade por parte das empresas e dos formandos. Há pouco disse que a Tracy opera com grandes empresas multinacionais, mas é de referir que trabalha igualmente para um grande número de pequenas e médias empresas, onde estamos a dar formação ao nível das vendas. Neste caso, a formação tem sido dada aos sábados e aos domingos, para não perturbar o normal funcionamento das empresas. Quero salientar que o entusiasmo dos formandos, apesar de perderem uma parte importante dos seus tempos livres, tem sido muito grande.

**FORMAR — Como encara esse entusiasmo, que nem costuma ser vulgar?**

**P. D.** — As pessoas sentem que cada vez mais

têm de valorizar-se, é verdade, mas isso só não chega. Torna-se necessário motivá-las e interessá-las nos resultados da produtividade que resultam da formação. Ou seja, à formação tem de corresponder uma evolução na profissão e no salário. Se a empresa não tem um espírito de incentivar os seus colaboradores, é evidente que a formação dificilmente pode resultar em pleno. Por isso defendo que tem de haver alguma partilha dos resultados que advêm da formação.

**FORMAR — Quais são os próximos projectos da Tracy para Portugal?**

**P. D.** — Para além de alargar a sua actuação na área comercial, vai lançar um programa no domínio do comportamento. Tem também em preparação um grande projecto nacional na área da gestão, particularmente dirigido às pequenas e médias empresas. Estamos, por outro lado, muito interessados em contactar com os bons formadores que estão espalhados pelo País, numa perspectiva de expansão nacional da Tracy Internacional.

António José Martins

**O PERCURSO DO DOUTOR DIONÍSIO**

O Doutor Pedro Dionísio é licenciado em Sociologia e Gestão de Empresas pelo ISCTE. Tem o mestrado pela Universidade de Paris-Dauphine e o doutoramento em Marketing pelo Hautes Études Commerciales, de França.

Tirou a sua licenciatura ao mesmo tempo que trabalhava numa empresa na área das vendas. Nessa altura começou por ser formador não permanente de Marketing no LNETI.

Dois anos depois de tirar o curso passou a assistente no ISCTE, seguindo no ano seguinte para França para frequentar o mestrado e doutorar-se.

Regressou ao ISCTE onde, ao ter contacto com a Tracy Internacional, se entusiasmou pelas metodologias e pelo conteúdo simultaneamente rigoroso e prático, bem como pelo poder de comunicação do próprio Brian Tracy. Daí ter entrado no projecto de instalação da Tracy em Portugal.

Tem trabalhado como formador ou consultor para um grande número de organizações nacionais e multinacionais.

**Volumes publicados**

**Elaboração de Programas de Formação**

José Manuel Dias

**Definição de Objectivos de Formação**

Maria de Lourdes Vieira

**Análise de Trabalho**

Acácio Duarte

**Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação**

Fernando Oliveira

**O Método Demonstrativo**

Arménio Pereira / José Eduardo Rocha

**A Comunicação**

Luís Cardim / Pedro Marques

**Os Jovens e a Vida Activa**

António Mão-de-Ferro/ Víriato Fernandes

**A Aprendizagem e os Jovens**

M<sup>ª</sup> Lucília Oliveira/ Manuela Porto

**O Formador e o Grupo**

António Mão-de-Ferro/ Víriato Fernandes

**O Guia Prático para o Uso do Retroprojector**

Artur da Rocha Machado

**A Avaliação Pedagógica na Formação Profissional**

**Generalidades**

José Sampaio/ António Tira-Picos

**Métodos Pedagógicos**

João Pinheiro/ Lucília Ramos

**Os Meios Audiovisuais na Formação**

Carlos Portugal Ribeiro/ João Alberto Pires/ Luís Relvas

**Concepção de Curso de Ensino Assistido e "Multimédia"**

José Garcez de Lencastre

**Psicologia da Aprendizagem**

Jorge Pinto

**A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia de Empresa**

Rita Campos e Cunha

**TV e Vídeo na Formação**

Carlos Portugal Ribeiro/ João Alberto Pires/ Luís Relvas

**Qualidade e Eficácia na Formação**

José Garcez de Lencastre

**A Comunicação não-verbal**

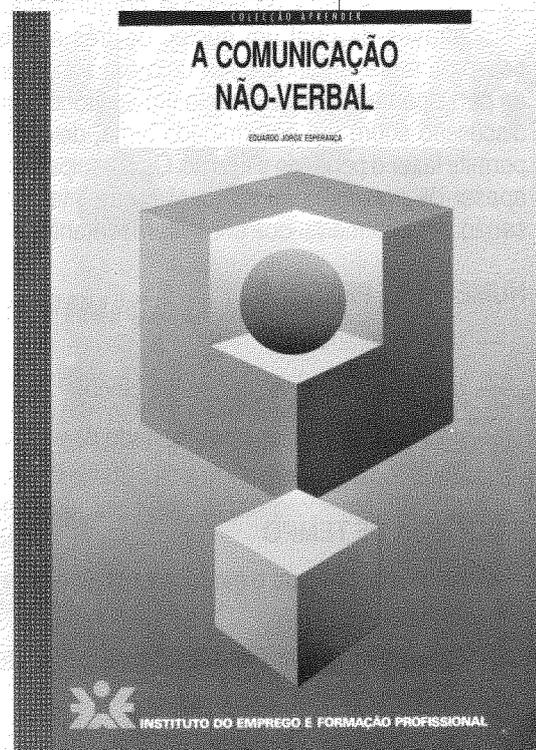
Eduardo Jorge Esperança

**Formação e Multimedia**

Maria Clara Nunes / José Manuel Serradas

Preço : 650\$00

COLECCÃO  
**APRENDER**



As encomendas podem ser solicitadas directamente à  
Assessoria Técnica de Informação e Documentação

Rua das Picoas, 14 - 1000 LISBOA  
Telef. 356 38 01/03

# O PAINEL

## DEFINIÇÃO

O painel é uma técnica de comunicação através da qual um núcleo de três a seis pessoas, representando cada uma um subgrupo de participantes, realiza perante um auditório uma discussão sobre um determinado tema, devendo permitir fazer o ponto de situação. Os participantes, apesar de presentes na discussão, não intervêm senão por intermédio dos seus representantes.

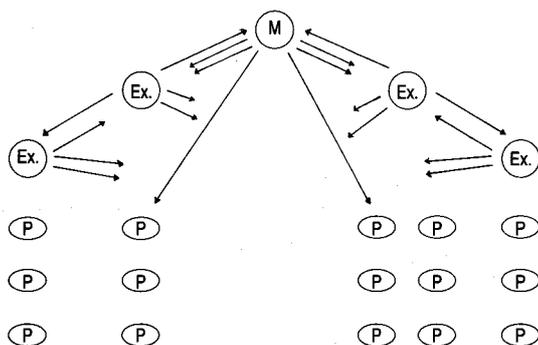
## NÚMERO DE PESSOAS

- um moderador
- três a seis experts (ótimo de cinco)
- um número praticamente ilimitado de participantes

## EXIGÊNCIA DE TEMPO

- cinco a dez m para o moderador fazer a apresentação
- 50 a 80 m (ótimo de 60 m) para o debate entre os *experts*
- eventualmente, 10 a 30 m (ótimo 20 m) para as trocas com os participantes
- 5 a 10 m para a conclusão feita pelo moderador

## REDE DE COMUNICAÇÃO



## CENÁRIO

### Antes.

#### — Para o moderador:

- preparar minuciosamente o tema, organizá-lo em subtemas, construir o inventário das questões às quais o debate deve tentar trazer uma resposta;
- preparar uma grelha de progressão do debate;
- escolher os *experts* em função dos seus interesses e das suas competências em relação ao tema; prevenir de tal forma que se faça constituir um painel de pessoas complementares;
- preparar uma introdução (tema, objectivos, preparação dos *experts*, modalidades de funcionamento, papel dos participantes);
- prever, eventualmente, uma grelha de questões fundamentais que delimitam um tema para permitir aos *experts* prepararem o painel.

#### — Para os experts:

- preparar os elementos que permitirão fazer progredir o debate;
- preparar os argumentos que os autorizam a defender certas posições face aos outros *experts*.

### Durante.

#### — Para o moderador:

- apresentar os *experts* e justificar as suas escolhas;
- apresentar o tema do debate, a sua importância, e as modalidades de funcionamento;
- gerir não só as intervenções (entre os *experts*) mas tentar fazer progredir o debate;
- de tempo a tempo, elaborar uma síntese parcial;
- fazer apelo às intervenções dos participantes e geri-las tendo em conta os objectivos do debate;
- concluir com uma síntese e com os agradecimentos.



# O PHILLIPS 6X6

## Para os experts:

- apresentar o seu ponto de vista perante o pedido do moderador;
- confrontar o seu ponto de vista com o dos outros *experts*, tentando sempre fazer progredir o debate;
- não esquecer que o ponto de vista deve ser compreendido e entendido pelos participantes, mesmo quando se dirige a um *expert* em particular.

## Para os participantes:

- trazer, eventualmente, um ponto de vista complementar ou pôr uma questão para clarificar através do moderador.

## Depois. Para o moderador:

- eventualmente, redigir ou fazer redigir uma síntese estruturada que contenha os pontos comuns e os pontos de divergência.

## NOTAS

- O moderador tem o papel essencial de fazer progredir a discussão; ele deve evitar que o debate se fixe em questões estereis ou em vozes sem eco;
- O moderador não deve tomar posição, mas deve clarificar os pontos de convergência e de divergência;
- O moderador deve ter um bom conhecimento do tema abordado.

## DEFINIÇÃO

O Phillips 6X6 é uma técnica de animação em que os participantes são repartidos por grupos de seis pessoas para obterem, durante um lapso de tempo limitado a seis m, um resultado comum sobre um tema, um caso ou um problema, da sua discussão.

## NÚMERO DE PESSOAS

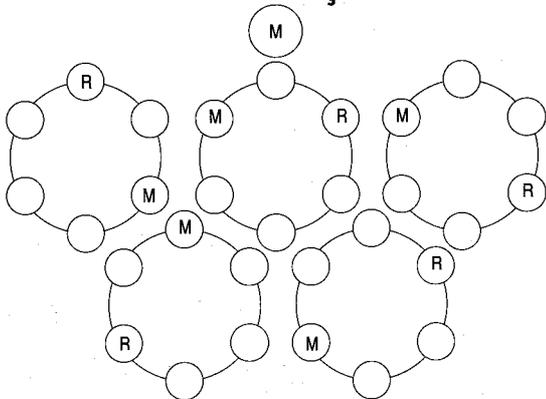
- um animador para gerir a aplicação da técnica;
- seis participantes por grupo, em que um é o relator;
- um moderador por grupo;
- tantos grupos quantos o local o permita, mas se a técnica é repetida muitas vezes de seguida, o óptimo é não ultrapassar seis grupos (36 participantes)

## EXIGÊNCIA DE TEMPO

- 5 a 10 m para a apresentação feita pelo animador;
- 6 m (óptimo e daí o nome PHILLIPS 6X6) para o trabalho em grupo;
- 2 a 3 m por grupo para o contacto com o conjunto dos participantes;

- eventualmente, 5 a 10 m para a síntese pelo animador.

## REDE DE COMUNICAÇÃO



## CENÁRIO

### Antes.

#### Para o animador:

- preparar minuciosamente, seja um tema, seja um caso, seja um problema muito preciso; em algumas situações, o tema, o caso ou o problema será preparado no próprio local, segundo as necessidades imediatas da formação.

### Durante.

#### Para o animador:

- apresentar claramente e precisamente o caso ou o problema; se possível escrevê-lo no quadro ou projectá-lo no retroprojector;
- expor as modalidades da técnica (constituição dos grupos em função do critério de proximidade, escolha rápida de um moderador e de um relator, fixação do tempo, papel do relator);
- velar, no curso da aplicação, para que o moderador desempenhe bem o seu papel (gestão rápida das intervenções, respeito pelo tempo);
- tomar algumas notas úteis para a síntese.

#### Para o moderador:

- gerir as intervenções e a progressão;
- distribuir bem a palavra.

#### Para o relator:

- fazer a síntese dos pontos de vista ou das necessidades expressas, ou apresentar a solução precisa dada pelo grupo, segundo os casos;
- comunicá-la clara e sucintamente.

### Depois.

#### Para o moderador:

- como o PHILLIPS 6X6 é habitualmente uma técnica utilizada no interior de uma outra técnica mais abrangente (exposição, colóquio, simpósio, painel), o animador explorará os resultados obtidos em função dos objectivos da sessão.

### NOTAS

- O PHILLIPS 6X6 é uma técnica fácil e rápida que pode ser utilizada em numerosas situações (com poucos ou muitos participantes, e para diferentes tipos de sessões).
- O animador deve ter uma grande autoridade para que a técnica se desenrole num tempo prescrito e sem falatórios inúteis (intensidade do ritmo). Uma utilização repetida do PHILLIPS 6X6 permite adquirir este ritmo.
- O PHILLIPS 6X6 é sempre interessante à partida para provocar uma atitude de procura nos participantes antes da utilização das técnicas mais magistrais, como a exposição.
- É também um meio de os participantes anónimos entrarem em contacto no principio de um sessão. Se se quer que não se formem clãs, importa utilizar outras técnicas complementares para incentivar os participantes a conhecerem-se entre si (utilizar, por exemplo, a técnica «o gira gira»<sup>\*</sup>).
- A boa condução do PHILLIPS 6X6 depende, em grande medida, da precisão das instruções e do objecto de estudo (tema, caso ou problema).
- O PHILLIPS 6X6 é, por vezes, utilizado no fim da sessão para avaliar rapidamente a sessão.

Isabel Real  
Promotora de Formação

\* Ver FORMAR nº 7, pág. 53.

**Muito se tem feito no âmbito da «formação profissional». Existem, no entanto, critérios que permitem avaliar da «qualidade do que se produz» e regras quanto à preparação e apreciação de uma «acção de formação».**

# PARA UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE QUALIDADE

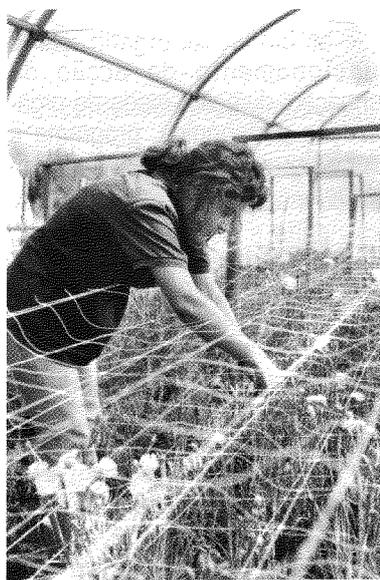
José Brito e Abreu

## PONTO PRÉVIO

**A** formação profissional tem como objectivo formar pessoas em actividades que possam vir a exercer com competências e em que se sintam realizadas profissionalmente.

**A função social de um sistema de formação** consiste, pois, em conferir competências àqueles que frequentem os respectivos cursos por forma a que dominem as situações profissionais com que se irão confrontar.

**Por situações profissionais** entende-se «um conjunto de missões, funções, actividades, tarefas técnicas, humanas, organizacionais que o indivíduo assegura, não somente no seu próprio posto de trabalho mas também em relação com as outras pessoas, os outros postos e a situação institucional no seu conjunto».



**O conteúdo de um emprego**, em termos de situação profissional, pode descrever-se, atendendo às seguintes características: «campos de actividade, dificuldades a resolver, tipos de autonomia e responsabilidade, níveis de complexidade

e relações, universo das técnicas a utilizar, posicionamento num itinerário de referência (carreira), duração desejável da ocupação».

Existem diversos **tipos de acções de formação profissional**: vamos reír algumas das distinções mais correntes:

### a) Formações de iniciação:

Têm em vista preparar os futuros trabalhadores, de acordo com as exigências das respectivas situações profissionais, por forma a que se adaptem aos condicionalismos do funcionamento do meio de procedimentos e materiais utilizados;

### b) Formações de aperfeiçoamento:

«Visam complementar e melhorar conhecimentos e aptidões em algumas ou todas as funções, em indivíduos com qualificação profissional prévia.»

### c) Formação de reciclagem:

«Têm por objectivo a actualização de conhecimentos ou aptidões ou a reorganização do trabalho em função da introdução de novas tecnologias.»

**d) Formações de reconversão:**  
Destinadas a «profissionais» que pretendam mudar de ramo de actividade.

Formação profissional é a actividade que consiste em «formar um profissional», isto é, preparar, fazer ou aperfeiçoar «um profissional». Pode ser, «inicial» ou «contínua».

### **O CADERNO DE ENCARGOS**

Toda a acção de «formação profissional» decorre da necessidade de resolução de um problema de «competências».

Ao entender-se como a melhor ou uma forma possível de equacionar esse problema, cada acção de formação deverá reflectir uma avaliação criteriosa da «situação» a que se propõe ou a que tende a dar resposta, através de um dispositivo de intervenção adequado que se explicita sob a forma de um «caderno de encargos».

**«CADERNO DE ENCARGOS: documento contratual fixando as modalidades de execução de uma acção de formação. Este documento contém elementos administrativos, pedagógicos, financeiros e organizacionais para atingir objectivos determinados».**

As grandes características e as especificações que deverão «informar» cada acção de formação constam do respectivo «caderno de encargo». É o «caderno de encargos» que permite operacionalizar o projecto de formação, ao enunciar.

— «os resultados esperados;

— os critérios que permitirão velar pela coerência do seu desenvolvimento;

— os meios disponibilizados para assegurar a sua obtenção: e, abordando, essencialmente, os seguintes temas:

— a evolução das actividades profissionais e empregos: porquê e objectivos do projecto de formação;

— as características da população a formar (perfil e pré-requisitos/empregos de referência);

— a formalização dos objectivos operacionais ou operativos a atingir — descrição das principais actividades profissionais que os formandos deverão ser capazes de realizar, em situação de trabalho, depois de terem participado na formação, efectuada em termos de comportamentos profissionais observáveis e avaliáveis. É a partir daí, com a explicitação das capacidades e dos níveis de desempenho, que se poderão estabelecer os objectivos pedagógicos;

— as formas de organização e funcionamento da acção de formação; duração, modo de organização pedagógica, programa e plano curriculares, ritmo de realização;

— os recursos humanos, materiais e financeiros (formadores, apoio técnico e administrativo, instalações e equipamentos, orçamento: meios e encargos financeiros);

— os modos de controlo, avaliação e certificação:

— o «controlo de conformidade» do desenvolvimento da formação e o acompanhamento dos formandos;

— a avaliação dos resultados obtidos (quem avalia, em que momentos, com que frequência, com que meios);

— a «certificação».

O caderno de encargos deve ser sintético na sua apresentação e redigido numa linguagem compreensível; deve limitar-se ao que é determinante para assegurar a coerência e a qualidade da acção de formação.

Dada a natureza dos objectivos e funções de um sistema de formação, podem ser colocadas «as seguintes questões», relativamente a toda a acção de formação profissional:

— «O programa geral de formação foi formulado em termos de objectivos a atingir»? Estes objectivos foram formulados em termos operativos (de comportamentos profissionais observáveis) e definidos em referência a situações profissionais, mesmo gerais?

— «A concepção e o próprio funcionamento das actividades de formação são coerentes com as situações profissionais a servir»? Têm elas em conta a realidade no quadro da qual serão exercitadas as capacidades e conhecimentos adquiridos? (Aqueles situações são revistas e actualizadas periodicamente)?

— «A formulação dos objectivos da formação permite uma avaliação das capacidades profissionais adquiridas»?

Isto poderá levar-nos mais longe — à avaliação do próprio «Plano de Formação»:

— Em que bases foi constituído e quais os critérios utilizados?

— Foi elaborado, tendo em vista a realidade do mercado de trabalho e o domínio das situações profissionais correlativas?

— Qual a relação com a realidade do mercado de emprego e os problemas previsíveis, no futuro, a

esse nível (evolução das profissões e empregos), e qual a capacidade para enfrentar novos mercados ou prestar novos serviços?

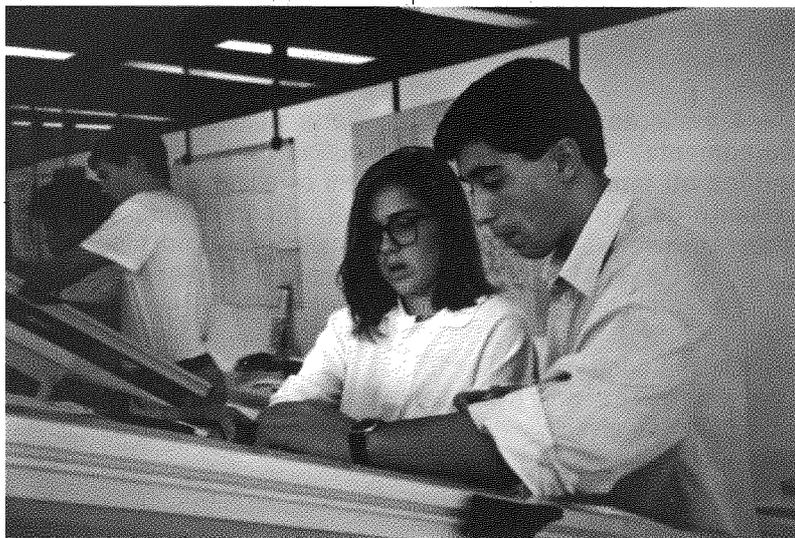
— O objectivo final aponta para uma gestão optimizada que permite a melhor adequação do binómio oferta/mercado?

mem o que os formandos devem aprender (capacidades). São definidos pelo formador a partir dos objectivos da formação. Servem para construir, conduzir e avaliar as acções de formação»]:

— estima dos pré-requisitos (com a finalidade de poder desenvolver coerentemente a acção de formação);

— condições de facilitação do *transfer* das capacidades adquiridas para as situações reais de trabalho (o programa pedagógico deve ser estruturado a partir de problemas a resolver e projectos a realizar e não numa lógica dos conteúdos e das disciplinas).

Os formadores deverão expor, com precisão, os resultados esperados, explicando a razão de ser destes objectivos, os meios que garantem a sua obtenção e os critérios que asseguram a coerência do seu desenvolvimento.



## O PROGRAMA PEDAGÓGICO

Há sempre muitas respostas de formação possíveis a um problema de competências posto.

O «PROGRAMA PEDAGÓGICO é desenvolvido pelos formadores» (que terão de conduzir a acção de formação), com eventual recurso e apoio da «Engenharia Pedagógica». «Estabelecido na base do caderno de encargos, precisa os objectivos pedagógicos da formação, o seu desenvolvimento concreto e os seus conteúdos.»

Conteúdo do programa pedagógico:

— formulação dos «objectivos pedagógicos» — declinação dos objectivos da formação em capacidades a treinar e a desenvolver [«objectivos pedagógicos: experi-

— conteúdos programáticos;

— progressão pedagógica — encadeamento das sequências de formação por forma a atingir os objectivos pedagógicos, organizados, tendo em conta os factores facilitadores da aprendizagem:

— modalidades de organização e de desenvolvimento da formação (etapas, alternâncias, ritmos, duração e actividades específicas);

— características e conteúdos próprios das sessões ou etapas da formação

— cenários e principais instrumentos pedagógicos (estudo de casos, filmes, vídeo,...)

— descrição das «situações-prova» a realizar;

«A definição dos objectivos constitui um dos elementos-chave da programação das acções de formação. Da sua pertinência e coerência com as orientações do Plano de formação depende, em grande parte, a validade das acções previstas e efectuadas.»

«As seguintes questões» permitem, agora, estimar a consistência e o impacte destes objectivos:

Os objectivos pedagógicos (para cada estágio ou actividade de formação).

— estão, correctamente formulados?

— são, de facto, úteis para os estagiários?

— justificam-se quanto ao exercício efectivo da respectiva actividade profissional?

Cada objectivo proposto,

— «é coerente», isto é, está intrinsecamente relacionado com os outros factores da situação de ensino (programas e conteúdos, métodos e meios), com os outros objectivos (existe, de facto, uma

interdisciplinaridade), com a identidade específica do grupo em formação?

— «é eficaz», isto é, corresponde ao melhor compromisso possível entre as *motivações e expectativas dos formandos*, «as suas capacidades», as exigências do processo formativo em que estão integrados e a «realidade» da profissão para a qual se preparam?

— «é eficiente», isto é, teve em conta a melhor escolha e utilização dos meios e recursos disponíveis?

**Os objectivos foram claramente comunicados aos formandos**, facilitando, assim, a sua adesão e empenhamento?

**Qualidade é a «aptidão de um produto ou de um serviço para satisfazer as necessidades expressas ou potenciais dos utilizadores».**

«A qualidade não se controla, fabrica-se»:

**NÃO HÁ RESPOSTA DE QUALIDADE SEM A ELABORAÇÃO DE UM CADERNO DE ENCARGOS DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO.**

### **A AVALIAÇÃO**

**A PREPARAÇÃO DA AVALIAÇÃO É UM INDICADOR DE QUALIDADE DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO.**

«A condução eficaz de um sistema de formação coerente supõe que, a todo o momento, **deve existir a possibilidade de avaliar os seus resultados, de os comparar aos objectivos que se propõe, e de identificar os diversos efeitos que produz**», o que implica colocar «as seguintes questões»:

— **Os objectivos da avaliação foram claramente estabelecidos?**

— As «situações-prova» retratam o tipo de problemas a resolver nas situações profissionais para as quais o sistema de formação prepara, havendo a garantia de que as competências adquiridas, em situação de formação, serão efectivamente, aplicadas no exercício da respectiva actividade profissional?

— **A avaliação tem em conta, tão-somente, os resultados obtidos ou também o funcionamento do próprio sistema**, enquanto instrumento de controlo que permite ajustar e concertar a acção de formação com os seus objectivos?

— Os métodos de avaliação permitem medir e estimar o grau de realização dos objectivos de formação, daí resultando, eventualmente, a introdução de acções correctivas?

— **A utilização dos resultados da avaliação, em cada etapa do processo, ajuda a desenvolver um espírito crítico e construtivo nos estagiários?**

— Não há equívocos quanto aos objectivos e formas de avaliação? Os formandos são capazes de explicar, não só os objectivos da sua formação, mas também as situações de avaliação a que são submetidos?

— Quem avalia e em que momentos?

— Existem, na sequência das acções de formação, estudos sobre a situação actualizada do mercado de emprego?

«Uma situação-prova deve ser coerente com as outras situações-prova de que ela é complementar.

**O conjunto das situações-prova deve permitir simular o essencial dos actos profissionais presentes nas situações reais de trabalho.»**

### **NOTA FINAL**

Procurámos ser claros e precisos. Isto levou-nos, nesta lógica a reportarmos-nos, muitas vezes, a análises ou conceitos já trabalhados de forma exemplar.

Seria necessário, ainda, na sequência desta brevíssima síntese, referir os outros pólos que, a este nível, integram toda a «acção educativa»: **os formadores e os formandos**; noutras oportunidade o faremos.

#### Bibliografia:

*L'ingénierie de la formation* (François VIALLET)\*

*L'ingénierie et l'évaluation de la formation* (Guy LE BOTERF)\*

*Évaluer les actions de formation* (Abraham PAIN)\* *L'audit de la formation professionnelle* (Guy LE BOTERF, Paul DUPOUEY, François VIALLET)\*

Actualité de la Formation (Centre INFFO)

Revista EDUCATION PERMANENTE

«normalisation française» (afnor)

\* «Les éditions d'organization»

José Brito e Abreu  
Cons. Orient. Profissional IIEFP  
Vogal Cons. Tec.-Ped. CECO

## LIVROS...

## MÉTODOS DE FORMAÇÃO QUE FUNCIONAM

### Métodos e estratégias inovadoras de formação

O presente livro mantém o excelente nível de apresentação gráfica a que a editora Monitor vem habituando os leitores da sua colecção «Gestor-Eficaz». É certo que desejaríamos os «balões», e outros dizeres constantes das ilustrações, vertidos em português (com a banalização dos digitalizadores, reconhecedores de caracteres e quejandos artefactos da parafernália informática, deixou de ser complicado!); mas não se pode ter tudo e a verdade é que daí não advém grande mal ao mundo. Outro tanto se não pode afirmar da maquetização, onde se notam parágrafos e até secções inteiras fora de ordem (casos das páginas 68 e 52) e onde não se respeitaram os critérios de titulação de princípio a fim da obra, fazendo, por vezes, do aparato formal algo de gratuito, mesmo de pernicioso, que leva a tresler.



A tradução é assinada por Lemos de Azevedo o que, em princípio, nos colocaria ao abrigo das maldades e desmandos tão habituais em obras do género.

Infelizmente, a realidade não é tão linear! Embora não haja erros crassos ou coisas chocantes a assinalar, colhe-se a ideia de que alguma coisa ficou por fazer ao nível da descoberta dos equivalentes portugueses, das expressões e formas de nomear mais habituais entre nós; e emerge a sensação da «facilidade à brasileira», de má memória, em particular quando já não se sabe o que é do autor e o que é do tradutor (vide pág. 30).

Para tirar partido da obra, o leitor deve também preparar-se para ultrapassar dificuldades estilísticas e conceptuais; transcrevemos o primeiro parágrafo do primeiro capítulo: «Os métodos estão para os esquemas de formação, como a carne para os olhos

e o chantily está para os bolos. Adoçam qualquer programa e fornecem algo para digerir.» Convenhamos que é preciso alguma boa vontade para vislumbrar o sentido da frase, mesmo dando de barato a qualidade da gramática e o gosto da analogia. O parágrafo imediatamente seguinte podia, de igual modo, servir de ilustração: nele encontrará o leitor uma utilização dos vocábulos «métodos» e «técnicas», como se os respectivos conceitos se equivalessem ir-restritamente.

Depois de uma breve introdução, o opúsculo organiza-se em três secções de que vamos dar notícia sem mais

## LIVROS...

comentários (servindo-nos do Índice, nem sempre coincidente com o que se encontra na explanação). A primeira secção intitula-se «Utilizar os métodos de formação: fundamentos» e desdobra-se nos tópicos: (i) o ciclo de aprendizagem, (ii) exercício do ciclo de aprendizagem, (iii) princípios de aprendizagem de adultos, (iv) aplique os princípios de aprendizagem de adultos.

Chama-se «Preparar e utilizar métodos de formação» a segunda secção, dela constando as entradas: (i) seleccionar métodos de formação, (ii) como adaptar e escrever exercícios de formação, (iii) direitos de autor, (iv) introduzir, conduzir e explorar métodos e actividades de formação, (v) como gerir o tempo, (vi) avaliar métodos e exercícios.

A terceira e última secção intitula-se «Dezassete métodos de formação que funcionam», sendo eles: (i) actividades de aquecimento, (ii) apresentação, (iii) materiais de leitura, (iv) demonstrações, (v) vídeos e filmes, (vi) tomar notas, (vii) debates, (viii) questionários, (ix) o aquário, (x) estudo de caso, (xi) *in-basket* e tiragem de cartões, (xii) dramatização (*role play*), (xiii) dramatização com caso, (xiv) jogos e outras actividades estruturantes, (xv) clínica, (xvi) incidentes críticos, (xvii) actividades estruturantes de conclusão.

Autor: Lois B.Hart

Título: *Métodos de Formação que Funcionam Métodos e Estratégias Inovadoras de Formação*

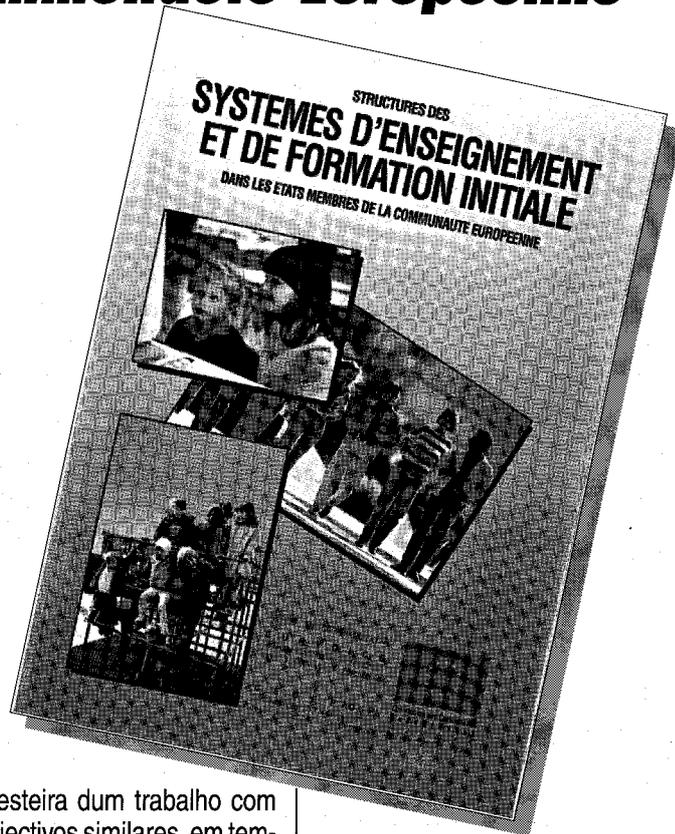
Título original: *Training Methods that Work - A Handbook for Trainers*

Editora: Monitor Projectos e Edições, Lda

CEP/RECESSION

Faria Vieira

## Structures des Systèmes d'enseignement et de formation initiale dans les états membres de la Communauté Européenne



**N**a esteira dum trabalho com objectivos similares, em tempos editado pelo *Centre Européen pour le développement de la Formation Professionnelle (CEFEDOP)*, foi publicado em 1990 um novo estudo sobre as «Estruturas dos sistemas de ensino e de formação inicial nos Estados membros da Comunidade Europeia» que teve a parceria daquele Centro com a *Réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté Européenne (EURYDICE)*.

Estamos perante uma publicação suportada por uma anterior pesquisa desenvolvida pela EURYDICE sobre as estruturas do ensino primário e secundário — geral, técnico e profes-

sional —, vigentes nos Estados atrás referidos, e por idêntico produto de investigação por parte do CEFEDOP, este na área da formação inicial.

Segundo as entidades responsáveis por esta edição, o desenvolvimento da mobilidade no interior dos sistemas de ensino e de formação, especialmente desencadeado por força da execução dos programas comunitários, implicava e implica cada vez mais a necessidade dum informação fiável, acessível e prática acerca daqueles sistemas, como aquela a que nos referimos.

Após uma representação em

# LIVROS...

diagrama dos sistemas de ensino e de formação inicial referentes a cada país membro, a publicação dedica um primeiro capítulo à organização administrativa do sistema de ensino respectivo e às competências que daí decorrem para as entidades nele envolvidas.

O segundo capítulo estruturado como os restantes em função de cada situação nacional, faz uma apresentação da educação pré-escolar, o terceiro é dedicado ao ensino obrigatório, o quarto faz uma digressão pelo ensino complementar, quando existe e nela tratando o ensino geral, técnico e profissional, e o quinto dá-nos a conhecer a formação profissional inicial, quer se trate da aprendizagem quer da formação inicial de jovens fora do sistema formal de ensino.

Convém referir também que os capítulos relativos aos vários níveis de ensino contêm dados estatísticos bastante recentes respeitantes ao número de alunos, de professores e das escolas.

Resta observar que não estamos perante um estudo que nos proponha quadros sinópticos ou nos proporcione elementos comparativos e sistematizados entre os diversos Estados membros; trata-se de informações meramente descritivas que, nesta fase, visam informar sem qualquer intuito valorativo, mas tão-só indicativo.

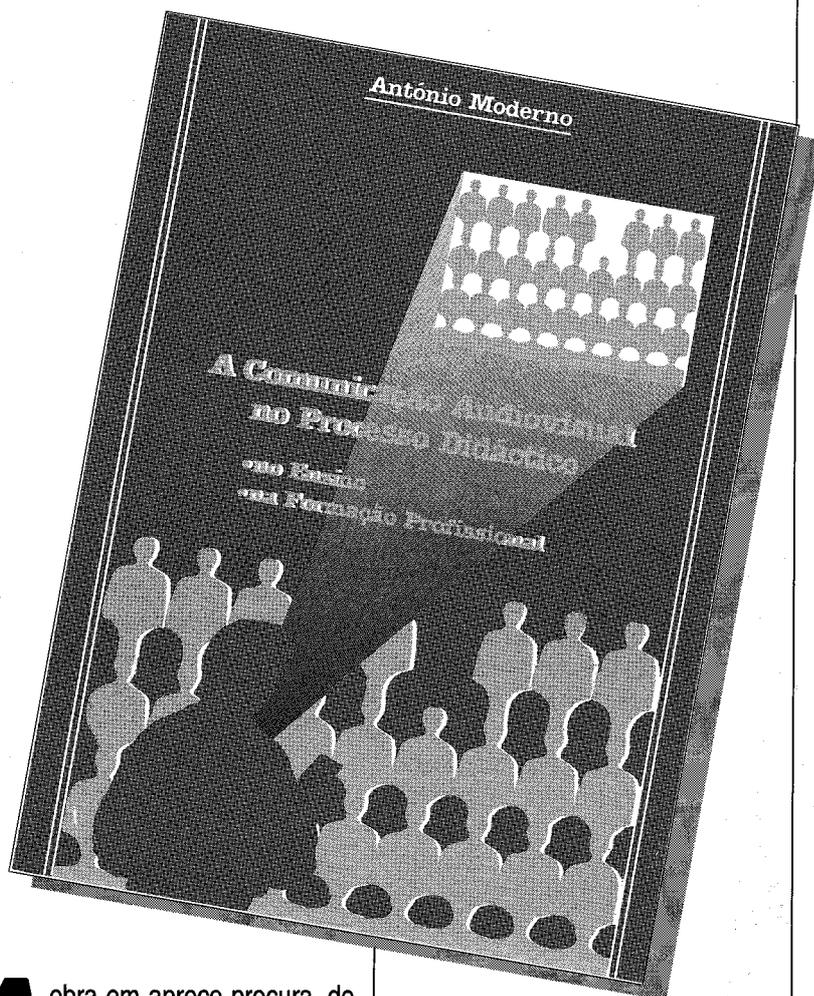
Nestes tempos das *certificações* e das *equivalências* são sempre bem-vindas todas as obras deste teor e com tão grande amplitude de objectivos.

Autor: Júlia Martin-Bletsas e Florence Gérard  
 Título: *Structures d'enseignement et de formation initiale dans les États membres de la Communauté Européenne*  
 Edição: EURYDICE e CEFEDOP, 1990

António José Martins

## A COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL NO PROCESSO DIDÁCTICO

- no Ensino
- na Formação Profissional



**A** obra em apreço procura, de acordo com a respectiva Introdução, apresentar de uma maneira mais sistemática alguns textos que o autor — prof. António Moderno, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro — tem vindo a utilizar e a distribuir, «respondendo assim a desejos manifestados por formadores e alunos». A este

propósito, observe-se, embora de passagem, que o carácter de reunião de dispersos não deixa de ser ressentido ao longo da leitura do documento, com partes mais coesas e conseguidas do que outras, para além de, por certo, também ter acarretado à respectiva estruturação algo de casuístico ou mais circunstancial.

Estamos diante de um trabalho de médio folgo (o livro tem quase 200 páginas), praticamente único na paisagem da produção teórica portuguesa nos domínios da pedagogia e da didáctica dos AV's. É uma reflexão amadurecida, caldeada na prática pedagógica, muito confrontada com as utilizações e com as objecções dos professores, com os medos e com os entusiasmos dos formadores.

Não se trata, por isso, de uma tese académica, retórica, indigesta de erudição. A linguagem é acessível, sem alardes escusados de semiologia, nem mergulhos epistemológicos duros de roer. Situa-se a meio caminho entre um trabalho informativo e interpretativo, com preocupações de rigor e de fornecimento de quadros conceptuais coerentes, que algumas vezes desejaríamos mais desenvolvidos, especificados, clarificados.

Com o aparecimento de *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico* os professores e formadores extraescolares (mais directamente os professores), que com algum brio e profissionalismo cuidam das suas competências didáctico-pedagógicas, passam a dispor de um texto de referência, certamente destinado a evoluir e aprofundar-se em futuras versões, mas que desde já permite confrontar formas de entender, de lidar, de mobilizar e de rentabilizar o fenómeno audiovisual relativamente à facilitação da aprendizagem de alunos e formandos.

A obra compõe-se dos seguintes 5 capítulos, a saber:

- **O Fenómeno da Comunicação**, onde se reflecte sobre a problemática da comunicação em geral e da comunicação educativa em especial.
- **As Tecnologias da Comunicação Audiovisual na Escola**, onde são tratadas as

funções dos meios audiovisuais na Escola e sua integração na sala de aula.

— **Para um Didáctica dos Meios Audiovisuais**, onde se constata que os formadores utilizam, muitas vezes, os audiovisuais num contexto pedagógico que em vez de reforçar a participação aumenta a passividade e se tenta apresentar pistas que lancem os professores no caminho de uma exploração pedagógica dos média que permita interacção permanente entre professor-aluno-saber.

— **Porquê os ASV no Ensino/Aprendizagem**, onde se trata da fundamentação científica, baseada nas investigações actuais em torno da percepção, para a comunicação áudio-visual, de modo a estabelecer uma relação estreita entre audiovisual-percepção-aprendizagem.

— **Para uma Formação dos Professores em Comunicação Audiovisual**, onde são apresentadas algumas linhas de orientação àcerca da necessidade de uma formação inicial e contínua dos professores no domínio da comunicação educativa.

António Moderno promete para mais tarde debruçar-se sobre a pedagogia dos meios informáticos, dado neste livro ter privilegiado a comunicação audio-scripto-visual. Tenhamos esperança de que tal possa ocorrer rapidamente: a penúria nacional em estudos relativos às implicações pedagógicas da informática é ainda maior do que em relação as ASV. Acresce que nesta separação/oposição Informática-Audiovisuais o que parece estar a ganhar terreno é a informática «[...] Dados recentes indicam que,

no ano passado, os americanos gastaram mais dinheiro em comprar e renovar os seus computadores pessoais do que em televisores, vídeos e estereofonias» (*Expresso*, 15/01/94). E, ainda, que se pode sustentar relativamente a futuros próximos, ser a distinção entre as pedagogias dos meios informáticos e dos ASV ténue ou, pelo menos, de uma ordem não aparente hoje: «[...] Enquanto fornecedores de notícias, os jornais, rádios e televisões estão a perder terreno. Quando as superauto-estradas electrónicas de que Gore fala estiverem construídas por elas transitarão sons e imagens, permitindo ao utente, confortavelmente instalado em sua casa, ligar o seu electrodoméstico global — imagine um computador, um telefone, uma televisão e um videotape todos unidos num mesmo aparelho — e encomendar aquele serviço noticioso, aquele programa do Herman José, aquele filme. [...] Adeus clubes de vídeo e canais de televisão [...]». Segundo Gore, faltam mais ou menos seis anos para isto se tornar realidade (*Expresso*, 24/01/94).

Não posso terminar sem uma referência ao prejuízo que resulta de o presente trabalho não ter sido sujeito à revisão cuidada e aprofundada que merecia, com óbvios e fáceis ganhos (penso eu) na definição e ilustração dos conceitos e na exposição geral das ideias. Pelo menos, ter-se-ia evitado o cortejo de galhas que enxameia o texto.

Autor: António Moderno  
 Título: *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*  
 Edição: do autor 1992  
 Distribuição: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro

Faria Vieira

# VAI ACONTECER...

## III Simpósio Sobre Comportamento Organizacional

# APP

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PSICOLOGIA

**Local:** Lisboa — Auditório do ARQUIVO NACIONAL — TORRE DO TOMBO

**Data:** 15, 16 e 17 de Junho de 1994

Ao realizar este III Simpósio Sobre Comportamento Organizacional, a APP (Associação Portuguesa de Psicologia) visa os seguintes objetivos:

- reflectir sobre as experiências e perspectivas actuais no domínio do comportamento Organizacional;
- aproximar teóricos e práticos através do debate e reflexão, enriquecendo o conhecimento e desenvolvendo as práticas profissionais;
- divulgar a problemática do Comportamento Organizacional, integrando o contributo de investigadores nacionais e internacionais.

Do programa, destacam-se os seguintes tópicos:

- cultura organizacional e eficácia de gestão;

- liderança e gestão;
- tomada de decisão e estratégia;
- desenho do trabalho e produtividade;
- avaliação do desempenho e eficácia;
- negociação e conflito;
- mudança organizacional e estratégia de desenvolvimento;
- *marketing* interno e recrutamento.

Este encontro científico tem já assegurada a colaboração da EAWOP (European Association on Work and Organizational Psychology) e da AM (Academy of Management).

**Contacto:** Secretariado do III Simpósio Sobre Comportamento Organizacional a/c Dr. José Neves Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
Av. das Forças Armadas,  
1600 Lisboa. Tel.7935000 ext.202 ;  
Fax 7964710

## Seminário Europeu de Dificuldade de Aprendizagem: Avaliação e Intervenção



**Local:** Lisboa — Faculdade de Motricidade Humana

**Data:** 21 e 22 de Abril 1994

A Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, através do seu Departamento de Educação Especial e Reabilitação (DEER), em colaboração com a European Association of Special Education (EASE) organizam um Seminário Europeu sobre Dificuldades de Aprendizagem (DA) nos vários países europeus, visando a produção de propostas geradoras de medidas que possam melhorar a qualidade de ensino de estudantes com DA.

Para mais informações:

Departamento de Educação Especial e Reabilitação — UTL,

Estrada da Costa, Cruz Quebrada, 1499 Lisboa

# VAI ACONTECER...

## COLÓQUIO

### "ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO EM FORMAÇÃO"

**Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Secção de Educação e Desenvolvimento**

**em colaboração com a Secção de Ciências da Educação da FCT / UNL**

**UNINOVA – Monte de Caparica 19, 20 e 21 de Maio de 1994**

O Colóquio «Estado Actual da Investigação em Formação» pretende constituir um espaço privilegiado de encontro e debate entre diferentes equipas, nacionais e estrangeiras, envolvidas em diversos projectos de investigação no domínio da formação.

Desde 1986 tem-se assistido a um grande crescimento do número de actividades e acções de formação, devidas na sua maior parte ao aumento significativo dos fundos comunitários. No entanto, a expansão verificada não tem sido devidamente acompanhada de um processo adequado de reflexão sobre as práticas de formação, no âmbito do qual a dimensão da investigação se torna fundamental.

Desta forma, os objectivos do Colóquio são os seguintes:

– dar conhecimento dos vários projectos de investigação já

realizados, ou em curso, na área de formação de adultos / formação contínua / formação profissional.

– promover a cooperação inter-equipas que pertençam não só à área das Ciências da Educação como a outras áreas científicas afins.

– apresentar e promover a troca de novas abordagens metodológicas.

**Para mais informações contactar:**

**Ana Cristina Silva ou Helena Inácio**

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção de Ciências da Educação  
Quinta da Torre  
2825 Monte da Caparica  
Tel.: 01-295 44 64 (ext. 1004)  
Fax: 01-294 10 05

**Dr.ª Mariana Alves ou Engenheiro Alcino Pascoal**

UNINOVA – Instituto de Desenvolvimento de Novas Tecnologias  
Quinta da Torre  
2825 Monte da Caparica  
Tel.: 01-295 67 18 / 294 10 85  
Fax: 01-295 77 86

## CURSOS

Estão disponíveis na Universidade de Manchester (School of Education) os seguintes cursos:

Certificate in Education and the Mass Media

Advanced Diploma in Education and the Mass Media

Master's Degree in Education and the Mass Media

Estes cursos cobrem todos os aspectos da relação entre educação e mass media, e incluem estudos sobre comunicação nas suas vertentes prática e teórica. É dada atenção ao aperfeiçoamento da comunicação interpessoal e ao desenvolvimento de aptidões para uso de tecnologia audiovisual. Dirija-se particularmente a professores/formadores.

Organizam-se cursos de curta duração «à medida».

**Contacto:**

The Advanced Courses Office  
School of Education, University of Manchester  
Oxford Road  
Manchester M13 9PL, UK

# ACONTECEU...

## SEMINÁRIO FORCE

# FORCE

FORMATION CONTINUE EN EUROPE

**P**ara divulgação de alguns produtos criados no âmbito do projecto piloto FORCE «Formação-acção de dirigentes de PME em Gestão Estratégica», a Associação Industrial Portuense, a Union Patronal e Girondine (UPG), a Association pour le développement de la formation au management (ADEFMA) a Union Patronale d'Aquitaine (UPAQ), realizaram no dia 21 de Janeiro, um seminário de difusão FORCE.

Desse seminário que reuniu algumas dezenas participantes, gostaríamos de salientar a intervenção do Dr. Taveira dos Santos, o «PROJECTO DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO EM GESTÃO PARA DIRIGENTES DE PME».

A dinamização do grupo de reflexão assenta numa filosofia de projecto cujos resultados se prendem com o interesse da AIP na criação de respostas formativas na área da gestão para dirigentes de PME que possam apresentar vectores inovadores, sobretudo nos seguintes domínios:

fi **METODOLOGIAS** (procurar modos de intervenção que combinem metodologias menos didácticas e expositivas com respostas concretas aos problemas dos dirigentes — envolvendo, eventualmente recurso a acompanhamento e consultoria na implementação das mudanças);

- **CONTEÚDOS** (evitar as práticas tradicionais que justapõem os vários domínios da gestão de forma estanque e procurar fomentar uma visão globalizante, integradora e complexa da aprendizagem da gestão);
- **QUALIDADE DA FORMAÇÃO** (procurar desenhar/adequar a formação a partir da realidade concreta dos dirigentes e das empresas).

Os objectivos pretendidos com esta iniciativa, são os seguintes:

- Construir um espírito de equipa (coesão) no grupo de formadores de modo a poderem pilotar em conjunto a concepção e implementação de intervenções inovadoras nessa área;
- Assegurar uma visão globalizante, integradora e inovadora numa equipa multidisciplinar sobre a problemática da formação em gestão de dirigentes de PME;
- Produzir um programa de formação-acção de dirigentes de PME em gestão estratégica;

Nesse seminário foi ainda distribuído um documento de Daniel Belet sobre «MUDAR OS COMPORTAMENTOS DE GESTÃO PELA FORMAÇÃO: PARA UMA ANDRAGOGIA DA GESTÃO» e em que a determinada altura o autor se

questiona sobre se o fracasso relativo de muitas formações ou ciclos de aperfeiçoamento em gestão não será consequência da utilização de métodos pedagógicos inadequados para a aprendizagem da gestão, particularmente nos seus aspectos comportamentais.

Porque ainda segundo o autor, «ouvimos muitas vezes falar de “novas pedagogias” em matéria de formação contínua em gestão». Trata-se contudo, segundo Daniel Belet, de um exagero de linguagem, porque na realidade, o que se entende por «novas pedagogias» consiste essencialmente na aplicação de novas tecnologias a exercícios «pedagógicos» tais como simulações de casos em computador, casos multimédia, *systems experts* didácticas EAO, etc. Mas na realidade, a filosofia didáctica da qual procedem é largamente inspirada nas «pedagogias clássicas». Confunde-se assim a modernização dos meios técnicos de ensino com a renovação das finalidades e sobretudo da filosofia que estão na base dos processos pedagógicos empregues.

A única maneira de chegar a uma verdadeira renovação «pedagógica» que vá de encontro às profundas necessidades de formação em gestão dos dirigentes das empresas não será a de regressar ao estudo dos fundamentos filosóficos e processos cognitivos que caracterizam a formação dos adultos?

Quais são os valores dominantes da sociedade e das organizações contemporâneas? Considera-se o homem como um ser inteligente, dispondo de um potencial de energia e criatividade única tornando-o principal recurso estratégico da empresa, ou consideramo-lo como uma força de trabalho capaz de adquirir um certo número de competências técnicas e de habilidades profissionais para aplicar no quadro das suas responsabilidades? Qual é

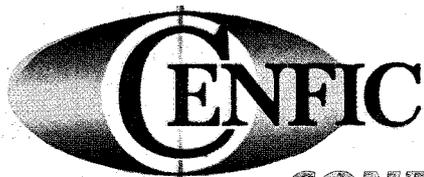
o objectivo último da formação em gestão: deve ela dar prioridade ao desenvolvimento pessoal dos quadros e dirigentes ou pelo contrário colocar à frente as necessidades de competências da organização?

Segundo ainda Daniel Belet, para sair do impasse da situação actual em matéria de formação dos gesto-

res, é necessário clarificar as posições filosóficas no que diz respeito à formação de adultos e abrir novos esquemas de pensamento e comportamentos mais coerentes com as achegas das ciências do comportamento e o conhecimento dos processos cognitivos do adulto. A inspiração filosófica trazida pelas

correntes humanistas e progressistas parece permitir uma abertura às abordagens «andragógicas» susceptíveis de descobrir os novos princípios para a formação em gestão tanto dos dirigentes como dos quadros da empresa.

António Mão de Ferro



## CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

### SOBRE RESTAURO E REABILITAÇÃO DE EDIFÍCIOS,

### NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E MERCADO

Organizada pelo CENFIC, com o apoio do EUROFORM, teve lugar nos dias 4 e 5 de Março em Sintra uma Conferência Internacional sobre Restauro e Reabilitação de Edifícios num contexto de Formação e Mercado.

Iniciativa plenamente justificada pela necessidade de se incrementar em Portugal um trabalho de Restauro e Reabilitação do parque edificado, face a uma situação grave, que não é compatível com adiamentos.

Procurou-se também fazer uma abordagem desta problemática no contexto da formação profissional, espaço e instrumento privilegiado para preparar e qualificar profissionais para uma intervenção eficaz na recuperação e reabilitação do tecido urbano existente.

Dada a impossibilidade de se fazer um relato circunstanciado deste acontecimento, optámos por fazer apenas referências sintéticas às intervenções que abordaram as questões do Restauro e Reabilitação na óptica da formação profissional:

- **Gesa Chomé**, do Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, fez uma notável análise e diagnóstico quanto à validação de perfis profissionais na área da conservação do património e nos sectores do restauro e reabilitação, da qual transcrevemos algumas das conclusões:

«As profissões da reabilitação e do restauro não constituem “novos perfis”. Para termos profissionais especializados, de que certas intervenções necessitam, deveríamos portanto completar as qualificações de base com qualificações complementares que sejam específicas ao património arquitectural.

«Novos perfis profissionais polyvalentes deveriam ser criados cobrindo igualmente as qualificações requeridas pela construção antiga.

«As diferenças na prática real dos Estados membros deve-

riam ser — o mais possível — analisadas e vivenciadas pelos formadores e formandos através de experiências em grupos transnacionais.

«Perfis europeus elaborados por formadores e pedagogos de vários países poderiam ser atractivos para as empresas da União Europeia, sobretudo — e isto parece-nos indispensável — se eles fazem parte de projectos de cooperação, como é sublinhado pelo programa LEONARDO:

«É preciso ter em conta, no domínio da formação aos seus diferentes níveis, os mecanismos de intervenção dos poderes públicos e a contribuição dos parceiros sociais.

«Esta aproximação permite maximizar a eficácia das intervenções e das políticas em curso, mesmo ao nível comunitário. Os debates sobre a Recomendação do Conselho acerca do acesso à formação contínua demonstraram que a

tomada em conta das responsabilidades que podem exercer os parceiros sociais e mais largamente as intervenções dos actores sociais (empresas, organismos de formação, etc.) sobre a formação profissional, tanto ao nível comunitário como nacional, davam à acção comunitária um raio de acção mais largo, mais realista e mais eficaz, ao apoiar uma complementaridade e uma ligação entre as acções publicas e os acordos entre os parceiros sociais.»

- **Claude Perboyer**, da Association Regional de Formation — Batiene est et Travaux Publics abordou as opções e estratégias da política francesa em termos de formação, a qual considerou a Reabilitação como sector fundamental da reestruturação global do ensino, atingindo todas as categorias de formação. Referiu a École Supérieure de Réhabilitation de l'Habitat et du Cadeu de Vie como um exemplo desta nova abordagem.
- **Moreira Braga**, do ISEL, apresentou a experiência desta escola que prepara respostas aos desafios colocados pelos novos campos de actividade no que diz respeito à Reabilitação de Edifícios.
- **António Lamas**, do IST, caracterizou a oferta e a procura existentes no mercado da recuperação do edifícios referindo:
 

«A formação necessária deve assentar no conhecimento profundo de materiais e técnicas tradicionais e na sensibilidade à compatibilidade ou adequação de novas tecnologias.

Esta formação permitirá recuperar em Portugal a consciência da importância do saber construir e a capacidade de distinguir a boa da má construção (o ambiente de recuperação é de permanente comparação com preexistências), condição essencial para que se desenvolva uma maior exigência na área da construção.»

- **Bruno Ferrari**, da Scuola Professionale Edile-Firenza fez uma introdução sobre o Sistema de Formação Profissional em Itália, em particular no domínio do restauro, apresentando a experiência da Escola de Construção de Florença, que segue a metodologia Formação-Acção.
- **João Lacerda Cabral**, do CENFIC, apresentou a experiência formativa do CENFIC na área do Restauro e Reabilitação, iniciada em 1989, referindo a preparação de formadores em curso apoiada pela iniciativa comunitária EUROFORM.

- **Mike Cook**, do South Birmingham College, apresentou a experiência de formação de operários para a sua qualificação nas áreas especializadas do restauro e da conservação.
- **José António Carballo Ruan**, do Instituto Nacional de Empleo tipificou o modelo formativo espanhol descrevendo os esforços desenvolvidos no sentido de implantação de um Sistema Nacional de Certificação de qualificações profissionais.

Como comentário final referimos a constatação do paradoxo de que, num quadro de desemprego, se continua a verificar inadequação e carências em qualificações profissionais em sectores onde a indústria necessita desses trabalhadores especializados, o que evidencia e realça a importância da avaliação da evolução das qualificações profissionais e da elaboração de cenários prospectivos sobre a evolução das necessidades futuras.

**Albano Pereira**  
(Eng. Civil)



COLEÇÃO

# FORMAR PEDAGOGICAMENTE



## Volumes publicados

1. **Método dos Casos** (2ª edição)  
Luis Cardim
2. **A Autoscopia na Formação** (2ª edição)  
CNFF
3. **A Análise de Trabalho** (2ª edição)  
Aida Cremilda Santos
4. **Os Media na Formação** (2ª edição)  
Maria Clara Ramos Nunes
5. **A Avaliação da Formação Profissional** (2ª edição)  
António Tira-Picos
6. **A Avaliação da Formação Profissional  
Técnicas e Instrumentos** (2ª edição)  
José Sampaio
7. **Elaboração de Programas de Formação** (2ª edição)  
José Manuel Dias
8. **A Comunicação Pedagógica** (2ª edição)  
José Manuel Dias
9. **Iniciação ao Conflito em Pedagogia** (2ª edição)  
Equipa de Formadores da Seies
10. **Jogos Pedagógicos** (2ª edição)  
Equipa de Formadores da Seies
11. **O Método Expositivo** (2ª edição)  
José Sampaio/ António Tira-Picos
12. **A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal** (2ª edição)  
Avelino Pinto
13. **O Painel de Controlo da Formação** (2ª edição)  
Rui Ribeiro
14. **Condições e Factores de Aprendizagem** (2ª edição)  
José Eduardo Rocha
15. **Formação Profissional  
em Disco Compacto Interactivo**  
Carlos Correia
16. **A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal  
Roteiro de Animação Pedagógica**  
Avelino Pinto
17. **O Perfil e Funções do Formador** (2ª edição)  
António Raseth
18. **O Retroprojector e Produção de Transparências**  
Aménio José Pereira
19. **Animação de Grupos e Liderança**  
Margarida Segurado
20. **O Multimédia e o Formador**  
Maria Clara Ramos Nunes
21. **A Formação Profissional nas Organizações**  
Luis Cardim
22. **Plano de Formação.  
Etapas e Metodologias de Elaboração**  
Fernando Roberto Oliveira
23. **Métodos e Técnicas Pedagógicas**  
António Mão-de-Ferro

Preço : 250\$00

As encomendas podem ser solicitadas directamente à  
Assessoria Técnica de Informação e Documentação

Rua das Picoas, 14 - 1000 LISBOA  
Telef. 356 38 01/03

# DIRIGIR

## TABELA DE PUBLICIDADE

A revista DIRIGIR é uma publicação do IEFP, editada bimestralmente.

Tem uma tiragem de 35 000 exemplares, e uma média de 80 páginas a preto e branco, profusamente ilustradas. Cada um dos seis números anuais é acompanhado dum separata temática.

Contamos com 25 000 assinantes, distribuídos por todo o País e pelo estrangeiro. Os assinantes da DIRIGIR são quadros e chefias intermédias, gestores e dirigentes de empresas, professores e estudantes de Gestão.

De leitura agradável, com um estilo pragmático, trata-se dum projecto de informação/formação que tem tido um acolhimento excelente, podendo-se dizer que se atingiram os objectivos propostos inicialmente.

Estão, pois, criadas as condições para se comercializarem espaços da revista com fins publicitários, sempre com a preocupação de não prejudicar o respectivo conteúdo pedagógico, não devendo a área de publicidade ser superior a 7% do espaço total da revista.

Pretendemos inserir publicidade que contribua para fomentar uma imagem de prestígio da revista, tendo em conta as seguintes condicionantes:

- Promoção de imagem de empresas ou instituições de utilidade pública, preferencialmente ligadas à Formação ou à Gestão.
- Promoção de produtos e/ou serviços ligados à Formação ou à Gestão.
- A revista reserva-se o direito de recusar qualquer publicidade não compatível com estes parâmetros.

## PREÇÁRIO

**COR** (4/4 cores em *couché* 175 gr. com face plastificada)

Contra-capa .....	200 000\$00
Verso de capa ou contracapa .....	170 000\$00

**PRETO E BRANCO**

Página (210 x 275 mm) .....	100 000\$00
1/2 página .....	50 000\$00

- Se o contrato for celebrado por um ano, beneficiará dum desconto de 10%
- As selecções de cor dos anúncios serão debitadas quando forem efectuadas à nossa responsabilidade.
- Estes preços não incluem IVA.

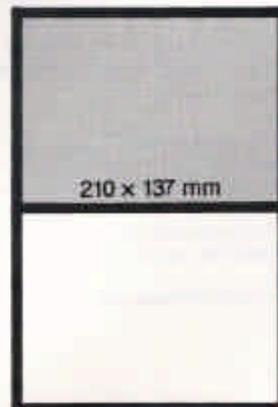
As apresentações estão feitas!  
Ficamos à espera que nos contacte:

**REVISTA DIRIGIR**  
Rua de Xabregas, 52-1.º  
1900 LISBOA  
Tel. 858 29 67



210 x 275 mm

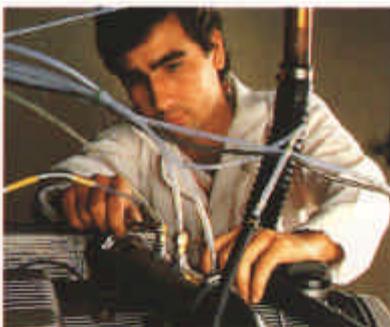
PÁGINA



210 x 137 mm

1/2 PÁGINA

# SÓ PROFISSIONAIS PODEM COMPETIR COM PROFISSIONAIS



O Programa Formação/Emprego do I.E.F.P. tem por objectivo aumentar os níveis de qualificação e emprego, através de uma formação profissional adequada às reais necessidades do mercado de trabalho.

O acesso à formação em exercício na empresa, favorece uma futura integração sócio-profissional dos destinatários.

Hoje, os empresários sabem que não é possível competir e preparar o futuro, se a empresa não integrar nos seus quadros, profissionais qualificados.

O Programa Formação/Emprego do I.E.F.P., visa assegurar aos trabalhadores, a aquisição de conhecimentos e qualificação profissionais através de formação geral e tecnológica.

As candidaturas são permanentes e a decisão é local. Contacte de imediato o Centro de Emprego mais próximo.

Contribua activamente para o sucesso da sua empresa.



**PROGRAMA  
FORMAÇÃO/EMPREGO**  
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
MINISTÉRIO DO EMPREGO E DA SEGURANÇA SOCIAL

**Qualidade Profissional  
O Melhor Activo Da Sua Empresa**