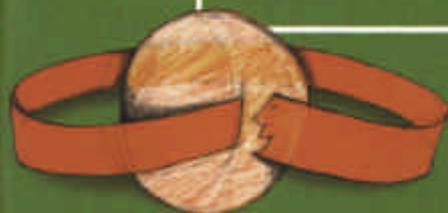


FORMAR

PREÇO 000,00
10-ANOS/1999
TRIMESTRAL

REVISTA DOS FORMADORES



DA PSICOLOGIA
À PEDAGOGIA DO CONHECIMENTO

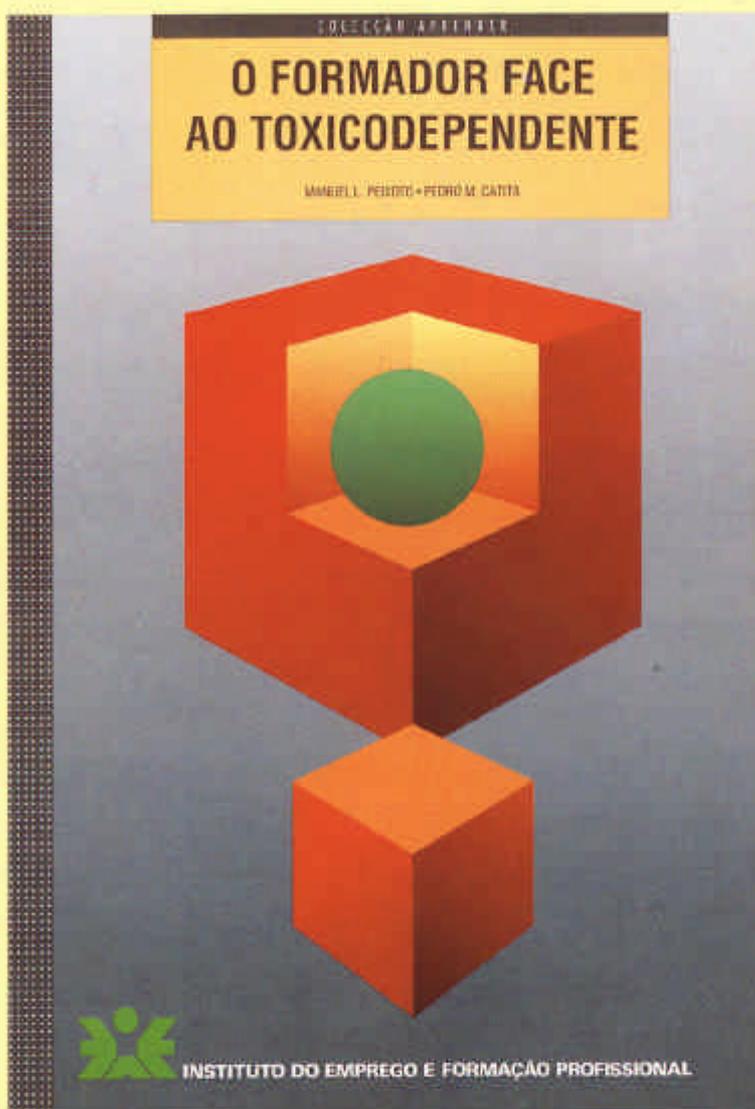
ALTERNÂNCIA ASSOCIATIVA - UMA EXPERIÊNCIA



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



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



Conheça as nossas publicações!

DISTRIBUIÇÃO E VENDA:
Assessoria Técnica de Informação e Documentação
Av. José Malhoa, 11 - Piso 0 • 1070 LISBOA
Telefone: 727 25 36

Se não restam dúvidas de que a sociedade do futuro vai ser uma sociedade cognitiva, então o problema do conhecimento, nas suas diferentes valências, vai cada vez mais ganhar uma nova dimensão e uma crescente importância.

Embora pertinente, já não bastará discutir se ele é adquirido fundamentalmente a partir de estímulos provenientes do mundo exterior ou se é antes o resultado de uma construção pessoal, para se definirem e estruturarem, com base nesses pressupostos, as mais eficazes práticas pedagógicas.

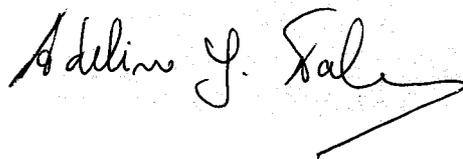
Entendendo-o como uma acumulação de saberes, o debate sobre o conhecimento deve passar a fazer-se também em torno da posição de cada um no espaço das competências, do contributo que pode dar para fomentar e favorecer o acesso às suas diferentes manifestações e formas de aquisição, seja através da escola ou do centro de formação ou através do próprio indivíduo, quando inserido nos seus diferentes contextos: familiar, profissional, social ou cultural.

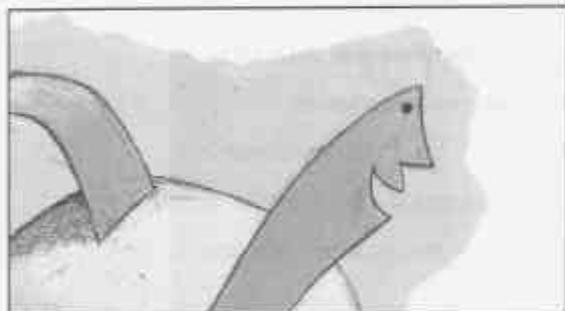
Este alargar dos caminhos para a produção e aquisição das competências e o seu prolongamento no tempo vem, sem dúvida, trazer novas responsabilidades e colocar novos desafios às instituições de formação e aos agentes que nelas trabalham.

Questões como a qualidade pedagógica dos recursos disponíveis, o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação, o estabelecimento de redes de cooperação, a flexibilidade dos sistemas, vão estar necessariamente na ordem do dia.

A comprová-lo está o facto de o Parlamento e de o Conselho Europeu terem decidido proclamar 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida e, a esse propósito, terem suscitado a promoção de iniciativas diversas nos vários Estados-Membros.

Porque também, entre nós, essas iniciativas irão ter lugar, sugerimos aos nossos leitores que estejam atentos e desde já os convidamos a participar no debate sobre o tema, a partir das páginas desta vossa Revista.





4

4

TEMA CENTRAL

**Da Psicologia à Pedagogia
do Conhecimento**

Ana Maria Guimas de Almeida

14

MULTIMÉDIA

Fundação Oliveira Martins**Ganha Prémio**

Maria Viegas



14

22

VAMOS EXPERIMENTAR

Curriculum Vitae**Assistido por Computador**

Fernando Tavares Ferreira

28

POESIA

O Sentimento de um Ocidental

Cesário Verde



22

30

GESTÃO DE FORMAÇÃO

Escola Beira Aguiroira**Um Desafio para Vencer**

José Luis Marques

40

SISTEMAS DE FORMAÇÃO***Alternância Associativa******- Uma Experiência***

Nelson Matias



58

DEBAIXO DE OLHO***Livros***

21 22

NOSSAS PUBLICAÇÕES***Coleções:******Aprender******Formar Pedagogicamente***

62

NOTÍCIAS

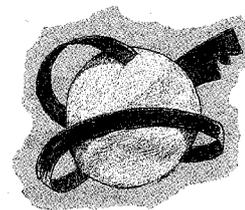
40

Propriedade: Instituto do Emprego e Formação Profissional • **Director:** Adalina Palma • **Coordenadora:** Maria Viegas • **Conselho Editorial:** Adalino Palma, Armanda Marques Aleixo, Maria do Loreto Paiva Couceiro, Maria Viegas, Paula Pedrosa, Paulo Trindade, Rui Ferreira • **Colaboram neste número:** Ana Maria Ferreira Guimões de Almeida, António José Martins, Faria Vieira, Fernando Tavares Ferreira, José Luís Marques, Maria Viegas, Nelson Matias • **Capa e Produção Gráfica:** Atelier Ana Filipa Toinha, Edição electrónica: António Pedro Botelho • **Ilustração e Fotografias:** Albano Pereira, EBA, Manuel Libreiro • **Revisão:** António Bárzica • **Apoio Administrativo:** Ana Maria Melo, Olga Mascarenhas • **Montagem e Impressão:** Tipografia Peres, SA Amadora • **Redacção:** Direcção de Serviços de Formação de Formadores, Rua de Xabregas, 52 1900 USBOA Tel.: 8684701, 8682967 Fax: 8680279 • **Edição e Distribuição:** Assessoria Técnica Informação e Documentação • **Periodicidade:** 4 números/ano • **Tiragem:** 15 000 exemplares • **Depósito Legal:** 36959/90 ISSN: 0872-4989

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

Da Psicologia à Pedagogia do Conhecimento



A natureza do conhecimento é um conceito regulador fundamental das práticas educativas. Subjacentes às práticas educativas, aqui entendidas no seu sentido mais amplo, há filosofias, concepções, relativas à natureza dos seres humanos, das suas capacidades e da sua relação com o mundo, que informam, justificam e sustentam essas práticas.

O problema da compreensão da natureza do conhecimento e do seu processo de construção, tradicionalmente abordado em termos de como se configura o conhecimento na relação sujeito/objecto, coloca questões de ordem epistemológica, psicológica, linguística, entre outras. Este problema não é novo, constatando-se a existência de uma longa tradição de ideias relativas a esta problemática que remonta à Antiguidade Clássica, onde se destacam os contributos de Aristóteles e de Platão.

Enquanto do pensamento de Aristóteles emergiram as perspectivas associacionistas e empiristas subsequentes, do idealismo de Platão desenvolveram-se posições que adoptaram uma configuração endógena do conhecimento, como sejam as perspectivas racionalistas e cognitivistas.

Em traços gerais, pode dizer-se que, emergentes dos contributos de vários campos do saber, nomeadamente da área da psicologia educacional e da filosofia e sociologia da ciência, se distinguem duas concepções tradicionais do conhecimento: **uma tradição exógena**, centrada no mundo, onde se reconhecem os contributos fundamentais de Aristóteles, Locke, Thorndike, Skinner, entre outros, e **uma tradição endógena**, centrada na mente, cujos precursores vão desde Platão, Kant até Piaget, Bruner e Ausubel, nos anos mais recentes.

Com um carácter fortemente exógeno, destacam-se as **teorias psicológicas behavioristas**, também chamadas teorias do condicionamento ou de estímulo-resposta. Com raízes na tradição endógena do conhecimento, o **construtivismo** surge nos nossos dias como um sistema meta-ideológico decorrente dos contributos da psicologia cognitivista e das teses e princípios da epistemologia contemporânea.

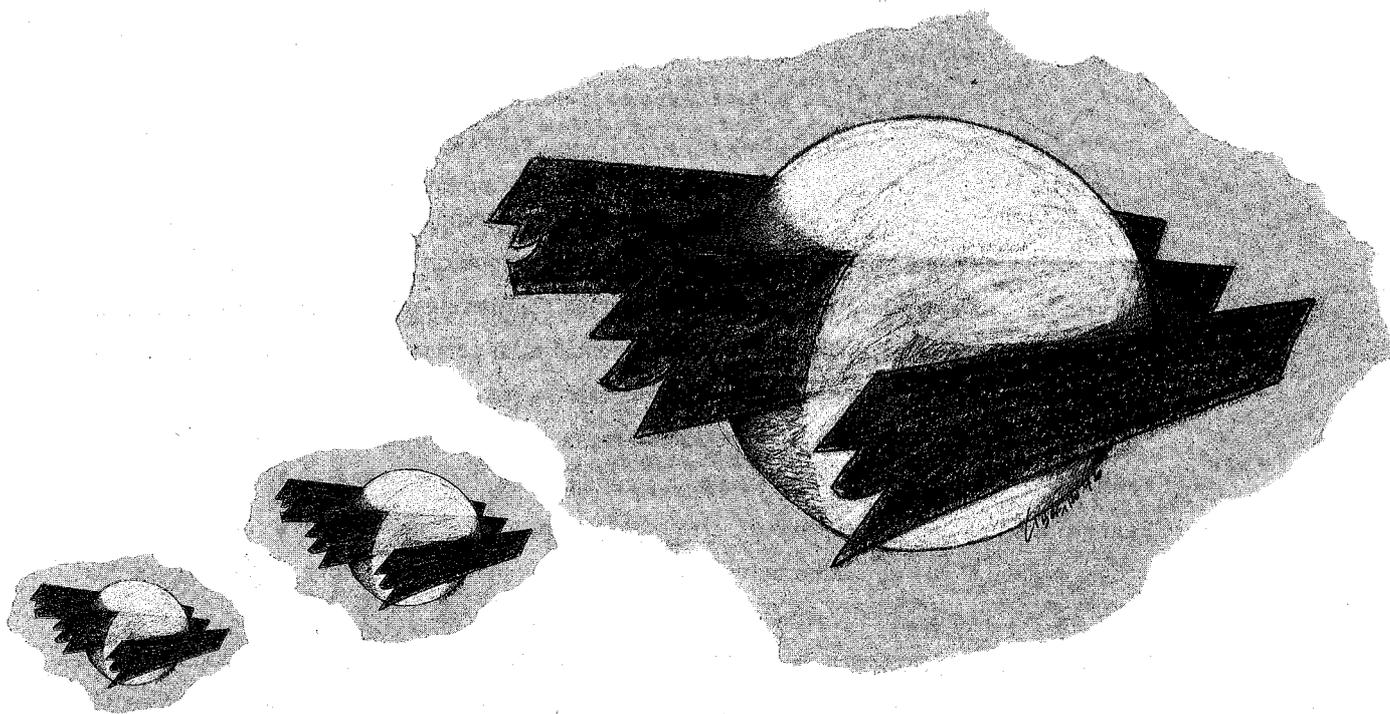
As diferenças de entendimento destas duas teorias sobre as relações que estabelecemos com o saber, bem como sobre a sua natureza, estão subjacentes a duas concepções diferentes de «conhecer» e, deste modo, do próprio processo de aprendizagem.

Torna-se, assim, pertinente fazer uma análise global dos seus pressupostos e das suas implicações pedagógicas a fim de se compreenderem os fundamentos que subjazem às práticas educativas.

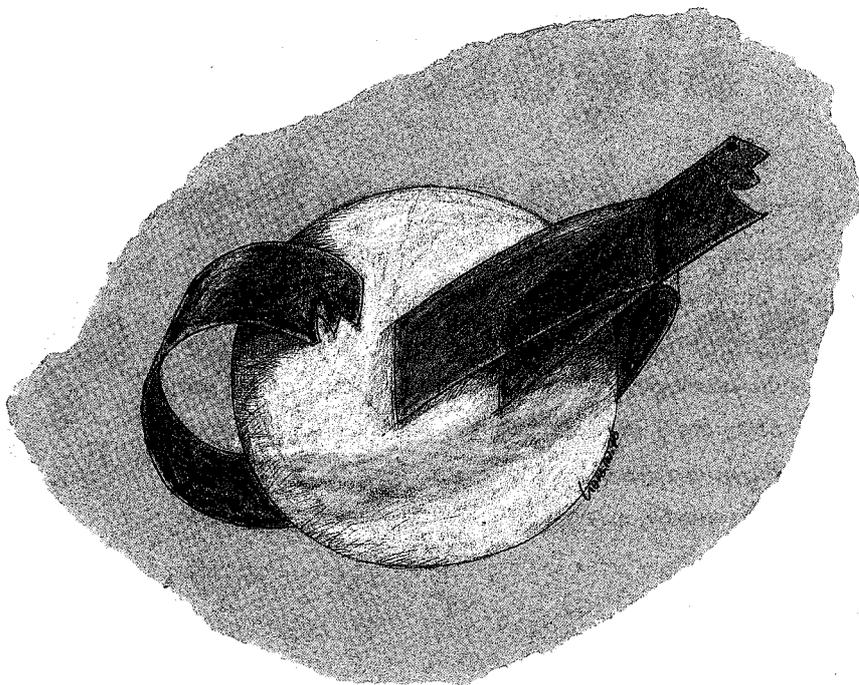
BEHAVIORISMO

O behaviorismo¹ é uma corrente psicológica de ampla aceitação, principalmente na primeira metade do século XX, e encontra as suas raízes, como atrás se referiu, no pensamento associacionista de Aristóteles, para quem a memória funcionava por associação de séries de acontecimentos.

Globalmente, pode dizer-se que esta tradição do conhecimento assenta no pressuposto dualista de que existe por um lado um mundo psicológico (cognitivo, subjectivo, simbólico) e, por outro lado, um mundo exterior e independente deste, uma realidade material objectiva. O conhecimento é adquirido, segundo esta perspectiva, quando os estados inatos de cada indivíduo reflectem ou representam de forma fidedigna os estados existentes no mundo externo ou, dito de



outro modo, quando a mente funciona como «um espelho da natureza». Fundamentando-se na separação entre o sujeito e o objecto de conhecimento, esta perspectiva enfatiza a observação como fonte de conhecimento e tende a considerar a emoção, a motivação, os interesses, expectativas e valores de cada sujeito como potenciais factores que põem em causa a observação neutra, fidedigna, dos contornos da Natureza.



O processo de conhecimento é, segundo esta perspectiva, determinado por mecanismos de associação de elementos básicos, quer se trate de elementos sensoriais (empirismo), verbais (verbalismo), etc. São as condições do meio (estímulos) que se associam e que afectam o reportório de respostas do organismo, os seus comportamentos.

A adopção do behaviorismo pelo campo educa-

tivo traduziu-se na ênfase que se atribuiu ao reforço e aprendizagem em pequenas etapas, no pressuposto de que é possível desenvolver capacidades complexas e modelos de comportamento através de uma instrução cuidadosamente preparada com base em hierarquias de aprendizagem.

Com um enfoque essencialmente comportamentalista, as perspectivas psicológicas behavioristas encaram o sujeito como um «receptáculo vazio, caixa negra constantemente recebendo estimulações provenientes do exterior e respondendo-lhe mecanicamente por um conjunto de reacções adaptativas no quadro das quais se realiza a aprendizagem» (Pombo, 1984, p.58). Entendida como um processo de condicionamento, do tipo estímulo-resposta, a aprendizagem é olhada sobretudo como uma aquisição cumulativa de um conjunto mais ou menos amplo de comportamentos diferenciados e publicamente observáveis.

Neste quadro, as tarefas de ensino, visando fundamentalmente a aquisição e modificação de comportamentos, privilegiarão as técnicas de modelação e reforço, considerados os grandes factores impulsionadores da aprendizagem bem como a apresentação ordenada das estimulações susceptíveis de desencadear no aprendiz as alterações comportamentais pretendidas. O bom ensino corresponde, assim, à capacidade de organizar a sequência de reforços adequados conducentes à emissão de respostas apropriadas por parte dos formandos.

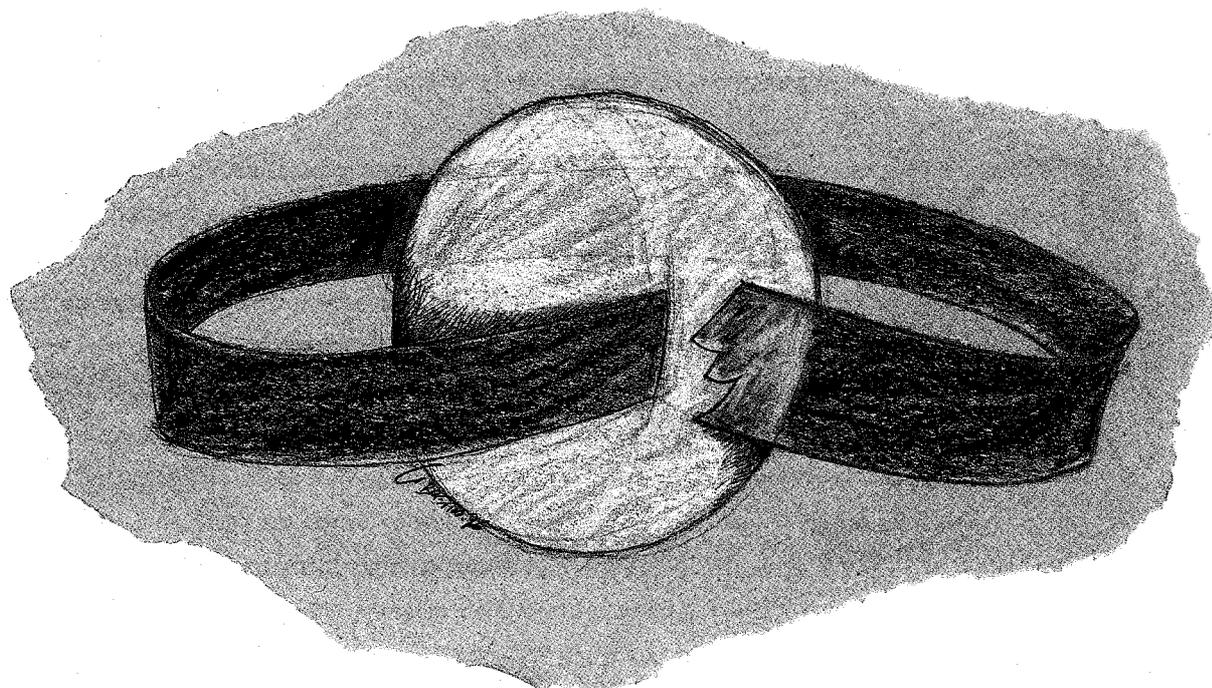
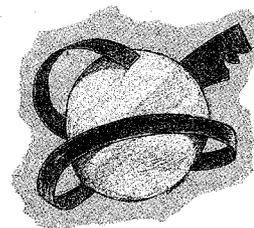
A pedagogia do conhecimento identifica-se, neste contexto, com a pedagogia da resposta: o reportório verbal do formando é o conhecimento. O conhecimento adequado descreve com precisão e objectividade os factos do mundo real. Isto implica, por parte de quem ensina, a di-

visão lógica e classificação rigorosa das ideias, a determinação de etapas curtas e a utilização de uma linguagem clara, precisa e acessível ao colectivo dos formandos.

Para Goguelin (1970), trata-se de uma **pedagogia baseada sobre a ideia de modelo e centrada na repetição e treino**. O professor é o depositário do modelo do saber, do saber-fazer e do programa, ou seja, das informações sobre as coisas e das suas relações com outras, bem como do encadeamento lógico entre os saberes e os saberes-fazer. Esta pedagogia do modelo exige, por um lado, uma definição operacional por parte do formador de objectivos em termos comportamentais imediatamente aparentes e, por outro, a observação constante, exterior e objectiva, dos comportamentos parcelares de resposta que os formandos vão exibindo.

Deste modo, a avaliação, centrada nos produtos de aprendizagem, tem em vista assinalar em cada etapa do processo os desvios entre os comportamentos esperados e os conseguidos e a sua remediação à posteriori. A avaliação visa assim a recolha de dados o mais objectivos possível, isto é, mais facilmente quantificáveis, através de instrumentos estandardizados, também ditos objectivos, não tendo em conta os processos de aprendizagem utilizados pelos formandos. O seu valor formativo advém fundamentalmente da frequência com que é realizada.

Neste quadro, como salienta Olga Pombo, as variáveis relativas ao contexto de aprendizagem e ao sujeito que aprende, como sejam, por exemplo, a sua idade, a sua experiência, os seus saberes, as suas motivações e interesses, são consideradas não pertinentes e, portanto, exteriores ao processo de ensino e de aprendizagem. O formando torna-se assim não tanto o sujeito mas, sobretudo, o objecto de uma acção conformadora.



CONSTRUTIVISMO

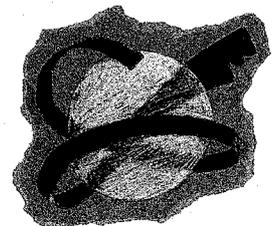
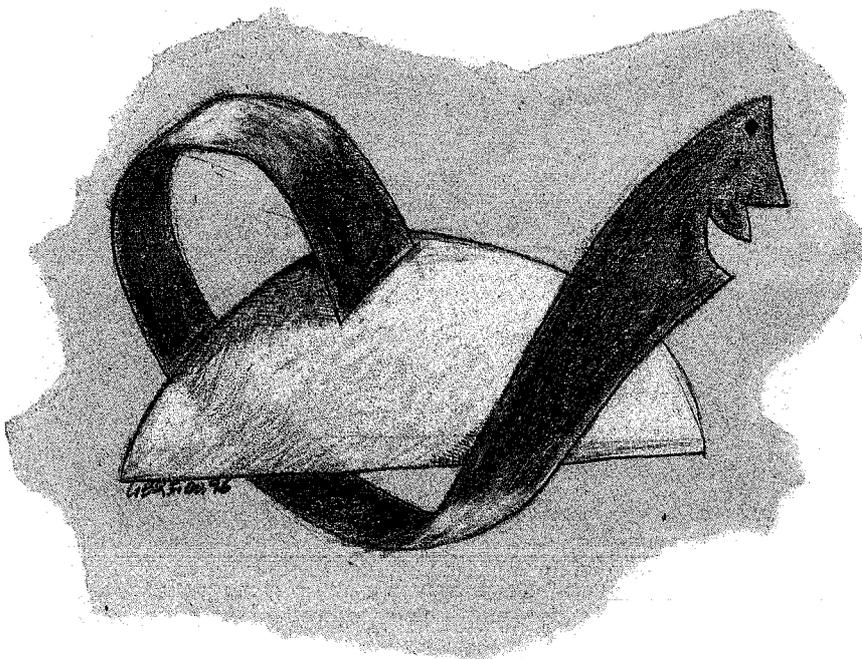
As teorias construtivistas assentam no princípio de que as pessoas não actuam como meros receptores passivos de informação directamente disponível no ambiente. A ênfase é posta agora na construção interna de novas estruturas de conhecimento ou a construção de novo conhecimento a partir de estruturas prévias. O organismo, mais do que o ambiente, é o *locus* da actividade na construção do novo conhecimento. O ambiente pode induzir desequilíbrios ou proporcionar oportunidades que desencadeiem o funcionamento das estruturas cognitivas, mas não lhe é reconhecido um papel relevante como *input* informativo na construção de novas estruturas.

Foi Emmanuel Kant (1724-1804) que na sua *Crítica da Razão Pura* produziu as primeiras ideias construtivistas, ao defender a tese de que é a nossa mente que impõe as leis à natureza.

Na psicologia moderna, a noção de construção cognitiva decorre dos trabalhos de Baldwin (1861-1934) e de Piaget (1896-1980), que, partindo da posição kantiana, tentaram fazer o levantamento dos procedimentos e operações através dos quais a pessoa constrói um mundo experiencial relativamente estável. Nas palavras de Piaget, «a inteligência organiza o mundo organizando-se a si mesma» (Piaget, 1937, p. 331)².

Para além de Piaget, nas suas diferentes manifestações, a psicologia cognitivista, que emergiu na segunda metade do séc. XX, é também frequentemente associada a Bruner e a Ausubel.

Em traços gerais, as teorias construtivistas afirmam que o progresso do conhecimento dos indivíduos se faz por processos de transformação e reconstrução dos dados em função dos seus próprios sistemas cognitivos, dotados de uma lógica e coerência interna específicas e regidos por



condições motivacionais, atitudinais e compreensivas diferentes.

Considera-se que o sujeito, enquanto «organismo intencional e auto-regulador (e não como organismo determinado, produto de estimulações exteriores – perspectivas behavioristas), é capaz de produzir processos organizativos de informação, tanto exterior como interior, para integrá-la e modificar a organização

anterior num sentido criativo de organização de significados próprios» (Ruiz, 1991, p.310).

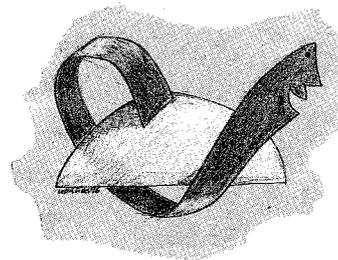
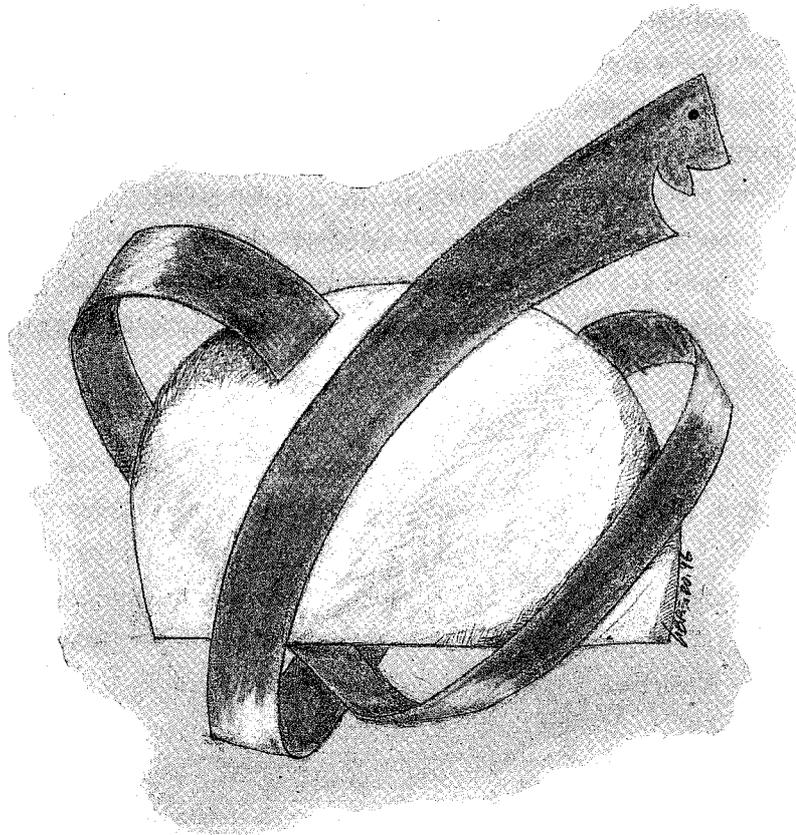
Esta interacção do sujeito com o mundo envolvente é mediada por «filtros», em função dos quais o sujeito selecciona, interpreta, atribui significados, comunica e constrói planos de intervenção.

Este processo de construção pessoal da realidade implica o sujeito na sua totalidade: envolve não só elementos cognitivos mas outros de cariz afectivo (como interesses, emoções, auto-conceito, ansiedade) e de cariz moral (valores), que podem funcionar como activadores ou inibidores do desenvolvimento prático de planos de acção. É o complexo motivacional que activa e orienta selectivamente os processos cognitivos do sujeito.

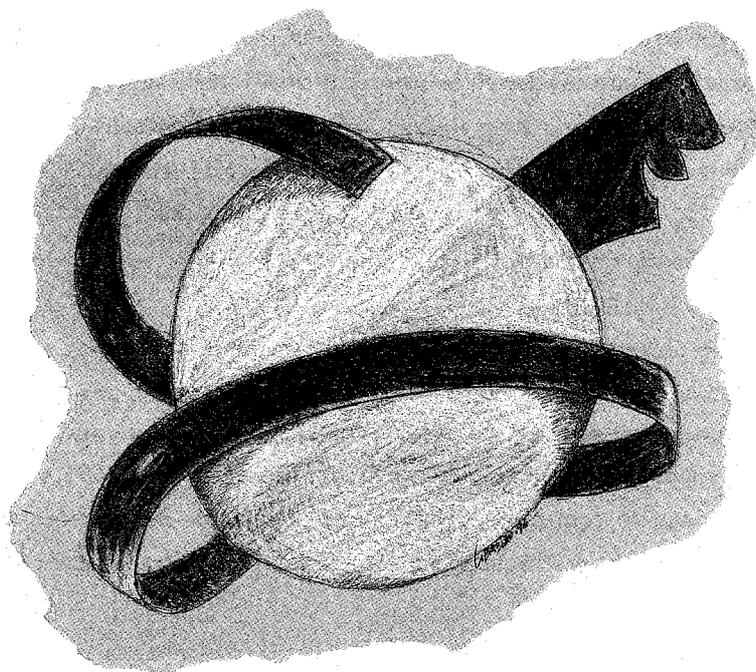
Por último, importa salientar a importância que as teorias construtivistas têm vindo a atribuir à dimensão social, intersubjectiva, na construção do conhecimento, onde se destaca o papel influente dos trabalhos de Vygotsky.

O sujeito, enquanto ser social, constrói o seu próprio saber em interacção com o meio que o rodeia, em interacção com os outros.

Deste quadro de referência emergem determinados **pressupostos pedagógicos** que se consideram relevantes para a fundamentação das práticas educativas:



• **O conhecimento é uma construção humana, pessoal e social.** Admite-se como pressuposto básico que a aprendizagem conceptual não se inicia na escola e não se faz por simples justaposição de informações, nem por ordenação e associação de conceitos entendidos como uma resposta directa e imediata à experiência. O processo de construção do conhecimento é considerado um processo interactivo entre o sujeito (os seus próprios quadros interpretativos) e a realidade envolvente e não um processo cumulativo de informação, em que as «novas» ideias são acrescentadas às «velhas». A comunicação intersubjectiva, através do confronto e negociação de perspectivas, é considerada, neste contexto, uma via fundamental de acesso ao saber.



• **Educar supõe o reconhecimento da variedade pessoal.** Reconhecer a pessoa como um ser autónomo, singular, com finalidades e estratégias de aprendizagem próprias, conduz a ter em conta que educar não é promover a igualdade, o conformismo, através de práticas repetitivas, burocratizadas, mas sim proporcionar contextos educacionais em que se reconheça a variedade pessoal e se propiciem espaços decisoriais que preservem a originalidade de cada pessoa. Mais do que um receptor ou processador passivo de informação, a perspectiva construtivista vê o formando envolvido activamente na construção de significados, confrontando o seu conhecimento anterior com novas situações e, se for caso disso, (re)construindo as suas estruturas de conhecimento.

Assumindo estes pressupostos, Meirieu (1990) salienta que não se pode ensinar senão apoiando-se sobre o sujeito, as suas experiências e saberes anteriores, e as estratégias que lhes são familiares. Por outro lado, este autor faz notar que o ensino é estéril se não se propiciarem situações de aprendizagem que possibilitem a integração de novos dados na estrutura cognitiva, pelo que os alunos devem ser colocados em actividade de elaboração.

A aprendizagem pressupõe, deste modo, uma articulação feita pelo formando entre o novo e o que já sabe, mobilizando as suas próprias estratégias de aprendizagem.

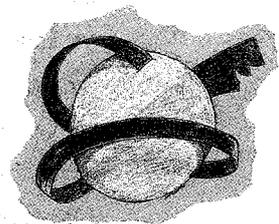
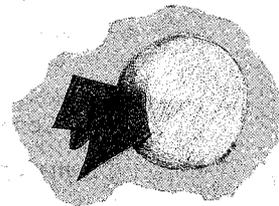
Como **exigências metodológicas**, consideradas fundamentais para a renovação das práticas educativas, apontam-se:

1. O desenvolvimento de relações dialógicas (de comunicação) que:

- estimulem a explicitação, confronto e debate pelos formandos das suas próprias ideias, bem como exploração das suas implicações;
- fomentem a consciencialização de perspectivas alternativas a fim de promover a análise crítica do próprio pensamento e sua posterior reorganização;
- favoreçam, pela confrontação de razões, uma apropriação mais significativa do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

2. A proposta de actividades que possam ser assumidas como projectos pessoais pelos formandos, nomeadamente actividades de resolução de problemas que possibilitem:

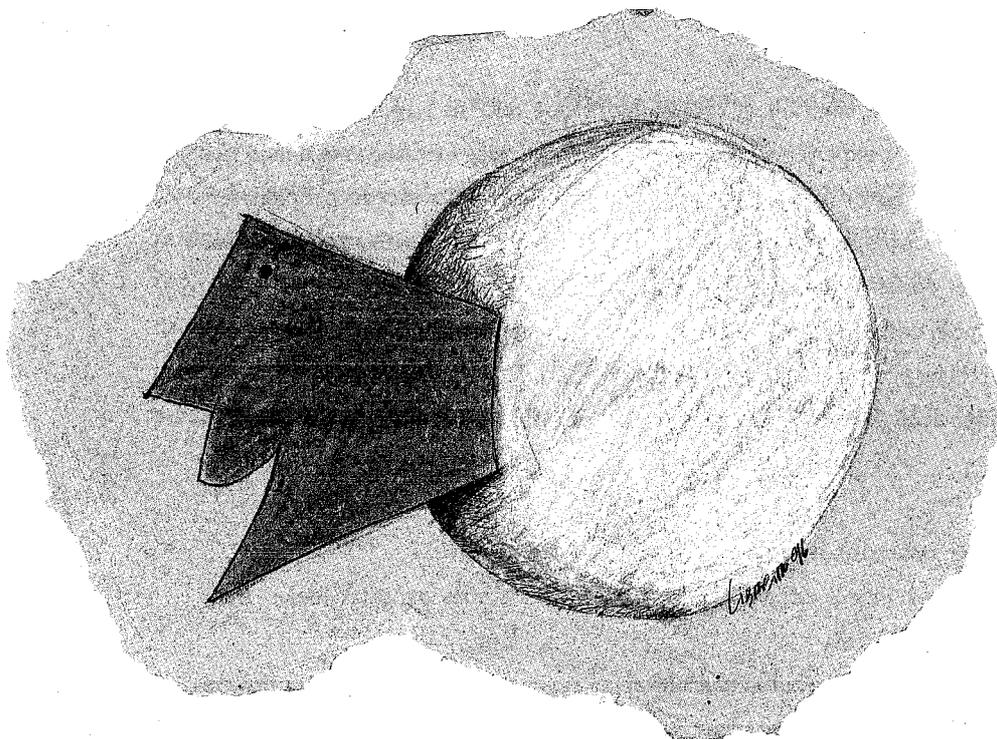
- o desenvolvimento da capacidade de previsão da estratégia de resolução e das soluções possíveis para um dado problema (científico, humano, social e ecológico);
- a comparação, análise crítica e selecção das alternativas consideradas mais aceitáveis pelo grupo (incluindo o formador), isto é, a procura de chegada a um consenso.



3. A promoção de um equilíbrio mobilizador dos campos cognitivo, afectivo e moral.

4. A promoção de uma avaliação formativa que facilite a regulação interactiva, de modo a que, tomando como base a recolha sistemática de dados

relativos ao desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem, se constitua um mecanismo regulador do processo educativo, ao nível dos materiais pedagógicos bem como da actuação do formador e dos formandos.



5. O desenvolvimento de uma mudança de concepção de currículo: o currículo não pode ser visto apenas como um corpo de conhecimentos a ser transmitido, mas preferencialmente como um conjunto de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos saberes (em sentido amplo) em jogo, aos objectivos e aos formandos.

Como **conclusão final** pode afirmar-se que, contrariamente ao behaviorismo, que se assume numa lógica de modelo, de repetição e treino, o construtivismo valoriza uma pedagogia do conhecimento centrada numa lógica de apropriação. As ideias-chave que se lhe podem associar têm a ver com reflexão, análise crítica, construção de sentido, transformação de perspectivas.

Esta transformação de perspectivas é um processo interior a cada sujeito que se desenvolve em interacção com os outros e com o ambiente em que se insere.

O papel do formador joga-se, assim, fortemente no modo como constrói os contextos de aprendizagem ou, dito de outro modo, como gere as relações entre o saber, o(s) formando(s) e ele-próprio.

Ana Maria Ferreira Guimas de Almeida

Mestre em Ciências de Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA (A.M.) et al. -1993-«Construtivismo e Educação-1ª parte» in **Apogeo**, Lisboa: Ed. APG, nº 7, 8-18.

ALMEIDA (A.M.) et al. -1995-«Construtivismo e Educação-2ª parte» in **Apogeo**, Lisboa: Ed. APG, nº 8/9, 2-12.

GOGUELIN (P.)-1970-**La Formation Continue des Adultes**, Paris: PUF.

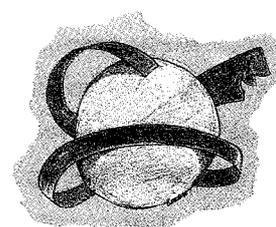
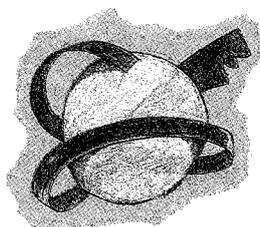
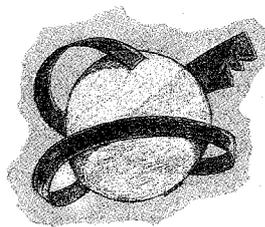
MEIRIEU (P.)-1990-**Apprendre... Oui. Mais Comment**, Paris: ESF éditeur.

POMBO (O.)-1984-«Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos», in **Revista Logos**, nº 1, 47-72.

RUIZ (A.)-1991-«Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativas», in **Rev.de Educación**, 294, 301-321.

¹ O promotor fundamental do behaviorismo em princípios do séc. XX foi John Watson, que defendia que a psicologia devia ser considerada uma ciência do comportamento. Assumindo como pressupostos fundamentais a objectividade e a importância do meio (condições ambientais), defende que o objecto da psicologia é o estudo dos comportamentos observáveis, das respostas a estímulos definidos. Na tradição de Watson e Thorndike, Skinner é o psicólogo comportamentalista mais importante dos nossos dias (Dictionnaire de la Psychologie-Larousse).

² Cit. in A. M. Almeida et al. (1993).



Fundação Oliveira Martins

G a n h a P r é m i o

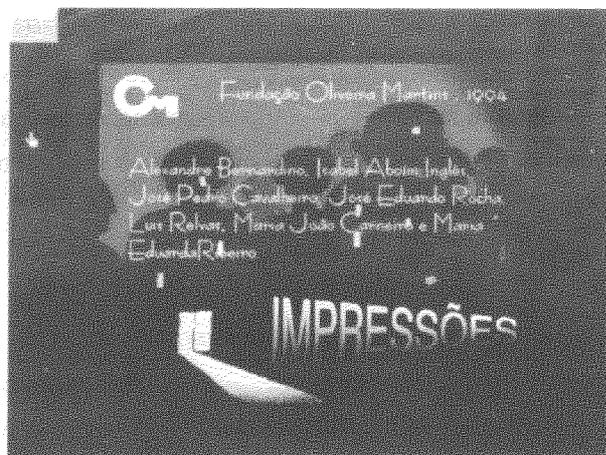
A Fundação Oliveira Martins desenvolve, desde 1991, um projecto de formação dirigido aos formadores de formadores e aos técnicos de formação.

A atribuição recente de um prémio pela produção de um CD-ROM e a sua preocupação pela problemática da formação contínua dos formadores foi o pretexto para esta entrevista.

Quem nos acolheu, e muito bem, foi o Dr. José Eduardo Rocha um dos responsáveis do Departamento de Formação.

A Fundação Oliveira Martins ganhou uma menção honrosa no Fórum Multimédia no passado mês de Dezembro, pela produção do CD-ROM «Impressões». Em que contexto é que a vossa Fundação se lançou na produção de materiais multimédia ?

A Fundação Oliveira Martins produziu os CD-ROM *Impressões* e *Percepção*, no contexto de uma acção de formação profissional proposta ao P.O. 60 e cofinanciada pelo FSE. Nesta acção estava previsto o aperfeiçoamento psicopedagógico dos formadores da nossa bolsa de formação e a produção de auxiliares pedagógicos novos.



Sabemos das dificuldades que existem por vezes na constituição de equipas, obrigatoriamente pluridisciplinares, para que se consiga produzir material didáctico *multimédia* de qualidade, como foi a vossa experiência ?

A construção da equipa que produziu estes materiais foi um momento bastante delicado. Por um lado, porque inicialmente não havia qualquer previsão

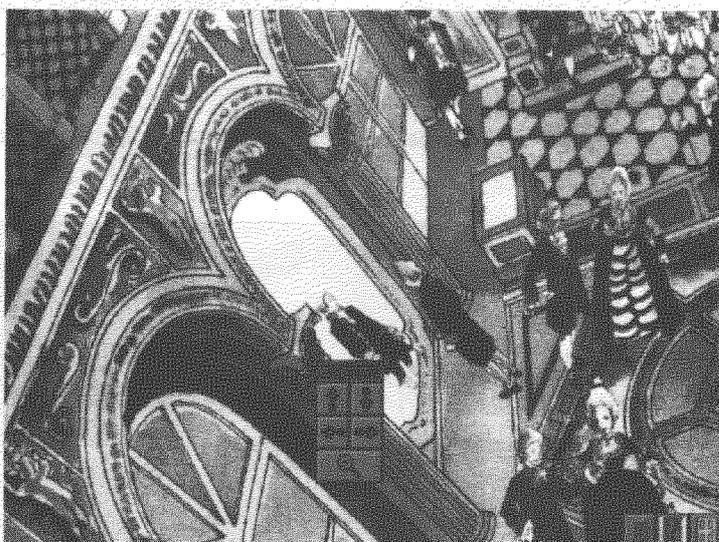
sobre o tipo de suporte que os formandos iriam optar para o desenvolvimento dos seus trabalhos e, por outro lado, porque os profissionais ligados ao *multimédia* não são conhecedores das normas específicas e das dificuldades que repre-

sentam acções cofinanciadas pelo FSE.

Apesar destes condicionalismos, a nossa experiência não foi tão difícil como o que esperávamos inicialmente (pelo menos analisada a esta distância). A partir do momento em que alguns formandos optaram pela construção dos CD-ROM (e refira-se que em simultâneo outras equipas optavam pelo cinema de animação, por gravação de situações com actores e por filmes mistos – actor/

/efeitos computadorizados), a principal dificuldade foi a de perceber que tipo de equipa seria necessária para a concretização do projecto.

O ponto de partida para todo o trabalho foi o guião bem estruturado, elaborado pelas equipas de formandos, a que se seguiu, a contratação de desenhadores que dariam forma aos cenários e situações imaginadas. Esta fase foi a mais complicada devido à dificuldade que os «criativos» têm de trabalhar em



Pormenores do CD-ROM *Percepções*

função da criatividade d'outrem. Facilmente se esqueciam que não tinham qualquer conhecimento pedagógico e tentavam incluir alterações que desvirtuavam os objectivos dos trabalhos. Estes atritos entre os desenhadores e os formandos foram os momentos de maior dificuldade de gestão e nem todos foram devidamente resolvidos tendo, inclusive, a qualidade de alguns trabalhos sofrido bastante pela dificuldade de compreensão e empenhamento de alguns

«criativos». A fase seguinte consistiu na digitalização, adaptação e reconstrução dos media e a programação de interactividade. Neste campo as coisas correram bastante bem porque a postura dos informáticos (onde temos que incluir os próprios formandos e coordenadores) foi bastante mais curiosa e criativa. O único problema real com que nos deparámos, nesta fase, foi a curta duração dos dias. A maior parte dos programas utilizados eram novos e



CD-ROM Impressões
Janela que dá acesso à construção das personagens

não havia especialistas (pelo menos que os conhecessemos) na sua manipulação. Felizmente não nos apresentaram as facturas de todas as horas de trabalho que tiveram com este projecto.

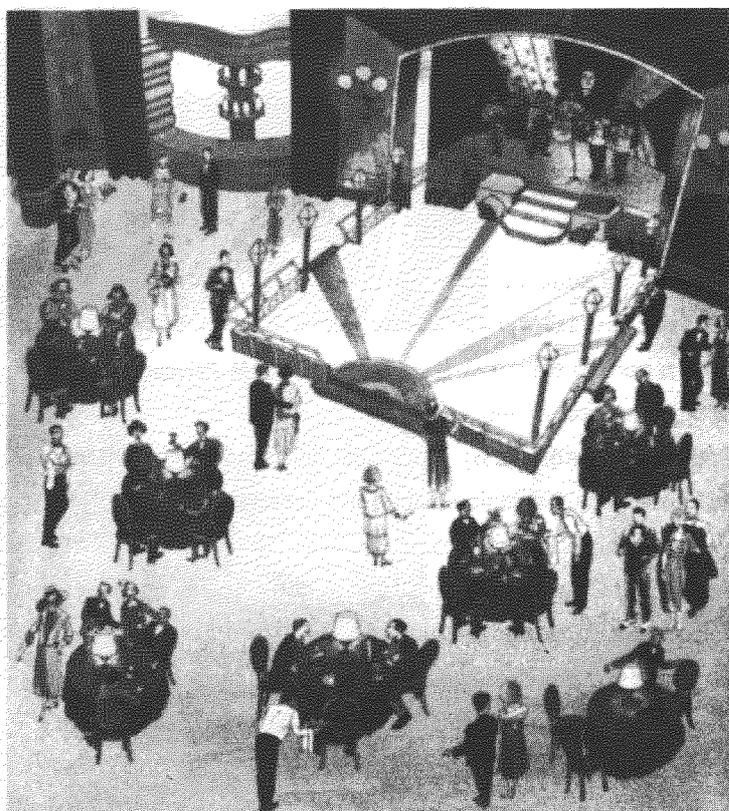
Em resumo: existiu uma boa equipa formada pela coordenação, formandos e técnicos de informática que recorreu a serviços pontuais de outros profissionais.

Pensam que os vários instrumentos didácticos que desenvolveram serão facilmente «apropriáveis» pelos formadores? Ou, por outras palavras, como é que pensam divulgar estes materiais?

Os auxiliares pedagógicos que construímos estão neste momento a ser testados em grupos de formação desta Instituição. A receptividade dos formandos é grande, a validade pedagógica foi confirmada e o facto de serem su-

portes que implicam uma tecnologia relativamente avançada torna-os num factor importante de motivação. Note-se que estes trabalhos têm uma dupla componente; por um lado são auxiliares para o desenvolvimento dos temas «Formação de Impressões» e «Percepção» mas incluem, também, a possibilidade de armazenar dados sobre os utilizadores que, a virem a ser aproveitados são um ponto de partida válido para uma investigação científica sobre estes mesmos temas. É claro, que, para esta utilização, seriam úteis alguns ajustamentos no desenho e na passagem de alguns cenários.

Neste sentido pedimos o parecer do IEFP sobre as formas possíveis de utilização e divulgação dos trabalhos bem como dos aspectos legais da propriedade e comercialização deste produtos. Até ao momento,



infelizmente, não obtivemos qualquer resposta. Apesar de não podermos, portanto, pensar em divulgar estes materiais antes dessa resposta temos, na nossa sede, exemplares que estão à disposição de quem quiser consultar.

Voltando ao Fórum Multimedia, do Fórum Picoas, soubemos na altura pela imprensa, que o júri não tinha atribuído o «grande prémio» por considerar que a qualidade dos vários trabalhos não o justificava. Será este o estádio em que estamos ainda em Portugal? Ou pessoalmente não concorda com esta decisão do Júri ?

O estádio do nosso *multimedia* é bastante bom apesar de existirem poucas empresas e entidades que se dediquem a esta área. Tecnicamente somos ca-

pazes de construir o mesmo tipo de produto que os outros Países. Admitir um estádio inferior seria admitir uma inferioridade criativa...

Em relação à atribuição, ou não, do «grande prémio», preferimos pensar que este não foi atribuído pela deficiente qualidade dos “produtos” em concurso, mas sim pela qualidade muito próxima dos vários CD's apresentados no Fórum. Note-se, que, apesar de o nosso CD *Impressões* ter ganhado uma menção honrosa, os nossos formandos consideram que o nosso CD *Percepção* é graficamente superior. Diferentes critérios conduzem necessariamente a diferentes conclusões. A nossa única certeza é que se o critério fosse a validade pedagógica dos auxiliares teríamos ganhado, com certeza, dois Grandes Prémios.

Nunca foi nosso objectivo, durante a construção deste «material» concorrer a qualquer tipo de concurso. Fizemo-lo por curiosidade e sem qualquer cuidado particular para além da sua qualidade e validade pedagógica. Não queremos, no entanto, diminuir a importância do prémio que nos foi atribuído, tanto mais que é nosso objectivo contribuir para o aumento da qualidade da formação em geral e da formação de formadores em particular. Não podemos esquecer-nos que estamos a falar de trabalhos de formandos integrados numa acção de formação de aperfeiçoamento pedagógico, cujo principal objectivo era o de aumentarem a sua competência profissional e não dedicarem-se à produção *multimedia*. O prémio foi apenas um incidente, muito agradável, no percurso da formação dos nossos formandos.



Falemos agora um pouco do curso de «Aperfeiçoamento Psico-Pedagógico de Formadores». Como já referiu esta acção foi co-financiada pelo Programa Operacional 60, que contemplava as acções de carácter inovador. Que inovações considera que introduziram ao nível dos conteúdos, das metodologias e da própria organização da formação?

O tema; curso de aperfeiçoamento Psico-Pedagógico de Formadores daria, só por si, uma entrevista, tal a quantidade de inovação introduzida.

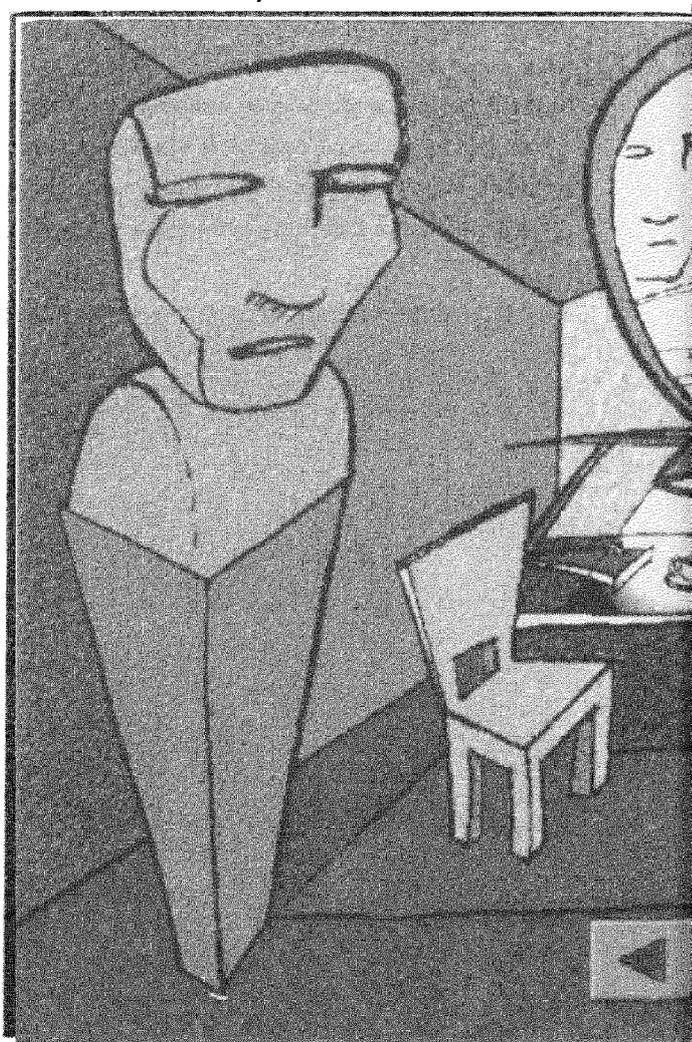
Mais do que isso, o aperfeiçoamento psico-pedagógico de formadores deveria ser o tema de algumas reuniões entre todos os parceiros e os técnicos do IEFP responsáveis pela construção dos programas dos cursos desenvolvidos por essa instituição (manifestamos desde já a nossa disponibilidade).

Mas, voltando à questão, uma vez que os aspectos organizativos são fáceis de compreender, nomeadamente, pelo tipo de produtos que os nossos formandos desenvolveram e, ainda, porque a organização particular de um curso depende de aspectos relacionais da equipa de trabalho e da «cultura da organização», preferimos centrar a nossa resposta, na inovação introduzida na estrutura programática da acção. Assim, o primeiro princípio adoptado, devido à competência dos formandos (todos eles pertencentes à nossa bolsa de formadores), foi o da partilha de responsabilidades na evolução da acção. Havia um corpo programático central que incluía alguns temas considerados importantes que serviam como ponto de referência para outros momentos da formação. Na prática funcionou da seguinte forma: foi construído um programa indicativo baseado nos programas tradicionais da formação de formadores que foi analisado

em conjunto (coordenação e formandos), no sentido de fazer um levantamento das necessidades concretas que os formandos sentiam no desenvolvimento das suas actividades. Deste trabalho inicial detectaram-se dificuldades a três níveis:

- a) na utilização de novas tecnologias na formação;
- b) a insuficiência de conhecimentos nalguns temas;
- c) na gestão de algumas situações em sala.

Pormenor do CD-ROM *Impressões*



Desta primeira análise, construímos um primeiro esboço de programa que seguiu, mais ou menos, estas prioridades mas que manteve um certo grau de abertura para que futuras «descobertas» pudessem ser incluídas no programa. Começámos o curso com a parte tecnológica.

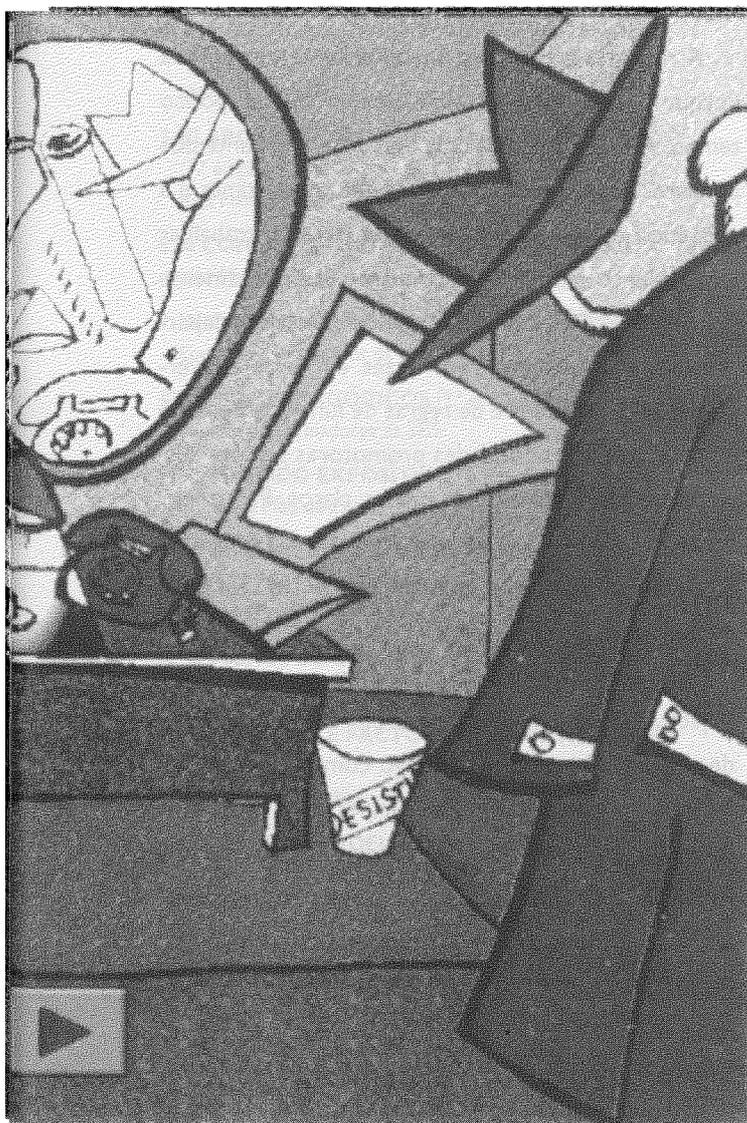
Desta primeira fase e em novas reuniões com o grupo verificámos que o factor «imagem», gestão do

comportamento físico e comunicação (verbal e não verbal) eram temas cujo aprofundamento teórico-prático deveriam ser tentados. Para tal convidámos uma série de formadores (Reinaldo Proença, Carlos Correia, Mafalda Eiró Gomes, João Mário Grilo, Glória de Mattos, Luísa Roubaud, Edite Estrela, Mário Matos Ribeiro) que para além dos aspectos teóricos do Marketing estratégico e Institucional, abordaram os aspectos relacionados com a linguagem e o gesto e culminou com os aspectos práticos da postura, controlo da respiração e articulação do discurso e imagem individual. O estilista Mário Matos Ribeiro fez-se acompanhar de cabeleireiro e maquilhadora e decididamente alterou a imagem que o grupo tinha de si próprio.

A terceira questão, que tinha ficado em aberto, tinha a ver com o desenvolvimento de alguns temas da formação pedagógica e que geralmente são abordados de forma superficial nestes cursos. Referimo-nos a temas como a percepção, a formação de impressões, a criatividade, a frustração etc. Para este módulo, contamos com a participação de Jean-Claude Deschamps, Jorge da Glória, Isaura Pedro e Helena Rebelo Pinto. Refira-se que para além da introdução de temas novos neste tipo de cursos, houve algumas abordagens bastante inovadoras e que contrariam de alguma forma alguns preconceitos bastante enraizados na classe dos formadores de formadores.

Referimo-nos, por exemplo, às sessões da Sr.^a Prof.^a Dr.^a Helena Rebelo Pinto que abordou as técnicas de ensino/aprendizagem centrando-as no formador.

Todos os temas introduzidos posteriormente, foram decorrentes deste corpo central e em função de necessidades específicas dos formandos, quer do grupo em geral quer dos trabalhos que entretanto começavam a preparar.





A FOM tem sobretudo realizado acções de formação inicial para os vários perfis dos agentes de formação. Esta acção de aperfeiçoamento significa uma viragem nas vossas prioridades ?

A Fundação Oliveira Martins vem desde 1991 a desenvolver um projecto que consiste basicamente na formação de Técnicos de Formação e na Formação de Formadores de Formadores. O objectivo principal deste projecto é o de dotar as regiões de técnicos capazes de desenvolverem acções de formação de qualidade. Para tal, a nossa metodologia tem sido a seguinte: organizamos uma acção de longa duração de técnicos de formação dirigido a jovens recém-licenciados com duas componentes; 3 a 4 meses teóricos em sala e 7 a 8 meses de estágio em empresas e instituições escolhidas pelos formandos. Em simultâneo e também para jovens recém-licenciados, fazemos a formação pedagógica dos formadores. Com esta estratégia (e salientamos o elevado grau de empregabilidade dos nossos cursos) partimos do princípio que as regiões (e tivemos cursos desde Braga até Faro e Açores) passam a ter um conjunto de técnicos capazes de organizar acções de formação de qualidade e em simultâneo possuem uma bolsa de formadores capaz de fornecer as competências pedagógicas aos futuros monitores.

Voltando à pergunta; é bom que fique claro que a produção destes "Multimédia" se enquadram no âmbito de um curso de aperfeiçoamento de formadores. É lógico que os programas devem ser adaptados, os formadores aperfeiçoados e a estrutura global da for-

mação profissional deve ganhar em qualidade e transparência. É neste quadro que incluímos o nosso projecto e foi com estes objectivos que tentámos melhorar e actualizar também os auxiliares pedagógicos. Não consiste portanto numa viragem das nossas prioridades mas sim no amadurecimento de um projecto que se quer de qualidade.

Na sequência da questão anterior, como é que define o papel dos vários parceiros na formação contínua dos formadores ?

A resposta a esta pergunta é bastante complicada porque desde 1991 até 1996, apesar de ser pouco tempo, temos assistido a uma alteração constante dos parceiros e das regras de jogo. A única constante é a existência de dois grupos que se queriam a trabalhar em conjunto mas que desconfiam sistematicamente um do outro. Por um lado, estão os diferentes departamentos que decidem, por vezes em grande divergência de prioridades e de regras de funcionamento. E por outro lado, as entidades promotoras sempre suspeitas de promoverem fins menos claros. Pelo meio, temos um termo de aceitação que deveria funcionar como um contrato mas que na prática não tem qualquer validade.

Em relação ao futuro, e sabendo que o principal objectivo é a construção de um plano de intervenção de qualidade baseado no diálogo com as instituições, e tendo em conta que a nossa experiência é das maiores e mais ricas nesta área (técnicos de formação e formação de formadores), estamos com as agendas em suspenso à espera de sermos convocados para as reuniões.

Maria Viegas

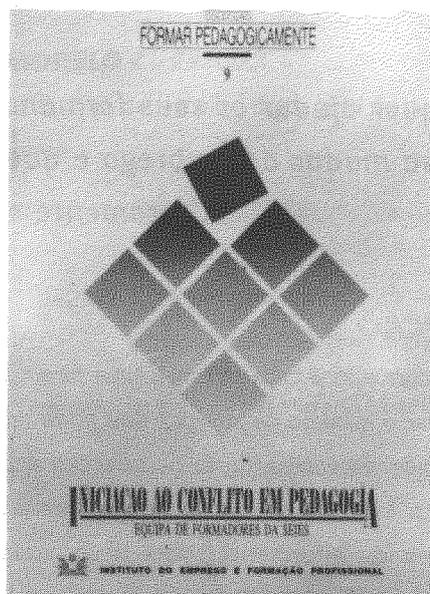
Coordenadora da Formar

PUBLICADOS

1. **O MÉTODO DOS CASOS** (2.ª edição)
Luís Cardim
2. **A AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO** (3.ª edição)
Divisão de Estudos CNFF
3. **A ANÁLISE DE TRABALHO** (2.ª edição)
Aida Crenilde Pereira Santos
4. **OS MEDIA NA FORMAÇÃO** (2.ª edição)
Maria Clara Ramos Nunes
5. **A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
(3.ª edição)
António Tira-Picos
6. **A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS (3.ª edição)
José L. S. Sampaio
7. **ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO**
(3.ª edição)
José Manuel Dias
8. **A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA** (2.ª edição)
José Manuel Dias
9. **INICIAÇÃO AO CONFLITO EM PEDAGOGIA** (2.ª edição)
Equipa de Formadores da SEIS
10. **JOGOS PEDAGÓGICOS** (2.ª edição)
Equipa de Formadores da SEIS
11. **O MÉTODO EXPOSITIVO** (2.ª edição)
António Mão-de-Ferro
12. **A DINÂMICA DO RELACIONAMENTO**
INTERPESSOAL (2.ª edição)
Avelino Pinto
13. **O PAINEL DE CONTROLO DA FORMAÇÃO** (2.ª edição)
Rui Ribeiro
14. **CONDIÇÕES E FACTORES DE APRENDIZAGEM**
(2.ª edição)
José Eduardo Rocha
15. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DISCO COMPACTO**
INTERACTIVO (2.ª edição)
Carlos Correia
16. **A DINÂMICA DO RELACIONAMENTO**
INTERPESSOAL
ROTEIRO DE ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA (2.ª edição)
Avelino Pinto
17. **O PERFIL E FUNÇÕES DO FORMADOR** (3.ª edição)
António Raseth

COLECCÃO

FORMAR PEDAGOGICAMENTE



18. **O RETROPROJECTOR E A PRODUÇÃO**
DE TRANSPARÊNCIAS (2.ª edição)
Arménio José Pereira
19. **ANIMAÇÃO DE GRUPOS E LIDERANÇA** (2.ª edição)
Margarida Segurado
20. **O MULTIMEDIA E O FORMADOR**
Maria Clara Ramos Nunes
21. **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS ORGANIZAÇÕES**
Luís Filipe Cardim
22. **PLANO DE FORMAÇÃO**
ETAPAS E METODOLOGIAS DE ELABORAÇÃO (2.ª edição)
Fernando Roberto Oliveira
23. **MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS**
António Mão-de-Ferro

Para informações e encomendas, contacte:
Assessoria Técnica de Informação e Documentação
Av. José Malhoa, 11 - Piso 0 • 1070 LISBOA
Telefone: (01) 727 25 36

Curriculum Vitae

ASSISTIDO POR COMPUTADOR

*Se quer ajudar os seus formandos a redigir um bom currículo, ou...
se pensa mudar de emprego e quer melhorar o seu C.V., leia este artigo...
Certamente ser-lhe-á muito útil.*

INTRODUÇÃO

Fazer um currículo é cada vez mais uma tarefa à qual se deve dar o máximo de atenção, pois pode ser decisiva aquando da análise deste na selecção dos candidatos pela empresa de recrutamento. Com as actuais ferramentas informáticas, esta tarefa pode tornar-se mais agradável, mais flexível e com resultados de qualidade, se tiver uma boa impressora. Importante também é a alteração do seu currículo para o adaptar a um determinado emprego.

O *Word 6.0*¹ (para *PC-IBM* ou *Mac*) é um processador de texto que possui disponíveis vários modelos para o apoiar neste trabalho. Mas atenção! Como o essencial é que um currículo o diferencie dos outros candidatos, deverá adaptar e actualizar o seu currículo constantemente, pois hoje já não existe um currículo universal, sendo necessário adaptá-lo para cada caso concreto. Como a maior parte das empresas estão já orientadas para a informática, a aproximação electrónica dar-lhe-á com certeza um vantagem importante face aos outros candidatos.

MODELOS DE DOCUMENTOS

Pode poupar tempo e esforço na criação de novos documentos, baseando-os em modelos concebidos

¹ Já está também disponível no mercado o *Word 7*

para um tipo de documento específico, utilizado com frequência. Um modelo é pois uma estrutura para o texto gráfico e formatação que permanecem iguais em todos documentos de um determinado tipo. O *Word 6.0* fornece modelos para diversos tipos de documentos comuns como, por exemplo, memorandos, relatórios, cartas comerciais e currículos. Pode utilizar estes modelos tal como se encontram, pode modificá-los ou pode criar os seus próprios modelos. O modelo *Normal* é um modelo de uso geral para qualquer documento.

USANDO UM MODELO

Pode iniciar a execução do seu *curriculum vitae* a partir de um dos modelos existentes no *Word 6.0* para realização de currículos. São eles o **CURRICU1**, **CURRICU2**, **CURRICU4** e o **CURRICULASSISTENTE**.

O primeiro, **CURRICU1**, permite criar um currículo clássico. O modelo **CURRICU2** permite criar um currículo tipo contemporâneo. O modelo **CURRICU4** destina-se a quem pretender um currículo elegante, enquanto o último o ajuda a criar o seu currículo passo-a-passo.

Para realizar o seu currículo, usando esta estratégia, siga os seguintes passos:

MODELO CURRICU4

A área de trabalho deste tipo de currículo é a seguinte:

[Nome]
 [Endereço]
 [CP-Cidade]
 (###) ### #### (Res.) (###) ### #### (Com.)

Objectivos: [Escreva o seu objectivo profissional aqui]

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

[Empresa] Mês de 19XX - Actual
 [Cidade]
 [Posição]. [Detalhes da posição]

[Empresa] Mês de 19XX - Mês de 19XX
 [Cidade]
 [Posição]. [Detalhes da posição]

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

[Instituição] 19XX - 19XX
 [Cidade]
 [Grau]

ORGANIZAÇÕES

[Empresa/Instituição] 19XX
 [Cidade]
 [Posição]

MODELO CURRICULASSISTENTE

Ao escolher esta opção aparecerá um ecrã onde deverá indicar qual o tipo de currículo que deseja criar:

Assistente Currículo

Este assistente ajuda-o na criação do seu currículo.

Que tipo de currículo deseja criar?

Currículo iniciante
 Currículo cronológico
 Currículo funcional
 Currículo profissional

NOTA Evidencia a sua experiência por ordem cronológica. Uma boa opção para posições de gestão.

Existem aqui quatro hipóteses para o currículo:

1. Iniciante: É uma boa opção se for novo no mercado de trabalho ou se tiver uma experiência profissional limitada.

2. Cronológico: Permite evidenciar a sua experiência por ordem cronológica. Para cargos de gestão parece-me ser uma boa escolha.

3. Funcional: Bom para formadores de nível administrativo com experiência diversa.

4. Profissional: Aqueles profissionais com uma importante formação académica e com muitas credenciais deverão optar por este tipo de currículo.

Depois de feita esta opção, terá de pressionar o botão *Avançar*, para lhe aparecer o seguinte ecrã:

Aqui terá de indicar o seu nome e endereço, para a correspondência, assim como o(s) telefone(s). Depois de pressionar o botão *Avançar*, aparece um novo ecrã que permite escolher quais as informações pessoais a incluir no currículo: **Estado Civil, Nacionalidade, Idade, Local de Nascimento e País**. Pressione depois o botão *Avançar*.

No ecrã que aparece poderá desmarcar os cabeçalhos que não quer que sejam incluídos no currículo. Por defeito estão todos marcados: **1. Objectivos, 2. Habilitações, 3. Prémios Recebidos**, etc. Quando pressionar o botão *Avançar* aparece ainda um

outro ecrã que lhe dá a hipótese de marcar outros itens que eventualmente deseje incluir no currículo, como por exemplo Associações Profissionais. Pressione depois o botão *Avançar*. Num outro ecrã ainda pode escrever os cabeçalhos adicionais a incluir no currículo. Depois disto é ainda dada a oportunidade de alterar a ordem em que os cabeçalhos aparecem, usando para isto os botões *Para cima* e/ou *Para baixo*.

Para a escolha do estilo do currículo terá de optar pelo **Clássico, Contemporâneo** ou **Elegante**. Depois disto tudo aparece o ecrã final com toda a informação atrás introduzida.

CARTA INTRODUTÓRIA

O costume, em geral, é enviar o currículo acompanhado de uma carta manuscrita, a carta introdutória ou de apresentação. Se pretender realmente fazer uma carta manuscrita aqui ficam algumas dicas:

- Crie algumas linhas de abertura.
- Desenvolva a carta de forma a realçar a solução que você pode dar aos problemas da empresa.
- Finalize-a devidamente.

Caso pretenda fazer a carta introdutória recorrendo ao *Word*, pode, no final do modelo atrás descrito, responder *Sim*, à pergunta "Pretende criar uma carta introdutória?". Aparece outro ecrã para que seja introduzido o tipo de carta a construir, sendo por defeito "Carta Introdutória para Curriculum Vitae". Ao pressionar *Avançar* ser-lhe-á perguntado qual o tipo de papel que vai utilizar: timbrado ou em branco.

Depois de avançar terá de indicar o nome e o en-

dereço do destinatário, assim como o nome e endereço do remetente. Pressione o botão *Avançar*.

O ecrã seguinte tem o objectivo de saber qual o estilo da carta de apresentação a construir: Clássico, Contemporâneo, Comercial.

Ao pressionar o botão *Terminar* aparece uma carta de apresentação quase pronta. O que se encontra sublinhado terá de ser actualizado.

CONCLUSÃO

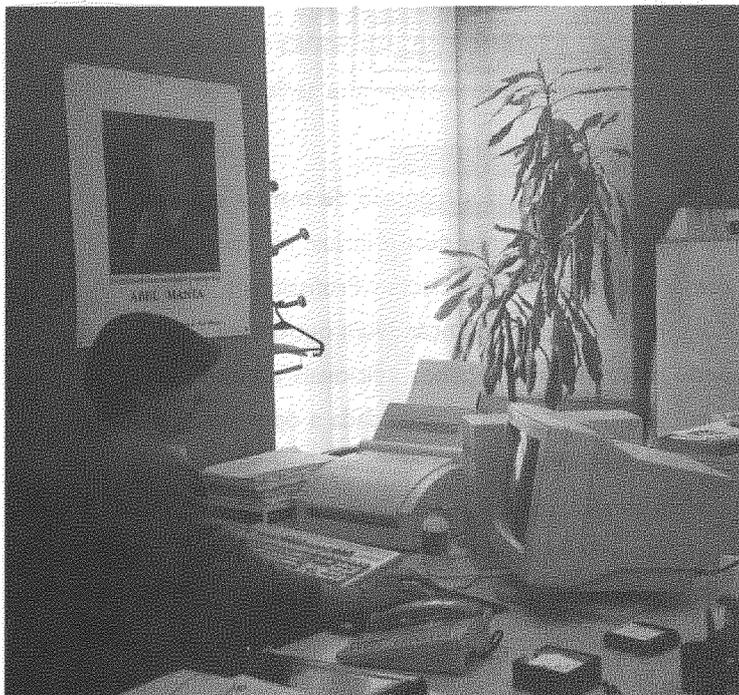
Depois de tudo terminado faça a impressão do documento, usando o comando *Ficheiro/Imprimir*. Depois faça *Ficheiro/Guardar Como ...* seguido de *Ficheiro/Fechar*, para que fique com o currículo finalizado em disco. Para sair do *Word* faça *Ficheiro/Sair*. Pode antes disto preencher o Sumário, ou seja, o resumo do currículo, optando por *Ficheiro/Sumário*.

Depois de tudo isto escolha um envelope grande de forma a que o currículo não fique amassado e feio. Se possível opte por um envelope de papel pardo, com a lombada reforçada com cartolina. Terá assim a certeza de que este chegará ao destino em condições de ser muito mais bem recebido.

Para finalizar gostaria de referir que considero a estratégia de recorrer ao computador e ao programa *Word*, para criar currículos, algo que permitirá evitar erros de construção, organização e apresentação, dando, à partida, um dos trunfos de que todos aqueles que procuram emprego necessitam para vencer.

Fernando Tavares Ferreira

Engenheiro, Consultor e Formador

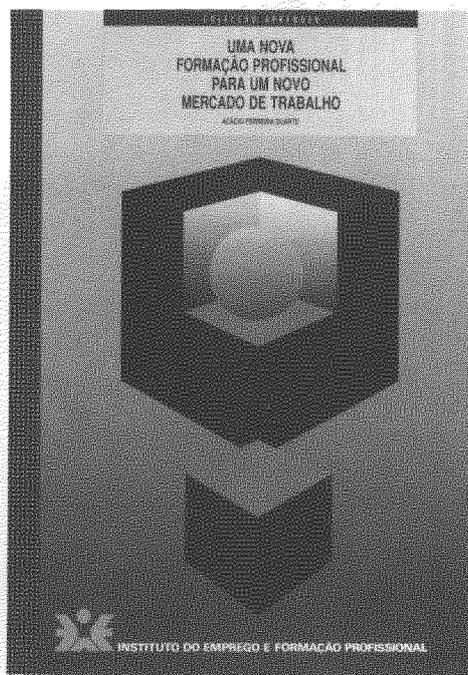


PUBLICADOS

1. **A APRENDIZAGEM E OS JOVENS** (2.ª edição)
Maria Lúcia Oliveira/Maria Manuela Porto
3. **DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS DE FORMAÇÃO** (2.ª edição)
Maria de Lourdes Mateus Vieira
4. **A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL- GENERALIDADES** (2.ª edição)
António Tira-Picos/José Sampaio
5. **A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS** (2.ª edição)
António Tira-Picos/José Sampaio
6. **O MÉTODO DEMONSTRATIVO** (2.ª edição)
Arménio Pereira/José Eduardo Rocha
7. **PREPARAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SESSÕES DE FORMAÇÃO** (2.ª edição)
Fernando Oliveira
8. **ANÁLISE DE TRABALHO – Abordagem Sistémica** (2.ª edição)
Acácio Duarte
9. **ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO** (2.ª edição)
José Manuel Dias
10. **GUIA PRÁTICO PARA USO DO RETROPROJECTOR** (2.ª edição)
Artur da Rocha Machado
11. **OS MEIOS AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO**
Carlos Portugal Ribeiro/José Alberto Pires Dias/Luís Relvas
12. **MÉTODOS PEDAGÓGICOS**
João Pinheiro/Lucília Ramos
13. **CONCEPÇÃO DE CURSOS DE ENSINO ASSISTIDO E MULTIMÉDIA**
José Garcez Lencastre
14. **PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM**
– Concepções, Teorias e Processos
Jorge Pinto
15. **A GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ESTRATÉGIA DA EMPRESA**
Rita Campos e Cunha
16. **A TELEVISÃO E O VÍDEO** (2.ª edição)
Carlos Portugal Ribeiro/José Alberto Pires Dias/Luís Relvas
17. **QUALIDADE E EFICÁCIA NA FORMAÇÃO**
José Garcez Lencastre
18. **CASOS DE EMPRESAS PORTUGUESAS**
Luís Filipe Cardim/Maria Isabel Lúcio
19. **FORMAÇÃO E MULTIMÉDIA**
Maria Clara Ramos Nunes/José Manuel Serradas
20. **A COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL**
Eduardo Jorge Esperança
21. **OS JOVENS E A VIDA ACTIVA** (2.ª edição)
António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes
22. **O FORMADOR E O GRUPO** (2.ª edição)
António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes

COLECCÃO

APRENDER



23. **COMUNIDADE EUROPEIA**
Helena Antunes/José Manuel Madeira Calado
24. **ETIOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS**
Hélder Vicente
25. **DINÂMICA DE GRUPOS**
Maria de Lurdes Baginha
26. **UMA NOVA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA UM NOVO MERCADO DE TRABALHO**
Acácio Duarte
27. **O FORMADOR FACE AO TOXICODEPENDENTE**
Manuel Peixoto/Pedro Catita

A PUBLICAR BREVEMENTE

- SISTEMA MODULAR AFERIDO** – Proposta para a Concepção e Gestão de Currículos em Sistema Modular
A. Canhão/A. Gonçalves/F. Merreiros/F. Pereira/M. Nunes/J. Rato
- REABILITAÇÃO SISTEMA COMPLEXO**
Dália Dantas/Leonardo da Conceição

Para informações e encomendas, contacte:

Assessoria Técnica de Informação e Documentação
Av. José Malhoa, 11 - Piso 0 • 1070 LISBOA
Telefone: (01) 727 25 36

O Sentimento de



um Ocidental

Avé Marias

*Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulcão, o Tejo, a maresia
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.*

*O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba,
Toldam-se de uma cor monótona e londrina.*

*Batem os carros d'aluguer, ao fundo,
Levando à via férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista exposições, países:
Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!*

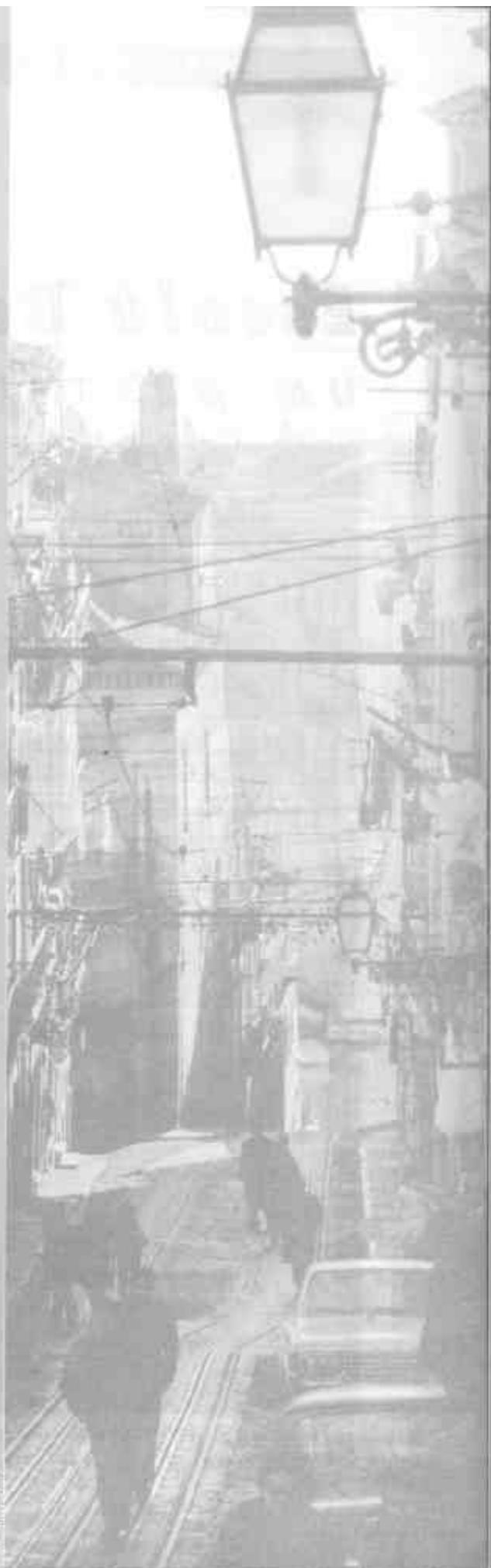
*Semelham-se a gaiolas com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.*

*Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro enfarruscados, secos;
Embrenho-me, a cismar, por boqueirões, por hecos,
Ou erro pelos cais a que se atacam hotes.*

*E evoco, então, as crônicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!*

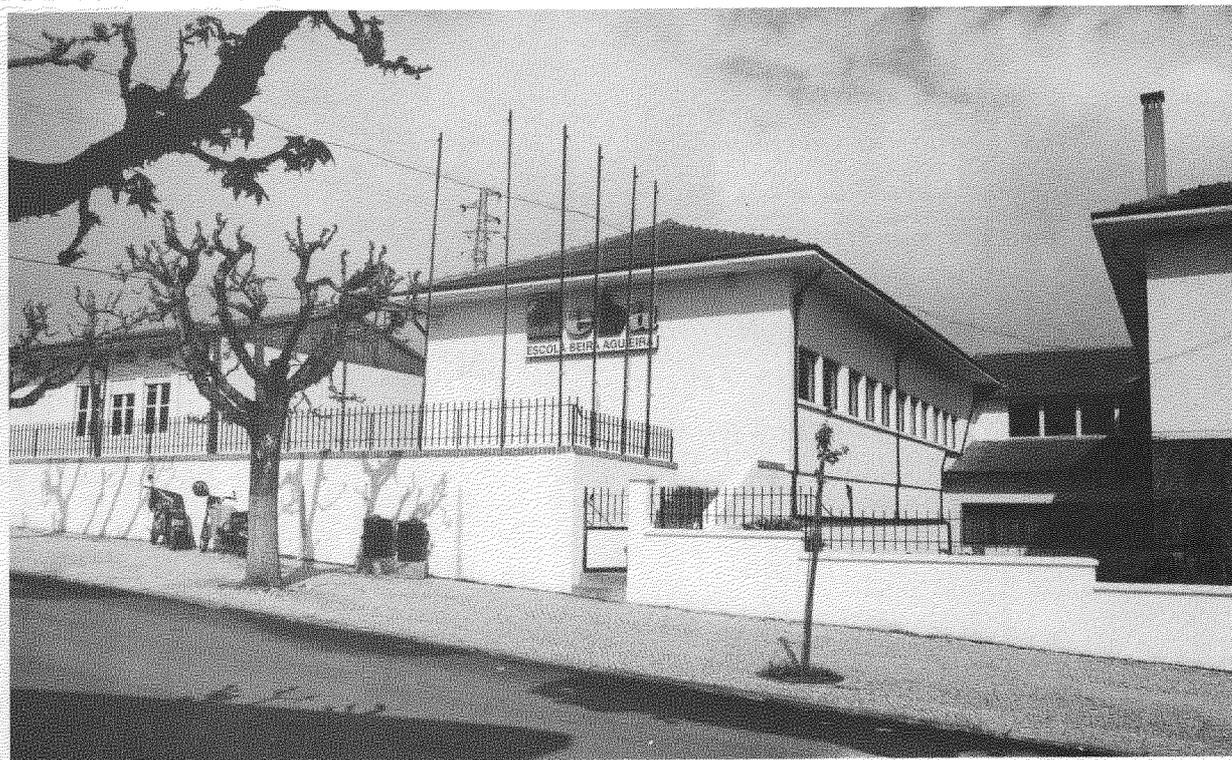
Cesário Verde

1860



Escola Beira Aguireira

UM DESAFIO PARA VENCER



O edifício da Escola em Mortágua

Era uma vez uma ideia...

1990 - ANO DE COMEÇO

A escola Beira Aguireira – Escola Profissional (EBA), com a sua sede situada em **Mortágua**, distrito de Viseu, e dois pólos em **Arganil** e em **Penacova**, distrito de Coimbra, é uma entidade privada constituída por contrato-programa em 24 de Agosto de 1990 com o ex-GETAP, actual Departamento do Ensino Secundário (DES), sendo por isso tutelada pelo Ministério da Educação e pelo então Ministério do Emprego e Segurança Social.

Conhecendo de início as dificuldades de arranque inerentes a projectos deste tipo, os responsáveis pelo lançamento desta escola de ensino profissional definiram, desde logo, as linhas bases de orientação e estratégia, para responderem, e corresponderem, aos objectivos traçados no contrato-programa e aos princípios e pressupostos que presidiram à criação das escolas profissionais em Portugal (Decreto-Lei n.º 26/89, sendo posteriormente substituído pelo Decreto-Lei n.º 70/93), ou seja, a preparação técnica e tecnológica de profissionais de nível intermédio, e nas mais di-

versas áreas, tendo sempre como objectivo fundamental a sua inserção na vida activa.

Assim, a EBA centra a sua estratégia, sobretudo, numa ligação o mais estreita possível ao meio envolvente (população, autoridades locais e regionais, autarquias, empresários, associações empresariais, culturais e de desenvolvimento, cooperativas, etc), numa preocupação de fixação da população, que vem conhecendo algum envelhecimento nas últimas décadas (devido, essencialmente, aos fenómenos migratórios, nacionais e internacionais).

Se em termos específicos a EBA persegue um modelo educativo/formativo de qualidade, em termos genéricos pretende contribuir para a implantação de um modelo de desenvolvimento para a região em que se insere, sempre em parceria com outras instituições, como já foi enunciado. De facto, é a ideia de **projecto** que tem, também, presidido à filosofia de acção/intervenção da EBA, e que se tem traduzido, concretamente, na permanência a tempo inteiro de formadores, constituindo-se assim uma equipa docente estável, o que é positivo do ponto de vista pedagógico, num acompanhamento do percurso dos formandos, quer durante a formação quer no período pós-formação, no desenvolvimento de acções e prestação de serviços voltados para a comunidade, bem como no investimento em património próprio, revelando desta forma uma vontade de criação e manutenção de um projecto sólido, com futuro e tendencialmente autónomo.

Será este projecto que procuraremos descrever e analisar mais em pormenor, ao fazermos agora a apresentação da sua estrutura, organização e actividades principais, para o que recorreremos ao historial da própria EBA.

Em 1990 foi lançado o primeiro curso de nível III¹, Técnico Agro-Florestal, que viria a conferir à EBA, pelo menos nos seus primeiros tempos, um perfil exclusivamente orientado para aquela área de formação. Perfil que não surge por acaso, já que na escolha daquele curso se encontra uma análise da economia da região, ainda fortemente baseada em actividades agrícolas e florestais (com destaque para estas últimas). Uma tradução do envolvimento da escola com os parceiros locais é, precisamente, a participação destes na escolha dos cursos a leccionar, através do Conselho Consultivo da EBA, para que, de facto, a formação e os profissionais a formar estejam em



Aspecto de uma aula prática (Curso Agro-Florestal)



O curso de Cozinha/ Pastelaria no pólo de Penacova

consonância com as necessidades locais/regionais em termos de mão-de-obra.

Que cresceu, cresceu...

1991 - ANO DE LANÇAMENTO

Se 1990 foi o ano de arranque, 1991 foi o verdadeiro ano de lançamento e de crescimento da ideia original, pela dinâmica que o projecto começou a adquirir, nomeadamente pelo estreitamento da relação com o meio envolvente (estabelecimento dos primeiros protocolos de formação com empresas locais, que por sua vez viriam a permitir a realização dos estágios/formação em contexto real de trabalho), pela criação de uma nova turma do curso de Técnico Agro-Florestal, pelo início do desenvolvimento de projectos de iniciativa comunitária, o que permitiu o início de relações transna-

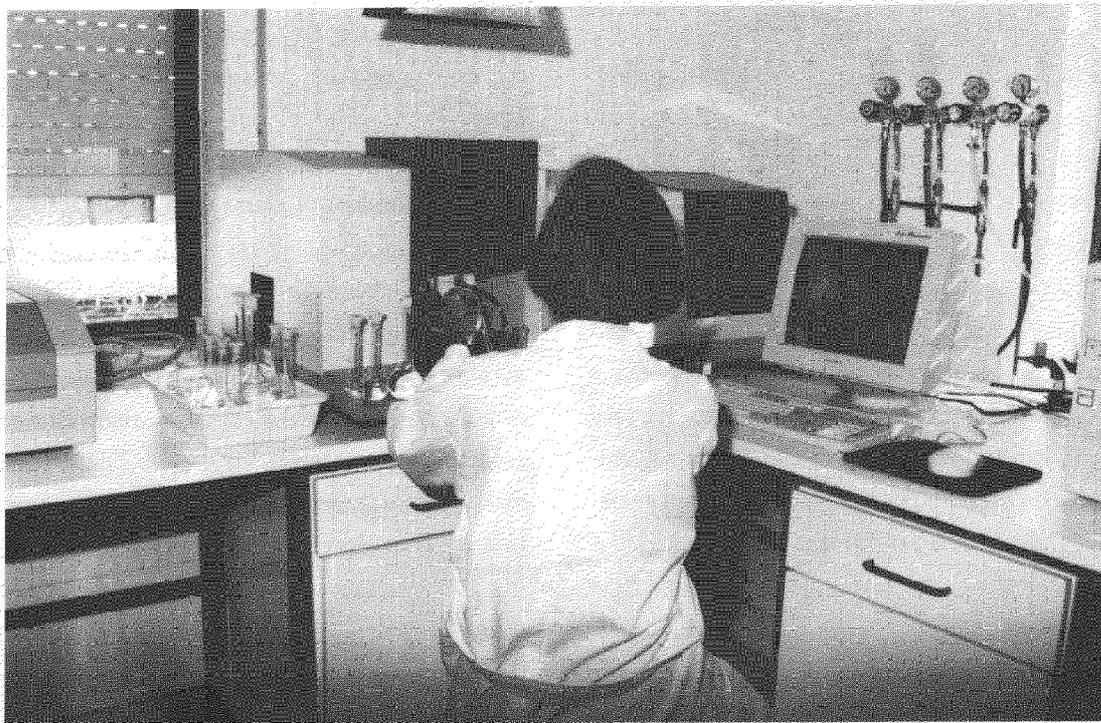
cionais com outros centros, escolas e associações de formação, sendo que também este tipo de acções permitiria, e permite ainda hoje, a realização de estágios em países comunitários², e pelo melhoramento e diversificação das infra-estruturas escolares, pois um projecto que se queira de qualidade necessita de um espaço de formação prática e/ou teórica adequado. Aqui há a realçar o arrendamento e melhoramento de uma propriedade agrícola e de uma casa destinada a um internato para alunos, provenientes de regiões mais afastadas, e ainda a recuperação de um pavilhão prefabricado e construção da cantina da escola.

Em termos da concretização e alargamento estratégico do projecto de educação/formação e desenvolvimento que a EBA preconiza, há ainda que destacar neste período a criação da Cooperativa Agrícola Beira

Aguieira (CABA). À sua criação presidiram os objectivos de associação eficaz entre os formadores, formandos, funcionários, ex-formadores, ex-formandos e ex-funcionários, já que são estes que fundamentalmente compõem o corpo de associados da CABA (e ainda algumas personalidades locais), ao mesmo tempo que com esta nova estrutura se alargariam as possibilidades de angariação de proveitos vários para apoio no financiamento da própria escola, e se proporcionaria melhores condições para a preparação da componente prática da formação dos alunos da EBA, até porque é a cooperativa que gere os terrenos agrícolas e estufas que são propriedade da escola.

O início da participação da EBA na NYPHEA (New youth Monitoring Program in Horticulture and Environmental Areas), associação de direito belga

sem fins lucrativos e que congrega uma série de instituições de formação de vários países comunitários, foi um dos primeiros resultados do prestígio que esta escola foi grangeando a nível internacional, pelo menos no seio daquelas instituições com quem mais de perto colaborou e colabora, sendo que tem como objectivo específico e fundamental a transferência de metodologias, práticas e conteúdos de formação, o intercâmbio de formandos e formadores (como estagiários) entre os seus associados, bem como uma atenção especial sobre iniciativas e disposições mais recentes que a Comissão Europeia emana em relação à formação profissional e a outro tipo de projectos de desenvolvimento. A EBA presidiu, até ao passado mês de Fevereiro, ao Conselho de Administração da NYPHEA, mantendo actualmente um vice-presidente.



O laboratório de análises químicas e microbiológicas da Escola Beira Agueira

Como exemplo do dinamismo, da inserção no meio, bem como do carácter inovador do projecto, iniciou-se ainda neste período um programa de rádio da responsabilidade da EBA. Isto é, a escola ocupava semanalmente um espaço de divulgação/informação em rádios locais, onde, essencialmente, se fazia referência às suas actividades, em particular, e às questões da formação profissional, em geral, não esquecendo a divulgação técnica nas áreas formativas da escola e que mais se relacionam com as realidades locais. A responsabilidade da preparação e realização dos programas estava a cargo dos formadores e formandos da EBA, tanto em Mortágua como, mais tarde, em Arganil.

1992 - SALTO EM FRENTE

Este ano inicia-se logo com uma iniciativa, mais ou menos mediática, a inauguração oficial da Escola Beira Aguleira, pelo então ministro da Agricultura, Dr. Arlindo Cunha. Neste ano deram-se também importantes desenvolvimentos em termos pedagógicos, quer pela criação de novos cursos quer pela abertura de um novo pólo de formação, em Arganil, leccionando o mesmo curso da sede, Técnico Agro-Florestal, justificando-se esta iniciativa pela constatação da necessidade de alargamento da tarefa formativa e de desenvolvimento da EBA, num contexto regional semelhante ao de Mortágua, portanto com uma componente agro-florestal marcante. Foi essencial também nesta ocasião o contacto privilegiado com a autarquia local para que este (novo) projecto pudesse concretizar-se.

Quanto aos novos cursos, todos de nível III, a implementar na escola e no ano considerado, estes foram: Técnico de Mecânica/Conservação de Má-

quinas Agrícolas e Florestais; Técnico de Turismo Ambiental e Rural; Técnico de Gestão Ambiental e Paisagística. Aqui pode verificar-se que há uma relação estreita entre estas novas áreas formativas e a vocação ou perfil da escola bem como com o meio em que se inscrevem. Assim, continuam presentes as actividades agrícolas e florestais, agora na componente das máquinas utilizadas nesses sectores, ao mesmo tempo que se presta maior atenção a duas áreas ou actividades que nos últimos tempos têm conhecido uma evolução considerável, o turismo rural e a gestão e manutenção de espaços verdes.

Por protocolo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, Centro de Emprego de Tondela, a EBA organizou e desenvolveu nas suas instalações, com início no período que agora consideramos, dois cursos Aprendizagem (de nível II') da responsabilidade daquele organismo estatal, designadamente Curso de Auxiliar de Cozinha (com a formação teórico-prática a ser ministrada pelo Cozinheiro da EBA, e na respectiva cantina) e Curso de Auxiliar de Informática (tendo sido fundamental a utilização da sala de informática da escola para a realização deste curso).

Importa ainda referir para o ano de 1992 a concretização de mais uma série de protocolos de cooperação com entidades locais e regionais, de tipo autárquico, empresarial e educativo, sempre na prossecução do duplo objectivo de possibilitar aos formandos da escola estágios em contexto real de trabalho, e o desenvolvimento de outros tipos de projectos, voltados para comunidade e que a esta mais directamente beneficiassem. Entre outros, podemos destacar os protocolos com: Câmara Municipal de Mortágua; Câmara Municipal de Arganil; Câmara Municipal de Penacova; Escola Superior

Agrária de Coimbra; Mata Nacional do Buçaco; Associação de Desenvolvimento de Iniciativas Culturais, Económicas e Sociais (ADICES); Escola Secundária de Arganil; Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Mortágua.

Consolidando-se...

1993/1994 - PERÍODO DE AFIRMAÇÃO.

Desenvolvimento de novas estratégias...

Este terá sido, de facto, um período caracterizado pela afirmação da EBA, no contexto da formação profissional, mas também no seu papel de pólo de desenvolvimento numa região onde todas as contribuições deste tipo serão, com certeza, bem-vindas.

As novas estratégias prendem-se, nomeadamente, com a implementação de mais um pólo de formação, agora num outro concelho contíguo ao de Mortágua, Penacova, mas com uma área formativa diferente, a restauração e hotelaria. Esta situação prende-se, também aqui, com a necessidade de alargamento da intervenção da escola, e portanto do próprio projecto educativo/formativo que esta tem para si própria e para a região que serve, com a diversificação das suas áreas de formação, resultantes da negociação com as autoridades e entidades do concelho de Penacova, pois, seguindo o modelo anterior, estes participam na definição dos cursos a leccionar. Os cursos criados para Penacova foram, no seu primeiro ano de funcionamento (1994/95) todos de nível II, a saber, Curso de Mesa/Bar e Curso de Cozinha/Pastelaria, sendo que no actual ano lectivo (1995/96) funciona também um novo curso de nível III, Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo (ver caixa - pág. 39).

Um dos desenvolvimentos fundamentais que todo este projecto conheceu neste período foi a

criação de uma nova estrutura que viria a associar-se às duas anteriormente existentes (EBA e CABA), o **Centro de Iniciativas Empresariais Beira Agueira - IEBA** associação de desenvolvimento estabelecida por escritura pública em Dezembro de 1994, em Mortágua, e que tem como objectivos de orientação/intervenção a animação e dinamização do tecido empresarial da região, a promoção de iniciativas e projectos de formação profissional e de desenvolvimento, e o apoio e orientação na procura de emprego pelos jovens (nomeadamente aqueles oriundos da EBA).

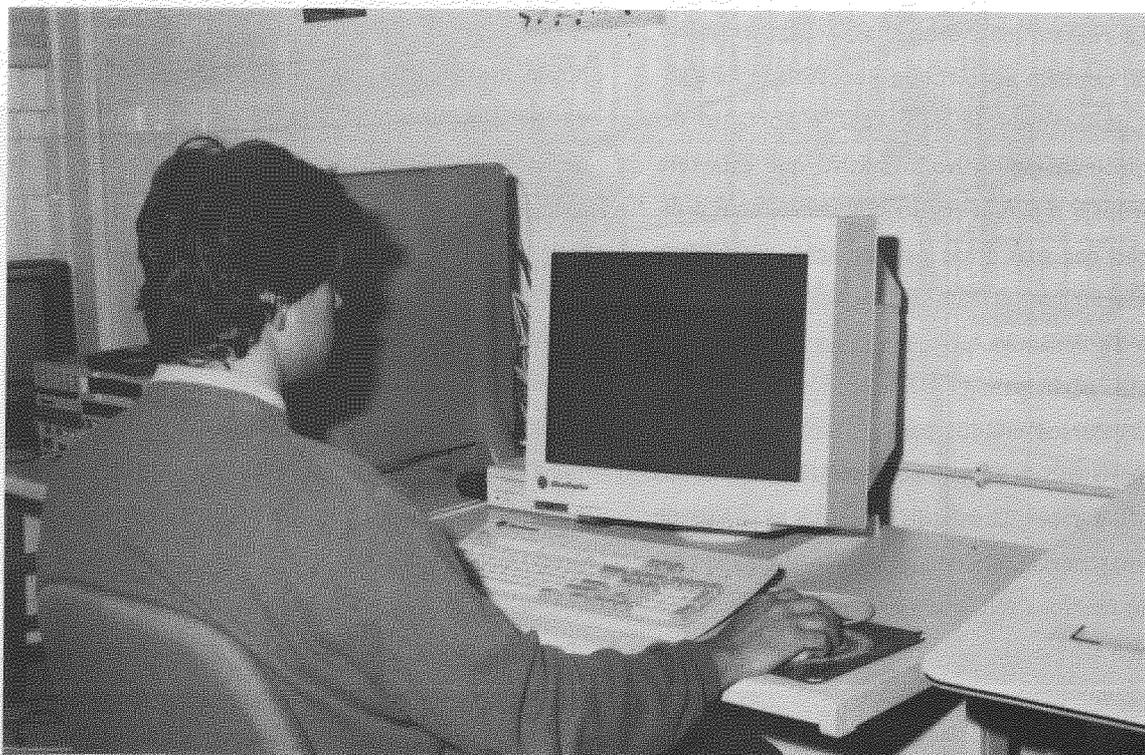
Esta nova associação surge como um complemento, mas valendo também por ela própria, ao projecto já iniciado com a criação da escola e da cooperativa. Diríamos, mesmo, que agora se constituiu uma espécie de grupo, o grupo Beira-Agueira, assim designado oficiosamente por todos quantos o partilham e acarinham (sendo esta, como já repararam, a expressão comum às três instituições e que designa a região em que se inserem). O IEBA surge, de facto, de dentro da própria estrutura da EBA, mais concretamente de um programa de iniciativa comunitária, o NOW - *New Opportunities for Women* (Novas Oportunidades para as Mulheres). É que o projecto relativo a este programa (e que descreveremos sucintamente mais adiante), previa a continuação das suas actividades mesmo após o período oficial para o qual tinha sido aprovado pelo IEFP e pela Comissão Europeia, pois é entendimento dos responsáveis pelo grupo Beira Agueira, e é esta a sua concepção fundamental de desenvolvimento, as estruturas humanas e materiais que alguns fundos comunitários permitiram desenvolver devem ser encaradas como algo estável, sólido e duradouro, para que assim se concretizem eficazmente os objectivos que presidiram ao seu sur-

gimento, e para que daí resultem efeitos multiplicadores visíveis e que a todos aproveitem.

Hoje, o IEBA pretende afirmar-se como um dos elementos dinamizadores do projecto de desenvolvimento que o grupo preconiza para a região, aglutinando no seu seio cerca de meia centena de associados individuais e três colectivos. Câmara Municipal de Mortágua, Associação dos Produtores Florestais de Mortágua (APFM) e Associação de Indústria e Comércio de Mortágua (AICM), ao mesmo tempo que desempenha as funções de promotor da EBA, pelo contrato-programa agora (Março de 1996) estabelecido com o Ministério da Educação, via Departamento do Ensino Secundário. O IEBA substitui, como promotor da EBA, a Caixa de Crédito Agrícola

Mútuo de Mortágua, primeira instituição que assumiu esta função e que esteve, afinal, no processo de criação da escola, e a Câmara Municipal de Mortágua, promotor da EBA até há algumas semanas atrás.

Fizemos acima referência à orientação que o IEBA presta a todos os jovens que o procuram no sentido de algum apoio na procura de emprego (hoje um dos fenómenos mais preocupantes que afectam esta faixa etária). Mas é importante referir que também este tipo de metodologia já previamente tinha sido desenvolvida pela EBA, pois, e mais uma vez por protocolo com o Centro de Emprego de Tondela, esteve em funcionamento neste período uma Unidade de Inserção de Jovens na Vida Activa – UNIVA, projecto voltado precisamente para a aplicação de metodolo-

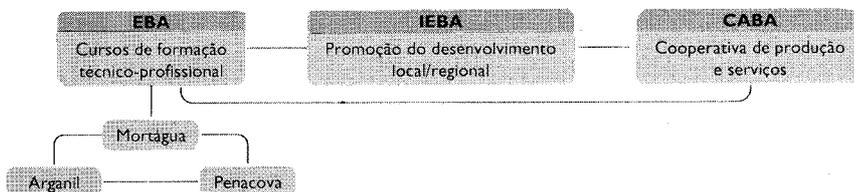


O Gabinete de Detecção remota e Sistemas de Informação Geográfica (SIG)

gias activas na procura de emprego, e que passa(va) por actividades tais como consulta das ofertas públicas e privadas de emprego, elaboração do Curriculum Vitae dos utentes, redacção de cartas de apresentação, preparação rigorosa para entrevistas de selecção e contactos com empresas.

Este projecto era aberto a todos os jovens desempregados da região, tendo o apoio sido mais frequente junto dos formandos finalistas e/ou diplomados da própria escola, sendo que a sua responsável era uma formadora interna, Psicóloga do Trabalho.

Chegados aqui, seria importante resumir em termos esquemáticos, para melhor visualização, o projecto que temos vindo a descrever e analisar. Recorremos, para isso à estrutura inter-relacional do grupo Beira Agueira:



**PENSAR E COOPERAR GLOBALMENTE
PARA MELHOR AGIR LOCALMENTE...**

Num período onde o(s) processo(s) de globalização são cada vez mais intensos, e influem cada vez mais sobre as realidades nacionais, regionais e locais, as questões do desenvolvimento têm forçosamente que equacionar as evoluções que se vão concretizando, não as perdendo de vista, o que seria um erro estratégico grave. Tacticamente, no terreno, deve-se contextualizar em relação à realidade local/regional os novos fenómenos (alguns não tão novos como isso) sociais, culturais, políticos e culturais.

Consideramos que o grupo Beira Agueira, e não esqueçamos o carácter pioneiro da EBA, se tem relacionado bem com esta problemática, essencialmente através dos contactos internacionais que vem mantendo (ainda que restringidos aos países da União Europeia), e dos projectos transnacionais que já desenvolveu e desenvolve actualmente. É desta maneira que se concretiza de uma forma eficaz, como atrás referimos, a transferência, divulgação e disseminação de metodologias e (boas) práticas ao nível da formação e do desenvolvimento. Assim, podemos destacar os seguintes projectos transnacionais:

PETRA - programa, também comunitário, que visou essencialmente o intercâmbio de formandos e formadores, e que permitiu à EBA receber alguns estagiários de vários países europeus bem como proporcionar aos seus próprios formandos estágios no estrangeiro.

EUROFORM - outro programa de iniciativa da União Europeia, que visou: a formação de formadores; a partilha de experiências e novas tecnologias entre os parceiros do projecto; proporcionar novas qualificações e oportunidades de emprego aos formandos da EBA; implementar novas tecnologias de experimentação.

Este projecto permitiu à escola equipar-se de uma forma importante em termos de novas tecnologias de serviços e apoio à formação, como seja um moderno laboratório de análise de águas (análises físico-químicas e microbiológicas) e um sofisticado gabinete de projectos em detecção remota e sistemas de informação geo-referenciada (permitindo nomeadamente aplicações daquele sistema para o planeamento agro-

-florestal e urbano, trabalhos de digitalização e a correção e classificação de imagens de satélite).

Estes recursos permitem-nos realizar projectos de consultadoria técnica a diversas instituições, a sua gestão e aproveitamento, tal como se verifica em relação à propriedade agrícola, está a cargo da CABA.

NOW - Este projecto promovido pela EBA deu origem à criação de três microempresas, geridas por mulheres, no concelho de Mortágua, num total de nove postos de trabalho, uma na área de artesanato (jogos e brinquedos didácticos de madeira), outra na área da fotografia e vídeo (laboratório e estúdio) e outra na área têxtil (confeção e comercialização de roupa para criança). A fase de consolidação destas microempresas continua a ser acompanhada de perto pelo IEBA, nomeadamente nas áreas administrativa, de gestão e contabilidade.

HORIZON - ainda um programa de iniciativa comunitária, este específico para deficientes e/ou grupos socialmente desfavorecidos, onde a EBA pretende criar uma escola de cães-guias para cegos, a única no País, e que por isso atribui a este projecto o carácter de interesse nacional. Este projecto já foi aprovado pelas autoridades nacionais e comunitárias competentes, encontrando-se na sua fase de arranque, nomeadamente a selecção de dois formadores (as) para formação em França no treino e maneio de cães, durante um ano, para que depois desenvolvam essa actividade no âmbito do projecto da EBA, e em instalações preparadas para o efeito.

LEONARDO - programa comunitário abrangendo diversas áreas e tipos de formação, em que a EBA conseguiu aprovar três estágios transnacionais para

os seus alunos, provavelmente a realizarem-se em Coria (Espanha).

Sem esquecer a formação profissional dos jovens que procuram a Escola Beira Aguieira para se qualificarem, **HORIZON** e **LEONARDO** são neste momento os dois programas de cooperação transnacional que a EBA tem aprovados e que irá desenvolver nos próximos tempos.

Porém, todo o grupo tem outros projectos candidados, nacionais e transnacionais, para assim se prosseguir o caminho e objectivos traçados, numa palavra... **o desenvolvimento !**

José Luis Marques

Sociólogo/Agente de Desenvolvimento

NOTAS

- ¹ Curso técnico profissional de nível III é aquele que exige como habilitação mínima de ingresso o 9.º ano de escolaridade, sendo que no final de três anos de formação, para além da qualificação profissional respectiva, confere equivalência ao 12.º ano.
- ² Ao abrigo, fundamentalmente, dos Programas PETRA e EUROFORM, já concluídos, e do Programa LEONARDO, a implementar no presente ano lectivo e em próximos anos.
- ³ Curso técnico profissional de nível II é aquele que exige como habilitação mínima de ingresso o 6.º ano de escolaridade, sendo que no final de três anos de formação, para além da qualificação profissional respectiva, confere equivalência ao 9.º ano.

EBA

Rua Dr. José Lopes de Oliveira
3450 Mortágua
Tel.: 351 31 92159/920074
Fax: 351 31 920052

CABA

Rua das Rosas
Vale de Açores
3450 Mortágua
Tel.: 351 31 920001
Fax: 351 31 920052

IEBA

Av. Dr. José Assis e Santos
3450 Mortágua
Tel.: 351 31 920107
Fax: 351 31 920107

**A Escola Beira Agueira tem
no ano lectivo de 1995/96
os seguintes cursos a decorrer:**

**Novos cursos, previstos e
a candidatar para funcionamento
no ano lectivo de 1996/97:**

<p>MORTÁGUA (sede), Cursos de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico Agro-Florestal (1.º e 2.º Anos); - Técnico de Gestão Ambiental e Paisagística (2.º e 3.º Anos); - Técnico de Gestão do Ambiente (1.º Ano); - Técnico de Mecânica/Conservação de Máquinas Agrícolas e Florestais (3.º Ano). <p>ARGANIL (pólo), Curso de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Turismo Ambiental e Rural (2.º e 3.º Anos); <p>PENACOVA (Pólo), Cursos de nível II:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa/Bar (1.º e 2.º Anos); - Cozinha/Pastelaria (1.º Ano); <p>Curso de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo (1.º Ano). 	<p>MORTÁGUA (sede), Cursos de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Gestão do Ambiente e Recursos Hídricos; - Técnico de Gestão e Manutenção de Espaços Verdes <p>ARGANIL (pólo), Curso de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Contabilidade - Técnico de Animação Sócio-Cultural <p>PENACOVA (Pólo), Cursos de nível III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico de Hotelaria/Recepção e Atendimento
---	---

Alternância Associativa

Uma experiência

No quadro do programa PETRA foi desenvolvido durante o ano de 1994 um miniprojecto de investigação pedagógica aplicada centrado na *construção e experimentação de instrumentos pedagógicos* que facilitassem a articulação entre a teoria e a prática e entre os diferentes domínios e contextos de formação e que, deste modo, visassem a promoção de uma alternância de tipo associativo no seio do Sistema de Aprendizagem. A produção destes instrumentos assumia-se então como a parte mais visível e «expressiva» de uma metodologia de planificação e concretização do trabalho pedagógico inerente à alternância associativa.

Na sequência dos estudos anteriormente realizados, que nos permitiram um conhecimento relativamente aprofundado do Sistema de Aprendizagem, considerava-se importante ter em conta a especificidade organizativa do Sistema de Aprendizagem em Portugal, nos campos curricular e da formação e dos seus contextos.¹

Neste sentido, foram particularmente tidas em conta as condicionantes que resultam, em primeiro lugar, do *design* curricular existente, onde na formulação dos programas dos diferentes domínios se valorizou, por um lado, uma óptica mais académica de

organização da formação como sequência de conteúdos e não de actividades, e, por outro, uma relativa fragmentação disciplinar. Este *design* curricular acaba assim por não favorecer, ou até mesmo por dificultar, a implementação de uma perspectiva de organização da formação que a centre nas actividades profissionais para que a saída profissional aponta, isto é, para que – e em que – se preparam os aprendizes.

Foram ainda tidas em conta, em segundo lugar, as condicionantes que resultam da heterogeneidade dos contextos de inserção (e pertença) profissional predominante dos seus formadores – o Sistema Regular de Ensino, o Centro de Formação Profissional e as empresas.

E, por último, as que resultam da realização de reuniões periódicas mensais da equipa de formadores de um mesmo grupo-turma de aprendizes, e ainda das que resultam da existência de um coordenador de turma com funções de acompanhamento e animação da formação em alternância.

1. A REELABORAÇÃO DO PROGRAMA E DO REFERENCIAL DE FORMAÇÃO

Numa primeira fase do projecto procedeu-se à



reelaboração do programa e do referencial de formação do «mecânico auto» (nível II).² Este trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas aprofundadas realizadas a mecânicos, profissionais em empresa, e a formadores do Sistema de Aprendizagem de domínios tecnológicos, da Prática Simulada e do Posto de Trabalho. Com isto a equipa técnica do projecto criou as condições que lhe permitiram proceder a uma reestruturação do programa já existente, aquele que actualmente é conhecido e implementado pelos formadores do S.A., por forma a organizá-lo em função e como sequência das actividades profissionais para que prepara. Procurou-se assim definir actividades profissionais globais (APG) e actividades profissionais específicas (APE) pertinentes para a aprendizagem da profissão e identificar, para cada uma destas, as actividades de formação, os saberes teóricos e saberes práticos, os equipamentos e outros recursos materiais de trabalho e de formação que lhe são inerentes. A «distribuição» pelos diversos domínios curriculares dos diferentes saberes teóricos e práticos a adquirir tornou-se assim uma operação a realizar num segundo

momento, tendo em conta os programas existentes e/ou as competências dos formadores e as parcelas do processo de formação que, no seio da equipa de formadores, cada um se propõe assumir, numa perspectiva de gestão local do currículo.

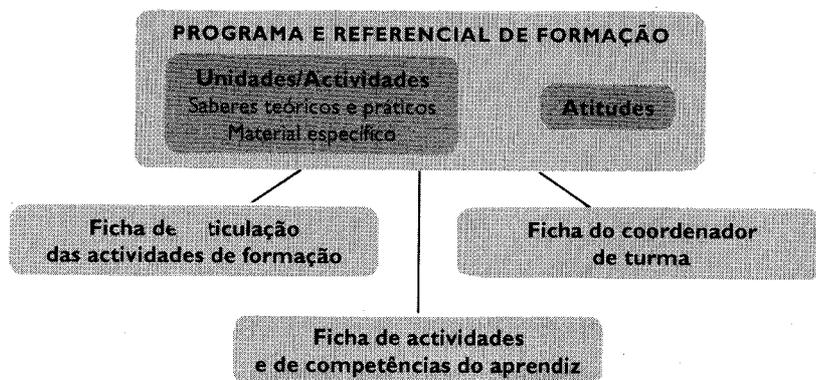
O programa e o referencial de formação que foram construídos explicitavam ainda, globalmente, as atitudes profissionais a promover no aprendiz.³

O conjunto deste produtos foi submetido a apreciação de profissionais – de empresas e da formação – e, após alguns ajustamentos, viria a ser apresentado aos formadores do Centro de Formação Profissional de Évora que conosco viriam a colaborar na segunda fase deste projecto.

2. A CONSTRUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

Foram três os instrumentos construídos e sujeitos a experimentação na 2.ª fase do projecto: um instrumento de planificação, um segundo de apoio-acompanhamento da aprendizagem do formando, e um outro de apoio à função de coordenação e animação da formação.

Neste sentido, esquematicamente, foram os seguintes os produtos deste projecto:



Foi escolhido o Centro de Formação de Évora como lugar de experimentação da metodologia e dos materiais já produzidos na 1ª fase do projecto e a produzir nesta 2ª fase, devendo estes ser construídos em conjunto com os próprios formadores. Decidiu-se ainda experimentar o material numa turma de 2º ano do curso de mecânica auto.

Escolhida a turma, realizou-se uma primeira reunião entre a equipa técnica do projecto e a equipa de formadores com vista à apresentação dos objectivos do projecto, da sua duração, da participação esperada/desejada, bem como do programa e do referencial de formação que previamente tinham sido distribuídos. A adesão dos participantes permitiu-nos avançar para a escolha da actividade profissional em torno da qual se organizaria a formação, tendo a escolha recaído sobre a APE nº 2.1 «Reparação do motor e reparação ou substituição de componentes.»

Aceitou-se o lugar central da Prática Simulada – e não do Posto de Trabalho – na estruturação da formação e reconheceu-se ainda que não era possível vincular o Posto de Trabalho à implementação de um programa de actividades preciso. No entanto, foi possível levar esta área de formação a assumir que o facto de saberem de antemão quais as actividades e aprendizagens que no momento os aprendizes estavam a realizar lhes permitia rentabilizar do ponto de vista formativo as actividades a desenvolver na empresa, e os comprometia a, sempre que possível, atribuírem preferencialmente aos aprendizes actividades no mesmo âmbito de saberes e/ou de práticas profissionais.

Reconheceu-se igualmente que não era indispensável (nem mesmo desejável) a participação de todos os domínios e/ou formadores da equipa, assumindo-se ao mesmo tempo, por relação a cada uma das

APE, a desigual pertinência de participação dos diversos domínios e, por relação a cada momento do ano lectivo, a desigual disponibilidade para a participação dos diferentes formadores. Deste modo, o reconhecimento destas diversidades não se constituía como



Centro de Formação Profissional de Évora

obstáculo ou como condicionante grave à concepção e implementação de uma planificação do trabalho pedagógica assente na articulação de práticas e de processos de formação conduzidos por distintos domínios e/ou formadores.

Refira-se ainda que à escolha da actividade (APE) presidiram os seguintes critérios:

- a actividade deveria ser coerente por relação ao momento de formação em que a turma se encontrava;
- a actividade poderia ser implementada numa sequência de formação com a duração aproximada de um mês.

A escolha de uma turma de 2º ano, por seu lado, visava garantir:

- uma aprendizagem profissional anterior mínima, a fim de não experimentar actividades introdutórias;
- um referencial de comparação do modo de trabalho dos formadores que tiveram uma mesma turma antes e durante a experimentação.

2.1. A FICHA DE ARTICULAÇÃO DE ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO

A primeira proposta de planificação da articulação das actividades de formação foi avançada pela equipa técnica do projecto, com claros propósitos mobilizadores mas assumindo-a, ao mesmo tempo, embora de forma não explícita, como uma proposta inacabada e lacunar que necessariamente teria de ser corrigida e desenvolvida pelos participantes como indicador claro da sua predisposição à participação interessada e inovadora neste projecto.

Esta proposta foi apresentada aos diferentes formadores e monitores do posto de trabalho, que lhe introduziram melhorias substanciais nos conteúdos

de formação a desenvolver nos seus respectivos domínios e nos saberes teóricos e práticos implicados nessas actividades.

Previa-se que a ficha de articulação das actividades de formação indicasse o tempo de formação previsto para a realização das actividades desenvolvidas em cada domínio de formação. Esta tentativa de programação revelou-se inadaptada à realidade e decidiu-se deixar a cada formador a possibilidade de definir o tempo previsto e o tempo efectivamente utilizado com cada actividade. Relativamente ao Posto de Trabalho decidiu-se dispensá-lo da programação, como foi referido, sem que no entanto o seu espaço desaparecesse, por forma a ser possível preenchê-lo a *posteriori*, isto é, a realizar-se o levantamento das actividades efectivamente realizadas.

FICHA DE ARTICULAÇÃO DE ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO - ficha I (página 47)

2.2 A FICHA DE ACTIVIDADES E COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ

Com esta ficha pretende-se assegurar uma explicitação prévia e, deste modo, a enunciação sistemática perante os aprendizes de quais as actividades profissionais ou de formação e os saberes teóricos e práticos que eles devem desenvolver e adquirir. Deste modo ela constitui para o aprendiz como um instrumento de auto-avaliação e é simultaneamente um auxiliar de avaliação para o formador, garantindo a uns e a outros a possibilidade de realizarem o acompanhamento sistemático das aprendizagens efectivamente realizadas e dos níveis de mestria efectivamente conseguidos.

Esta ficha de actividades e competências do aprendiz foi construída pela equipa técnica e igual-

mente submetida à apreciação dos formadores e uso dos aprendizes. Das modificações que lhe foram introduzidas até se chegar à versão aqui apresentada, destaca-se a possibilidade de, se construir, quando tal se mostrar pertinente para os formadores e as actividades em causa, um índice agregado do nível de mestria globalmente atingido por cada um dos aprendizes. Este índice seria construído a partir da distância entre o nível atingido e o nível desejado/visado pelo formador – que deste modo deveria ser explicitado de antemão. Assim, o valor 0 (zero) seria atribuído a quem atingiu o nível visado, e os valores +1 ou -1 (ou +2 e -2) seriam atribuídos, conforme os casos, a quem ficou abaixo ou acima do nível visado. Um somatório permitia-nos obter o valor do índice global atingido em cada domínio de aprendizagem, relativamente a cada APE desenvolvida.

Note-se contudo que o objectivo destes procedimentos é apenas o de promover a explicitação dos níveis de mestria visados e de, por esta forma, favorecer uma avaliação formativa dos aprendizes e uma avaliação da eficácia da formação. Por outro lado, o registo dos níveis de mestria atingidos num dado momento permite-nos mais tarde, num momento em que algumas das mesmas actividades/tarefas profissionais são de novo realizadas, avaliar progressões nas aprendizagens dos formandos.

FICHA DE ACTIVIDADES E COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ - ficha 2 (página 51)

2.3 A FICHA DO COORDENADOR DE TURMA

Esta ficha destina-se a permitir ao coordenador de turma a identificação e mobilização das competências pessoais e profissionais que se consideram facilita-

doras do seu papel de coordenador e animador da formação, em particular no âmbito do trabalho de implementação de um projecto de promoção de uma alternância de tipo associativo. Esta ficha propõe-se ainda facilitar o trabalho do coordenador na mobilização das competências pessoais e profissionais dos formadores de modo a constituir uma verdadeira «equipa de formadores» e, por último, a servir de guia metodológico de um processo de implementação do projecto de articulação de actividades de formação e de gestão das dinâmicas por ele geradas. Neste sentido, assumindo-se por vezes essencialmente como um instrumento de auto-avaliação e noutros casos essencialmente como um guião de suporte a uma reflexão sobre competências pessoais e profissionais e sobre situações e processos de formação, esta ficha pode constituir um instrumento capaz de permitir ao coordenador desenvolver uma reflexão sobre a sua actividade e de como a melhorar.

FICHA DE APOIO AO COORDENADOR DE TURMA - ficha 3 (página 53)

2.4 UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

A construção e experimentação dos instrumentos pedagógicos atrás apresentados, nomeadamente na 2.ª fase do projecto, poderão ter constituído, de certo modo, um processo de investigação-formação, em particular no âmbito da relação construída com o coordenador de turma.

Com efeito, o processo de melhoria dos instrumentos de planificação foi interactivo, e estes – tal como aqui foram apresentados – são o produto das diversas reuniões da equipa de formadores com o coordenador de turma para preparar o trabalho, e

contaram sempre com o apoio da equipa de técnica para o desenvolver. Neste contexto, procurou-se transmitir a ideia de que as reuniões mensais da equipa de formadores devem constituir o contexto privilegiado de planificação do trabalho pedagógico, pelo que importa aumentar a sua eficácia e eficiência de modo a que este trabalho seja uma actividade corrente de uma equipa de formadores e de um coordenador de turma, e possa minimizar-se o carácter de sobretrabalho que frequentemente lhe é associado.

Refira-se, neste contexto, que esta 2ª fase do deste projecto de investigação visava:

- validar os objectivos identificados no programa de formação, para a actividade escolhida;
- contribuir para que as equipas de formadores se apropriassem da metodologia proposta, e introduzissem na sequência de formação alguns objectivos ligados à gestão local do currículo;
- experimentar o modo de articulação entre sequências teóricas e práticas de formação assim como entre estas e a formação inserida nas sequências de trabalho em empresa.

Ora, relativamente a estes objectivos, é importante referir que:

- os produtos finais da experimentação são o resultado da interacção entre, por um lado, a proposta inicial da equipa técnica do projecto e, por outro lado, as preocupações e as práticas de formação da equipa de formadores;
- isso se traduziu numa progressão cujo sentido foi o de um enraizamento das ideias-chave do projecto junto dos actores do processo de formação;
- se revelou ajustada a opção pela Prática Simulada como motor do trabalho pedagógico global, na medida em que era o único domínio que poderia servir de partida às actividades profissionais;

- os bons resultados aqui obtidos devem-se também ao sucesso que a Prática Simulada demonstrou na capacidade de sensibilizar todos os outros domínios, em particular porque o seu formador tinha um contacto quotidiano com os outros formadores no Centro de Formação, e, portanto, não se encontrava em qualquer das empresas que, neste caso, estavam mais longe dos problemas quotidianos da organização da formação;
- a Prática Simulada pôde igualmente servir de guia às actividades a realizar em Posto de Trabalho, o que nos permitiu organizar pela primeira vez uma componente da formação, o Posto de Trabalho, que frequentemente não se articula com as outras, nem tem um programa de formação pré ou pós-fixado;
- é possível «comprometer» os monitores do Posto de Trabalho a explicitarem *a posteriori* as actividades desenvolvidas na empresa, em particular quando manifestam predisposição e interesse em conhecer previamente o que os seus aprendizes estão entre-tanto a realizar nos outros domínios de formação;
- essa explicitação das actividades desenvolvidas em empresa, a par das informações recolhidas através da ficha do aprendiz, tornam possível aos coordenadores de turma a elaboração de uma nova ficha relativa às actividades profissionais desenvolvidas em Posto de Trabalho, remetendo essa nova informação para a própria equipa de formadores.

Chegamos assim ao último dos instrumentos de formação produzidos no âmbito deste projecto – a ficha de actividades profissionais desenvolvidas em Posto de Trabalho. Esta ficha foi elaborada espontaneamente pelo Dr. Farinha Martins, o coordenador da turma envolvida no projecto, e foi-nos apresentada cerca de um mês depois, em Lisboa, quando se rea-



lizou a última reunião de balanço e de apresentação da experiência aos nossos parceiros belgas.⁴

FICHA DE ARTICULAÇÃO DE ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO - ficha 4 (página 56)

Ao dizer-se que a metodologia foi apropriada pela equipa, e em particular pelo coordenador de turma, não poderemos concluir que o projecto assumiu um carácter de projecto de investigação-formação ?

Neste sentido, a experimentação permitiu igual-

mente tirar conclusões sobre a importância do trabalho do coordenador de turma, o qual deve ser valorizado e apoiado. Os coordenadores experimentam verdadeiras dificuldades, nomeadamente quando procuram resolver certas situações e problemas. As fichas de actividades e competências do aprendiz revelaram-se muito úteis neste campo ao permitirem ao coordenador e aos diferentes formadores obter um elemento suplementar de avaliação e de controle-regulação do trabalho dos aprendizes. A concepção de um instrumento específico destinado ao coordenador de turma, visualizada desde o início, só se tornou possível como resultado da observação das dificuldades sentidas por este no seu trabalho e da apropriação por este da metodologia de trabalho que foi implementada. Por último, a ficha de actividades profissionais desenvolvidas em Posto de Trabalho pode permitir aos agentes responsáveis pelo acompanhamento da formação e das aprendizagens dos formandos, identificar melhor as oportunidades de formação conferidas por cada empresa, saber quais as actividades profissionais que mais facilmente (ou habitualmente) são asseguradas por estas e «cruzar» toda essa informação com as competências adquiridas pelos aprendizes A, B ou C, podendo a partir daí propor ou implementar estratégias de regulação e superação das dificuldades diagnosticadas, fazendo intervir outros domínios, nomeadamente a Prática Simulada, ou outras modalidades de organização da formação em empresas, como por exemplo a rotação de empresas.⁵

* Notas e referências bibliográficas na página 57

Nélson Matias

Departamento de Ciências da Educação

Escola Superior de Educação de Setúbal

FICHA DE ARTICULAÇÃO DE ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO

Com esta ficha – cujos conteúdos estão nas páginas seguintes – pretende-se obter um instrumento de planeamento da articulação entre diferentes domínios, em torno de uma actividade profissional específica.

A listagem das actividades profissionais específicas encontra-se na última página. O modo de procedimento a adoptar é o seguinte:

- identificação pela equipa formativa, da actividade profissional específica em torno da qual se integram as aprendizagens a adquirir ou a rever em cada domínio envolvido (essa actividade deve ser aquela sobre a qual, durante um determinado período, incide prioritariamente a Prática Simulada);
- preenchimento pelos formadores da formação geral, da formação tecnológica e da prática simulada, prévio ao início da sequência de formação em que se insere essa actividade profissional específica, das actividades e dos saberes que, nos respectivos domínios se articulam com a aprendizagem dessa actividade profissional;
- distribuição da ficha, após preenchimento, a todos os formadores e monitores de Posto de Trabalho. Durante ou após o período de desenvolvimento da formação programada, os monitores do Posto de Trabalho deverão identificar as actividades que efectivamente foram implementadas na empresa.

Ao longo do período previsto, os formadores e os monitores deverão explicitar aos aprendizes as actividades e os saberes práticos que foram alvo de formação (Isto é, trata-se de fazer um sumário da sessão de formação no fim desta. Ex.: Hoje fizeram / viram fazer ..., hoje aprenderam....). Mais tarde o aprendiz deverá preencher a sua própria ficha, onde identifica o grau de mestria adquirida, que poderá vir a ser validado pelo formador bem como o grau de domínio dos saberes teóricos e práticos inseridos no âmbito da articulação.

FICHA DE ARTICULAÇÃO DE ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO

(cont.) **ficha**

Descrição da actividade profissional (APE)	Semanas previstas
APE nº 2.1 - Reparação do motor e reparação e/ou substituição de componentes Conjunto de operações realizadas em resposta a um diagnóstico de falhas atribuível a uma alteração das características e nível de rendimento do motor	

Domínio: PRÁTICA SIMULADA		P	R
Nº	Actividades		
S1	Desmontar o alternador, motor de arranque, distribuidor, bomba de água e bomba de gasolina, carburador, filtro de óleo, etc... (todos os órgãos auxiliares)		
S2	Desmontar a embraiagem, volante do motor e poli da cambota		
S3	Desmontar as tampas das válvulas, balancinos e cabeça do motor		
S4	Desmontar o carter do óleo, bielas, êmbolos, bomba de óleo e distribuição		
S5	Desmontar a cambota e árvore de cames		
S6	Desmontar os êmbolos, os segmentos e as bielas		
S7	Desarmar a cabeça do motor (*)		
S8	Lavar e soprar todas as peças		
S9	Controlar os desgastes efectuando as respectivas medições		
S10	Reparar ou substituir os órgãos desgastados		
S11	Ensaiar as bielas na cambota		
S12	Ensaiar a cambota no bloco		
S13	Ensaiar os segmentos nos cilindros verificando ou corrigindo a folga		
S14	Montar os êmbolos nas bielas e depois os segmentos		
S15	Montar a cambota, bomba de óleo êmbolos e carter		
S16	Abrir e montar a cabeça do motor e distribuição		
S17	Afinar as válvulas e montar a tampa		
S18	Montar o volante e a embraiagem		
S19	Verificar e ou reparar e montar todos os órgãos que começou por desmontar em 1		
S20	Verificar a montagem de todos os órgãos, pôr óleo no motor, água no radiador, ligar a bateria e pôr o motor a trabalhar		

Saberes teóricos e saberes práticos		P	R
Nº	Actividades		
1	Conhecimentos de:		
2	tipo de motores e respectivas características		
3	princípios de funcionamento		
4	constituição do motor		
5	distribuição		
6	lubrificação		
7	refrigeração		
8	alimentação		
9	ignição		
10	utilização correcta das ferramentas		
11	utilização correcta dos instrumentos de medida		
11	utilização correcta dos instrumentos de verificação		

Domínio: POSTO DE TRABALHO		P	R
Nº	Actividades		

Domínio: MATEMÁTICA		P	R
Nº	Actividades		
M1	Resolução de equações literais		
M2	Medição de ângulos		
M3	Cálculo da área de um círculo e perímetro de uma circunferência		
M4	Cálculo do volume de um cilindro		
Nº	Saberes teóricos e saberes práticos		
1	Noção de ângulo		
2	Noção de proporções		
3	Noção de perímetro de uma circunferência		
4	Noção de área do círculo		
5	Noção do volume do cilindro		

(*) De acordo com as condições materiais e financeiras existentes

DOMÍNIO: MECÂNICA GERAL E DE SISTEMAS			
Nº	Actividades	P	R
G1	Leitura de esquemas e diagramas de funcionamento		
G2	Leituras em Aparelhos de Medida		
G3	Descrição das Fases de um motor de 4 T (ciclos OTTO e Diesel)		
G4	Descrição das principais características dos combustíveis e lubrificantes		
G5	Identificação dos principais componentes de um motor		
G6	Cálculo elementar de relações de transmissão e de binários de rotação, potência e rendimentos		
G7			
G8			
Nº	Saberes teóricos e saberes práticos		
1	Conhecimento/Noção de:		
2	tipos de motores e suas características		
3	funcionamento de motores de 4 tempos		
4	binário, potência e rendimento mecânico, volumétrico e térmico		
5	funções e características dos sistemas do motor		
6	tipos e características dos produtos combustíveis e lubrificantes		
7	metrologia		
8	básicos de termodinâmica		
	elementares do funcionamento dos sistemas oleo-hidráulicos		

DOMÍNIO: DESENHO			
Nº	Actividades	P	R
D1	Desenho esquemático mecânico		
D2	Leitura de desenho em perspectiva explodida		
D3	Desenho de componentes de motor: em projecção ortogonal (método europeu) em corte em perspectiva isométrica		
Nº	Saberes teóricos e saberes práticos		
1	Simbologia do desenho esquemático mecânico		
2	Noção de perspectiva explodida (perspectiva isométrica)		
3	Noção de projecções (conhecimento da disposição de vistas segundo o método europeu)		
4	Noção de corte (tipos de corte)		
5	Noção de: escalas elementos de cotagem		

Observações:

DOMÍNIO: DESENHO			
Nº	Actividades	P	R
D1	Desenho esquemático mecânico		
D2	Leitura de desenho em perspectiva explodida		
D3	Desenho de componentes de motor: em projecção ortogonal (método europeu) em corte em perspectiva isométrica		
Nº	Saberes teóricos e saberes práticos		
1	Simbologia do desenho esquemático mecânico		
2	Noção de perspectiva explodida (perspectiva isométrica)		
3	Noção de projecções (conhecimento da disposição de vistas segundo o método europeu)		
4	Noção de corte (tipos de corte)		
5	Noção de: escalas elementos de cotagem		

Aos formadores (excepto o do Posto de Trabalho):

Inscriva no espaço correspondente ao seu domínio as "actividades" e os "saberes teóricos e práticos" que irá desenvolver com os aprendizes, indicando as semanas em que prevê fazê-lo. Informe antecipadamente os aprendizes, através de ficha própria, e peça-lhes que procedam ao auto-controlo das suas próprias aprendizagens e do seu nível de mestria.

Aos monitores do Posto de Trabalho:

O preenchimento das fichas do formador e do aprendiz deverá ser feito após a realização das actividades profissionais, cabendo no entanto ao monitor a explicitação de quais as actividades e os saberes práticos que foram objecto de formação. (isto é, trata-se de fazer um sumário da sessão de formação no fim desta. Ex: Hoje fizeram / viram fazer ..., hoje aprenderam ...)

APG Nº 1

Esta actividade inclui as operações de rotina necessárias para garantir o bom funcionamento de um veículo, para que ele esteja operacional e em boas condições técnicas e de segurança.

APE nº 1.1 - Lubrificação do veículo e controlo do sistema

APE nº 1.2 - Verificação do estado do sistema de refrigeração

APE nº 1.3 - Verificação do estado do sistema de ignição

APE nº 1.4 - Verificação do estado dos sistemas de alimentação e escape

APE nº 1.5 - Verificação do estado do embraiagem

APE nº 1.6 - Verificação do estado da caixa de velocidades

APE nº 1.7 - Verificação do estado dos veios de transmissão e semi-eixos

APE nº 1.8 - Verificação do estado de direcção

APE nº 1.9 - Verificação do estado das suspensões

APE nº 1.10 - Verificação do estado das rodas e pneus

APE nº 1.11 - Verificação do estado dos travões

APE nº 1.12 - Verificação do sistema eléctrico

APE nº 1.13 - Verificação das fechaduras, portas, cintos e outros elementos

APG Nº 2

Actividade de desmontagem e de montagem dos componentes do veículo, na sequência da detecção de uma avaria, procedendo à reparação de defeitos detectados, pela reparação ou substituição das peças necessárias e pela realização das afinações necessárias a que, concluído o processo de reparação, os componentes sobre os quais incidiu a operação se encontrem em bom estado de funcionamento.

APE nº 2.1 - Reparação do motor e reparação e/ou substituição de componentes

APE nº 2.2 - Reparação do sistema de lubrificação

APE nº 2.3 - Reparação do sistema de arrefecimento

APE nº 2.4 - Reparação do sistema de alimentação e de escape

APE nº 2.5 - Reparação da embraiagem e substituição de componentes

APE nº 2.6 - Reparação da caixa de velocidades

APE nº 2.7 - Reparação do veio de transmissão, diferencial e semi-eixos

APE nº 2.8 - Reparação da direcção

APE nº 2.9 - Reparação da suspensão

APE nº 2.10 - Reparação das rodas

APE nº 2.11 - Reparação do sistema de travagem

APG Nº 3

Actividades de correcção e afinação destinadas a colocar os componentes do veículo em bom estado de funcionamento, intervindo sobre desafinações provocadas pelo uso

APE nº 3.1 - Afinação do sistema de ignição

APE nº 3.2 - Afinação do sistema de alimentação e de escape

APE nº 3.3 - Afinação da direcção

APG Nº 4

Esta actividade inclui o conjunto das operações que concretizam a implementação de metodologias de pesquisa e diagnóstico de avarias nos diversos sistemas e órgãos do automóvel, segundo os diferentes campos de aplicação que têm vindo a ser considerados.

APE nº 4.1 - Diagnóstico de avarias do motor e seus sistemas

APE nº 4.2 - Diagnóstico de avarias na embraiagem, caixa de velocidades e transmissão

APE nº 4.3 - Diagnóstico de avarias na direcção, suspensão e rodas

APE nº 4.4 - Diagnóstico de avarias nos travões

APG Nº 5

Ensaio global do veículo, implementando metodologias de pesquisa e diagnóstico de avarias nos seus diferentes sistemas e componentes, com particular atenção aos campos e órgãos que foram objecto das operações de reparação, manutenção ou afinação.

Actividade Profissional: <i>Reparação do motor e reparação e/ou substituição de componentes</i>	A. P.
Conjunto de operações realizadas em resposta a um diagnóstico de falhas de funcionamento que foi atribuído a uma alteração das características de funcionamento e do nível de rendimento do motor.	2. 1.

Nome do aprendiz : _____

2º ano

Domínio	Nº	Actividades profissionais ou de formação	Mestria (1)					Rubrica do formador (2)	Atenção: Não preencher
			Vi fazer	Ajudei a fazer	Fiz com ajuda	Fiz sozinho			
						com dificuldade	sem dificuldade		
PRÁTICA SIMULADA	S1	<i>Desmontar o alternador, motor de arranque, distribuidor, bomba de água, bomba gasolina, carburador, filtro de óleo, etc.. (todos os órgãos auxiliares)</i>							
	S2	<i>Desmontar a embraiagem, volante do motor e poli de cambota</i>							
	S3	<i>Desmontar as tampas das válvulas, balanceiros e cabeça do motor</i>							
	S4	<i>Desmontar o carter do óleo, bieles, êmbolos, bomba de óleo e distribuição</i>							
	S5	<i>Desmontar a cambota e árvore de cames</i>							
	S6	<i>Desmontar os êmbolos, os segmentos e as bieles</i>							
	S7	<i>Desarmar a cabeça do motor</i>							
	S8	<i>Lavar e soprar todas as peças</i>							
	S9	<i>Controlar os desgastes efectuando as respectivas medições</i>							
	S10	<i>Reparar ou substituir os órgãos desgastados</i>							
	S11	<i>Ensaiar as bieles na cambota</i>							
	S12	<i>Ensaiar a cambota no bloco</i>							
	S13	<i>Ensaiar os segmentos nos cilindros verificando ou corrigindo a folga</i>							
	S14	<i>Montar os êmbolos nas bieles e depois os segmentos</i>							
	S15	<i>Montar a cambota, bomba de óleo, êmbolos e carter</i>							
	S16	<i>Armar e montar a cabeça do motor e distribuição</i>							
	S17	<i>Afinar as válvulas e montar a tampa</i>							
	S18	<i>Montar o volante e a embraiagem</i>							
	S19	<i>Verificar e ou reparar e montar todos os órgãos que começou por desmontar em 1</i>							
	S20	<i>Verificar a montagem de todos os órgãos, pôr óleo no motor, água no radiador, ligar a bateria e pôr o motor a trabalhar</i>							
	S21								
	S22								
P. TRAB. (3)	T1								
	T2								
	T3								
	T4								
MEC. GERAL	G1	<i>Leitura de esquemas e diagramas de funcionamento</i>							
	G2	<i>Leituras em aparelhos de medida</i>							
	G3	<i>Descrição das fases de um motor de 4 T (ciclos OTTO e Diesel)</i>							
	G4	<i>Descrição das principais características dos combustíveis e lubrificantes</i>							
	G5	<i>Identificação dos principais componentes de um motor</i>							
	G6	<i>Cálculo elementar de relações de transmissão e de binários de rotação, potência e rendimentos</i>							
	G7								
MATEMÁTICA	M1	<i>Cálculo elementar de relações de transmissão e de binários de rotação, potência e rendimentos</i>							
	M2	<i>Medição de ângulos</i>							
	M3	<i>Cálculo da área de um cilindro</i>							
	M4	<i>Cálculo de um volume de um cilindro</i>							
DESENHO	D1	<i>Desenho esquemático mecânico</i>							
	D2	<i>Leitura de desenho em perspectiva explodida</i>							
	D3	<i>Desenho de componentes de motor: em projecção ortogonal (método europeu).</i>							
	D4	<i>em corte</i>							
	D5	<i>em perspectiva isométrica</i>							
	D6								

(1) O aprendiz assinala progressivamente com um x o nível atingido, podendo portanto assinalar mais do que um nível por linha.

(2) O formador apenas confirma, quando foi observado, o nível "fiz sozinho"

(3) No Posto de Trabalho as actividades só serão listadas a posteriori, isto é, depois de efectivamente realizadas na oficina. Será o aprendiz a inscrever nesta ficha o nome das actividades T1, T2, ... de acordo com a designação atribuída pelo monitor, podendo ser utilizadas designações apresentadas na Prática Simulada.

Nº	Saberes teóricos e saberes práticos	Mestria			Atenção: Não preencher
		nao sei / ainda não domino	domino com dificuldade/ com erros	Sei / domino sem dificuldade	
1	Tipos de motores e respectivas características				
2	Princípios de funcionamento				
3	Constituição do motor				
4	Distribuição				
5	Lubrificação				
6	Refrigeração				
7	Alimentação				
8	Ignição				
9	Utilização correcta das ferramentas				
10	Utilização correcta dos instrumentos de medida				
11	Utilização correcta dos instrumentos de verificação				
12	Funcionamento dos motores de 4 tempos				
13	Binário, potência e rendimento mecânico, volumétrico e térmico				
14	Funções e características dos sistemas de motor				
15	Tipos e características dos produtos combustíveis e lubrificantes				
16	Metrologia				
17	Conhecimentos básicos de termodinâmica				
18	Conhecimentos elementares do funcionamento dos sistemas óleo-hidráulicos				
19	Noção de ângulo				
20	Noção de proporções				
21	Noção de área do círculo				
22	Noção do volume do cilindro				
23	Simbologia do desenho esquemático mecânico				
24	Noção de perspectiva explodida (perspectiva isométrica)				
25	Noção de projecções (conhecimento da disposição de vistas segundo o método europeu)				
26	Noção de corte (tipos de corte)				
27	Noção de escalas e de elementos de cotação				

Observações: (A preencher pelo aprendiz ou pelos formadores)

Atenção: Não preencher

FICHA DE APOIO**AO COORDENADOR DE TURMA****1. PERFIL DO COORDENADOR**

Implementar este projecto irá exigir-lhe, por um lado, que mobilize algumas das suas capacidades pessoais e profissionais e que, por outro, se encontre numa situação institucional facilitadora das suas funções e das tarefas a realizar no âmbito deste projecto. A lista seguinte pretende ajudá-lo a fazer uma identificação prévia dos **facilitadores** do seu desempenho como coordenador de turma na implementação deste projecto.

- Em que medida possui as seguintes características ou se encontra nas seguintes situações?
- É formador, durante todo o corrente ano de formação, da turma onde pretende implementar o projecto?
- Já foi formador desta turma no ano anterior/já conhecia os aprendizes?
- É formador de um domínio ou disciplina da área tecnológica do curso?
- É formador de um dos domínios onde a formação profissional é o «objectivo predominante»?
- Já teve acesso a uma formação pedagógica básica em metodologias de formação em alternância?
- Conhece os programas dos diferentes domínios de formação do curso e, de modo particular, dos domínios ou disciplinas da área tecnológica?
- Conhece o referencial de formação do curso que foi especificamente elaborado para este projecto?
- Habitualmente tem fácil e bom relacionamento com os (as) jovens desta idade/com os (as) aprendizes?
- Tem fácil e bom relacionamento com os formadores da turma?
- É capaz de coordenar e animar uma equipa de formadores e de gerir processos de trabalho em equipa?
- Sente-se capaz de construir uma boa relação profissional com as empresas e os monitores com quem os aprendizes fazem o Posto de Trabalho?
- Tem alguma disponibilidade para acompanhar os processos de formação no Centro e nas empresas?

2. PERFIL DOS FORMADORES DA TURMA

Será também necessário mobilizar as competências pessoais e profissionais e a rede de relações sociais dos diferentes formadores da turma onde se pretende implementar este projecto. E, para organizar e/ou promover o trabalho em equipa e constituir uma verdadeira «equipa de formadores», deverão utilizar-se em particular as reuniões mensais de formadores e procurar «tirar partido» das oportunidades de formação de formadores que entretanto ocorram.

Como sabemos, uma equipa não se constitui de um dia para o outro, nem pressupõe igual nível de envolvimento de todos os seus membros. Como coordenador, procure identificar e constituir um «núcleo duro» de formadores, pertinente por relação aos respectivos domínios de formação, disponível e/ou interessado por relação aos objectivos e estratégias deste projecto. Procure não deixar ninguém de fora mas, ao mesmo tempo, não envolva ao mesmo tempo, com igual intensidade e do mesmo modo, toda a gente. Procure identificar e gerir a diversidade de recursos que os seus colegas constituem: diversidade de disponibilidades, de interesses, de competências, de...

Procure identificar essa diversidade de situações e de recursos. Talvez esta lista lhe dê uma ajuda.

- Os formadores da turma têm um fácil e bom relacionamento com os jovens aprendizes do S.A.?
- Os formadores da turma já tiveram acesso a uma (in)formação básica sobre os objectivos e o funcionamento do Sistema de Aprendizagem?

I Para saber quais são os domínios de formação que possuem essa qualidade consulte o referencial de formação do respectivo curso/saída-profissional (cf., por exemplo, para o curso de mecânico-auto, a p. 11)

Os formadores da turma tiveram acesso a uma formação pedagógica básica no âmbito das metodologias de formação em alternância?

Os formadores dos domínios da área tecnológica - e em particular o(s) da Prática Simulada - conhecem as empresas e/ou os monitores responsáveis pela formação em Posto de Trabalho?

Os formadores da turma têm experiência de trabalho em comum? Essa experiência é avaliada positivamente e pode ser uma base útil para a constituição de uma equipa de formadores?

Os formadores conhecem os elementos essenciais do referencial que orienta a formação em alternância neste curso/neste nível da saída profissional? E têm algum conhecimento dos programas de domínios afins?

Os formadores estão disponíveis para, por vezes, desenvolver uma gestão criativa dos programas dos respectivos domínios de formação por forma a articularem objectivos, conteúdos e tempos/ritmos com os seus colegas?

Os formadores a integrar num «núcleo duro» - de composição em parte variável, em função da APG escolhida apresentam algumas das características de distinção que acima foram apresentadas?

Está nitidamente assegurada a participação do formador da Prática Simulada nesse «núcleo duro»?

3. POR ONDE E COMO COMEÇAR ?

A escolha de uma Actividade Profissional Global (APG) para iniciar a implementação deste projecto na turma deverá ser discutida e concretizada em reunião mensal de formadores e deverá:

- ser acordada/explicitada com uma antecedência de pelo menos um mês;
- ter em conta os recursos técnicos e materiais disponíveis para a formação na Prática Simulada;
- pressupor o envolvimento de um «núcleo duro» de formadores que integre alguns dos domínios considerados fundamentais para as aprendizagens dos saberes e competências inerentes a essa APG;
- integrar o envolvimento dos formadores dos restantes domínios em torno de objectivos e competências sociais e profissionais genéricas, que sejam explicitadas, quer no seio da equipa, quer junto dos aprendizes.

Para a elaboração da *ficha de articulação das actividades de formação* deverá partir-se de uma “versão zero”, realizada e proposta pelo coordenador de turma, a qual será objecto de um primeiro desenvolvimento em reunião mensal de formadores. Uma versão «definitiva» - que explicita o compromisso dos formadores e que constitui uma base para a elaboração da *ficha do aprendiz* - poderá ser concretizada através de aditamentos aos diferentes domínios, a introduzir pelos respectivos formadores, e comunicados ao coordenador de turma até ao termo do prazo acordado na reunião.

A *ficha do aprendiz* constitui uma versão que se distingue pela utilização de uma linguagem simples e directa, mais adequada aos jovens aprendizes, e pela inclusão de espaços próprios destinados ao registo da auto-avaliação dos níveis de mestria no desempenho das actividades profissionais e nos saberes adquiridos.

Procure prever as dificuldades e problemas que poderão ocorrer. Esta lista pode dar-lhe uma ajuda.

A APG escolhida é exequível no âmbito da Prática Simulada?

Algumas das actividades profissionais integradas na APG escolhida são exequíveis no Posto de Trabalho?

Os aprendizes detêm os saberes e as competências que constituem pré-requisito das aprendizagens inerentes à realização, em situação de formação, da APG escolhida?

Os formadores dos domínios tecnológicos essenciais à realização da APG escolhida estão disponíveis para participar no «núcleo duro» de formadores a envolver na experiência?

Os monitores do Posto de Trabalho foram informados dos objectivos e da sua participação esperada na experiência?

Ficou claro que apenas se lhes «exige» uma explicitação *a posteriori* dos seu envolvimento?

Os formadores explicitaram a sua planificação sob a forma de **actividades** de formação a realizar pelos aprendizes (e não só sob a forma de conteúdos a transmitir/aprender)?

As actividades e aprendizagens previstas são exequíveis nos tempos indicados (por exemplo, um mês)?

- Os formadores explicitaram os níveis de mestria visados pela formação a implementar nos respectivos domínios?
- Os aprendizes têm experiência anterior e/ou estão sensibilizados no âmbito de práticas de auto-avaliação?
- Foram explicitadas as competências sociais e/ou profissionais genéricas visadas pela APG escolhida?

4. COMO UTILIZAR AS FICHAS NO ACOMPANHAMENTO E NA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

As fichas têm, entre outros, os seguintes objectivos:

- facilitar a planificação das actividades de formação e a explicitação dos saberes e competências por elas visadas, organizando e apresentando umas e outras em função de actividades profissionais significativas, as APG;
- promover a articulação das actividades de formação desenvolvidas em diferentes domínios e em diferentes espaços, fomentando uma maior articulação entre formação teórica e formação prática;
- melhorar e tornar mais frequente a comunicação entre os formadores, e entre estes e os aprendizes, a propósito quer das actividades de formação, quer das dificuldades de aprendizagem dos formandos, tornando mais visíveis as actividades desenvolvidas na e/ou para a empresa;
- introduzir alguns elementos de um contrato (informal) de formação, entre a equipa e os aprendizes, ao permitir enunciar prévia e periodicamente qual a formação e quais os níveis de mestria visados em cada unidade de formação (APG);
- aumentar a visibilidade das dificuldades de aprendizagem e dos níveis de mestria atingidos, permitindo individualizar a (in)formação através de instrumentos de regulação individualizada da formação - a ficha do aprendiz - onde se poderão inscrever actividades de remediação e/ou de enriquecimento;
- aumentar a responsabilidade do aprendiz enquanto sujeito da sua própria formação, ao fazê-lo participar na sua (auto-)avaliação, na identificação das suas dificuldades/níveis de mestria e na determinação de actividades de remediação e/ou enriquecimento.

O modo como em cada caso se faz a recolha, discussão e análise das informações disponibilizadas pela *ficha de articulação da formação* e pela *ficha do aprendiz* dependerá da dinâmica da equipa de formadores e da sua experiência anterior em processos de acompanhamento e avaliação da formação. É aconselhável, no entanto, potenciar os tempos de reunião da equipa formativa e os momentos destinados ao desempenho das tarefas de coordenador de turma, como momentos e contextos *privilegiados* para realizar o acompanhamento e avaliação do processo de formação.

- Em que medida ocorreram as seguintes situações, durante ou como produto desta experiência?
- As empresas/os monitores atribuem aos aprendizes algumas das tarefas/actividades profissionais que constituem a formação prevista na planificação efectuada?
- As empresas/os monitores enunciam as actividades desenvolvidas pelos aprendizes na empresa por forma a que estes as registem na respectiva *ficha do aprendiz*?
- Os desvios entre a formação prevista e a formação efectivamente realizada tiveram efeitos significativos nos níveis de mestria e nos níveis de competência atingidos pelos aprendizes?
- Os formadores conhecem melhor quais as actividades desenvolvidas pelos aprendizes nos outros domínios?
- As informações recolhidas através das *fichas do aprendiz* são utilizadas por forma a complementar e/ou a corrigir o conhecimento existente sobre «os casos da turma» já antes identificados de modo impressionista?
- O diagnóstico das dificuldades do aprendiz tornou-se mais fácil com o recurso às novas informações?
- As reuniões mensais de formadores passaram a ser mais centradas nas actividades desenvolvidas ou a desenvolver pelos formandos e nos seus níveis e/ou dificuldades de desempenho?
- Os aprendizes sentem-se sensibilizados para um preenchimento «sério» das fichas de auto-avaliação?
- Os meios de hetero-avaliação confirmam os resultados da auto-avaliação feita pelos aprendizes?
- Os aprendizes colaboram na identificação e inclusão de actividades de remediação e/ou enriquecimentos que lhes sejam «propostas» individualizando a respectiva *ficha do aprendiz* na APG seguinte?

Utilizou meios gráficos para apresentar os níveis de mestria visados e observados ou para visualizar os desvios, ou a reprodução em acetato da *ficha do aprendiz* para facilitar sobreposições, apresentação de resultados, etc.?

5. E PARA FECHAR O CÍRCULO ...

... procure fazer um balanço global relativamente ao modo como decorreu a «experiência» - um balanço, quer aos seus resultados quer à evolução observada no envolvimento dos participantes - formadores e aprendizes.

E proponha você mesmo alguns dos itens mais adequados a esse balanço.

- A motivação dos formadores mais directamente envolvidos na formação aumentou?
- As empresas têm sugestões a apresentar relativamente à planificação da formação em torno da APG seguinte?
- E se fosse agora, a planificação da formação em torno da APG escolhida seria substancialmente diferente?

Esta ficha é, tal como as outras, para ser desenvolvida, modificada ou ajustada à sua própria situação concreta. Não deve ser entendida como uma «receita» nem deve permitir que se burocratize o uso de qualquer das outras fichas ou dos seus resultados.

FICHA DE ACTIVIDADES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS EM POSTO DE TRABALHO

Turma: 4

Curso: Mecânico Auto

APE nº 2.1 - Reparação do motor e reparação ou substituição de componentes (aplicação de 23 Janeiro a 24 de Fevereiro)

Actividades (*)	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	%	
1 - João Antunes	X		X	X	X	X		X													X	35
2 - Francisco Dias								X		X							X				X	20
3 - Fernando Pinho	X	X						X													X	20
4 - Vitor João	X		X				X	X		X						X					X	30
5 - Júlio Silva								X		X	X	X	X				X				X	35
6 - Roberto Silva	X	X					X	X		X						X	X				X	40
7 - João António								X													X	15
8 - Luísa Maria **										X												0
9 - Hilário Manuel	X							X								X	X	X				30
10 - Norberto Dias ***																						-
11 - Alberto Ruivo	X	X	X	X																		20
12 - António Santos								X		X											X	10
13 - Sardo Pinto			X			X	X	X	X	X			X			X	X		X	X		55
14 - Flávio João																					X	10
15 - Jorge Pinto	X	X	X	X	X	X	X	X								X					X	50
16 - Paulo Belo	X	X	X		X		X	X		X							X	X			X	50
	%	57	36	43	21	21	21	36	86	7	57	7	7	0	0	36	43	14	7	86		

(*) Para uma identificação das actividades T1 a T20 consulte as actividades da Prática Simulada, S1 a S20, apresentadas na ficha de articulação de actividades de formação

(**) esteve ausente por doença

(***) abandonou

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURGEON, G., «Vers une elucidation du concept d'alternance», *Revue du Centre de Recherches et d'Echanges*, nº 10, 1979

CABRITO, Belmiro Gil, *Formações em alternância: conceitos e práticas*, Lisboa, Educa, 1994

CEDEFOP, *Youth Unemployment and Alternance Training in the EEC – Conference Report*, Berlin, CEDEFOP, 1981

MEIRIEU, Philippe, «La logique de l'apprentissage dans l'alternance», *Actes du colloque les jeunes et l'alternance École – entreprise*, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, pp. 29-33, 1992

MONACO, Antoine, *L'alternance école-production*, Paris, PUF, 1993

NEVES, A. Oliveira das; PEDROSO, Paulo; MATIAS, Nelson (coord), *O sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*, Lisboa, IEFP, 1993

MATIAS, Nelson (coord), *A formação de formadores para o Sistema de Aprendizagem*, Lisboa, CIDECE/ESE Set./IEFP, 1993 (relatório não publicado, realizado para o IEFP)

NOTAS

¹ Para uma apreciação mais detalhada desta problemática veja-se, por exemplo, Neves, Pedroso e Matias (coord.), *O Sistema de Aprendizagem em Portugal - uma experiência de avaliação crítica*, Lisboa, IEFP, 1993

² Este tinha sido o curso/saída profissional escolhido, no âmbito da parceria PETRA, pela equipa portuguesa.

³ O programa reestruturado desta forma não é aqui apresentado por óbvias razões de espaço. No entanto, é possível ficar-se com uma ideia aproximada do seu conteúdo através da observação da *ficha de articulação da actividades de formação* adiante apresentada. O verso desta ficha apresenta uma listagem das APG e APE que foram identificadas para a formação nesta saída profissional.

⁴ Na ficha aqui apresentada foram alterados os nomes dos aprendizes e a identificação correcta da turma, por forma a garantir o anonimato dos aprendizes e das empresas.

⁵ Recorde-se que alguma da informação recolhida através dos instrumentos aqui apresentados, e em particular das fichas relativas às competências do aprendiz e às actividades desenvolvidas em Posto de Trabalho, deverão ser «acumuladas» e geridas por referência a ciclos mais ou menos longos de formação, e não apenas por referência a planificações e a realizações de um mês, como as que aqui foram apresentadas.

A continuação deste projecto de investigação, a realizar agora no âmbito do programa LEONARDO, pretende precisamente aplicar esta metodologia a ciclos completos de formação, isto é, aos 3 anos de formação em aprendizagem, e produzir os novos instrumentos de planificação, acompanhamento e gestão relativos a novos ciclos curtos e a ciclos longos do processo de formação.

Livros...

OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Não é sem alguma surpresa que vemos desfilarem nesta obra de Annie Bireaud, professora da Universidade de Paris Nord em Ciências de Educação, muitos dos temas e problemas que nos habituámos a considerar pertença da formação não inserida no sistema escolar. Bem vistas as coisas, porém, a surpresa não tem razão de ser: o ensino superior é cada vez mais formação profissional e, tal como na formação extra-escolar, o seu público é predominantemente um público adulto.

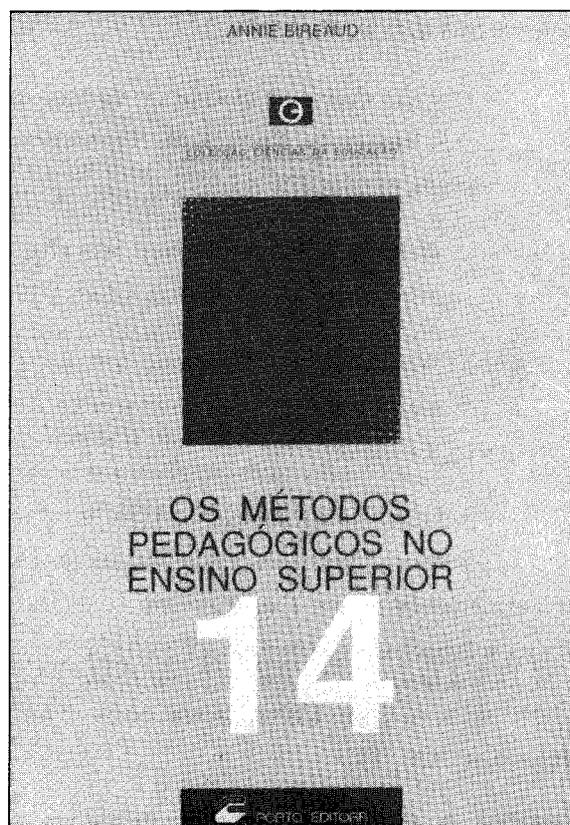
O estudo de Annie Bireaud reporta-se, naturalmente, à realidade francesa mas, ao nível de generalidade a que as questões dos *métodos pedagógicos* são postas, a transposição para a realidade portuguesa não fica difícil. O fenómeno do recente *boom* do ensino superior profissionalizante em Portugal guarda algum paralelismo com os dinamismos e evoluções ocorridas em França a

partir dos anos oitenta, o que vem também facilitar as transposições. Deverá ser, aliás, esta uma das razões por que a direcção da colecção da Porto Editora onde o livro apareceu (professor Albano Estrela) decidiu promover a tradução, embora com atraso significativo em relação ao seu aparecimento nas Les Editions D'Organisation.

«A entrada da reflexão pedagógica no Ensino Superior» é ob-

jecto dos três primeiros capítulos, respectivamente, sobre as modificações em ocorrência no ensino superior; sobre a inadequação/inadequabilidade do modelo pedagógico tradicional para lhes fazer face e sobre os temas da reflexão pedagógica num tal contexto (*formar para o exercício de uma profissão e diminuir a taxa de reprovações no ensino superior*).

«Novas práticas pedagógicas no Ensino Superior» são estimulante-



mente abordadas ao longo dos três capítulos seguintes, onde podem encontrar-se questões ainda mais próximas do dia-a-dia do formador extra-escolar: *as ajudas aos formandos no seu trabalho pessoal, a individualização e a autonomia, as situações de formação a distância, os novos produtos pedagógicos (AVs, informáticos, «multimedia»), a alternância, o reconhecimento e validação dos adquiridos na formação/profissão/vida pessoal.*

Na terceira parte do livro, «A caminho de novos modelos pedagógicos?», é dada uma visão crítica das vias mais pujantes que irrompem na planura das tradicionais práticas do ensino superior: pedagogia por objectivos (PPO) e pedagogia do/e projecto (PDP), exactamente como ocorre na formação profissional já há bastante tempo. A autora detém-se no historiar e enquadrar destes dois métodos(?) pedagógicos, lembrando que tanto a PPO como a PDO têm uma dupla herança tayloriana e humanista. Apesar do fenómeno de rejeição que a influência behaviorista na PPO sempre determina, os seus conceitos principais são considerados como tendo impregnado todo o discurso da formação e, inclusivamente, como fazendo já parte da linguagem comum. A au-

tora recorda que é impossível imaginar a construção dos modernos media de formação (interactivos, inteligentes?) sem o apoio em toda a panóplia de técnicas e conceitos que gravitam à volta da PPO.

O balanço que é feito da PDP é muito mais reservado. Sibilinamente, a autora nota que se continua a dizer indiferentemente «pedagogia *de* projecto» e «pedagogia *do* projecto» (entre nós, o leitor pode comprová-lo, abundantemente, no recente número da FORMAR dedicado a este assunto), denunciando-se, assim, a inexistência de um modelo pedagógico estruturado. Para a autora, a PDP é boa para sínteses, aplicações, saberes-fazer e má para aquisições, para conhecimentos estruturados, para substituir as disciplinas! Parece-lhe, aliás, evidente que não existe *pedagogia do projecto*, se por «pedagogia» se entender um método e não uma simples técnica. E o desenvolvimento da autonomia? E o facilitar das competências transversais/nucleares/transferíveis (de que tanto se fala e de que tão pouco se diz)? E as relações com a «pedagogia do contrato» e a técnica das «histórias de vida»? Annie Bireaud vai levemente a todas estas questões, deixando-as assim, interrogadas,

sem operar um corte definitivo nas esperanças que tantas nelas depositam.

A obra termina com alguns capítulos dedicados ao alargamento das preocupações pedagógicas no ensino superior. Por mim, concluo estas observações intrigando o leitor com uma citação que Annie Bireaud faz do grande mestre das Ciências da Educação G. Landsheere: *Falando de uma forma mais ou menos paradoxal, teria a ousadia de dizer que, em princípio, pelo menos-no Ensino Superior, quanto mais os alunos forem inteligentes e os professores competentes nas matérias que ensinam, será sempre de desejar que esses professores sejam execráveis pedagogos. Obrigação assim os seus alunos a ordenar, a estruturar, a tornar claras as matérias e, em termos gerais, a resolver o problema que o seu êxito académico lhes põe: numa palavra, serão eles a construir o seu saber.*

Autor: Annie Bireaud

Título: *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*

Editor: Porto Editora, Lda - 1995

Colecção: Ciências da educação

Faria Vieira

Livros...

FUNDAMENTAL DO WORD 7 PARA WINDOWS 95

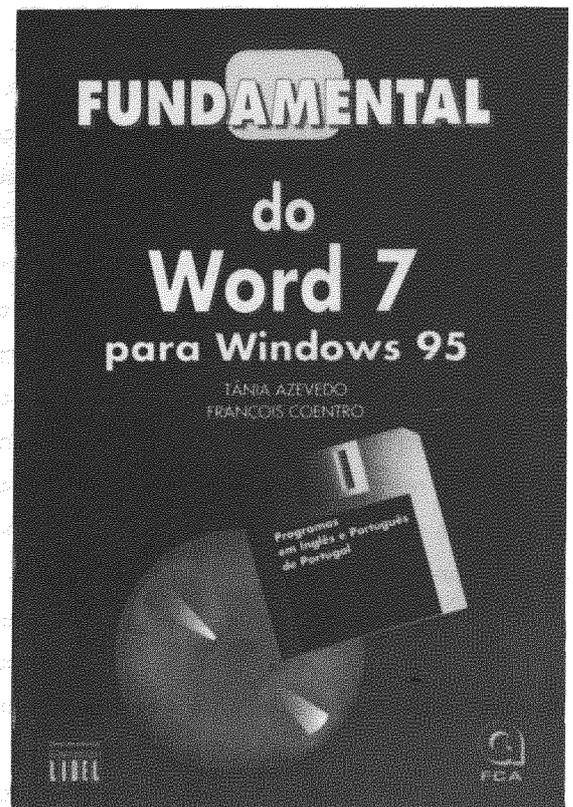
A FCA – Editora de Informática, Lda., na esteira das suas Coleções, lançou recentemente mais um trabalho, desta vez subordinado ao tema acima exposto. É da autoria de Tânia de Azevedo e de François Coentro, os mesmos que elaboraram um outro título: *Fundamental do Word 6 para Windows* (1995).

Pretenderam os autores, entre outros aspectos, «ajudar as pessoas que nunca trabalharam com um processador de texto electrónico» e, simultaneamente, atender «a um utilizador médio».

Quanto ao primeiro tipo de destinatários, parece-nos que os objectivos não terão sido alcançados. É que pressupõem que quem nunca trabalhou com um processador de texto terá experiência acumulada em trabalhos desenvolvidos em ambiente *Windows* e, mais especificamente, em *Windows 95*, o que no mínimo será utópico, quando não irrealista.

Já no que toca aos «utilizadores médios», os objectivos são praticamente conseguidos, pois a brochura traduz-se numa boa ajuda, apresentando-se como um auxiliar prático para quantos têm à sua disposição o dinâmico processador *Word 7* e já possuem também o *Windows 95*.

Depois de se referirem genericamente às «novidades» trazidas pelo *Word 7* e de apresentarem algumas noções básicas do programa, os autores ensaiam a sua apresentação prática, desde a edição e a formatação do texto até à execução dos envelopes e das etiquetas (*mailing*). Concluem



o trabalho com uma abordagem sintetiza da interacção do *Word 7* com o *Microsoft Office*, com o *Windows 95* e com outras aplicações, como *OLE 2.0*.

Profusamente ilustrada com gravuras retiradas dos ecrãs (*displays*) do próprio programa, com grelhas/tabelas de aplicações iminentemente práticas e com um pequeno glossário distribuído ao longo do texto, a obra constituiu-se, conforme já referimos, como um auxiliar fundamentalmente prático, um manual para o utilizador comum.

Se podemos dizer que, do ponto de vista técnico de índole informática, praticamente nada haverá a apontar na obra, já sob o ponto de vista didáctico e, sobretudo, linguístico, muito haveria que dizer.

Sem entrarmos em aspectos formais da estrutura pedagógica, mas apenas indicando um exemplo de teor didáctico, bastará afirmar que os autores deveriam ter sido mais cuidadosos na definição clara e objectiva dos pré-requisitos (competências teóricas e práticas ante-

riormente adquiridas) exigíveis aos destinatários do manual, pois, como já afirmámos, ele não é entendível por qualquer tipo de utilizadores.

Quanto aos aspectos linguísticos e sem prejuízo da (boa) intenção de traduzirem para «português de Portugal» os «acessos aos menus», é muito deficiente o domínio da língua, sobretudo da sintaxe, o que torna muito difícil o entendimento de alguns pedaços do texto e a ligação entre algumas das suas frases.

Temos a firme convicção que as editoras de livros técnicos prestariam um relevante serviço a si mesmas, aos seus potenciais leitores e ao País se dessem mais atenção aos vários aspectos da língua, independentemente da linguagem técnica utilizada e do estatuto social e até académico dos seus autores. Se assim nos referimos às obras técnicas em geral, com mais propriedade o fazemos quando nos reportarmos a livros de cariz pedagógico e, mais particularmente, auto-instrucional, como é o caso presente.

Autores: Tânia Azevedo e Francisco Coentro

Título: *Fundamental do Word 7 para Windows 95*

Editora: FCA - Editora de Informática, Lda..

Colecção: Fundamental

Edição: 1.^a - Lisboa, 1996

António José Martins

FORMEDIA

TREINA NA EUROPA

FORMADORES ATRAVÉS DA INTERNET

A **FORMEDIA, S.A.** foi seleccionada pela Comunidade Europeia, no âmbito do programa comunitário LEONARDO, para dirigir o projecto **Europentrainers**.

Para o seu melhor rendimento, o **Europentrainers** realiza-se de forma totalmente inovadora, com suportes multimedia e utilização da Internet através de **WWW**.

Com o objectivo de desenvolver um programa de ensino a distância destinado à formação de formadores e consultores com competências empresariais nas PME, este projecto realiza-se em colaboração com a Universidade Aberta, CCIP, AERLIS, AIP, ISD, APDC e ICL, e outros par-

ceiros do Reino Unido, Grécia, Suécia, França e Finlândia.

No âmbito do projecto serão realizados:

- seminários transnacionais entre os parceiros;
- concepção e produção de materiais pedagógicos *multimedia* (doze manuais, um vídeo, um CD-ROM e dois programas de *software*);
- a divulgação dos seminários e da documentação do programa será feita através de uma rede telemática (**TWINET**).

Para mais informações:

FORMEDIA - Dr. Eduardo Cruz

Telef.: 7937770

Fax: 7937463

ACÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DIRIGIDA A TÉCNICOS EM MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA

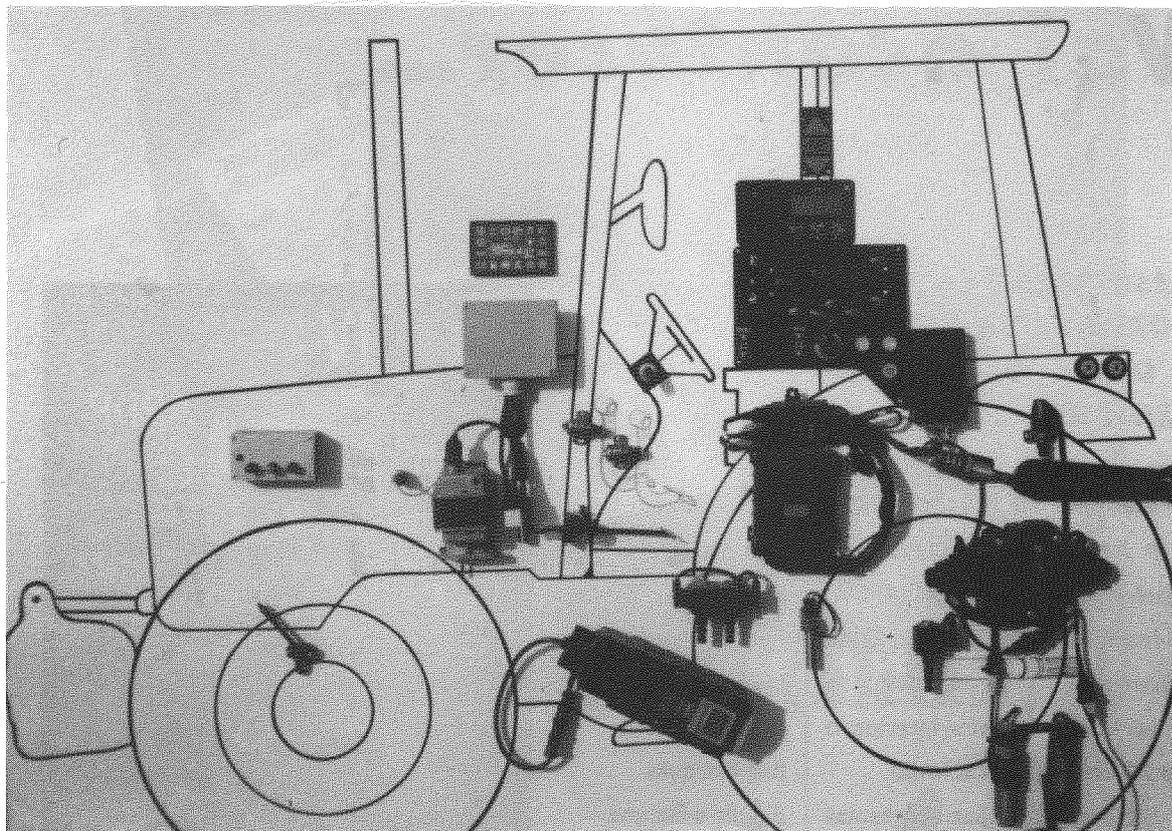
«Uma instituição de formação profissional tem de proporcionar uma tecnologia de ponta aos formandos em ordem a uma verdadeira qualificação dos recursos humanos.»

Foram palavras proferidas pelo Dr. Joaquim Cordeiro, subdelegado regional do Alentejo do IIEFP, no encerramento de uma acção de formação de componentes electrónicos nas máquinas agrícolas.

Aquele quadro, que estava em representação da delegada regional, falou para técnicos de formação profissional em mecanização agrícola, pertencentes a um universo diversificado de Centros de Formação e Reabilitação Profissional não só do continente como da Região Autónoma da Madeira.

A acção, que teve a duração de uma semana, procurou habilitar os formandos com as competências técnicas ao nível do conhecimento e a utilização dos dispositivos electrónicos aplicados em máquinas agrícolas

Faça-nos chegar as notícias que queira
partilhar com os leitores da FORMAR
Esta secção depende de si!



Distribuição Esquemática dos Componentes Electrónicos de um Tractor Agrícola

A coordenação da acção foi confiada à Direcção de Serviços de Formação Interna, enquanto a organização foi da responsabilidade da Delegação do Alentejo, que contou com a preciosa colaboração da Universidade de Évora, entre outros.

As sinergias que se conseguiram construir entre os serviços centrais e locais do IIEFP e a parceria com a Universidade provam como é no trabalho em rede que está o futuro.

MQE

FORUM EMPREGO, FORMAÇÃO E TRABALHO

(Realizado a 7 e 8 de Fevereiro na FIL/Lisboa)

Está para breve a publicação do livro "Forum Emprego, Formação e Trabalho" que reunirá todas as comunicações enviadas ao Forum e ainda as respectivas conclusões dos dois dias de reflexão e debate entre os cerca de

1500 trabalhadores do MQE que estiveram presentes.

Por se tratar de um contributo importante para todos os que intervêm nestas áreas a Formar dará conta aos leitores da sua saída.

Vai acontecer...

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

IV ENCONTRO NACIONAL

A Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional (APDR) vai realizar nos dias 21, 22 e 23 de Novembro de 1996, na Covilhã, na Universidade da Beira Interior, o seu **IV Encontro Nacional**.

Nele serão debatidos temas de actualidade e relevância relativos ao posicionamento das sociedades e economias locais e regionais no quadro dos processos de globalização.

Particularmente relevantes se mostram as sessões plenárias centradas nas seguintes temáticas: **Desenvolvimento Transfronteiriço e Regionalização no Contexto da União Europeia e Ensino, Formação e Desenvolvimento Regional** e a sessão paralela intitulada **Universidade, Empresas e Território**. Nestas sessões participarão convidados nacionais e estrangeiros.

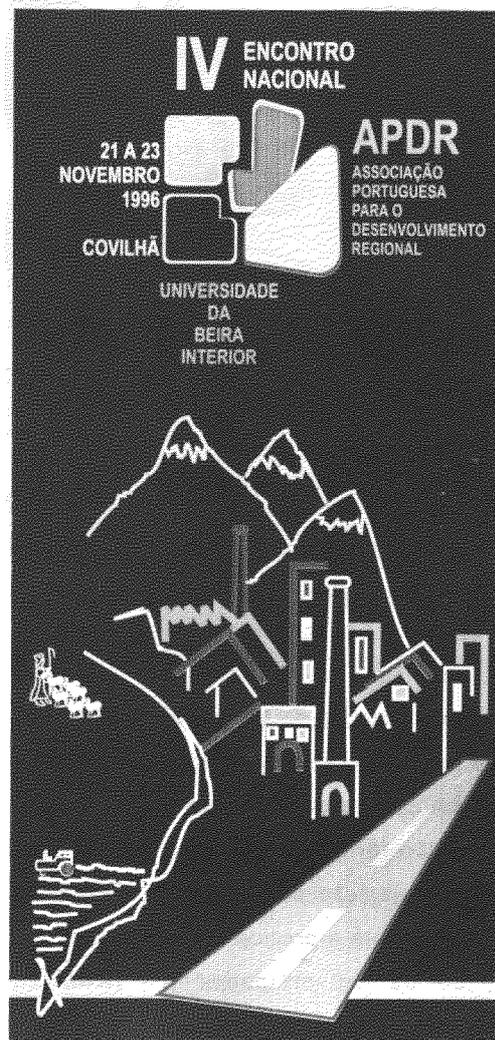
Para mais informações:

Universidade da

Beira Interior

Rua Marquês
d'Ávila e Bolama
6200 COVILHÃ

Telef.: (075)314207





Estamos no presente visando o futuro

Sendo o Boletim do Trabalho e Emprego (BTE) a publicação oficial do MQE para Legislação, Jurisprudência e Regulamentação do Trabalho, projectou o SICT, (Direcção de Serviços de Informação Científica e Técnica do MQE), acompanhando a linha evolutiva de produção de informação em suporte multimédia, a edição do CD-ROM do BTE Regulamentação do Trabalho (1ª Série publicada desde 1979) em 2 discos: um de 1979 a 1994 e outro, 1995 e 1º trimestre de 1996.

Com uma mais valia de pesquisa em CD-ROM de informação relativa a 40.000 páginas e trimestralmente actualizada, estamos no presente visando o futuro.

Propriedade: **MQE**

Edição: Direcção de Serviços de Informação Científica e Técnica

Praça de Londres, 2 - 1 1091 Lisboa Codex

Produção: UNL/CITI

UMA IDEIA UMA EMPRESA

A participação de um país na modernidade vale pelo seu esforço em nunca deixar esgotar essa vontade de descobrir o futuro

por uma nova geração de empreendedores

por uma nova cultura de gestão

por uma inovação ao serviço do desenvolvimento e emprego

**Venha conhecer os nossos programas!
Consulte-nos!**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL