

# FORMAR

3 PREÇO 200.00  
1991  
ABR/MAI/JUN

REVISTA DOS FORMADORES



## Plano de Formação

Auditoria da Formação

A Pedagogia de Adultos e o Cérebro Total



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

# NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AFI's

**APOIOS À  
FORMAÇÃO INDIVIDUAL  
DE FORMADORES**

FINANCIAMENTO  
**PO 2.3**

## OBJECTIVOS

*Promover a especialização de formadores*

## ÂMBITO

*Frequência de acções, estágios de formação no país ou no estrangeiro,  
para formadores com qualificação inicial.*

*Realização de trabalhos individuais em domínios específicos da formação  
com conteúdo técnico-pedagógico ou pedagógico.*

## DURAÇÃO

*Entre 1 e 12 meses*

**CONTACTE OS  
CENTROS DE EMPREGO  
PEÇA O  
REGULAMENTO ESPECÍFICO**



**INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

# EDITORIAL

## PLANEAR PARA MELHORAR A GESTÃO

Em abstracto o planeamento levanta alguns problemas de ordem teórica e prática que recentemente se tornaram mais visíveis.

Ao nível global o plano era, até há poucos anos, uma metodologia de eleição para a intervenção do estado - mais absoluto e impositivo nuns casos, mais indicativo noutros, mas sempre uma fórmula com aceitação generalizada para modelação do futuro.

Ao nível das organizações concretas o plano era comumente associado ao orçamento. Nos últimos anos foi renovado não só no que respeita ao seu interesse mas quanto ao próprio conteúdo e metodologia.

Provavelmente uma alteração impôs a outra:

O descrédito das grandes visões globais causado pelas alterações políticas deste fim do século e acentuado pela crescente turbulência do contexto económico e social tornou os grandes planos nacionais, ou mesmo sectoriais, instrumentos de pouca fiabilidade tanto quanto as previsões são cada vez mais difíceis. Mas se os grandes planos, envolvendo a longo prazo grandes organizações não parecem, de momento, merecer grandes atenções, o plano de cada entidade ganha interesse e realce, exactamente porque o quadro geral menos determinado revaloriza a reflexão interna sobre os objectivos e actividades a prosseguir pelo serviço ou instituição - conteúdo essencial e universal do plano.

No nosso caso, em Portugal, com a cultura de organização que é nossa, o plano realizado nas pequenas organizações tem várias e inequívocas vantagens:

- reduz a casualidade e a tendência para «fazer antes de pensar»;
- Precisa a actividade aumentando a adequação ao escalão organizativo a que nos situamos - evitando a tendência para resolver os problemas dos outros deixando de resolver... os nossos;
- reforça o enfoque da actividade nas questões principais seleccionando certas actuações e objectivos mais essenciais para a organização e reduzindo as actividades divergentes e dispersivas;
- permite articular a acção específica com a política geral que se deve servir, focando mais claramente os objectivos essenciais - o desenvolvimento do negócio ou da indústria.

O plano pode ser também e ainda um instrumento de melhor funcionamento de organização porque pode permitir que, ao fazer-se previamente a discussão sobre os objectivos e as actividades, se liberte da gestão corrente a direcção superior, não a distraindo com pequenas decisões que, se enquadra no plano previamente aprovado, são genericamente aceitáveis. Esta maior operacionalidade de actuação nos parâmetros do planeado evita aos escalões de topo a análise fina e permanente dos assuntos correntes, libertando a sua atenção para os aspectos de fundo que constituem afinal a sua razão de existir.

Sem o esquematismo e os excessos do passado (que não tem hoje, mesmo por razões ligadas à conjuntura, grande espaço na nossa sociedade) o Plano, nas instituições de Formação, continua a ser um instrumento não só de reflexão e modelação do futuro como também, quando bem utilizado, de aperfeiçoamento da gestão e, portanto, das organizações.

É para tal essencial que seja realizado não como uma resposta burocrática a uma solicitação igualmente burocrática mas, antes, como um documento que se elabora reflectindo a análise dos caminhos possíveis e a escolha das intervenções mais essenciais.

Nestes termos o Plano é certamente um instrumento de aperfeiçoamento de gestão das nossas organizações.

José Casqueiro Cardim

FORMA<sup>21</sup>

**PROPRIEDADE:** Instituto do Emprego e Formação Profissional

**DIRECTOR**

José Casqueiro Cardim

**DIRECTOR EXECUTIVO**

Carlos Fontes

**COORDENADORA**

Maria Viegas

**CONSELHO EDITORIAL**

Carlos Fontes, Henrique Tovar Faro, João Marques de Almeida, José Casqueiro Cardim, Júlio Fresches, Maria Viegas

**COLABORARAM NESTE NÚMERO**

Alberto Pereira da Mota, Ana Luísa de Oliveira Pires, Carlos Fontes, Fátima Alves, Guy le Boterf, Isabel Henriques, Jorge Amaro, José Casqueiro Cardim, Luís Dias Martins, Luís Filipe Faria Vieira, Madalena Avillez, Marcos Vítor Leonardo, Maria Antónia Santos, Maria Fernanda Raposo Marques, Maria Helena Antunes, Maria Luísa Falcão, Maria Viegas, Marina Ribeiro Quintino, Telma Ruas, Rui Carlos Aragão.

**CAPA**

Arte Final

**PLANO E APOIO GRÁFICO**

Rita Calado

**ILUSTRAÇÃO**

Carlos Marques, José Carlos, Nuno Cavaco

**REDACÇÃO E ASSINATURAS**

Centro Nacional de Formação de Formadores  
Rua de Xabregas, 52 - 1900 Lisboa

**EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO**

Núcleo de Informação e Relações Públicas  
rua das Picoas, 14-9º - 1000 Lisboa

**COMPOSIÇÃO, MONTAGEM E IMPRESSÃO**

Sociedade Tipográfica, SA  
Rua D. Estefânia, 195  
1000 Lisboa

Periodicidade: Trimestral

Tiragem: 15.000 ex.

Depósito legal: 36959/90

Os artigos assinados, são de exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da Comissão Executiva do I.E.F.P.

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

Toda a correspondência deverá ser endereçada para :

**Revista Formar**

Centro Nacional de Formação de Formadores  
Rua de Xabregas, 52 - 1900 Lisboa  
Telef: 8582967/8584701  
Fax: 8585562

# COLABORAÇÃO

## NORMAS

### 1. ASPECTOS FORMAIS

Os artigos deverão

- ter título;
- ocupar até 3/4 páginas dactilografadas (o tema central pode ter um máximo de 15), cada uma com 25 linhas, e cada linha com 60 caracteres;
- estar estruturado em secções com subtítulos, numeradas ou não;
- ser acompanhado de 3 ou 4 frases chave que ressaltem do texto e que possam ser inseridas em «caixa»;
- assinalar claramente os termos ou expressões a imprimir em itálico ou a destacar através de qualquer outra forma gráfica;
- ser ilustrado, sempre que possível, com figuras (esquemas, gráficos, etc.) ou fotografias intercaladas no texto deverão ser anexados originais das figuras;
- vir acompanhado de identificação do(s) autor(es)
  - nome, (sendo facultativo uma pequena referência biográfica);
- sempre que se trate de tradução e/ou compilação de artigo já inserido em outra publicação, deverá anexar cópia do original, bem como a referência da revista (nome; numero; ano; mês de publicação e propriedade).

### 2. RESPONSABILIDADES

- O artigo é da inteira responsabilidade do seu autor e figurará com o seu nome, devendo, contudo, obedecer ao plano e critério gerais da publicação;
- O autor compromete-se a considerar as sugestões apresentadas pela FORMAR;
- A atribuição de um texto a uma dada secção da revista é decidida pelos responsáveis da FORMAR;
- O autor do artigo publicado terá direito a 3 exemplares do número em que colaborou;

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

# SUMÁRIO

PLANO DE FORMAÇÃO <i>Guy LE BOTERF</i>	4
AUDITORIA DA FORMAÇÃO <i>Luís Dias Martins</i>	16
LÉXICO	24
EAC E SISTEMAS EXPERT <i>Luís Filipe Faria Vieira</i>	26
VOCÊ FOI ADOLESCENTE? <i>Isabel Henriques, Jorge Amaro</i>	32
ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA DE VIDEOGRAMAS <i>Madalena Avillez</i>	35
PLANO DE SESSÃO <i>Marcos Leonardo</i>	38
PROGRAMA OPERACIONAL DE FORMAÇÃO DE FORMADORES <i>Fátima Alves</i>	42
ASPECTOS ACTUAIS ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO IIEFP <i>Telma Ruas</i>	46
A PEDAGOGIA DE ADULTOS E O CÉREBRO TOTAL <i>Maria Antónia dos Santos</i>	53
JOVENS EM RISCO <i>Alberto Pereira da Mota</i>	57
CENTRO JOVEM TABOR <i>Ana Luísa de Oliveira Pires</i>	60
APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS EM REGIME DE ALTERNÂNCIA <i>Maria Fernanda R. Marques, Rui Carlos Aragão</i>	61
DEBAIXO DE OLHO - Vídeos/Livros	72
NOSSAS PUBLICAÇÕES	74
ACONTECEU	75
IRÁ ACONTECER	80



## PLANO DE FORMAÇÃO

Guy LE BOTERF

A elaboração de um Plano de Formação, anual ou plurianual, é inseparável para Guy Le Boterf, de uma prévia e clara definição dos objectivos da empresa, e da sua política de recursos humanos, expressa no Plano Director de Recursos Humanos. Ao responsável da formação compete conceber a formação com coerência e harmonia com estes objectivos e políticas definidas pela empresa.

Contudo, o problema não é simples: como passar de um Plano de recursos humanos para um plano plurianual de formação? Como conceber um plano anual de formação? Quais os principais critérios a ter em conta nesta fase?

Numa linguagem sintética e objectiva que sempre o caracterizou, Guy Le Boterf ensaia neste artigo uma resposta, apoiado na sua longa experiência.

## QUE PLANO DE FORMAÇÃO

Não é segredo; a boa gestão do capital das competências na empresa tornou-se um factor decisivo na competitividade, ao mesmo nível da gestão do capital financeiro ou do capital tecnológico.

As estratégias industriais mais eficazes assentam em esforços importantes de inovação em matéria de gestão previsional e preventiva ao nível dos recursos humanos e das competências.

O investimento material só tem êxito quando é acompanhado ou mesmo precedido de sólidos investimentos não materiais.

Tal pode ser constatado na observação económica: qualquer projecto de modernização não acompanhado de medidas que permitam dotar a empresa de operadores competentes, gera perdas de eficácia e de competitividade.

Em suma, o saber investir em formação é cada vez mais parte integrante do «Know-how» necessário a qualquer bom gestor.

### OS PLANOS E OS PROJECTOS DE EMPRESA

Quer se trate do plano estratégico de desenvolvimento, de planos sectoriais, de projectos de investimento ou de projectos específicos (qualidade, controlo de gestão...), a sua realização e êxito dependem, em graus variáveis, da reunião, em tempo oportuno, de competências profissionais específicas.

Identificar atempadamente as componentes requeridas pelos projectos de empresa, constitui uma das primeiras «tarefas básicas» da engenharia do plano de formação.

## OS EMPREGOS ACTUAIS E A ANTECIPAÇÃO DA SUA EVOLUÇÃO

Estamos face à 2.<sup>a</sup> fonte das competências requeridas.

Qualquer plano de formação deverá preparar os trabalhadores não só para exercer os empregos actuais mas igualmente os do futuro.

A análise previsional e preventiva do emprego tem aqui o seu lugar. Descrever e comparar a listagem e os conteúdos dos «empregos tipo» actuais com a listagem e os conteúdos dos «empregos tipo» previsíveis a médio prazo (3-5 anos) permite estimar as competências a adquirir.

Merlin-Gérin tornou-se célebre com a sua operação «1000-1000». Com «Framétiers», Framatorne organizou uma listagem das profissões técnicas de base, repartidas em cinco grandes famílias profissionais.

Thomson - CSF assinou em 1989 um importante acordo de «Gestão previsional das dificuldades de emprego», onde desenvolveu a implementação de instrumentos de análise destinados a prever a evolução das qualificações.

A «Companhia Financeira de Crédito Industrial e Comercial», em França, assinou igualmente em 1990 um acordo sobre a gestão do emprego, a formação e a mobilidade; estipula-se a adopção de uma tentativa de reunião dos empregos sensíveis, a elaboração de uma listagem de emprego e a análise dos desvios globais das competências actuais face às do futuro.

Kodak Pathé introduziu a análise previsional dos empregos no decurso da elaboração do seu esquema director de recursos humanos. A Renault organiza o seu plano de profissionalização dos operários especializados em função dos seus objectivos de profissionalização e dos «Referenciais de Profissão». Os exemplos são múltiplos: a análise previsional e qualitativa dos empregos tornou-se obrigatória e prévia visando obter a configuração da listagem das competências requeridas.

### A ACTIVIDADE DA EMPRESA

Mais perto dos empregos, esta «fonte» das competências requeridas, é menos conhecida e merece, por isso, ser distinguida. A actividade de uma empresa, é um «misto» de competências e de técnicas que criam a oferta específica que a empresa oferece no mercado e que lhe permite obter vantagens concorrenciais. Trata-se do núcleo das competências que lhe permite definir e impor a sua zona de excelência.



É, portanto, importante que a empresa descubra o seu conjunto de «saber-fazer crítico», do qual dependerá a sua competitividade.

O plano de formação deverá atender ao que já está adquirido, ao que se deve manter e/ou desenvolver. A actividade de uma empresa está muito ligada ao que se pode denominar a sua qualificação colectiva. A empresa pode ser analisada em termos de «Sistema de Competências». O cruzamento entre os diferentes saber-fazer é essencial.

Num banco, as competências do pessoal comercial devem articular-se com as do «back-office»; numa fábrica de produção de automóveis, as competências dos trabalhadores do serviço dos métodos devem encontrar resposta nas dos que existem nas linhas de produção. Uma ruptura na cadeia das competências põe em causa o bom exercício da actividade da empresa.

As competências-chave e as interfaces entre as diferentes competências constituem, pois,

uma outra fonte de produção do referencial das competências referidas.

#### AS EXIGÊNCIAS DA CULTURA DE EMPRESA

Se é verdade que a gestão cultural dita do «3º tipo» trouxe efeitos abusivamente simplificadores em matéria de gestão e que a «pilotagem» através dos valores culturais tem os seus limites, não restam, contudo, dúvidas que a cultura da empresa constitui uma incontestável realidade.

A divisão entre profissões nobres e não nobres, o grau de abertura ao exterior, a atitude face à circulação da informação, o modo habitual de reagir ao imprevisto e ao êxito, constituem elementos, entre muitos outros, dessa realidade cultural.

A noção de competências não se reduz a saber-fazer técnicos ou a conhecimentos. Inclui sistemas de referência, normas mais ou menos explícitas que condicionam e orientam os comportamentos no seio da empresa.

## OS PROBLEMAS OU DISFUNCIONAMENTOS CORRENTES

A empresa vive em termos do médio ou do longo prazo. Mas a actividade diária não pode ser esquecida. A listagem das competências requeridas pode encontrar também fundamentação nos problemas ou disfuncionamentos correntes.

As necessidades de formação exprimirão, então, o desvio existente entre as competências actuais e as que serão necessárias para evitar o surgimento deste ou daquele problema.

Dever-se-á procurar estabelecer a diferença entre os factores explicativos que resultam de uma carência de competências e aqueles que tenham uma outra origem (organização, estado do material, circuito de comunicação, evolução da concorrência...). Existem sempre competências a adquirir ou a fornecer a curto prazo.

## LISTAGEM DE COMPETÊNCIAS REQUERIDAS

É a partir das diversas «fontes» anteriormente descritas que uma listagem de competências requeridas pode ser efectuada. Constituem um referencial, que permite identificar as necessidades de formação. Estas exprimem, com efeito, um desvio existente ou previsível entre as competências requeridas e as competências reais.

Do rigor da formulação das competências requeridas depende a precisão da definição das necessidades de formação.

A configuração de uma tal listagem não poderá ser considerada como definitiva. O seu conteúdo e a sua estrutura necessitam uma actualização regular e periódica.

Múltiplas apresentações são possíveis e podem coexistir.

Conflitos de competências requeridos podem figurar por projectos específicos de investimento.

Referências de competências podem ser associadas aos empregos-tipo e existentes.

A empresa terá todo o interesse em formular as suas necessidades de formação em termos operatórios. A pedagogia por objectivos (ser capaz de...) pode dar lugar a alguma fadiga. Reconhecemos todavia que esta exigência na definição dos resultados a alcançar constitui um incentivo («atractivo pedagógico») para finalizar as acções da formação indicando o que os formandos devem ser capazes de fazer quando voltarem à sua situação de trabalho. Os objectivos da formação constituem o ponto central dos cadernos de encargos das acções de formação. São eles que permitirão a formulação dos objectivos pedagógicos (o que os formandos devem aprender) assim como a aplicação dos dispositivos da avaliação dos resultados da formação.

Fazer trabalhar os que prescreveram a formação e os formadores sobre tal definição de objectivos, maximiza as probabilidades de surgir uma boa construção do plano de formação. Mesmo que 10 ou 20% dos objectivos de formação não possam ser formulados em termos de «ser capaz de...» é sempre interessante efectuar o exercício. Ganha-se com isso maior rigor, na condição de que se saiba parar quando o formalismo fizer correr o risco de travar o processo.

## PREPARAR A TEMPO A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Três níveis de impacto do plano de formação podem ser distinguidos:

- . os resultados sobre os conhecimentos e capacidades adquiridas ao fim da formação.
- . os resultados sobre os comportamentos profissionais em situação de trabalho.
- . os resultados sobre as condições de exploração.

Avaliar os três tipos de resultados supõe a elaboração prévia, desde o início da elaboração de plano de formação, de três referências de avaliação:

- um referencial de exploração: para avaliar em que medida o plano de formação influenciou as condições de aplicação na empresa ou numa das suas unidades.
- um referencial dos empregos: para estimar se os modos operatórios ou os comporta-

mentos profissionais em situação de trabalho melhoraram ou desenvolveram-se sob os efeitos do plano de formação.

- o referencial de formação: para indicar em que medida as capacidades e os conhecimentos profissionais visados pela formação foram efectivamente adquiridos e integrados pelo pessoal já formado.

Uma regra de ouro da avaliação é então tratar os primeiros momentos da concepção do plano de formação. Neste domínio, a nossa prática profissional nas empresas conduz à mesma constatação: uma grande parte das dificuldades da avaliação é devida a falhas na concepção inicial. Sem objectivos ou parâmetros expressos previamente de maneira pertinente e operatória não se pode avaliar o que não é mensurável.

No caso onde as acções de formação estão finalizadas sobre disfuncionamentos correntes a resolver ou sobre os projectos específicos de investimento, é recomendado procurar identificar os parâmetros de exploração particularmente sensíveis ao esforço da formação. Um parâmetro sensível é um parâmetro cujo valor pode ser significativamente influenciado por uma acção de formação: o não alcançar os objectivos de formação corre o risco de pôr em causa o nível desejável deste parâmetro.

Uma formação de qualidade poderá ter uma incidência forte sobre a taxa de devolução e a taxa de reclamação dos clientes; uma formação de agentes administrativos poderá levar a uma diminuição das despesas administrativas da sede. Não existe «em si» parâmetros sensíveis. A sensibilidade é estimada cada vez em função do contexto particular da empresa e da acção de formação.

O número de parâmetros de exploração não conduz a medidas quantitativas certas, trata-se



mais de uma estimativa e aproximação que de cálculos rigorosamente precisos. Os parâmetros físicos da exploração dependem da influência complexa de diversos factores relativos à organização da formação, aos materiais utilizados, aos modos de orientação em vigor, etc. Na maior parte dos casos não é possível isolar com precisão a influência respectiva destes factores.

Um raciocínio probabilístico é mais apropriado que uma aproximação determinista. Estas dificuldades não devem no entanto conduzir ao

abandono da procura destes parâmetros sensíveis. Assim como a formação operatória de objectivos de formação, trazer-nos-á interessantes «atractivos pedagógicos»; a procura dos parâmetros induz uma melhor finalização da formação, e articulação dos operacionais e de especialistas da formação e, portanto, uma maximização das possibilidades de eficácia da formação.

#### CARACTERIZAR AS DESPESAS DE FORMAÇÃO

As despesas de formação não são todas do mesmo tipo. Algumas podem ser consideradas como despesas correntes de exploração: elas mantêm o capital das competências existentes visando evitar a erosão, outras são mais assimiláveis a despesas de investimento, elas visam a aquisição de competências novas e revestem um carácter excepcional.

Poucas empresas (Thomson, Air Inter, Peugeot) efectuem ainda esta distinção. Será portanto desejável que os planos de formação distingam estes tipos de despesas. Isto permitirá controlar melhor a repartição das despesas e assegurar os modos de gestão diferenciados destes últimos.

As despesas de formação em carácter de exploração corrente podem ser tratadas a um nível descentralizado da empresa e por envolvimento financeiro global; é importante com efeito que as decisões possam ser tomadas em tempo oportuno e com o máximo de flexibilidade pela hierarquia próxima. As despesas de formação de carácter de investimento necessitam, em compensação, de uma gestão centralizada e por projecto. Quando elas são estratégicas podem dar lugar a dispositivos contínuos, e de avaliação, de uma certa sofisticação. A concretização de uma tal tipologia de despesas de formação constitui um progresso importante na implicação de investimentos nos planos de formação.

#### REDIGIR OS CADERNOS DE ENCARGOS DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO

Pode-se definir um plano de formação como um conjunto coerente e ordenado de acções de formação finalizadas sobre objectivos pertinentes. Nesta perspectiva, as acções de formação surgem no documento do plano de formação descritas sob a forma de «caderno de encargos».

Documento de orientação para os formadores, o caderno de encargos constitui a descrição de cada acção de formação.

Ele inclui:

- . os resultados esperados da formação
- . os critérios que permitem «vigiar» a coerência do seu desenvolvimento
- . os meios que serão postos à disposição para a sua realização

A redacção destes cadernos é essencial. Ela contribui fortemente para assegurar, no tempo, a coerência e a continuidade das acções de formação. Os formadores e outros intervenientes poderão mudar, os seus substitutos orientarão as suas decisões em função destes cadernos de encargos. É baseado nestas linhas directrizes que os formadores elaborarão os seus programas pedagógicos específicos (objectivos pedagógicos, cenário das sessões de formação, progressões, exercícios...).

Consequentemente cada caderno de encargos comportará os seguintes capítulos:

- . contribuição esperada da formação
- . descrição das características da população a formar
- . formulação operatória dos objectivos de formação a alcançar
- . os principais critérios da organização e de funcionamento da acção de formação
- . as formas de controlo e de avaliação que serão utilizadas
- . os custos e eventualmente as modalidades de facturação e de financiamento.

#### ESCOLHER AS MODALIDADES APROPRIADAS DA FORMAÇÃO

Em França, a formação contínua é fortemente marcada pelo modelo do «estágio»: utiliza-se mais frequentemente o termo estagiário que formando.

O estágio não é no entanto a única possibilidade de formação. Um plano de formação eficaz faz apelo a situações e modalidades variadas de formação. É necessário saber escolher criteriosamente em função dos objectivos a alcançar e as características da população a formar. Segundo os casos, poder-se-á fazer apelo a seminários itinerantes, estágios, formação-acção, situações de participação na aplicação de novos equipamentos. A lista não é limitativa e a riqueza das respostas é mais valiosa do que se pensa. Os cadernos de encargos devem incitar a esta diversidade sem se sacrificar, no entanto, aos efeitos de momento. A sobreavaliação não se deverá limitar aos objectivos e aos conteúdos de formação. Deve igualmente caracterizar-se as modalidades.

#### ASSEGURAR A COERÊNCIA COM A POLÍTICA DOS RECURSOS HUMANOS

Se se pretende obter resultados duráveis em matéria de mudança ou de evolução dos comportamentos profissionais é necessário agir simultaneamente sobre diversas variáveis. O plano de formação, só por si, pode não ser suficiente. Trata-se então de assegurar que o plano de formação esteja perfeitamente coerente em relação às decisões relevantes da política dos

recursos humanos (remuneração, apreciação das «performances», comunicação interna, gestão dos fluxos,...). Para isso é necessário actuar segundo as «regras do jogo» ou modificar os dados onde os comportamentos profissionais poderão ser influenciados. Esta versatilidade das decisões do plano de formação, face aos outros componentes da política dos recursos humanos, é uma condição essencial para maximizar as probabilidades de uma decisão da formação tirar vantagens de efeitos desencorajadores. É por estas razões que as empresas procuram cada vez mais adoptar uma aproximação global visando assegurar a coerência e a fiabilidade do conjunto de um sistema de gestão dos recursos humanos e não somente de cada um dos subsistemas que o compõem. A empresa pode ser considerada como um sistema vivo: a fiabilidade do conjunto é tanto mais importante quanto os elementos constitutivos são degradáveis. A coerência da formação com as outras variáveis de um esquema director dos empregos e dos recursos humanos é então uma condição necessária à eficácia do investimento formação.



estabelecer as negociações entre os interessados, seus responsáveis hierárquicos e o serviço de formação. Daí poderão resultar os projectos individualizados de formação, espécie de «contrato negociado» entre o trabalhador e a empresa.

#### ESTABELECECER UM QUADRO DE CONTROLO

Os indicadores de resultados (parâmetros sensíveis de exploração, objectivos da formação, objectivos pedagógicos...) não são indicadores de esforços nem de continuidade. A aplicação do

plano de formação supõe entretanto os instrumentos de controlo e da aplicação dos meios escolhidos e do funcionamento das acções de formação.

A gama dos indicadores deste tipo é vasto. A empresa escolherá aqueles que lhe parecem mais pertinentes. Entre estes indicadores distinguir-se-á:

#### PROPOR UM QUADRO DE REFERÊNCIA PELA EXPRESSÃO DOS PEDIDOS INDIVIDUAIS

No dia a dia da sua realização, a formação não se impõe por decreto. O processo da aprendizagem supõe a motivação. O plano de formação não deverá desprezar as aspirações individuais de formação. Não deverá no entanto submeter-se totalmente. Um princípio deve ser aqui claramente afirmado: a prioridade é satisfazer as exigências de funcionamento e desenvolvimento da empresa. Então é de ter em conta que os trabalhadores serão atendidos nos seus pedidos. Isso supõe pôr à disposição, junto deles, informações claras sobre as competências requeridas pela empresa. É sobre esta base que se poderão

- . Os indicadores de «produção da formação» (número de horas de formação por trabalhador, número de participantes nas acções de formação, duração média de uma acção de formação...);
- . os indicadores do funcionamento das acções de formação (taxa de realização das acções de formação, tempo de espera dos inscritos, taxa de presenças reais dos elementos inscritos...);
- . os indicadores de despesas (percentagem das despesas globais da formação em relação á massa salarial, custo pedagógico da formação, preço/hora da formação...);
- . os indicadores de financiamento das despesas com a formação (montante das despesas com a formação relevando os recursos próprios da empresa, montante das despesas cobertas por subvenções ou de organismos públicos...)

## AS PRINCIPAIS OPERAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO (descrição resumida)

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | Identificar as fontes de competências requeridas        | <ul style="list-style-type: none"> <li>. os planos e os projectos</li> <li>. os empregos e sua evolução</li> <li>. a actividade da empresa</li> <li>. as exigências e a cultura da empresa</li> <li>. os problemas e os disfuncionamentos</li> </ul>  |
| 2 | Explicitar a contribuição esperada do plano de formação | <ul style="list-style-type: none"> <li>. descrever os referenciais de avaliação</li> <li>. fazer um quadro das competências requeridas e comparar com as competências reais</li> <li>. precisar as prioridades e os intervenientes a ter em conta</li> <li>. hierarquizar as necessidades de formação e formulá-las em termos operatórios</li> </ul>  |
| 3 | Elaborar e estruturar o plano de formação               | <ul style="list-style-type: none"> <li>. identificar e ordenar as acções de formação</li> <li>. descrever os cadernos de encargos das acções (escolhendo as modalidades apropriadas de formação)</li> <li>. anotar as despesas de formação</li> <li>. assegurar a coerência com as orientações, os participantes e a política dos recursos humanos</li> <li>. negociar os projectos individualizados de formação</li> </ul> |
| 4 | Organizar o controlo plano de formação                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>. estabelecer um quadro de "bordo"</li> <li>. estabelecer um dispositivo de responsabilização dos intervenientes (em particular do orientador)</li> <li>. prever os procedimentos de actualização</li> </ul>   |

## FORMULAR AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO EM TERMOS OPERATÓRIOS

- |  |   |
|--|---|
| <p>Caderno de encargos dos módulos ou acções de formação</p> <p>1 - Atender os problemas a resolver e a contribuição esperada da formação</p> <p>2 - Os objectivos de formação expressos, na medida do possível, em termos de capacidades profissionais observáveis e avaliáveis.</p> <p>3 - A população agregada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. efectivos</li> <li>. pré-requisitos</li> <li>. condições de participação</li> </ul> <p>4 - As grandes linhas do conteúdo</p> | <p>5 - As orientações pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. modalidades</li> <li>. tipos de material</li> <li>. os «média»</li> </ul> <p>6 - A organização pedagógica (composição dos grupos, locais, duração ...)</p> <p>7 - O enquadramento (efectivo, qualificação formação de base dos formadores)</p> <p>8 - «Marketing» interno da formação (informação, implicação das hierarquias operacionais...)</p> <p>9 - Modos de avaliação e de acompanhamento</p> <p>10 - Custos e modalidades de facturação e de financiamento</p> |
|--|---|

## O CONTEÚDO DO PLANO DE FORMAÇÃO

O documento de síntese de um plano de formação varia segundo a cultura, as práticas e o contexto de cada empresa. Não se trata, pois, aqui, de propor um plano tipo mas sim um conjunto de informações mínimas que qualquer plano de formação deve conter, quaisquer que sejam as modalidades particulares de apresentação e de arquitectura.

Vejamos as principais informações que um documento desta natureza deverá conter:

### - a síntese das orientações gerais do plano de formação:

- a contribuição que se espera da formação: projectos ou planos a realizar, apostas, problemas a resolver; as próprias características do plano de formação e da sua execução: estrutura, concepção, tipologia das acções de formação, papel dos intervenientes da empresa, processo de elaboração e de desenvolvimento...

### - a revisão dos principais problemas de competências, tal como se apresentam na empresa:

- a identificação e a apresentação das acções de formação transversais aos diversos ofícios e empregos (ex: formação em gestão, formação linguística, projecto de qualidade...);
- a identificação das despesas e acções de formação do domínio da exploração corrente e das que dizem respeito ao investimento;

### - a identificação e a decomposição das despesas e das acções de formação:

- . por empresas (empregados tipo ou empregos-alvo),

- . por projectos,
- . por funções, sectores ou áreas geográficas;

- a distinção entre os projectos de formação colectiva e os projectos de formação personalizada;

- ao nível de um plano anual, a descrição do caderno de encargos de cada módulo ou acção de formação;

- a especificação do desempenho esperado dos diversos intervenientes da empresa (hierarquia, direcção da formação, direcção dos recursos humanos...);

- os principais indicadores de resultados e indicadores de meios que servirão para o desenrolar do plano de formação;

- a identificação e os meios de supervisão das condições a reunir para assegurar a eficácia e a qualidade do plano de formação.

## OS CRITÉRIOS DE GARANTIA DE QUALIDADE DE UM PLANO DE FORMAÇÃO

Considera-se que a qualidade de um plano de formação terá um máximo de hipóteses de ser assegurada se, desde a concepção, for aplicado um conjunto de critérios prescritos. Os que aqui são apresentados não dizem respeito nem à realização nem à avaliação dos resultados da formação, mas ao processo a montante, à concepção do plano de formação e aos conteúdos a que este chegou.

### 1. Critérios de pertinência

O plano de formação:

- atingiu os seus objectivos com a contribuição específica da formação para a resolução de problemas, a realização de

projectos, a evolução de ofícios e empregos, a facilitação de mudanças culturais;

- deu lugar a uma análise sistemática dos factores incidentes nos problemas a resolver e nos projectos a realizar; o campo da formação foi, assim, delimitado;
- funda-se numa lógica de funcionamento e de desenvolvimento da empresa, e não numa lógica de oferta por catálogo;
- distingue as despesas de formação resultantes da exploração correntes e as decorrentes do investimento;
- explicita, no caderno de encargos das acções, a contribuição esperada da formação e precisa os parâmetros de exploração sensíveis às acções de formação.

## 2. Critérios de eficácia

O plano de formação, através dos cadernos de encargos das acções de formação:

- realiza-se nos objectivos operatórios da formação;
- distingue os três níveis de impacto das acções de formação (capacidades e conhecimentos em situação de formação, comportamentos profissionais em situação de trabalho, condições de exploração);
- identifica e põe em marcha modalidades de avaliação a estes três níveis;
- desenvolve condições de transferência;
- descreve cada acção de formação em termos de caderno de encargos.

## 3. Critérios de eficiência

O plano de formação:

- identifica e faz a estimativa dos custos da formação;

- vela pela optimização da utilização dos meios em relação aos objectivos a atingir;
- retira lições de planos e de acções de formação já realizadas no decurso dos exercícios de exploração precedentes.

## 4. Critérios de oportunidades (ou de sincronização)

O plano de formação:

- assegura uma concordância entre os prazos de aquisição de competências e os imperativos de produção ou de funcionamento;
- explicita e justifica, nos cadernos de encargos das acções de formação, os prazos de aquisição de competências;
- foi concebido de tal modo que nenhuma categoria do pessoal foi deixada muito tempo fora de qualquer acção de formação;
- tem em conta as necessidades de treino regular;
- tem em conta as decisões de formação a partir do início da concepção dos projectos de investimento.

## 5. Critérios de coerência

O plano de formação - nos seus objectivos, conteúdo e modalidades - assegura uma coerência:

- com os outros sub-sistemas da política de recursos humanos e mais particularmente com o «esquema director das funções e recursos humanos»;
- entre os objectivos e as modalidades de formação;

- entre os meios da formação;
- com as obrigações e os recursos existentes;
- entre os objectivos e as modalidades de formação, por um lado, e os níveis e características dos formandos, por outro.

#### 6. Critérios de conformidade

O plano de formação está de acordo com:

- as disposições legislativas ou regulamentares;
- os procedimentos a respeitar;
- os cadernos de encargos.

#### 7. Critérios de aceitação

O plano e as acções de formação são concebidas de tal modo que:

- a hierarquia operacional esteve implicada desde a identificação das necessidades de formação e da concepção das acções correspondentes;
- os formandos foram consultados;
- os parceiros sociais foram consultados

### CONCLUSÃO: DO ESQUEMA À APLICAÇÃO

Os princípios directores anteriormente expostos permitem estabelecer com rigor um plano de formação. Mas os resultados deste plano não se podem limitar à produção de um documento, por muito bem estruturado que ele esteja. Não faltam exemplos de planos que ficaram adormecidos sobre as prateleiras. Uma vez elaborado, um plano de formação deve viver e «abastecer-se» de decisões todos os dias. O papel do orientador é aqui essencial, é sobre ele aliás que recai a aplicação do plano. Os especialistas da formação têm certamente uma função indis-

pensável; eles não deverão no entanto substituir-se aos diversos responsáveis operacionais que são chamados, cada vez mais, a fazerem parte integrante da construção, da realização e da avaliação do plano de formação. A manutenção e o desenvolvimento do capital de competências da empresa está largamente dependente da qualidade e da intensidade desta relação.

O plano de formação não deverá ser só do serviço central de formação: ele resultará, como a experiência demonstra, da descentralização das direcções ou dos departamentos centrais. Reservar a formação a um serviço central será um erro estratégico. Será correr o risco de enfermar numa política de oferta e de uma lógica de catálogo.

Um plano de formação não tem oportunidade de ser posto em aplicação se não for concebido como uma função repartida.

#### Guy LE BOTERF

Director geral do grupo Quatenaire  
e Presidente da Quatenaire Portugal  
com a colaboração de Carlos Fontes IIEFP/CNFF

#### BIBLIOGRAFIA

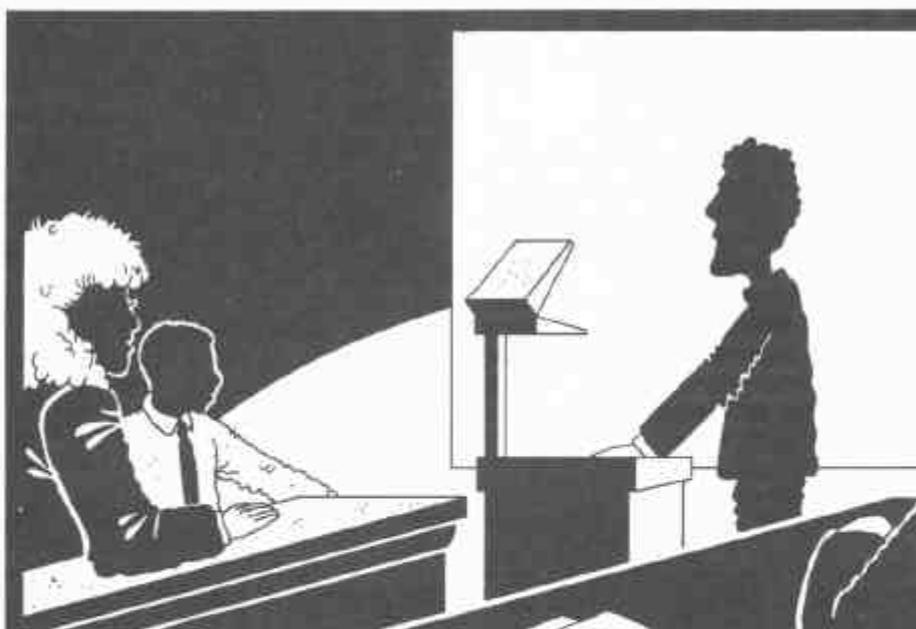
- G. LE BOTERF, com JEAN-MARIE PECHENART e PIERRE DURAND GASSELIN: *Comment investir en Formation* Edition d'organization, PARIS, 1989
- G. LE BOTERF: *L'ingénierie et l'évaluation de la Formation* Editions d'organization, PARIS, 1990

# BOLSA DE FORMADORES

O CNFF continua a receber inscrições de formadores para intervenção em acções de formação de formadores, organizadas pelo IEFP ou por outras entidades. (Financiadas pelo PD 2.3).

Recebem-se candidaturas de:

- Técnicos de Audiovisuais
- Monitores/Formadores em Audiovisuais
- Especialistas no desenvolvimento de Software para novas tecnologias de formação.



Os interessados podem candidatar-se por escrito à B.F.F., enviando os elementos de identificação pessoal e o «Curriculum Vitae» para o **CNFF** — Rua de Xabregas, 52 — 1900 Lisboa

# AUDITORIA DA FORMAÇÃO

Luís Dias Martins

## A EXCELÊNCIA NA FORMAÇÃO

O termo auditoria, de origem latina «AUDITUS» que significa audição, é um termo que tem vindo, ainda que com algumas dificuldades, a entrar progressivamente no universo conceptual da Formação em Portugal. (1)

E as dificuldades de implementação deste instrumento conceptual e metodológico que é a auditoria da formação, terão várias explicações: uma primeira radica no baixo nível de conhecimentos da tecnologia da formação por parte dos intervenientes do processo formativo - gestores de formação, formadores, técnicos de formação, etc.

Sabe-se muito pouco de formação em Portugal e ainda mais grave, isto é um facto que não é reconhecido (2). Mas talvez o obstáculo mais importante ao desenvolvimento da metodologia de avaliação da eficiência e da eficácia da formação, ou seja da auditoria da formação, radique no facto de nestes últimos anos a formação ter vindo a assumir uma dimensão ideológica que se auto-justifica pelo próprio facto de existir, isto é, a formação é boa em si mesma (sempre se aprende qualquer coisa) e como tal, é pouco questionada, tendo-se mesmo tornado num amplo espaço de consenso social.

## FORMAÇÃO - CONSENSO SOCIAL

Em trabalho anterior (4) referíamos a frase de Woody Allen, «a minha resposta é sim, mas qual é a pergunta?». Com efeito o discurso sobre a formação tornou-se num amplo espaço de consenso social.

Todos, sindicalistas, empresários, políticos, estão de acordo em que a formação profissional é a resposta. Mas se este estado de graça da formação tem evidentemente vantagens e aspectos virtuosos, paralelamente tem outros que o não são tanto. Um deles é que por tão consensual se ter tornado, o estudo, investigação e controlo da qualidade da formação não ser uma preocupação presente quer nas instituições oficiais, quer nas organizações que proporcionam e desenvolvem informação.

A formação tem sido assim a resposta a questões inexpressivas, a falsas questões ou tem-se perfilado como resposta a questões inadequadas para a qual ela não tem capacidade de se afirmar enquanto tal. Com efeito, num tecido industrial em que a obsolescência técnico-organizativa é manifesta, em que é evidente a frágil especialização da nossa economia no contexto económico internacional, onde nas estruturas organizativas os processos de trabalho e de



Carlos Amador

decisão estão longe de ser participativos, onde os líderes empresariais são extremamente avessos à participação, onde a distância hierárquica é muito significativa (3), e em que as relações de trabalho são ainda extremamente tayloristas, pode pensar-se que apontar a formação profissional como resposta é no mínimo um grande equívoco. Equívoco que mais tarde ou mais cedo se vai traduzir num descrédito acentuado da formação enquanto instrumento de mudança social e organizacional.

### O REI VAI NU?

Se o rei não vai nu, será fácil admitir que os recursos financeiros e humanos disponibilizados para a formação poderiam ter vestido muito melhor o rei do que o fizeram.

No entanto, não havendo dados disponíveis (4), sobre a formação desenvolvida em Portugal, respeitante a aspectos qualitativos (metodologias mais apropriadas, sobre a eficácia e avaliação da formação, etc.), é pouco possível fazer uma análise fundamentada. No entanto, importa questionar se a concepção ideológica da formação enquanto espaço de consenso social não veio prejudicar a sua dimensão fundamental de inovação e mudança organizacional e social, ou seja, não veio prejudicar a sua eficácia.

Mas indo por partes. Se a formação tem sido resposta a questões inadequadas, quais são as questões para as quais a formação poderá ser resposta?

THEVENET (85) refere que há duas dimensões fundamentais que justificam a formação hoje.

Uma, apostada na manutenção do património potencial de competências de empresa. Cada empresa precisa de não deixar degradar e manter actualizado o seu património de competências. E por outro, uma formação apostada na criação de novas competências, capaz de apoiar e suscitar o desenvolvimento estratégico da empresa, ou seja, a obtenção de novos objectivos estratégicos que implicam novas competências e capacidades para assumir os desafios novos que o desenvolvimento estratégico vem colocar.

Digamos que a formação poderá ter uma dimensão, por um lado, de manutenção, isto é, de manter actualizadas e em bom estado as competências, correspondendo a uma vertente de questão operacional. Por outro lado, a formação pode permitir que as organizações assumam novas competências capazes de suportar novos objectivos estratégicos, correspondendo assim à vertente gestão estratégica. Em qualquer vertente contudo, a formação deverá ser sempre testada, avaliada, e verificada em que medida é que ela contribuiu de facto para os objectivos que visa servir.

E é nesta perspectiva que surge a evidente necessidade da auditoria da formação, entendida como uma metodologia capaz de contribuir para a excelência da formação (Thevenet, 85) isto é, para uma formação eficaz e adequada às necessidades que visa responder.

A auditoria afirma-se sobretudo como um instrumento pedagógico ao serviço da «Formação de Excelência» ou, se se preferir, da formação de qualidade total. (Lansier, 88)



## A QUALIDADE TOTAL NA FORMAÇÃO

Lansier P. (1988) desenvolve para a formação, a «Abordagem Qualidade», bem conhecida para a actividade produtiva, de origem japonesa e amplamente divulgada e aplicada.

Esta abordagem assenta em quatro conceitos base:

- 1 - A qualidade define-se como conformidade com as necessidades dos utilizadores:
  - Trata-se, portanto, de detectar e inventariar com precisão as necessidades do utilizador;
  - De redigir um verdadeiro caderno de encargos;
  - De estabelecer um contrato estipulando as responsabilidades recíprocas do «cliente» e do «fornecedor».
- 2 - O objectivo a atingir pelo fornecedor é «zero defeitos», isto é, não a perfeição absoluta, mas a satisfação completa e permanente do utilizador (de acordo com o contrato estabelecido);
- 3 - A vida utilizada para obtenção da melhoria é a prevenção, implicando:
  - Actuação o mais possível a montante segundo o princípio «fazer bem à primeira vez» (e não ao nível do «Controlo da Qualidade» final);
  - Analisando e suprimindo as causas das imperfeições (após um diagnóstico médico);
- 4 - O método adoptado visa a participação e a responsabilidade de todos:
  - Procura colectiva da não-Qualidade e das melhorias a introduzir (por pequenos grupos de pessoas envolvidas);
  - Envolvimento de cada um ao nível do seu posto.

Não atribuir aos outros a responsabilidade das anomalias, assumir a responsabilidade «daquilo sobre que pode efectivamente actuar».

Procurar a qualidade da formação implica, portanto, a satisfação destas quatro condições:

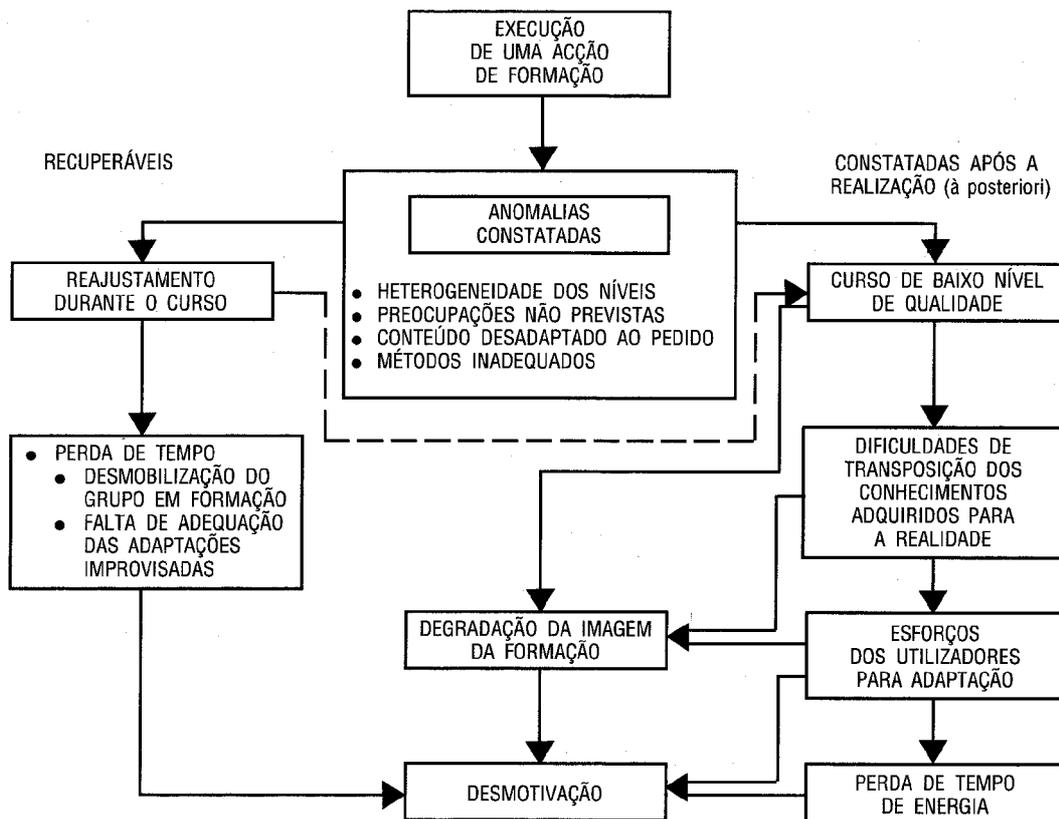
- 1 - Ligar a formação à realidade, ajustando-a permanentemente às preocupações existentes, evitando que a formação seja encarada como uma entidade abstracta que se reduz ao «ghetto» de sala de aula. O diálogo do «cliente» com o «fornecedor» é um imperativo absoluto para responder com rigor às necessidades dos utilizadores;
- 2 - Proceder a um verdadeiro diagnóstico das necessidades de transformação das práticas, passando da noção de programa para a de caderno de encargos para permitir um contrato entre cliente e fornecedor, que tenha presente o objectivo a atingir de «zero defeitos»;
- 3 - Conceber as acções de formação em ligação estreita com os utilizadores (futuros formandos e responsáveis de órgãos) envolvendo e responsabilizando cada um dos intervenientes;
- 4 - Preparar os utilizadores da formação criando as condições óptimas de receptividade.

A não qualidade da formação tem por este facto várias causas:

- A formação não é vista claramente como um meio eficaz de mudança;
- Os seus resultados não são muitas vezes palpáveis, conduzindo ao seguinte juízo: espera-se tudo e nada da formação;
- As necessidades de formação não são definidas com precisão e passa-se muito rapidamente à acção;
- A escolha das acções faz-se a partir duma temática geral na hipótese de responder a problemáticas vagas e a divulgação de catálogos de formação conduz a respostas feitas para necessidades não clarificadas;

## PEQUENOS INCIDENTES, GRANDES INCIDÊNCIAS

### CONSEQUÊNCIAS DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO MAL PREPARADAS



- Os objectivos da formação não são suficientemente definidos nem pelos formandos nem pelos responsáveis dos órgãos: que se espera exactamente de uma acção de aperfeiçoamento? Onde se espera aplicar, concretamente, os conhecimentos adquiridos na formação?

Outro aspecto relacionado com estes, que caracterizam a «não qualidade» da formação é o facto desta reproduzir frequentemente os modelos escolares tradicionais. A formação continua fortemente escolarizada no que respeita à sua dimensão metodológica. As metodologias pedagógicas, continuam a reproduzir as metodologias escolares. Também aqui urge questionar. MARCEL LESNE (1984) refere três métodos de trabalho pedagógico:

- MTP1, do tipo transmissivo de orientação normativa;

- MTP2, do tipo incitativo de orientação pessoal;  
- MTP3, de tipo apropriativo.

É o último o que melhor concretiza no plano das metodologias, os princípios estratégicos da formação. E isto porque: No MTP3 a tónica da prática real incide sobre a pessoa em formação enquanto agente social e organizacional, o que nos parece corresponder a uma pedagogia que toma mais largamente em consideração a especificidade do adulto, agente social integrado numa rede de relações sociais de produção.

No MTP3 o centro de gravidade de acção situa-se na relação que as pessoas concretas estabelecem com as estruturas organizacionais e sociais que lhes dão significação.

É esta relação o objecto da formação.

CLÁUDIO TEIXEIRA (1984) operacionaliza o conceito de formação centrado na profissionalidade.

Neste contexto a formação incide já não basicamente no indivíduo, mas igualmente na transformação conjunta do processo produtivo e na organização do trabalho. Nesta perspectiva a empresa não é só o local mas também o objecto da formação, já que se visa desenvolver a organização através da valorização dos seus recursos humanos. Passa-se por isso de enfoque individualista, em que se pressupõe que a acção formativa junto de um indivíduo, se pode multiplicar pela sua acção, propiciando a mudança no seu local de trabalho, a um enfoque no sistema, na organização. Este é efectivamente o principal alvo deste processo formativo. É a mudança da organização o que está em causa e a formação visa sustentar e implementar essa mudança.

Enquanto que na abordagem usual toda a formação é centrada no indivíduo, visando a aquisição pelo próprio dos saberes-fazer específicos inerentes ao seu posto de trabalho, na formação centrada sobre a organização, ou se se preferir sobre a profissionalidade, as capacidades a desenvolver são as que possibilitam o desenvolvimento e a mudança organizacional,

isto é, as capacidades de intervenção de controlo e regulação de um sistema.

Importa sobretudo, intervir, interpretar e saber resolver os problemas dentro do contexto organizacional, das suas metas e dos processos escolhidos para as atingir.

Trata-se de, pela formação, assumir a percepção e a possibilidade de intervir a nível da racionalidade de todo o processo produtivo e não só o de saber fazer as operações inerentes a uma tarefa ou a um posto de trabalho.

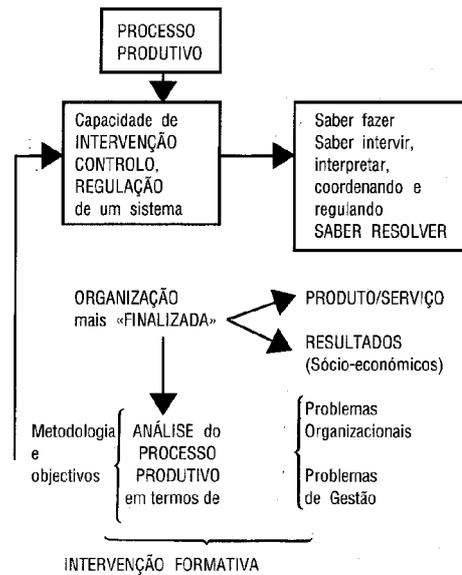
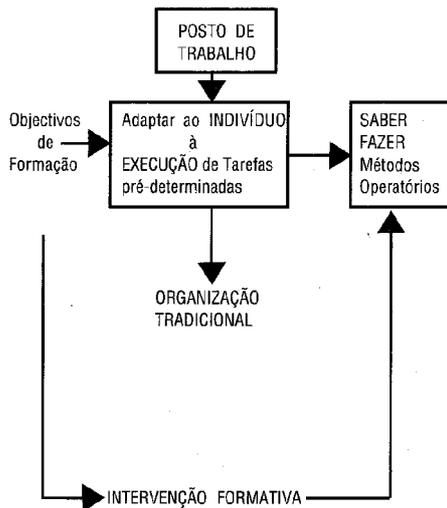
Deste modo a formação rompe com a herança Taylorista que continua subjacente à sua metodologia.

Nesta perspectiva não é só a empresa o local mais indicado para fazer formação, visto só aí se propiciar a adesão e a partilha pelos participantes dos valores da organização, da sua cultura organizacional e do modo como o processo produtivo está organizado, mas e fundamentalmente porque a empresa deve ser hoje não só o espaço mas o Objecto da Formação, pois é sobre ela que esta visa agir, visando mudança e adaptação permanente das empresas e organizações a um mundo em acelerada mutação. Formação que tem, nesta concepção uma dimensão não só adaptativa mas e cada vez mais a dimensão propiciadora do protagonismo.

**DOIS MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

FORMAÇÃO CENTRADA SOBRE A TAREFA

FORMAÇÃO CENTRADA SOBRE «PROFISSIONALIDADE»



C. Teixeira (1984)

## AUDITORIA DA FORMAÇÃO, PORQUÊ?

Como referimos a formação profissional toma hoje como nunca um papel fundamental no desenvolvimento das empresas, quer garantindo a manutenção do seu potencial de competências, quer preparando-a e alterando as suas competências, para que elas possam responder aos novos objectivos estratégicos que o desenvolvimento das empresas implica.

Torna-se por isso pertinente e essencial que as direcções das empresas, os organismos de formação, analisem cada vez mais profundamente, não só para que serve concretamente a formação, ou a que questões é que se pretende que ela seja resposta, e simultaneamente que se analise a relação custo-eficácia que caracteriza qualquer acção de formação enquanto investimento.

Outro aspecto é o da variável fundamental dos recursos humanos. Estes devem ser considerados a montante dos projectos de mudança tecnológica e organizacional das empresas. A formação não deve só acompanhar mas ser ela própria factor de mudança, factor de antecipação do futuro. Mas isto envolve risco, importa por isso medir os riscos a correr.

Outro aspecto são os custos crescentes da formação. Importa reconhecer que ela é pertinente se não permitir aos elementos da empresa resolver os problemas com que se defrontam ou obter êxitos nos projectos que desenvolvem.

A empresa deve assim assumir-se como espaço de formação, restituindo às situações de trabalho a sua dimensão educativa.

Mas porventura o aspecto mais importante a motivar a auditoria é que progressivamente as empresas mobilizam os seus recursos (nomeadamente humanos) em torno dos objectivos estratégicos que definem. E a questão que se coloca é se a formação concorre para o projecto da empresa. Torna-se vital conhecer e avaliar a sua contribuição real para a elaboração e realização do projecto estratégico da empresa.

Mas falar em Auditoria, porquê? Porque não avaliação?

Avaliar é em primeiro lugar essencialmente a comparação de resultados por relação aos objectivos. O acento é assim colocado sobretudo sobre a pesquisa de indicadores de resultados.

Mas se esta é uma representação simples a realidade é-o provavelmente menos. Progressivamente os sistemas de formação tornam-se mais complexos e os efeitos não podem ser analisados somente em termo de resultados.

É a auscultação do funcionamento mesmo do sistema que tende actualmente a tomar importância. Porque se a formação é tratada como um investimento tem-se o direito de esperar o retorno do investimento. Mas como o calcular? Como distinguir se as mudanças observadas se devem à formação ou a outros factores?

Se queremos que a formação produza tais ou tais efeitos então é necessário que um certo número de condições se verifiquem (definição de objectivos, coerência, decisões tomadas a tempo, etc.). Se a auditoria integra a avaliação ultrapassa-se largamente.

## A AUDITORIA DA FORMAÇÃO - NO QUE CONSISTE

A auditoria é um exame sistemático a partir de critérios explícitos, de um sistema de formação, dos resultados e dos seus efeitos, a fim de identificar os problemas que se põem e de tomar as decisões apropriadas à sua resolução. (Boterf, 1988).

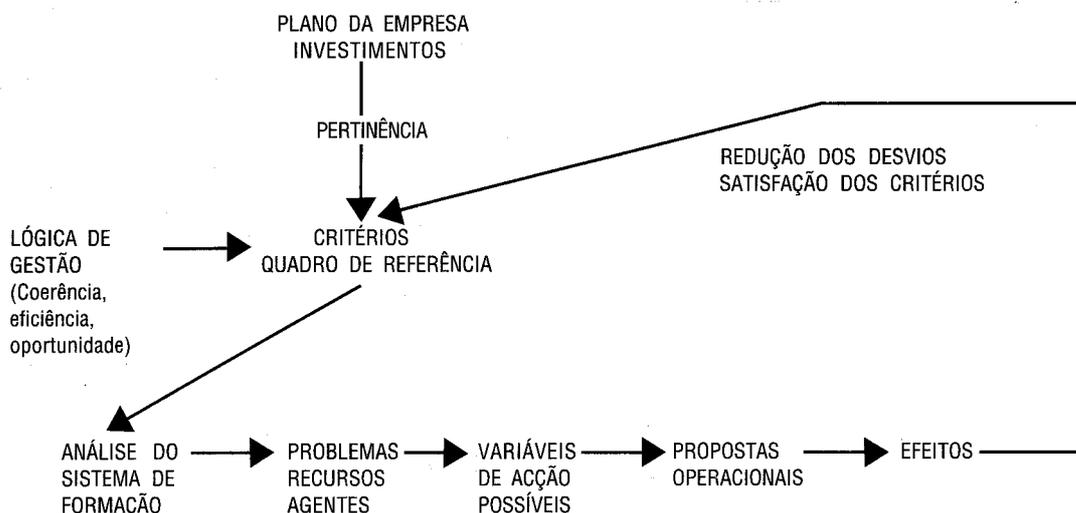
Em primeiro lugar, ressalta o seu carácter de auscultação sistemática, exame metódico simultaneamente dos efeitos e do funcionamento da formação. É uma abordagem tipo «check-up» global e sistemático.

Segunda referência é o da utilização de critérios explícitos. É a objectivação do quadro de referência. Só assim é possível medir os desvios, revelar as contradições e disfuncionamentos.

Terceira referência é o de ser uma pesquisa ao serviço da gestão. A auditoria não se limita a constatar. Ajuda a resolver problemas actuais ou previsíveis, contribui para a tomada de decisão e a realização de projectos. Para ter esta característica operacional a auditoria deve pôr em evidência:

- o quadro de referência (critérios, indicadores, hipóteses) e instrumentos (bateria de questionários, rácios, guias de observação ou entrevistas, etc.). Estes critérios têm origem nas políticas de desenvolvimento da empresa e nos projectos das suas unidades.

- os problemas actuais e previsíveis a resolver (desvios às normas, incoerências, objectivos/meios, desfasagens e contradições nas decisões) e os pontos fortes da empresa.
- os elementos implicados na formação também deverão estar implicados na resolução e análise dos problemas, devendo ter claramente identificadas as variáveis e quem pode intervir em cada situação para resolver o problema.
- o programa a implementar. Distinção entre os decursos estratégicos e operacionais e identificação de quem pode tomar cada tipo de decisões.



## CRITÉRIOS

Uma última referência aos critérios. São seis os fundamentais:

externo (estratégia da empresa, projecto de investimento, etc.).

### Critério de pertinência

visa verificar se os objectivos visados são válidos por referência aos problemas a resolver.

### Critério de conformidade

visa verificar o bom funcionamento administrativo e financeiro do sistema de formação.

### Critério de coerência

visa verificar o grau de adequação entre as decisões respeitantes ao funcionamento interno do sistema de formação e o seu envolvimento

### Critério de eficácia

visa comparar os resultados obtidos por referência aos objectivos fixados, e estimar os efeitos produzidos pelos sistemas de formação.

**Critério de eficiência**

visa verificar a utilização dos meios (humanos, financeiros, materiais) postos à disposição da formação. Permite medir a relação custo/eficácia.

**Critério de oportunidade**

verifica a adequabilidade temporal das decisões e respectiva implementação.

**Critério de adesão**

visa avaliar em que medida os participantes envolvidos nas acções de formação as conhecem bem fundamentadas e com validade.

**PARA FINALIZAR**

A auditoria é uma pesquisa ao serviço da gestão. Visa analisar e propor uma maior eficácia para o sistema de formação, tendo como quadro de referência o projecto estratégico da empresa.

Tem igualmente uma função pedagógica, contribuindo para um maior rigor de análise por parte dos seus quadros na concepção e desenvolvimento da formação.

A auditoria é fundamentalmente por esse facto uma intervenção pautada pela participação e pela pesquisa conjunta das alternativas de mudança. Nesta perspectiva é imprescindível a uma formação de excelência, onde o talento e a inovação se articulem com o rigor e a eficácia.

**NOTAS:**

- 1 - São exemplos o artigo Auditoria da Formação (revista Emprego e Formação de Janeiro de 90) e a realização de um primeiro curso de Auditores de Formação promovido pela Associação Industrial Portuense.
- 2 - Não existe por exemplo nenhum organismo de investigação sobre a formação em Portugal que pesquise a disponibilize dados qualitativos sobre a formação.
- 3 - Os trabalhos de Luís Reto e Albino Lopes no seguimento dos trabalhos de Hoststede vêm confirmar este aspecto.
- 4 - Mário Cordeiro e Luís Martins, Auditoria da Formação in revista Emprego e Formação nº 10 Janeiro de 90.
- 5 - Uma das razões já foi referida na nota (2)

**BIBLIOGRAFIA:**

BOTERF, Guy, Viallet (1985) - L'Audit de la Formation Professionnelle.  
Les Editions D'organisation.

BOTERF, Guy (1988) -Le Schéma Directeur des Emplois et des Ressources Humaines.  
Les Editions D'organisation

CANDOU P. (1985) - Audit Social.  
Vuibert Gestion.

CEGOS (1987) - Développement des Compétences et Stratégies de L'entreprise.  
Les Editions D'organisation.

CORDEIRO M., MARTINS, Luís Dias (1990)- Auditoria da Formação in revista «Emprego e Formação» nº10 Jan.90.

LANSIER, Patrick (1988) -Para uma abordagem qualidade das acções de formação.  
Revista Qualidade nº3, 88.

LESNE, Marcel (1984)-Trabalho pedagógico e formação de adultos , F.C.Gulbenkian

PERETTI, M., VACHETTE (1985) -»Audit social» in Travail et Methodes nº429, Avril 1985.

TEIXEIRA, Cláudio (1984) - Tese de doutoramento na universidade de Lyon. «Du contenu du travail vers la gestion» 1984.

THEVENET, Maurice (1985)-La formation en quête d'excellence.

THEVENET, Maurice (1986)-Audit de la culture d'entreprise.  
Les editions d'organisation.

VIALLET, F. (1987) -L'ingénierie de la formation. Les editions d' organisation.

**Luís Dias Martins**  
Técnico de Formação

# LÉXICO • LÉXICO • LÉXICO

## Acção de Formação Profissional

Actividade concreta de formação, tendo em vista a prossecução de objectivos visando essencialmente a aquisição de capacidades práticas, dos conhecimentos e das atitudes requeridas para desempenhar um cargo ou função; por acção de formação profissional entende-se: curso (de base, complementar, reciclagem, aperfeiçoamento, etc.), seminários, workshops e estágios.

## Acompanhamento (numa acção de formação)

Fase a implementar, após a fase de execução, no local de trabalho dos participantes e no dos coordenadores/monitores, envolvendo as seguintes etapas:

- 1- Análise dos resultados: individuais e global
- 2- Orientação aos participantes
- 3- Envolvimento das hierarquias
- 4- Acompanhamento da aplicação

Este acompanhamento tem como objectivo:

- colmatar possíveis lacunas da acção de formação
- apoiar os participantes na aplicação dos conhecimentos adquiridos
- fornecer informação complementar
- recolher elementos com vista à avaliação de resultados e do impacto da acção.

## Conteúdo

Como um aspecto do currículo, significa conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que são seleccionados, organizados e apresentados por meio de experiências de aprendizagem ao participante para o ajudar no seu desempenho de acordo com os objectivos.

## Controlo

Verificação no sentido de ajustar as operações a determinar padrões, previamente estabelecidos e funciona de acordo com a informação que se recebe. Essa informação permite a oportunidade de acção correctiva, que é a base do controlo.

## Diagnóstico de necessidades de Formação

Conhecimento das carências que podem ser superadas através de uma acção de formação, pela observação e análise do levantamento de necessidades.

## Estrutura

Latim *structura* derivado de *struere* (dispor em camadas, juntar, construir: construção).

**A.** Forma de relacionamento das partes de um sistema, determinado pela ordem ou hierarquia das mesmas, ou pela distribuição das características entre as mesmas. Exemplo: a estrutura do solo, consiste nas relações entre as partículas que o compõem e estas relações dependem, entre outras coisas, das características das partículas.

**B.** Conjunto dos elementos constituintes da empresa e de relações quer horizontais quer verticais, que entre esses elementos se estabelecem.

## Estrutura Funcional

Conjunto de sistemas interligados e correctados com o objectivo de pôr a funcionar uma organização.

## Estrutura Matricial

Matriz com duas entradas, uma para as funções, outra para os intervenientes, para definir tomadas de decisão e caminhos a percorrer pelos projectos.

# LÉXICO • LÉXICO • LÉXICO

## Levantamento de necessidades de Formação

Consiste na detecção de carências, a nível individual e/ou colectivo, referentes a conhecimentos e capacidades práticas que podem conduzir a um deficiente desempenho e baixa produtividade. A detecção de carências pode ser feito através de técnicas de investigação social, tais como, inquéritos, entrevistas, consultas documentais.

## Organização de actividades de ensino

Escolha de actividades relacionadas entre si de acordo com critérios de **continuidade, sequência e integração**, com o objectivo de se reforçarem ou complementarem umas às outras, tanto na dimensão horizontal (simultaneidade) como na dimensão longitudinal (sequência cronológica).

## Plano de sessão

Guião, roteiro, composto de objectivos, conteúdo, actividades do monitor e dos participantes, técnicas de ensino e outros dados necessários à implementação da sessão.

## Programa

Grego programa, composto do prefixo pro(antes) e do gramma (escrito): ordem do dia.

**A.** Em geral: Plano estabelecido com antecedência, no qual está fixada a ordem, ou o horário, de um conjunto de actividades ou de operações ou, a mais longo prazo, um vasto conjunto de trabalhos ou de decisões projectadas.

**B.** Conjunto de projectos que têm subjacentes a definição de um ou mais objectivos de desenvolvimento comuns e em que as várias acções necessárias à sua implementação constituem um todo integrado.

## Sequência didáctica

Ordem porque se apresentam as actividades de ensino de forma a melhorar a captação e compreensão dos conhecimentos. Muitas vezes a sequência didáctica não corresponde à sequência lógica. A ordem de execução de uma prática não é necessariamente a melhor ordem de apresentação na aprendizagem.

## Sessão de Formação

Conjunto de actividades que conduzem ao alcance de um objectivo educacional específico.

## Texto de apoio

Documento escrito contendo informações sobre o assunto da sessão apresentada que visa clarificar, sistematizar e aumentar os conhecimentos transmitidos. O texto de apoio deve ser sempre um complemento à actividade do monitor o que pressupõe que deve conter mais informação do que a que foi transmitida.

## Unidade de ensino

Parte de um módulo de ensino que após estruturada e implementada conduz ao alcance de um (ou mais) objectivo(s) educacional(is) específico(s).

Fonte: **Glossário de termos de Formação Profissional**, Lisboa, Direcção-Geral de Planeamento e Agricultura, 1988.



Entrevista com o Prof. Patrick Thomas

## EAC E SISTEMAS EXPERT

Luís Filipe Faria Vieira

O Professor Patrick Thomas começou a interessar-se pelo Ensino Assistido por Computador (EAC) no final dos anos 70, enquanto director do Instituto de Educação Permanente da Universidade de Paris X, Nanterre. A actividade deste Instituto, comportando todo o género de acções de formação profissional contínua, determinou que Patrick Thomas se implicasse no estudo de/dos novos métodos pedagógicos.

É também no final da década de 70 que se dá o aparecimento dos micro-computadores e que, conseqüentemente, surge a possibilidade de difundir largamente o EAC. São desta época as primeiras pesquisas de Patrick Thomas em EAC e, com o aparecimento de financiamentos, as viagens de trabalho aos Estados Unidos e ao Canadá e a obtenção do estatuto de investigador associado do Laboratório de Mediática da Universidade do Quebec.

Em 1982-83, Patrick Thomas cria a primeira formação de «conceptor mediático» em França e torna-se responsável pela «Licence de Concepteur Mediatique» da Universidade de Nanterre, sendo a concepção mediática entendida como uma nova profissão ou especialidade que se ocupa da criação e montagem de produtos interactivos para a comunicação em geral e para a formação em particular.

A partir de então, cumulativamente, Patrick Thomas actua como consultor de numerosas organi-

zações, entre as quais a OCDE e o Ministério da Educação de Portugal (ao tempo do ministro Augusto Seabra), bem como publica importantes trabalhos em revistas da especialidade sobre a problemática da mediatização da formação.

Desde 1983 que Patrick Thomas vem desenvolvendo actividades em Portugal com alguma regularidade, sendo ainda hoje lembrada a sua conferência «EAO - Image Interactive et Image Synthétique» com que abriu o 1º Simpósio Internacional de Engenharia Pedagógica, organizado pelo LNETI em 1985.

**FORMAR - Professor Patrick Thomas, sei que há vários anos colabora com organizações e entidades portuguesas. Pode fazer-nos um resumo das actividades que tem desenvolvido entre nós?**

**Patrick Thomas (P.T.)** - Desde há sete anos que venho regularmente a Portugal. A primeira vez, em 1983, estive em Aveiro durante uma semana, a propósito do congresso internacional do AUPELF - Association des Universités au Partiellement ou Entièrement de Langue Française.

Seguiram-se os contactos com o ministro Seabra e com o LNETI, onde tenho voltado diversas vezes.

Em 1985, trabalhei para o Centro de Formação dos CTT e comecei também a colaborar com os meus amigos da Infortec, em seminários que estes dinamizam.

Muito recentemente associei-me à Mediapro, sociedade que tem por vocação realizar produtos de comunicação interactiva e de EAC.

**- O professor insiste, bastante, nos seus seminários, nos riscos ligados à qualidade dos produtos EAC e nos riscos ligados à qualidade da exploração dos produtos EAC. Que condições são necessárias reunir para produzir programas EAC de qualidade? E para obter uma exploração de qualidade de programas EAC de qualidade?**

• É preciso, antes de mais, começar pela exploração porque, na minha opinião, estes novos media só são imagináveis no quadro duma concepção global da formação; mais precisamente, no quadro das novas concepções da formação que se reportam à noção de individualização da formação. Os sistemas de formação tentam, cada vez mais, individualizar a formação por diversas razões, de que poderemos falar mais adiante. A individualização é função das diferentes necessidades daqueles que aprendem, dos seus diferentes ritmos de aprendizagem, das suas modalidades e perfis cognitivos também diferentes. Estas individualizações implicam métodos novos e instrumentos novos, nomeadamente o Ensino Assistido por Computador, mas que devem sempre integrar-se numa concepção sistémica da formação que faça apelo, por exemplo, a Centros de Recursos e se estruture para responder a projectos individuais de formação.

#### QUALIDADE DA EXPLORAÇÃO, QUALIDADE DOS PRODUTOS

Trata-se, na minha opinião, de uma condição importante de êxito: tem de haver um projecto global de formação e de formação mais ou menos individualizada e isto determina um certo tipo de exploração do EAC.

Um outro ponto importante a tomar em consideração, para obter sucesso na introdução destas tecnologias, paralelo ao que temos estado a enunciar, mas, infelizmente, nem sempre assim considerado, é o da necessidade de uma verdadeira análise de necessidades.



A minha experiência mostra que, na maioria dos casos, se decide pela utilização do EAC, e das novas tecnologias em geral, sem se ter analisado verdadeiramente a questão a resolver; por vezes, sem ter verificado que já existem, na empresa ou no centro de formação, métodos e meios capazes de resolver o problema. Demasiadas vezes se anda com

o «carro à frente dos bois» e se recorre a respostas mais tecnológicas e mais sofisticadas para questões que não se souberam colocar ou que têm respostas tradicionais satisfatórias.

O outro ponto importante, se o produto tem razão de ser, é o da sua qualidade. Tal como para o vídeo, por exemplo, é forçoso que o produto não sofra de amadorismo de realização. Para tudo o que é visual o público é duma extrema exigência e, portanto, é imprescindível um trabalho de profissionais.

Acreditou-se durante muito tempo que a concepção de produtos pedagógicos interactivos poderia ser feita por um professor, só porque era um bom formador e se lhe davam instrumentos informáticos. É falso, penso. A competência do formador para ensinar é uma competência diferente da do conceitor de produtos pedagógicos e mais precisamente ainda de produtos pedagógicos mediáticos interactivos. A concepção e realização destes instrumentos necessitam de equipas pluridisciplinares. É imprescindível que haja, pelo menos, um especialista do conteúdo, um especialista da concepção do produto, que nós designamos por conceitor mediático, e ainda realizadores, informáticos, gráficos e especialistas da aplicação. Não é um homem só que pode fazer tudo, sob pena de se obter um produto amador que o público vai rejeitar.

• Neste contexto, pensa que são ilusórias as potencialidades que se atribuíram às linguagens autor e que em Portugal, como certamente em França, levaram a que os professores fossem influenciados no sentido de produzirem os seus próprios programas EAC? Enfim, um professor com o seu micro e uma linguagem-autor tem, ou não, alguma hipótese de produzir um EAC interessando a mais alguém do que a ele próprio e, quiçá, vagamente, aos seus alunos?

- É preciso distinguir duas coisas no que acaba de dizer. Pessoalmente, não conheço nenhum produto usado em grande escala, mesmo sem falar nos produtos vendidos nos mercados da formação, que tenha sido feito por um formador a título principal, **acessoricamente dedicado** a produzir EAC com ajuda de uma linguagem-autor de fácil utilização. Talvez existam (é mesmo certo que existirão) produtos que sejam obra de um só indivíduo e cuja qualidade não pode ser posta em causa. Mas, então, ter-lhe-ão consagrado toda a sua energia, durante longo tempo, e, do ponto de vista em que me coloquei, tornaram-se **principalmente conceptores**. Direi, mesmo, que são as excepções que confirmam a regra. Em conclusão: uma linguagem-autor simples, permitindo à generalidade dos formadores fazerem didacticiels, é ilusão que já se desfêz e em quem ninguém, tecnicamente preparado, pode continuar a acreditar.

#### PRODUTOS PROFISSIONAIS, PRODUTOS ABERTOS

Pelo contrário, onde há coisas a fazer, onde há verdadeiras possibilidades, é na área do fabrico de instrumentos, de didacticiels-instrumentos, ou seja, arquitecturas já extremamente concebidas, sofisticadas, como casas onde as divisões estão vazias. Esta arquitectura fica à disposição do formador, que vai mobilar as divisões vazias e fazer uso delas em função das suas necessidades próprias, das suas concepções pedagógicas, dos exemplos que gosta de dar.

Trata-se, portanto, de um didacticiel previamente feito por profissionais mas, como é costume dizer-se, **muito aberto**: permite, de um modo fácil, aos formadores completá-lo e adaptá-lo à sua própria pedagogia apenas com um pequeno **investimento** (que os formadores estão dispostos a fazer e que **podem** fazer).

Aqui, sim, há um grande futuro. Creio, mesmo, que a melhor maneira de desenvolver a utilização do EAC é facultar **produtos abertos** onde os formadores possam proceder a complementos, adaptando-os às suas necessidades e concepções.

- **O que acaba de explicar acerca da qualidade dos produtos EAC e da qualidade dos sistemas de exploração do EAC solicita que nos descreva algumas experiências, sejam de êxito, sejam de fracasso, no âmbito da utilização de didacticiels.**

- Alguns exemplos, então. O didacticiel actualmente mais vendido em França é um programa que

serve para formação de utilizadores do MULTIPLAN, que é um software do tipo «folha de cálculo». É um exemplo não muito significativo, na medida em que a formação em informática pela informática é um terreno privilegiado, mas serve para ilustrar que o grau de **utilização dos didacticiels** está ligado à habituação do público à informática e ao desenvolvimento do parque de micro-computadores. É necessário não negligenciar este fenómeno, tanto mais que a diminuição do preço dos micros é um facto que vai, seguramente, valorizar o EAC.

#### CONCEPÇÃO SISTÉMICA E CENTROS DE RECURSOS

Fora da área directamente da informática, posso citar três casos, sendo dois do sector de serviços, da banca mais exactamente. O primeiro é um caso de sucesso. As Caixas Económicas francesas implantaram uma formação, em vendas, individualizada e multimédia, para os seus Conselheiros de Planos de Poupança. Esta formação comportou (é bom exemplo do que referi anteriormente) a criação de Centros de Recursos, tendo sido montados cinco na região parisiense. Estes Centros de Recursos são locais onde os Conselheiros podem fazer reuniões, trabalhar com documentação pedagógica-papel, vídeos, didacticiels e video-discos. As salas de reunião e todo este conjunto de recursos é apoiado por uma forte e coerente organização e cada Conselheiro antes de iniciar a formação faz um balanço das suas competências e um diagnóstico dos seus modos de aprender, recebendo um **Passaporte de Formação** que determina, entre outras coisas, a duração do tempo de formação de que pode beneficiar. Tudo isto, que funciona muito bem, decorre de uma concepção global e sistémica da formação, com uma forte opção pela individualização da formação.

#### A FORMAÇÃO É DIFERENTE DO TRABALHO

O segundo exemplo que vou citar refere-se a um Banco que não identificarei. Este Banco desenvolveu uma formação EAC para todos os seus agentes partindo da ideia de que, dispondo todos eles de um computador no local de actividade, poderiam, facilmente, nos seus postos de trabalho e durante o tempo de trabalho, fazer/utilizar didacticiels. Ora isto revelou-se um rotundo fracasso porque se esqueceu, e o caso está longe de ser único, que **a formação é diferente do trabalho.**

Formar-se, para o adulto, é algo de bastante difícil, exige motivação, um local isolado onde possa concentrar-se e uma rotura com tudo o que

é trabalho. As pessoas, quando estão em formação têm a sensação que os seus colegas fazem o seu trabalho exigindo-se; por isso, alguma formalização e, no limite, paradoxalmente, poderá ser necessário impôr a obrigação de entrar em períodos de formação.

Nesta formação, totalmente *ad libitum*, feita no local de trabalho, durante o tempo de trabalho e com os instrumentos de trabalho, foram esquecidas as exigências organizativas da formação e a motivação imprescindível para que o adulto se forme.

O terceiro exemplo que pretendo referir é um caso de sucesso, num meio mais industrial e com um público de mais baixo nível escolar.

#### A INFORMÁTICA VALORIZA A FORMAÇÃO

O produto foi realizado em colaboração com uma associação sectorial e destinava-se à formação em Higiene de todo o pessoal das fábricas de produtos alimentícios, conservas, restaurantes, cantinas, etc.. Este tipo de população não tem, habitualmente, acesso à formação e não possui hábitos de leitura. Nenhuma formação tradicional tinha sido ensaiada anteriormente pelas empresas associadas, sendo provável, em todo o caso, que se revelasse inadequada.

Conjuntamente com os peritos fornecidos pela Associação, a questão foi analisada tendo-se tornado evidente a existência do problema e a inexistência de quaisquer soluções satisfatórias anteriores. Em consequência, o produto foi realizado. A sua utilização faz-se nas instalações das empresas mas em salas próprias, ao lado das cadeias de fabrico ou das oficinas de produção. Estes trabalhadores, de nível escolar baixo e pouco dados a leituras, adaptaram-se perfeitamente e os resultados são altamente satisfatórios.

O produto foi realizado de uma maneira muito visual, explorando a fundo as possibilidades do media, muito diferente das de um livro ou das sessões em grupo. A utilização da informática valorizou a formação estando todo o projecto a revelar-se um claro sucesso: media utilizado **em situação**, para resolver um problema



identificado, recenseado e analisado.

- Fala-se hoje bastante de sistemas expert em relação com o EAC. Pode-nos dizer, de um modo simples, o que é um sistema expert e o que é que os sistemas expert vêm acrescentar à qualidade e à produção de programas EAC?

Muito rapidamente: um sistema expert não é qualquer coisa que possa substituir um perito, embora seja essa a maneira com que mais frequentemente é apresentado. É, antes demais, uma técnica informática que permite representar um conjunto de conhecimentos gerais sobre um tema, não sob a forma de um Banco de Dados, mas, sob a forma de uma Base de Regras, susceptíveis de decidirem, numa situação concreta, que soluções são recomendáveis ou que problemas podem ser diagnosticados.

A representação dos conhecimentos sob a forma de regras permite, em primeiro lugar, tratá-los informaticamente dum modo muito mais fácil (passo por alto os aspectos técnicos) e, em segundo lugar, permite ao utilizador dispôr de um dispositivo muito operacional e adaptado ao seu projecto.

As relações entre o EAC e os Sistemas Expert não estão ainda bem estabelecidas, dado que se trata de um domínio novo, onde os produtos estão em processo de configuração e onde as experiências de difusão em larga escala não existem. A minha concepção é a de que a utilização dos Sistemas Expert vai dar aos formandos um modo muito mais potente de explorar os conteúdos, não, como é o caso do EAC tradicional e dos livros, a partir de casos pré-estabelecidos, mas a partir de uma escolha dentro de uma combinatoria muito vasta, eventualmente, construindo o formando, ele próprio, um caso.

Isto parece-me muito apropriado para a aprendizagem de estratégias de resolução de problemas. É fácil ensinar a alguém concertos e regras mas é muito difícil ensinar-lhe a combinar e a manipular essas regras de modo a resolver problemas em situações concretas. Pode, porém, facultar-se-lhe um Sistema Expert, que tem por finalidade realizar esse trabalho, e permitir-lhe ver como funciona o sistema expert.

Um dos interesses do sistema expert é que ele pode explicar porque é que, em dada situação, chega a tal ou tal conclusão e isto pode ser extraordinariamente pedagógico.

Uma outra maneira de utilizar um sistema expert é como gerador de casos; aqui, também, em vez de haver um certo número de casos especificados em avanço, pode-se utilizar o conjunto de regras e o conjunto de causas ou sintomas, que encerram aquelas regras, para gerar situações e, portanto, casos, extremamente diversos e numerosos: donde que um mesmo instrumento possa ser explorado durante muito tempo por um formando ou por um grupo.

Referirei, para terminar, que um outro interesse dos sistemas expert consiste em facultar ao formando os instrumentos para comparar o seu raciocínio, a sua maneira de analisar quando resolve um problema, com o modo de proceder no mesmo caso do Sistema Expert.

Naturalmente, isto supõe que o modo de raciocinar e de funcionar do sistema expert tenha analogia com o modo de raciocinar e de funcionar do ser humano, quando resolve um problema, coisa que está longe de ser evidente! Diga-se, porém, que a discussão destes temas e a realização destas comparações, notoriamente quando em grupo, podem ser extremamente ricas do ponto de vista pedagógico.

**- As suas referências ao potencial do Ensino Inteligentemente Assistido por Computador para facilitar aprendizagens do tipo «resolução de problemas» coloca-nos no terreno (mais vasto?) dos novos objectivos que hoje desafiam os sistemas de formação profissional. O discurso a este nível permanece fluído, sendo, porém, certo que aos objectivos tradicionais do saber e do saber-fazer se juntam agora coisas como autonomia dos sujeitos, capacidade adaptativa, capacidade de se formar a si próprio, capacidade de produzir/pesquisar informação e de a re-investir em situação não experimentada, etc, etc. Pergunto-lhe: de que modo a mediatização da formação vem clarificar este discurso e em que medida vem ajudar a alcançar metas desta ordem, obviamente cruciais para a sobrevivência das organizações?**

- O que diz sobre os desafios à formação é já hoje clássico. Eu resumo tudo dizendo que a **formação é mais do que a formação**, no justo sentido em que se espera dos sistemas de forma-

ção que desenvolvam a comunicação entre os indivíduos e entre os indivíduos e o sistema, e que os mobilizem em torno de um projecto comum, seja da organização, seja da empresa, seja nacional. Actualmente, é-se muito mais exigente com os sistemas de formação quer em termos de índices de rentabilidade, quer em termos do que chamo **reactividade**: num ambiente em que as mutações tecnológicas e a concorrência se renovam, os sistemas de formação têm a missão de tornar a organização capaz de reagir, tornando as pessoas capazes de reagir, elas próprias, em tempo útil.

#### FORMAR-SE = A INFORMAR-SE?

Um outro desafio com o qual os sistemas de formação estão confrontados é o da concorrência na esfera da comunicação ou da informação. É um desafio que não é muito explícito, ou, específico, mas obriga a colocar uma questão: **que diferença existe entre (a pessoa) se formar e se informar?** Estamos num mundo onde os meios de comunicação são omnipresentes e extremamente sedutores, com uma linguagem e recursos bem mais excitantes que os meios utilizados pelos sistemas de formação. A informação renova-se incessantemente, é extremamente reactiva em relação a tudo o que ocorre.

Creio que estes meios de comunicação e estas linguagens e, mesmo, esta **rapidez**, constituem uma concorrência muito séria para a formação ao ponto de ser frequente as pessoas **confundirem formação e informação**.

É uma questão sobre a qual me interrogo: o que é que caracteriza a formação, o processo de formação, face à informação, ao acto de se informar, de comunicar com os outros? Penso que **todas as ocasiões de informação, de comunicação, podem ser elementos de formação** mas que o formando, para tirar partido disso, que frequentemente o seduz e desvia do fim da formação, tem de estar, justamente, formado! Possuir esta capacidade de um modo autónomo é a primeira condição; a segunda é a de que o formando possua um **projecto**.

Na medida em que alguém tem um projecto mais facilmente se forma e eu estou persuadido de que os sistemas de formação têm, cada vez mais, como vocação o **ajudar os indivíduos a formular os seus projectos** e, subsequentemente, a facilitar-lhes os correspondentes meios de se formarem por si próprios. Os cursos de formação serão dados tanto

pelos sistemas de formação como pelo exterior — e isto é, seguramente, um ponto crucial!

#### FORMAÇÃO = PROJECTO + CONTRATO

Uma outra coisa que caracteriza a formação, em relação a tudo o que é informação-comunicação, é a noção de **contrato**: quando alguém se forma deve, primeiramente, ter um projecto mas deve também celebrar um contrato claro, explícito e equilibrado com a pessoa ou o sistema que lhe facilita a formação (tenha-se em conta que a informação ou a comunicação, como eu dizia atrás, são muitas vezes um modo de posse ou de exercer poder sobre o indivíduo para o motivar, insidiosamente, em tal ou tal sentido).

Um outro ponto é o problema das linguagens e dos media, dado que os sistemas de formação devem concorrer com a informação-comunicação através da utilização dos media e das linguagens a que as populações estão submetidas e expostas na sua vida quotidiana.

Em conclusão, temos problemas de emergência e sustentação de projectos, de contrato e de celebração de melhores (para o formando) contratos, de linguagens e de adequação de linguagem àquelas que se vêm submergidos por elas na vida corrente, de ajuda individual à pesquisa, recolha e utilização das informações (em conformidade com as necessidades próprias): **estes são os desafios nos quais os novos media intervêm.**

- Professor Patrick Thomas, proponho-lhe que terminemos com uma questão relacionada com o seu conhecimento de Portugal. Que pensa da utilização que estamos a fazer (ou que não estamos a fazer) das formações mediatizadas, particularmente do EAC, e qual a sua visão, o seu conselho neste domínio?

- É verdade que a utilização da tecnologia entre vós não é ainda tão intensa como nos países mais industrializados; mas neste domínio, tem alguma utilidade partir depois dos outros, ao menos para beneficiar dos erros que eles cometem, não os repetindo.



Pelo que conheço de Portugal, penso que as pessoas têm uma concepção muito ética da formação e das relações humanas. Esta concepção muito social e de desenvolvimento da pessoa é, penso, simultaneamente, uma vantagem e um inconveniente.

#### CONVIVALIDADE, ORALIDADE E E.A.C.

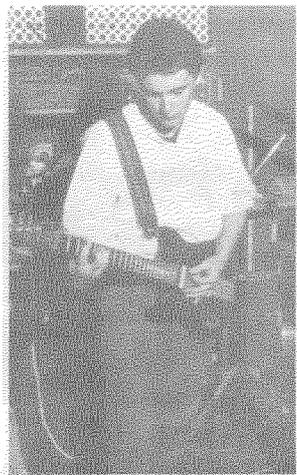
Outro aspecto, na civilização portuguesa, é o facto de ser muito oral, verbal-oral, muito mais do que no meu País; há menos cultura escrita e isto tem de ser tomado em consideração.

O perigo destas tecnologias é que elas são muito excitantes, muito fascinantes, mas também desumanizantes. É uma verdade que as pessoas que trabalham muito com a informática são pessoas que tem tendência para viver num mundo desligado do mundo social real e que os verdadeiros informáticos são pessoas com problemas de relacionamento pessoal.

A questão que se me coloca, e para qual não tenho resposta, é a de saber em que medida a convivialidade (e, por acréscimo, a oralidade) da sociedade portuguesa é uma vantagem que vai propiciar a utilização da tecnologia, dominando-a e evitando que ela seja desumanizante, ou, pelo contrário, uma dificuldade que perturbará a sua implantação ao ser percebida pelos portugueses insuportavelmente desrespeitadora da convivialidade.

O contrário se passa no tocante ao aspecto oral da cultura portuguesa. É verdade que estas tecnologias, o EAC em particular, actualmente, não são sonoras, não são orais, mas, em contrapartida, não são somente escritas! É já muito visual trabalhar no computador e eu penso que rapidamente, já nos próximos anos, as tecnologias digitais serão tais que o som digital vai ser integrado em todos os EAC, bem como o será a imagem animada digital. Então a complementaridade destes media com a escrita será enorme e a sua adaptação à sociedade portuguesa muito grande. Eis o que posso dizer sobre um assunto difícil.

Luis Filipe Faria Vieira  
Técnico de Formação Profissional



## VOCÊ FOI ADOLESCENTE?

Isabel Henriques • Jorge Amaro

«Não vêes como isto é duro  
Ser jovem não é um posto  
Ter de encarar o futuro  
Com borbulhas no rosto»

Carlos Tô/Rui Veloso

A grande maioria dos formandos são jovens. Encontram-se no Ensino Formal, na Aprendizagem, na Formação Extra Escolar.

Mas que jovens são estes com que os formadores se deparam? O que é que realmente os caracteriza?

Fala-se comumente em crise da adolescência, mas que atitude deveremos ter, nós formadores, diante dos tais adolescentes tão em foco em cada geração?

Ser formador é indiscutivelmente uma actividade de elevada responsabilidade tanto mais se estivermos cónscios de que esta passa pelo sentir da pessoa formando, numa **troca activa de emoções e saber** e não na redução deste a simples receptor passivo de informação.

O que acabamos de referir não é, certamente, inovador para si, caro colega formador, que já interagiu com tantos formandos e sabe quão gratificantes essas relações podem ser.

Por outro lado, sabe também que essas vivências só são possíveis porque você é capaz de descentrar, de **colocar-se no lugar do outro** e, assim, ser capaz de perceber quais as necessidades que precisam ser satisfeitas naquele momento, e quais as que podem ser adiadas; qual a angústia que bloqueia o trabalho e que precisa ser discutida, talvez clarificada; o que é importante para aquela pessoa, ou para aquele grupo e qual o melhor modo de o transmitir..., enfim, você sabe..., é **formador!**

«No meu tempo não era nada disto...»

Surge-nos, porém, uma questão decorrente das frases muito ouvidas num módulo que demos a colegas formadores de jovens, no âmbito da Aprendizagem, e que gostaríamos de lhe apresentar.

Ouvimos frequentemente: «Agora não são como no nosso tempo... a miúdagem de agora não quer responsabilidades...»

O que pensa disto, colega? Está de acordo? Porque pensa assim? Não concorda? Porque não?... Leia, por favor, com atenção, esta passagem, que data de 1947, de Debesse, um estudioso e especialista da Adolescência:

«O erro seria pensar que a adolescência muda consoante as épocas... É verdade que a juventude reflecte as opções do seu tempo...»

**mas estas imagens envelhecerão... Por detrás dos rostos em mudança está a juventude eterna, espantosamente idêntica a si própria ao longo dos séculos nas suas tendências, nas suas leis de desenvolvimento, no seu modo de representação das coisas e dos seres. São estas permanências que é preciso procurar, descobrir e definir...».**

Então o que lhe parece?

«Pois sim... — dirá aquele colega que ainda ontem suou as estopinhas com o Francisco, aquele jovem franzino da turma do 2º ano da Aprendizagem — ... mas eu nunca fiz coisas assim, nunca me atrevera a fazer aquilo, aos 12 anos já eu trabalhava para a casa...».

### **Nem todos vivemos a Adolescência**

Pois é, quantos jovens puderam ser adolescentes? Quantos começaram logo a trabalhar, mal acabada a escola primária, para ajudarem a família a subsistir!...

Se fizermos um balanço, provavelmente concluiremos que, hoje, devido a uma melhoria das condições gerais de vida, um maior número de jovens inicia a sua puberdade sem implicar uma **entrada imediata no estado adulto** com as responsabilidades que tal acarreta, e o recalçamento de todas as energias dessa fase de desenvolvimento.

Estas energias irão, porque estão recalçadas, emergir ao menor estímulo que as evoque, sob a forma de revolta, de zanga com a vida que não se viveu. E, então, é a luta constante com o que aos 30, 50, 70 anos há ainda para viver em nós daquilo que não foi possível ser vivido.

Há, pois, que destruir esse vulcão em erupção, essa coisa má que dá ansiedade, há que destruí-la no **outro** que ousa exibí-la.

Isto poderá ser verdade para o colega que, pelas vicissitudes da vida, **cedo teve de assumir o papel de adulto e não pôde viver a sua adolescência**. Neste caso, como poderá **descen- trar**? Como se poderá colocar no lugar do outro,

se já teve aquela idade, mas não viveu aquele estádio?

Tarefa árdua a deste formador!...

Que poderá ele fazer senão, depois de compreender a sua revolta, mobilizar a sua energia para ser bastante firme, mas ao mesmo tempo flexível, conciliando as contradições dos **quase crianças**, ajudando a emergir para os **quase adultos** com um fortalecimento das suas identidades.

Parabéns colega, se for um destes!

### **A Adolescência bem vivida**

... Mas, se, pelo contrário, você viveu uma adolescência em plenitude, então tudo é mais fácil!

Regrida em pensamento, e olhe-se no espelho onde se demorava longamente há uns anos atrás, ou para onde olhava apenas de soslaio, não gostando do que lá via. Recorde os receios que tinha, ou até a atitude onipotente que assumia... pense em tudo isso, e, depois, veja como é mais fácil entender os jovens que tem na sua frente.

«Ora! Isso são apenas teorias!...» poderão dizer alguns leitores. Pois é, mas como diz Malrieux, na sua obra **Identité Individuelle et Personalization** de 1980, «que uma noção seja ideológica não a desqualifica aos olhos do investigador. Ela designa-lhe uma esfera a explorar, uma realidade até então insuficientemente reconhecida... cabe-lhe a tarefa... de a confrontar com realidades que lhe dão uma função na ideologia da época e de alcançar os processos psicológicos e sociais das quais ela é o signifi- cante».

E já agora, caro colega formador, leia este poema de Carlos Tê, letra de uma canção de Rui Veloso que os adolescentes tanto apreciam e descubra porque é que a publicamos aqui neste espaço de reflexão sobre a **formação de jovens**.

**Isabel Henriques**  
Licenciada em Psicologia.COP na DRLVT do IIEFP

**Jorge Amaro**  
Licenciado em Psicologia.COP na DRLVT do IIEFP

«Não há estrelas no céu»

Não há estrelas no céu  
a dourar o meu caminho  
Por mais amigos que tenha  
sinto-me sempre sozinho.

De que vale ter a chave  
de casa para entrar...  
ter uma nota no bolso  
pra cigarros e bilhar...

A primavera da vida  
é bonita de viver,  
tão depressa o sol brilha  
como a seguir está a chover.

Para mim hoje é Janeiro  
está um frio de rachar.  
Parece que o mundo inteiro  
se uniu pra me tramar.

Passo horas no café,  
sem saber para onde ir.  
Tudo à volta é tão feio  
só me apetece fugir.

Vejo-me á noite ao espelho,  
o corpo sempre a mudar...  
De manhã ouço o conselho  
que o velho tem pra me dar...

Vou por aí às escondidas  
a espreitar ás janelas  
perdido nas avenidas  
e achado nas vielas.

Mãe, o meu primeiro amor,  
foi um trapézio sem rede.  
Sai da frente por favor,  
estou entre a espada e a parede.

Não vês como isto é duro,  
ser jovem não é um posto,  
ter de encarar o futuro  
com borbulhas no rosto.

Não vês que tudo é incerto,  
não pode ser sempre assim,  
se não fosse o Rock and Roll  
o que seria de mim.



Letra: Carlos Tê  
Música: Rui Veloso

## ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA DE VIDEOGRAMAS

Madalena Avillez

### O SOFTWARE DA FORMAÇÃO

As ajudas pedagógicas ou meios audiovisuais, são geralmente utilizados para despertar e manter a atenção, ou para ilustrar ou substituir uma informação. Muitas vezes, são vistas apenas como auxiliares do formador que os explora, apresentando elementos dos mais diversos — documentos escritos — documentos escritos — documentos escritos

- documentos escritos
- filmes
- retroprojector
- etc.

Estas ajudas são, sem dúvida, factores seguros de motivação, pois:

- facilitam a atenção auditiva
- ajudam à compreensão
- desencadeiam motivações extrínsecas
- melhoram a memorização

Usando-os, o formador tem a certeza de conseguir «manipular» o interesse indirecto relacionado com os estímulos produzidos pelo material audiovisual obtendo assim o interesse directo — ligado ao conteúdo da informação.

No processo formativo tem de haver envolvimento (que implica vontade e motivação) e fixação, vividos num ambiente em que o formador é mais do que alguém que transmite conhecimentos, é alguém que **facilita um processo de aprendizagem**.

Nesta perspectiva, os meios audiovisuais são, não apenas **ajudas do formador**, mas **ajudas das pessoas em formação**<sup>1</sup>.

São assim vistas com outra dignidade, assumindo a capacidade de mudar o **SABER** e as **ATITUDES** de quem os vê — vive.



Os meios audiovisuais não devem ser usados como instrumentos de **mera transmissão de informação**, pois podem e devem servir como «agentes de problematização e de raciocínio crítico»<sup>2</sup>.

«Numa pedagogia de criatividade»<sup>3</sup>, um videograma será deste modo um suporte, um software, capaz de exercer uma acção em profundidade sobre os formandos, apelando para todos os seus sentidos, e ajudando-os a modificar os seus saberes e as suas atitudes.

Mas este software precisa de um **liveware**<sup>4</sup>, ou seja, este meio audiovisual precisa de ser **explorado/animado pedagogicamente**.

### O LIVEWARE DA FORMAÇÃO

Aquilo que, no essencial, a animação pedagógica de um videograma deve proporcionar, não difere daquilo que a animação, em geral, deve provocar.

#### Não deve gerar informação

- que desencadeia
- um circuito unilateral
- o desnivelamento Sábio/Ignorante
- a irreversibilidade
- equivoco de entendimento

#### Deve gerar comunicação

- que desencadeia
- um circuito bilateral
- reciprocidade
- reversibilidade
- objectividade

(1)-M. Lesne; (2)-Bordenave; (3)-Paulo Trindade

## TIPOS DE VIDEOGRAMAS

É possível identificar diferentes tipos de videogramas em função de duas variáveis:

- Objectivos que procuram atingir
- Características da população a que se destinam

Ora, um dos pressupostos básicos da animação de um videograma é a necessidade de que o seu conteúdo e características se adequem:

- aos objectivos da acção de formação
- às características do grupo

Assim, o formador deverá visionar o videograma previamente procurando classificá-lo.

Referirei, seguidamente, quatro tipos de videogramas.

### Videograma de Sensibilização

Dirigido à **área afectiva** e do **saber ser**, deve ser usado com as seguintes finalidades:

- facilitar a formação de um conceito
- actuar como agente de problematização
- ou simplesmente provocar o desbloqueamento dum grupo, fazendo nascer a comunicação.

Estas finalidades são alcançadas através dos seguintes objectivos:

- despertar emoções e sentimentos
- provocar uma avalanche de imagens e de associações
- facilitar a comunicação
- atenuar conflitos.

### Video-Questão

Dirigido fundamentalmente à **área cognitiva** embora também toque à área afectiva, é orientado para o **saber**.

Em termos de finalidade e objectivos, este vídeo é muito semelhante ao anterior. O que o torna diferente é a sua **menor subjectividade**: ele não sugere, não deixa questões em aberto. Duma maneira firme e segura, ele transmite determinado saber, facilitando a comparação, a identificação e a descrição.

### Video-Concepto

Dirige-se à área do saber e é orientado para o **cognitivo**.

Em relação ao videograma anterior, apresenta algumas diferenças:

- o elemento subjectivo ainda é mais reduzido
- desaparece, quase completamente, o espaço para identificações

É, apenas, um episódio divertido que vai ajudar a memorizar determinadas informações e conceitos.

### Video-Documento

Trata-se de um documento audiovisual dirigido à área do **saber** e do **saber fazer**.

Tem por finalidades:

- dar a conhecer métodos e técnicas
- informar detalhadamente sobre:
  - estilos de trabalho
  - técnicas
  - métodos

## ANIMAR UM VIDEOGRAMA

Quais são os elementos que influenciam o uso que se faz deste meio audiovisual?

Há que ter em consideração

- o **formando**
- o **formador**
- as condições físicas e materiais **da sala** e ainda
  - **as características do meio audiovisual**
  - **o conteúdo a transmitir**
  - **os objectivos pedagógicos**

O grau de eficácia com que o videograma é utilizado, depende de duas variáveis:

**Interação entre a ajuda pedagógica e o formando**, ou seja o envolvimento mental e afectivo do formando.

O documento audiovisual tem que estar adaptado às características do grupo em formação, ao nível:

- da linguagem
- de referências

Isto tem a ver com o **respeito pelo grupo**, e implica um conhecimento prévio das suas características.

### Comportamento didático do formador

O formador, enquanto mediador deste processo, influi na estruturação da percepção que é feita pelos formandos.

Os videogramas não podem ser pensados como algo que se apresenta ou se mostra mecanicamente aos formandos. «Devem ser considerados como parte de uma situação criada pelo formador para estimular o trabalho cognitivo dos formandos.

(...) Daí a importância de o formador situar pedagogicamente o meio audiovisual, entender a sua função, conhecer as suas potencialidades e as suas limitações».<sup>1</sup>

Portanto, o formador tem de conhecer bem o documento que vai utilizar.

Ao estruturar e preparar a sua estratégia pedagógica, o formador pode agir:

- **de forma funcional**
- escolhendo os meios audiovisuais que realmente lhe servem para atingir os objetivos
- estruturando a sessão de form adequada
- utilizando cada meio de forma adequada às suas características próprias.
- **de forma disfuncional**
- não planeando a sessão
- fazendo uma escolha errada do documento audiovisual
- utilizando-o incorrectamente

### PROPOSTA DE METODOLOGIA

O modelo de exploração pedagógica de um videograma que apresentamos a seguir, é apenas uma proposta.



Só terá um valor real se o formador quando o usar, o fizer enquadrado numa estratégia pedagógica «funcional».

Gostaríamos que não o vissem como uma «receita», mas como um

conjunto de fases que não têm a pretensão de esgotar o tema, pois são, simplesmente, o resultado de alguma reflexão, que conduziu à sistematização que nos propomos.

### METODOLOGIA DE EXPLORAÇÃO DUM VIDEOGRAMA

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO A.V.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer bem o videograma</li> <li>• razão porque é usado</li> <li>• aspectos mais importantes</li> </ul>
OBSERVAR A REALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• espectáculo</li> <li>• incentivo/ponto de partida</li> <li>• motivação extrínseca</li> <li>• memória</li> <li>• compreensão</li> </ul>
PONTOS CHAVES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exercícios</li> <li>• destacar aspectos principais</li> </ul>
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sobre pontos chave</li> <li>• pistas para discussão</li> </ul>
DISCUSSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aproximar dos conceitos</li> <li>• ficar «por dentro»</li> </ul>
CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confronto com parâmetros</li> </ul>

Madalena Avillez  
Licenciada em Ciências Sociais e Políticas  
Técnica de Formação

# PLANO DE SESSÃO

Marcos Leonardo

## INTRODUÇÃO

O Plano de Sessão é visto por alguns como um documento dispensável.

Dominando perfeitamente os assuntos a tratar eles sabem bem o que ensinar transmitindo, cronologicamente, todos os conhecimentos suficientes para o exercício da actividade.

Só que inúmeras vezes surgem gestos, posições e conhecimentos que são tão lógicos e naturais, para eles, que nem sequer os mencionam. E por vezes trata-se de pontos-chave que podem determinar a qualidade, a rentabilidade e a segurança.

O Formador não forma mulheres e homens-máquinas que se limitam a imitar o «mestre», mas sim seres pensantes que terão de dominar não só os diversos saberes-fazer mas também os «como» e «porquês» das coisas.

É esta a grande faculdade e finalidade do Plano de Sessão. Ele obriga ao estudo aprofundado de todo o conteúdo do Programa, permitindo detectar o que é fundamental e os pontos a ter em conta para alcançar, com eficácia, os objectivos em vista.

## RECOLHA DE DADOS PARA UM PLANO DE SESSÃO

Um Plano de Sessão pressupõe a existência de um Programa.

Um Programa de Formação é constituído por documentos, que podem ter denominação e apresentação gráfica diferentes, segundo o sistema utilizado, mas que tiveram basicamente a mesma origem. Todos são derivados de uma Análise de Trabalho e estão ordenados pedagogicamente.

Ao Formador compete manter essa sequência pedagógica sob a forma de Planos de Sessão.

Perante o conteúdo programático e actividades nele inseridas, o Formador sabe:

- O que fazer
- Porque fazer
- Como fazer
- Como transmitir
- Tempo previsto
- Conhecimentos teóricos

### QUADRO SÍNTESE

Título do Exercício:

Conhecimentos Práticos	Adquiridos	Exercício nº	A Adquirir
Conhecimentos Teóricos			
Tecnologia:			
Higiene e Segurança:			
Cálculo:			

Materiais e Utensílios:

Tempo Previsto:

Para que numa sessão não dê exhaustivamente conhecimentos ministrados em sessões anteriores ou que os formandos já possuam, pelas suas habilitações profissionais e/ou académicas, sugere-se a elaboração de um quadro onde se registam os conhecimentos necessários para executar a tarefa assinalando-se os já adquiridos e os a adquirir. É aconselhável registar também o nº da sessão onde foram dados os conhecimentos adquiridos.

Na posse dos dados recolhidos o formador pode:

- Conceber e elaborar o material didáctico (Plano de Sessão e Temas de apoio)
- Conceber e elaborar auxiliares pedagógicos (acetatos, maquetas, simuladores)
- Ordenar pedagogicamente a transmissão de conhecimentos
- Definir os pré-requisitos por cada sessão
- Conceber e elaborar meios de avaliação
- Prever os materiais, ferramentas e utensílios para cada sessão
- Preparar o local de trabalho (oficina e/ou sala)

### ESTRUTURA DO PLANO DE SESSÃO

Se bem que o Plano de Sessão seja pessoal e reflecta a individualidade pedagógica do Formador, ele deverá obedecer a uma determinada estrutura a fim de «arrumar» de forma ordenada os seus pontos essenciais.

Apesar dessa estrutura ser sensivelmente igual para todos os Planos de Sessão, independentemente do método pedagógico adoptado, o seu conteúdo, de uma forma mais marcante na fase «Desenvolvimento», difere de método para método.

Não tem este trabalho a finalidade de desenvolver os diversos métodos pedagógicos pelo que, havendo vantagem na apresentação de exemplos de Plano de Sessão, o conteúdo deste vai assentar exclusivamente no método demonstrativo. Utilizado na formação profissional, cuja componente privilegiada é a psicomotora (saber-fazer) não despreza os outros conhecimentos: o cognitivo (saber) e o do comportamental (saber-estar).

### CABEÇALHO OU IDENTIFICAÇÃO

PLANO DE SESSÃO

NOME DO FORMADOR:

PROFISSÃO:

TÍTULO: (da Tarefa ou Operação) Nº \_\_\_\_\_

TEMPO PREVISTO:

\_\_\_\_ Horas \_\_\_\_ Minutos \_\_\_\_ Sessões

MATERIAIS, FERRAMENTAS, UTENSÍLIOS (para o Formador e Formandos)

AUXILIARES PEDAGÓGICOS:

Seguir-se-á o espaço onde se apresenta a forma como se procurará inserir os formandos na sessão:

### INTRODUÇÃO

- Centro de Interesse: (forma de motivar os formandos para a sessão)
- Objectivo da Sessão: (bem definido)
- Pré-requisitos: (os mais importantes e que concorram para o êxito da actividade da sessão)

Temos depois, descrita com certo pormenor, a estratégia (método) a utilizar para uma eficaz transmissão de conhecimentos. Nesta fase, dar-se-á o devido realce aos pontos-chave e a todos os conhecimentos teóricos (Tecnologia, Cálculo, Higiene e Segurança) inerentes às operações ou explicações em causa.

Tomando como exemplo o método demonstrativo e obedecendo aos princípios pedagógicos, «ir do simples ao complexo» e «do concreto para o abstracto», esta fase irá conter o número de Demonstrações que o caminho pedagógico proposto, ou escolhido, o exigir. É o:

### DESENVOLVIMENTO

Demonstração Demonstrar por fases da operação	}	Tecnologia *
Mandar repetir 1 ou 2 formandos repetem no local de trabalho do formador		Cálculo *
Mandar executar Os formandos vão executar a(s) fase(s) no seu local de trabalho	}	Higiene e Segurança *
Vigiar e Corrigir O formador vigia e corrige utilizando na medida do possível a «discussão horizontal»		

\* Se necessário, e sempre inerente às demonstrações, inserir na altura mais apropriada os conhecimentos teóricos.

### Conclusão

Revisão e/ou avaliação dos conhecimentos adquiridos

Todo o texto da «Introdução», do «Desenvolvimento» e da «Conclusão» poderá ter a diagramação atrás apresentada ou qualquer outra, desde que obedeça à estrutura apontada, como por exemplo ser escrito em colunas específicas para as fases da sessão, para os conhecimentos teóricos, para as actividades dos Formandos e para os tempos estimados para cada fase.  
(apresentamos dois modelos, dos muitos existentes, de Planos de Sessão)

#### PLANO DE SESSÃO

MONITOR: Alfonso Silva

PROFISSÃO: Pedreiro

TÍTULO: Preparar um barrote, 6x6 para ser serrado em esquadria Nº 5

TEMPO PREVISTO: 0 horas 15 minutos 1 sessão

MATERIAIS, FERRAMENTAS, UTENSÍLIOS:

Esquadro de carpinteiro (lâmina graduada)

Lápis de carpinteiro

Pontas de barrotes

AUXILIARES PEDAGÓGICOS: 2 pontas de madeira, barrotes c/ 60x6x6 cm com topos fora de esquadria

CENTRO DE INTERESSE: Fazer deduzir a necessidade dos 4 traços à esquadria.

Apresentar o esquadro

TEC. Partes constituintes do Esquadro

ESQUADRO - Lâmina

- Talão

OBJECTIVO : Passar esquadrias nas 4 faces de um barrote fazendo coincidir rigorosamente o 4º traço com o 1º

PRÉ-REQUISITOS: Ângulos e suas medidas

Esquadro de desenho

Medir (medidas lineares)

1ª DEM.

. Mandar marcar um ponto a 10 cm do topo do barrote

. TRAÇAR À ESQUADRIA baseando-se no ponto marcado

. TEC. O encontro perfeito do talão à peça

. Mandar repetir (se conveniente, fazer «discussão horizontal»)

. Mandar executar Os formandos fazem o

. Vigiar e corrigir 1º traço pelo ponto marcado

2ª DEM.

. Passar esquadria para a outra face

S.H. Cuidados a ter com o esquadro

TEC. Aferição do esquadro (Só com um esquadro)

. Mandar repetir

. Mandar executar os restantes traços

. Vigiar e corrigir Os formandos

passam esquadria para todas as faces

. Certificar-se, com todos, se o 1º e o último traço coincide.

AVALIAÇÃO : Por observação e teste

#### TESTE

1º Escreva o nome das partes constituintes do esquadro

2º O esquadro de carpinteiro permite traçar a:

25º

45º

90º

30º

15º

Assinale as medidas possíveis utilizando só o esquadro

3º Que cuidados devemos ter com o esquadro?

4º Só com um esquadro como verificamos se ele nos dá uma esquadria correcta?

PLANO DE SESSÃO			
<p>MONITOR: Alfonso Silva                      PROFISSÃO: Pedreiro                      TÍTULO: Preparar um barrote, 6x6 para ser serrado em esquadria Nº 5                      TEMPO PREVISTO: 0 horas 15 minutos 1 sessão</p> <p>MATERIAIS, FERRAMENTAS, UTENSÍLIOS:                      Esquadro de carpinteiro (lâmina graduada)                      Lápis de carpinteiro                      Pontas de barrotes</p> <p>AUXILIARES PEDAGÓGICO: 2 pontas de madeira, barrotes c/ 60x6x6 cm com topos fora de esquadria</p>			
FASES	TEORIA	ACTIVIDADES	TEMPO
<p><b>INTRODUÇÃO</b>                      - Centro de interesse                      Fazer deduzir, apresentando o ajuste de 2 peças, face com topo, a necessidade de traços à esquadria nas 4 faces.                      Escrever «ESQUADRO» no quadro.                      Apresentar o esquadro.</p>		<p>Os formandos respondem a questões e reflectem sobre a questão posta</p>	
<p><b>OBJECTIVO</b>                      - Passar esquadrias nas 4 faces de um barrote fazendo coincidir rigorosamente o 4º traço com o 1º traço.</p>			
<p><b>PRÉ-REQUISITOS</b>                      - Ângulos e suas medidas                      Esquadro de Desenho                      Medidas lineares</p>		<p>Os formandos desenham no quadro vários ângulos indicando medidas                      Marcam um ponto a 10cm do topo do barrote</p>	
<p><b>DESENVOLVIMENTO</b>                      Demonstrações                      1ª Traçar à esquadria baseando-se num ponto dado</p> <p>2ª Dem.                      Passar esquadrias para as 4 faces do barrote</p>	<p>TEC.O encosto perfeito: do talão à peça                      Partes constituintes do esquadro</p> <p>S.H - Cuidado a ter com o esquadro                      TEC.Aferição do esquadro (com só um esquadro)</p>	<p>Os formandos fazem o 1º traço, à esquadria pelo ponto marcado</p> <p>Os formandos passam esquadrias para as 4 faces do barrote</p>	
<p><b>CONCLUSÃO</b>                      Avaliação                      - Por observação do trabalho feito                      - Teste escrito</p> <p>Análise das respostas dadas</p>		<p>Os formandos apresentam a tarefa executada                      Os formandos respondem ao teste.                      Lêem as respostas dadas</p>	
TESTE			
<p>1º Escreva o nome das partes constituintes do esquadro</p> <hr/> <p>2º O esquadro de carpinteiro permite traçar a:</p> <p>25º      90º                      45º      30º                      60º      15º</p> <p>Assinale as medidas possíveis utilizando só o esquadro</p> <p>3º Que cuidados devemos ter com o esquadro?</p> <p>4º Só com um esquadro, como verificamos se ele nos dá uma esquadria correcta?</p>			

Marques Leonardo  
 Técnico de formação profissional

# PROGRAMA OPERACIONAL DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

Fátima Alves

Apoios para  
FORMAÇÃO INDIVIDUAL DE FORMADORES  
AFI

## INTRODUÇÃO

No domínio da formação profissional como no da gestão de recursos humanos constata-se que, actualmente, um tema surge com insistência - o das competências ditas não técnicas. Entende-se por estas competências tanto capacidades de comunicação, de relação (quer ela seja comercial, académica, de ajuda, ou de autoridade) como de autonomia, de iniciativa, de criatividade, de trabalho em equipa sobre uma base de projecto, etc..

Embora o tema do «saber-ser» não seja novo, surge cada vez, como mais importante e toca grupos-alvo antes não implicados. Por exemplo, tanto quadros como operários especializados fixam objectivos de autonomia.

Para definir o conteúdo destas competências e os modos de as fazer adquirir, os formadores recorrem na generalidade dos casos à intuição, ao saber-fazer empírico sobre o que é conveniente realizar, a algumas recordações pedagógicas em matérias de desenvolvimento pessoal, verificando-se assim uma grande dificuldade em encontrar os seus reais contornos.

Fala-se assim tanto de objectivos do domínio afectivo, do saber-ser, como de atitudes psico-afectivas, de competências sócio-afectivas, de características pessoais ou sócio-relacionais.

Neste quadro surge como necessidade imediata, a qualificação, quer no domínio das competências ditas técnicas específicas, quer no domínio das competências pedagógicas numa resultante que permita criar condições de resposta adequadas às novas solicitações da formação, potenciar a qualidade/impacto da formação.

Assim, a concretização de uma linha de financiamento específica que permite desenvolver projectos de formação individual de formadores, representa um espaço privilegiado de desenvolvimento e um enorme desafio, para o qual nos temos vindo a preparar, desde a constituição do Núcleo de Gestão do SubPrograma de Formação de Formadores. Conscientes de que as condições de apoio do SubPrograma a Projectos de Formação Individual, poderão ter particular interesse para os formadores, vem este Núcleo, tal como prometido em números anteriores, divulgar de uma forma sucinta, a forma de apoio a uma Área de Intervenção do SubPrograma que possibilita o financiamento de projectos de Formação Individual de Formadores.

## OBJECTIVOS

O SubPrograma 2.3, através da Medida 1 - Formação de Formadores e Estudos pretende:

- Contribuir para a especialização de formadores, prioritariamente em domínios técnicos e técnico pedagógicos exigentes e inovadores.
- Apoiar a formação de formadores a título individual, sempre que as organizações não reúnam o número de participantes correspondentes aos números exigidos, promovendo desta forma o desenvolvimento individual e o das organizações.

## ÂMBITO DE INTERVENÇÃO

Poderão ser concedidos Apoios à Formação Individual de Formadores nas seguintes condições:

- a) frequência de acções de formação **não cofinanciadas** ou realização de visitas de estudo com objecto na formação técnico-pedagógica;

b) realização orientada ou participação na realização de trabalhos de investigação, a título individual, em domínios específicos da formação técnico-pedagógica dos formadores;

c) frequência de estágios individuais no país ou estrangeiro, destinados à obtenção de prática pedagógica para formadores que tenham concluído acções de qualificação inicial.

- Bolseiro - formador individual/beneficiário directo da bolsa;
- Plano de Formação - proposta de trabalho integrando a sequência de actividades a desenvolver, resultados esperados, prazos e local de execução.

**PRIORIDADES**

Serão consideradas prioritárias as candidaturas ao financiamento de Bolsas destinadas ao desenvolvimento de projectos no quadro da Formação de Formadores, em domínios:

- de actividades com grandes carências de formadores qualificado técnica e pedagogicamente
- técnico e técnico-pedagógico inovadores e em que não existam estruturas formativas acessíveis no País.

**CONDIÇÕES GERAIS DE CANDIDATURA**

As candidaturas a este apoio específico do PO 2.3 obedecem na generalidade, aos requisitos formais definidos na legislação em vigor, devendo ser adoptados os formulários aprovados pelo IEFP. Os pedidos de apoio deverão ser entregues no Centro de Emprego da área da sede da entidade Proponente .

A filosofia dos AFI'S ao procurar apoiar grupos-alvo dificilmente abrangidos por outras formas de financiamento, desenvolveu um conjunto de conceitos específicos que procuram de alguma forma estruturar os projectos a submeter a candidatura.

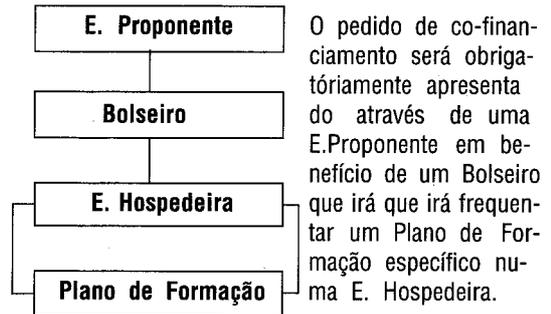
Assim, o processo de candidatura deve ter em atenção 4 conceitos chave, nele obrigatoriamente intervenientes:

- Entidade Proponente - instituição pública ou privada responsável pela apresentação da candidatura ao PO 2.3;
- Entidade Hospedeira - instituição pública ou privada, nacional ou estrangeira responsável pelo desenvolvimento da formação;

**PROCESSO DE CANDIDATURA**

Para uma melhor visualização do processo apresentamos de uma forma esquemática o modo de interrelação dos principais elementos.

**Pedido de co-financiamento**



No momento da apresentação do processo de candidatura a entidade proponente deverá:

- Justificar no quadro da formação de formadores o interesse do projecto de formação proposto.
- Apresentar documentação específica
  - Plano de Formação (previamente emitido pela E.Hospedeira.)
  - Currículo profissional detalhado do bolseiro
  - Documento de compromisso emitido pela E. Hospedeira sobre disponibilidade de aceitação do bolseiro indicando especificamente as condições de admissão.
  - Declaração comprovativa de conhecimentos adequados da língua falada no País da E. Hospedeira. (se a formação decorrer num País estrangeiro)

**DURAÇÃO/RENOVAÇÃO DA BOLSA**

A candidatura ao financiamento de qualquer bolsa não poderá prever um período inferior a um mês ou exceder doze meses.

Os pedidos de renovação das bolsas serão analisados de uma forma casuística tendo como base de ponderação elementos sobre:

- aproveitamento do candidato - fornecido pela entidade hospedeira
- justificação do interesse da prorrogação da bolsa - fornecido pela entidade proponente

Esperamos que as condições descritas de apoio do Subprograma a projectos de Formação Individual de Formadores — aqui apresentados de uma forma sintética e baseadas no Regulamento Específico do PO 2.3 — vão ao encontro das suas necessidades e contribuam de alguma forma para uma maior divulgação dos seus princípios.

Para uma informação mais completa, dirija-se ao Centro de Emprego do IEFP da área da sede da sua instituição e solicite os Regulamentos Específicos em vigor.

Fátima Alves  
Psicóloga

LEGISLAÇÃO NACIONAL APLICÁVEL  
AOS PROGRAMAS OPERACIONAIS

**Despacho Normativo nº 112/89 de 28 de Dezembro**

Define os objectivos em matéria de formação profissional e emprego dos programas operacionais.

**Despacho Normativo nº 67/91 de 25 de Março**

Define as prioridades a respeitar na apreciação das candidaturas aos apoios à formação profissional co-financiadas pelo Fundo Social Europeu (FSE) concedidas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

**Despacho Normativo nº 68/91 de 25 de Março**

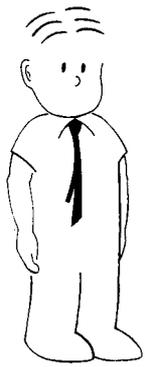
Define o regime jurídico dos apoios à formação profissional a conceder no âmbito do Fundo Social Europeu (FSE). Define as informações que deverão constar no dossier técnico-pedagógico.

**Despacho Normativo nº 69/91 de 25 de Março**

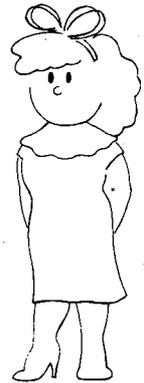
Regulamenta os encargos com formadores, para efeitos de co-financiamento pelo Fundo Social Europeu (FSE).

**Despacho Normativo nº 70/91 de 25 de Março**

Regulamenta os valores máximos dos custos com formandos co-financiados no âmbito do Fundo Social Europeu (FSE).



# AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILÚ



## ASPECTOS ACTUAIS DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO IEFP

Telma Ruas



No conjunto das intervenções programadas no âmbito do IV Encontro Nacional de Conselheiros de Orientação Profissional do IEFP, coube-nos a tarefa de tecer algumas considerações em torno das actividades de Informação e Orientação Profissional desenvolvidas pelos Serviços respectivos do Instituto. Situámo-las fundamentalmente no presente, mas em termos de uma perspectiva de futuro, de forma necessariamente sucinta, e começando por enunciar uma questão fulcral de algum modo iniciática:

### — O que é a Orientação Profissional?

Ao falarmos de Orientação Profissional, temos em mente um conceito compósito, que encerra em si um vasto leque de actividades diversas

e distintas, mas em constante interacção, tais como: a informação profissional; o diagnóstico de aptidões; o conselho; a formulação de perspectivas de acesso ao emprego; a activação do desenvolvimento de competências para a tomada de decisão; a formulação de um projecto de carreira.

No seu sentido mais amplo e integrado, a orientação é pois tudo isto-sem prevalência de valor.

Porque, na verdade, será só na prática do atendimento de casos, perante os indivíduos, os grupos, os projectos, isto é, as circunstâncias concretas, que as prioridades terão de ser equacionadas, e definida a natureza da intervenção.



Mas, definido o conceito de orientação, levanta-se de imediato a questão da respectiva utilidade:

**Para que serve? ou a quem serve a Orientação Profissional?**

Os Serviços de Orientação Profissional desempenham nas sociedades actuais, como desempenharam no passado, um papel de reconhecida utilidade político-social, que poderemos situar ao nível de quatro instâncias fundamentais:

\* **Ao nível dos indivíduos**, visto que a Orientação lhes permite compreender o Mundo do Trabalho e extrair o máximo proveito do complexo leque de escolhas educacionais e profissionais que cada sociedade apresenta;

\* **Ao nível dos responsáveis pela educação e pela formação profissional**, porque lhes permite obter um acréscimo de eficácia real nos resultados esperados, dado que os destinatários do ensino ou da formação são estimulados a procurar as formações que melhor correspondam às suas aptidões e motivações;

\* **Ao nível dos empregadores**, porque lhes possibilita encontrar o tipo de empregados com perfis, qualificações e motivações correspondentes às circunstâncias do emprego e das empresas, ou, dito de uma perspectiva social mais estrutural, a Orientação permite a todo o aparelho produtivo «dispor» de indivíduos cuja opção e qualificação profissionais foram decididas muito mais conscientemente;

\* **Ao nível dos governos**, visto a Orientação permitir uma utilização optimizada dos recursos humanos, na respectiva correlação com determinados objectivos sócio-políticos de uma sociedade.

Parece-nos que a utilização da Orientação Profissional está assim estruturalmente posta à vista. Porém, não queremos deixar de pôr ainda em relevo que a orientação é considerada primordial para toda a sociedade que se pretenda avançada, e particularmente se está em fase de sofrer agudas e rápidas transformações de natureza sócio-económica — como é o caso da sociedade portuguesa actual —, onde são bem nítidas as intenções e as decisões para concretizar todo um processo de modernização.

Na sequência desta última linha de pensamento, não deixaremos de acrescentar uma também última referência: a existência de um sistema de Informação e Orientação Profissional articula-se inevitavelmente com a prossecução de objectivos e preocupações sociais tão importantes como a «igualdade de oportunidades» e a «qualidade de vida», preocupações que não poderão deixar de estar inscritas no horizonte vivo das sociedades democráticas modernas.

### Passemos então agora a considerar os Serviços de Orientação no IEFP.

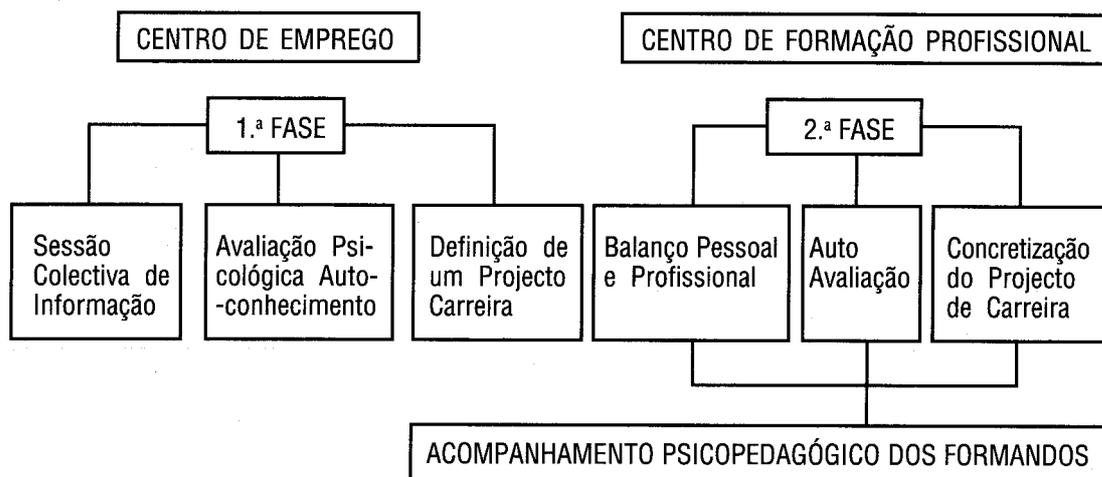
As atribuições e competências do IEFP em matéria de Informação e Orientação Profissional são as que derivam da letra e do espírito da respectiva lei orgânica, bem como também dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado Português, nomeadamente convenções e recomendações no âmbito da OIT e outros organismos. E a sua prática actual ganha expressão através de uma vasta série de intervenções, consequência directa da diversidade de projectos que o IEFP apresenta no âmbito da prossecução de uma política de emprego e formação profissional, de acordo com as necessidades de modernização sócio-económica do País.

\* No âmbito da Formação Profissional;

#### ESQUEMA I

#### UMA INTERVENÇÃO TIPO

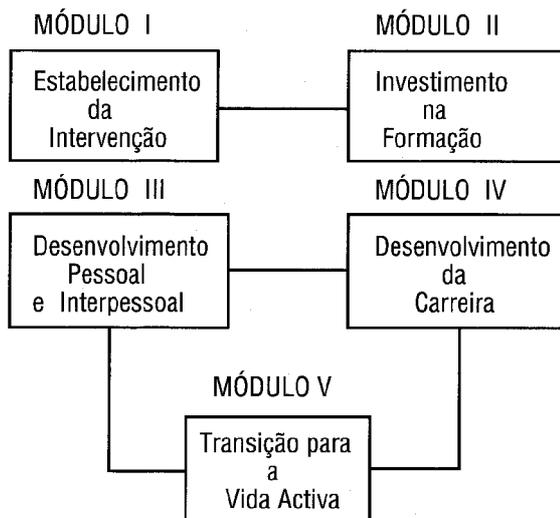
#### ORIENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL



**ESQUEMA II**

**ACOMPANHAMENTO DE FORMANDOS NO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

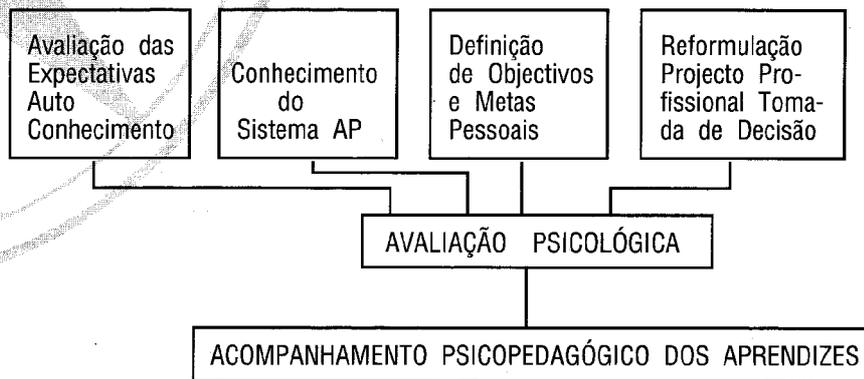
(PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO)



\* No âmbito da Aprendizagem;

**ESQUEMA III**

**UMA INTERVENÇÃO TIPO NO SISTEMA DE APRENDIZAGEM**



Muito sumariamente, referimos que a Orientação Profissional:

- Nos Programas de Emprego;
- No apoio a empresas, instituições públicas e outros organismos;
- No âmbito dos projectos locais e regionais, de carácter comunitário, em colaboração com autarquias, escolas, universidades, etc.

Quanto aos destinatários respectivos, as intervenções de Orientação Profissional dos Serviços do IEFP, dirigem-se a jovens e adultos em fase de construir um projecto pessoal de carreira, ou que pretendam reformulá-lo. E visam também extractos populacionais específicos - deficientes, reclusos e ex-reclusos, tóxico-dependentes, desempregados de longa duração — ou seja, aqueles cuja inserção sócio-profissional é mais difícil e, por isso mesmo, necessitam de estratégias de atendimento especializadas.

Mas se as estratégias utilizadas diferem consoante a diversidade dos projectos e dos casos concretos, todas elas assentam num conceito de orientação actualizado, de acordo com as grandes linhas de actuação definidas a nível mundial, e aceites por Portugal enquanto membro de organizações internacionais como a AIOSP - Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. A prática actual de orientação no IEFP releva pois de uma concepção evolutiva das aptidões e dos interesses pessoais, no quadro deontológico do respeito pelas intenções do projecto existencial de cada indivíduo enquanto pessoa.

## E AGORA QUE FUTURO?

O futuro começa naturalmente no presente.

Foi por isso que antes de aludir a quaisquer perspectivas de futuro nos detivemos um pouco na evocação de algumas formas e objectivos das intervenções actuais. Pela nossa parte, contribuindo desde já para a formulação de algumas perspectivas de futuro para os nossos serviços, focaremos dois pontos certamente

pertinentes. Em termos muito breves, o tema das novas tecnologias e o tema da europeização.

**As novas tecnologias** de tal forma se impõem nos dias de hoje, e tão profundas transformações acarretam no mundo do trabalho e das profissões, que será quase uma «banalidade» afirmarmos não só a necessidade da actualização permanente dos Conselheiros de Orientação Profissional, como também a necessidade essencial duma mudança na natureza da intervenção de orientação, para poder dar resposta às novas condições em que as opções profissionais se têm de fazer.

Por outro lado, essas mesmas «novas tecnologias» vêm oferecer à orientação profissional novos meios de intervenção.

E é igualmente conveniente ir ponderando o recurso a programas integrados de informação e orientação profissional, ministrados através de processos que a informática faculta.

Passemos agora à problematização da «**Europeização**».

A realidade imediata mostra-nos à evidência como, cada vez mais, jovens (e não só) encaram a opção de uma formação e ou de um emprego em contexto transnacional. Mas, por outro lado, as possibilidades para uma informação e orientação adequadas a essas opções são, de uma forma geral, nos diversos países da Comunidade, ainda bastantes insuficientes. Insuficiência esta porque, no que respeita ao projecto de criação do perfil de um «euro-conselheiro», muitos obstáculos haverá ainda que ultrapassar, quer de natureza técnica quer administrativa.

Efectivamente, longo caminho de colaboração entre os vários países haverá ainda a percorrer a fim de que - a prazo - os Conselheiros de cada país tenham rigorosamente condições para perceberem, com celeridade e eficácia funcionais, as alterações que o novo contexto de opções profissionais irá apresentar como consequência de transformações na estrutura do emprego e na dinâmica do respectivo mercado, provocadas pela próxima existência de uma Europa sem fronteiras.

A preocupação com esta nova realidade tem naturalmente levado ao longo destes últimos anos, particularmente entre os anos 86 e 90, à formulação de toda uma série de sugestões, propostas, medidas pontuais, e mesmo à execução de alguns projectos - tudo isto convergindo para o lançamento das raízes da cooperação europeia no campo da orientação.

Assim:

— **No Domínio da Formação de Pessoal**, citam-se como propostas ou medidas pertinentes:

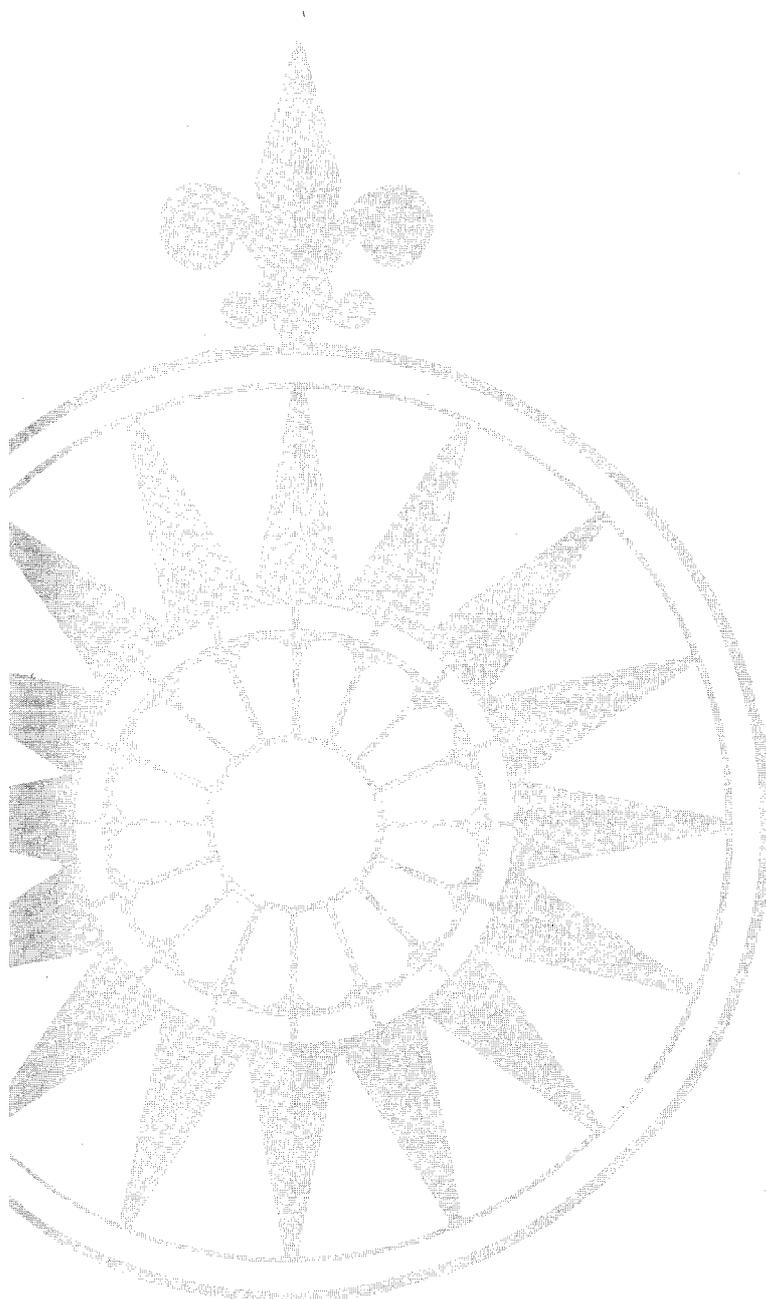
- Realização de conferências internacionais para orientadores;
- Intensificação de programas de visitas técnicas e trocas de serviço;
- Formação Contínua de Conselheiros, com carácter e conteúdos europeizantes.

— **No Domínio dos Instrumentos e meios de informação para o uso de Orientadores**, tem sido recomendado:

- Manuais com conteúdos europeus;
- Sistemas de vídeos interactivos entre os diversos países;
- Exposições transnacionais no campo da educação e das profissões;
- Bancos de Dados acerca dos sistemas de educação, formação, e sobre a situação do emprego nos diversos países;
- Troca transnacional de informações estatísticas.

**No Domínio da Investigação e incentivos à inovação**, podem apontar-se:

- Relatórios acerca do progresso da Orientação Transnacional;
- Financiamento de projectos e estudos sobre as inovações de métodos e material de Orientação.



— **No Domínio da Organização Institucional**, refiram-se como propostas fundamentais:

- Integração explícita dos objectivos ligados à Orientação Profissional em todos os programas das Comunidades Europeias no âmbito da transição escola - vida activa;
- Encorajamento à implantação de uma rede de troca de informação permanente entre orientadores, investigadores e decisores políticos;
- Realização de estudos críticos acerca das estruturas organizativas e métodos de trabalho dos actuais serviços de Orientação dos diversos países;
- Institucionalização dos primeiros sistemas de Orientação/Colocação transnacionais, tendo em conta experiências práticas já realizadas nalguns países em regiões fronteiriças.

Perante tão significativo número de sugestões, propostas, recomendações, medidas tomadas, e alguns projectos activados e em curso, qual o exacto «ponto de situação», prático, do projecto de cooperação europeia em matéria de orientação?

O CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional - a esta pergunta, responde da seguinte forma:

— «Apesar das mais diversas iniciativas nesse sentido, a cooperação europeia continua num estado fragmentário, não havendo ainda para ela um projecto razoavelmente sistemático e integrado».

Assim:

a) Competirá à Comissão das Comunidades Europeias lançar os fundamentos políticos e os suportes materiais para estabelecer a necessária **rede sistemática** de cooperação;

b) O próprio CEDEFOP poderá, em estreita colaboração com a Comissão das Comunidades, constituir a **plataforma de trabalho** permanente para prosseguir o desenvolvimento da referida rede de cooperação;

c) Os Parceiros Sociais à escala nacional, mas no contexto do diálogo comunitário, deverão exprimir claramente os respectivos interesses e reivindicações em matéria de Orientação Profissional;

d) Os Serviços nacionais de Orientação de cada país terão de desempenhar um papel-chave em todo este processo, visto que a sua iniciativa é decisiva para levar a bom termo todo este projecto.

Dito isto, pouco mais teremos que alongarmos. Cumpre apenas perguntar: perante este quadro e este desafio, qual o nosso lugar; ou, melhor dito, qual a natureza do papel e as atitudes a assumir pelo IEFP, enquanto instituição prestadora de serviços de informação e orientação profissional, no âmbito do desenvolvimento deste projecto?

A natureza do papel a desempenhar parece estar claramente apontada (isto é: sugerida) nas expressivas palavras do CEDEFOP há pouco citadas, que repetimos no essencial:

— «Os Serviços de Orientação de cada país são chamados a desempenhar um papel chave e insubstituível».

Diremos portanto pelo nosso lado: ao IEFP, cabe, por definição, um papel estimulador de acções que visem a institucionalização de cooperação europeia.

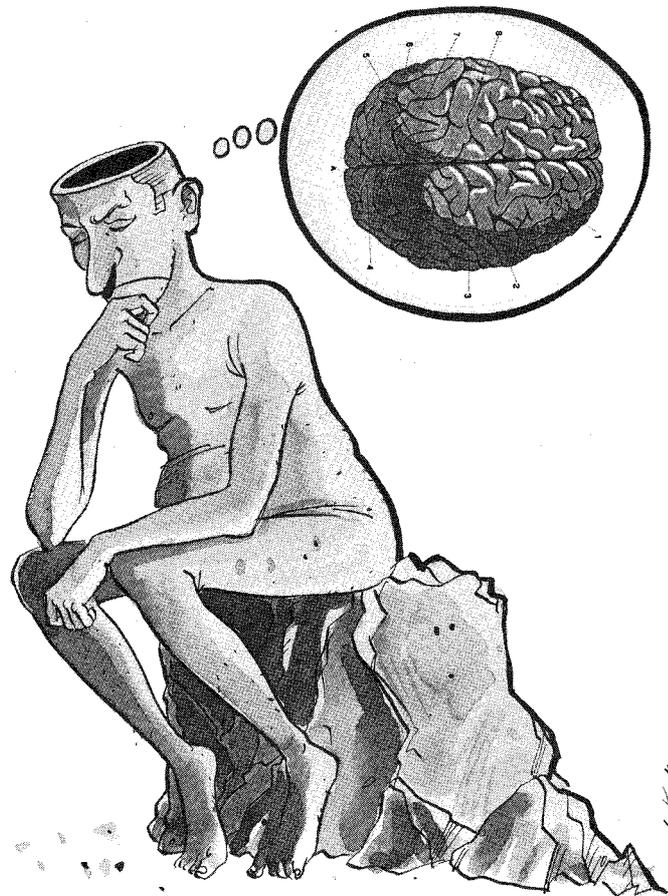
**Finalmente**, deve o IEFP estar bem atento aos novos projectos transnacionais que a Comissão das Comunidades Europeias venha eventualmente a lançar, visando particularmente os anos de 91 e 92.

Serão atitudes como estas que nos permitirão ir dando «novas respostas a novos desafios».

Telma Ruas

Directora de Serviços da Informação e Orientação Profissional do IEFP

Esquemas de **Leonor Rocha**, Conselheira de Orientação Profissional/IEFP



## A PEDAGOGIA DE ADULTOS E O CÉREBRO TOTAL

Maria Antónia dos Santos

A experiência adquirida durante o longo passado da Pedagogia Tradicional, conduziu à reflexão sobre o fracasso dos métodos tradicionais na Pedagogia de Adultos e à emergência dos Métodos Activos na Formação.

Se a aplicação de tais métodos tem suscitado dificuldades de índole diversa a razão prende-se mais com a sua incorrecta utilização do que com as potencialidades que encerram.

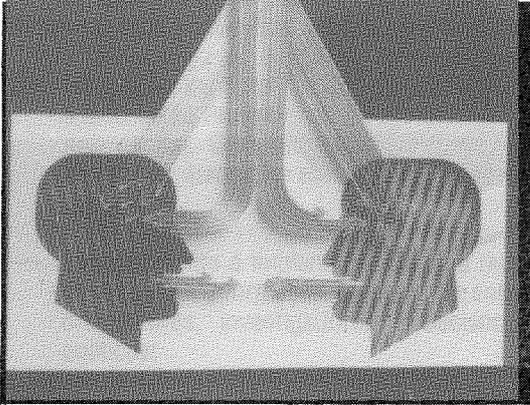
As características diferenciadoras dos Métodos Activos versus Pedagogia Tradicional atestam bem da «revolução» operada, orientando o ensino no sentido de maior autonomia, iniciativa, motivação e criatividade dos formandos.

Para dar resposta a estes objectivos têm-se multiplicado exercícios, simulações, estudos de casos, dramatizações (sociodramas, role-playing).

Nalguns casos passou-se de uma abordagem conceptual, lógica, racional e directiva apelando, preferencialmente ao hemisfério cerebral esquerdo, para uma abordagem nova mas igualmente limitada do cérebro humano: o cérebro direito.

Com efeito, ao utilizar o cérebro esquerdo as pessoas resolvem os problemas através da lógica, são precisos na análise, tendem a empregar abordagens técnicas e matemáticas e privilegiam o raciocínio, a organização e a planificação.

Por outro lado, ao utilizar o cérebro direito tendemos a ver globalmente as coisas duma forma mais intuitiva que lógica. É o universo da imaginação, do sonho, da criatividade, da cor, da visão em relevo, do pensamento sem linguagem. O hemisfério direito tem por função sintetizar as nossas percepções e experiências em imagens e o hemisfério esquerdo de racionalizar essa imagem.



O nível seguinte só existe nos humanos. Com o neo-córtex e as complexas estruturas que o compõem surge a consciência simbólica, a linguagem, o pensamento abstracto.

### CONEXÃO ENTRE AS QUATRO ESPECIALIZAÇÕES

Segundo o método Ned Herrmann, investigador californiano, é possível determinar os quatro sectores de reactividade cerebral através do cruzamento das abordagens vertical (evolução) e horizontal (modos de funcionamento esquerdo e direito):

Igualmente importante para a compreensão do modo como aprendemos é a consideração do funcionamento do nosso cérebro em termos da sua evolução. Temos assim:

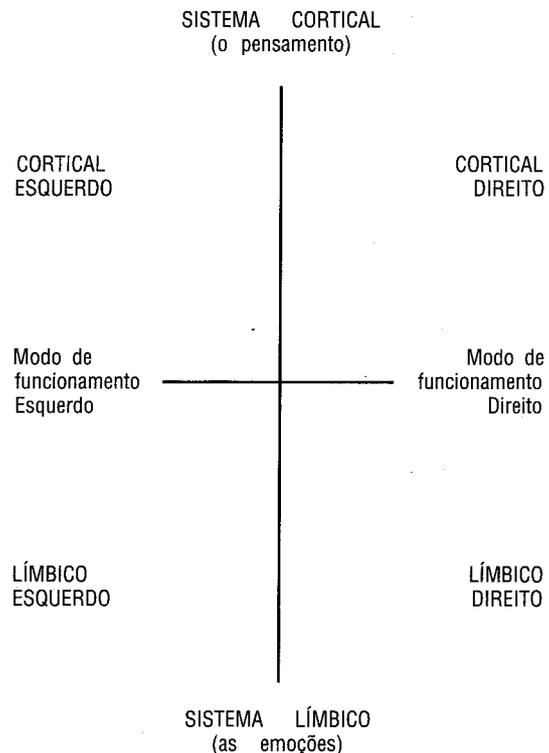
- Cérebro Reptiliano  
Caracterizado por comportamentos incapazes de adaptação, insensíveis à experiência, dando apenas acesso à memória a curto prazo.
- Cérebro Límbico  
Característico dos mamíferos, e fruto duma evolução mais tardia. A sua função é assegurar a sobrevivência através duma boa adaptação ao meio.

É o sistema dominante da afectividade e o centro fisiológico das emoções.

Dispõe de alguma autonomia em relação ao córtex. É um filtro que assegura uma selecção de acordo com o interesse, a motivação. A comunicação límbico-córtex é unidireccional. Uma emoção intensa pode bloquear o sistema superior.

Tem um papel fundamental no estabelecimento da memória a longo prazo.

- Cérebro Superior ou Neo-Córtex  
Envolvendo todo o sistema límbico duma espessa camada de neurónios, com ramificações complexas, existe o córtex cerebral que caracterizou a evolução dos mamíferos superiores (cão, cavalo).



## CARACTERÍSTICAS DOS QUATRO MODOS PEDAGÓGICOS

Teríamos, assim, quatro modos de funcionamento, com as suas principais características:

### Cortical esquerdo

- . Lógico
- . Analítico
- . Matemático
- . Técnico
- . Racional

### Cortical direito

- . Criatividade
- . Espírito de Síntese
- . Artístico
- . Globalizador
- . Conceptualizador

### Límbico esquerdo

- . Controlador
- . Conservador
- . Organizador
- . Planificador

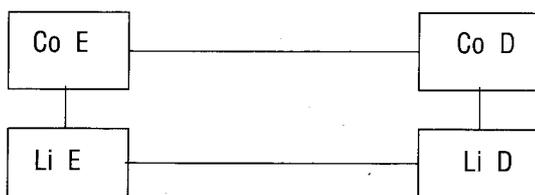
### Límbico direito

- . Emotivo
- . Musical
- . Espiritualista
- . Expressivo

A questão que se coloca é esta: será, então, possível uma abordagem pedagógica eficaz, utilizando todas as potencialidades do cérebro humano?

Em qualquer grupo de Formação há, seguramente, participantes com preferências cerebrais diferentes. Então, há que encontrar formas metodológicas que permitam a apreensão e o desenvolvimento intelectual de todos.

O fundamental numa Pedagogia para o cérebro total é encontrar formas de passagem de um funcionamento a outro utilizando todas as preferências cerebrais:



### Cortical Esquerdo

- . Importância da palavra
- . Utilização de manuais e programas
- . Ênfase no racional, factos, números, no cognitivo e na lógica
- . Privilégio à análise
- . Informação concretas, seguras e precisas
- . Valorização do nível de desempenho

### Límbico Esquerdo

- . Importância da organização e planificação do programa
- . Utilização de procedimentos pedagógicos precisos
- . Importância de controlar e avaliar os resultados da Formação
- . Criação de ambiente securizante
- . Aquisição de aptidões aplicáveis na prática
- . Desejo de uma Formação de alta qualidade.

### Cortical Direito

- . Importância do visual, das imagens, dos esquemas
- . Estudo de casos implicando um envolvimento pessoal
- . Pedagogia da descoberta
- . Visão global e sintética
- . Apelo à imaginação criadora
- . Abordagem através da intuição e analogia

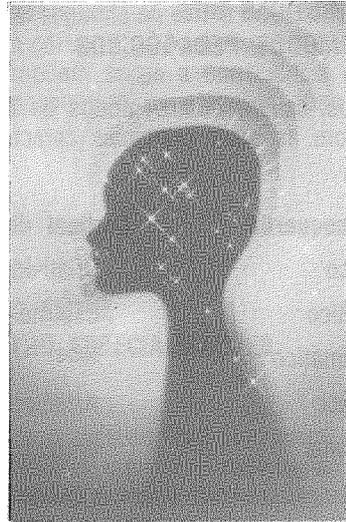
### Límbico Direito

- . Importância da relação com o animador
- . Apreço pelo trabalho de grupo
- . Simulações permitindo a acção
- . Importância do «vivido» com intensidade, choques emocionais
- . Valorização do auto-aperfeiçoamento e enriquecimento de toda a personalidade
- . Desejo de um clima de harmonia

Assim, os quatro modos de funcionamento cerebral determinam os 4 modos pedagógicos:

- PEDAGOGIA RACIONAL: conhecimento, discurso, factos, números
- PEDAGOGIA ORGANIZADA: plano, método e procedimentos precisos
- PEDAGOGIA VISUAL : intuitiva, não verbal, da descoberta e da síntese
- PEDAGOGIA RELACIONAL: vivida, expressiva das relações interpessoais no grupo

Assim, a Pedagogia eficaz será aquela que contempla as leis biológicas do «cérebro total».



Pode-se, então, conceber um itinerário pedagógico com métodos direccionados para cada um dos modos de funcionamento:

Exemplos:

<b>Modo de Funcionamento</b>	<b>Métodos/Meios Pedagógicos</b>
Cortical Esquerdo	Exposição lógica e precisa Quadro papel c/moderação
Límbico Esquerdo	Progressão organizada, sequencial e metódica Exemplos aplicados à Empresa Estudo de Casos
Límbico Direito	Trabalhos em pequenos grupos Exposição de síntese c/ utilização de quadro de papel Estudo de Casos Discussão colectiva
Cortical Direito	Descoberta Exercícios de criatividade Jogos Pedagógicos Dramatização Estudo de Casos Audio-Visuais

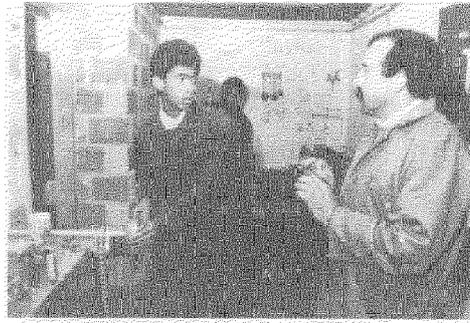
Esta é uma primeira proposta de reflexão para a consideração da importância da utilização das leis biológicas do cérebro total na Pedagogia.

Será na medida em que o formador conseguir aplicar este método multi-dimensional que a Formação de Adultos poderá contribuir para um desenvolvimento pessoal, uma vez activados todos os modos de funcionamento cerebral.

#### BIBLIOGRAFIA

- CHALVIN, Dominique, *Utiliser tout son cerveau*  
E S F, 1989
- HERRMAN, Ned, *The Creative Brain*  
NASSP, Bulletin, Setembro 1982
- SAINTE-LORETTE, Patrick, MARZE, Jo - *Comment développer sa mémoire*  
Les Editions d'Organization, 1990
- SPRINGER e DEUTEM, *Left brain/Right brain*  
ed. W.H. Freeman, 1982
- Williams, Linda V, *Teaching for the two-sided mind*  
Prentice Hall Inc. , 1983

**Maria Antónia Santos**  
Psicóloga - Consultora - chefe de Projecto  
Departamento de Recursos Humanos de CEGOC-TEA



A Sociedade Portuguesa debate-se hoje com o grande problema da Inserção Social dos seus jovens, que, não tendo projectos de vida organizados, são presa fácil das tentações da droga, da prostituição e da delinquência. É um problema que todos os dias gera discussão, mas é também, e por isso, um problema de difícil solução ao qual é necessário e urgente dar respostas adequadas.

A F.P. vem sofrendo acentuadas mudanças nos últimos tempos devido principalmente, a questões de ordem político-económicas que se vêm fazendo sentir.

Hoje, a F.P. vê-se confrontada com novos problemas, com novos desafios, que exigem uma maior dinâmica, muita sensibilidade e uma constante pesquisa de soluções para os múltiplos desafios que se lhe deparam.

A Inserção de jovens delinquentes em liberdade, toxicod dependentes e outros, é um desafio ao qual a F.P. foi chamada a dar o seu contributo.

Propõem-se, por isso, que seja promovido um debate sobre este problema, tendo em atenção numa primeira fase algumas questões como:

- . Situação especial da população;
- . O seu variado e melindroso perfil;
- . A ausência de valores e de habilitações literárias;
- . A carência de afectividade (característica comum);
- . A desconfiança;
- . A ausência de fundos estruturais para estas acções;
- . A inexistência de programas adequados de formação;
- . A necessidade urgente de dar respostas aos problemas destes jovens enquanto indivíduos em liberdade.

## JOVENS EM RISCO

Alberto Pereira da Mota

### A RESPOSTA DA F.P. À (RE)-INSERÇÃO SOCIAL

A F.P. foi assim chamada a desempenhar o seu papel no campo da Inserção de jovens na sociedade.

Por protocolo firmado entre organismo do Ministério da Justiça e do I.E.F.P., foi criado o C.P.J.

- Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça - cuja finalidade principal é formar profissionalmente no interior dos estabelecimentos prisionais, indivíduos com possibilidade de, no futuro, se poderem reinserir socialmente e sobreviverem, mercê da sua nova capacidade profissional adquirida através de acções de formação.

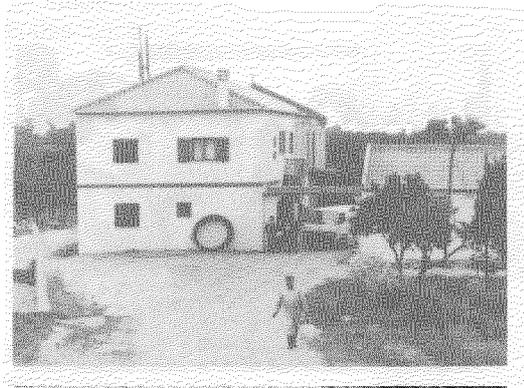
Apesar de ser esta a principal «vocação» do C.P.J., este, obriga-se contudo, também, a prestar os seus serviços em Instituições Particulares de Solidariedade Social, vocacionadas para a Inserção Social de jovens em risco, através de acções de formação profissional, e não só, especificamente viradas para o tipo de população em questão.

É o caso do Centro Jovem Tabor, em Setúbal, cuja finalidade principal é a Inserção Social de jovens através duma terapêutica que visa compensá-los das carências que os arrastam para a vida em que se encontram.

### O MONITOR DA F.P. PERANTE NOVAS EXIGÊNCIAS

Ao monitor da F.P. chamado a participar, é-lhe assim exigido um trabalho multifacetado e muito diferente daqueles que vinha desempenhando ao longo dos tempos.

Se durante a sua preparação pedagógica o monitor da F.P. ficou habilitado a tirar o máximo rendimento de uma acção de formação aliado



à sua experiência profissional, o papel que lhe é exigido no campo da Inserção dos jovens em risco, é tal forma diferente e complexo que obriga o monitor a desenvolver ao máximo a sua capacidade criativa, já que, para ter o mínimo de êxito necessita em primeiro lugar de transformar uma acção formativa, numa acção de interesse geral que cativa os jovens e os faça participar e demonstrar interesse pela matéria a dar, ou, caso contrário, correrá o risco de se encontrar isolado numa acção de formação sem formandos.

É ainda necessário uma grande dose de força de vontade, já que os momentos de desânimo são de tal forma frequentes que o levam à desistência e à frustração. Deve por isso ser acompanhado de uma forma constante.

### A INEXISTÊNCIA DE PROGRAMA ESPECÍFICO

Se à população em questão fosse aplicado um Programa Profissional do I.E.F.P. tal como este se apresenta, mais não se conseguiria que afastar os jovens da acção, com a agravante de os fazer «Odiar» todo o tipo de formação e consequentemente todas as tentativas de os inserir socialmente.

Assim, a inexistência de um Programa Específico, devido ao variado e melindroso perfil da População em causa, à ausência de valores sociais e do mínimo de habilitações literárias, na esmagadora maioria dos casos, obriga os intervenientes na acção e principalmente o monitor a um esforço suplementar contínuo e exige que o seu poder criativo adopte em cada momento a técnica e a tática que considera mais eficaz para a produção dos efeitos desejados.

### O ACOLHIMENTO

São as mais variadas causas que trazem os jovens a estes centros: as famílias no desejo de

os recuperar; a polícia quando não tem onde os colocar; os tribunais e os próprios centros por sua iniciativa, quando têm conhecimento de algum caso especial.

O acolhimento dos jovens nestes centros é um dos mais importantes passos, para determinar o seguinte:

- Saber de onde vêm, porque vêm, o que pretendem;
- Conhecer o seu passado, as suas raízes, as influências, os actos praticados;
- Saber o que pensam da vida, o que esperam conseguir;
- Saber o que querem ser, os gostos, as profissões, a sua vocação, etc.
- Saber o grau de influência familiar, se é bom ou mau, saber quais os seus valores.
- Saber, sem qualquer sombra de dúvida o «produto» que se tem, para se poder determinar o que, e como fazer, para se conseguir o que se pretende.

### O ENCAMINHAMENTO PARA A ACÇÃO

Depois de determinar qual a acção de formação onde o jovem vai ser integrado, as pessoas responsáveis pelo acolhimento, devem, em reunião com o monitor da acção, dar conhecimento de todos os factos referentes ao formando para que este possa «desenhar» o plano específico para o caso.

Devem discutir qual o plano a seguir, tendo em conta o que se pretende alcançar, e o perfil do candidato.

O monitor, deve ainda, já que os jovens são bastante instáveis, estar atento a todos os sinais de mudança, de alteração do comportamento do jovem, sabendo em cada caso, qual o encaminhamento que deve ser dado.

### A REGULAMENTAÇÃO DA ACÇÃO

O início de uma acção de formação deste tipo é dos momentos mais importantes para o ambiente nos momentos seguintes.

O monitor deve expor de forma clara, quais as regras que vão nortear todo o trabalho:

- Horário, intervalos, regras para o uso do fumo, etc.

Deve ainda, mostrando uma certa flexibilidade na voz, dar a entender que estas regras são para se cumprirem.

O melindre da situação, já que os jovens não estão habituados a obedecer a regras, obriga o monitor a ter um certo cuidado nesta questão.

É importante que seja determinado que o monitor acompanhará sempre os jovens nos intervalos, no sentido de criar um espírito de grupo que integre plenamente o monitor.

Só «falando» a linguagem do grupo e fazendo parte deste, é que o monitor consegue um ambiente propício para um desenvolvimento da acção de maneira mais fácil e harmoniosa.

### AS TAREFAS ALIADAS AO INTERESSE DO MOMENTO

Cada tarefa deve ser aliada ao interesse que o grupo demonstra em cada momento.

O tempo que um jovem consegue aguentar dentro de uma sala de formação sem sair, não ultrapassa, regra geral, uma hora.

O monitor tem que estar atento a esse facto. Assim, a promoção de visitas de estudo ao exterior, a saída da sala de formação com alguma frequência, a promoção de pequenos convívios, são factos importantes para o



bom desempenho da acção.

### UM LONGO CAMINHO A PERCORRER LENTAMENTE

Muitas outras questões estão subjacentes a um plano de formação para jovens em risco. Se não conseguir fazer com que se interessem pela acção, senão conseguir criar atractivos que os levem a gostar do que fazem e a participar, se não conseguir envolvê-los no trabalho, então será impossível conseguir que sejam inseridos na sociedade.

Temos o fim determinado, falta determinar de forma clara o caminho a seguir para o conseguir.

- Ensinar que não há direitos sem haver deveres;
- Mostrar qual a necessidade de viver em sociedade;
- Ensinar a ser, através do saber fazer.

#### NOTA:

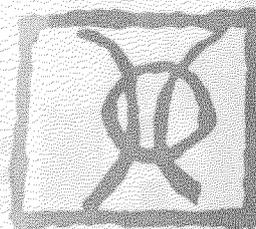
O presente artigo, longe de ser um produto acabado, mais não pretende ser um pequeno contributo para uma possível discussão sobre um dos mais graves problemas que aflige a nossa sociedade.

As questões apresentadas são baseadas em experiências no campo da formação profissional de jovens de risco.

Ao longo do mesmo, que não pretende ser longo para não se tornar maçudo, são apresentadas propostas de acção que o autor julga pertinentes para o bom desenvolvimento do trabalho e para a persecução do objectivo proposto:

#### A Inserção Social dos Jovens de Risco

**Alberto Pereira da Mota**  
Monitor de canalizações do CPJ-Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça Destacado no Centro Jovem Tabor — Setúbal



# CENTRO JOVEM TABOR

O Centro Jovem Tabor é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, nascida há pouco mais de dois anos, com a finalidade de criar alternativas de vida aos jovens com dificuldades de integração social.

De casos judiciais a problemas familiares, o leque é variado, e em comum estes jovens têm a mesma falta de atenção e de afecto, a insuficiente preparação escolar e profissional.

Dos doze aos vinte anos, rapazes e raparigas, são mais de sessenta os que ali recebem uma formação profissional, para além de concluírem a escolaridade obrigatória.

Para aqueles cujo ambiente familiar o justifica, existe o regime de internamento no Lar Residência - a Quinta - desde que sejam do sexo masculino (a estrutura ainda não está preparada para receber raparigas em internato).

No Centro Jovem Tabor existem os cursos de Canalização, Electricidade, Carpintaria, Marcenaria, Corte e Costura, Malhas e Artesanato. Prevê-se ainda para breve o curso de Serralharia Mecânica.

A escolha é feita com base nos desejos do jovem, e no resultado de exames psicológicos e vocacionais.

Alguns dos cursos recebem subsídios, nomeadamente do IEFP e do CPJ, e outros

financiam-se com as vendas que realizam dos seus produtos (malhas e artesanato).

Para que este trabalho se desenvolva, nele investem os monitores profissionais, os de tempos livres, assistentes sociais, um teólogo e um psicólogo, bem como a Direcção e o apoio administrativo.

A obra é colectiva, depende do esforço de todos. Amigos e sócios, existem vários - o Governo Civil e a Câmara Municipal de Setúbal são alguns deles.

O Centro é jovem, mas já começa a dar os seus frutos. Dos jovens que concluíram os seus cursos, alguns conseguiram emprego e outros estabeleceram-se por conta própria.

Neste momento, uma das apostas prioritárias é «ganhar» os empresários da região. Torna-se necessário colocar os jovens que realizam estágios e que terminam os seus cursos.

É importante sensibilizar os potenciais empregadores para o papel decisivo que podem ter no futuro destes jovens.

Ao fim e ao cabo, a reinserção social é a resultante de um processo que envolve toda a comunidade, sendo tanto mais conseguida quanto mais todos nos comprometemos, de forma a que estes jovens também possam viver na nossa sociedade.

Ana Luísa de Oliveira Pires  
Psicóloga

## APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS EM REGIME DE ALTERNÂNCIA

Maria Fernanda R. Marques \* Rui Carlos Aragão

### OBJECTIVOS DA APRENDIZAGEM

A Aprendizagem é um Programa de iniciativa do Instituto do Emprego e Formação Profissional, orientado estrategicamente para acções de qualificação profissional de jovens em colaboração com as empresas. Trata-se, portanto, de um processo de transferência de competências, através da interacção formação-produção, capaz de garantir uma segura integração dos jovens na vida activa.

Este processo de qualificação profissional dos jovens contribui, simultaneamente, para o rejuvenescimento dos recursos humanos das empresas, modernizando a capacidade produtiva do sistema empresarial.

Os destinatários do Sistema de Aprendizagem são:

- . os jovens dos 14 aos 24 anos não abrangidos pelas disposições legais relativas à escolaridade;
- . as empresas com capacidade e interesse em aproveitar o seu potencial técnico e organizativo para constituírem um espaço instrumental para a formação dos jovens.

### DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

#### Lançamento do Sistema

A partir dos anos 50, a industrialização em Portugal acelerou a tendência para o assalaria-



mento e a correlativa propensão para utilizar mais prolongadamente a escola. O aumento da mobilidade social e, em particular, da mobilidade ascendente, acompanhou a escolarização e tendeu a generalizar a associação entre a escolaridade e as oportunidades sociais.

O alargamento da rede escolar contribuiu para o aumento da procura que o sustentava, induzindo aspirações em franjas crescentes da população. A carga social atribuída ao ensino técnico, conotado com a intenção de formar agentes que iriam, em princípio, ocupar posições subordinadas, realizando trabalho «manual», conduziu à sua substituição, nos anos 70, por um ensino secundário unificado altamente escolarizado.

Mais tarde, a instituição do «numerus clausus» fez ressurgir a necessidade de desviar os jovens da candidatura ao ensino superior, encaminhando-os para vias alternativas, profissionalizantes em graus menos elevados do sistema escolar.

Num contexto de relançamento do ensino técnico foram lançados nos anos 80, pelo Ministério da Educação, os «cursos técnico-profissionais» e os «cursos profissionais». À semelhança do que se passava em outros Países Europeus, os Ministérios da Educação e do Trabalho cooperaram, fora do âmbito do Sistema escolar, na «acção-piloto de jovens» de «formação em

alternância», orientada para adolescentes que abandonavam o sistema escolar antes de completarem o Unificado. Esta experiência, iniciada em 1980, prolongou-se até 1984, sendo aplicada a um número limitado de empresas públicas, alargando-se depois a algumas empresas privadas.

Experimentando uma modalidade de funcionamento algo diferente da do Sistema de Aprendizagem, a «acção-piloto» permitiria, no entanto, criar as condições para o lançamento, em 1984, do Dec.-Lei n.º 102 que lançava a Lei da Aprendizagem.

Tendo como finalidade assegurar uma alternativa válida para a formação profissional dos jovens saídos do sistema escolar, este diploma lançou o **Sistema de Aprendizagem - Formação Inicial de Jovens em Regime de Alternância** - passando a garantir, a nível nacional, a preparação de jovens profissionais, devidamente certificados, com equivalência escolar, elegendo, como **espaço privilegiado de formação, a empresa**.

Criado em Novembro de 1986, o NÚCLEO DE APOIO À APRENDIZAGEM (NAA) orientou a sua acção fundamentalmente para a dinamização, em todo o País, do Programa de Formação Inicial de Jovens em Regime de Alternância.

### Evolução quantitativa do Sistema

A evolução do número de **aprendizes**, integrados no Sistema de Aprendizagem entre 1985 e 1990, foi a seguinte:

ANOS	N.º DE APRENDIZES
1985	45
1986	1 395
1987	2 898
1988	5 339
1989	8 796
1990	10 500

A evolução do número de empresas envolvidas no Sistema, também entre 1985 e 1990, foi a seguinte:

ANOS	N.º DE EMPRESAS
1985	2
1986	114
1987	500
1988	870
1989	2 075
1990	2 750

No que se refere às **áreas profissionais**, o sistema iniciou-se em 1985 com a Electrónica. Em 1986 foram acrescentadas a Metalomecânica, Agro-Alimentar, Informática, Serviços, Reparação Automóvel e Restauração. Em 1987, a Construção Civil e algumas profissões da Química e Pescas. Em 1988, apareceram as profissões das áreas da Gestão, Têxtil e Cerâmica.

### ÁREAS PROFISSIONAIS — CRESCIMENTO

CERÂMICA					
TÊXTIL					
GESTÃO					
PESCAS					
QUÍMICA					
CONSTRUÇÃO CIVIL					
RESTAURAÇÃO					
REPARAÇÃO AUTOMÓVEL					
SERVIÇOS					
INFORMÁTICA					
AGRO-ALIMENTAR					
METALOMECÂNICA					
ELECTRÓNICA					
	1985	1986	1987	1988	1989

Com mais de cinco anos de experimentação no terreno e, actualmente, com mais de 10 000 aprendizes, distribuídos por 2 700 empresas localizadas em todas as Regiões, o Sistema atravessa, desde 1990, uma fase de renovação, beneficiando da afectação de um **Programa Operacional específico (PO 3)**, inserido no **Quadro Comunitário de Apoio**, que lhe permite dispor, no período 90-93, de condições favoráveis ao seu desenvolvimento, tanto ao nível **quantitativo** como ao nível **qualitativo**.

## O PROCESSO FORMATIVO

### A Formação Geral e a Formação Específica

Vulgarmente conhecido como Lei da Aprendizagem, este sistema de formação compreende três componentes, das quais se destaca as principais características:

#### FORMAÇÃO GERAL

Confere os conhecimentos culturais necessários ao desenvolvimento humanístico do jovem, incluindo, entre outras, as disciplinas de Português, uma Língua estrangeira e Mundo Actual. Estas matérias visam a elevação do nível sócio-cultural do jovem.

Esta componente formativa é ministrada em sala de aula, devidamente equipada. Estas salas poderão pertencer ao Ministério da Educação, ao Ensino Particular ou Cooperativo, ao Instituto do Emprego e Formação Profissional, às empresas envolvidas na Aprendizagem ou a outras entidades a que o IIEFP possa recorrer.

#### FORMAÇÃO TECNOLÓGICA E SIMULADA

A componente tecnológica permite ao jovem adquirir os conhecimentos científicos e tecnológicos para a progressão na aprendizagem duma profissão. Por seu turno, a Prática Simulada permite ao jovem adquirir o gesto profissional e executar as tarefas principais da profissão.

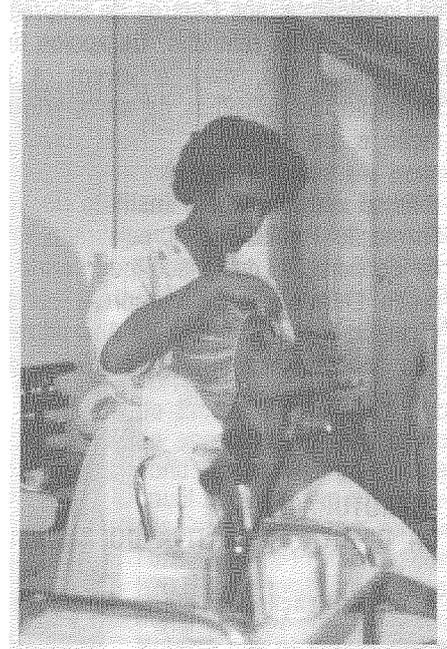
Esta componente formativa é ministrada em locais devidamente equipados, sediados nomeadamente em empresas, centros inter-empresas e Centros de Formação Profissional de Gestão Directa e de Gestão Participada.

#### FORMAÇÃO PRÁTICA

Esta componente formativa, que permite a observação do trabalho do mestre como a execução de peças num posto de trabalho real, é ministrada em empresas com capacidade formativa para leccionarem a Aprendizagem. Esta capacidade formativa é comprovada através da **caracterização técnica** da empresa, efectuada pelos Serviços Regionais do IIEFP.

A Formação Tecnológica e a Formação Prática correspondem ao que se designa por Formação Específica, directamente relacionada com as particularidades da profissão.

O processo formativo é ainda complementado por actividades extra-curriculares no âmbito da Orientação Profissional, Serviço Social e Desporto, bem como uma Língua estrangeira ou, alternativamente, Iniciação à Informática.



### Candidaturas e financiamentos

O Programa está totalmente regionalizado. As empresas e outras entidades afins inscrevem-se nos Centros de Emprego da área onde decorrerá a formação, através de ficha de inscrição própria. Poderão, ainda, realizar a sua inscrição nos Centros de Formação Profissional, nas Câmaras Municipais da respectiva área ou em Associações Patronais de que forem associadas. Neste caso, as fichas de inscrição são remetidas para os Centros de Emprego respectivos.

Através da caracterização técnica das empresas inscritas, os Serviços Regionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional avaliam a sua capacidade para ministrar a formação. No caso de apreciação favorável, as empresas envolvidas no Sistema de Aprendizagem beneficiam de subsídios não-reembolsáveis para participação nas despesas realizadas no âmbito da sua intervenção nas acções de formação. Estas despesas referem-se à remuneração dos formadores e monitores e outro pessoal afecto à formação, à preparação e gestão das acções, às matérias-primas, ao desgaste dos equipamentos e ao funcionamento do posto de trabalho.

Por seu lado, os jovens candidatos inscrevem-se, igualmente, nos Centros de Emprego ou nas entidades antes referidas. Os apoios financeiros concedidos são, para o jovem, a bolsa de formação, os subsídios de transporte e alimentação e um seguro.

Entre a empresa e o Instituto do Emprego e Formação Profissional é celebrado um acordo de cooperação, designado por **Termo de Aceitação**. Entre o jovem e a empresa, por seu turno, é celebrado um **Contrato de Aprendizagem**, que não vincula nenhuma das partes a futuros compromissos laborais.

### ESTRUTURAÇÃO DA OFERTA FORMATIVA DO SISTEMA

#### A diversificação da oferta formativa

O alargamento e a flexibilidade da oferta formativa do Sistema de Aprendizagem revela-

ram-se imprescindíveis à medida que se ia constatando, por um lado, a procura de formação profissional crescente e cada vez mais diversificada por parte dos jovens e, por outro lado, a necessidade de as empresas rejuvenescerem os seus recursos humanos, nas mais variadas esferas de actividade.

É neste contexto que, no decurso de 1990, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem procedeu à reformulação dos cursos já existentes e à criação de novos cursos, garantindo um quadro mais diversificado de

- . áreas e saídas profissionais
- . níveis de qualificação e respectivas equivalências escolares.

No que se refere às áreas profissionais, a actual oferta formativa do Sistema reflecte-se no seguinte quadro:

Sect. Primário	Sect. Secundário	Sect. Terciário
Agro-Alimentar Pescas	Automóvel	Comunicação
	Calçado	Informática
	Cerâmica e Vidro	Qualidade
	Construção Civil	Serviços
	Cortiça	Transportes
	Electricidade e Electrónica	Hotelaria,
	Frio e Climatização	Restauração e Turismo
	Fundição	
	Ind.Gráficas e Transformação do Papel	
	Madeira e Mobiliário	
	Metalurgia e Metalomecânica	
	Ourivesaria	
	Química	
	Têxtil	

O reajustamento sistemático dos programas existentes e a criação de novas saídas profissionais, em áreas cada vez mais diversificadas, visam proporcionar aos jovens e às empresas uma oferta formativa diversificada e atraente, e capaz de responder às tendências evolutivas do sistema económico global.

No que se refere aos **níveis de qualificação** e respectivas **equivalências escolares**, está já assegurada a equiparação dos cursos aos três primeiros níveis de qualificação comunitários:

### NÍVEL I

Corresponde à **Pré-aprendizagem**, realizada em cursos de 1500 horas (1 ano); destina-se a jovens com o 1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano de escolaridade) e faculta a equivalência ao 2.º ciclo do Ensino Básico (6.º ano de escolaridade);

### NÍVEL II

Integra os cursos para jovens com: o 2.º ciclo do Ensino Básico que, após três anos (4 725 horas) de formação, obtêm a equivalência ao 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade); o 3.º ciclo do Ensino Básico que, após acções de formação de um ou dois anos, terão capitalizado módulos que lhe facilitam o acesso à equivalência ao ensino secundário;

### NÍVEL III

Inclui os programas com a duração mínima de 5 040 horas (três ou quatro anos), para jovens com habilitações a partir do 3.º ciclo do Ensino Básico, aos quais é atribuída a equivalência ao Ensino Secundário.

A continuidade dos estudos é assegurada em qualquer dos níveis de saída. O reconhecimento dos certificados e das equivalências é da responsabilidade con-

junta do Ministério do Emprego e Segurança Social e do Ministério da Educação.

A multiplicação da oferta formativa do Sistema e a diversificação dos seus níveis de acesso e de saída têm como objectivo disponibilizar uma resposta à medida das expectativas e das necessidades das empresas e dos jovens, potencialmente candidatos ao programa.

### Referencial Básico de formação

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem tem vindo a convidar individualidades e instituições de reconhecida credibilidade técnica para procederem à criação ou actualização das portarias que regulamentam os diferentes cursos.

A aprovação destas portarias, bem como outras decisões relevantes para o Sistema de Aprendizagem, são da competência da Comissão Nacional de Aprendizagem, que integra representantes do Instituto do Emprego e Formação Profissional, de diversos Ministérios e dos Parceiros Sociais, e ainda algumas individualidades.

A elaboração das portarias tem porém de obedecer a um conjunto de regras fixadas num documento intitulado Referencial Básico. Este Referencial estabelece as condições necessárias para a atribuição de equivalências escolares.

Assim, e tendo em conta que o Sistema de Aprendizagem trabalha com os três primeiros níveis de qualificação comunitária, a atribuição de equivalência escolar para os cursos de **nível I** (que correspondem ao 2.º ciclo do Ensino Básico - 6.º ano de escolaridade) tem como condição uma carga horária anual máxima para a Formação Geral de 680 H e para a Formação Pré-Profissional de 820 H (num total para as duas componentes, de 1 500 H). Note-se que os cursos deste nível só integram duas componentes formativas.



COMPONENTES FORMATIVAS		CARGA HORÁRIA	
FORMAÇÃO GERAL	PORTUGUÊS	680 h	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA		
	MATEMÁTICA		
	O HOMEM E O AMBIENTE		
FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL	DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS	400 h	820 h
	PRÁTICA SIMULADA		
	F. COMPLEMENTAR	120 h	
	FORMAÇÃO EM POSTO DE TRABALHO	300 h	

Nível I - Componentes formativas e cargas horárias

Por sua vez, a atribuição de equivalência escolar para os cursos de nível II (que correspondem ao 3.º ciclo do Ensino Básico - 9.º ano de escolaridade) tem como condição uma carga horária anual mínima de 1350 H para a Formação Geral e de 1800 H para a Formação Tecnológica. Quanto à Formação Prática, a carga horária é estabelecida por Portaria regulamentadora de cada área profissional.

COMPONENTES FORMATIVAS		CARGA HORÁRIA	
FORMAÇÃO GERAL	PORTUGUÊS	405 h	1350 h
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	270 h	
	MUNDO ACTUAL	270 h	
	MATEMÁTICA	405 h	
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS ESPECÍFICOS	1800 h	
	PRÁTICA SIMULADA		
FORMAÇÃO PRÁTICA	EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM POSTO DE TRABALHO NA EMPRESA	Duração estabelecida na Portaria regulamentadora de cada área profissional	

Nível II - Componentes formativas e cargas horárias

Serão considerados **dois tipos de cursos** de Aprendizagem **com nível de entrada a partir do 3.º ciclo** do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade):

a) **CURSOS NÍVEL III** - duração mínima: 3 600 H, relativamente à Formação Geral e Tecnológica acrescidas da duração da componente de Formação Prática estabelecida na Portaria regulamentadora de cada área profissional. A carga horária será distribuída ao longo de três ou quatro anos.

Esquemáticamente:

COMPONENTES FORMATIVAS		NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO III (CEE) EQUIVALÊNCIA AO ENSINO SECUNDÁRIO (12.º) (Duração Mínima)
FORMAÇÃO GERAL	LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS	900 h
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	
	MUNDO ACTUAL II	
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	CIÊNCIAS BÁSICAS	900 h
	DOMÍNIOS TECNOLÓ- GICOS ESPECÍFICOS	1800 h
FORMAÇÃO PRÁTICA	PRÁTICA SIMULADA	Duração estabelecida na Portaria regulamentadora de cada área profissional
	EXPERIÊNCIA PRÁTICA EM POSTO DE TRABALHO NA EMPRESA	

b) **CURSOS NÍVEL II** - duração total mínima: 1800 h. Estes cursos, a partir do 3º ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade), devem reunir as seguintes condições:

1. Constituam um **aperfeiçoamento** relativamente a outras saídas profissionais de nível II, com equivalência ao 3º ciclo do Ensino Básico (pós 6º ano) ou constituam **o(s) primeiro (s) ano(s) de perfis de formação de nível III**, facultando saídas em níveis intermédios e o regresso para prossecução dos estudos, com vista à equivalência ao Ensino Secundário;
2. Tenham uma duração mínima de 1800 h, integrando módulos de Formação Geral cuja duração total não seja inferior a 300 horas, bem como domínio das Ciências Básicas cuja duração mínima é de 300 horas.

Esquemáticamente:

COMPONENTES FORMATIVAS		NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO II (CEE) CREDITAÇÃO DE MÓDULOS DE FORMAÇÃO COM VISTA À PROSECUÇÃO DE ESTUDOS AO NÍVEL DO ENSINO SECUNDÁRIO (Duração Mínima)
FORMAÇÃO GERAL	LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS	300 h
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	
	MUNDO ACTUAL II	
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	CIÊNCIAS BÁSICAS	300 h
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	1200 h
	PRÁTICA SIMULADA	
FORMAÇÃO PRÁTICA		

Nestes termos, aos cursos de Aprendizagem, a partir do 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade), incluídos em Portarias sectoriais, que cumpram uma das condições constantes em 1 e integrem a estrutura prevista no ponto 2, será atribuído o **nível de qualificação II**, sendo creditados os saberes relativos aos módulos capitalizados, para prossecução dos estudos, com vista à equivalência ao Ensino Secundário.

Os domínios da **Formação Geral** - Língua e Cultura Portuguesa, Língua Estrangeira e Mundo Actual II - e respectivos programas são comuns a **todos os cursos** a partir do 9.º ano de escolaridade. Os domínios das **Ciências Básicas e respectivos conteúdos serão definidos de acordo com cada perfil de formação**, por forma a facultar-lhe o suporte científico necessário.

Com a equivalência ao Ensino Secundário (12.º ano) pretende-se proporcionar ao jovem

um desenvolvimento integral ao nível humanístico, técnico e social compatível com os objectivos preconizados para o ensino secundário, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os domínios da Formação Geral e das Ciências Básicas - integradas na Formação Tecnológica - serão organizados em unidades **modulares**, sendo cada uma caracterizada pelo respectivo **tema, objectivos terminais, pré-requisitos, duração e meios de suporte**.

A **organização modular** destes domínios (Formação Geral e Ciências Básicas) constituirá, assim uma matriz visando a creditação dos saberes adquiridos em cada módulo, devendo esta ser explicitada nos Certificados de aptidão Profissional dos respectivos cursos.

Para efeitos de **ingresso no Sistema de Aprendizagem**, de jovens com aprovação **em níveis intermédios** do ciclo do ensino secundário

(9.<sup>o</sup> - 12.<sup>o</sup>), provenientes de sistemas paralelos, serão definidos os respectivos planos de formação tendo em conta:

- . os saberes/competências já adquiridos, designadamente, os módulos da Formação Geral e das Ciências Básicas capitalizados anteriormente;
- . o acesso ao nível de saída dos cursos de Aprendizagem visados.

Tendo ainda em vista a flexibilização e o crescimento qualitativo da oferta formativa do Sistema de Aprendizagem, pretende-se também uma redução de carga curricular específica e geral para 35 horas semanais, facilitando a **complementação dos cursos** por outras actividades de desenvolvimento (Formação Complementar) relacionadas com o Desporto, o Serviço Social, a Orientação Profissional, a Iniciação à Informática e/ou outra Língua estrangeira (de opção) ou módulos de formação complementar.

## BALANÇO E PERSPECTIVAS

### Uma estratégia global de formação profissional

A necessidade de reduzir os desníveis de desenvolvimento da economia portuguesa face à Comunidade torna relevante o objectivo de crescimento da economia e do nível de vida a ritmos superiores às médias comunitárias, em particular no que respeita à produção e ao emprego.

Este objectivo de crescimento da economia deverá aparecer associado a objectivos de natureza mais qualitativa, entre os quais assume particular relevo o relativo à preparação dos recursos humanos.

Com efeito, a correcção dos desequilíbrios existentes no mercado de trabalho e as exigências decorrentes das profundas transformações que se irão verificar no nosso país, tornam indispensável a existência de uma estratégia de valorização dos recursos humanos, interligando o papel da educação e da formação profissional. Com essa estratégia, desenvolver-se-ão acções com vista a preparar os recursos humanos para o desempenho eficaz de novas actividades

económicas (e das existentes) e para a sua plena participação no desenvolvimento da sociedade.

A estratégia de formação profissional assenta, fundamentalmente, nas seguintes linhas mestras:

- Articulação entre a formação inicial dos jovens durante e no seguimento do seu ciclo escolar e da formação contínua dos trabalhadores ao longo da sua vida activa;
- Formação de quadros superiores e técnicos intermédios os quais serão os agentes fundamentais da modernização económica e organizacional das empresas;
- Formação de Formadores e melhoria das infraestruturas educativas e formação, como condição prévia indispensável para a realização dos outros aspectos;
- Reconhecimento da empresa como sustentáculo fundamental da formação, reforçando-se a vertente de formação nas P.M.E., atendendo à estrutura empresarial portuguesa;
- Papel supletivo do Estado em relação a determinadas franjas de população mais carenciadas (desempregados, deficientes, mulheres, etc.).

### LINHAS DE ORIENTAÇÃO PARA OS JOVENS

No relativo aos jovens, a estratégia a desenvolver assentará fundamentalmente em:

- Promoção de sua inserção na actividade económica, procurando aumentar as suas qualificações de forma tão articulada quanto possível com uma experiência de trabalho;
- Actuação do lado da oferta tendo em vista a integração dos jovens em postos de trabalho estáveis resultantes da criação de novas actividades económicas;
- Amortecimento social de situações difíceis através da realização de tarefas de utilidade colectiva que melhorem as hipóteses dos jovens se integrarem no mercado de trabalho.

Numa perspectiva futura de estratégia de médio prazo, uma política de integração dos

jovens no mercado de trabalho deverá basear-se nas seguintes metas orientadoras:

- Possibilidade de fornecer formação profissional aos jovens que abandonam o sistema escolar ao nível da escolaridade básica, após esse abandono;
- Aumento da componente profissionalizante do ensino secundário (dentro do sistema de ensino ou em articulação com outros esquemas existentes);
- Criação de opções de ensino ou esquemas de formação após a finalização do ensino secundário para os alunos que não entrem nas Universidades, permitindo a criação de quadros médios e pessoal altamente qualificado.

Possibilidade de alteração das qualificações de que dispõe, mesmo sendo de nível superior, por novas qualificações, num domínio profissional compatível, visando a sua mais rápida inserção no mercado de trabalho.

Apenas uma estratégia global que abranja os jovens em todos os níveis de ensino e em todos os níveis de qualificação possibilitará preparar gerações futuras para as alterações que se avizinham e melhorar a estrutura qualitativa do emprego.

As acções dirigidas aos jovens deverão integrar, tanto quanto possível, de uma forma articulada as políticas de emprego e formação profissional, embora se admita um predomínio das acções relativas à formação profissional.

#### APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

No que se refere especificamente ao modelo de formação inicial de jovens em regime de alternância, a estratégia a desenvolver caracteriza-se fundamentalmente pelos seguintes aspectos:

- Aposta numa formação **integrada** que procura conciliar a elevação do nível sócio-cultural com

uma profunda preparação técnica e uma sólida experiência profissional na empresa;

A organização das acções é dinamizada a nível regional de acordo com as necessidades detectadas pelas empresas. É certo que esta organização das acções formativas envolvendo directamente as empresas torna o Sistema dependente da adesão efectiva da estrutura empresarial, uma assegura, em contrapartida um elevado **grau de empregabilidade** dos jovens qualificados;

A **concepção e acompanhamento** do sistema de Aprendizagem são tutelados por uma comissão tripartida (CNA) que assegura o ajustamento do modelo ao contexto em permanente evolução.

O desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem no quadro do Programa Operacional 3 passa pela sua consolidação a nível qualitativo bem como pelo alargamento a outros sectores e regiões.

O **P03** visa, assim, os seguintes **objectivos gerais**:

- **generalização da Aprendizagem** a nível geográfico, sectorial e das novas tecnologias;
- **diversificação da oferta formativa do Sistema** no que se refere aos níveis de acesso e qualificação;

criação de condições para o **crescimento qualitativo do Sistema** particularmente no que se refere ao ajustamento dos actuais cursos e ao lançamento de novos cursos apoiados por um suporte organizativo, nos domínios da divulgação, orientação profissional, acção social, formação de formadores, recursos didáticos, acompanhamento, controlo e inserção dos jovens na vida activa;

**interacção com outros Programas** afins a nível nacional (Escolas Profissionais, estágios para jovens) e internacional, nomeada-



mente, nos aspectos relativos à troca de experiências e de formandos.

A complexidade do Sistema é, também, um garante da sua credibilidade e tem-se traduzido, efectivamente, por um número crescente de jovens e empresas envolvidas e por um elevado

grau de colocação. A Aprendizagem surge, assim como **alternativa** para os jovens que procuram uma inserção segura na vida activa, e proporcionando simultaneamente às empresas, que pretendem rejuvenescer os seus quadros de pessoal, um processo eficaz para preparar futuros trabalhadores qualificados, integrados, desde logo, na cultura da organização.



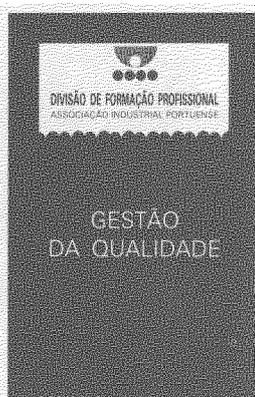
\* Este trabalho constitui a comunicação apresentada na Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional» (GETAP, Ministério da Educação, Fevereiro 1991) e foi elaborado a partir de diversa documentação técnica do Núcleo de Apoio à Aprendizagem, sistematizada por Maria Fernanda Raposo Marques (Economista) e Rui Carlos T. Aragão (Sociólogo).

## VÍDEOS

### GESTÃO DA QUALIDADE

Com a crescente exigência colocada às Empresas portuguesas, a Qualidade é um conceito e uma atitude, que não pode deixar de integrar as preocupações de uma Gestão moderna.

Este videograma, visa sensibilizar os gestores e responsáveis de empresas para a importância da função Qualidade, como factor diferenciador da capaci-



dade que as empresas possuem de adequar os seus produtos/serviços às necessidades dos utilizadores. Define objectivamente o conceito de Qualidade e as diversas variáveis intervenientes na sua implementação na Empresa, relacionadas com o planeamento, a gestão, o controlo e os círculos de Qualidade.

Tipo de utilização: Acções de sensibilização para a importância da Qualidade, numa empresa moderna

Título: Gestão da Qualidade  
Projecto Inforgest/ Associação Industrial Portuense-Divisão de Formação Profissional  
Distribuição: AIP  
Duração: 20 mn.  
Distribuição: Associação Industrial Portuense  
Colaço: Videocassete (VHS); 20 mn.; cor (PAL); som.

(M.L.F.)

### GERIR O ATENDIMENTO

Muitos problemas se colocam no atendimento ao público: para este - mau serviço, - para os próprios funcionários

- deficiente preparação, resultantes de inadequada organização dos serviços.

Cuidadosamente concebido e realizado, este videograma dirige-se a gestores de serviços públicos, em particular aos que têm a seu cargo a responsabilidade de serviços com atendimento de público.

Partindo de situações incorrectas de atendimento, fazendo recurso ao humor, vão sendo abordados os seguintes aspectos:

Organização dos espaços, exploração de equipamentos, criação de correctas



condições de recepção ao utente, preparação e acompanhamento aos atendedores.

Tipo de utilização : acções de sensibilização à necessidade de criação de condições para um correcto e eficaz atendimento do público.

Título: Gerir o atendimento  
Produção: Secretariado para a modernização administrativa e IEFP/CNFF  
Duração: 20 mn.  
Distribuição: IEFP/CNFF, Lisboa  
Colaço: Videocassete (VHS); 20 mn.; cor (PAL); som.

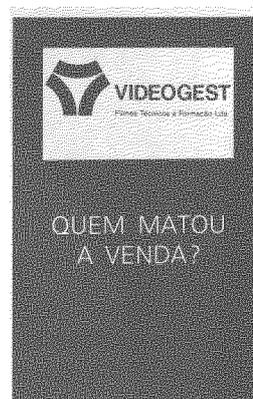
(M.L.F.)

### QUEM MATOU A VENDA?

A produtora deste videograma didáctico não tem reboço em o publicar como «um dos mais bem sucedidos filmes de formação jamais feito» e, provavelmente, tem razão. Deverá ser também um exemplo acabado de um

produto concebido com objectivos e para cenários de exploração bem definidos (formação de vendedores) e onde os utilizadores descobrem múltiplas outras virtualidades, nas quais os autores não pensaram e, digo eu, não podiam nem deviam ter pensado (não vá alguém imaginar que o segredo da abelha está em fabricar produtos do tipo «logo se vê para que é que hão-de servir»).

São tantas as hipóteses de exploração deste video que é uma pena que



o título remeta tão directamente para a área do marketing (mas poderia ser de outra ma-neira?).

Hoje, que já discutimos generalizada-mente gestão em Portugal, eis que o milagre do video nos permite ficar à janela a ver passar «a nossa empresa» na rua, se calhar favorecida pelo retrato. Ensaie-se explorar o filme pelo lado da qualidade (mesmo sem ser total): qualidade da expedição, qualidade do atendimento, qualidade do atendimento duma reclamação, qualidade duma demonstração, qualidade da comunicação, qualidade da gestão (então, a gestão não está por todo o lado?).

O video é acompanhado dum bem estruturado e desenvolvido «manual do monitor».

Título: Quem matou a venda?  
Produtor: Longman Training  
Duração: 23 minutos  
Distribuição: Videogest, Lisboa  
Colaço: Videocassete VHS ou Umatic, com brochura de acompanhamento

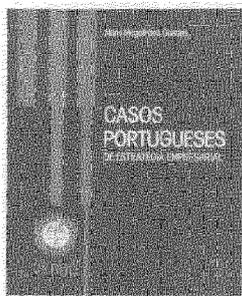
(L.F.F.V)

## LIVROS

### CASOS PORTUGUESES DE ESTRATÉGIA EMPRESARIAL

Recentemente publicado, este livro constitui um valioso instrumento didáctico, para docentes e formadores da área de Gestão.

Reunindo 11 casos reais de empresas portuguesas, cujos nomes se apresentam ficcionados, e abrangendo



diversos sectores da economia nacional, poderá ser de grande utilidade didáctica em áreas directamente ligadas à Política de Gestão e também em áreas académicas próximas, como: o desenvolvimento organizacional, a gestão comercial, a criação de novas empresas, entre outras.

O fio condutor didáctico no uso dos casos, terá que ser definido pelos docentes, utilizando-os como complemento aos seus próprios materiais pedagógicos.

Autor: Nuno Magalhães Guedes  
Título: Casos Portugueses de Estratégia Empresarial  
Editora: Editorial Verbo, Dezembro 1990  
Colecção: Gestão

(M.L.F.)

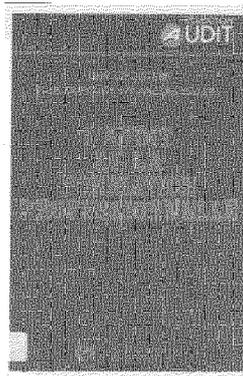
### L'AUDIT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

«A Auditoria da Formação Profissional» é um livro surgido em França em 1985 e de que se conhece já uma terceira edição (Maio de 1990).

Os autores começam por lembrar que a expressão «auditoria» teve origem nos Estados Unidos e que foi sendo adoptada em França ao longo dos anos 70. Originalmente, significava **exame crítico da contabilidade e da gestão** numa sociedade; rapidamente,

porém, cresceu de âmbito passando a designar (quaisquer) **actividades de estudo de sistemas existentes desencadeadas com a ideia de que é preciso alterar práticas em uso e decididas logo que se instala a dúvida sobre «a performance, a eficácia, a utilidade ou a pertinência do sistema estudado».**

É neste sentido alargado e positivo que são discutidas e caracterizadas as Auditorias de Formação Profissional. Fica claro que, para os autores, se não trata de um simples new look das Avaliações-Controlos-Inspeções, embora refiram a existência de encomendas de auditorias em que o cliente pede que se lhe chame outra coisa - «estudo prospectivo», «análise», «inquérito», «balanço» -, tudo, menos auditoria. É de fazer votos que em Portugal as



auditorias de formação profissional não ganhem esta conotação negativa; tal está na estrita dependência da prática das primeiras auditorias, efectivamente de formação, que venhamos a fazer.

A obra comporta uma primeira parte de cariz conceptual com três capítulos

- . Auditoria da Formação: porquê?
- . Tipologia das auditorias formação e exemplos
- . Quais são as condições e as características duma auditoria eficaz?

e uma segunda parte, mais operacional, constituída por 56 Fichas Técnicas relativas ao desenvolvimento das auditorias a aspectos particulares dos Sistemas de Formação Profissional.

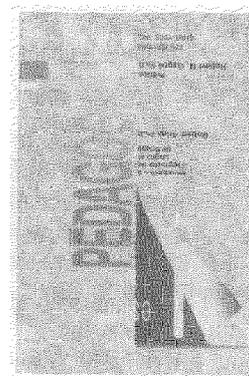
Autor: Boterf, G., Dupouey, P., Viallet, F.  
Título: L'Audit de la Formation Professionnelle  
Editora: Les Editions d'Organisation Paris, França

(L.F.F.V.)

### DESIGN PÉDAGOGIQUE

#### INTRODUÇÃO À L'APPROCHE DE GAGNÉ ET BRIGGS

No pequeno prefácio que redigiu para a primeira edição desta obra de Robert Brien, em 1980, Gagné regozija-se por ver os seus trabalhos e os de Briggs, por esta via, introduzidos na língua francesa. A este propósito, é curioso observar que os nossos amigos brasileiros já em 1971 haviam vertido para português as célebres «The Conditions of Learning» de Gagné, com o, aliás,



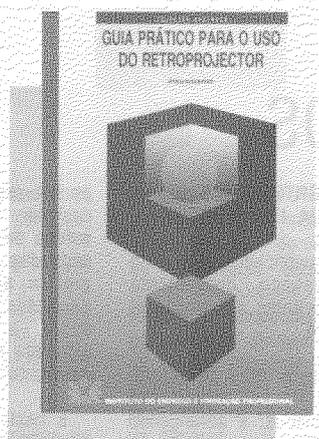
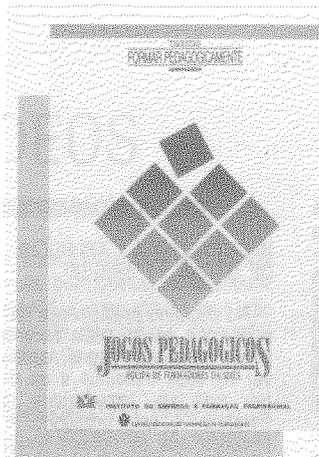
duvidoso título de «Como se Realiza a Aprendizagem», o que não impediu sucessivas re-edições; e que, mais especificamente sobre design pedagógico, Cosette Ramos, discípula de Gagné como Robert Brien, publica no Rio de Janeiro em 1978 a sua «Engenharia Instrucional», para a qual Gagné escreve propositadamente um texto. Esta obra tem a particularidade de, sendo também sobre a abordagem de Gagné e Briggs, se construir, enquanto produto didáctico para auto-formação, como uma concretização ou exemplo do pensamento daqueles autores (ou da «tecnologia a que se convencionou chamar **instrucional design**», para usar uma expressão de Robert Brien).

O opúsculo de Robert Brien, de que agora nos chega a edição de 1989, é uma pequena preciosidade para todos aqueles que se queiram abeirar da tecnologia do **instrucional design**; os títulos dos principais capítulos da obra são: Tipos de Aprendizagem, Organização dos Cursos, Análise dos Objectivos, Elaboração dos Testes, Escolha das Estratégias e Media e Lançamento dos Ensaios.

Autor: Robert Brien  
Título: Design Pédagogique  
Editor: Les Editions Saint-Yves, Inc. Ottawa, Canadá

(L.F.F.V.)

FORMA



## 1 - Coleção **FORMAR PEDAGOGICAMENTE**

Volumes publicados:

- Método dos Casos  
*Luis Cardim*
- A Autoscopia na Formação  
*CNFF*
- A Análise de Trabalho  
*Aida Cremilda Santos*
- A Avaliação da Formação Profissional  
*António Tira Picos*
- A Avaliação da Formação Profissional - Técnicas e Instrumentos  
*José Sampaio*
- Os *Media* na Formação  
*Maria Clara Ramos Nunes*
- Elaboração de Programas de Formação  
*José Manuel Dias*
- A Comunicação Pedagógica  
*José Manuel Dias*
- O Método Expositivo  
*António Mão-de-Ferro*
- Iniciação ao Conflito em Pedagogia  
*Equipa de Formadores da Seies*
- Os Jogos Pedagógicos  
*Equipa de Formadores da Seies*

## 2 - Coleção **APRENDER**

Volumes publicados:

- Elaboração de Programas de Formação  
*José Manuel Dias*
- Definição de Objectivos de Formação  
*Maria de Lourdes Vieira*
- Análise de Trabalho  
*Acácio Duarte*
- Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação  
*Fernando Oliveira*
- O Método Demonstrativo  
*Arménio Pereira/ José Eduardo Rocha*
- A Comunicação  
*Luis Cardim/Pedro Marques*
- O Formador e o Grupo  
*António Mão-de-Ferro/ Viriato Fernandes*
- A Aprendizagem e os Jovens  
*M<sup>a</sup> Lucília Oliveira/ Manuela Porto*
- Os Jovens e a Vida Activa  
*António Mão-de-Ferro/ Viriato Fernandes*
- Guia Prático para o uso do Retroprojector  
*Artur da Rocha Machado*

## ACONTECEU

### (IN)FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE

Nos passados dias 6 e 7 de Março de 1991 decorreu no Museu Nacional do Azulejo um encontro intitulado «(In) Formação Profissional: Situação Actual e Perspectivas», promovido pelo Centro Nacional de Formação de Formadores. Pretendendo-se criar, com uma dimensão abrangente, um espaço de reflexão sobre esta temática, estiveram presentes várias entidades, revistas de Formação Profissional e Educação, meios difusores de (in)formação profissional, jornais, e redes de publicações comunitárias.

O debate que se gerou foi polémico, mas rico em reflexões. Sucintamente eis algumas ideias que foram realçadas.

#### — Comunicação Social

- necessidade de criar secções especializadas de Informação Profissional para garantir o rigor, a isenção e a coerência
- necessidade de existir a colaboração mais estreita entre os órgãos de Comunicação Social e as entidades responsáveis pela Formação Profissional.

#### — Revistas Sectoriais

- importante meio para os diferentes grupos profissio-



nais se afirmarem, produzindo informações e referências comuns;

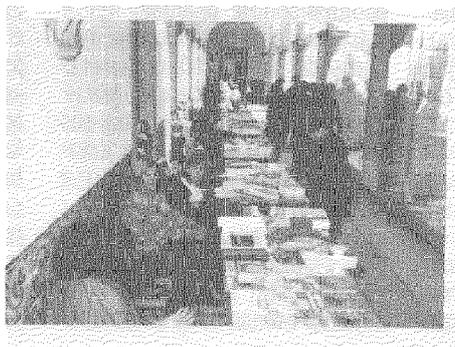
- importante veículo de apoio à auto formação de todos os que têm de comum um sector ou uma profissão;

#### — Boletim de Empresa

- valioso instrumento de integração dos recursos humanos na empresa;
- permite estimular e difundir um estilo próprio de funcionamento que se projecta no exterior da empresa;

#### — Rede de publicações comunitárias

publicações são



- redes de contacto entre especialistas dos diferentes países;

#### — Produção de material didáctico

- urge encontrar formas múltiplas de coordenação entre os autores as editoras, os Centros de Formação e ainda entre as editoras e os destinatários;

Em suma este Encontro, que contou com cerca de 150 participantes, revelou a pertinência que tem, hoje, a abordagem de questões relacionadas com a «(In) Formação Profissional».

### QUE FORMAÇÃO PARA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA?

Teve lugar dia 4 de Abril no Instituto Nacional de Investigação das Pescas uma Jornada Nacional de Formadores da Administração Pública levada a cabo pela Direcção Geral da Administração Pública.

Pretendendo promover uma reflexão sobre as estratégias de ensino/aprendizagem de adultos e, também, encontrar pistas de actuação no domínio do desenvolvimento e valorização sócio-profissional do formador, foram abordados, designadamente, os temas «Aspectos do ensino/aprendizagem em pro-

gramas de formação» a cargo do Professor Doutor Albano Estrelae Dra. Helena Peralta da Faculdade de Letras de Lisboa e, ainda, «A análise transaccional aplicada ao autocontrolo do formador», desta feita, comunicação proferida pelo Dr. João Calneiro Vaz, da TAP-AIR Portugal.

Em suma, tratou-se de um dia de reflexão sobre questões de interesse para os profissionais da formação, proporcionado por esta iniciativa que reuniu cerca de 180 participantes.

### «NOVOS RUMOS PARA O ENSINO TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL»

CONFERÊNCIA NACIONAL PROMOVIDA PELO GETAP

A Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional», recentemente realizado no Porto, contou com uma larga participação, cerca de 1200 pessoas, dos mais diversos Sectores profissionais.

Pretendia-se reflectir e debater, neste fórum aberto e plural, a problemática da qualificação dos recursos humanos em Portugal.

Esta iniciativa foi pretexto para conversarmos com Margarida Marques, subdirectora do GETAP — Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional — e responsável das

#### DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SECTORES PROFISSIONAIS

Professores do ensino secundário, do técnico-profissional, das escolas Profissionais, directores pedagógicos .....	56%
Professores universitários, investigadores, sociólogos, psicólogos .....	8,5%
Empresários e quadros superiores da indústria e dos serviços .....	14%
Técnicos de educação, da administração central regional e local; monitores de formação técnica-profissional; animadores e gestores de formação; técnicos de educação no sector privado .....	15,6%
Autarcas.....	3,5%
Outros.....	2,4%

Escolas Profissionais (EP's), que nos deu conta do que lá aconteceu.

Esta conferência surgiu da necessidade de aprofundar, de uma forma alargada, a reflexão sobre o ensino profissional no nosso país, tendo em conta as estratégias que têm vindo a ser implementadas.

Como afirma Margarida Marques, «não podemos pensar que o sistema de ensino tem capacidade, ele próprio, para definir as formações que o próprio sistema organiza quer de uma forma directa, quer de uma forma indirecta, como é o caso das escolas profissionais.

A concepção da formação tem que ser feita numa perspectiva de interacção entre o sistema de ensino e o sistema económico. Há o antes, que é a formação, e há o depois, que é a vida activa; há que introduzir no antes o depois, fazendo participar na concepção das formações os diferentes actores do sistema económico e social.

A realização da conferência parte deste pressuposto, ou seja, da necessidade de discutir

esta problemática numa perspectiva mais alargada, não só com os promotores das escolas, com as próprias escolas, com os professores, mas também com outro tipo de entidades, nomeadamente o IIEFP, o Ministério do Emprego, com pessoas que têm pensado estas problemáticas noutros contextos, com investigadores, com empresários, com sindicatos, que manifestaram disponibilidade para se envolverem connosco no processo de desenvolvimento da rede das EP's.

Consequentemente, entendemos que devíamos fazer um debate alargado onde estas problemáticas pudessem ser discutidas. Nesse sentido, criámos um Conselho Consultivo que reuniu personalidades em representação destes diferentes sectores (empresas, universidades, sindicatos, autarquias, investigadores) e uma Comissão organizadora que estabeleceu o programa, ouviu o Conselho Consultivo, para além de uma Comissão Executiva, que desenvolvia todo o trabalho necessário.

O Encontro procurou, pois, ter de facto uma representação alargada, tendo-se organizado, para além das Conferências com conferencistas convidados que abordaram problemáticas pré-fixadas, painéis, onde havia liberdade de inscrição e onde se pretendia desenvolver os diferentes temas; procurou-se, deste modo, prolongar o debate de cada um dos temas e assegurar, em relação a cada um

deles, abordagens diferenciadas.

Discutiu-se desde as políticas de ensino técnico e profissional numa perspectiva europeia às grandes opções para uma política de formação tecnológica em Portugal, do ensino profissional e a redistribuição dos papéis entre os actores: Estado, colectividades locais e empresas até aos grandes desafios introduzidos pela inovação tecnológica, da formação de formadores à avaliação, certificação e reconhecimento de competências e qualificações, da polivalência como condição profissional do futuro à reforma do sistema educativo e formação profissional.

Associámos um programa cultural à conferência, atendendo a que o GETAP tem também responsabilidade no domínio do ensino artístico não superior, procurando dar uma certa vida aos trabalhos».

**FORMAR: Qual o balanço que faz da conferência?**

**M.M.:** Feito o balanço, temos um painel de discussões, temos abordagens diferenciadas em relação a cada um dos temas, interessa-nos agora, aprofundar as diversas problemáticas.

Vamos criar um fórum de debate, já em preparação, que com um núcleo fixo de pessoas com abordagens diferenciadas, irá aprofundar, em seminários específicos, cada um dos temas tratados — é o follow-up que pensamos dar à conferência.

Sublinhamos com agrado uma grande participação do IEFP,

bem como de pessoas que no âmbito do Ministério do Emprego têm trabalhado estas matérias.

É necessário encontrar uma base de diálogo e penso que ela tem vindo progressivamente a ser estabelecida no sentido de potenciar as complementaridades dos sistemas.

**FORMAR: Para finalizar, fale-nos das formas como se tem manifestado a complementaridade entre os Ministérios do Emprego e de Educação.**

**M.M.:** Penso que existe complementaridade em termo de identificação de áreas específicas de trabalho, de se encontrar estratégias comuns, por exemplo, no que diz respeito à informação e à orientação profissionais, à problemática das certificações ou ainda relativamente à Aprendizagem.

O Ministério da Educação integra a Comissão Nacional da Aprendizagem em conjunto com outros ministérios e outro tipo de entidades e parece-nos que é um espaço de diálogo importante; também no Conselho Consultivo do GETAP, há uma representação tripartida, onde está o Ministério do Emprego, para além de outro tipo de entidades; pretende-se assim desenvolver esforços de intervenção conjunta e também explicitar áreas de intervenção do Ministério do Emprego e do Ministério da Educação, numa perspectiva de complementaridade dos sistemas, para potenciar o que existe na educação e o que existe no emprego, visando um objectivo comum

que é a valorização dos recursos humanos em Portugal.

Do que foi este espaço de reflexão e debate todos pudemos testemunhar do seu interesse, pertinência e actualidade.

As reflexões produzidas e a produzir seguramente serão contributos significativos para a concretização deste projecto global de formação de alternativa ao sistema regulador de ensino, que constitui as EP's, visando dotar Portugal de técnicos intermédios qualificados e de qualidade, de que tanto necessitamos.

**Maria Helena Antunes**  
Licenciada em Economia

**A MULHER NA GESTÃO**

A APG - Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos dos Recursos Humanos - realizou nos dias 27 e 28 de Maio, no Hotel Tivoli, em Lisboa, uma conferência Internacional intitulada «A mulher na Gestão». Para o efeito, convidou a conferencista norte americana Barbara C. Malament, bem como algumas gestoras portuguesas, integradas quer no sector público quer no sector privado da nossa economia.

No primeiro dia foram debatidos os temas «A Experiência Americana» e «Stress e Pressão». Foi abordado o impacto das carreiras na vida das mulheres, na sua família e nos negócios; a reconversão e o emprego, como opções; os factores de contratação, a questão da promoção das mulheres.

Foi delineado um quadro representativo da actual sociedade americana, baseado em estudos e estatísticas realizados (como exemplo, 60% das mulheres com menos de 40 anos nos E.U. não tem filhos, e 50% das mulheres executivas são solteiras ou divorciadas, sem filhos).

No segundo dia, organizado em mesas redondas, debateu-se «A Mulher Portuguesa no Sector Público da Economia», com a participação da Dr<sup>a</sup> Márcia Trigo, Dr<sup>a</sup> Isabel Corte Real e Dr<sup>a</sup> Ana Maria Vicente. Foram focados os aspectos da Igualdade de Oportunidades, factos e números na Função Pública e iniciativas do Governo neste domínio.

A segunda mesa, «A Mulher Portuguesa no Sector Privado da Economia», contou com as presenças da Dr<sup>a</sup> Cecília Cláudio, Dr<sup>a</sup> Margarida Sousa Barreto e Dr<sup>a</sup> Ana Sousa, que apresentaram as suas experiências pessoais sobre este tema.

No final do dia generalizou-se o debate com a troca de experiências pessoais das mulheres presentes na sala, focando as suas dificuldades e gratificações ao longo das suas carreiras profissionais.

### 3º CONGRESSO EUROPEU SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Decorreu no moderno Centro Internacional dos Congressos de Berlim, nos



dias 14 e 15 de Março, o 3º Congresso Europeu sobre a Formação Contínua, organizado pelo CEDEFOP, estando representados todos os Países Europeus.

O governador Eberhard Diepgem deu as boas vindas dizendo que neste momento Berlim era a cidade ideal para os especialistas discutirem a problemática da Formação Contínua porque, na nova Europa, o centro se desloca para Leste, ficando Berlim cada vez mais central. Nestes dois últimos anos, algo

mudou nos congressos Europeus, o russo passou a ser uma língua «trivial» nas traduções simultâneas e sentimos cada vez mais os vizinhos da Europa Central e de Leste, como nossos parceiros. Podemos dizer, que os problemas destes novos parceiros «absorveram» este congresso, em quase todos os ateliers; nele se discutiram temas tão diversos, como:

Formação Contínua e Sociedade. O papel dos parceiros sociais na formação profissional contínua. Possibilidades e limites da internacionalização da Cooperação.

A Formação Contínua dos Quadros dirigentes;

— Estratégias de qualificação para as mulheres que exercem uma actividade profissional e para as que querem regressar ao mundo do trabalho;

O papel das autarquias locais nas ofertas de formação;

Trabalho - crise ecológica - e a formação profissional contínua;

A cooperação entre as empresas Ocidentais e as de Leste;

A Formação Contínua sem fronteiras - os novos média.

Ernst Piehl, director do CEDEFOP, apelou várias vezes, ao longo dos dois dias, para a tentativa de



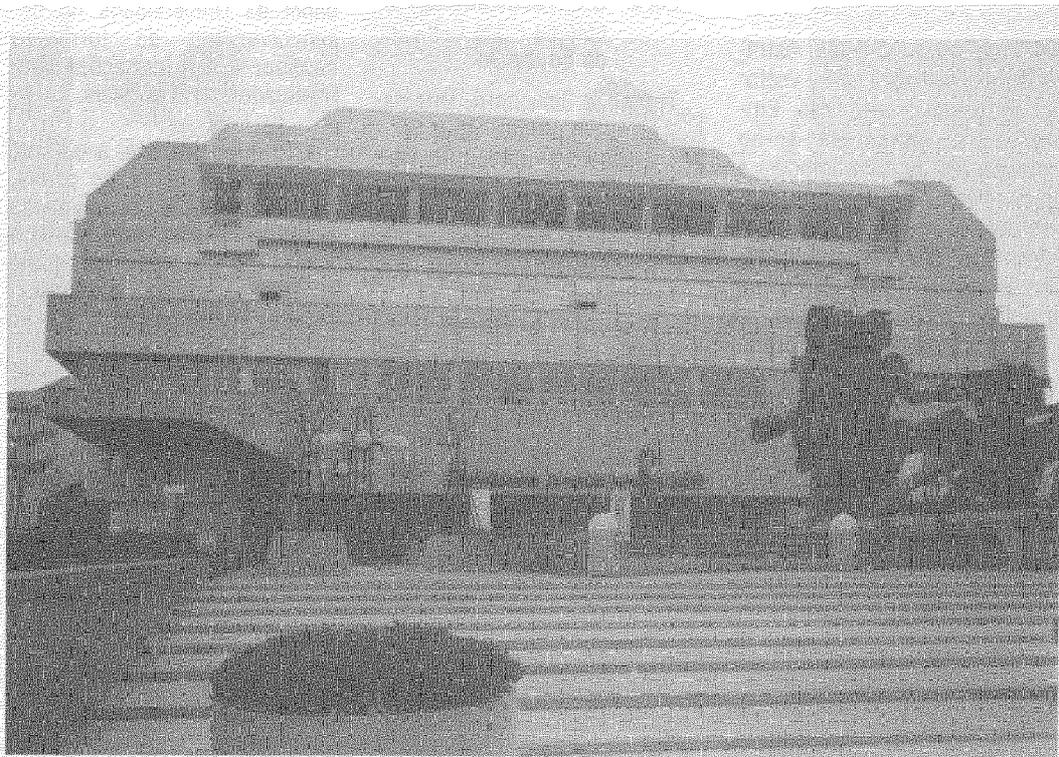
se conseguirem algumas «plataformas» de entendimento, apesar da enorme diversidade de situações, entre os vários países. Ao discutir-se o papel do «partenariado» na formação contínua e ouvir a experiência Dinamarquesa em que existe, desde há longo tempo, uma participação forte dos sindicatos nos planos de formação a nível de Empresa, era difícil estabelecer um paralelo, quando logo em seguida, o representante da Hungria, da Liga Democrática dos Sindicatos Independentes

falava na dificuldade de se perceber no seu país, o conceito de «partenariado», uma vez, que praticamente ainda não existem os «patrões».

Foi este entrecocar de experiências de mundos muito diferentes que agora começam a querer dialogar ao que assistimos durante o congresso. No entanto, foi por todos reconhecido que qualificação profissional tinha que ser sinónimo de melhoria de qualidade de vida

e que o facto de haver trabalhadores cada vez mais qualificados, não pode criar ou alargar bolsas de trabalhadores excluídos que fiquem, portanto, marginalizados.

No encerramento do congresso ficou uma ideia a germinar; o 4º congresso a realizar em 1993 seria a bordo de um comboio Europeu que fosse parando em várias capitais do Atlântico aos Urais. Compre já o seu bilhete.



Berlim — Centro Internacional de Congressos

## IRÁ ACONTECER

### JORNADAS INTERNACIONAIS DE FORMAÇÃO DE 1991

A exemplo do que aconteceu em 1990, a CONSULFARM-RECURSOS HUMANOS vai organizar em 1991 as JORNADAS INTERNACIONAIS DE FORMAÇÃO que terão lugar a 14 e 15 de Outubro.

O programa proposto profunda e desenvolve as temáticas gerais apresentadas em Dezembro do ano passado e é, neste ano, enriquecido por uma reflexão sobre a Formação Profissional em Portugal e a Formação de Formadores. Insistirá-se-á de novo no papel estratégico da Formação como vector de desenvolvimento das Empresas e apresentar-se-ão experiências de metodologias e dispositivos de formação inovadores: os métodos de desenvolvimento cognitivo, a Universidade da Empresa, o Ensino assistido por Computador, o Ensino à Distância e a Formação Multimédia.

Pretende-se proporcionar a todos os que participam na definição e concretização de programas de formação nas Empresas portuguesas, a possibilidade de confrontarem a sua experiência com outras desenvolvidas em Portugal e no Estrangeiro e debaterem com os especialistas os temas mais actuais nesta área.

A CONSULFARM aceita propostas de Comunicações livres (sobretudo se elas reflectirem experiências concretas e inova-

doras neste domínio) integradas nas áreas temáticas do Programa e está aberta às sugestões de todos os profissionais ligados à Formação.

Para mais informações, contactar a CONSULFARM - Drª Lurdes Júdice - Telefone nº 3474286/7/8; Fax nº 3474289

### CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA AIOSP

Data: Lisboa, 9 13 Setembro 1991.

Local: U.L., Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação.

Tema: Os Serviços de Orientação para os Anos 90.

- O desenvolvimento da carreira em meio educativo;
- A orientação de adultos: emprego, desemprego;
- A utilização das novas tecnologias;
- A situação na Europa;
- Meio século de cooperação Internacional (o 40º aniversário da AIOSP).

Línguas de trabalho: Inglês, Francês e Português.

Inscrições: Sócios (até 15 de Maio) - 15.000\$00 (após esta data) - 18.000\$00

Para mais informações: Conferência da AIOSP 1991  
Secretariado:  
Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade  
1600 Lisboa — Portugal

### «20 ANOS DE FORMAÇÃO CONTINUA UNIVERSITÁRIA»

Nos próximos dias 19 e 20 de Junho terá lugar, em Grenoble, um colóquio intitulado «20 Anos de Formação Contínua Universitária», organizado pela Conferência Nacional dos Directores de Serviços Universitários de Formação Contínua e a Conferência dos Presidentes de estabelecimentos de ensino superior da Academia de Grenoble.

Com esta iniciativa, pretende-se reflectir sobre o que poderá ser, nos próximos 10 anos, o papel da Universidade no desenvolvimento da formação contínua e das formações com finalidades profissionais.

Este encontro que, à partida, interessará a todos os profissionais ligados a Universidades e outras escolas, está também aberto a outros parceiros: empresas, regiões... e a universidades estrangeiras.

Todas as informações deverão ser pedidas:

CVIDEP  
2, place de l'Etoile  
38000 Grenoble  
Telef. 76.43.03.84  
Télécopie: 76.87.84.80

**20**  
**ANS**  
DE FORMATION  
CONTINUE UNIVERSITAIRE



## ASSINE A REVISTA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CEDEFOP

Representante português na Rede de Informação Documental

SICT - Serviço de Informação Científica e Técnica  
Ministério do Emprego e da Segurança Social

Praça de Londres, n.º 2-1.º TEL: 89 66 28  
1091 Lisboa Codex FAX: 80 61 71

TELEX: 16 704

---

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO



ANA MARIA REIS  
mecânica

O Instituto do Emprego e Formação Profissional **cofinancia** projectos de formação e o emprego de mulheres.

CONTACTE OS  
CENTROS DE EMPREGO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

---