

# FORMAR

REVISTA DOS FORMADORES

OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI  
UMA FORMAÇÃO PARA TODOS

PREÇO 2000,00 • Nº 32 • JULHO/SETEMBRO 99 • TRIMESTRAL

 COMUNIDADE EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

 INSTITUTO DO EMPREGO  
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

# CONCURSOS IFB

## Escrever Casos e Argumentos de Videogramas

Interessa-se pela área financeira e por formação profissional?

Concurso

"CASOS PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO BANCÁRIA"

- Tem dotes literários?
- Está de acordo que é útil partir da prática para a teoria?

Então, participe!

### Regulamento

1. **Objectivo do concurso:** o Instituto de Formação Bancária (IFB) pretende dinamizar a sua Casoteca com novos casos práticos para a formação, bem como descobrir potenciais autores.
2. **Concorrentes:** todos os interessados pelas áreas bancária e financeira, preferencialmente com experiência de formação.
3. **Autoria:** o caso pode ser concebido por um ou mais autores, em co-autoria.
4. **Temas:** os casos práticos deverão versar sobre um tema específico, em áreas como, por exemplo: *Crédito Bancário, Análise Económico-Financeira de Empresas, Direito Bancário, Cálculo Financeiro, Produtos Bancários e Financeiros, Mercados Financeiros, Marketing/Vendas, Gestão Bancária, Contabilidade Bancária, Fiscalidade, Recursos Humanos, Comunicação, Meios de Pagamento, Seguros, Operações Internacionais, Sistemas de Informação.*
5. **Características do caso:** terá de ser uma história fictícia mas realista, devendo basear-se numa situação que levante problemas a discutir, servindo como base de reflexão. É muito importante que seja capaz de envolver os formandos, o que se conseguirá se se escrever de forma clara e atractiva, incluindo personagens (uma empresa é feita de pessoas);

Concurso

"ARGUMENTOS DE VIDEOGRAMAS PARA A FORMAÇÃO BANCÁRIA"

- Gostaria de escrever o argumento para um filme ou videograma?
- Está de acordo que "uma imagem vale por mil palavras"?

Então, participe!

### Regulamento

1. **Objectivo do concurso:** o Instituto de Formação Bancária (IFB) pretende dinamizar a sua Videoteca com novos videogramas para a formação, bem como descobrir potenciais autores.
2. **Concorrentes:** todos os interessados pelas áreas bancária e financeira, preferencialmente com experiência de formação.
3. **Autoria:** o argumento pode ser concebido por um ou mais autores, em co-autoria.
4. **Temas:** o argumento deverá versar sobre um tema específico, em áreas como, por exemplo: *Crédito Bancário, Análise Económico-Financeira de Empresas, Direito Bancário, Cálculo Financeiro, Produtos Bancários e Financeiros, Mercados Financeiros, Marketing/Vendas, Gestão Bancária, Contabilidade Bancária, Fiscalidade, Recursos Humanos, Comunicação, Meios de Pagamento, Seguros, Operações Internacionais, Sistemas de Informação.*
5. **Duração previsível do videograma:** entre 10 a 15 minutos.
6. **Argumento:** deve contemplar as seguintes peças: *sinopse da história; argumento* propriamente dito; *cerca de 6 perguntas* para fomentar a discussão; *nota pedagógica* que consiste nas respostas a essas questões e resumo dos

# EDITORIAL



**C**ontrariamente ao que tem sido a norma seguida nos últimos números, desta vez damos voz a um círculo alargado de autores abordando cada um a sua temática específica.

Num dos artigos enfatiza-se a importância do investimento na inteligência e na necessidade de dar às pessoas oportunidades de maximizarem o seu potencial, por se entender que só uma aposta forte no desenvolvimento de programas de enriquecimento cognitivo poderá travar a tendência para o subaproveitamento ou mesmo a exclusão dos recursos humanos.

Num outro, é descrito o processo de implementação de um programa de promoção de competências sociais, num contexto de formação, para um grupo de jovens portadores de deficiência mental, como forma de os ajudar a desenvolver as suas capacidades pessoais e relacionais.

Num outro ainda, é dado a conhecer, a propósito de uma experiência de escolarização de jovens de etnia cigana, o papel extremamente importante que pode desempenhar o “mediador cultural” enquanto elo de ligação entre a escola e a comunidade.

Aparentemente sem uma unidade temática, este mosaico de artigos tem afinal por trás o mesmo pano de fundo:

- por um lado, o reconhecimento de que a formação é um direito a que todos devem ter acesso e que ela é responsável pela garantia do princípio da “igualdade de oportunidades para todos”, não dissociando, em suma, o “economicamente rentável do socialmente necessário”;
- por outro lado, a constatação de que numa sociedade tão complexa e com um mercado de trabalho tão exigente é essencial que a formação incida sobretudo sobre os métodos de auto-apropriação de saberes, que contribua para alimentar a curiosidade e o pensamento crítico e que treine a capacidade de adaptação a novas situações e a faculdade de resolução de problemas, seja de forma autónoma, seja em cooperação com os demais elementos das equipas onde se insira.

*Adelino J. Palma*  
Adelino Palma

**Propriedade**

Instituto do Emprego e Formação Profissional

**Director**

Adelino Palma

**Coordenadora**

Maria Luísa Pacheco

**Conselho Editorial**

Adelino Palma, Acácio Ferreira Duarte, Armando Marques Aleixo, Elisabete Miranda, Fernando Cascais, José Manuel Ventura Dias, Maria Luísa Pacheco e Maria Viegas

**Colaboraram neste número**

Acácio Ferreira Duarte, Adelino Palma, Adosinda Rocha, Agostinho Castanheira, António José Martins, Cláudia Henriques, Celeste Simões, Fátima Alves, Eugénio Rosa, Fernando Cascais, Fernando Perna, Maria Engrácia Cardim, Maria Gaspar de Matos, Maria Luísa Pacheco, Norma Rodrigues, Santana Fernandes e Vítor da Fonseca

**Apoio Administrativo**

Alexandra Tavares e Ana Maria Varela

**Capa e Concepção Gráfica**

Ateier Ana Filipa Tainha

**Ilustração**

Henrique Alves

**Revisão**

Laurinda Brandão

**Montagem e Impressão**

Rainho & Neves, Lda.

**Redacção**

Departamento de Formação Profissional,  
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA  
Tel.: 21 868 29 67 e 21 868 47 01  
Fax: 21 868 19 82

**Registo**

Instituto de Comunicação Social

**Edição**

Cabinete de Comunicação

**Periodicidade**

4 números/ano

**Tiragem**

11 000 exemplares

**Depósito Legal**

36959/90 ISSN: 0872-4989

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da Comissão Executiva do IEFP. É permitida a reprodução dos artigos publicados, para fins não comerciais, desde que indicada a fonte e informada a Revista.

**Condições de Assinatura**

Enviar carta com nome, morada e função desempenhada. Toda a correspondência deverá ser endereçada para: Revista Formar  
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA  
E-mail: format@mail.iefp.pt



3

**Novos desafios da formação e da qualificação dos recursos humanos no contexto da sociedade cognitiva**

*Vítor da Fonseca*



16

**Formação profissional e competências sociais**

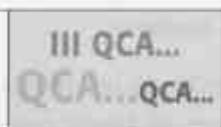
*Celeste Simões e Margarida Gaspar de Matos*



27

**Ciganos na escola: formação de mediadores culturais para a educação**

*Adosinda Rocha*



31

**Vem aí o III QCA...**

*Acácio Ferreira Duarte, Norma Rodrigues, Eugénio Rosa e Agostinho Castanheira*



48

**As PME nacionais e a formação profissional no contexto europeu**

*Cláudia Henriques, Fernando Perna e Santana Fernandes*



55

**OPERA – Uma técnica para explorar a criatividade de grupos**

*Fátima Alves*



59

**Debaixo de Olho Livros...**



60

**NOTÍCIAS Aconteceu... Vai Acontecer...**

# Novos desafios da formação e da qualificação dos recursos humanos no contexto da sociedade cognitiva

*A inteligência aprende-se. Não é utopia, milagre ou magia. É antes uma das mensagens mais positivas e enriquecedoras da actualidade. Na base está a educação cognitiva, que também é um modelo de formação.*

## 1. INTRODUÇÃO

Os argumentos da sociedade cognitiva actual encerram essencialmente três tipos de choques que invadem as infra-estruturas das organizações do mundo moderno.

O primeiro confronta-se com a *explosão da informação* e das suas tecnologias modernas, cujos benefícios são visíveis à luz da sua acessibilidade e mobilidade informacional, sem esquecer o perigo delas ficarem apenas à disposição de alguns que as podem manipular e multiplicar, dada a concentração selectiva de competências nalguns grupos sociais. O segundo choque está associado à *mundialização da economia*, universo de discrepâncias tecnológicas e incertezas multifacetadas de produ-



ção, distribuição e consumo. O terceiro choque prende-se com a *provolução da civilização científica*, ela também decorrente de estratégias de investimento de recursos que demarcam as diferen-

ças de pensamento e acção entre países e organizações.

Para enfrentar estes choques, a organização e a planificação de respostas adequadas exige um *pensamento estratégico sobre os recursos humanos (RH)* e uma opção deliberada sobre o seu *enriquecimento cognitivo prospectivo*. Nessa linha estará a revalorização da cultura geral, a validação das competências e de aprendizagem acelerada e a flexibilidade e mobilidade do potencial de aprendizagem e empregabilidade.

A orientação para a acção tenderá a vocacionar-se sem hesitação para o treino e desenvolvimento de novas aquisições para a *adaptação à mudança*, para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, e não apenas de aprender técnicas cuja eficácia se pode tornar obsoleta com o tempo, sem esquecer a busca de estratégias para o desenvolvimento intra e interpessoal de processos de raciocínio lógico, analógico, inferencial e hipotético, básicas para a *deteção e resolução de problemas*, para a luta contra acções de formação segregativas e questionáveis em termos de inovação e qualificação, visto basearem-se tradicionalmente na reprodução pura e simples de conhecimentos ou técnicas. A pesquisa e o encorajamento de modelos de formação para o aumento das capacidades de comunicação em pelo menos três línguas dentro do espaço europeu, é outra das medidas a implementar. Enfim, tomar uma decisão intencional e forte no âmbito do *investimento na inteligência*, apoiando a investigação, a inovação e a avaliação de projectos de excelência em formação de RH, vai ser uma das respostas nucleares às exigências da sociedade cognitiva.



Estas recomendações do Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, publicado pela Comissão Europeia em 1995, reclamam uma reflexão mais profunda sobre a formação e qualificação dos RH e sobre os parâmetros e pressupostos onde ela pode verificar-se, sobretudo com mais eficácia e maior grau de satisfação das necessidades dos diversos públicos-alvo e das múltiplas aplicações a quem ela se destina.

A adaptação à mudança só se pode alcançar com *investimento na cognição* das pessoas (operários, aprendizes, etc.), visto que a sua aprendizagem não ocorre por simples exposição directa à informação, nem por simples repetição acrítica de competências.

Aprender é sinónimo de modificabilidade nas capacidades de captar, integrar, planificar e exprimir informação, isto é, envolve a propensão do indivíduo para se modificar e adaptar a novas situações.

Para se operacionalizar o conjunto destas mudanças no organismo complexo do ser humano, seja estudante, operário ou empresário, é fundamental proporcionar oportunidades mediatizadas

de formação que permitam adquirir e utilizar estruturas do pensamento, formas de aprendizagem, modalidades para identificar, detectar e resolver problemas, numa palavra processos cognitivos que abordem as multicomponentes do acto mental a que preside qualquer aprendizagem no posto de trabalho, nomeadamente treinabilizar funções de atenção, de processamento de dados, de inferência e educação, de mobilização de capacidades adaptativas para situações inéditas e imprevisíveis de aperfeiçoamento para reagir de forma autoplástica e automodificadora às novas exigências que se colocam em múltiplos e diversos contextos.

As organizações do futuro terão de abandonar a segurança e a rotina estática das suas actividades, o contexto familiar e habitual do seu envolvimento organizativo. O ritmo da mudança que ocorre nas organizações dita novos desafios que exigem novos modos de raciocínio com os quais os indivíduos nunca foram confrontados. A necessidade de adaptação ao novo, ao desconhecido e ao complexo, só se pode satisfazer com investimento no desenvolvimento da capacidade de adaptação e, para tal, a cognição joga um papel central nos processos íntimos da sua génese. As mudanças exi-

gidas pela natureza descontínua e evolutiva do trabalho reclamam-no.

A necessidade de adaptação à novidade, ao desconhecido e à complexidade não emergem do nada, nem tão-pouco de processos tradicionais de formação ou de ocupação, quando não de situações traumáticas e opressoras de produção. Para responder à mudança é preciso dar oportuni-

dades à propensibilidade do ser humano de se adaptar a novas situações, visto ter sido esse o seu triunfo evolutivo. Facilitar a adaptação às condições da sociedade cognitiva actual implica lançar mão a programas de enriquecimento cognitivo, combatendo os índices de baixo rendimento, de insucesso, de disfuncionamento mental e de privação cultural que obstaculizam novas oportunidades de potenciar a cognição dos RH.



Para superar o perigo crescente de indivíduos excluídos de condições mínimas de qualificação e empregabilidade, exige-se uma tomada de consciência sobre os novos desafios da gestão dos postos e das competências de emprego, da organização do trabalho, da formação profissional, do desenvolvimento de organizações de aprendizagem em todos os sectores da actividade econó-

mica. Em todos eles o investimento na cognição é fundamental, não só para responder às mudanças abruptas de qualificação e desqualificação, como para promover formas adequadas de motivação que travem a tendência redutora do subaproveitamento dos RH em muitas organizações. Ultrapassar este problema envolve apostar em programas de intervenção cognitiva que acelerem a modificabilidade das pessoas, que ampliem os seus processos mentais, as suas funções cognitivas, o seu domínio tecnológico, bem como reduzam a sua resistência psicológica e emocional às permanentes transformações do emprego. Em síntese, é urgente assumir uma *crença sobre o potencial do indivíduo* na sua disponibilidade estrutural para aprender e reaprender, para generalizar e transferir as suas aquisições aprendidas para situações diversas e imprevisíveis, pois é esta imprevisibilidade dos RH a previsibilidade única em que as organizações se têm de concentrar no futuro.

Aprender novas formas de raciocínio, desenvolver competências de comunicação, redesenvolver funções cognitivas detereorizadas, traumatizadas e diminuídas por formas de trabalho puramente motoras, braçais ou gestuais, pobres intelectualmente, minimamente reflexivas e simbólica e cognitivamente destruturadas, é certamente uma das respostas mais necessárias para se observar a adaptação à sociedade cognitiva.

A adaptação a esta sociedade actual exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e virar para uma aventura do inédito e do imprevisível; a hipótese da mobilidade só se torna viável através da flexibilidade das funções cognitivas.

Numa sociedade supersimbólica com uma economia global baseada numa revolução compu



tacional, o poder do conhecimento ganha novos contornos de poder, quer não só no mundo dos negócios, como no mundo da formação e da qualificação de RH.

*Apostar na inteligência* é hoje uma estratégia de sobrevivência de muitas organizações, na medida em que dá à cognição um papel fundamental e fulcral na génese e no desenvolvimento da adaptação e da aprendizagem, donde podem emergir novos hábitos mentais, novas aquisições tecnológicas, novos poderes criativos, novas estratégias de resolução de problemas, novos conhecimentos e atitudes, novos desenvolvimentos de teorias e de potenciais de transferência para as mais diversas situações.

Os RH do futuro terão de ser, inevitavelmente, mais talentosos, mais triunfadores e mais solucionadores das situações-problema que surgirão nos seus locais de trabalho. A revolução cognitiva que

se aproxima de todo o tipo de organizações vai produzir indivíduos cada vez mais inovadores, mais decisores inteligentes, mais aprendizes eternos, verdadeiros actores do desenvolvimento dos seus locais de laboração, e não meros espectadores desinteressados e alheios das organizações donde depende a sua subsistência e inserção social.

Responder à inovação constante que emana da actividade económica actual, às novas ideias e processos que a caracterizam, às novas tecnologias que transformam segundo a segundo as novas modalidades de produção e responder às permanentes alterações competitivas com mais eficácia, subentende uma evolução contínua das competências cognitivas dos recursos humanos, uma maior agilidade empresarial e uma maior operacionalidade da sua capacidade de aprender a aprender.

Um dos factores que certamente mais influencia a qualificação dos RH é a cognição que está subjacente à sua actividade produtiva, tecnológica e laboral. As situações de trabalho devem ser analisadas à luz da modificabilidade cognitiva investida na organização dos processos de produção e nas interacções onde tais recursos evoluem. À lógica dos postos de trabalho deve-se sobrepor a lógica das competências, onde é óbvio uma abordagem cognitiva para tornar os esforços adaptativos mais rentáveis. O futuro das organizações na sociedade cognitiva terá de se preocupar com o desenvolvimento cognitivo dos seus RH. A necessidade de uma intervenção cognitiva para preparar as mudanças das estruturas mentais dos RH parece irrecusável neste contexto. As organizações que sobreviveram no passado centradas numa só técnica de produção, estão hoje numa luta de renovação

onde integram múltiplas tecnologias; as do futuro não sabem definir qual a natureza das técnicas que vão utilizar.

A inovação só se pode atingir com investimento formativo e qualificativo, não se trata de um recurso espontâneo das empresas. Inovar é criar, é criar posicionamento dinâmico face a uma organização centrada na aprendizagem (*learning organizations*), é adoptar novas tecnologias que promovem nos RH novas competências e novos processos de produção que, obviamente, se transformarão no futuro em vantagens competitivas.

A resposta à competitividade e à modernidade decorre claramente de um investimento formativo que implique mudanças mentais estruturais nos RH, uma parceria estratégica com processos de qualificação que exigem uma efectiva *gestão da mudança* emergida de uma *re-engenharia da aprendizagem*. Atingir níveis de desempenho excelente só é possível num contexto globalizante de aprendizagem, e tal é tão válido para uma escola como para uma empresa. Uma empresa, por definição, é um conjunto organizado de postos de trabalho que deve ser adaptado, e neste pressuposto é uma metaorganização que permite a emergência de condições de desenvolvimento cognitivo que impliquem o surgimento de respostas às suas necessidades. As organizações do futuro devem orientar-se para promover permanentemente a qualificação dos seus RH, de forma a que eles possam ser mobilizados e responsabilizados na sua transformação. Nesta dinâmica de aprendizagem, quem aprender mais vai inovar mais e mais rápido, o sucesso não será uma miragem, mas um objectivo possível de conquistar. A requalificação cognitiva dos RH de uma organização pode ajudar a superar

o carácter dinâmico e evolutivo das mudanças abruptas que ocorrem no seu exterior e, concomitantemente, no seu interior. A adaptabilidade das organizações repousa na capacidade que os seus RH manifestam para se adaptarem, e aqui a cognição tem uma palavra a dizer, na medida em que ela aumenta a capacidade dos RH para descodificar as evoluções organizacionais e, conseqüentemente, fornece os instrumentos metacognitivos que perpetuam a sua autonomia e a sua aprendizagem permanente como organização. A intervenção cognitiva nos RH permite melhorar a organização do trabalho, torna os RH mais competentes e interactivos e diversifica e flexibiliza a sua qualificação.

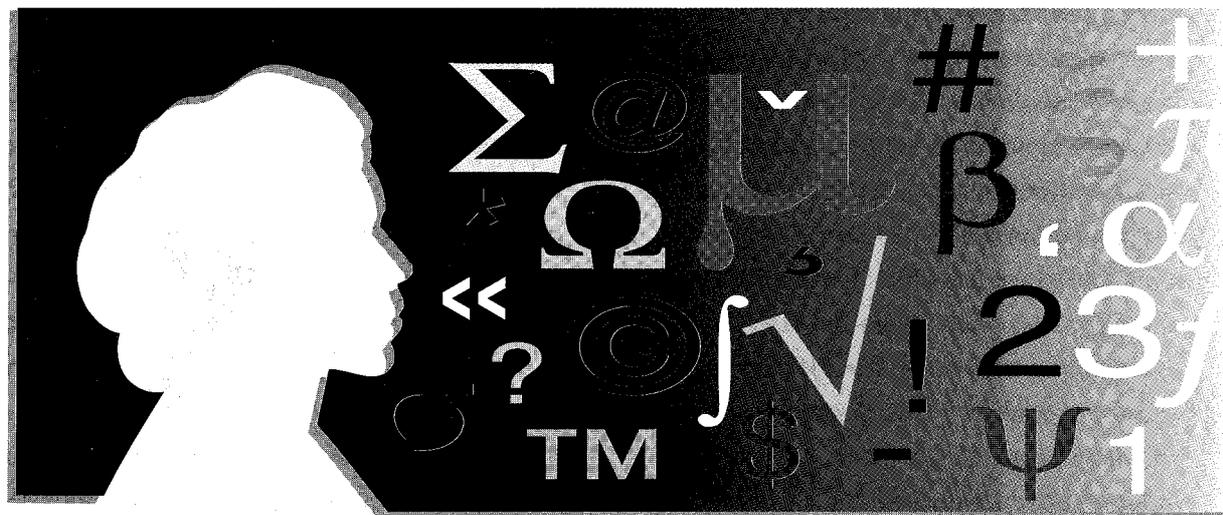
## 2. COMO PODEMOS TORNAR OS RH MAIS INTELIGENTES?

Para tornar os RH mais inteligentes teremos de apostar no desenvolvimento das suas funções cognitivas e na flexibilidade e plasticidade do seu pen-

samento. A adaptação aos problemas do futuro só pode realizar-se através da inteligência, eis uma das apostas mais claras das organizações do século XXI.

Aprender a ser mais inteligente não tem algo de extraordinário, basta que se equacione a possibilidade de aplicação de *programas de enriquecimento cognitivo*, uma espécie de janela de oportunidades que se abre a todos os indivíduos sem excepção, independentemente da sua idade, experiência ou condição sociocultural.

É esta a mensagem positiva que nos oferecem muitos autores actuais da educação cognitiva, nomeadamente o Professor R. Feuerstein com a sua teoria da *modificabilidade cognitiva estrutural*, substanciada em dois instrumentos de intervenção: o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) e o LPAD (Learning Potential Assessment Device, modelo de avaliação do potencial de aprendizagem). Com base nesta teoria e nestes instrumentos de intervenção, a capacidade intelectual pode ser incrementada em qualquer etapa de desenvolvimento do indivíduo (Feuerstein, 1980, 1985; Fonseca, 1991, 1994, 1996).



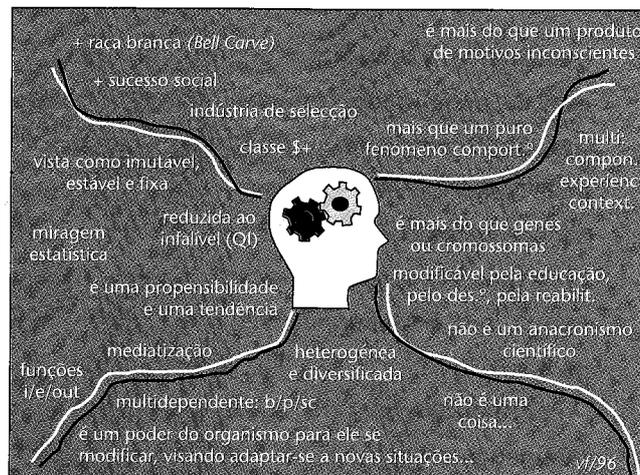
Modificar a inteligência nos RH não é um milagre, ela pode atingir-se, não com magias ou alquimias abstractas, mas sim com a adopção de programas construídos e desenhados para o efeito, é disso que trata a educação cognitiva como medida original de qualificação e como modelo de formação.

Não se modifica a inteligência, como se tinha pensado até hoje, à base de formulações genético-hereditárias exclusivas ou milagrosas e consubstanciadas no factor g de inteligência, sendo assim concebida como um objecto fixo e inalterável. Muito menos se pode modificar a inteligência com puros processos envolvimentalistas, sem todavia diferenciar os seus componentes cognitivos intrínsecos.

A inteligência como constructo mental não se esgota numa simples e única quantificação ou quotientização, nem tão-pouco pode ser tomada em consideração como instrumento preditivo infalível, decorrente de uma hora de perguntas colocadas sem intenções interactivas e mediatizadas. Esta definição de inteligência considera, em síntese, que a inteligência não se muda, daí que os modelos de avaliação que nela se baseiam equacionem a medida da inteligência como algo que só existe em termos objectivos e numéricos.

Se pode ser medida, a inteligência existe, se não é medida, ela não existe. Este pressuposto, ainda em voga, olha para a inteligência como um objecto e não como um poder, uma virtualidade, uma propensibilidade da espécie humana e uma entidade psíquica inerente a qualquer indivíduo em qualquer situação contextual.

As teorias actuais, nas quais podemos incluir as de Feuerstein, 1980, 1985; Sternberg, 1986; Haywood, 1992; Das, Kirby e Jarman, 1975; Gard-



ner, 1985; etc., situam a inteligência como uma qualidade própria do ser humano altamente modificável, como uma condição característica do seu organismo complexo e do seu processo evolutivo multifacetado.

Os processos de avaliação da inteligência não se podem resumir a colocar simples perguntas seguidas de simples respostas, mesmo que possam prever o sucesso académico ou laboral para alguns. Avaliar as capacidades das pessoas, quer sejam estudantes ou efectivos, não pode continuar a repetir o cenário acima descrito. Os métodos correntes de avaliação do intelecto não podem centrar-se no potencial retrospectivo dos indivíduos, pelo contrário, devem focar-se nos seus potenciais prospectivos (ou seja, no seu *potencial antecipativo de aprendizagem*), e essencialmente desenhar a partir deles melhores meios para os potenciar e modificabilizar, mediatizando-os a realizar o seu máximo potencial humano com programas de enriquecimento cognitivo.

A busca de uma nova teoria sobre as competências cognitivas dos indivíduos é necessária para alterar a visão clássica da inteligência dos RH em

qualquer organização, ou mesmo para perspectivar uma nova visão da civilização actual, que aposta definitivamente nos poderes da inteligência.

Actualizar continuamente a capacidade de usar a inteligência na sua capacidade máxima disponível sempre atraiu filósofos e pensadores, desde Platão, Aristóteles e Sócrates, até Santo Agostinho e mais tarde Dante e Bacon. Nos nossos dias, a civilização científica e a globalização da economia só poderão ser um fenómeno histórico equilibrador se a *democracia cognitiva* for uma realidade em todos os países e em todas as organizações. A estima, a admiração e o respeito pela inteligência, na base da qual se construiu a civilização moderna, não pode vê-la como fixa e imutável, ou apenas como convencionais classificações de pessoas por talentos e inteligências inatas ou adquiridas.

A inteligência não é o *trivium* (gramática, lógica e retórica) ou o *quadrivium* (matemática, geometria, astronomia e música) dos pensadores medievais, nem as 37 faculdades mentais de Gall, o introdutor da frenologia, nem tão-pouco o cubo das 120 células da mente de Guilford.

Estas visões localizacionistas ou holísticas da mente, cujos debates acesos ainda hoje se man-



têm, acreditam que a inteligência ora depende de regiões ou áreas restritas do sistema nervoso, ora depende do funcionamento global do cérebro. Outras concepções, porém, defendem um factor geral (como Spearman, 1927), ou famílias de habilidades primárias mentais (como Thurston, 1947). Mais recentemente, Piaget, 1964 postulou a inteligên-

cia como uma construção estrutural decorrente do nascimento à adolescência. Muitos outros autores introduziram noções de que a inteligência compreenderia nada mais do que um conjunto de aquisições mentais desconexas. Na perspectiva neuropsicológica de Luria, 1973, 1970, 1966 a inteligência é considerada como o resultado filogenético e ontogenético de sistemas funcionais adquiridos ao longo do processo histórico-social da espécie humana, definindo-os como uma constelação de trabalho que coordena interactivamente várias áreas no cérebro tendo em vista a produção de uma dada conduta, cada uma delas jogando um papel funcional peculiar envolvendo uma cooperação sistémica (Fonseca, 1997).

Parcelar a inteligência tem sido, por outro lado, o labor de outros autores, o que não deixa de se reflectir sobre como hoje se pensa em inteligência ou

cognição, e principalmente como hoje se equaciona o papel do desenvolvimento cognitivo dos RH em geral e em qualquer idade.

A modificabilidade da inteligência ilustra uma característica única da espécie humana, uma manifestação do percurso evolutivo de qualquer ser humano, uma energia necessária para responder à variedade das situações-problema que a vida na sua essência sempre colocou à ascensão do género *Homo*, o tal “ser sábio” por natureza, o “vertebrado pensante”, como nos designamos (Fonseca, 1994, 1989).

A inteligência, certamente a característica mais importante do ser humano, mesmo a sua melhor ferramenta ao longo da evolução e emergida da sua interacção com o meio, é uma componente adaptativa altamente modificável, sem a qual não seria possível a construção do mundo civilizacional e a adaptabilidade à variedade das situações experienciais do seu processo sócio-histórico (Fonseca, 1996).

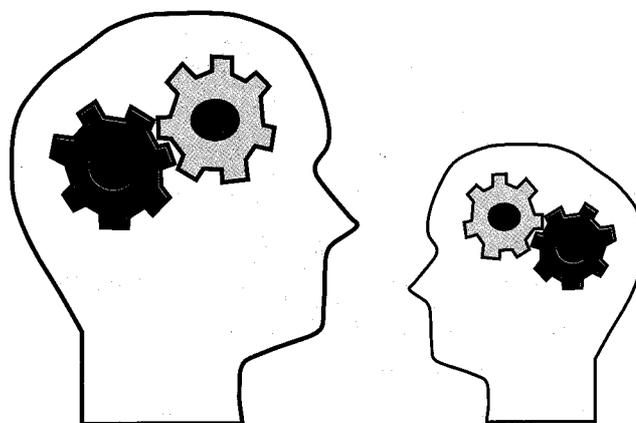
A inteligência fez o *Homo sapiens* e vice-versa, estruturou o seu comportamento e a sua afectividade. Por esse facto, tornou-se a condição vital da sua adaptação à mudança e do seu desenvolvimento social e cultural. A sua plasticidade, surgida de estádios integrados, permitiu novas formas de pensamento e de acção, implicando mesmo o acesso ao pensamento científico. Numa concepção imutável da inteligência o ser humano não evoluiria, petrificar-se-ia mentalmente e a sua cultura estabilizar-se-ia inexoravelmente.

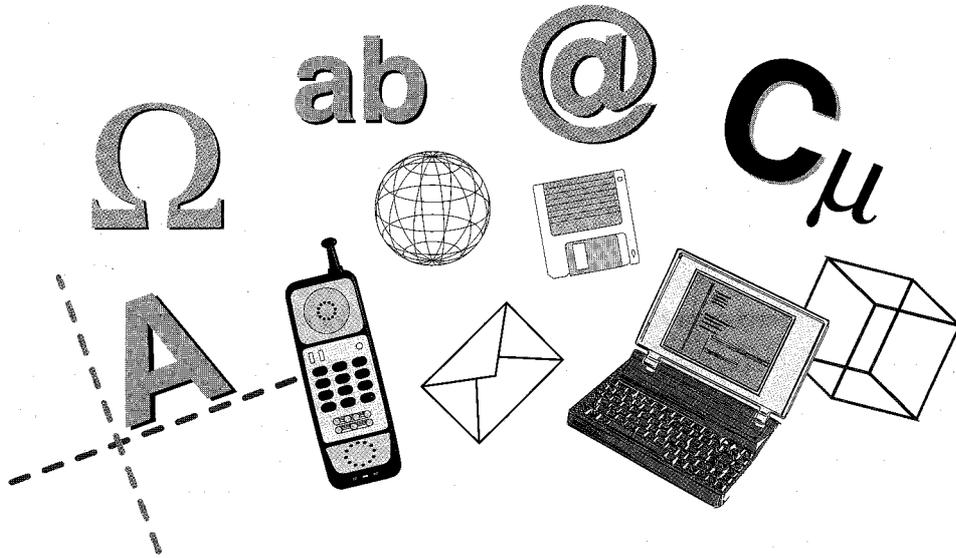
É, portanto, um erro considerar a inteligência como fixa, e é também um erro categorizar pessoas como débeis ou deficientes mentais, na medida em que elas, na sua essência, se podem transformar por efeito da educação e da formação.

Conceber o indivíduo como fixo é acientífico, mesmo à luz da psicologia científica, porque baseada em medições questionáveis. Conceber a inteligência como calculável foi uma tragédia, pensá-la como reduzida a um Quociente Mental (QI)  $x$  ou  $y$ , explicitando qualquer atraso, nem mais nem menos, é um reducionismo perigoso, segregativo e tautológico.

A inteligência decorre efectivamente da aprendizagem, uma espécie de condenação a que nenhum ser humano pode escapar em qualquer cultura que se posicione, pois só numa dimensão expositiva à complexidade da *experiência de aprendizagem mediatizada* (Feuerstein, 1985) a modificabilidade da sua inteligência pode operar-se, e em certa medida explicar o sucesso na vida de muitos indivíduos com QI abaixo da média. Existem muitos indivíduos com um QI baixo mas que mostram potencial de aprendizagem, e é este que interessa potencializar e mediatizar em termos educativos ou formativos.

Por se ter adoptado no passado o QI fixo e imutável nos sistemas de educação e de formação, a segregação de situações de aprendizagem insta-





lou-se, originando como consequência uma visão inútil e desumana sobre o potencial de muitos indivíduos irremediavelmente perdidos para a vida.

Proporcionar ao indivíduo, pelo contrário, oportunidades de aprendizagem mediatizadas, intencionais, significativas, transcendentais e centradas sobre as suas disfunções cognitivas, modelando o seu comportamento e a sua organização mental (funções de *input*, integração-elaboração e *output*), pode fazer a diferença na sua inteligência, como várias pesquisas na educação cognitiva têm demonstrado (Feuerstein, 1980; Haywood & cols., 1992; Fonseca, Santos e Cruz, 1994, 1996).

### 3. RESPOSTA À FORMAÇÃO E À QUALIFICAÇÃO DOS RH NA SOCIEDADE COGNITIVA

Mudar a inteligência dos RH não é apenas aumentar o volume de conhecimentos e saberes ou ampliar os automatismos e rotinas de aquisições (*skills*) técnicas, é no fundo mudar a qualidade operacional e sis-

têmica das suas funções cognitivas, ou seja, é otimizar as suas estruturas e processos mentais, é potenciar os procedimentos cognitivos geradores de novos desenvolvimentos e de novos conhecimentos, de onde pode emergir a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo, a mudança da sua adaptabilidade e da sua capacidade interactiva.

Em certa medida, mudar a inteligência de um indivíduo é actuar na sua "zona de desenvolvimento potencial", conceito introduzido por Vygotsky, 1993, 1978, 1962, eminente psicólogo russo que verdadeiramente revolucionou a maneira de conceber a inteligência humana.

Segundo este autor, este processo de mudança do indivíduo só é possível por mediatização doutro ser humano mais experiente. O enfoque vygotkiano é actuar nos processos simbólicos do indivíduo, por meio da mediatização intencional doutro indivíduo portador de estratégias de interacção e de reflexão, que provocam naquele novos modos de pensamento e de acção mais eficazes e mais flexíveis. Não se trata de uma simples mediação que se observa nos negócios, em que a interposta pes-

soa do mediador visa facilitar a relação entre pessoas, procurando um interesse concreto imediato ou uma vantagem material.

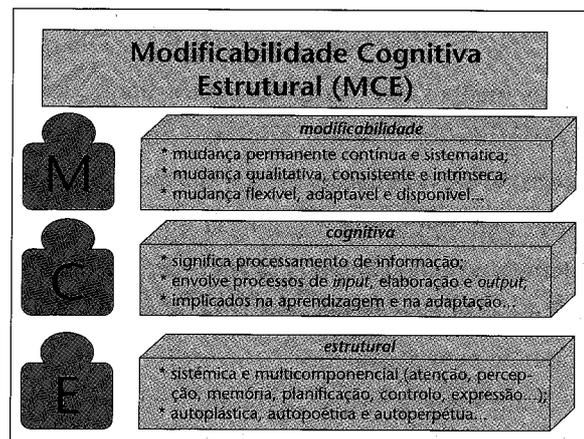
Em Vygostky, o mediatizador não pretende senão transmitir informação de forma transcendente e significativa, visando transformar os pré-requisitos cognitivos do mediatizado, proporcionando-lhe experiências que requerem o uso de ferramentas psicológicas que permitem lidar com a informação de forma mais integrada e plástica. Em certa medida, a mediatização visa transformar a dimensão multissistémica, multicomponencial, multicontextual do acto mental (a tal “caixa preta” ignorada pelos “behavioristas”) que preside a qualquer aprendizagem.

Nesta perspectiva, este autor russo defendia que o cérebro, o órgão onde se operam as funções cognitivas de *input* (recepção-captação), de *integração-elaboração* (processamento, retenção e planificação) e de *output* (expressão e regulação), é, em si, um órgão dinâmico e produtor de modificabilidade e não um órgão estático ou um produto final que não se pode mudar.

Para ele o *cérebro é o órgão civilizacional* que induz um processo de mudança estrutural (bioquímico e neurofuncional) provocado pela mediatização cultural onde se opera um fenómeno transgeracional em que participam dois sujeitos que interactuam intencionalmente: o mediatizador e o mediatizado.

Nesta concepção, a inteligência é simultaneamente um fenómeno biológico e cultural, um não se opõe ao outro, ambos são componentes do mesmo processo dialéctico de mediatização, o que prefigura uma simbiose dialéctica entre processos pedagógicos e psicológicos, a que Vygostsky chamou *paidologia*.

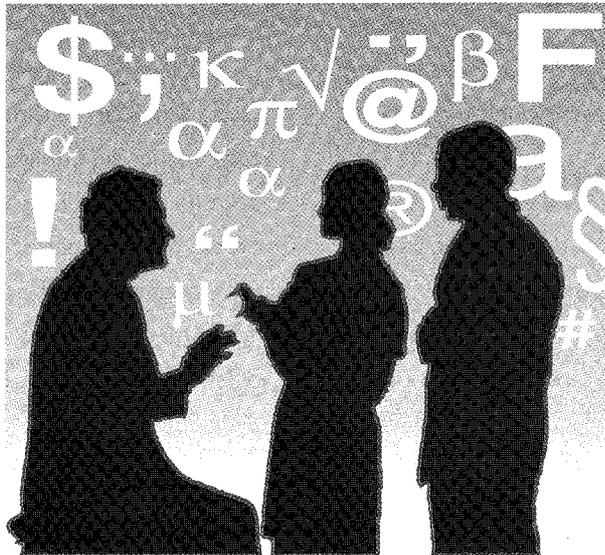
A modificabilidade cognitiva estrutural tem assim um novo sentido, que não se resume a uma concepção de inteligência como mera acumuladora de mais informação e de mais conteúdos e saberes. Modificabilizar a inteligência assume mais uma noção de “cabeça estruturada” do que uma “cabeça cheia”, isto é, pressupõe a construção plástica de estruturas e processos mentais capazes de ampliar a adaptabilidade à mudança e a detecção e resolução de problemas.



A inteligência e, por concomitância, a educação, não se resume, nesta concepção, a processos de directa exposição à informação, nem a acumulações retidas mentalmente por repetição e habituação.

A *inteligência é uma co-inteligência* nascida da interacção com o meio envolvente e com o mediatizador, cujas estratégias visam distanciar o sujeito mediatizado cada vez mais daquele, porque desenvolve no seu psíquico representações simbólicas da realidade, espacial e temporalmente mais afastadas da experiência sensorio-motora imediata e concreta.

A inteligência envolve a criação de *distância interior*, a criação de estruturas, procedimentos e pro-



cessos mentais que compreendem e transformam a realidade envolvente. Aqui está inserida uma noção de representação mental do mundo envolvente que aprofunda a distância entre o mundo interior e o mundo exterior, função essa geradora de um maior poder de interiorização e de um maior poder de penetração.

A inteligência ilustra, portanto, a criação de estados mentais, planos e projectos que não se materializaram ou aconteceram ainda no indivíduo, ou seja, integra antecipações e adaptações que permitem mudar o mundo e transformá-lo, distâncias que permitam recuar no passado e projectar o futuro, que permitem prevenir acontecimentos e planificar soluções atempadas e integradas a problemas, ou sejam, acções dirigidas a fins que requerem controlo.

A formação e a qualificação dos RH não consiste apenas em transmitir conteúdos de ensino, tradicionalmente denominados por currículo, mas sim, e também, em desenvolver a capacidade de aprendizagem e em corrigir e potenciar as funções cognitivas necessárias para tal. É o poder de mudança

que interessa, é o potencial de modificabilidade e de adaptabilidade a situações novas que deve merecer a atenção para imprimir flexibilidade e plasticidade à qualificação dos RH.

Para pôr em prática esta concepção de formação e qualificação, teremos de destruir os estereótipos de muitas gerações que definiram o potencial intelectual como inalterável, dado que ela postula a modificabilidade das estruturas cognitivas e propõe um programa de enriquecimento cognitivo e um modelo dinâmico de avaliação.

A necessidade de adaptação que é exigida pela sociedade cognitiva é um desafio constante à inteligência dos RH. Para a desenvolvermos efectivamente, teremos de ter uma abordagem activa e optimista sobre os RH, pois o seu auto-aperfeiçoamento e a sua automodificabilidade só se podem alcançar por meio de processos de aprendizagem.

Aprender a aprender vai ser então possível, e devido a essa modificabilidade os RH tornar-se-ão mais competentes, flexíveis e tolerantes. O ser humano, um recurso inesgotável, não se pode desperdiçar, ele por si próprio está aberto ao desenvolvimento de

novas estruturas, de novos sistemas e de novos modelos de pensar e agir que podem ampliar o seu repertório experiencial para se adaptar a diversos contextos, tornando possível a modificabilidade da sua qualificação para um mundo em mudança acelerada.

O futuro exige que a adaptação dos RH se faça através da inteligência e da sua plasticidade e flexibilidade, só por esses meios lhe podemos aceder. Mais do que nunca a qualificação dos RH precisa de investir na sua modificabilidade cognitiva. ■



**Vítor da Fonseca**  
Professor da Universidade  
Técnica de Lisboa

#### BIBLIOGRAFIA

- DAS, J. P., KIRBY, J. & JARMAN, R.F. (1975). Simultaneous and Successive Synthesis: An Alternative Model for Cognitive Abilities, *Psychology Bull*, 82, 197-199.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental Enrichment*, Ed. Univ. Park Press, Baltimore.
- FEUERSTEIN, R. (1985). *Learning Potential Assessment Device - LPAD, Experimental Version*, Ed. Hadasah-Wiso-Canadá Research Institute, Jerusalém.
- FONSECA, V. da (1996). *Educabilidade Cognitiva* (no prelo), Ed. Notícias, Lisboa.
- FONSECA, V. da (1996). «É Possível Sermos Mais Inteligentes», *Revista do Correio da Manhã*, n.º 4, Fevereiro.
- FONSECA, V. da (1996). La Modificabilidade Cognitiva en el Contexto de la Reforma Educativa. Santiago Molina e Manuel Igado (coordenadores), *Educación Cognitiva II*, Mira Editores, Zaragoza.
- FONSECA, V. da (1996). Assessment and Treatment of Learning Disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, n.º 2, (114-117).
- FONSECA, V. da (1995). «Dificuldades de Aprendizagem: ponto da situação em Portugal», *Rumos*, n.º 4, Maio-Junho (4-5).
- FONSECA, V. da (1994). Learning Disabilities in Europe: Assessment and Treatment, *EASE Information*, vol. II. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. I, n.º 3/4 (85-104).
- FONSECA, V. da (1991). «De Algumas Concepções de Inteligência à Perspectiva da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de R. Feuerstein: Algumas Implicações para o Combate ao Insucesso Escolar», *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.1, n.º 5/6 (13-24).
- FONSECA, V. da (1990). «Introdução ao Programa de Enriquecimento Instrumental — PEI de R. Feuerstein», *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.1, n.º 2 (10-32).

- FONSECA, V. da (1989). *Desenvolvimento Humano*, Ed. Notícias, Lisboa.
- FONSECA, V. da e SANTOS, F. (1995). *Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein: um método para ensinar a pensar*, Ed. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- FONSECA, V. da e CRUZ, V. (1995). «Introdução ao Programa de Processamento Simultâneo e Sequencial de Informação», *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.1, n.º 3/4 (85-104).
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, Ed. Basic Books, N. York.
- HAYWOOD, H. C., BROOKS, P. & BURNS, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*, Charlsbridge Publishers, Massachusetts.
- LURIA, A. R. (1966). *Higher Cortical Functions in Man*, Basic Books, N. York.
- LURIA, A. R. (1970). The Functional Organization of the Brain, *Scientific America*, 222, 3, 66-78.
- LURIA, A. R. (1973). *The Working Brain*, Penguin Books, London.
- PIAGET, J. (1964). *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.
- SPEARMAN, C. (1927). *The Abilities of Man*, Ed. Macmillan, N. York.
- STERNBERG, R. (1986). *Intelligence Applied*, Ed. Harcourt Brace, N. York.
- THURSTONE, L. (1947). *Primary Mental Abilities*, Univ. of Chicago Press.
- YGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and Society: the development of higher psychological processes*, Harvard Univ. Press, Cambridge.
- YGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge.
- YGOTSKY, L. S. (1978). *The Collected Works*, Vol. 2. Jane Knox & Carol Stevens (Eds.), Plenum Press, London.

# Formação profissional e competências sociais

*Este artigo descreve o processo de implementação de um programa de promoção de competências sociais num contexto de formação profissional com um grupo de jovens com deficiência mental.*

*Os resultados obtidos vão ao encontro da posição de alguns autores que salientam a importância do treino de competências sociais neste contexto.*

A formação profissional é uma etapa fundamental no processo de integração sócio-profissional das pessoas com deficiência. Entre os objectivos deste processo encontramos a aquisição de conhecimentos técnicos e capacidades práticas relativas à área de formação, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento requeridas para o exercício de uma profissão. Estes aspectos são fundamentais para a satisfação profissional dos intervenientes (trabalhador, colegas e entidade patronal). Para o Northern Virginia Community College (1997), os hábitos de trabalho e as competências de relacionamento interpessoal são os principais factores para a satisfação profissional. Os hábitos de trabalho incluem aspectos como o bom atendimento, qualidade de

trabalho, rentabilidade, etc. As competências de relacionamento interpessoal incluem aspectos como boa capacidade de comunicação, assertividade, capacidade de identificação e solução de problemas, cooperação, etc. Os bons hábitos de trabalho e as competências de relacionamento interpessoal podem resolver muitos conflitos laborais.

Torna-se assim fácil perceber que promoção e treino de competências sociais são uma componente fundamental num processo de formação profissional. Este aspecto torna-se ainda mais importante quando o alvo da formação profissional são jovens com deficiência mental. Segundo Vaughn, Ridley e Cox (1989, p. 4), "poucas características de indivíduos com deficiência mental foram tão bem documentadas como a sua dificuldade em interagir de modo satisfatório com os ou-

tros". Este déficit ao nível das capacidades de relacionamento interpessoal compromete o sucesso da inclusão nos mais diversos contextos, nomeadamente no contexto escolar, comunitário e, é claro, profissional (Vaughn et al., 1989). Daí que vários autores salientem a importância da promoção e treino de competências sociais para jovens com deficiência mental no seu processo de formação profissional (Matson e DiLorenzo, 1986; Caballo, 1993; Northern Virginia Community College, 1997).

Foi precisamente a verificação da existência de problemas ao nível das competências de relacionamento interpessoal nos jovens formandos da Cerci-zimbra que levou esta instituição a solicitar colaboração ao Projecto "Aventura Social" da Faculdade de Motricidade Humana para a implementação de um

Programa de Promoção de Competências Sociais.

A partir dessa solicitação realizámos um levantamento das situações-problema, através de um inquérito aos monitores, técnicos e supervisores do local de trabalho.

Esta análise veio confirmar os problemas na área do relacionamento interpessoal dos jovens formandos a vários níveis, nomeadamente com os colegas, com os monitores e técnicos e com as entidades patronais. Concretamente, foram levantados problemas ao nível da assiduidade e pontualidade, higiene e aparência física, défices nas competências de comunicação, apresentação de comportamentos desajustados à situação (agressividade, inibição) e problemas na identificação e solução de problemas e conflitos.



*Voleiball adaptado — jogo para desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal*

Estes resultados conduziram assim à elaboração, implementação e avaliação de um Programa de Promoção de Competências Sociais (Matos, 1990, 1991, 1994, 1997), no Centro de Formação Profissional da Cercizimbra, com um grupo de jovens formandos que integravam um Projecto de Emprego Apoiado (*Supported Employment*), processo este que passamos a descrever.

## IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

### O PROGRAMA

O Programa de Promoção de Competências Sociais tem como objectivo "... ajudar as crianças e adolescentes a desenvolverem as capacidades pessoais e relacionais, permitindo a cada indivíduo reflectir sobre o modo de se relacionar com os outros, encontrando alternativas adequadas a cada situação". (Matos et al., 1990).



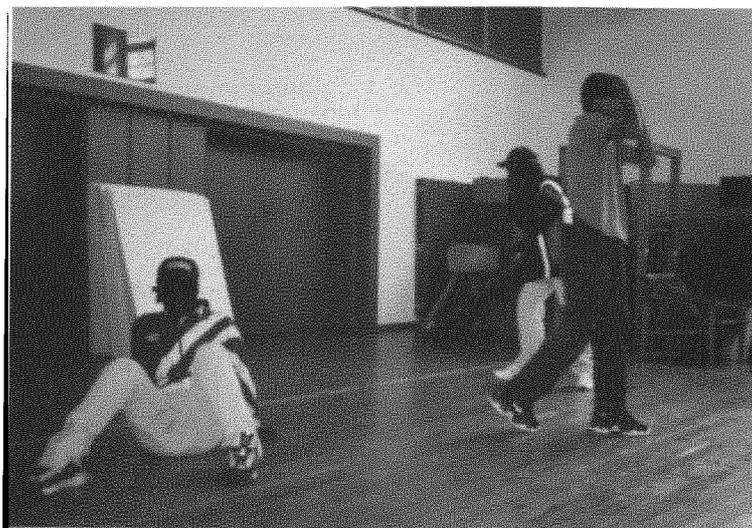
*Goalball — jogo de cooperação*

Podemos dizer que o objectivo geral deste programa é o de promover as capacidades de relacionamento social. Para tal propomos actividades cujos objectivos incluem (Matos, 1991, 1994):

- analisar os comportamentos relacionais usuais (verbais e nãoverbais);
- reflectir em grupo sobre as vantagens e inconvenientes dos diferentes tipos relacionais;
- aprender um método de abordar situações-problema;
- análise e modificação de determinadas cognições associadas a comportamentos-problema;
- manutenção e generalização das aquisições.

Neste programa é proposto um conjunto de exercícios de carácter lúdico organizado em cada sessão, de modo a trabalharem sete situações, cujos conteúdos apresentam um nível de complexidade crescente ao longo das sessões (Matos, 1997):

1. Comunicação não verbal, que pretende desenvolver a consciência do corpo e as suas possibilidades expressivas na comunicação interpessoal.
2. Informação sobre o impacte do programa na sua generalização à vida diária, com o objectivo de verificar os efeitos das vivências na realidade de cada um.
3. Resolução de problemas e gestão de conflitos, que visa o desenvolvimento de capacidades de planeamento, descentração e realização em colaboração.
4. Simulação/dramatização de situações, procurando uma reflexão sobre o comportamento social habitual em diferentes contextos e a identificação e escolha de comportamentos assertivos. Inclui um treino empático e exercícios de autocontrolo.



*Goalball — desenvolvimento do sentido de grupo*

5. Jogo de regras de carácter lúdico, que pretende desenvolver competências de relacionamento interpessoal em actividades diversificadas ou próximas das vivências reais.
6. Relaxação, momento de retorno à calma, controlo da respiração, controlo da ansiedade/ agressividade.
7. Partilha de experiências/trabalho para casa, com o objectivo de generalizar o trabalho da sessão à vivência diária do jovem.

### **O GRUPO**

O grupo foi constituído por dez jovens com deficiência mental, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 29 anos. A idade média foi de 21 anos.

Todos os jovens frequentavam o programa de formação profissional da Cercizimbra.

### **A APLICAÇÃO DO PROGRAMA**

O programa foi aplicado durante doze sessões de 60 minutos, numa primeira fase com frequência se-

manal e numa segunda fase com frequência quinzenal. Para além das sessões realizadas com os jovens da formação profissional, foram também realizadas sessões similares para os técnicos e monitores da instituição.

A aplicação do programa a este grupo de jovens implicou um ênfase particular em estratégias do tipo modelação e ensaio, especialmente importantes para aquisição de competências sociais com indivíduos com deficiência mental (Vaughn et al., 1989).

Os conteúdos do programa foram trabalhos a partir de situações gerais relacionadas com o contexto profissional, e de situações-problema específicas recolhidas através dos técnicos numa etapa anterior à aplicação do programa. A apresentação das situações-problema implicou inicialmente uma segmentação em subtarefas ou etapas. Apenas numa fase posterior estas subtarefas ou etapas eram todas integradas numa situação-problema, num processo único.

Na última sessão do programa propusemos ao grupo de jovens uma "inversão" de papéis, isto é,



*Formandos a registarem a sua auto-avaliação sobre as mudanças de comportamento e sobre a apreciação do programa*

eles foram os monitores da sessão e os técnicos e monitores da instituição foram o grupo-alvo.

### A AVALIAÇÃO

A avaliação do programa foi realizada através de três instrumentos de avaliação: ficha de auto-avaliação, ficha de avaliação dos progressos do formando pelo monitor e a checklist-aprendizagem estruturada de *skills* sociais (adaptado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980).

A ficha de auto-avaliação visa uma apreciação geral do interesse e utilidade do programa. Para além destes aspectos foram ainda avaliadas as aprendizagens realizadas e as mudanças comportamentais percebidas. Esta ficha foi preenchida pelo próprio formando no final da implementação do programa. Em alguns casos os jovens tiveram ajuda do monitor ou técnico, devido a dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

A ficha de avaliação dos progressos do formando pelo monitor pretende avaliar as mesmas áreas da ficha anterior e é, como o nome indica, preenchida pelo monitor do formando.

A *checklist* avalia um conjunto de competências sociais agrupadas em seis grupos: competências sociais básicas, competências sociais avançadas, competências para lidar com os sentimentos, competências alternativas à agressividade, competências para lidar com o *stress* e competências de planeamento. Cada uma das competências apresentadas é avaliada numa escala de cinco pontos (1 = nunca; 5 = sempre). Esta ficha foi aplicada em dois momentos: antes do início e no final da aplicação do programa, tendo sido preenchida em ambos os momentos pelo técnico/monitor do formando.

### OS RESULTADOS

Seguidamente apresentamos uma descrição dos resultados obtidos na avaliação. Esta apresentação divide-se em duas partes: os resultados da auto-avaliação e os resultados obtidos na avaliação dos monitores/técnicos. Para além da análise descritiva utilizou-se o teste de Qui-quadrado (na ficha de auto-avaliação e na ficha dos progressos do formando pelo monitor) e o teste das ordens de Wil-

coxon (na *checklist*), para verificar se existiam diferenças significativas entre as modalidades de resposta. Nos quadros seguintes as células que apresentam valores a negro e com asterisco referem-se a diferenças estatisticamente significativas (aceitando uma probabilidade de erro inferior a .05).

### RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO

**Quadro 1** — Utilidade e divertimento do programa (percentagem)

Útil e giro	Útil mas não muito giro	Não útil mas giro	Nem útil nem giro
90%*	0%	0%	10%

\*  $\chi^2$ ,  $p < .05$

Como podemos verificar pela análise dos Quadros 1 e 2, uma larga maioria dos formandos (90%) achou o programa útil e giro, referindo ainda que voltariam a frequentar outro programa deste tipo se tivessem oportunidade para o fazer.

**Quadro 2** — Motivação para frequentar outro programa de promoção de competências sociais (percentagem)

Aceitavas logo participar	Se calhar não aceitavas	Não aceitavas
90%*	0%	0%

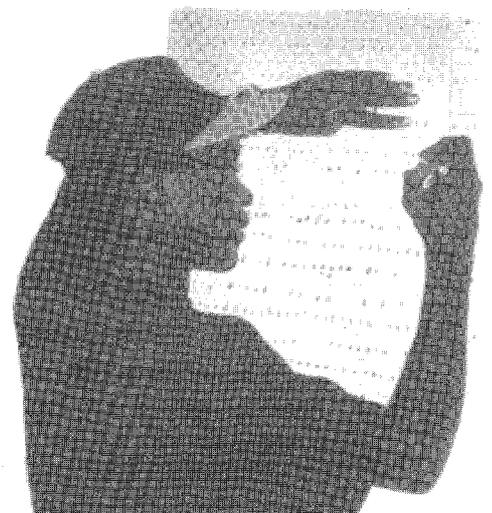
\*  $\chi^2$ ,  $p < .05$

Nesta avaliação cerca de 70% dos jovens referiram que gostaram de tudo no programa, salientando ainda alguns jovens que o que gostaram mais foi "dos jogos" e "da sessão para os técnicos e monitores".

Em relação ao que gostaram menos os jovens referem "o grupo", "os colegas que perturbavam a sessão" e o "pouco tempo de aplicação do programa". Alguns jovens referem que não houve nada que não gostassem no programa.

A utilidade (aprende-se, é importante, tira-se um curso) e o divertimento (é bom, é divertido) parecem ser os principais argumentos para convencer um amigo a frequentar o programa.

Nos Quadros 3 e 4 podemos verificar as aprendizagens em cada um dos conteúdos. Assim, o conteúdo no qual se verificou uma maior aprendizagem foi a comunicação interpessoal, seguida do treino assertivo e, por último, a resolução de problemas. Como se pode verificar (Quadro 3), 80% dos formandos aprenderam entre três a quatro competências de comunicação interpessoal, 70% dos formandos aprenderam entre três a quatro competências na área da assertividade, e apenas 50% conseguiram este nível de aprendizagem na resolução de problemas.



**Quadro 3** — Percentagens em termos de número de competências aprendidas

Comunicação Interpessoal					Treino Assertivo					Resolução de Problemas				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
10%	0%	10%	30%	50%	10%	20%	0%	10%	60%	30%	0%	20%	0%	50%

No Quadro 4 podemos ainda verificar quais as aprendizagens que registaram maiores valores na auto-avaliação, dentro de cada um dos conteúdos. Destacam-se as aprendizagens, dizer como me

sinto pela expressão da cara (comunicação interpessoal) e dizer a minha opinião (treino assertivo), que registaram valores significativamente mais elevados.

**Quadro 4** — Auto-avaliação — aprendizagem de competências (percentagem)

CONTEÚDOS/APRENDIZAGENS	%
<b>Comunicação interpessoal</b>	
Aprendi a dizer como me sinto pela expressão da cara	90%*
Aprendi a dizer como me sinto pela expressão da voz	80%
Aprendi a dizer como me sinto sem falar	60%
Aprendi a ver como os outros se sentem pelos gestos	80%
<b>Treino Assertivo</b>	
Aprendi a dizer a minha opinião	90%*
Aprendi a fazer elogios aos outros	60%
Aprendi a fazer pedidos e perguntas difíceis	70%
Aprendi a pedir ajuda quando tenho dificuldades	70%
<b>Resolução de problemas</b>	
Aprendi que existem várias maneiras de resolver um problema	50%
Aprendi que para resolver um problema tenho de pensar	70%
Aprendi que para resolver um problema tenho de pensar onde está o problema	60%
Aprendi uma maneira de resolver problemas	60%

\*  $\chi^2$ ,  $p < .05$

O Quadro 5 apresenta as evoluções comportamentais avaliadas pelos próprios formandos. É possível verificar que a maioria dos formandos refere evoluções positivas, na medida em que dizem estar mais satisfeitos (100%), mais brincalhões (88,9%), mais responsáveis (77,8%), mais confiantes (66,7%), e menos baralhados (55,6%), menos briguentos e tímidos (66,7%) e ainda menos infelizes (88,9%).

**Quadro 5** — Auto-avaliação — evoluções comportamentais (percentagem)

	MAIS	IGUAL	MENOS
Brincalhão	88,9%*	11,1%	0,0%
Confiante	66,7%	33,3%	0,0%
Responsável	77,8%	22,2%	0,0%
Satisfeito	100%	0,0%	0,0%
Baralhado	11,1%	33,3%	55,6%
Briguento	0,0%	33,3%	66,7%
Infeliz	0,0%	11,1%	88,9%*
Tímido	0,0%	33,3%	66,7%

\*  $\chi^2$ ,  $p < .05$

Para além das questões relativas a alterações comportamentais positivas e negativas, introduziram-se questões de controlo que avaliavam as evoluções em termos de aprendizagens não veiculadas no programa (conhecimentos em matemática, ténis, computadores e línguas estrangeiras). Em todas estas questões os jovens referiram não existir qualquer evolução a este nível.

### RESULTADOS DA AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS TÉCNICOS/MONITORES

Segundo os monitores, o formando diz que gosta deste curso porque aprende coisas (80%), porque gosta dos professores (50%) e ainda porque gosta dos colegas (30%). Os monitores referem que os formandos disseram terem aprendido no programa a compreender melhor os colegas e a lidar com os colegas. Tal como na auto-avaliação realizada pelos jovens, a avaliação realizada pelos técnicos/monitores revela que o que os jovens gostaram mais foram "os jogos" e o que gostaram menos foi "dos colegas que perturbavam a sessão".

**Quadro 6** — Avaliação realizada pelo monitor — modificações comportamentais

	SIM	NÃO
Agressivo	10%	90%*
Birrento	10%	90%*
Implicativo	10%	90%*
Refilão	20%	80%
Tímido	0%	100%
Alegre	20%	80%
Amigável	40%	60%
Comunicativo	50%	50%
Organizado	50%	50%
Responsável	80%	20%

\*  $\chi^2$ ,  $p < .05$

Em relação às evoluções comportamentais, os monitores referem que não houve evoluções negativas, na medida em que 90% dos jovens não estão mais agressivos, nem mais birrentos, nem mais implicativos. É ainda de salientar, apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos, que,

segundo os monitores, 50% dos jovens estão mais comunicativos e organizados e 80% dos jovens estão mais responsáveis.

**Quadro 7** — Resultados obtidos na *checklist* nos dois momentos de avaliação

	Pré-teste		Pós-teste		
	M	DP	M	DP	Z
Competências sociais básicas	2.75	.73	3.18	.80	-1.19
Competências sociais avançadas	2.93	.51	2.98	.71	-.06
Competências para lidar com os sentimentos	2.80	.59	2.89	1.06	.00
Competências alternativas à agressão	2.40	.52	2.92	.68	-1.68
Pedir permissão	2.20	1.14	3.00	1.15	-1.99*
Competências para lidar com o stress	2.13	.59	2.93	.60	-2.00*
Lidar com uma acusação	1.60	.70	2.50	.97	-2.17*
Lidar com o patrão	2.11	1.17	3.22	.67	-2.43*
Responder à persuasão	2.00	.82	3.00	.94	-2.16*
Lidar com a pressão do grupo	1.60	.70	2.40	1.07	-2.17*
Competências de planeamento	2.09	.55	2.59	.71	-1.79

\* Z,  $p < .05$

Por último apresentamos os resultados obtidos na *checklist*, no pré-teste e no pós-teste (Quadro 7). Verificamos que em todos os grupos de competências houve evoluções positivas entre os dois momentos. No entanto, apenas em algumas competências as evoluções foram significativas, como se verifica pelo teste de Wilcoxon (Z). Registaram-se diferenças significativas nas competências alternativas à agressão, e especialmente nas competências para lidar com o stress, onde se verificou que quatro competências deste agrupamento apresentaram diferenças significativas, nomeadamente lidar com uma acusação, lidar com o patrão, lidar com a pressão do grupo e responder à persuasão.

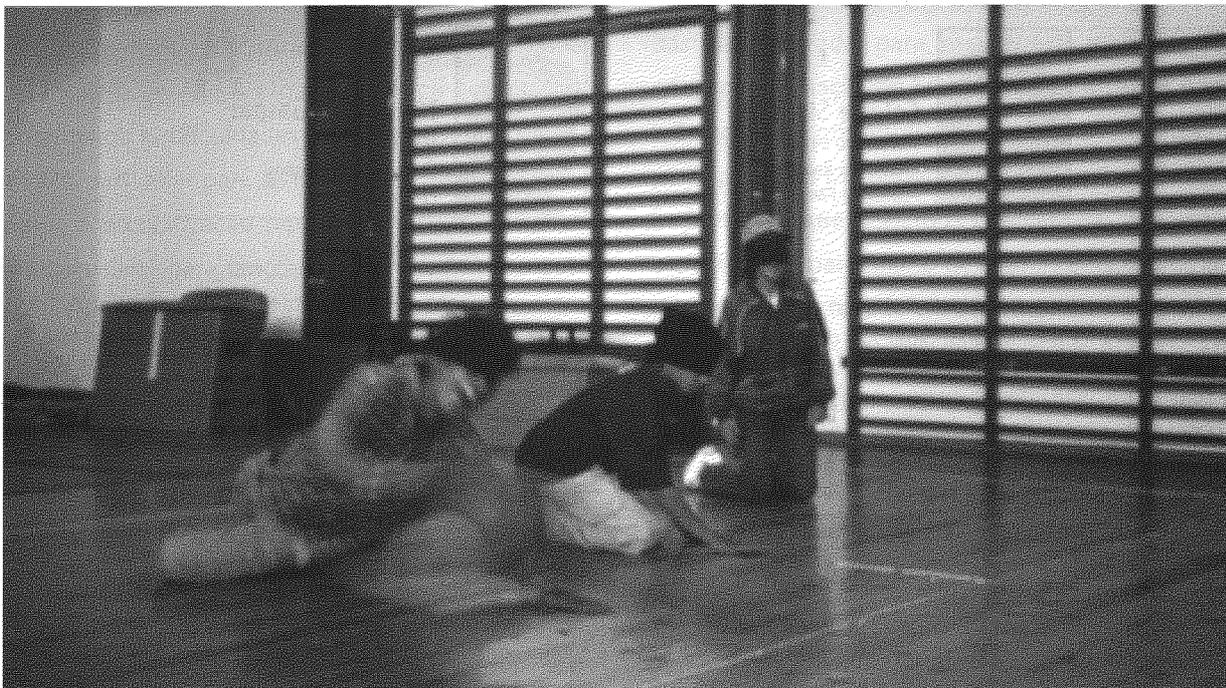
## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos, quer na fase anterior à implementação, quer na avaliação após a intervenção realizada, vão ao encontro da posição de vários autores (Matson e DiLorenzo, 1986; Vaughn et al., 1989; Caballo, 1993; Northern Virginia Community College, 1997) que salientam a importância do treino de competências sociais para jovens com deficiência mental no seu processo de formação profissional.

Através do inquérito realizado aos monitores, técnicos e supervisores do local de trabalho, confirmaram-se as dificuldades a nível do relacionamento interpessoal. A avaliação realizada após a

implementação do programa vem confirmar a aprendizagem de determinadas habilidades sociais e algumas mudanças comportamentais. Assim foi possível verificar na auto-avaliação que o conteúdo onde se registou um maior índice de aprendizagem foi a comunicação interpessoal (onde se destacou a aprendizagem "dizer como me sinto pela expressão da cara"), seguido do treino assertivo ("aprendi a dizer a minha opinião" foi a aprendizagem com maior percentagem) e, por último, a resolução de problemas. A avaliação realizada pelos monitores/técnicos vem também confirmar a aquisição de competências de relacionamento interpessoal, onde se destacam as competências alternativas à agressão e as competências para lidar com o *stress*. Neste tipo de competências verificaram-se diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste.

O programa de promoção de competências sociais pareceu também ser útil no sentido de um melhor ajustamento interpessoal dos jovens formados, na medida em que promoveu determinadas alterações comportamentais. Na auto-avaliação apenas se registaram evoluções positivas, isto é, melhoria nas características comportamentais positivas e diminuição nas características comportamentais negativas. Salienta-se aqui o facto dos jovens referirem estarem mais satisfeitos, mais brincalhões e menos infelizes, pois registaram-se diferenças significativas a este nível. De uma forma geral a avaliação dos monitores vai também ao encontro destas alterações referidas pelos jovens. As alterações significativas são positivas, na medida em que revelam uma estabilidade ou diminuição de comportamentos negativos como, por exemplo, a agressi-



*O jogo da cabra-cega — um dos exercícios do programa*

vidade. Ao nível da característica responsável, ambas as fontes de informação (jovens e monitores) referiram valores muito similares nesta evolução.

Para além destes aspectos, o programa parece ter agradado aos jovens formandos quer em termos de utilidade quer em termos de divertimento. A maioria dos elementos afirma que gostaram de tudo o que se relacionou com o programa, nomeadamente "os jogos" e "a sessão para os técnicos e monitores". A suportar esta posição encontramos ainda o facto de uma larga maioria de jovens referir que, se houvesse possibilidade de frequentar outro programa deste tipo, aceitaria de imediato.

Gostaríamos ainda de referir um outro aspecto positivo deste programa, que foi a sessão com os monitores e técnicos dos jovens que decorreu com

a mesma frequência das sessões com os jovens. Neste espaço era proposta uma sessão similar à sessão que tinha sido realizada com os jovens. Esta parte do programa foi fundamental para uma melhor compreensão dos objectivos do programa e sua continuação no contexto de formação profissional.

Por último, pensamos ser importante referir algumas limitações que podem ter interferido nos resultados, nomeadamente a dimensão reduzida da amostra e o curto tempo de intervenção com os jovens.

Apesar destas limitações, os resultados obtidos permitem-nos salientar o potencial deste tipo de programas na promoção de competências sociais, fundamentais como vimos anteriormente para o sucesso da integração profissional dos jovens com deficiência mental. ■



**Celeste Simões**

Licenciada em Educação Especial e Reabilitação, Assistente FMH/UTL



**Margarida Gaspar de Matos**

Psicóloga, Professora FMH/UTL

#### BIBLIOGRAFIA

- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- GOLDSTEIN, A., SPRAFKIN, R., GERSHAW, N. & KLEIN, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*, Illinois, Research Press.
- MATOS, M. (1994). *Corpo, Movimento e Socialização*, Rio de Janeiro, SPRINT.
- MATOS, M. G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa, FMH/UTL.
- MATOS, M. G., FONSECA, V., OLIVEIRA, L., BELO, J., FONSECA, R., NEVES, A. & SANTOS, A. (1990). «Utilização de um programa de competências sociais com adolescentes com problemas de comportamento social», *Educação Especial e Reabilitação*, 1, 4, 18-24.
- MATOS, M. G., FONSECA, V., BELO, J., OLIVEIRA, L., GASPAR, A., MIGUEL, P., LÉBRE, P. & JESUS, L. (1991). «Problemas de

comportamento social: da intervenção em grupos "problema" à prevenção com base na comunidade», *Educação Especial e Reabilitação*, 1, 5/6, 32-42.

MATSON, J. L. & DILORENZO, T. M. (1986). Social skills training and mental handicap and organic impairment, In C. R. Hollin & P. Trower (Eds.), *Handbook of social skills: Clinical applications and new directions* (pp. 67-90), Oxford, Pergamon Press.

NORTHERN VIRGINIA COMMUNITY COLLEGE (1997). *Effective strategies for career success: Prepare for, find & succeed on a job*, Indianapolis, JIST Works.

VAUGHN, S. R., RIDLEY, C. A. & COX, J. (1989). «Avaliação da eficácia do treino de competências de relacionamento interpessoal em crianças com deficiência mental», *Educação Especial e Reabilitação*, 1, 1, 4-8.

# Ciganos na escola: formação de mediadores culturais para a educação

*O mediador cigano é uma ponte entre duas margens, uma majoritária, outra minoritária. Comunicação versus marginalização.*

A escolaridade básica é obrigatória. No entanto, na etnia cigana verifica-se grande absentismo e dificuldades de integração.

Em particular para as novas gerações desta minoria, a escolarização representa um instrumento indispensável para lançar uma ponte entre a cultura majoritária e a cultura cigana.

Mas o problema da escolarização dos ciganos apresenta dificuldades que provêm da sua pertença a um grupo étnico bastante diferente na sua cultura, sentimentos, estilos de vida e valores.

Variados obstáculos que historicamente são opostos à sua integração tendem a desenvolver um reflexo de isolamento e auto-exclusão. Para além deste problema, a própria estrutura escolar não apresenta uma resposta adaptada que favoreça a integração/resolução destas situações.

A nível europeu, uma das estratégias ou medidas mais utilizadas para inverter esta realidade é a criação e formação de **Mediadores Culturais para a Educação**, com resultados positivos evidentes.

O papel de Mediador Cultural Cigano tem uma importância que podemos apreciar em diferentes aspectos, em particular o de criar interlocutores válidos para a sociedade envolvente.

Evitam intervenções erróneas, na medida em que o seu trabalho é capaz de oferecer a colaboração indispensável ao lançamento de projectos, à indicação de prioridades e a pôr em evidência problemas por vezes impensáveis.

Assim são portadores de uma mensagem de abertura concreta à cooperação, visando uma operação sistemática de integração.

Noutros termos, institui-se por intermédio dos mediadores um percurso relacional que facilita

a colaboração entre dois “mundos” que, até ao presente, nunca mantiveram relações fáceis.

#### O QUE É UM MEDIADOR?

É antes de mais uma figura de referência notória, um testemunho respeitado da sua cultura, tanto para as crianças como para os adultos.

É uma figura determinante para o diálogo e para uma relação nova e correcta, que facilite a escolarização das crianças ciganas, assim como a aproximação com os seus professores e com os seus colegas não ciganos.

#### O seu trabalho desenvolve-se a três níveis:

- **nível prático:** deve ajudar todos os agentes envolvidos a compreender as situações, o que deve ser feito, quando e como;
- **nível de comunicação:** deve ajudar a criança e a família no aspecto da comunicação com a escola. O mediador facilitará todo o processo. Quando se verificarem dificuldades de compreensão deve, por exemplo, identificar os aspectos que conduziram a tais dificuldades e descodificar a linguagem.
- **nível psico-social:** é o nível mais delicado. Deve ajudar os dois grupos a superar a postura habitualmente adoptada de “nós e eles” — trata-se de uma atitude psíquica de isolamento que o mediador deverá, de forma lenta mas persistente, atenuar e transformar.

#### O mediador deve:

- Ter um bom conhecimento da sociedade envolvente e capacidade para o diálogo.
- Fazendo uma média das duas culturas, deverá conhecer as suas normas e valores bem como ser sensível e aberto ao grupo maioritário onde se

insere, para poder compreender e gerir as possíveis diferenças que surgem no quotidiano ao nível das relações entre os dois grupos.

- Ter capacidade de articulação com os diferentes profissionais de educação, psicólogos, professores, assistentes sociais e auxiliares de educação.
- Sentir-se motivado para apoiar os alunos que podem ser não ciganos (o que será relativamente fácil dada a característica específica do povo Cigano na sua muito boa relação com as crianças).
- Ter capacidade de iniciativa, quer para o apoio à organização de actividades de tempos livres na escola, quer para acções muito específicas relacionadas com os seus próprios aspectos culturais.
- Ter capacidade de improvisar.
- Ser perspicaz.
- Ser criativo e imaginativo.
- Ser aberto às sugestões dos outros.



*Entrevista de acolhimento*

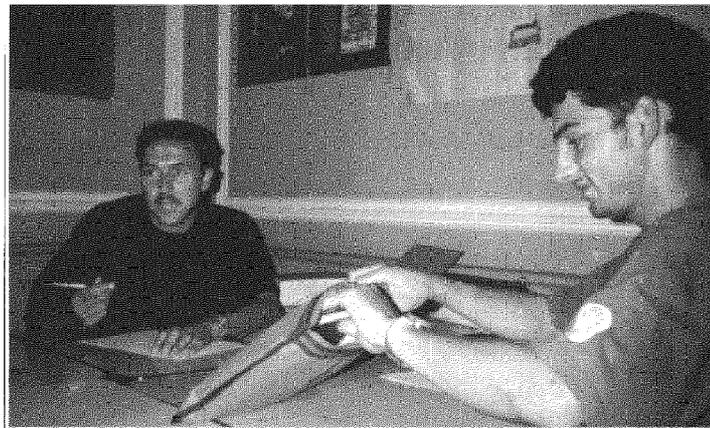
- A sua conduta deve levar ao respeito e reconhecimento da comunidade cigana, devendo ser muito bem aceite por este grupo.

**O mediador deve, ainda:**

- Ser cigano.
- Ser casado (de preferência com filhos, atendendo à necessidade de serem pessoas com algumas responsabilidades e crédito junto do grupo).
- Pertencer ao sexo masculino (por enquanto, atendendo às dificuldades que a mulher cigana teria em preencher um posto de trabalho a tempo inteiro fora do seu meio comunitário. No entanto, não se exclui a possibilidade de se inserirem mulheres caso surja oportunidade, à semelhança do que se passa a nível europeu).
- Ter, no mínimo, o primeiro ciclo, dando preferência a quem tiver maior formação académica.
- Residir perto de zonas com grande número de crianças ciganas, embora não se considere obrigatório o trabalho na comunidade de origem.
- Apresentar disponibilidade e vontade para o desempenho de uma profissão que não é clássica para o povo Cigano e implica horários e outras regras sociais e profissionais não ciganas.

**As suas funções são, entre outras:**

1. Verificar com os professores as presenças dos alunos, a fim de efectuar diligências para minimizar o absentismo ou abandono.
2. Participar nas actividades do projecto educativo da escola.
3. Esclarecer, informar e apoiar os professores no que se refere à cultura, valores e comportamentos característicos do povo Cigano, visando a melhor integração de crianças na escola.



*O tempo na escola*

4. Apoiar actividades não lectivas de recreio, almoço e outras (dado serem espaços educativos de grande importância), para um melhor conhecimento e relação com a criança.
5. Apoiar o professor e o aluno em actividades de complemento curricular.
6. Acompanhar actividades fora da escola (visitas de estudo, passeios e outras).
7. Participar no conselho escolar.
8. Informar e esclarecer as famílias sobre o funcionamento da escola e toda a documentação necessária.
9. Sensibilizar as famílias sobre a importância da sua participação e colaboração com a escola na educação dos seus filhos.
10. Esclarecer as famílias sobre a necessidade da escolaridade obrigatória.
11. Colaborar em projectos desenvolvidos por outras instituições sempre em articulação com a escola.

A formação já desenvolvida pelo Departamento da Educação Básica, para dar resposta às necessidades descritas, constou de:

## 1.ª FASE — FORMAÇÃO TEÓRICA (DE JANEIRO A JUNHO)

Duração de 480 horas, com os seguintes módulos de formação:

• Português	60 horas
• Matemática	60 horas
• Saúde	60 horas
• Psicologia	60 horas
• A Escola e a Educação	60 horas
• Organização da Sociedade Envolverte	60 horas
• Direito	60 horas
• Animação Cultural	60 horas
• História do Povo Cigano	60 horas
• Informática	60 horas

## 2.ª FASE — ESTÁGIO (DE SETEMBRO E DEZEMBRO)

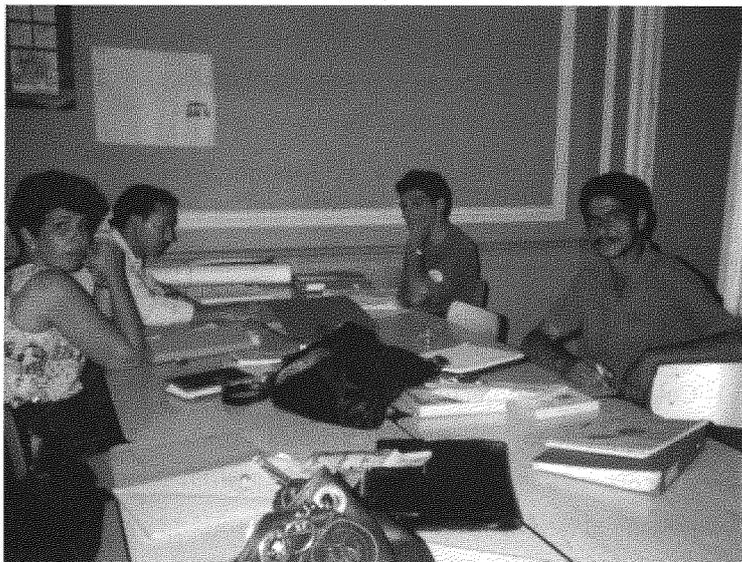
Foram realizados estágios em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, num total de 520 horas, com supervisão da equipa técnica do projecto e directores das escolas.

### Entretanto, foi feita:

- avaliação contínua da formação teórica pelos formadores e em reuniões periódicas com a equipa técnica;
- avaliação final a efectuar com a equipa técnica e professores das escolas onde se realizaram os estágios, com base na análise de fichas específicas de avaliação.

Este trabalho tem tido uma boa aceitação quer por parte das escolas quer pelas famílias. No entanto, ainda não foi criada a carreira de mediador, embora reconhecida a sua necessidade, com particular premência, para apoio ao cumprimento da medida "Rendimento Mínimo Obrigatório".

Útil para as escolas, útil para as famílias e principalmente eficaz em proporcionar à criança cigana confiança e prazer na frequência da escola que os não ciganos lhe oferecem, esta estratégia será um contributo a uma necessária integração (nunca assimilação) da comunidade cigana. ■



*Formandos em situação de avaliação final*



**Adosinda Rocha**

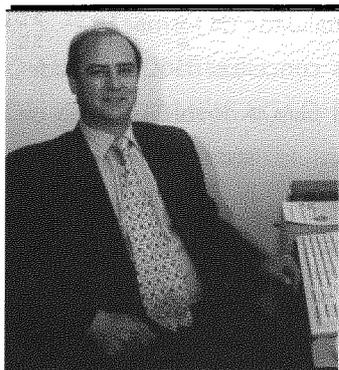
*Técnica Superior  
do Ministério da Educação*

# Vem aí o III QCA...

*O II QCA encontra-se praticamente no seu termo. O que nos reservará o III?*

*Foi com o intuito de ajudarmos a reflectir sobre o que se espera seja a resposta a esta questão que fomos movidos a recolher testemunhos de agentes de formação profissional financiada pelo II Quadro — um Organismo Estatal de Formação, uma Associação Patronal, uma Associação Sindical e um Centro de Gestão Participada.*

*Assim, e num primeiro momento, procurámos saber quais foram as dificuldades encontradas na execução do II QCA, mormente no que se refere aos normativos e a outra legislação aplicável. Depois, e num segundo tempo, tentámos indagar acerca das sugestões de melhoria que deverão integrar as novas regras do III QCA.*



## A regulamentação dos programas de formação profissional no novo QCA (tentativa de "aviso à navegação")

**Acácio Ferreira Duarte**

*Psicólogo e Director da Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril*

### 1. OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

subjacentes à arquitectura normativa do presente QCA têm apresentado, a meu ver, importantes fragilidades, nomeadamente:

a) **Insuficiente actualidade técnica** relativamente ao estágio actual do conhecimento em matéria de engenharia da formação.

Na verdade, tais conceitos têm revelado:

- a.1) No campo da qualificação/formação inicial:
- capacidade de reconhecer/aceitar, fácil e espontaneamente, apenas as modalidades e metodologias de formação mais ou menos "tradicionais";
  - grande dificuldade de reconhecimento/aceitação, logo que se encontram face a modalidades e metodologias mais "avançadas" (formação multimédia, formação a distância, formação individualizada, por exemplo).
- a.2) No campo da **formação dos adultos activos**:
- alguma facilidade de reconhecimento/aceitação

de modalidades e metodologias de “formação contínua” mais ou menos “tradicionais” (bastante semelhantes às utilizadas na também “tradicional” formação inicial);

- enorme *stress*/(quase)incapacidade para reconhecer/aceitar “novas” modalidades e metodologias de formação de adultos activos, mormente se dirigidas a adultos activos empregados e, mais ainda, se o espaço de actividade desses adultos activos for em micro e pequenas empresas; (em muitas destas situações, o *stress* dos aparelhos gestores dos programas é praticamente total; como aceitar essas coisas aberrantes, estranhíssimas, que nos propõem, em termos de durações da formação — “obviamente” inúteis; de formandos que fazem umas partes do programa e outras não; de programas “à medida”, a realizar em parceria, cujos conteúdos não podem ser antecipados nas candidaturas; de “cursos”/candidaturas com dezenas de “acções” específicas/“diferentes”; de componentes de formação que não são as preestabelecidas nas normas; de não separação entre aulas teóricas e aulas práticas; de formação multi-média; de formação a distância; de formação individual, no posto de trabalho; etc.).

b) Facilitação de uma perversa universalização e **estandardização administrativa** dos parâmetros enformadores do conceito de formação utilizado.

Supondo as equipas de gestão dos programas (dominantemente administrativa) que os conceitos de formação e de organização da formação subjacentes às normas são bons, universais, inquestionáveis, tendem, naturalmente, a formalizar os parâmetros de análise, estabelecer fórmulas e percentagens fixas, introduzi-las no computador,

aplicá-las às candidaturas, aos *dossiers* de execução, aos *dossiers* de saldo, etc., e a concluir: se o sistema reconhece/aceita, está bem, é certamente boa formação; se o sistema rejeita, está mal, a formação seguramente não presta.

Tais fragilidades terão induzido duas consequências perversas: por um lado, terão contribuído para consolidar alguns formatos-tipo de formação profissional já, em grande parte, tecnicamente desactualizados ou em acelerada obsolescência; por outro lado, terão provocado um efeito de inibição naquilo que, supostamente, se pretendia potenciar: forte desenvolvimento da formação dos adultos activos, criatividade, inovação metodológica; forte incremento da qualidade da formação.

Donde que, se tais conceitos não forem adequadamente ajustados para o novo QCA, seja de temer que permaneçam os riscos de inibição técnica/metodológica das prioridades políticas que se pretendam implementar.

Para evitar que tal possa vir a ocorrer, julgo que seria desejável:

- que a elaboração dos novos regulamentos fosse feita com a assessoria de especialistas de formação, com grande prática actual de terreno — que não apenas ou sobretudo de gabinete — e com uma boa capacidade de visão prospectiva da formação que Portugal precisa fazer nos próximos anos;
- que os novos regulamentos sejam configurados numa arquitectura normativa capaz de compatibilizar o rigor e a universalidade de um conjunto de normas comuns, básicas, gerais, com uma grande flexibilidade dos subconjuntos de normas específicas requeridas pelas diversas situações de formação, conjugados com uma grande capaci-

dade e credibilidade técnica (nomeadamente em engenharia da formação) dos aparelhos gestores dos diversos programas.

## 2. CONTRIBUTO PARA A ESPECIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS SITUAÇÕES-TIPO DE FORMAÇÃO DE ADULTOS ACTIVOS

A meu ver, podemos talvez visualizar a organização do universo de intervenções de formação neste campo em torno de dois eixos/conceitos-base: o de (re)qualificação profissional e o de “formação contínua”.

### O EIXO/CONCEITO DE (RE)QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Formação dirigida aos adultos activos que não tenham tido uma formação inicial qualificante para o exercício da respectiva profissão e em que seja ne-

cessário (re)construir o próprio alicerce de qualificação profissional, sobre o qual se possa, depois, construir um verdadeiro e sólido edifício de “formação contínua”/formação permanente.

Formação de, relativamente, longa duração (porventura entre 500 e 1000 horas), visando reestruturar, reorganizar, refundar e completar os pré-adquiridos do formando, por referência ao perfil profissional definido para a respectiva profissão.

Certificação da formação estreitamente articulada com a certificação da aptidão profissional.

Programas de formação integrando — sempre que se dirijam a adultos activos empregados — uma forte componente de formação individual assistida no próprio posto de trabalho do formando, por forma a viabilizar uma larga área de compatibilização entre a formação e a “produção”/exercício profissional.

Neste eixo, talvez possamos sinalizar as seguintes **situações-tipo principais**:

FORMAÇÃO DE ADULTOS ACTIVOS			
EIXO 1: (RE)QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL			
a) (Re)qualificação profissional de nível 2		b) (Re)qualificação profissional de nível 3	c) Reconversão profissional
a.1) Cursos de (re)qualificação profissional e sociocultural integradas com equivalência à actual escolaridade obrigatória (9.º ano)	a.2) Cursos de (re)qualificação profissional — em sentido estrito — sem valência cultural/“escolar”	b) Cursos de (re)qualificação profissional — em sentido estrito — sem valência cultural/“escolar”	c) Cursos de reconversão profissional configurando intervenções semelhantes a: a.1); a.2); b)
	articulados ou não com cursos de (re)qualificação cultural/“escolar” — ensino recorrente—	articulados ou não com cursos de (re)qualificação cultural/“escolar” — ensino recorrente—	

### a) (Re)qualificação profissional de nível 2

a.1) Cursos de (re)qualificação profissional e socio-cultural, integradas, de nível 2 (com equivalência à actual escolaridade obrigatória — 9.º ano).

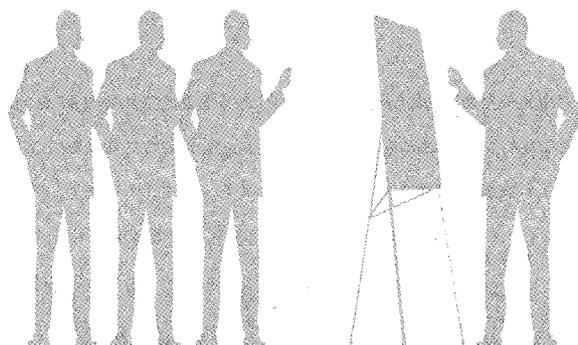
Dirigida aos adultos activos que, não só não tenham tido uma formação inicial qualificante para o exercício da respectiva profissão, mas também apresentem níveis de instrução/escolaridade/literacia demasiado baixos — inferiores nomeadamente aos da actual escolaridade obrigatória (9.º ano).

Ao que consta, uma grande parte da nossa população adulta activa (60 a 70 % ?) encontra-se nesta situação, justificando grandes preocupações relativamente ao seu potencial de adaptação à inevitável e acelerada complexificação tecnológica e cultural dos sistemas produtivos/sistemas de trabalho que entretanto ocorrerão nos ainda muitos anos ou décadas de vida activa que têm pela frente.

O programa de cada um destes cursos, visando (re)construir o próprio alicerce de qualificação do cidadão adulto activo, deverá ser concebido/estruturado/homologado para, em *interface* com a certificação profissional e a certificação escolar, produzir, como um todo, os efeitos “qualificação profissional” (nível 2) e equivalência à actual escolaridade obrigatória.

a.2) Cursos de (re)qualificação profissional (nível 2) — em sentido estrito (sem valência “cultural/escolar”) articulados ou não com cursos de (re)qualificação “cultural/escolar” (4.º, 6.º e/ou 9.º ano)/ensino recorrente.

Se dirigidos ao mesmo segmento da população adulta activa (com escolaridade obrigatória inferior ao actual 9.º ano), conduzem a uma (re)qualificação profissional de nível 2, construída sobre o patamar de



escolaridade obrigatória correspondente à idade do formando (3, 4 ou 6 anos de escolaridade); quando, eventualmente, articulados com cursos do ensino recorrente poder-se-á alcançar, mesmo assim, uma (re)qualificação profissional (propriamente dita), ainda que de forma separada, sem integração de sinergias, de motivações, de conteúdos, de meios, etc.

#### *Nota crítica:*

Seguir este caminho equivale mais ou menos a uma solução do tipo daquelas que, **antigamente**, as escolas/centros de formação propunham aos jovens.

Por exemplo, a um jovem que pretendesse qualificar-se para o exercício da profissão de cozinheiro e se dirigisse ao INFT, propunha-se-lhe: “Inscresvete no nosso curso de formação de cozinha-pastelaria (2 anos) para alcançares a tua qualificação profissional e, se estiveres também interessado em fazer o ciclo secundário de estudos/ 12.º ano, terás que te inscrever também no ensino secundário, à noite (3 anos).”

Claro que muito poucos eram os jovens que se dispunham a, ou que conseguiam, fazer as duas coisas.

Hoje em dia, e desde já alguns anos, que se propõe a um jovem naquela situação uma solução muito mais racional, muito mais motivadora, muito mais viável, muito mais eficiente: “Faz o nosso curso de formação de cozinha-pastelaria (3 anos) e alcanças, de forma simultânea e inte-

grada, os teus dois objectivos — qualificação profissional e equivalência ao 12.º ano.”

Do meu ponto de vista, por maioria de razão, seria muito vantajoso poder propor a um adulto activo (sobretudo àqueles sem formação inicial e com baixos níveis de instrução) soluções do tipo das configuradas na alínea a.1) — (re)qualificação profissional e sociocultural integradas.

Deixar-se-iam as soluções do tipo a.2) para os adultos activos já com a actual escolaridade obrigatória (9.º ano) e para aqueles que não estivessem interessados em progressão escolar, ou que, estando nela interessados, por qualquer razão, objectiva ou subjectiva, preferissem seguir, separadamente, os dois caminhos.

#### b) (Re)qualificação profissional de nível 3

Formação dirigida aos adultos activos que, não tendo tido uma formação inicial qualificante para o exercício da sua profissão, tenham, no entanto, atingido, ou estejam em condições de atingir, uma qualificação cultural/escolaridade de nível secundário.

Em teoria, poder-se-iam configurar situações-tipo paralelas às indicadas no patamar de qualificação anterior.

Contudo, na prática e no imediato, talvez não seja premente perspectivar uma solução paralela à referida em a.1) — (re)qualificação profissional e sociocultural integradas, de nível 3, (com equivalência ao 12.º ano).

De imediato seria de configurar apenas, neste âmbito, uma solução de (re)qualificação profissional de nível 3 — em sentido estrito —, ou seja, dirigida aos adultos activos com escolaridade secundária completa, que tenham acedido ao exercício

da sua profissão sem ter tido uma formação inicial qualificante prévia, e que estejam a exercer profissões para as quais a actual oferta de formação inicial seja já de nível 3.

#### c) Reconversão profissional

Formação dirigida a adultos activos que queiram/precisem mudar de profissão.

Os programas de formação, sendo embora concebidos à medida de cada situação específica de reconversão profissional em causa, de um modo geral poderão configurar situações de intervenção formativa bastante semelhantes às referidas em a.1), ou a.2), ou b).

### O EIXO/CONCEITO DE “FORMAÇÃO CONTÍNUA”

Neste segundo segmento de intervenção, podemos perspectivar dois cenários de trabalho com técnicas de intervenção bastante diferenciadas.

a) **Cenário 1 — “procura” individual** em que a tónica é a procura individual de formação por parte dos adultos activos interessados em aperfeiçoar, reciclar, actualizar as suas competências, em ordem a melhorar as suas condições de sustentação do emprego, de progressão na carreira, de mobilidade profissional.

Neste cenário podemos configurar duas situações-tipo principais:

a.1) **“Formação contínua”, em sentido próprio:** aperfeiçoamento, reciclagem, actualização das competências de adultos activos com prévia qualificação, em que o edifício da sua formação contínua se constrói sobre um alicerce estruturado e só-

lido de formação/qualificação básica-inicial-anterior.

a.2) **“Formação contínua”, em sentido lato:**

aperfeiçoamento, reciclagem, actualização das competências de adultos activos sem prévia formação/qualificação básica-inicial-anterior, em que o edifício da sua formação contínua se constrói sobre um alicerce inexistente ou insuficientemente estruturado e sólido (o edifício tornar-se-á um pouco mais adaptado às suas actuais funções, um pouco menos frágil, mas permanecerá sendo uma construção provisória, com limitada sustentação/durabilidade).

A tipologia dos programas de formação neste cenário poderá atingir um grau de standardização (em termos de duração e de conteúdos) relativamente elevado, já que tendem a ser: uni-profissionais — dirigidas a grupos de formandos com a mesma profissão, com pré-adquiridos e objectivos de progressão bastante próximos; referenciados ao perfil profissional oficialmente estabelecido para a profissão em causa; e, pelo menos em certos casos durante os próximos anos, estreitamente articulados com o sistema de certificação da aptidão profissional.

b) **Cenário 2 — “procura” institucional** em que a tónica é a procura institucional de formação, dirigida aos seus adultos activos/recursos humanos, por parte das empresas e outras organizações, em ordem à melhoria do desempenho/competitividade de cada empresa, de conjuntos de empresas, de áreas/sectores de actividade, de localidades/regiões.

Formação esta que — para além daquela que cada empresa/organização realiza, por si própria,

internamente — tende a ser cada vez mais planeada, concebida, realizada numa dinâmica de parceria, envolvendo empresas, trabalhadores, associações empresariais, associações sindicais, associações profissionais, escolas, centros de formação, organismos sectoriais, autarquias, etc.

Acções de formação que têm de ser concebidas e programadas à medida das circunstâncias específicas de cada contexto e tempo concreto de intervenção e que, conseqüentemente, tendem a ter as mais diversas durações, os mais diversos públicos-alvo (frequentemente multi-profissionais, multi-funções, multi-empresas), os mais diversos conteúdos programáticos, cobrindo uma extensão maior ou menor de componentes de formação “técnica” e/ou “comportamental”, as mais diversas modalidades e metodologias de formação, etc.

A articulação deste tipo de formação com a actual arquitectura da certificação profissional dificilmente poderá ser directa/imediata, já que me parece bastante mais relacionável com conceitos do tipo “carteira individual de formação”/“portefólio de competências” do que do tipo “certificado de aptidão profissional”.

Os regulamentos de gestão dos programas de apoio não podem, não devem, forçar à standardização administrativa (a-técnica, a-céfala) desta indispensável diversidade, sob pena de obstaculizarem o desenvolvimento sustentado desta dinâmica de parcerias de formação de activos e de adaptação de cada acção de formação às circunstâncias específicas de cada contexto socio-técnico-laboral concreto.

Em esquema, teríamos neste segundo eixo as situações-tipo principais (ver quadro página seguinte).

FORMAÇÃO DE ADULTOS ACTIVOS		
EIXO 2 - FORMAÇÃO CONTÍNUA		
<i>aperfeiçoamento, reciclagem, actualização</i>		
a) PROCURA INDIVIDUAL		b) PROCURA INSTITUCIONAL
a.1) Formação contínua em sentido próprio	a.2) Formação contínua em sentido lato	b) Formação de activos em parceria institucional
adultos activos <b>com</b> formação/qualificação básica-inicial prévia	adultos activos <b>sem</b> formação/qualificação básica-inicial prévia	empresas e outras organizações áreas/sectores de actividade economia local/regional

### 3. NOTA FINAL

A meu ver, poderia ser de grande utilidade, para a eficiência e eficácia da aplicação dos recursos de apoio à formação disponibilizados pelo próximo QCA, conseguir, antes da formulação dos respectivos regulamentos, alcançar um desejável consenso técnico relativamente às principais situações-tipo de formação de adultos activos que Portugal precisa realizar nos próximos anos, para poder assegurar condições de competitividade futura a economia nacional.

Do meu lado, aproveito para sublinhar a importância estratégica que me parecem ter, nomeadamente, as duas situações que atrás assinelei a sombreado e que configuram situações relativamente novas na nossa prática nacional de intervenção na área da formação dos nossos adultos activos.



## O III QCA impõe uma maior cooperação entre os vários agentes

**Norma Rodrigues**

*Associação Industrial Portuguesa*

**S**endo a formação profissional um instrumento de aproximação do indivíduo/cidadão ao mundo económico e social, ela deverá ser eficaz e eficiente, quer ao nível da produção de competências quer ao nível do processo de inserção e integração, concretizando estes resultados cada vez com menores recursos e no mais curto espaço de tempo.

Para ser eficaz e eficiente o sistema de formação profissional deverá ser capaz de fixar objectivos ambiciosos mas viáveis, claros e quantificáveis. Não basta que se pretenda que 30% da população activa portuguesa esteja em formação nos próximos anos. É preciso explicitar o tipo de formação e dimensionar a evolução de competências a que a mesma deve conduzir. Não basta também que se estabeleça uma relação causa-efeito entre a formação e o emprego a gerar, é preciso quantificar esses postos de trabalho e garantir que o custo de cada um seja razoável.

Se a fixação de objectivos acima referidos pelo sistema profissional implica o esforço de um bom planeamento suportado em técnicas científicas e aderentes à realidade, a operacionalização efi-

ciente do sistema passa pela combinação inteligente de recursos de qualidade — humanos (gestores, coordenadores, formadores, consultores) e materiais (infra-estruturas, *hardware*, *software*, didácticos) através de processos (metodologias) adequados.

Sendo o próximo Quadro Comunitário de Apoio uma das últimas oportunidades de acesso aos fundos em grande escala, impõe-se uma política de racionalização e potenciação na sua utilização que passa por uma grande articulação em vários planos. Desde logo, a experiência passada da coexistência de diferentes referenciais interpretativos dos normativos comunitários e a competição que caracterizou a gestão do I e II QCA terão que dar lugar a uma gestão simultaneamente flexível e integradora e a uma cooperação sinérgica entre os diversos organismos da Administração e entre esta e a sociedade civil.

Mas não basta. É necessário também que a transposição de experiências inovadoras e de sucesso desenvolvidas no passado seja assumida no próximo QCA, em detrimento de apoios à investigação pela investigação em áreas e temas em que já não há rodas para inventar, mas em que sobra

muito caminho para percorrer. O acervo daquelas experiências deve, por isso, ser privilegiado numa perspectiva de multiplicação, substituindo projectos de investigação pura que muitas vezes não passam de fazer mais do mesmo com uma dimensão microscópica que não permite uma extrapolação credível de conclusões e resultados. Gastem-se os recursos disponíveis no acompanhamento científico e *on-line* daquelas transposições e haverá espaço suficiente para a comunidade científica se debruçar sobre objectos reais, fazer estudos sobre realidades e medir impactes efectivos.

Sendo uma das dificuldades do sistema de ensino/formação o seu casamento com a realidade, não é razoável que dentro de si mesmo se alimentem mecanismos que, ao invés de eliminar aquela dificuldade, a potenciam.

Ao nível dos recursos humanos afectos ao sistema, impõe-se também uma evolução. Desde logo ao nível das competências dos seus diversos actores principais. Ao esforço de acreditação/certificação efectuado, ao estabelecimento de mecanismos de qualificação, tem que seguir-se um esforço maior na determinação das competências em acto. Não parece curial continuar-se a subsidiar a alimentação de um sistema com pessoal e entidades qualificadas sem cuidar do controlo da qualidade do exercício das funções e sem cuidar da necessidade de novas competências. A competência para a formação de adultos, afinal a esmagadora maioria do público-alvo do sistema. A competência para trabalhar em equipa, pois só assim se reúnem os saberes necessários, quando o público-alvo surge cada vez mais agrupado numa célula colectiva de tipo empresarial. Mas também as competências dos gestores e coordenadores da formação para

que cada vez mais sejam capazes de integrar os valores de cada subsistema produtor de formação, dialogar entre si, e associar à análise/avaliação técnico-pedagógica a absoluta necessidade de “pensar cliente”.

Ao nível dos recursos materiais impõe-se uma palavra de ordem: rentabilizar o que existe. Rentabilizar através de uma política que favoreça o uso e penalize o abandono. Que favoreça as parcerias para a operacionalização multifuncional dos meios existentes. Não faz sentido construir-se mais centros de formação em regiões onde algumas infra-estruturas têm a sua capacidade subutilizada. E que o esforço financeiro em betão seja reafectado quer para a promoção da mobilidade do espaço-escola, de modo a que este possa deslocar-se ao ambiente de trabalho, quer para a actualização e modernização tecnológica dos equipamentos.

Ao nível dos mecanismos de controlo do sistema importa evoluir do controlo analítico-financeiro para um controlo do processo e de produto. Para que isto aconteça os mecanismos de retroacção deverão assumir um carácter útil e sistemático, o que implica uma desburocratização do acompanhamento e da avaliação. Desejam-se formulários de simples preenchimento com informação útil ao nível micro e macro. A integração dos vários tipos de formulários, a uniformização dos planos de contas e a sua ligação em rede são passos essenciais para libertar recursos e tempo a fim de possibilitar a evolução desejada.

É também forçoso introduzir uma nova dinâmica no acesso ao sistema e romper com o *status quo* que se caracteriza ainda hoje pelo seguinte:

“As pessoas não têm hábito de formação. Quando os adquirem não sabem onde a realizar. Quando

sabem, não conseguem preencher os impressos. Quando conseguem preencher os impressos, não percebem por que razão têm cortes nas aprovações.”

O acesso tem que ser simples e transparente. Se assim não for, continuará a existir a necessidade de “muletas”, intermediários que mais não fazem que acrescentar ao processo custos sem retorno, pois a sua única mais-valia é interpretar e preencher formulários e saber “dar a volta”.

O Fundo Social Europeu, que é por natureza voluntarista, existe porque o mercado não funciona, necessita ainda de outros voluntarismos para produzir efeitos.

O caminho de credibilização do sistema de formação que tem vindo a ser reconstruído, tem sido percorrido por muitos e variados actores. Os resul-

tados conseguidos não são exclusivos deste ou daquele, são a soma das experiências, dos saberes, das competências e incompetências de todos.

Para a nova e mais exigente etapa que se avizinha importa ter isto presente. Os desafios que pensamos ser necessário vencer, e que sucintamente temos vindo a apontar, impõem a operacionalização de verdadeiros modelos de cooperação.

Neste como noutros quadros, a Associação Industrial Portuguesa tem uma noção clara e objectiva do valor que pode transportar para o sistema e também do valor que os outros parceiros possuem. É à soma destes méritos que o sistema de formação tem que ir buscar as energias para vencer os desafios presentes e preparar os futuros que todos desejamos.

---

## O quadro legal da formação profissional no II QCA

Algumas reflexões e ensinamentos para o futuro

**Eugénio Rosa**

*Gestor de Formação da CGTP*

O II QCA está a terminar, portanto é altura de reflectir, procurando identificar o que foi conseguido, e fundamentalmente o que interessa melhorar no III QCA para que se possa fazer melhor formação e formação mais ajustada às necessidades do País.

O II QCA começou com a publicação de um novo quadro legal, o Decreto-Regulamentar n.º 15/96, que, embora novo, manteve inalterável parte do quadro legal anterior.

Como aspectos positivos, que representaram melhorias, tem interesse chamar a atenção para a criação do INOFOR, para a acreditação das entida-

des formadoras, para a elaboração e publicação de estudos sectoriais e de alguns perfis profissionais, embora ainda com um âmbito demasiadamente generalista; para uma maior flexibilidade na gestão através da eliminação de tectos absurdos que existiram no I QCA (ex.: despesas com pessoal não docente não podiam ultrapassar 17% das despesas totais da candidatura deduzidas das despesas com formandos).

Embora verificando-se avanços relativamente a certas áreas importantes, no entanto continuaram a verificar-se deficiências, que interessaria corrigir logo no início do III QCA. É evidente que, ao referenciar estas deficiências, não se pretende pôr em causa nem o empenhamento nem a dedicação, nem a qualificação técnica de todos aqueles que trabalham nas estruturas de gestão dos programas, mas tão-só dar um contributo, na óptica de quem faz directamente formação, para a melhoria do funcionamento do quadro legal e prático de formação em Portugal.

### **APOIO REDUZIDO OU MESMO NULO NO DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO**

Embora o INOFOR tenha realizado alguns estudos sectoriais que contêm alguns dados sobre necessidades de formação, o certo é que a maioria das entidades continuaram a não ter qualquer apoio no diagnóstico das necessidades de formação, acabando por realizar cursos de formação em que não era certo que viessem suprir necessidades reais actuais ou futuras do País. E isto apesar do Decreto-Regulamentar n.º 15/96 estabelecer, no artº 6.º, n.º 4, alínea c) “que compete aos gestores dos programas... assegurar o apoio a nível técnico e peda-

gógico às entidades formadoras e beneficiárias, através, nomeadamente, da divulgação e prestação de informação relativa ao conteúdo e natureza dos programas e respectivos destinatários e às necessidades de formação...”. Por falta de meios ou por outra qualquer razão, esse apoio não se verificou. E pensamos que esse apoio é imprescindível para a adequação da formação que se realiza às necessidades do País, quer actuais quer futuras.

É curioso e ao mesmo tempo sintomático que embora existindo no PDR (Plano de Desenvolvimento Regional) para o período 2000-2006, um eixo denominado “Alterar o perfil produtivo em direcção às actividades do futuro”, no entanto não existe nele a indicação de quais são essas actividades do futuro. Perante tal lacuna, num plano que pretende orientar o futuro do País, envolvendo mais de 8000 milhões de contos, como é que se poderão definir correctamente necessidades de formação e acções de formação a realizar sem se conhecer quais são as actividades do futuro?

Seria importante alterar rapidamente esta situação no III QCA, fornecendo às entidades que realizam formação informação adequada para que possam realizar a formação que corresponda às necessidades reais, actuais e futuras do desenvolvimento económico e social do País.

### **ATRASOS NA APROVAÇÃO DAS CANDIDATURAS**

Embora a actual lei estabeleça que os gestores dos programas devem comunicar às entidades que apresentaram candidaturas a sua decisão num prazo máximo de 60 dias, o certo é que isso mui-

tas vezes não se verificou, criando-se às entidades formadoras, devido aos atrasos, situações que dificultaram ou mesmo impossibilitaram a execução integral das candidaturas aprovadas.

Dois exemplos apenas. Em 1996, apresentamos candidaturas para realizar acções de formação profissional em 1997, logo a partir de Janeiro. A comunicação da aprovação só teve lugar em 29 de Dezembro de 1997, e as acções tinham de se iniciar em 1997, sob pena de não se poderem realizar.

Em 1998, apresentámos duas candidaturas para realizar acções de formação a distância, uma formação inovadora que exige uma atenta preparação, tendo por isso as acções necessidade de começar logo no início de 1999 como se propunha nas candidaturas apresentadas. No entanto, a comunicação da aprovação só teve lugar em Maio de 1999, portanto já muito próximo do período de férias, o que determinou que as acções só pudessem começar no 2.º semestre, criando-se assim sérias dificuldades à execução da totalidade das acções de formação.

Portanto, uma deficiência, com consequências negativas quer na qualidade quer na quantidade de formação realizada, que interessaria evitar no III QCA.

Para finalizar, e já que se está no ano de transição do II QCA para o III QCA, seria necessário, no âmbito dos diversos programas, decidir qual a data limite de finalização das acções cujo início foi adiado devido ao atraso verificado nas aprovações das candidaturas, e comunicar essa decisão aos promotores, já que muitas acções, devido àquele facto, têm de prolongar o seu funcionamento por vários meses do ano 2000.

## **CRESCENTES DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DE ACTIVOS**

Mais de 70% dos trabalhadores por conta de outrem têm o ensino básico ou menos, e, conseqüentemente, a qualificação da esmagadora maioria dos activos é baixa, claramente insuficiente.

Face a esta situação, reconhecida por todos, é um imperativo nacional aumentar rapidamente a qualificação dos activos.

No entanto, as entidades patronais continuam a dificultar tal qualificação, recusando-se a conceder qualquer tempo para os trabalhadores poderem participar em acções de formação profissional, por um lado, e, por outro lado, valorizam muito pouco ou mesmo nada a qualificação que os trabalhadores obtêm, em horário pós-laboral, portanto à custa de horas retiradas no seu tempo descanço. O mesmo sucede com o Estado, que ainda não conseguiu implementar um sistema através do qual o trabalhador possa obter o reconhecimento oficial do aumento de qualificação obtido.

Finalmente, o reduzido estímulo material que existia no I QCA dado aos activos para participarem em acções de formação profissional desapareceu no II QCA, não sendo substituído por outro tipo de incentivo (ex.: certificação das competências adquiridas). Como consequência deste facto, e também das razões anteriores, têm crescido as dificuldades para seleccionar formandos para acções de formação profissional.

Esta situação poder-se-á agravar ainda mais durante o III QCA, se não forem tomadas medidas para inverter a situação, tendo em conta que a região de Lisboa e do Vale do Tejo é aquela em que existe a maior concentração de activos no nosso

País, e que ela, no III QCA, deixará de ser região de objectivo um, perdendo uma parte substancial dos fundos comunitários que vinha recebendo, nomeadamente para formação profissional.

## **NORMAS INTERNAS QUE DIFICULTAM A REALIZAÇÃO DE ACCÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Durante o II QCA foram aplicadas normas que não constavam da legislação publicada, e que as actividades formadoras só conheceram *aposteriori*, com consequências negativas para a sua estabilidade financeira.

Um exemplo para tornar a situação mais facilmente compreensível. Suponha-se uma acção de formação de 1000 horas, que se iniciou com 16 formandos, o que dá um total de 16 000 horas/formando. Suponha-se que desistem dois formandos, o que determinou que as horas frequentadas tenham sido, por exemplo, apenas 14 400, o que corresponde a 90% das 16 000. Na análise da prestação de contas pela entidade formadora, o que é que esta entidade fez? Reduziu em 10% os valores que aprovou em todas as rubricas. E isto apesar das despesas da entidade formadora com formadores, com pessoal não docente, com rendas etc., não ter tido qualquer redução pelo facto da desistência dos dois formandos, pois são despesas fixas. E isto foi feito durante o II QCA pelas entidades gestoras, apesar de não ter qualquer suporte nem legal nem técnico. Como consequência, as entidades formadoras viram-se obrigadas a suportar tais cortes, o que teve consequências na sua estabilidade financeira e também na qualidade da formação que realizaram.

Como consequência dos protestos que tais normas provocaram, foi publicado o Despacho n.º 6196/99, apenas no último ano do II QCA, que ao abranger a mesma matéria regulada pelo Despacho 28MQE/97, que continua em vigor simultaneamente com aquele despacho, veio aumentar ainda mais a opacidade dos critérios utilizados pela entidade gestora na análise da prestação de contas, tornando difícil o entendimento e a previsão do que será aprovado.

É necessário tornar todo este sistema de análise da prestação de contas muito transparente para as entidades formadoras, já que o Despacho n.º 6196/99 veio reconhecer que as chamadas despesas fixas da formação, que não diminuem pelo facto de haver formandos que desistem, são elegíveis e cofinanciáveis.

## **A QUALIDADE PEDAGÓGICA CONTINUOU A NÃO SER VALORIZADA**

Um dos objectivos mais importantes da formação profissional é a sua qualidade, ou seja, a qualidade pedagógica dos cursos. Infelizmente, as auditorias feitas a entidades formadoras preocupam-se fundamentalmente com a parte financeira, dando reduzida ou mesmo nula importância à qualidade pedagógica da formação realizada, quando se sabe que esta última é fundamental para que os objectivos a nível da qualificação dos formandos sejam efectivamente alcançados.

Efectivamente, continua a não ser dada, na maior parte dos casos, por parte das entidades gestoras, a atenção que seria já de esperar à adequação do curso às necessidades do País, à forma como os formandos são seleccionados, ao conteúdo pedagógico e técnico-científico dos cursos, ao acom-

panhamento pedagógico, à selecção dos formadores, à avaliação, etc. Como consequência, a qualidade de muitos cursos de formação continua a ser baixa e os objectivos não são alcançados.

### **A CERTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E DOS CONHECIMENTOS CONTINUA A NÃO SER FEITA**

Uma das mais importantes lacunas do actual sistema de formação, com graves consequências quer na qualidade da formação que é realizada quer na motivação dos trabalhadores para participarem em acções formativas, é a ausência de um sistema de reconhecimento público dos saberes (saber, saber-fazer, saber-estar), ou seja, a inexistência de um sistema credível de certificação de conhecimentos e competências dos trabalhadores, obtidos quer através da formação profissional, quer pela via da experiência profissional.

Desde 1992 que existem Comissões de Certificação (são já mais de 14), mas, exceptuando a profissão de formadores e mais algumas profissões de pouco peso económico, em relação à maioria das profissões ainda não existe um sistema de certificação, ou seja, um sistema público e credível que reconheça e valorize adequadamente os conhecimentos e competências obtidas pelos trabalhadores.

Seria extremamente importante para a entidade formadora, para o trabalhador e para o próprio País, que um trabalhador, tendo terminado a sua acção de formação, pudesse obter de uma entidade independente e credível um certificado reconhecido e valorizado, quer oficialmente quer pelo mercado. Para a entidade formadora seria até um po-

deroso incentivo ao melhoramento da qualidade de formação que realiza, pois se os seus formandos, submetendo-se a uma avaliação para obter a certificação, não fossem aceites, deixariam de ser procuradas. O próprio mercado ajudaria a eliminar a má qualidade de formação, pois as entidades com pouca qualidade deixariam de ter formandos.

Neste campo, contrariamente à solução que tem vindo a ser seguida, e que se tem traduzido na criação de Comissões de Certificação para cada profissão, com o objectivo de elaborar normas e instrumentos de certificação para a totalidade das competências de cada profissão, e que tem revelado uma grande paralisia devido às dificuldades em obter consensos entre parceiros com interesses divergentes, defendemos, pessoalmente, a certificação de unidades de competências, capitalizáveis, que cada trabalhador procuraria obter quando se sentisse preparado para isso. Esta solução teria a vantagem, a nosso ver, de permitir ao trabalhador obter uma Caderneta de Certificação, a que poderia sempre acrescentar novas unidades de competências, portanto uma solução mais flexível, que se ajustava mais facilmente às mudanças rápidas verificadas a nível de cada profissão.

Existiam ainda outras questões que mereciam uma atenta reflexão, de que é exemplo a inexistência de um quadro legal apropriado para a formação a distância, estando a ser aplicado mecanicamente o quadro legal da formação presencial, o que está a criar sérias dificuldades ao desenvolvimento da formação a distância, mas vamos deixar esta questão como outras polémicas (ex.: alugueres de equipamentos, necessidade de coordenação entre os diversos programas, atrasos nos pagamentos dos saldos finais) para um artigo futuro.



## A Regulamentação dos Apoios à Formação Profissional e o Plano Nacional de Emprego

**Agostinho Castanheira**  
*Director do Citeforma*

1. Uma reflexão em torno da regulamentação do Fundo Social Europeu, a nível nacional, tendo em vista o modo de desenvolvimento do novo Quadro Comunitário de Apoio poderia envolver uma análise muito vasta dos regulamentos genéricos e específicos dos diversos programas, em áreas tão diversificadas como as regras e circuitos de candidatura e financiamento, os requisitos e instrumentos de acesso, o desenvolvimento, acompanhamento e controlo, mecanismos de avaliação, etc.

Uma tal análise, impossível num curto texto, correria sempre o risco de uma elevada subjectividade uma vez que a realidade de um Centro de Formação Profissional de Gestão Participada contém especificidades que nem são comuns a todas as entidades de igual natureza e muito menos à generalidade dos actores do sistema de formação e emprego.

Prefiro, por isso, uma abordagem dos apoios do Fundo Social Europeu e das suas regras numa óptica instrumental da estratégia europeia para o emprego concretizada, em Portugal, pelo Plano Nacional de Emprego e cujo desenvolvimento deve condicionar o modo de implementação das novas

regras e regulamentos específicos a estabelecer no âmbito do III QCA.

2. O Plano Nacional de Emprego, integrando uma resposta sustentada à situação do mercado de trabalho em Portugal, faz um diagnóstico muito claro sobre a estrutura do emprego, traçando objectivos gerais e específicos no contexto dos quatro pilares que estruturam a estratégia europeia para o emprego: fomentar a empregabilidade, promover o espírito empresarial, reforçar a adaptabilidade e desenvolver a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

A prioridade dada no Plano Nacional de Emprego ao pilar da empregabilidade parte de características da estrutura do emprego onde avultam os défices acumulados na escolarização da população em geral e da população activa em particular, e a existência de um grande número de trabalhadores com baixas qualificações e num insuficiente potencial de adaptação.

Quando se compara com a média comunitária, verifica-se a existência de uma elevadíssima percentagem de população apenas com o ensino bá-

sico ou inferior e uma proporção muito baixa de população habilitada com o ensino secundário.

Outras vulnerabilidades estruturais do sistema de emprego envolvem a persistência de um elevado peso do desemprego de longa e muito longa duração no desemprego total e numa estrutura empresarial assente predominantemente em pequenas e muito pequenas empresas, insuficientemente estruturadas, com fraco potencial de adaptabilidade, com um recrutamento assente em pessoal pouco qualificado e sem acesso significativo à formação.

A evolução negativa dos indicadores do desemprego de jovens recém-licenciados parece enquadrar-se nesta realidade global.

Num primeiro balanço nacional de desenvolvimento do Plano Nacional de Emprego, concluiu-se que as metas quantificadas foram atingidas, nomeadamente quanto às metodologias de abordagem precoce do desemprego e no que respeita ao reforço da oferta de formação para jovens e desempregados.

Comparando as variações projectadas e verificadas conclui-se que houve menos jovens em formação que o planeado e foram concedidos mais estágios profissionais que o previsto.

É interessante verificar, entretanto, que, apesar da Declaração Conjunta, sobre o Plano Nacional de Emprego, subscrita por todos os Parceiros Sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social, não há uma tradução significativa da mesma na negociação colectiva.

3. Uma vez que as linhas de estratégia do Plano Nacional de Emprego, bem como os respectivos pressupostos, se mantêm, no essencial, poderemos,

de forma sucinta, indicar algumas pistas de reflexão e mudança quanto à articulação entre aquele e a regulamentação do III QCA, no que à formação profissional diz respeito.

Sendo a melhoria das qualificações escolares e profissionais uma necessidade estratégica do País, deveriam instituir-se mecanismos de privilégio no atingimento de tal objectivo em detrimento de outros. Assim:

- a formação profissional qualificante não deve ser menos incentivada que os estágios profissionais ou a chamada formação em contexto real de trabalho que, em certos casos, pode traduzir-se em mão-de-obra "gratuita". Em qualquer dos casos, deveria tratar-se de complementar a "formação em sala";
- a formação qualificante deveria ser estruturada de modo a possibilitar a melhoria das habilitações escolares, instituindo-se mecanismos de equivalência ao sistema de ensino para além dos já existentes no que respeita à "aprendizagem" e aos cursos de educação/formação;
- a formação de desempregados deveria ser objecto de incentivos específicos, adicionais ao próprio subsídio de desemprego. Na verdade, estando numa situação económica precária, um desempregado tem, em geral, encargos adicionais significativos com a frequência de uma acção de formação. É o caso das tarefas domésticas que o desempregado não poderá executar se estiver em formação e de que não pode encarregar terceiros em virtude da sua situação económica;
- a formação de pequenos empresários, de acordo com modelos e metodologias apropriadas, deveria ser encarada como essencial à modernização do tecido económico e ao desenvolvimento do

espírito empresarial. Poderia, nesse contexto, a disponibilização de certo tipo de apoio envolver a formação do gestor/empresário como complemento condicionante;

- a formação de activos deveria ser reforçadamente encarada numa óptica de valorização/ qualificação dos recursos humanos do País, priorizando-se alguns tipos de formação apoiada institucionalmente sem dependência dos interesses imediatos da empresa. Esta vertente implicaria o reforço do direito individual à formação profissional e da participação dos representantes dos trabalhadores nos planos de formação financiados por fundos públicos;
- a metodologia da relação personalizada com cada um dos desempregados visando uma resposta preventiva ao nível da formação deve ter como consequência o estabelecimento de regras que permitam a flexibilidade das soluções por parte dos operadores. Aqui entroncam questões relacionadas com o financiamento, a organização e as prioridades no sistema;
- em geral, uma análise da documentação e regulamentação envolvendo o Plano Nacional de Emprego e a utilização do Fundo Social Europeu em Portugal, revela uma excessiva proliferação de siglas e pulverização de instrumentos que tornam muito difícil a consolidação de mecanismos de coordenação e de acompanhamento da interacção entre as diversas medidas. Talvez não seja aconselhável começar tudo de novo (raramente é) mas a simplificação e flexibilização dos mecanismos poderá não ser suficientemente eficaz se não for acompanhada da redução e sistematização das medidas envolvidas no conjunto de programas de apoio ao emprego e à formação profissional.

Em resumo, a regulamentação dos apoios à formação profissional, no contexto do próximo QCA, não poderá perder de vista a natureza instrumental dos fundos em relação aos objectivos do PNE. Por outro lado, a perspectiva de diminuição dos financiamentos comunitários no termo do próximo QCA impõe uma concentração dos mesmos na redução dos défices estruturais do tecido económico português. ■

# As PME nacionais e a formação profissional no contexto europeu (Conclusões do projecto Elite)

O projecto ELITE — *Economic Learning in Training for Enterprises* — enquadra-se no Programa Comunitário LEONARDO DA VINCI. O projecto, com início em Março de 1997 (e término em meados de Março de 1999), tendo por base a consideração da importância das Pequenas e Médias Empresas (PME), do emprego e da formação profissional, preocupa-se, fundamentalmente, em avaliar esta formação nas PME dos cinco países europeus participantes no projecto, designadamente Espanha, Finlândia, Holanda, Portugal e Reino Unido (aqui referenciados por Europa dos Cinco)<sup>(1)</sup>.

## 1. AS PME NO CONTEXTO EUROPEU

A consideração exclusiva de PME no projecto ELITE tem a ver com a importância deste tipo de empresas em termos de número (15 777 000), peso relativo (cerca de 99.8% do total de empresas), volume

de vendas (60% do total), número de empregados (2 em cada 3 empregados trabalham numa PME), capacidade de criação de emprego, entre outros aspectos<sup>(2)</sup>.

### Quadro 1

Distribuição relativa das PME no interior de cada país

	Total de Empresas	Sem Empregados	Micro (1-9)	Pequenas (10-49)	Médias (50-249)	PME (< 250)
Eur 15	15 777 000	49.73	42.99	6.15	0.92	99.79
Finlândia	199 000	54.45	38.99	5.28	0.92	99.63
Holanda	395 000	42.91	44.98	9.99	1.65	99.53
Portugal	626 000	51.73	41.89	5.26	0.96	99.84
RU	2 549 000	ND	79.70	16.60	3.00	99.30
Espanha	2 160 600	67.56	27.70	4.41	0.51	99.88

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Eurostat 1996

Contudo, a importância das PME não é a mesma em todos os países europeus. A análise da sua distribuição, por exemplo, nos cinco países referidos, evidencia a sua menor projecção em países como o Reino Unido e a sua maior incidência em países como Espanha (99.88%) e Portugal (99.84), onde o peso das PME está acima da média europeia.

Verifica-se que em Espanha e Portugal o peso relativo do emprego é maior do que a média da Europa dos Cinco. Na Finlândia e Holanda a proporção é similar, enquanto no Reino Unido a proporção do emprego nas PME é relativamente mais baixa.

**Quadro 2** — Emprego global e em PME

	Emprego		Emprego em PME	
	Milhões	% UE	Milhões	% UE
Eur 15	37.59	100.00	22.32	100.00
Finlândia	1.15	3.06	0.65	02.91
Holanda	4.27	11.36	2.60	11.65
Portugal	2.95	7.85	2.28	10.22
RU	18.85	50.15	10.87	48.70
Espanha	10.37	27.59	8.41	37.68

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Eurostat 1996

## 2. AS PME NA CRIAÇÃO DE EMPREGO

No que respeita à criação de emprego, aspecto fulcral no contexto (estrutural) de desequilíbrio do mercado de trabalho, onde se destacam elevados níveis de desemprego, as PME têm vindo a desempenhar um papel determinante. Fundamentalmente a partir da década de 70, este tipo de empresas tem assumido, na Europa, a responsabilidade de criação de emprego, uma vez que as grandes empresas têm vindo a apresentar uma diminuição no número de empregados.

O facto conduz a que as instâncias políticas europeias reconheçam a necessidade de promover o crescimento/desenvolvimento das PME, tentando investigar os meios que tendem a tornar estas empresas mais competitivas (ver Livro Branco *Crescimento, Competitividade e Emprego*). É neste âmbito que se circunscreve o projecto ELITE e a sua preocupação em avaliar a formação profissional.

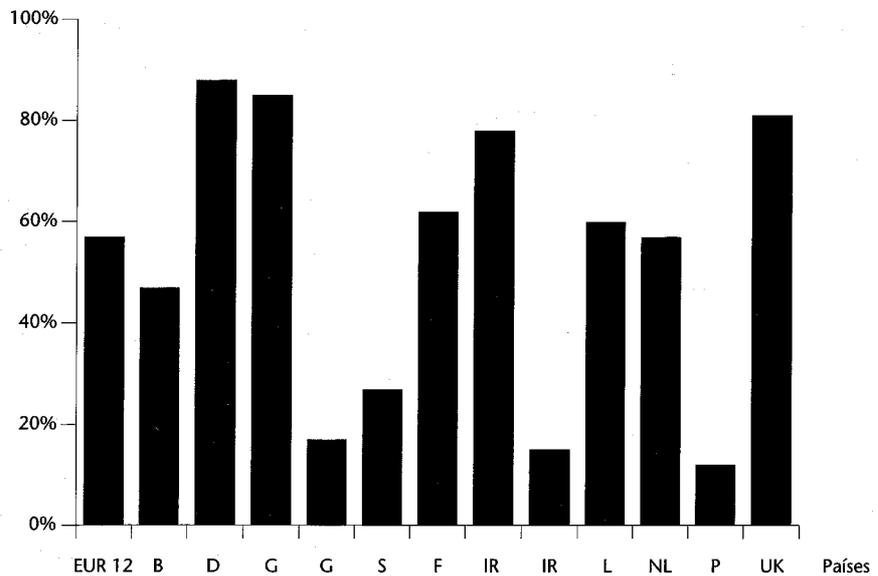
O objectivo de avaliação da formação assentou numa análise macro e micro económica da formação profissional nas PME dos países mencionados, destacando-se com especial ênfase a forma como a dita formação foi desenvolvida e como os respectivos resultados afectavam a eficiência e rentabilidade das empresas. A par deste objectivo estabeleceu-se um outro centrado no desenvolvimento de um modelo que permitisse às PME quantificar os benefícios económicos derivados da introdução de formação, em particular da formação assente em métodos mais inovadores como o *Open and Flexible Learning* (OFL) e a telemática.

## 3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS PME

Em 1993, cerca de 60% das empresas com 10 ou mais trabalhadores providenciaram formação profissional aos seus trabalhadores<sup>(3)</sup>. As mais elevadas taxas verificaram-se na Dinamarca, Alemanha, Reino Unido e Irlanda onde mais de 3 empresas em 4 desenvolviam acções de formação. Na França, Luxemburgo e Holanda a percentagem de empresas que ministrava formação aos seus empregados era superior a 50%. No resto dos países não excedia os 27%. Portugal era o país onde a percentagem de empresas a fazer formação profissional era menor.

**Figura 1**

Percentagem de empresas que fornecem formação profissional aos seus trabalhadores



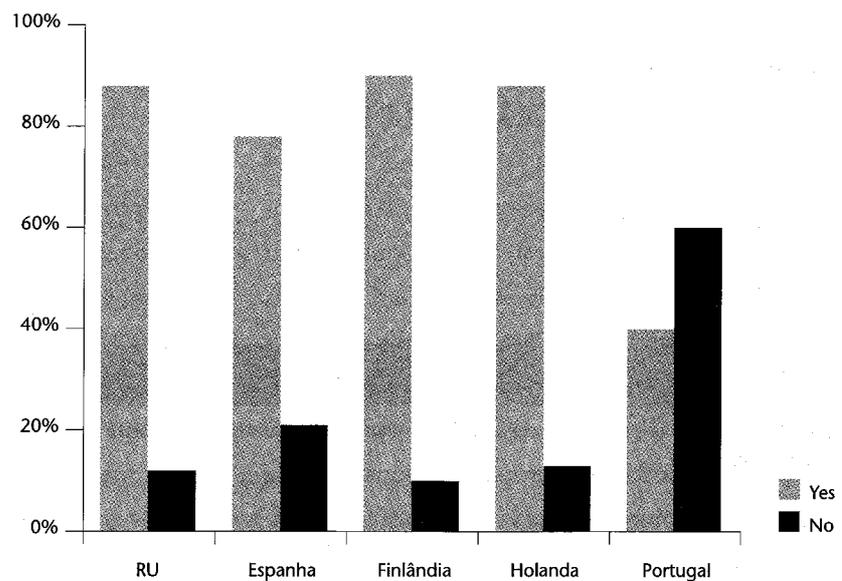
Fonte: Elaboração própria com base em dados do Eurostat 1996

A fraca representatividade de Portugal na formação, em termos europeus, constitui, infelizmente, uma das conclusões do projecto ELITE. Em 1996 e 1997, segundo dados do projecto <sup>(5)</sup>, Portugal foi,

dos cinco países em estudo, aquele onde menos se desenvolveram acções de formação profissional em empresas com mais de 10 pessoas ao serviço.

**Figura 2**

Empresas que forneceram formação profissional aos seus empregados nos últimos dois anos (1996/97)



Fonte: Projecto Elite 1996/97

Para tornar o cenário ainda menos favorável para o nosso País, verificou-se que as PME dos países estudados tenderam maioritariamente a empreender acções de formação profissional com excepção de Portugal, onde a maior parte das PME inquiridas tendeu a responder que não desenvolveu acções de formação profissional no período estudado.

O facto pode ser preocupante se pensarmos que o projecto verificou alguma expressividade na introdução de “novos produtos”, “novas tecnologias” e “novos sistemas organizacionais” por parte dos países estudados, entre os quais Portugal. Se considerarmos que os níveis de produtividade de mão-de-obra também não eram elevados para o nosso País, o facto poderá indiciar uma necessidade de formação ainda por satisfazer.

A fraca representatividade de Portugal na formação poderá também ter a ver com uma série de considerandos de nível macro-económico, tais como: a formação profissional estar indirecta-

mente relacionada com a importância das PME; directamente associada ao grau de dominância de sectores económicos como as instituições financeiras, os seguros e indústrias capital-intensivas; e inversamente relacionada com os sectores têxtil, vestuário e actividades trabalho-intensivas, exactamente os sectores de actividade onde Portugal revela uma acentuada concentração (Quadro 3).

Quanto ao custo com a formação, verifica-se que na Europa dos Doze cerca de 1.6% do custo do trabalho está destinado à formação. No Reino Unido e Holanda essa percentagem é maior do que na média europeia, enquanto em Portugal essa média é menor<sup>(4)</sup>. O maior ou menor custo de formação profissional tende a estar associado, entre outros aspectos, ao nível de educação, à distribuição sectorial e à percentagem de PME no total das empresas. Quanto mais elevado é o nível de educação ou mais elevada a percentagem de empresas pertencentes a sectores mais requerentes de investimento

**Quadro 3** — Distribuição relativa das empresas por sector

	Espanha	Holanda	Portugal	Finlândia
Construção	13.84	7.86	19.28	16.47
Serviços financeiros	14.64	19.11	8.70	23.68
Hotelaria e Catering	17.43	18.12	15.76	13.09
Metalomecânica	2.53	1.51	3.14	2.73
Mecânica	0.09	0.84	0.62	-
Comércio	6.57	16.07	6.02	7.5
Electrónica	0.59	0.42	0.36	0.49
Retalho	31.15	30.61	37.89	19.24
Indústria Química	0.38	0.18	0.03	0.15
Têxteis	2.38	0.68	4.65	2.19
Comunicações e Transportes	9.66	4.54	3.45	14.38
Águas e Energia	0.14	0.54	0.03	0.43

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Eurostat 1996

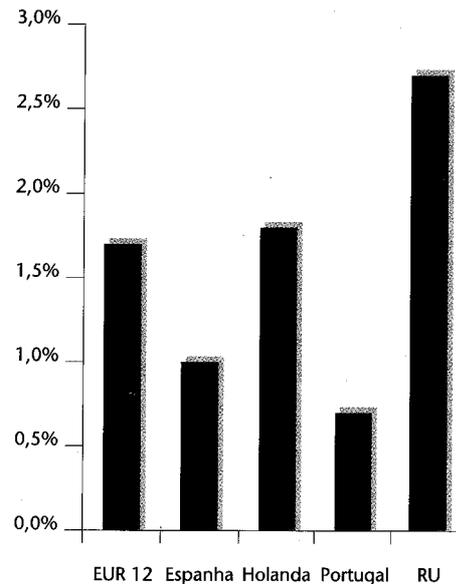
em formação profissional, maiores tendem a ser os custos. Contudo, convém ter presente a dificuldade em estabelecer comparações internacionais fidedignas nesta matéria, devido às diferenças nos níveis de vida de um país para outro.

Uma vez que Espanha e Portugal revelam um maior peso relativo de PME, seria de esperar que estes países detivessem os mais elevados custos médios por formando. No entanto, se observarmos a Figura n.º 3 verificamos que assim não é. Apesar do significativo peso das PME, estes países evidenciam os mais baixos custos médios, visto que o peso das PME é compensado pela existência de uma maior participação das grandes empresas na formação profissional.

O projecto ELITE, para os anos 96 e 97, complementa a afirmação anterior, deixando evidente as assimetrias entre os países estudados no que se reporta aos gastos. No total de gastos na formação, por

**Figura 3**

Percentagem do custo de formação por formando relativamente ao salário

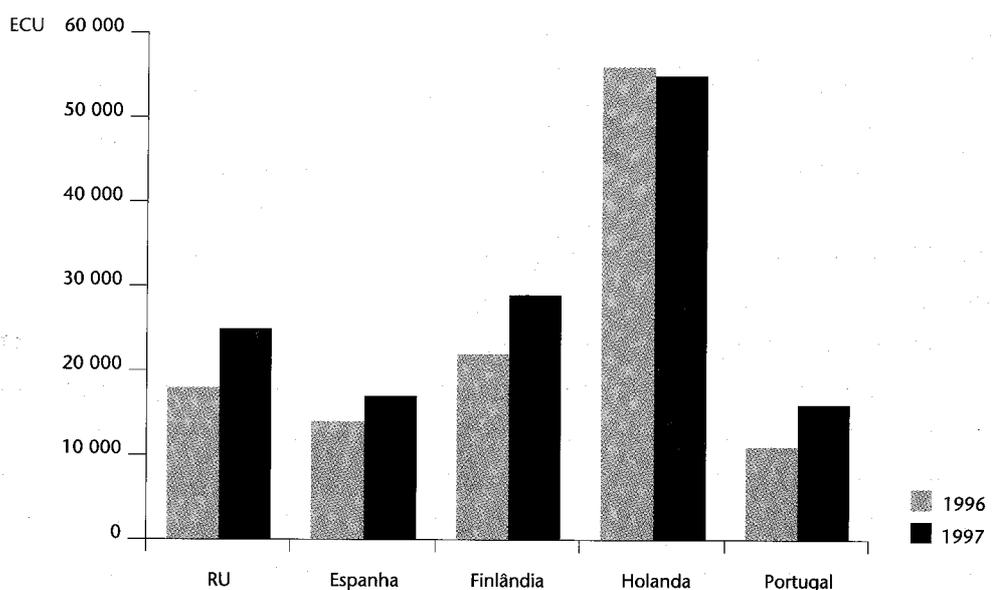


Fonte: Projecto Elite 1996/97

ordem decrescente de importância, temos Holanda, Finlândia, Reino Unido, Espanha e, por fim, Portugal. Os gastos aumentam entre os dois anos em todos os países considerados excepto na Holanda.

**Figura 4**

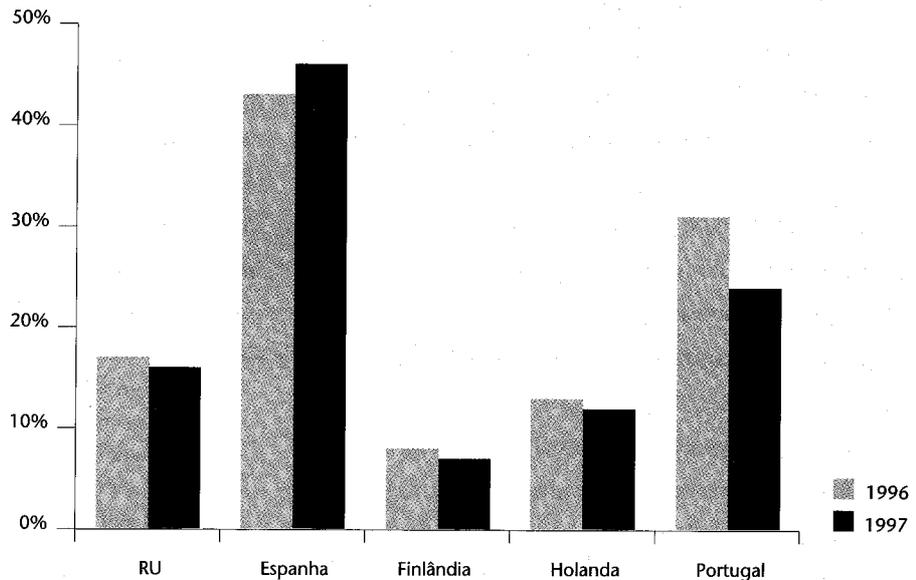
Despesa total em formação nas PME



Fonte: Projecto Elite 1996/97

No que se reporta à percentagem subsidiada, ela é bastante assimétrica consoante o país. Tende a oscilar entre 45.5% (Espanha) e os 6.8% (Finlândia).

**Figura 5**  
Percentagem subsidiada da despesa de formação



Se considerarmos 1997, a hierarquização decrescente conduz-nos:

Espanha	45.5%
Portugal	23.0%
RU	17.5%
Holanda	11.2%
Finlândia	6.8%

A análise conjunta das duas últimas figuras leva-nos a ter presente que, se por um lado, os gastos em formação são comparativamente reduzidos nos países da Europa do Sul (Espanha e Portugal), por outro, essa formação tende a ser desenvolvida no contexto de significativos apoios financeiros externos, geralmente estatais. Este facto não é muito abonatório da perspectiva, muito mais difundida

em países do Norte da Europa, segundo a qual a formação é um investimento estratégico que dá frutos!

Devido à multiplicidade de considerações que o projecto ELITE suscitou, e na impossibilidade de reflectirmos aqui sobre elas, terminariámos, no âmbito da análise custo-benefício da formação profissional das PME, salientando três conclusões a nosso ver fulcrais:

1.º) *O retorno das vendas nas PME tende a estar positivamente associado:*

- a alguns métodos de formação,
- à eficiência geral da actividade de formação,
- a actividades de formação empreendidas pelos vendedores da empresa no ano precedente.

2.º) O aumento das vendas tende a ser positivamente afectado:

- pela formação para obtenção de conhecimento em mercado/consumidores,
- pela eficiência da formação empreendida pelas categorias de "empregados" e de "vendedores".

3.º) O lucro antes de impostos tende a ser positivamente afectado por:

- alguns métodos de formação,
- a cooperação na formação que se pode estabelecer entre empresas,
- o investimento total na actividade.

Quanto à análise custo-benefício, relacionada especificamente com o método de formação OFL, ela deixa subjacente alguns aspectos positivos e negativos que passamos a referir. Os positivos relacionam-se com:

- um maior envolvimento derivado de compromissos individuais,
- fomento de parcerias,
- a transferência de tecnologia e competitividade,
- a redução de custos-de-oportunidade.

Por sua vez, os pontos negativos surgem associados a:

- necessidade de autodisciplina e de formas independentes de aprendizagem de aptidões/qualificações,
- natureza dos negócios,
- falta de contacto com o tutor e mentor e outros formandos,
- falta de responsabilidade,
- condicionantes de tempo,
- dificuldades técnicas.

Em conclusão, apesar da existência de aspectos negativos, associados ao OFL, convém salientar que esta prática tende a sofrer uma progressiva expansão enquanto método de formação profissional, à medida que a sociedade da informação e comunicação se generaliza. Em Portugal, esta prática, assim como o recurso à telemática, é incipiente no contexto da formação profissional. Contudo, há aqui um grande caminho a explorar, fundamentalmente no contexto de internacionalização de muitas empresas. ■

#### NOTAS

- (1) O projecto envolveu a participação de instituições universitárias, politécnicos, câmaras municipais, empresas de consultadoria, organismos públicos, entre outros. No caso de Portugal estabeleceu-se uma parceria público-privada entre a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve (ESGHT/UALG), o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o Núcleo Empresarial da Região do Algarve (NERA).
- (2) Vide Estatísticas da Eurostat, 1996 (apenas se consideram as PME com menos de 250 trabalhadores).
- (3) Vide "Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne". Commission européenne.
- (4) *Idem*.



**Cláudia Henriques**

*Docente da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve*



**Fernando Perna**

*Docente da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve*



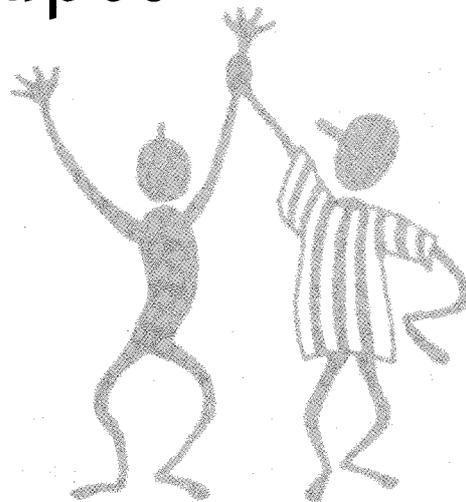
**Santana Fernandes**

*Docente da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve*

## OPERA



# Uma técnica para explorar a criatividade de grupos



Foi como consultora externa da Borealis que fui convidada a frequentar um *workshop* denominado “Core skills of Performance Management Systems” (PMS). O *workshop* decorreu em Bruxelas com uma duração de 43 horas e tinha como objectivo a certificação de formadores de diversas nacionalidades, de modo a que estes, num futuro próximo, possam desenvolver o PMS nos diversos países em que a Borealis se encontra implantada.

Confesso que foi com muita curiosidade e algum cepticismo que fiz a viagem de ida. Fui encontrar uma formação de excelente qualidade suportada não apenas num belíssimo desempenho dos formadores, mas também num conjunto de materiais pedagógicos que realmente faziam a diferença.

O “Performance Management Systems” foi concebido por Angelo Kinicki & Associates, Chandler, AZ, USA, e é suportado por um conjunto de recursos didácticos devidamente registados e de acesso condicionado, cujos direitos, em Portugal, pertencem à Borealis portuguesa.

É opinião comum que acontecimentos deste tipo normalmente acabam por se revelar como excelentes ocasiões de aprendizagem e de profícua troca de experiências. Foi exactamente o que aconteceu durante o desenvolvimento deste *workshop*, quando no meio de uma discussão sobre as possíveis *short versions* do *brainstorming*, um consultor finlandês nos apresentou uma técnica denominada OPERA, destinada a facilitadores/formadores que conduzam reuniões ou grupos de trabalho.

E porque esta técnica não faz parte do PMS mas surgiu da troca de experiências entre consultores de diversas nacionalidades, aqui a deixo numa breve apresentação com toda a sua simplicidade e potencialidades para que possa ser útil no exercício da profissão de formador.

Esta versão pode ser utilizada em pequenas reuniões para produzir e classificar novas ideias, inventariar problemas, estabelecer objectivos.

A dimensão ideal do grupo situa-se entre 6 a 12 pessoas.

Assume extrema importância que o facilitador capte a questão mais pertinente e o critério mais correcto de selecção entre as propostas encontradas, por forma a permitir-lhe a liderança, se necessário, da escolha final de ideias.

## QUE SIGNIFICA "OPERA"?

O.	Own thoughts	Os nossos pontos de vista
P.	Pair's views	Pontos de vista a dois
E.	Exposing, presenting	Exposição, apresentação
R.	Ranking	Classificação
A.	Arranging	Organização

## 2. COMO SE DESENVOLVE ESTA TÉCNICA?

### O. "Os nossos pontos de vista"

Na primeira fase o facilitador pede a todos os participantes que trabalhem sozinhos, anotando todos as ideias/objectivos/problemas que julguem mais importantes.

O tempo dado não deve ultrapassar 3 a 5 minutos, consoante a dimensão do assunto a debater.

### P. "Pontos de vista a dois"

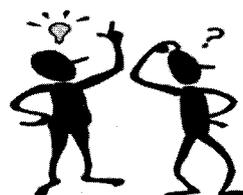
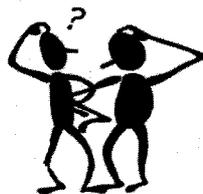
Na segunda fase o trabalho é continuado aos pares (grupos de dois formandos). A tarefa consiste em clarificar, através de discussão, as três ideias/objectivos/problemas mais importantes encontrados pelos dois elementos do grupo.

Cada item escolhido (ideia ou problema) deve ser redigido de forma isolada numa folha de papel/cartão magnético onde se justapõe uma marca, preta ou azul, que identifica o grupo. Os papéis/cartões devem então ser levados e afixados pelos diferentes grupos, na coluna que lhes está atribuída no quadro.

É dado aos participantes cerca de oito minutos para realizar esta tarefa

A	B	C	D	E	F
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

Os papéis são afixados no quadro ...



**E. "Exposição, apresentação"**

Na terceira fase os diferentes grupos apresentam a sua decisão. Antes da apresentação o facilitador pede a todos que escutem com atenção as apresentações, porque a sua próxima tarefa consistirá em seleccionar, de todas as alternativas existentes no quadro, as três mais importantes.

Cada grupo, na selecção das três alternativas, apenas poderá escolher uma da sua autoria.

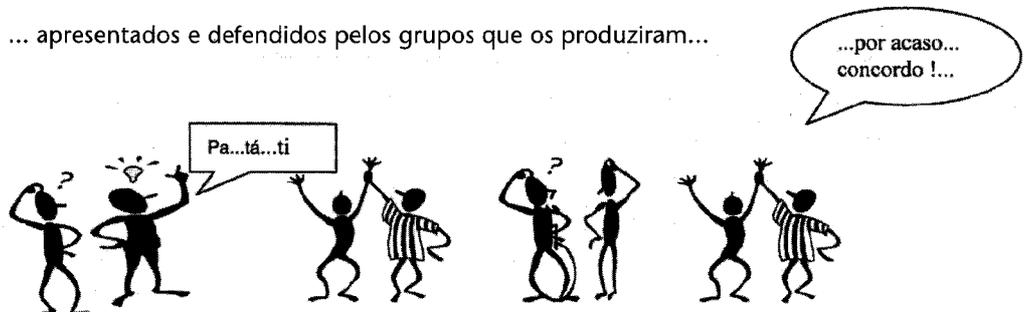
É então dado a cada grupo dois minutos para apresentar e explicar as razões que presidiram à selecção dos itens que propuseram.

Não são permitidas críticas ou qualquer tipo de comentários.

... os papéis são...

A	B	C	D	E	F
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

... apresentados e defendidos pelos grupos que os produziram...



**R. "Classificação"**

Seguidamente os diferentes grupos analisam, de uma forma participada, todas as ideias atribuindo-lhes prioridades através de um sinal (+) ou qual-

quer outro mais adequado, e seleccionam as três ideias/itens classificadas como mais importantes.

É o facilitador que escolhe previamente o tipo de sinal.

... os papéis são...

A	B	C	D	E	F
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

... marcados e organizados em grupos.



### A. "Organização"

Depois dos papéis estarem marcados, o facilitador reagrupa os papéis/cartões por forma a que aqueles com mais sinais (+) sejam colocados no topo e os semelhantes por baixo destes. As sugestões às quais não tenham sido atribuídas marcas podem ser removidas ou deslocadas para a parte inferior do quadro.

O facilitador não deve organizar os papéis/cartões por sua conta, mas antes deve utilizar as dicas, conselhos e sugestões que recebe do grupo.

## 3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Esta técnica assenta na interacção estabelecida entre dois parceiros e entre os grupos nas etapas "Classificação" e "Organização". Recomenda-se aos facilitadores que evitem o estabelecimento de relações assimétricas, devendo com este objectivo evitar grupos cujos participantes evidenciem grandes diferenças de *status* social ou profissional.

A utilização desta técnica pode aumentar a eficiência de reuniões que:

- envolvam equipas de trabalho,
- pretendam analisar vários assuntos complexos,
- pretendam o envolvimento de todos os participantes na tomada de decisão e nas decisões tomadas. ■



### BIBLIOGRAFIA

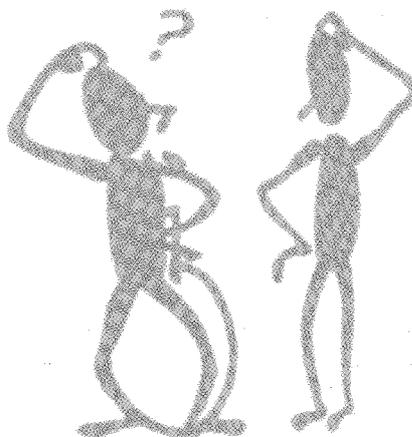
Ramos, L. (1993). "Os Métodos Activos", Lisboa, Revista *Formar - Revista dos Formadores*<sup>1</sup>, IEFP, n.º 9 (pp. 4-19).

Jallade, J. (1992). "Tendências recentes em educação/formação profissional", Lisboa, Revista *Formar - Revista dos Formadores*, IEFP, n.º 5 (pp. 56-61).

Innotiimi, M. (1998). "OPERA", A method for tapping the creativity of a group, Innotiimi Oy, Finland.

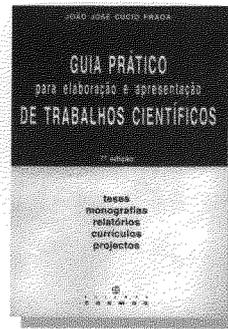
### NOTAS

<sup>1</sup> "A noção da relação assimétrica refere-se à interacção estabelecida entre parceiros. A interacção assimétrica refere-se aos conhecimentos e ao *status* social dos parceiros; as competências num determinado domínio são mais avançadas num dos parceiros." (Ramos, 9).



**Fátima Alves**  
Formadora/Psicóloga

# Livros...



## GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

João José Cúcio Frada viu sair, em 1998, a 8.ª edição do seu trabalho *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos* que foi dado à estampa sob a égide da Edição Cosmos.

Médico e professor na Faculdade de Medicina de Lisboa, o autor decidiu colmatar uma lacuna que desde sempre existiu entre nós: sistematizar um conjunto de normas práticas relativas à construção e à organização de trabalhos científicos. Não o fez exclusivamente na sua qualidade de profissional da Medicina, mas também na de pedagogo, uma vez que, estando também habilitado com licenciaturas em História e em Ciências Antropológicas e Etnológicas, tem experiência como docente na Faculdade de Letras de Lisboa, na Universidade Lusíada e, como se disse, na Faculdade de Medicina de Lisboa.

Para além do carácter orientador e sistematizador que, desde o prefácio, quis imprimir à obra, João Frada conseguiu, através de uma forma e linguagem simples, claras e objectivas, facilitar aos seus destinatários a apreensão das regras e dos conceitos principais que devem informar a praxis da produção e da divulgação de um qualquer trabalho científico, numa aproximação cuidadosa das normas portuguesas sobre a matéria (NP 405).

Dada a complexidade do tema, motivada pela diversidade da tipologia dos trabalhos e com o intuito de a tornar acessível, o autor resolveu dividir a sua obra em quatro partes.

A primeira dedicou-a a revelar as normas genéricas indispensáveis à apresentação de publicações (comunicações, artigos e relatórios) e de trabalhos científicos (monografias, dissertações e teses). Não só cuida da estrutura, como da própria construção do discurso e da apresentação gráfica.

A segunda parte apresenta-nos o quadro exaustivo e decodificado das abreviaturas utilizadas especialmente nas citações e também, embora com menos frequência, nos próprios textos.

A terceira foi dedicada à organização de um *curriculum vitae* e a quarta é constituída por apêndices, onde estão reunidos alguns esquemas, quadros, figuras e notas referentes, entre outros, a provas de doutoramento, à apresentação de teses, monografias e dissertações, à estrutura de projectos, relatórios, resenhas, conferências e currículos.

Profusamente ilustrado com exemplos de uso corrente, podemos considerar o trabalho como um autêntico vade-mécum, no seu sentido restrito, ou seja, "uma obra que se consulta a miúdo e que contém os principais elementos de uma arte ou ciência".

**Autor:** FRADA, João José Cúcio  
**Título:** Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos

**Editora:** Edição Cosmos, Lisboa, 8.ª edição, 1998 ■

António José Martins

# Aconteceu...

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, COMPETITIVIDADE E CIDADANIA

Nos dias 19, 20 e 21 de Maio o INOFOR realizou um seminário subordinado ao tema "Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania". Estes tópicos introduzem a emergência de um novo olhar sobre as interações possíveis entre o indivíduo, as organizações, a sociedade e o Estado, haja em vista a compatibilização necessária entre os factores determinantes de um desenvolvimento económico sustentado e assente em indivíduos mais qualificados, mas também mais conscientes da sua própria contribuição para a construção de uma sociedade mais solidária.

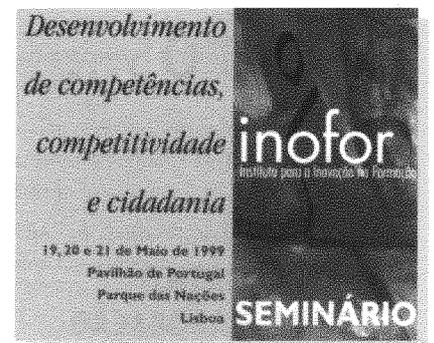
Neste sentido, a noção de competência assume-se como área de reflexão, enquanto capacidade de congregar e de gerir os recursos possíveis e necessários, sejam próprios ou alheios, promovendo uma interacção sinérgica

entre competências individuais e competências colectivas.

Ao nível das empresas e das organizações, a identificação das competências críticas são garantes da construção e da manutenção de uma "árvore de competências" de sentido estratégico necessárias a um desenvolvimento empresarial sustentado. Mas, nesta perspectiva, há cada vez mais que apropriar a vantagem que a legitimação social da empresa adquire através da integração das visões dos *stakeholders*, enquanto entidades que influenciam ou são influenciadas pela actividade da empresa.

Num cenário de globalização urge desenvolver ainda a competência para gerir a incerteza e para assumir a mudança, mais como um desafio e um espaço de oportunidades do que como uma ameaça.

A competitividade sustentada na valorização do capital de "conhecimentos e saberes" e na capacidade de aprendizagem organizacional, mais consentâneo com os actuais cenários de incerteza ou de



imprevisibilidade, perfila-se assim como desafio de reflexão e de trabalho conjunto entre entidades diversas, em processos de parceria, de cooperação, de complementaridade. Lembra-se, assim, a interpretação original da palavra "competir", que significa "procurar em conjunto".

A par destas questões surgem com crescente gravidade preocupações de carácter económico e social motivadas pelo comprovado distanciamento entre o segmento consumidor e o segmento excluído ou em risco de exclusão.

Emergem assim, com toda a oportunidade, as questões ligadas à cidadania, que colocam o indivíduo como sujeito de uma reflexão mais ampla sobre o seu papel nas comunidades em que está inserido e sobre o seu âmbito e possibilidade de formular opiniões e interagir.

Neste conjunto de questões integra-se, ainda, uma postura ac-

tiva face à construção de uma sociedade onde se “viva” em igualdade de oportunidades, bem como uma atitude de cuidado e preservação do ambiente (“espaço de residência e de convívio da Humanidade”), cuja generalização requer também diferentes estratégias e níveis de intervenção.

Nas comunidades assim compostas por indivíduos e por organizações portadoras de competências, de saberes e de capacidade relacional, há que retomar o papel da confiança enquanto valor fundamental na preservação da dignidade humana, nas condições de sobrevivência económica e social e no reforço da coesão social.

À educação e à formação lançam-se desafios quanto à sua activa contribuição para a construção de uma cultura de cidadania. Neste sentido, conteúdos, estratégias, metodologias, recursos e formatos de operacionalização perfilam-se necessários para a formulação de níveis e referenciais passíveis de compreensão, quer pela referenciação a situações de

vida experienciadas, quer pela desagregação de valores assimiláveis por cada uma das faixas etárias, quer ainda pela demonstração dos cenários de dano que decorrem da omissão ou da deficiente e não atempada apreensão daqueles valores.

E se esta noção de cidadania se vira para uma nova expressão de reconhecimento próprio e alheio e, como tal, de comunicação, é lícito pensar que, ao nível da composição e do comportamento do tecido empresarial, o reconhecimento dos papéis, dos quadros de referência, dos objectivos e dos compromissos, quando e sempre que devidamente clarificados, são libertadores de criatividade, de envolvimento e de investimento humano, indispensáveis à consolidação das necessárias competências colectivas que configuram quadros de competitividade ganhadores e não quadros de perda.

Foi em torno destas ideias e preocupações que se desenrolou o seminário com a valiosa contribuição de especialistas de renome na-

cional e internacional. Saberes, reflexões ou orientações de futuro, controversas para uns, aplaudidas por outros, animaram um fórum que se pretende perdurado na apropriação que as pessoas, as instituições, a Administração, as empresas e a sociedade civil assumam relativamente aos seus distintos, mas complementares, desempenhos.

Há já na história recente espaços de inovação e exemplos de estratégias empresariais e comunitárias que nos reforçam a convicção de que podemos e devemos ser actores do nosso próprio destino. É também nesta convicção que se projecta o desenvolvimento das acções que, em conjunto, formos capazes de formatar, que se projecta, enfim, a apropriação pelos sistemas de educação e de formação da competência de desenvolver competências de cidadania. ■

**Maria Engrácia Cardim**

*Vice-Presidente do INOFOR*

*Instituto para a Inovação*

*na Formação*

# Vai Acontecer...

## MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS UNIVERSIDADE DO MINHO

O curso de mestrado em Gestão de Recursos Humanos procura satisfazer as necessidades sentidas nos meios empresariais e académicos geradas pelas consideráveis transformações que se têm observado na natureza, objectivos e práticas da função pessoal pela reformulação de conceitos e quadros teóricos que têm ocorrido nesta área da gestão.

Por outro lado, é também evidente alguma alteração do papel do gestor de pessoal e da sua relação com as outras áreas de gestão, mudanças estas que não têm sido acompanhadas da necessária reflexão no contexto português. Este projecto científico-pedagógico procura responder a dois grandes desafios:

- o de se constituir como um espaço de excelência de reflexão e de investigação sobre temáticas de natureza organizacional e de gestão das pessoas nas organizações;

- o de se constituir como veículo de transferência de conhecimento da universidade para o tecido empresarial e organizacional, através da formação avançada de gestores de recursos humanos.

Candidaturas: de 16 de Dezembro de 1999 a 15 de Janeiro de 2000

Início do Curso: 3 de Março de 2000

Funcionamento: Bilingue (Português e Inglês)

Aulas às sextas-feiras e sábados

Propinas: 650.000\$00 (seiscentos e cinquenta mil escudos), custo total

Director: Prof. Doutor Carlos Cabral Cardoso

Informações e Pedidos de Boletins de Candidatura

**Universidade do Minho**

**Escola de Economia e Gestão**

**Campus de Gualtar**

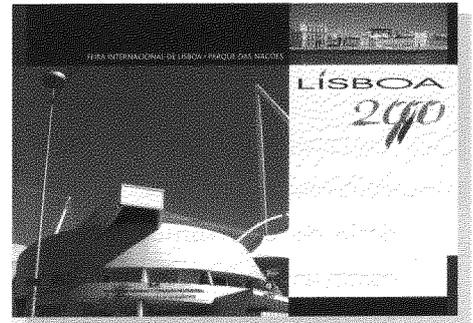
4170 BRAGA

Tel.: (053) 60 45 16

Fax: (053) 67 63 75

e-mail: pgeeg@eeg.uminho.pt

ccabral@eeg.uminho.pt



## LISBOA 2000 O GRANDE ACONTECIMENTO

Portugal, o grande anfitrião das comemorações do 50.º aniversário da International Vocational Training Organization (IVTO).

### UM POUCO DE HISTÓRIA

A International Vocational Training Organization (IVTO) — Organização Internacional para a Formação Profissional, é uma entidade sem fins lucrativos aberta à participação de organismos nacionais promotores da formação profissional. Tem por missão promover o desenvolvimento de novas tecnologias e da formação profissional, através da troca de experiências entre os actores da formação e da educação, utilizando como meio a organização dos Concursos Internacionais de Formação Profissional, que ocorrem de dois em dois anos.



Actualmente a IVTO conta como membros efectivos 31 países, o que revela o êxito crescente da organização, fundada em Portugal e Espanha, em 1950, na sequência do primeiro Concurso Internacional de Trabalho de Aprendizagem, em que ambos os países participaram.

Pelo facto de Portugal ser o único país fundador da IVTO, o Instituto do Emprego e da Formação Profissional foi convidado para ser o anfitrião das comemorações do 50.º aniversário desta organização, a ocorrer na FIL, no Parque das Nações, na semana de 11 a 17 de Junho de 2000.

Esta realização vai proporcionar a Portugal desenvolver três ordens de objectivos.

### OBJECTIVOS

Ao nível dos objectivos externos:

- divulgar a imagem da IVTO como a organização internacional mais importante nos Concursos de Formação Profissional;
- apresentar a IVTO como a organização-líder na promoção da

excelência na formação profissional;

- agregar a IVTO com a actividade que esteve na base da sua criação — Concurso de Formação Profissional;
- estabelecer/incrementar as relações institucionais com outras organizações ligadas à formação profissional: AEF, CEDEFOP, ETC, UNEVOC, entre outras;
- contribuir para a adesão de novos países à IVTO;
- agregar a orientação profissional/educacional, no sentido de promover uma nova visão das profissões, principalmente as tradicionais;
- promover Portugal como um país charneira da formação profissional, dando-lhe, simultaneamente, um cariz de modernização e evolução;
- promover a imagem institucional do País e das estruturas de formação profissional, numa perspectiva mundial;
- promover Portugal socioeconómica e turisticamente.

Ao nível dos objectivos internos pretende-se que estas comemorações:

- dêem a conhecer os sistemas de formação/educação portugueses;
- promovam as políticas de formação/educação do actual Governo;
- promovam a orientação profissional;
- criem nos jovens a noção da formação profissional como complementar ao sistema formal de ensino;
- cativem os jovens para a formação profissional.

Ao nível dos objectivos institucionais, sendo o IEFP o responsável pela organização, pretende-se:

- divulgar a imagem do IEFP, enquanto instituição paradigma da promoção da formação profissional, da execução das políticas de emprego e da orientação profissional;
- divulgar a oferta formativa do IEFP;



- divulgar a actuação do IEFP no que se refere ao emprego e à orientação profissional;
- apresentar o IEFP como instituição moderna e com visão de futuro;
- divulgar o Ministério da Tutela, enquanto executor das políticas do Governo, nesta área.

#### O PROGRAMA

O programa pormenorizado será publicitado num próximo número da revista *FORMAR*. Neste momento, apenas se dá a conhecer os eventos previstos e respectivos objectivos.

Feira nacional de orientação escolar e profissional

Permitirá divulgar toda a oferta formativa e educativa do País, proporcionando aos jovens a reflexão sobre a escolha do seu futuro profissional.

Seminário mundial sobre formação profissional

Espaço de reflexão e debate sobre a formação profissional, através de colóquios, *workshops* e video-conferências.

Concurso nacional de formação profissional

Destinado a seleccionar os representantes portugueses no 36.º Concurso Internacional de Formação Profissional que decorrerá em Seoul — Coreia do Sul, em 2001.

Aldeia internacional de formação profissional

Permitirá divulgar os sistemas de formação/educação existentes no País e dos países participantes. Trata-se de uma exposição onde os países membros da IVTO e os países convidados terão a oportunidade de apresentar os respectivos sistemas de formação/educação e métodos de trabalho/formações inovadoras, assim como as suas actividades socioeconómicas e turísticas.

Encontro de ex-concorrentes

Esta iniciativa destina-se a integrar os antigos concorrentes de 1950, e outros medalhados, no concurso do ano 2000. Participação na cerimónia de comemoração com testemunhos sobre o que representaram os concursos na sua vida profissional.

Mostra gastronómica

Pretende divulgar a gastronomia do País assim como obter uma visão geral da gastronomia dos países participantes.

Animação social e cultural

Destinada à divulgação turística, cultural e etnográfica do nosso País, mediante um programa diversificado de animação cultural.

A animação será a quatro níveis: animação das sessões solenes, animação do Palco Exterior, durante os quatro dias, animação e organização de percursos para a IVTO e respectivos acompanhantes e animação para o Concurso Nacional de Formação Profissional.

Informações e contactos

#### IEFP

Estrutura de Projecto-Lisboa 2000  
Rua de Xabregas, 52-1.º

1949-003 LISBOA

Tel.: +351-1-868 29 67

Fax: + 351-1-868 67 18

e-mail: nop46504@mail.telepac.pt

mais ainda, se se colocarem as personagens a falar (o caso ganhará vida).

6. **Estrutura:** o caso deve contemplar as seguintes peças: **redacção do caso** (máximo 6 páginas); **anexos** (exemplo: balanço para analisar, um anúncio, um extracto de um relatório); cerca de **6 perguntas** sobre o caso, para discussão (exemplo: "Que decisão tomaria perante esta situação?"); **nota pedagógica**, que consiste nas respostas a essas questões e resumo dos conhecimentos técnicos que se pretendem veicular com o caso (máximo 6 páginas).

7. **Envio do caso:** deve dar entrada no Instituto de Formação Bancária, "Concurso Casos Práticos para a Formação Bancária", Av. 5 de Outubro n.º 164 - 8.º andar, 1069-198 Lisboa, até ao dia **31 de Dezembro de 1999**, devendo:

- Ser enviado por correio tradicional, três cópias assinadas com pseudónimo (com a respectiva disquete), em sobrescrito fechado;
- No mesmo sobrescrito, incluir, ainda, uma carta fechada, contendo no exterior o(s) pseudónimo(s) e, no interior, o(s) verdadeiro(s) nome(s) do(s) autor(es) e os seus contactos.

8. **Direitos de autor:** Os trabalhos premiados ficarão propriedade do IFB que deles fica exclusivo titular, considerando-se transmitidos, a seu favor, quaisquer direitos patrimoniais de autoria, de co-autoria ou de análoga natureza das pessoas que neles colaboraram. O IFB reserva-se o direito - que o(s) autor(es) reconhece(m) - de, dentro dos limites da lei, utilizar com liberdade de acção o material produzido, podendo designadamente introduzir-lhe modificações e/ou adaptações.

9. **CrITÉrios de pontuação:** a pontuação é atribuída de acordo com a aplicação do caso pedagógico à formação em contexto bancário e financeiro e ainda de acordo com o seu rigor técnico.

10. **Júri:** três elementos do IFB - um especialista do Departamento Pedagógico, um especialista técnico da matéria em causa e um Director (ou Assessor da Direcção). As suas decisões, inclusive as que possam ser tomadas para suprir omissões do presente regulamento, não admitem recurso.

11. **Resultados do concurso:** no dia **29 de Fevereiro de 2000** serão publicados na página do IFB na Internet [www.ifb.pt](http://www.ifb.pt), bem como na *Revista Inforbanca de Abril/Maio/Junho 2000*. Os três vencedores, bem como os contemplados com Menções Honrosas, serão contactados directamente.

12. **Prémios:**

- 1.º lugar - 350 contos;
- 2.º lugar - 200 contos;
- 3.º lugar - 100 contos;

Estão previstas Menções Honrosas se o júri assim o entender.

Os trabalhos não premiados serão devolvidos após a realização do concurso a todos os autores que o solicitem no prazo de 30 dias.

13. **Entrega dos prémios:** será efectuada em cerimónia a realizar para o efeito, em data a determinar. No caso de não comparência dos premiados, o prémio deverá ser reclamado no IFB, no prazo de 90 dias a contar da data da cerimónia de entrega.

conhecimentos, que se pretendem veicular com o vídeo.

7. **Envio do argumento:** deve dar entrada no Instituto de Formação Bancária, "Concurso de Argumentos de Videogramas para a Formação Bancária", Av. 5 de Outubro n.º 164 - 8.º andar, 1069-198 Lisboa, até ao dia **31 de Dezembro de 1999**, devendo:

- Ser enviado por correio tradicional, três cópias assinadas com pseudónimo (com a respectiva disquete), em sobrescrito fechado;
- No mesmo sobrescrito, incluir, ainda, uma carta fechada, contendo no exterior o(s) pseudónimo(s) e, no interior, o(s) verdadeiro(s) nome(s) do(s) autor(es) e os seus contactos.

8. **Direitos de autor:** Os trabalhos premiados ficarão propriedade do IFB que deles fica exclusivo titular, considerando-se transmitidos, a seu favor, quaisquer direitos patrimoniais de autoria, de co-autoria ou de análoga natureza das pessoas que neles colaboraram. O IFB reserva-se o direito - que o(s) autor(es) reconhece(m) - de, dentro dos limites da lei, utilizar com liberdade de acção o material produzido, podendo designadamente introduzir-lhe modificações e/ou adaptações.

9. **CrITÉrios de pontuação:** a pontuação é atribuída de acordo com as potencialidades de utilização do videograma em formação, capacidade de interessar e envolver os formandos e de criar discussão. É atribuída ainda de acordo com a capacidade da escrita ser traduzível em imagens e com o rigor técnico demonstrado.

10. **Júri:** três elementos do IFB - um especialista do Departamento Pedagógico, um especialista técnico da matéria em causa e um Director (ou Assessor da Direcção). As suas decisões, inclusive as que possam ser tomadas para suprir omissões do presente regulamento, não admitem recurso.

11. **Resultados do concurso:** no dia **29 de Fevereiro de 2000** serão publicados na página do IFB na Internet [www.ifb.pt](http://www.ifb.pt), bem como na *Revista Inforbanca de Abril/Maio/Junho 2000*. Os três vencedores, e os contemplados com Menções Honrosas, serão contactados directamente.

12. **Prémios:**

- 1.º lugar - 350 contos;
- 2.º lugar - 200 contos;
- 3.º lugar - 100 contos;

Estão previstas Menções Honrosas se o júri assim o entender.

Os trabalhos não premiados serão devolvidos após a realização do concurso a todos os autores que o solicitem no prazo de 30 dias.

13. **Entrega dos prémios:** será efectuada em cerimónia a realizar para o efeito, em data a determinar. No caso de não comparência dos premiados, o prémio deverá ser reclamado no IFB, no prazo de 90 dias a contar da data da cerimónia de entrega.

Oportunidade de eventual colaboração com o IFB

1.º Prémio - 350 contos  
2.º Prémio - 200 contos  
3.º Prémio - 100 contos

Data-Limite  
31.12.99

Para mais informações contacte:

Filomena Silva • Av. 5 de Outubro, 164 - 1069-198 Lisboa • Tel.: 21 793 00 77 • Ext. 225  
E-mail: [f.silva@ifb.pt](mailto:f.silva@ifb.pt)



ofereça  
um  
Estágio  
ofereça  
um Futuro

**Sr. Empresário**

Conheça as vantagens da sua adesão  
ao Programa Estágios Profissionais

*Dirija-se ao Centro de Emprego da sua área*



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE



COMUNIDADE EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

