

FORMAÇÃO PROFISSIONAL



PREÇO 200,00 - N.º 36 - JULHO/SETEMBRO 2000 - TRIMESTRAL

MELHORES RESPOSTAS PARA NOVAS EXIGÊNCIAS



COMUNIDADE EUROPEIA
Fundo Social Europeu

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Alguns Volumes Publicados

A Televisão e o Vídeo na Formação

Carlos Portugal Ribeiro/José Alberto Pires Dias/
Luís Relvas

Qualidade e Eficácia na Formação

José Garcez de Lencastre

Casos de Empresas Portuguesas

Luís Filipe Cardim/Maria Isabel Lúcio

Formação e Multimédia

Maria Clara Ramos Nunes/José Manuel Serradas

A Comunicação Não-Verbal

Eduardo Jorge Esperança

A Comunidade Europeia — Um Olhar Sistemático

Maria Helena Antunes/José Manuel Madeira
Calado

Etiologia e Caracterização das Deficiências

Helder Vicente

Preço: 650\$00

Dinâmica de Grupo

Maria de Lourdes G. Vicente Baginha

Uma Nova Formação Profissional para Um Novo Mercado de Trabalho

Acácio Ferreira Duarte

O Formador face ao Toxicodependente

Manuel L. Peixoto/Pedro Catita

Reabilitação, Sistema Complexo

Dália Dantas/Leonardo Rafael Conceição

Sistema Modular Aferido

Proposta para a Concepção e Gestão
de Currículos em Sistema Modular

A. Canhão/A. Gonçalves/F. Marreiros/F. Pereira/
J. Nunes/J. Rato

A Problemática da Certificação Profissional

Acácio Ferreira Duarte

Comunicar, Entrevistar, Conduzir Reuniões

Fernando Santos

Os Desafios Multimédia na Formação Profissional

Carlos Correia

Análise Transaccional Aplicada à Formação Profissional

Maria Antónia Santos

Preço: 800\$00

DISTRIBUIÇÃO E VENDA:

Gabinete de Comunicação

— Núcleo de Informação Científica e Técnica

Av. José Malhoa, 11 • Piso 0 • 1099-018 Lisboa

Telefone 21 722 70 00

Departamento de Formação Profissional - Mediateca de Formação Profissional

Rua de Xabregas, 52 • Piso 0 • 1949-003 Lisboa • Telefone 21 8682967 • Fax 21 8685879



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EDITORIAL



A partir do momento em que a sociedade actual declara o saber como sua característica central e dominante a formação profissional ganha importância acrescida, quer do lado da procura, quer do lado da oferta.

Do lado da procura assiste-se não apenas a um acréscimo em termos quantitativos mas também a uma progressiva heterogeneidade dos públicos consumidores e a uma maior exigência nos serviços que lhes são oferecidos.

Do lado da oferta, para além de uma mais acentuada mobilização de recursos, não apenas financeiros mas igualmente de natureza técnica, assiste-se a um esforço redobrado na busca das melhores respostas, já não em termos massificados e uniformes, mas sobretudo segmentadas e, tendencialmente, cada vez mais personalizadas.

O caminho a percorrer é, no entanto, ainda muito longo, sobretudo se tivermos presente os condicionais-mos decorrentes do contexto envolvente à formação propriamente dita mas também, em contrapartida, as enormes potencialidades, ainda não suficientemente exploradas, das novas tecnologias da informação.

À *Formar* cabe-lhe um importante papel, que não enjeitamos, de participar nesse esforço e de contribuir para o encurtar desse caminho colocando as suas páginas ao serviço da divulgação dos estudos e reflexões que venham a ser produzidas sobre o assunto bem como das experiências inovadoras que, no terreno, venham a ter lugar e que se julgue de interesse dar a conhecer.

Neste sentido, dar-se-á particular destaque neste número:

- a uma reflexão sobre os diferentes sistemas de formação actualmente existentes tipificando-os em função do processo que utilizam e que constituirá o ponto de partida para uma outra reflexão, a divulgar num próximo número, sobre a sua adequação às novas necessidades, possibilidades e contingências;
- à apresentação de uma metodologia de formação – o *coaching* – em termos de características, princípios em que assenta, técnicas que utiliza e vantagens que apresenta – metodologia esta que vem ganhando cada vez mais adeptos em vários países e que parece constituir uma boa resposta para um determinado segmento da procura: os activos;
- à descrição da realidade actual e das perspectivas que se abrem no futuro à formação em meio prisional – outro segmento da população com particularidades muito próprias e que reclamam respostas também muito específicas.

Tal como prometido no número anterior, continuamos neste a disponibilizar aos leitores mais algumas informações úteis e sintéticas sobre as novas regras nacionais do FSE, no âmbito do QCA III, retiradas da legislação entretanto publicada.


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,
Artur Lemos de Azevedo, Elisabete Miranda,
Fernando Cascais, Luís Imaginário,
Maria Luísa Pacheco e Maria Viegas

Colaboraram neste número
Adelino Palma, Artur Lemos de Azevedo,
Elsa Caramujo, Fernando Cascais,
José Carlos Frias Gomes, José Lencastre,
José M. Teles Sampaio, José Pires,
Luís Filipe Faria Vieira, Luísa Pacheco

Apoio Administrativo
Alexandra Tavares e Ana Maria Varela

Capa e Concepção Gráfica
Atelier Ana Filipa Tainha
Capa: Ilustração Paulo Cintra

Ilustração
Carlos Marques e 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
Gabinete 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: formar@mail.iefp.pt

SUMÁRIO

FORMAR N.º 36 ► JULHO/SETEMBRO 2000

TEMA CENTRAL



3

Tipologia dos Sistemas de Formação

Luís Filipe Faria Vieira



12

A Revolução do Coaching

Lemos de Azevedo



29

A Formação em Meio Prisional

A sociedade em que vivemos, o meio prisional que temos

José Pires



44

Educação escolar nas prisões

José M. Teles Sampaio



48

Algumas perguntas e respostas o FSE no QCA III



58

Debaixo de Olho



62

NOTÍCIAS

Aconteceu...

Tipologia dos Sistemas de Formação

*Imaginemos que vender trabalho é como vender outro produto qualquer. Até agora, a pessoa podia fazer muito pouco para mudar o “produto” que tem para vender, isto é, a sua capacidade de trabalho. A aprendizagem sempre foi um processo de longa duração e de acessibilidade limitada. Assim, até há muito pouco tempo, para o trabalhador aumentar o seu valor no mercado de emprego a única hipótese era frequentar uma escola nocturna (...). Com o e-learning a escola vai ter com o trabalhador. Por exemplo, se um português quiser aprender programação em linguagem Java, através da formação on-line, poderá tirar um curso com uma pessoa que trabalhe e ensine em Silicon Valley, na Universidade de Stanford (...)*¹.

*A deslocação do pensamento educativo para o eixo da aprendizagem ao longo da vida conduz ao reconhecimento da aprendizagem experiencial em todas as situações de aprendizagem — formais, não formais e informais. Pretende-se construir um novo paradigma societal, o de Sociedade Educativa, onde todos os contextos de vida podem ser potenciados em termos de aprendizagem*².

Proponho que as citações anteriores, uma proveniente da comunicação social de largo consumo, participante obrigatória da ordem do espectáculo, outra oriunda da literatura especializada, de circulação restrita e carácter estrito, sejam entendidas como adjectivação dos ventos que vão sacudindo os modos de fazer formação profissional. Que a floresta range e tumultua sob tais ventos, não oferece dúvidas. Mas, para além dos fenómenos observáveis nas copas, que se estará a passar no subsolo, ao nível do radicular, do mais invariante?

Repare-se como a tecnologia na formação vem obrigar a um aprofundamento da tecnologia da formação: não é imaginável que Santford se proponha difundir um curso à escala mundial (mas será que dentro de algum tempo haverá outros cursos?) sem que do mesmo passo se disponha a investir fortemente na análise e estruturação dos conteúdos e nos demais factores que se reconhecem favorecedores da aprendizagem. Repara-se, também, mas em contraponto, como a atribuição de papéis formativos às actividades dos indivíduos nos aparelhos produtivos e/ou às suas experiências de vida social e familiar vem privar de objecto a

¹ ELLIOT MASIE, “Aprender sem sair de casa”, *Expresso*, 24/06/00.

² ANA QUEIRÓS et al., *Relatório Final do projecto-piloto Reconhecimento e Validação de Competências de Educação Básica desenvolvidas no âmbito dos Cursos de Qualificação de nível II promovidos pelo IIEP, ANEFA*, Junho de 2000.

tecnologia da formação. Não deixa de parecer irónico que a mobilização de tecnologias outras para a formação reclame mais *tecnologia da formação* enquanto o brutal alargamento dos contextos de formação, que agora se observa, reclame menos ou, mesmo, nenhuma *tecnologia da formação*³.

Porém, o presente texto não pretende bosquejar a paisagem para onde se caminha. O seu fito é outro, mais simples e com anterioridade em relação às questões de prospectiva. Trata-se de reflectir sobre *identidade e diferenciação* dos sistemas de fazer formação profissional, tal como até agora os conhecemos. E, do mesmo passo, tentar surpreender as *transições/degradações* que os ditos sistemas exibem em direcção a espaços que os cercam. É um exercício, uma tentativa de arrumar ideias, acerca do *que somos/onde estamos*; quiçá, condição prévia para poder entrever, na turbulência reinante, tendências do *para onde vamos*.

0. TIPOLOGIZAR OS SISTEMAS DE FORMAÇÃO PELA TECNOLOGIA

São múltiplos os modos de categorizar as formações profissionais existentes. Consoante as necessidades de momento, enveredou-se por este ou aquele critério prático, produzindo-se esta ou aquela classificação, de sorte vária, como não podia

deixar de ser, em termos de dicotomicidade, sistematicidade e exaustividade e, portanto, de resistência à usura do tempo. Passando em revista a criação das tipologias ou das para-tipologias mais em uso, encontramos muitas centradas no **objecto** da formação/no formando, algumas centradas no **objectivo/finalidade** da formação e poucas centradas no **processo** pelo qual a formação é feita.

Ora, é este último caso o que mais interessa aos formadores, por dizer respeito à esfera específica da sua acção, àquilo que, em definitivo, justifica a sua existência enquanto profissionais ou técnicos de formação. O facto de não abundarem tais classificações denota que as formações que se fazem pouco diferem pelo processo, eventualmente, porque a intervenção da tecnicidade (a existir) dos formadores pouco ou nada se faz sentir⁴.

Neste trabalho, como já se terá tornado claro, vamos tentar construir uma tipologia dos sistemas de formação profissional exclusivamente baseada nas distinções observáveis no “processo de transformação”.

1. TRIPOLARIDADE DO CAMPO DA FORMAÇÃO

Afastado o que não é essencial, pode afirmar-se que toda a situação produção de formação é um

³ Ou será que reclamará também *mais* mas não da *mesma*, o significaria assistirmos, a breve trecho, ao surgimento de metodologias e técnicas que permitam que “todos os contextos de vida sejam potenciados em termos de aprendizagem”. Não é disso sinal o actual esforço de conceptualização e formalização de instrumentos para o reconhecimento e validação dos adquiridos ao longo da vida? A missão central da formação profissional virá a ser sinalizar e medir competências em vez de produzi-las?

⁴ Quando se olha para a importância estratégica reiteradamente atribuída à formação profissional nas economias das sociedades modernas, ou, tão só, mais prosaicamente, para o volume dos fluxos financeiros que lhe são consagrados, fica difícil de entender a inexistência de uma forte actividade de I&D de suporte ao “sector” e o pouco ou nenhum cuidado dos capitães desta “indústria” na criação e manutenção de corpos técnicos específicos. Será que não sentem necessidade de desenvolver *know how* próprio para fazerem o que fazem? Ou esperam que ele caia do céu?

equilíbrio dinâmico entre três pólos, representando o primeiro o SABER ou a MATÉRIA, o segundo o APRENDER ou o APRENDENTE e o terceiro o ENSINAR ou o ENSINANTE.

Na Figura 1 os três pólos surgem como vértices de um triângulo equilátero, sendo que a sua presença simultânea é constitutiva do campo da andragogia/formação⁵. Ao lado de cada um deles indica-se o domínio de pesquisa ou disciplinar relacionado de modo mais específico.

O pólo E diz respeito ao ensinante e nele reside tudo o que diz respeito ao acto de ensinar, às acções do formador, ao *sistema ensino*. Ensinar significa organizar as condições de aprendizagem (*skinner*) e é o reino por excelência da Pedagogia/Andragogia.

Campo da formação

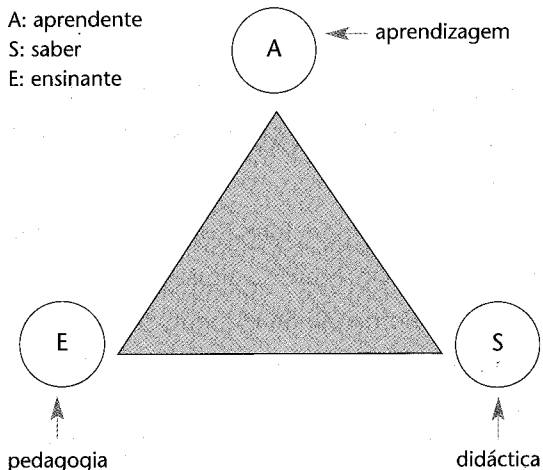


Figura 1

O pólo A diz respeito ao aprendente e nele reside tudo o que tem a ver com o acto de aprender, com as acções do formando, com o *sistema aprendizagem*. "L'apprentissage est une affaire privée, et l'enseignement est une affaire social"⁶. O estudo dos fenómenos da aprendizagem, da motivação, etc., está aqui directamente ancorado.

O pólo S diz respeito ao saber/matéria/assunto e nele converge tudo o que tem a ver com a didáctica ou as didácticas.

Adaptando Pelpel pode, então, dizer-se que **uma tecnologia/sistema de formação é um modo específico de organizar as relações entre estes três pólos. A tecnologia/sistema pode valorizar ou desvalorizar um ou outro mas são os três em conjunto que determinam o campo da formação.**

Admitido como bom o conceito de sistema da formação anterior, podem tipificar-se três grandes famílias de sistemas de formação. Cada uma dessas grandes famílias fornece a ocasião para contraprovar quanto⁷ a tripolaridade é realmente essencial ao campo da formação profissional.

⁵ Patrice PELPEL, *Se former pour Enseigner*, Bordas, Paris, 1986. Pelpel serve-se do seu triângulo para conceituar Método Pedagógico e para avançar uma tipologia dos métodos pedagógicos. São conhecidas variantes deste triângulo, como, por exemplo, o "triângulo pedagógico" de Ph. Meirieu em *Apprendre, oui... mais comment?* Neste artigo seguiremos de perto a *démarche* de Pelpel, transpondo-a, porém, para o plano dos sistemas de formação. De facto, pensamos que o que verdadeiramente caracteriza um sistema de fazer formação, no sentido de sistema de produzir competências profissionais, é o "processo de transformação" adoptado, é a tecnologia eleita, sendo certo que a tecnologia de um sistema de produzir competências profissionais não pode deixar de ser o cruzamento de saberes-fazer empíricos acumulados com resultados investigativos, nomeadamente da pedagogia e didáctica aplicadas à formação de adultos.

⁶ Verkovicch, citado por Jacques Archard in *Education Permanente*, n.º 102

⁷ Ou quão pouco, se se aceitarem produtivos alargamentos de conceito formação como um dos aflorados no anterior ponto 0.

2. SISTEMAS CENTRADOS NO FORMADOR

Podemos imaginar deformações sucessivas no triângulo de Pospel de modo a representar valorizações progressivas do pólo E (ensinante/sistema ensino) dentro do campo da formação. No limite teremos o triângulo reduzido a um segmento de recta, triângulo de altura 0, cujo centro é ocupado por E (Figura 2). É o que designaremos por sistemas de formação centrados no formador.

Movimento do pólo ensino para o centro do campo

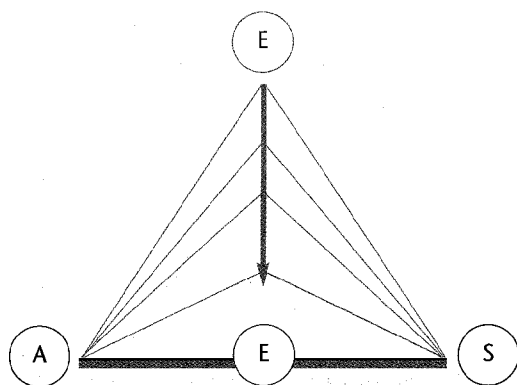


Figura 2

A esmagadora maioria dos sistemas de formação profissional que se encontram actualmente no terreno pertencem a esta família, não em estado "quimicamente puro", de que já só restarão abencerragens, mas em fórmulas aproximadas. Neles o acesso e a apropriação dos diferentes saberes pelo formando é mediado, de forma mais ou menos sistemática, pelo formador. Basta pensar em todas as situações de ensino ou de formação tradicionais, aquelas que nos são familiares, para encontrar exemplos concretos. Predominantes no passado, dominantes hoje, qual o espaço destes sistemas de for-

mação profissional no futuro? Certamente que cada vez mais reduzido; mas não continuarão a haver muitas circunstâncias onde permanecerão imbatíveis, quero dizer, com uma produtividade imbatível?

A aula magistral, a conferência, a comunicação, as sessões de formação mais comuns, tendo por base a técnica expositiva, com mais ou com menos "método interrogativo", com mais ou com menos "método demonstrativo" ou com mais ou menos "método audiovisual", este conjunto de saberes-fazer, tão constitutivos do que é intrinsecamente ensinar, tão inerentes aos actos do formador-professor, constituem a tecnologia que o sistema escolhe para montar o processo pelo qual transforma os seus *inputs* nos seus *outputs* (repertórios de competências em repertórios de competências aumentados, modificados).

3. DO CAMPO DA FORMAÇÃO À COMUNICAÇÃO

O modelo do campo formativo que estamos a seguir permite um exercício simétrico do anterior: imaginar a deformação do triângulo de Pospel através do afastamento progressivo do pólo E. Representam-se, assim, situações de formação em que o *ensinante/sistema ensino* tem sucessivamente menos influência; no limite, o triângulo ganha uma altura infinita e as (inter)acções do formador com os formandos e do formador com os materiais de formação reduzem-se a zero (Figura 3).

Estes sistemas de formação cada vez mais descartados da acção do pólo ensino/pedagogia, no limite dele desprovidos, desembocam na interacção directa, não organizada, não previsionada e não

Sistema sem pólo formador

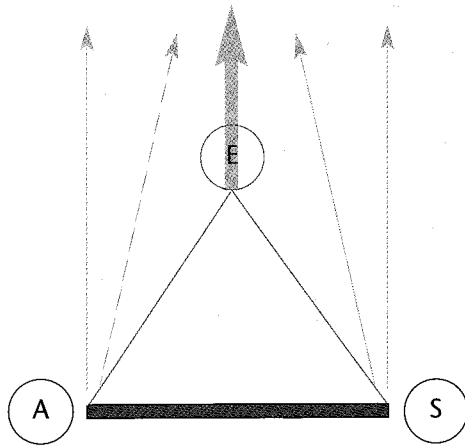


Figura 3

intencionada, entre os aprendentes e os saberes. O aprendente fica sozinho face aos contentores da informação. É bem a relação entre um leitor e o seu jornal, ou entre um telespectador e o seu canal. O campo deixou de ser o da *formação* para ser o *comunicação (social)*. Mas é neste sentido que, talvez, possamos inteligir um *continuum* entre os processos/tecnologias da formação e os da comunicação e que fará sentido falar da “escola paralela” que os *mass media* constituem, alargando o conceito de sistema de formação até à sua manifesta descaracterização.

O enfraquecimento das relações A-E e S-E encaminha o campo tripolar da formação para um campo bipolar onde, apenas, interagem o *aprender* e a *matéria*. Não há nada que organize, que gira as condições da aprendizagem. Podemos reconhecer, na caminhada para este limite, degenerescências que podem afligir os sistemas de formação. Serão os sistemas centrados no formador mais atreitos a tais mazelas?

4. SISTEMAS CENTRADOS NO FORMANDO/GRUPO

Retomando a representação da situação de formação que temos vindo chamar Triângulo de Pospel, podemos imaginar uma sua outra deformação de modo a que o pólo A ocupe o lugar privilegiado do centro. Teremos, assim, a representação de sistemas de formação sucessivamente mais projectados e construídos em função do *aprendente/sistema aprendizagem* (Figura 4).

Movimento do pólo aprendizagem para o centro do campo

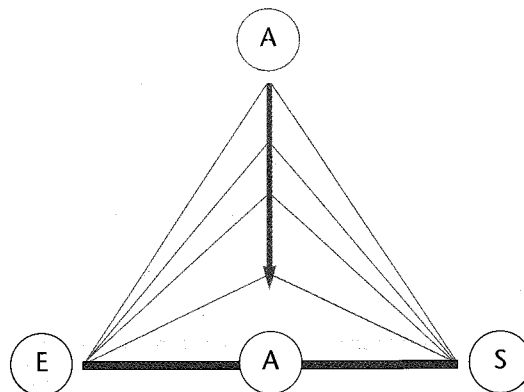


Figura 4

A grande característica destes sistemas é a de que o ensinante/sistema ensino concentra a sua acção nos aprendentes e não age sem intermediação sobre o saber/matéria. Estes sistemas de formação existem? E, existindo, têm algum interesse ou impacte prático? As respostas só podem ser amplamente afirmativas. Basta evocar a importância dos objectivos e o volume actual das formações ditas comportamentais ou de desenvolvimento pessoal (haverá algumas que o não sejam?).

Em que tipo de tecnologia repousa o “processo de transformação” que elegem? Atente-se que nestes sistemas a designação-chave dos agentes do pólo ensino passa a ser a de *animadores* (embora também ocorra a de *formadores*, ao invés da de *professores*, cujo banimento é completo). Isto indicia bem que o *know how* mobilizado descola do domínio dos fenómenos grupais, onde avultam as “dinâmicas”, os *outdoors*, o trabalho de grupo e em equipa, a pedagogia do projecto, os jogos pedagógicos.

Os saberes a adquirir, a matéria, é aqui, tendencialmente, da ordem do placébio, em qualquer caso agida pelo *sistema ensino* de um modo mediato, sempre através do ecrã constituído pelos formandos. O formador, o pólo ensino, deixa de ser um especialista da matéria para ser, tão só, um perito na mobilização, na adopção de posturas adequadas, pelos indivíduos ou pelos grupos, para o alcance dos objectivos que se propõem.

Não se trata de sistemas em perda. A emergência da problemática da Inteligência Emocional e a insistência, cada vez mais impositiva, no valor estratégico das competências transversais comportamentais, são disso um sinal claro. Por exemplo, o acesso aos incentivos para a inserção de beneficiários do Rendimento Mínimo impõe às organizações interessadas a obrigação de facultarem um mínimo de 250 horas de formação de “desenvolvimento pessoal, relacional e social” e, sem prejuízo desse mínimo, indica como desejável a percentagem de 40% para a carga horária a reservar a estas temáticas em qualquer de formação específica de inserção⁸.

5. DO CAMPO DA FORMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

À semelhança do que fizemos anteriormente, a propósito dos sistemas centrados no formador, podemos agora interrogar o nosso modelo de partida sobre o que acontece, melhor, se representa, quando o pólo A sai da boca de cena e se afasta até à quase total perda de influência no sistema (Figura 5).

Sistema sem pólo aprendente

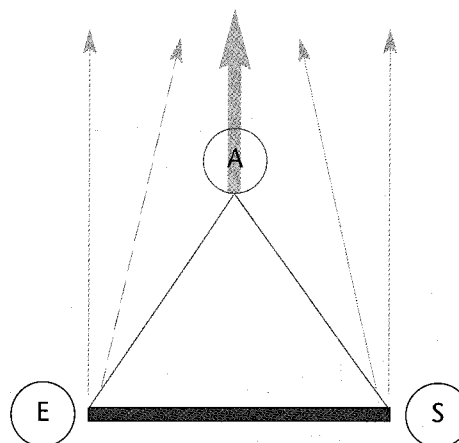


Figura 5

No limite, o diálogo torna-se exclusivo entre os *ensinantes* e a *matéria*. A ausência do terceiro pólo induz uma simetrização nos outros dois, sendo que o formador passa de hipo a hiperespecialista da matéria e esta de coisa despicienda, dominada, partilhável, a coisa central, inexplorada e, nessa medida, incompartilhável. Não será difícil descortinar aqui a relação típica da investigação e, para

⁸ Portaria n.º 1109/99, de 27 de Dezembro e Circular Normativa do IEFP n.º 8/2000, de 17 de Março

o ponto de vista que nos interessa, surpreender em acção o processo de degenerescência de um sistema de formação a caminho, na hipótese mais virtuosa, de um sistema de investigação. No final, do que se trataria não seria já de **produzir competências** mas de **produzir saberes** (que, eventualmente, virão a enformar competências).

Note-se que nos sistemas de formação que não os do ensino superior, digamos assim para simplificar, a descaracterização acabada de tipificar se faz não na direcção das actividades investigativas mas na direcção das actividades produtivas *tout court*. A transposição do essencial das considerações feitas, porém, afigura-se não difícil de conseguir⁹.

6. SISTEMAS DE FORMAÇÃO CENTRADOS NOS MATERIAIS

Voltando ao triângulo de Pospel, observemos, por último, o que se representa quando é o vértice S, saber/matéria/didáctica, que se hipertrofia por força da sua deslocação para o âmago do processo de transformação do sistema (Figura 6).

Estes sistemas caracterizam-se pela importância acrescida dos materiais didácticos, ao ponto de, no seu estado mais extremado, o *sistema ensino*

Movimento do pólo saber para o centro do campo

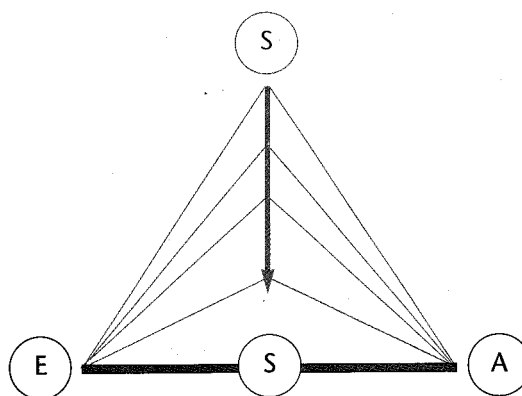


Figura 6

(pólo E) não agir sobre o *sistema aprendizagem* (pólo A) se não mediamente, através dos materiais (aqui sempre entendidos de maneira extensiva, os saberes e os seus contentores não humanos, ou seja, como *hardware* e *software* formativos). A tecnologia em que assenta o processo de transformação do sistema é, basicamente, a tecnologia necessária à *construção de qualidade* e à *exploração de qualidade* dos materiais didácticos. É bem o caso das antigas formações por correspondência ou das modernas formações abertas e a distância. Não vale a pena tecer, aqui e agora, quaisquer considerações sobre o carácter invasor, omnívoro, que modernamente os sistemas centrados nos mate-

⁹ Nos sistemas de formação profissional do ensino superior há muito que é debatida a relação entre actividades investigativas e lectivas. O equivalente deste debate nos sistemas que não os relacionados com o ensino superior, com particular acuidade para os de formação contínua, está por fazer. Numa altura em que há movimentações tendentes à profissionalização dos formadores (certificações, categorizações, estruturação de carreiras e por aí fora) era fulcral que se aclarassem as relações entre actividades formativas e produtivas. Um debate sério, alargado, insubmisso em relação a interesses envezadores ou menos gerais, impõe-se com urgência. O sentido que fará profissionalizar *animadores* (sistemas centrados no formando) não será um não sentido se aplicado à profissionalização dos *formadores* ou *monitores* de (esta ou aquela especialidade)? O formador em contexto real de trabalho/tutor (designação adoptada no recente "Estudo para a Identificação das Figuras Profissionais e Elaboração dos Perfis Correspondentes para a CTE Educação/Formação" encomendado pelo IEP ao IESE) deve passar a ser de profissão Tutor? Quando isso acontecer, o que é que acontece à formação em contexto real de trabalho? Passa a ser em "contexto real de tutoria"?

riais assumem. Aparentemente, têm tudo a seu favor, o futuro pertence-lhes: o *media-formador* é um perdedor no combate com o *media-media*¹⁰.

7. DO CAMPO DA FORMAÇÃO À RECREAÇÃO

Imaginemos agora o fenómeno inverso do anterior: o pólo *S* afasta-se ao ponto dos saberes e os seus contentores não terem interferência relevante no processo (Figura 7).

Sistema sem pólo saber

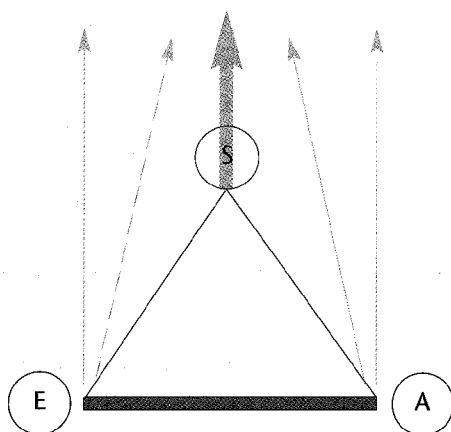


Figura 7

Em presença fica um suposto *sistema ensino* e um igualmente suposto *sistema aprendizagem*.

Simplesmente: não há objectivos a cumprir, não há saberes pré-definidos a adquirir, não há materiais específicos com que interagir, não há experiências planificadas a que se submeter. Emergem as características próprias das relações e dos ambientes de convivialidade e de lazer. O sistema de formação desembocou num sistema de recreação ou de tempos livres (como se observa em sessões e acções de formação quando a “matéria” acaba ou se perde de vista).

8. MATRIZ DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

Fazendo uma tentativa de resumo e de esquematização das considerações feitas, somos conduzidos à tabela ou matriz junta. Em relação a um quadro semelhante apresentado por Patrice Pelpel¹¹, acrescentamos uma variável que tem a ver com a aptidão/inaptidão dos sistemas para lidar com certos tipos de objectivos de formação ou, se se preferir, para produzir certos tipos de competências. São estas superioridades relativas que explicam não estar nenhuma das famílias de sistemas ameaçada de morte súbita. Naturalmente, sem prejuízo de umas estarem em perda e outras em ascensão, como procurámos sugerir no corpo do texto.

¹⁰ Todos os sistemas participam da tecnologia da formação mas é de um modo muito diverso que se deixam fecundar pelas tecnologias outras (seja a velhinha reprodução tipográfica ou as modernas TIC ou NTIC). Se admitirmos como produtiva a distinção entre tecnologias *da* e tecnologias *na* formação, então os sistemas centrados nos materiais são os que mais partido tiram, que maior fatia mobilizam das tecnologias na formação.

¹¹ Obra citada.

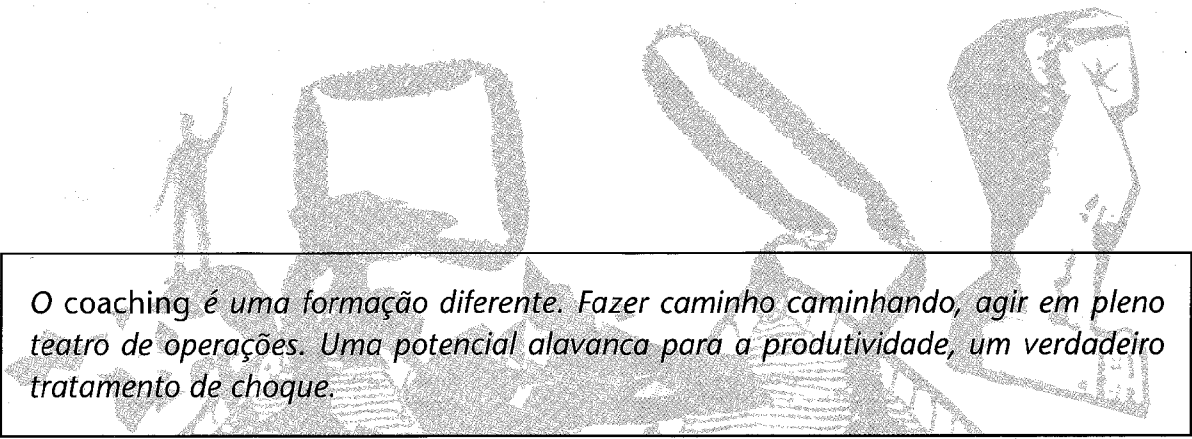
	Tecnologia	Mediação	Competências	Produtos
Sistemas centrados nos formadores	• Saberes pedagógicos/andragógicos • “Métodos” expositivo, demonstrativo, interrogativo	O ensinante	Comunicação (ser especialista da matéria indispensável)	• Domínio cognitivo, saber-saber, conhecimentos • Domínio psicomotor, saber-fazer, destrezas
Sistemas centrados nos formandos	• Fenómenos de grupo, psicologia da aprendizagem • Trabalho de grupo, pedagogia de projecto, jogos pedagógicos, pedagogia do contrato, método da descoberta	O formando/grupo	Animação (ser especialista da matéria dispensável)	• Domínio do saber/querer/poder ser ou estar
Sistemas centrados nos materiais	• Didáctica • Mobilização de tecnologias outras para a formação	Os materiais	Produção (domínio da matéria suportado por especialistas)	• Domínio cognitivo, saber-saber, conhecimentos • Domínio psicomotor, saber-fazer, destrezas, com limitações



**Luís Filipe
Faria Vieira**

*Técnico Superior Consultor
Direcção de Serviços de
Desenvolvimento Curricular
do IEFP*

A Revolução do Coaching



O coaching é uma formação diferente. Fazer caminho caminhando, agir em pleno teatro de operações. Uma potencial alavanca para a produtividade, um verdadeiro tratamento de choque.

“— São distúrbios?

— Não. É uma revolução!”

Anónimo

Temos assistido, nos últimos anos, a proezas extraordinárias no campo desportivo nacional e internacional. Lembra-se, a título de exemplo, a recente vitória do Sporting Clube de Portugal no campeonato europeu de equipas em atletismo (pista coberta) e a escalada do Evereste pelo nosso compatriota João Garcia.

Parte significativa dos sucessos alcançados deve atribuir-se, sem sombra de dúvida, à revolução dos métodos de treino que se verificou durante os últimos trinta anos.

Os treinadores desportivos, felizmente, tomaram a iniciativa de transferir esse capital de conhecimentos e experiências para a formação profissional das organizações, as quais têm praticado sobretudo formação de manutenção.

Nos anos 50 e 60 os países europeus, para reconstruírem as suas economias devastadas pela guerra, multiplicaram as missões de produtividade aos Estados Unidos e trouxeram de lá, entre outras metodologias, o famoso TWI, *Training Within Industry*. Utilizaram-no tal e qual na instrução no posto de trabalho e adaptaram-no à formação em sala, com a designação de Formação Profissional Acelerada.

Os desafios económicos e sociais actuais são, porém, diferentes dos desse tempo e os trabalhadores também são diferentes: mais cultos, mais exigentes e mais autónomos.

Cremos que o *coaching* constitui parte substancial da resposta aos novos desafios no domínio da formação prática, como o multimédia constituirá, talvez, no âmbito da formação teórica.

Num estudo do economista Miguel Frاسquilho apresentado pelo *Expresso* (10/06/00) diz-se que Portugal necessitará de 50 anos para atingir a

média do PIB da União Europeia e que a solução para acelerar o processo de convergência real seria o aumento da produtividade. Como terapêutica referem-se as tão faladas e sempre adiadas reformas estruturais (administração pública, contenção das despesas públicas, saúde, fisco, justiça e educação).

O *coaching* é a alavanca que falta para o aumento imediato e a longo prazo da produtividade e para a formação profissional e pessoal dos activos, população cujas competências não têm registado melhorias significativas apesar dos esforços realizados no âmbito dos diversos quadros comunitários de apoio. Essa população, se não for objecto de um tratamento de choque do tipo *coaching*, irá engrossar a lista dos desempregados de longa duração e provocará a falência, nalguns casos evitável, de muitas empresas.

COACHING = SUPERFORMAÇÃO

"Formar homens de acção requer novas pedagogias."

Bob Aubrey

O *coaching* é um diálogo organizado através do qual o *coach* ajuda alguém a aprender a realizar um trabalho com eficácia e criatividade e a desenvolver as suas competências em grau elevado.

Diferentemente de muitas outras formas de formação, tem como finalidade directa e imediata levar outrem a aprender a fazer e actuar, embora indirectamente possa solicitar e contribuir para aprender a compreender e explicar para estar, ser e relacionar-se.

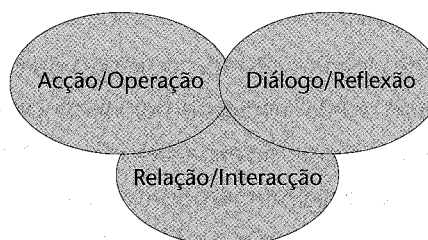
Não se perde em rodrguinhos intelectuais ou psicológicos, lança-se de cabeça na acção concreta. Aprender a trabalhar, trabalhando.

E possui uma outra característica que o distingue de outras modalidades de formação: o *coaching* é movimento, é corrida, é verdadeiramente percurso. Os formandos movimentam-se física, psicológica e intelectualmente, na acção de conseguir resultados de eficácia e de aprendizagem.

Não estão parados à espera de instruções para depois se porem a caminho. Põem-se a caminho e descobrem o caminho, caminhando.

O *coaching* faz-se através de palavras que fluem como um rio entre duas margens. São palavras que esclarecem e fazem acontecer e que alimentam a relação entre os dois intervenientes.

Elementos constitutivos do *coaching*:



O *coach* ajuda o *coachee* de uma forma peculiar. Ajuda-o a ajudar-se a si próprio, levando-o a aprender a fazer o trabalho que quer fazer e no modo pretendido. Outras modalidades de ajuda, embora circunstancialmente imprescindíveis, criam, ao contrário do *coaching*, submissão, dependência e passividade.

Só deverá recorrer ao *coaching* se quiser aumentar substancialmente a produtividade e a rentabilidade do negócio e se quiser ter colaboradores proactivos, criativos e autónomos. Não se esqueça, porém, que terá que partilhar lucros, poder e inte-

ligência com eles. O *coaching* é uma superformação que se destina a formar supercolaboradores para superorganizações.

Referir-nos-emos, neste artigo, apenas ao *coaching* individual. Há também *coaching* de equipas e com resultados comprovados, quer no desporto, quer na gestão das organizações.

Parece-nos, entretanto, que o *coaching* de equipas é mais complexo e, por isso, deixámo-lo para depois. Cremos igualmente que o *coaching* individual pode preparar o terreno para o *coaching* de equipas, embora o inverso também possa acontecer, principalmente em contextos nacionais ou organizacionais fomentadores da cooperação e do trabalho em equipa.

TREINO OU COACHING?

Parece-nos preferível manter a palavra inglesa "coaching" e não a traduzir por treino porque o "coaching" é uma forma particular de treino e treino, na acepção portuguesa e não brasileira, significa formação para o posto de trabalho. (Os Brasileiros designam a formação profissional por treinamento.)

Também não nos parece conveniente traduzi-la por tutorato porque esta palavra induz a ideia de inferioridade do tutorado (tutoria, tutor de menores). Acresce ainda que, em inglês, "tutor" é o equivalente português de monitor, o encarregado, por algumas universidades, de tirar dúvidas e dar explicações em complemento às lições dos professores.

Tomamos a liberdade de acrescentar ao inglês internacional o vocábulo *coachee* (*trainer – trainee*) para designar o parceiro do *coach* na actividade de *coaching*.

Em resumo, designamos a actividade por *coaching*, o aprendente por *coachee* e o formador por *coach*.

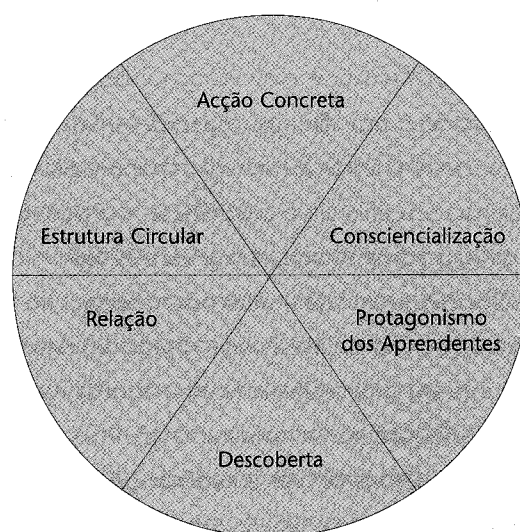
A palavra "coaching", como, de resto, "training" (*train* = comboio; *coach* = carruagem) evoca movimento e, como tal, parece-me muito adequada às características deste género de formação. E assim também poderemos entender-nos melhor com os nossos colegas europeus no domínio da formação, onde a diversidade de sistemas e de vocabulário causa perturbações apreciáveis e tem consequências graves (equiparação de títulos, exercício das profissões e transferência de estudantes).

PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM DO COACHING

"Os gestores, em vez de estudarem como se forma, deveriam, isso sim, estudar como se aprende."

Peter Drucker

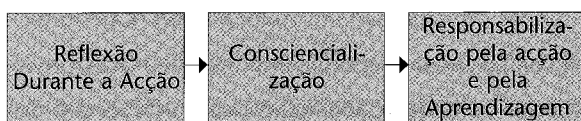
A força do *coaching* reside nos princípios de aprendizagem que utiliza.



O primeiro é o da acção concreta. O lugar do *coaching* é o teatro de operações, é a produção, a venda, o serviço concreto ao cliente, a negociação de conflitos. A acção operativa orientada para conseguir melhores resultados ou resultados diferentes dos habituais é mais eloquente do que qualquer livro.

Efectivamente, que melhor do que prática intencional e desafiadora para nos pôr questões e para mobilizar todos os nossos talentos? O “treino é jogo”. *Coaching* não é preparação para a acção, é actuação que forma.

O segundo princípio é o da consciencialização. Consciencializar é muito mais do que reflectir. É uma reflexão durante a acção e para dar nova forma à acção, isto é, para mudar, no mínimo, o modo como o agente regula; é uma reflexão que visa mudar algo exterior ao agente. Teoricamente, é possível recepcionar conhecimentos sem questionar as convicções e os valores pessoais, sem mudar práticas ou relações. O *coaching*, porém, escolheu uma via que leva os formandos a tomar partido, a ter opinião própria, a assumir a responsabilidade pelo que fazem e pelo que aprendem.



O *coachee* é o verdadeiro responsável pelo processo e pelos resultados do *coaching*. É o protagonista. Se não tomar conta do *coaching* como coisa sua não aprenderá. Dizia-se, no âmbito do TWI, que “se o formando não aprendeu foi porque o *coach* não ensinou”. No *coaching* dir-se-á, com toda a propriedade, que “se o *coachee* não aprendeu

foi porque não se consciencializou/responsabilizou”.

Um outro princípio de *coaching* é o da descoberta. Conhecimentos que o indivíduo descobre por si próprio duram mais, reformulam-se facilmente e transferem-se rapidamente para outras circunstâncias. Os que os outros nos comunicam, por mais interessantes que nos pareçam, e a menos que os tenhamos redescoberto, enquistam e acabam por desaparecer mais rapidamente do que esperávamos. A descoberta resulta de uma atitude de insatisfação, de questionamento e de convicção de que os nossos conhecimentos teóricos ou práticos constituem sempre uma perspectiva unilateral de uma realidade que é susceptível de ser encarada por muitos outros ângulos de visão e de prática. Como consequência, o *coach* não dá respostas mas ajuda principalmente a formular questões.

A relação entre *coach* e *coachee* assume grande importância, pouco comum noutras formas de formação. É uma relação peculiar que assenta na confiança mútua e no binómio apoio/desafio e muito intensa provavelmente porque, por natureza, é temporária. Efectivamente, o *coaching* visa autonomizar progressivamente o *coachee*, quer no trabalho quer na aprendizagem e, por consequência, tornar-se inútil. Entre ambos os intervenientes cria-se, por força da relação, uma corrente poderosíssima de energia e de inspiração mútuas.

O *coaching* inspira-se nos fenómenos da vida e da mente ao estruturar em círculo o processo de aprendizagem. Os seres vivos alimentam-se uns dos outros e retroalimentam-se uns aos outros inserindo-se numa cadeia de transformação que se reinventa permanentemente a partir de dentro. A aprendizagem através do *coaching* tem, assim, as

características da vida: uma eficácia irreprimível, uma flexibilidade ilimitada e uma criatividade permanente.

DECLARAÇÕES DE UMA APRENDENTE

Sinto-me uma pessoa muito diferente depois de passar por 6 sessões de *coaching*. Trabalho de modo diferente. Respondo às situações de outra maneira. Sinto mais confiança na minha actuação. Escuto mais. Sinto-me mais à vontade com os conflitos. Sou mais estratégica e proactiva. A minha relação com o chefe mudou drasticamente. Agora pede-me para assumir os problemas mais difíceis do meu departamento. Nunca esperei ver um impacto tão forte no meu modo de pensar e de conduzir a minha vida. Não procurei tal mudança. Em cada encontro com o *coach* externo dei passos gigantescos.

Ele deixou-me ser eu própria, embora o que eu era no princípio não quisesse mostrá-lo a ninguém. Faz-me estar à vontade. Nunca senti que estivesse a avaliar o meu desempenho; esclareceu-me e ajudou-me naquilo que estava a frustrar-me. Senti-me apoiada nas discussões; não me apoiou nos meus comportamentos mas apoiou-me na resolução dos meus comportamentos. Iluminou-me sempre para fazer as coisas de modo diferente.

Extraído de Peterson,
D., *Executive Coaching at Work*, 1998

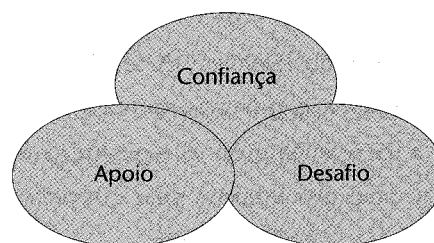
OS TRÊS PILARES DA RELAÇÃO DE COACHING

“É uma grande loucura querer ser sábio sozinho.”

La Rochefoucauld

A relação de *coaching* é particularmente exigente para o *coach* que, obviamente, é o principal responsável por manter, aprofundar e solidificar os três pilares que a sustentam.

O primeiro pilar é a confiança. O *coach* deve acreditar na capacidade de aprendizagem e de transformação do *coachee*, deve esperar que ele fará sempre mais e melhor e que conseguirá superar todos os obstáculos à realização daquilo que se propôs fazer. Este “olhar incondicional positivo”, de que fala Carl Rogers, criará autoconfiança e despertará nele talentos e dinamismos ignorados.



Nesse olhar incondicional positivo está obviamente incluída a aceitação das limitações e dos erros. Quanto às limitações ou insuficiências inelutáveis, podem sempre constituir oportunidades. Decifrá-las e aproveitá-las requer, porém, tempo e perseverança. Os erros, por seu lado, fazem parte do caminho para realizar qualquer actividade com sucesso e são, porventura, mais frequentes ainda quando queremos aprender com essas actividades. Quer as limitações quer os erros fragilizam muito



os formandos. A confiança mútua e a autoconfiança criam o ambiente próprio para os podermos aceitar, exprimir, esclarecer, corrigir e aproveitar.

A confiança requer o controlo, não o controlo das pessoas mas o controlo das actividades e não o controlo unilateral mas o controlo partilhado. É lógico que assim seja. Efectivamente, quatro olhos vêem melhor do que dois e a monitorização reforça a consciência de segurança.

A confiança implica também transparência na comunicação e confidencialidade e a procura de coerência individual, quer do *coach* quer do *coachee*.

A relação do *coaching* é uma relação que visa ajudar o formando a ajudar-se a si próprio. Por consequência, o *coach* não deve substituir-se ao formando nem dizer-lhe o que deve fazer.

Espera-se que o *coach* apoie emocionalmente o *coachee*, ajudando-o a identificar, a exprimir, a modelar e a canalizar as emoções para o trabalho e para aprendizagem. O apoio emocional é essencial neste género de formação porque a actividade concreta despoleta muitas emoções e as emoções, quando

não convenientemente guiadas, perturbam o discernimento e enfraquecem o dinamismo operativo.

O apoio cognitivo não consiste em fornecer respostas mas em alimentar o processo de descoberta com *feedback*, perguntas, reformulações, hipóteses, desafios aos pressupostos, juízos de causa-efeito, associações, imagens, paradoxos, etc.

Em determinadas circunstâncias o *coach* poderá intervir junto de outros colaboradores para facilitar a implementação dos projectos a desenvolver pelo *coachee* ou para recolher informações mais objectivas sobre como se processaram realmente essas actividades, naturalmente sempre com o acordo explícito dele.

Pode acontecer que os formandos não tenham ainda nem competência nem motivação para se ajudarem a si próprios.

Que fazer então?

Praticar um *coaching* mais directivo e reforçar aquilo que noutra local deste artigo designamos por competências de crescimento. Em contextos organizacionais burocratizados e com estilos de gestão musculados, será também aconselhável recorrer a formas mais directivas de *coaching*.

A relação do *coaching* liga a ajuda ao desafio e por isso é que ele é tremendamente eficaz. Desafia o aprendente a actuar com mais eficiência e eficácia, a conseguir melhores resultados, a aumentar os seus conhecimentos explicativos, processuais e situacionais, a utilizar melhor as suas emoções, a superar barreiras e limitações pessoais, a explorar todos os seus talentos. Desafia o *coach* questionando-o sobre as razões das suas práticas, obrigando-o a pôr-se em atitude de procura, pondo à prova a sua capacidade para não se envolver emocionalmente num problema que durante o *coa-*

ching não é seu mas que pode tê-lo sido antes, levando-o a hipotecar truques e habilidades e apeando-o do pedestal da autoridade e da sabedoria politicamente correcta.

Como é que o *coaching* gera tais desafios?

Antes de mais colocando os *coachees* a perseguir objectivos por eles estabelecidos, queridos e visualizados, consciencializando-os sobre as expectativas e as exigências que as situações, as organizações e os seus membros neles depositam; responsabilizando-os pelo que eles fizerem acontecer; pondo sempre mais altos os padrões de desempenho; convencendo-os de que "quem quer, pode"; obrigando à revisão e revalidação permanente do que foi feito.

O desafio gera tensão e conflito, interno e externo ao aprendente. A relação do *coaching*, porém, permite explorá-lo produtiva e saudavelmente porque se processa num ambiente geral de confiança e porque o *coach* com uma mão sustenta e com a outra empurra.

QUEM ESCOLHER PARA COACH

- MANIFESTAR GOSTO POR APRENDER A TRABALHAR DE MODO DIFERENTE.
- PROFISSIONAL MÉDIO DO SECTOR (NEM MUITO BOM NEM MUITO MAU) COM PRESTÍGIO.
- TER INTERESSE EM DESENVOLVER OS OUTROS E COOPERAR COM ELES.
- AUTOCONFIANÇA, AUTO-EFICÁCIA.

A prática do *coaching* levará não só o *coachee* (formando/aprendente ou cooperante) mas também o *coach* a explorar talentos ignorados.

Nas PME o patrão ou gerente podem não ter tempo ou estar ocupados com introduzir pressão na actividade, com a relação com o mercado, com apertos de tesouraria ou com outras actividades imperiosas de curto prazo. Supomos que não será difícil encontrar um empregado com as características mencionadas antes.

O PROCESSO DE COACHING

"É o método que permite às pessoas comuns realizarem coisas extraordinárias."

J. Webb

Um dos princípios de aprendizagem perfilhados pelo *coaching* é o de que a aprendizagem é um processo circular. Isto significa que os estádios ulteriores do processo influenciam os que vierem antes, o que logicamente não acontece em processos lineares. Há um vaivém constante entre as diferentes fases de transformação do fluxo de trabalho/aprendizagem e o círculo tende a repetir-se indefinidamente, o que não se verifica com modelos lineares que têm um início e um fim perfeitamente definidos.



Exactamente porque se trata de um processo circular não se pode dizer, com rigor, por onde deve começar. Em todo o caso, porque estamos perante um esquema de *coaching* sistemático, porque continua a existir influência sequencial entre as diferentes fases e porque ao desenvolver-se actividades começa-se sempre pelas finalidades, é aconselhável partir do desenho e visualização de objectivos.

Os objectivos, como se sabe, orientam e arrastam e por isso nos parece que deve pôr-se igual cuidado tanto no seu desenho como na sua visualização. Habitualmente crê-se que basta desenhá-los seguindo os critérios conhecidos (específicos, concretos, desafiadores, necessários, temporizados e partilhados).

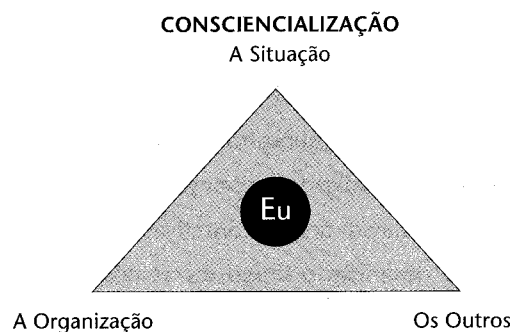
Para o *coaching* não é suficiente, embora seja indispensável. A visualização actua como motor do dinamismo cognitivo, emocional, relacional, operativo e organizacional que despoletará e sustentará o *coaching*.

E as metas são tanto metas de actuação como metas de aprendizagem. Distinguem-se entre elas mas confluem umas nas outras. Respondem a estas duas perguntas: "Que quero saber para realizar tal objectivo operativo?", "Que quero fazer para atingir tal objectivo de aprendizagem?"

Os *coachs* desportivos consideram particularmente importante a actividade de consciencialização porque é através dela que os *coachees* tomam conta do processo e se responsabilizam por ele. António Damásio refere, com a grande autoridade que lhe é reconhecida, que é através da consciência que nos tornamos senhores de nós próprios e, como consequência, senhores das nossas actividades.

Conhecemo-nos a nós próprios explorando o nosso círculo interior, o "jogo interno" de que

falam os *coachs* desportivos ou "o diálogo interior" a que se referem os psicólogos; mas também saindo para fora de nós mesmos à procura da nossa imagem reflectida/criada pelos outros, pelas organizações e pelas situações.



O *coachee* aprofunda o conhecimento dos seus talentos e competências, dos seus valores e crenças mas também das suas limitações e insuficiências. Procura, junto dos outros, o modo como os outros o vêem e as expectativas que nele depositam. Interroga as situações para descortinar nelas oportunidades ou ameaças. Questiona as organizações para saber que contributos espera dar e receber. Para fazer tudo isto dispõe de alguns meios auxiliares de diagnóstico (questionários, balanços de competências, *feedback* de 360º) mas nada substitui o trabalho pessoal de verificar a que distância se encontra dos seus objectivos, com que recursos pode contar e que significado e energia lhes quer atribuir. Na maior parte das situações profissionais fazemo-lo de modo implícito e pouco claro.

O *coaching* proporciona-nos a rara oportunidade de dialogarmos connosco próprios de forma sistemática e realista através do confronto directo com a nossa vontade de nos transformarmos para transformar o que está à nossa volta.



Três operações distintas e interligadas cabem na actividade que designamos por planeamento, à falta de melhor palavra: gerar alternativas, escolher alternativas e desenhar o curso da actividade. Nesta etapa responde-se às três perguntas seguintes: que caminhos há para atingir os objectivos, qual é dos caminhos possíveis aquele que oferece melhores resultados operacionais e de aprendizagem e como se vai proceder em concreto (com quem, em que prazo, com que recursos, de que modo).

Este parece ser o momento privilegiado de criatividade prática. Para gerar opções pode recorrer-se às técnicas conhecidas de pensamento lateral (De Bono), de reformulação de problemas, de *brainstorming*; a matriz multicritérios é um meio simples e expedito de ponderar alternativas e para estruturar a implementação pode ser vantajoso utilizar a "análise do campo de forças" ou "os três actores" (Quem sabe, quem pode, quem se interessa) de Reg Revans.

Depois vem a monitorização da prática que compreende quer a revisão do processo de trabalho quer a revisão da aprendizagem. O número e o espaçamento dos encontros de monitorização dependerão da dimensão e urgência do projecto e da maturidade do formando e deverão ser estabelecidos consensualmente.

Um Diário do Formando ou a Folha das 3 colunas de Chris Argyris (coluna do que eu disse, coluna do que o outro disse, coluna do que eu não disse mas pensei) servirão, quando necessário, de registo do que se passou para ser submetido a revisão.

A revisão do trabalho identifica desvios entre o programado e o realizado, procura causas, mede consequências e reformula estratégias de actualização.

A revisão da aprendizagem, por seu lado, desfaz bloqueios à aprendizagem, exercita competências de crescimento ou competências de desenvolvimento pessoal e escolhe formação complementar do tipo "programado" (multimédia, formação em sala, livros, conferências, viagens).

Por fim vem a validação, que inclui a avaliação mas é mais ampla do que ela. De resto, a avaliação essencial acontece durante o processo de monitorização. Nesta fase chefias e colegas apreciam os resultados de desempenho confrontando-os com as suas expectativas e da organização e principalmente com as coordenadas da situação empresarial. Quanto à aprendizagem confrontam-se as competências adquiridas com os objectivos iniciais e desenham-se cenários de transferência para outras situações.

COACHING DE GUERRA

O senhor Sousa é chefe de uma equipa de seis vendedores de equipamentos industriais. Na actual situação de mercado cada cliente é um caso difícil. Por isso, antes de cada entrevista de venda, pede ao vendedor, numa conversa face a face, que lhe apresente, tim-tim por tim-tim, como é que vai proceder com o cliente. Depois de o escutar com toda a atenção desfaz por completo o esquema de actuação apresentado pelo vendedor e exige-lhe que, no próximo encontro, lhe apresente uma versão completamente diferente da abordagem do cliente.

No dia aprazado o senhor Sousa escuta de novo com toda a atenção a nova proposta do vendedor e, com ele, procura aperfeiçoá-la de modo a que o vendedor se sinta absolutamente seguro e convicto da força da sua intervenção.

O vendedor irá sozinho ter com o cliente e, em nenhum momento nem de qualquer forma, apelará para a autoridade ou para a competência do senhor Sousa. Este disse-lhe várias vezes que tem toda a sua autoridade, que se responsabiliza com ele por qualquer erro e pelo insucesso, que ele, vendedor, fará seguramente tão bem como ele, senhor Sousa.

Depois da entrevista, procedem os dois a uma análise minuciosa dos resultados, das causas do sucesso/insucesso, dos erros cometidos e das informações recolhidas. Desenham também a actuação

posterior a ter com aquele cliente porque, no dizer do senhor Sousa, nunca há derrotas definitivas.

TÉCNICAS DE COACHING

"A sabedoria é filha da experiência."

Leonardo da Vinci

São técnicas que contribuem para dinamizar quer o processo de trabalho quer o processo de aprendizagem.

Começamos pela escuta e pela observação activas porque nada chega à mente sem primeiro ter passado pelos sentidos e, quanto menos a mente recorre aos sentidos, mais corre o perigo de se afastar da realidade e entrar em delírios sem sentido. E não esqueçamos também que o *coaching* visa fundamentalmente levar a aprender a transformar ou criar realidade objectiva e por isso não convém afastarmo-nos dessa mesma realidade que, como se disse, nos chega através dos sentidos.

Coach e formando devem proceder à reeducação dos sentidos e aprender conjuntamente a ver, ouvir, cheirar, apalpar e gostar.

Logo a seguir e por ordem de importância vem a arte de fazer perguntas. É sabido que uma boa pergunta é meia resposta. No *coaching* os aprendentes descobrem por si próprios e, por conseguinte, os *coachs* não devem fornecer respostas mas perguntas que os levem às melhores respostas. Perguntar é uma arte que se pode e deve exercitar mas deve também aprofundar-se a atitude que pode dar-lhe maior dinamismo e que é a do questionamento permanente ou da dúvida metódica.



Quase de igual importância à anterior é a técnica da paráfrase e da reformulação.

A paráfrase constitui uma primeira fase da reformulação. Ao exprimir por palavras diferentes o que é dito o *coach* fornece ao formando a oportunidade de clarificar o seu pensamento e eventualmente descobrir novos ângulos de visão. A reformulação ou reenquadramento situa o problema dentro de coordenadas diferentes, permitindo assim seguir um percurso alternativo de descoberta. Constituem obviamente duas técnicas, muito embora elementares, de promoção da aprendizagem criativa que é característica do *coaching*.

Qualquer delas fornece-nos caminhos alternativos, mas frequentemente a dificuldade maior reside em deixarmos os paradigmas em que nos enleamos. Para nos libertarmos desses padrões anquilosados de pensamento e de acção teremos que proceder à explicitação do que foi pensado e não dito ou não implementado, à verificação da pertinência das inferências efectuadas e à exumação/crítica dos nossos pressupostos de actuação. Desta forma trazemos para a boca de cena e sujeitamos a apreciação crítica tudo o que estava escondido nos bastidores e que configurava o nosso cenário. Designamos esta técnica por "desafiar pressupostos".

Dar *feedback* é uma das outras técnicas importantes do *coaching* e que envolve pessoalmente o *coach*. O *coach* transmite ao formando a sua opinião pessoal sobre os resultados alcançados e sobre o modo como se está a efectuar quer o processo de *coaching* quer o processo de aprendizagem. Dizemos opinião e não julgamento embora a distinção entre os dois seja difícil na prática. Para evitar jul-

gamentos ou críticas o *coach* deve começar sempre por factos e apresentar as suas opiniões como interpretações discutíveis desses mesmos factos.

O *coach* sentir-se-á pessoalmente satisfeito, agradecido, honrado, perplexo, ansioso, incomodado ou desapontado como qualquer outro ser humano e deverá trazer para a relação de *coaching* sentimentos negativos só na medida em que contribuam seguramente para o amadurecimento do *coachee*. É que facilmente projectamos nos outros as nossas emoções e a missão do *coach*, no tocante a emoções, é fundamentalmente ajudar o formando a gerir as suas próprias emoções.

Acabamos de nos referir à importância das emoções na acção e na aprendizagem e por isso consideramos que o *coach* deve saber gerir as suas emoções e as emoções dos outros. Há inúmeros trabalhos recentes e de grande qualidade que urge explorar para tornar o *coaching* mais eficaz e mais saudável. E o *coaching* só terá a ganhar se recorrer a outras técnicas desenvolvidas noutros quadros conceptuais e para outras finalidades como é o caso, por exemplo, da Análise Transacional, da Assertividade ou da Programação Neuro-Linguística.

TIM GALLWEY

FALA SOBRE O JOGO INTERNO

Tim Gallwey é geralmente considerado um dos criadores da moderna pedagogia desportiva. Eis o que ele diz sobre o diálogo interno do desportista: "Qualquer jogo compõe-se de duas partes: o jogo externo e o jogo interno. O jogo externo joga-se na arena externa e procura superar os obstáculos externos em ordem a atingir os objectivos externos; o jogo interno concentra-se nos obstáculos e nos objectivos internos. O jogo interno trabalha-se

através da aprendizagem e do *coaching* os quais agarram nas competências internas, relativamente menosprezadas, e colocam-nas ao serviço do sucesso do jogo externo... Um dos meus exemplos preferidos é o seguinte: uma bola de ténis vem em direcção à jogadora que pensa ter uma esquerda fraca. À aproximação da bola pensa 'Vou falhar'. Contrai os músculos, recua definitivamente como se quisesse evitar a ameaça e, depois, bate desajeitadamente a bola. Se o resultado for uma falha ou uma bola fácil para o adversário, confirmará a sua suposição: 'Realmente tenho uma esquerda miserável'. Inconscientemente está a programar-se para idêntico resultado numa próxima jogada.

Se o *coach* tenta corrigir cada um dos elementos da pancada incorrecta do jogador necessitará de meses de treino. Mas se procurar eliminar o diálogo interior negativo concentrando a atenção na percepção dos pormenores da trajectória da bola, acontecerão mudanças comportamentais positivas sem esforço consciente da mente. Trabalhar a mudança de percepção do jogador em vez do comportamento poupa tempo e frustração ao *coach* e ao aprendente."

Tim Gallewy aplica os seus métodos de treino desportivo à formação profissional num livro publicado em 1998, *The Inner Game of Work*, ao qual ainda não tivemos acesso.

TRÊS FORMAS DE ACOMPANHAMENTO

Companheiro = aquele que partilha o pão com outrem.

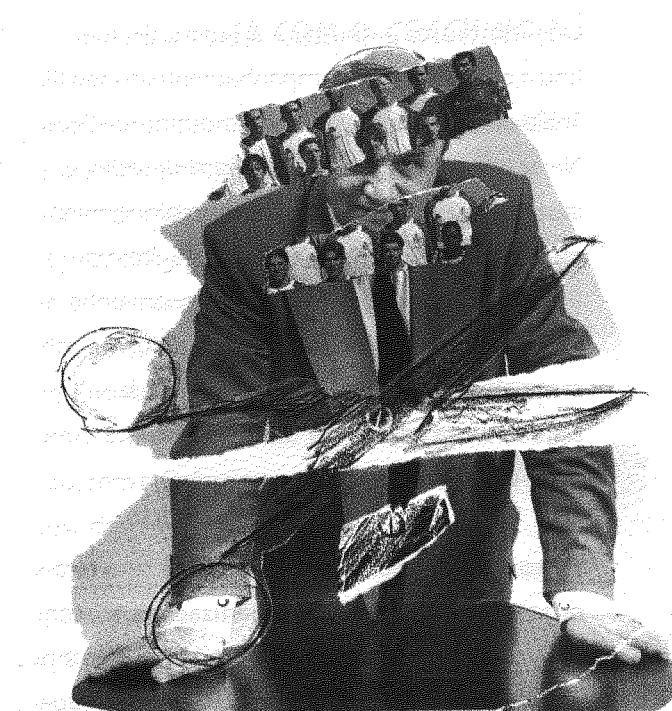
Etimologia possível

O *coaching* anda geralmente associado ao *mentoring* e ao *counselling*, embora não haja consensos

sobre a definição rigorosa das respectivas áreas de intervenção e sobre o modo como podem relacionar-se.

Os três são formas de ajudar outrem a ajudar-se a si próprio. Qualquer delas também elege a intervenção prática como forma privilegiada de adquirir e renovar conhecimentos. Em qualquer dos casos utiliza-se igualmente a relação como factor de catalização da resolução prática de problemas e da aprendizagem.

O *counselling* é provavelmente o que mais se distingue dos outros. Ocupa-se com problemas de forte incidência pessoal como, por exemplo, alcoolismo, traumas provocados por acidentes, como lidar com o *stress* e com os erros, ansiedade provocada por mudanças de funções, estados graves de desmotivação, dificuldades marcadas de relação interpessoal e medos irracionais. A relação



apresenta traços mais marcados de confidencialidade e contenção. Quanto ao processo, desenvolve-se apenas em três fases: identificar o problema e a parte do formando nele, clarificá-lo e actuar.

No domínio das técnicas utilizam-se principalmente o questionamento e a expressão, clarificação e gestão de emoções.

Dos três é o que menos facilmente se ajusta ao contexto organizacional pelas exigências de confidencialidade e distanciamento e por entrar claramente em questões do domínio estritamente pessoal. Às organizações compete, em princípio, fazer a despistagem destes problemas através de sinais exteriores (absentismo, pouca concentração no trabalho, baixo rendimento, falta de energia anímica, agressividade ou passividade...) e encaminhar os empregados para *counsellors* profissionais e especializados.

O MENTORING E A GUERRA DE TRÓIA

Quando Ulisses partiu para a guerra de Tróia confiou a educação e o acompanhamento do seu filho, Telémaco, a Mentor, um sábio amigo da família. Nesse tempo as guerras duravam décadas e, por conseguinte, a missão de Mentor prolongou-se por muito tempo. Quando Telémaco, já crescido, partiu à procura do pai que entretanto tinha sido empurrado pelos deuses para uma viagem aventureira pelos mares, Mentor continuou ao lado do seu pupilo, desta feita sob o disfarce da deusa Atenas.

Tanto podemos ter mentores dentro como fora das organizações. Fora das organizações o mentor poderá ser o amigo crítico ou simplesmente a pessoa modelo que atrai e orienta. Dentro das organi-

zações o mentor, que geralmente está fora da linha hierárquica do mentorizado (não mentalizado), discute com ele as decisões relativas às etapas importantes da carreira profissional, ajuda a equilibrar e a situar os projectos profissionais, familiares, sociais e culturais, serve-lhe de guia para a integração na organização e apoia-o emocionalmente e até noutros domínios. A relação facilmente se encaminha para a amizade e tem tendência a perdurar, o que não acontece nem com o *coaching* nem principalmente com o *counselling*. É uma relação mais envolvente e muito menos sujeita a regras ou a técnicas. A admiração e a amizade mútuas dispensam formalismos.

No que toca às relações entre eles, parece-nos que o *mentoring* é o mais abrangente e pode ajudar os empregados a escolher as melhores situações de *coaching* e de *counselling*. O mentor pode ser obviamente promotor de *counselling* e "*coach*". O *coaching*, quase exclusivamente centrado em resultados imediatos de desempenho e de aprendizagem, pode beneficiar com a existência de *mentoring* e supõe geralmente que não há problemas pronunciados de *counselling*. Quanto ao *counselling*, aproveita seguramente com a existência de *mentoring* mas nem sempre será possível fazer em simultâneo com o *coaching*.

Se se pensa em implementá-los numa organização conviria começar talvez pelo *coaching*, porque é mais concreto e objectivo, produz resultados mais rapidamente e explora a relação profissional da cooperação em vista de uma tarefa comum. Depois viria o *mentoring*, que supõe maior maturidade dos intervenientes e presta-se mais facilmente a desvios de compadrio, de constituição de grupos de pressão ou de simples grupos de amigos



da treta. Mas começar pelo *mentoring* também poderá oferecer vantagens. Como se trata de uma relação menos formal e de uma actividade menos pressionante, poderá permitir aprender de forma mais gradual e suave.

O *counselling* virá necessariamente em último lugar, porque as nossas organizações, em geral, consideram que se trata de uma actividade que não é da competência delas e não crêem na sua eficácia.

COUNSELLING NUMA EMPRESA DE TRINTA TRABALHADORES

O senhor Feliz dirige uma empresa de instalação de sistemas eléctricos com trinta trabalhadores. Conhece-os todos muito bem, é aberto e extrovertido. Frequentemente os seus empregados, a quem

ele chama amigos, vêm ter com ele para lhe falar de problemas pessoais, a doença de um filho, o pagamento de uma dívida, um divórcio, um conflito assanhado com um vizinho. O senhor Feliz não tem tempo para esse tipo de conversas porque a sua firma está a passar por uma crise muito forte. Apercebeu-se, entretanto, que alguns empregados procuram Sara, uma trabalhadora que o acompanhou desde o início da empresa, para desabafar e procurar conselhos. Quando Sara lhe apareceu a comunicar que gostava de tirar um curso de psicologia, o senhor Feliz esfregou as mãos de contente. Apoiou-a incondicionalmente e disse-lhe que esperava que o curso lhe viesse a proporcionar mais competência para a tarefa de ajuda psicológica aos colegas de trabalho, ajuda que ele considerava importantíssima para “conseguirmos vencer a dura crise por que estamos a passar”.

QUEM APROVEITA COM O COACHING ?

O *coaching* proporciona ao chefe a oportunidade de passar de polícia a pedagogo.

Antes de mais a organização, qualquer que ela seja.

O *coaching*, porque se orienta explicitamente para a melhoria da *performance* dos operadores, traduz-se quase automaticamente em aumento de produtividade das operações. E não só. Como o *coachee* vai desenhando, ele próprio, o curso da acção, sem referência a modelos previamente prescritos, descobre outros modos de fazer ou, pelo menos, modos de fazer que melhor se adaptem às suas características e/ou às circunstâncias das situações em que está a actuar. Além da produtividade gera, pois, inovação. Por outro lado, ao

induzir relacionamento cooperante e comunicação desestratifica, flexibiliza e descompartmenta a organização, melhorando a rede das transacções. E provavelmente, como se trata de uma aprendizagem que faz corpo com o trabalho e com os agentes do trabalho, entranha-se na consciência, nas práticas e nos valores dos trabalhadores, contribuindo assim para criar uma cultura de mudança e aprendizagem permanentes. E tudo isto sem qualquer custo adicional ou a custo zero. Efectivamente, o trabalho que serve de suporte à aprendizagem tem resultados e não é criado expressamente para o efeito mas faz parte dos do curso normal das actividades da organização. Como tal paga-se a si próprio e, se não se pagar, não resta se não compensar o eventual gasto adicional de tempo com a maior qualidade do produto final e com a redução de erros devidos à falta de motivação dos operadores.

E quanto ao aprendente? Consegue ter acesso a outras fontes de conhecimentos e experiência e alarga a sua rede de aprendizagem; adquire maior segurança pessoal, quer na execução dos trabalhos quer na mobilização das competências adequadas; conquista espaço pessoal de reflexão indispensável para ser capaz de realizar tarefas mais complexas; aprende a aprender questionando-se sobre as suas práticas e convicções e desenvolve-se não apenas como profissional mas também como pessoa. E com tudo isto o grau de empregabilidade crescerá.

O *coach*, sobretudo interno, também lucra com a actividade do *coaching*. Ele próprio aprende, seguramente mais do que na instrução ou na formação em sala, porque tenta compreender e questionar uma actuação concreta, incomparavelmente mais rica do que qualquer esquema, conceito ou regra. Recebe do *coachee* informação rigorosa e

atempada que lhe permite seguir, passo a passo, o decurso da acção. Assim, substituir a convicção, tantas vezes duvidosa, de que o colaborador vai actuar em conformidade pela certeza que resulta da evidência do que vai acontecendo e por que vai acontecendo e pela consciência das oportunidades de inflectir o curso da acção. E, mais do que isso, poupa muita ansiedade. O *coaching* requer e induz um relacionamento de confiança e, por isso, origina satisfação e segurança no *coach* que, para além do mais, se pode comprazer em ver o *coachee* a amadurecer como profissional ou simplesmente como ser humano.

E se um dos problemas do chefe for a falta de tempo, o *coaching* será porventura parte da solução porque através dele delega poder e transfere responsabilidades e actividades.

COACHING E PME

- NÃO PRECISA DE MAIS RECURSOS ALÉM DO TRABALHO E DOS TRABALHADORES.
- OS EMPREGADOS NÃO SE AFASTAM DO POSTO DE TRABALHO.
- AUMENTA A PRODUTIVIDADE.
- LEVA OS DOIS PARCEIROS A APRENDER.
- DISTRIBUI CARGAS DE TRABALHO.
- INTRODUZ CRIATIVIDADE.

É BOM SABÊ-LO MAS É MELHOR FAZÊ-LO.

O COACHING E OS OUTROS EVENTOS DE FORMAÇÃO

"Se quiseses treinar focas arranja emprego no zoológico."

W. Hendricks

Como se viu, o *coaching* assenta em princípios de aprendizagem, em boa parte distintos daqueles que enformam outros eventos de formação. Tal não impede, porém, que não possam influenciar-se positivamente uns aos outros.

Poderá talvez dizer-se, não sem algum pretenciosismo, que o *coaching* é o elo de ligação que faltava entre a formação em sala e a gestão do desempenho. Os formadores mais atentos e esclarecidos projectam actividades de *follow-up* e não prescindem das diferentes modalidades de avaliação, quer de satisfação, quer de aprendizagem, quer de desempenho e de resultados. A esses o *coaching* fornecerá um método comprovado de monitorizar com mais eficácia a aplicação dos conhecimentos à prática.

Os estagiários também poderão aproveitá-lo para as fases do estágio dedicadas à aprendizagem da execução do trabalho uma vez que não há muitos métodos que articulem tão bem teoria e prática.

O *coaching* concorre com a instrução no posto de trabalho que segue geralmente o método demonstrativo mais ou menos inspirado pelo TWI. Mas enquanto a instrução utiliza os mecanismos da comunicação/demonstração/imitação, o *coaching* leva à descoberta pessoal através da experiência e da reflexão. Poderá dizer-se, em termos gerais, que a instrução se adequa a formandos com fraca autonomia cognitiva e com débil ambição profissional e o *coaching* se adequa a profissionais com maior potencial e maior vontade de aperfeiçoamento.

Cremos que a instrução irá progressivamente sendo substituída pelo *coaching* porque as actividades profissionais são cada vez mais complexas,

porque é necessário inovar cada vez mais e porque se exige dos trabalhadores mais autonomia e flexibilidade.

Quanto à formação/acção, o *coaching* pode ajudar a reforçar a eficácia e o esclarecimento da intervenção dos indivíduos em tais programas e a transferir para o âmbito individual as aprendizagens verificadas no âmbito colectivo.

A formação realizada através das novas tecnologias da informação e comunicação poderá beneficiar com o *coaching* no domínio da aplicação à prática dos conhecimentos adquiridos por essa via. Nos próximos anos ver-se-á com que facilidade é que aquilo que se aprende através da realidade virtual se transfere para a realidade real.

Uma das competências-chave das próximas décadas será indubitavelmente a capacidade de cada um aprender por si próprio. Mas será possível à maioria dos trabalhadores adquirirem sozinhos e em ambientes assépticos tal competência? Julgamos que não. O *coaching* é naturalmente o complemento indispensável.

COMO FORMAR COACHS

- TRÊS CONTEÚDOS INDISPENSÁVEIS: RELAÇÃO, TÉCNICAS E PROCESSO DE COACHING.
- PERÍODO INSUBSTITUÍVEL DE SUPERVISÃO DA PRÁTICA DE COACHING ASSEGURADO POR UM COACH EXPERIENTE.
- A FORMAÇÃO EM SALA PODE COLOCAR-SE ANTES, DEPOIS OU DURANTE A PRÁTICA DE COACHING. DEPENDERÁ ESSENCIALMENTE DOS ESTILOS E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOS APRENDENTES.

Como o *coaching* não está enraizado nos nossos hábitos, convirá seguir escrupulosamente um

modelo comprovado, escolher cuidadosamente os candidatos (as características de base são poucas) e monitorizar constantemente o processo de formação dos *coachs* para adaptá-lo ao nosso contexto.

A CONCLUIR: UMA PEÇA DE SCHUBERT E ALGUNS LIVROS SOBRE COACHING

Peter Drucker conta a história seguinte:

Artur Schnabel era um professor de piano famoso e encontrei-me com ele em Viena na presença de uma das minhas maiores amigas, que veio a ser uma grande pianista.

Aos treze anos já frequentava o curso "Meister" com Schnabel. Fui convidado a assistir ao seu primeiro curso. Tocava Schubert. Ele ouviu-a tocar e depois disse-lhe: "Toca-me a peça outra vez." Ela tocou e depois disse: "Estás a fazer batota! Não tocas o que ouves, tocas o que pensas que eu quero escutar. Sai daí. Eu vou tocar essa partitura como tu a tocarias se fosses honesta."

Esta rapariga – nunca mais esqueci este momento – teve uma inspiração instantânea. Até aí tinha tocado Schubert correctamente no plano técnico mas Artur Schnabel mostrara-lhe como deveria tocar Schubert de maneira a poder aperfeiçoar-se em seguida. "Enganando", como dizia ele, nunca teria podido aperfeiçoar-se. ■

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, J., *Treinador em Empresa*, Teamwork, 1999. Obra do conhecido treinador que levou a Ovarense ao título de campeã nacional de basquetebol na temporada 1999-2000. Dirige a empresa Teamworkconsultores. Leitura indispensável.
- AUBREY, BOB, *Saber-Fazer-Saber. A Aprendizagem da Acção na Empresa*, Instituto Piaget, Lisboa, 1993. Constitui uma introdução preciosa às modalidades de formação pela acção.
- BUCKLEY, R., *Formação Individual e Coaching*, Monitor, Lisboa, 1998. Explora as virtualidades da instrução e do *coaching* individuais de forma simples e prática.
- DURCAN, J., *O Gestor é Um Treinador (The Manager as Coach)*, Lisboa, Cetop, 1996. Livro muito interessante sobre o *coaching* como técnica de formação e como técnica de gestão. Tradução medíocre. Com casos de empresas inglesas de grande dimensão.
- WHITMORE, J., *Treinar para Um Bom Desempenho (Coaching for Performance)*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1995. Livro precioso de um antigo campeão inglês de automobilismo. Tradução péssima.
- A Videogest aluga um filme-vídeo sobre *coaching*, *The Helping Hand (A Mão que Ajuda)*, muito interessante e bem humorado. Provoca alguma confusão traduzir *coaching* por treino, embora o diálogo em inglês faça notar que *training* e *coaching* são duas técnicas de formação diferentes.



Lemos de Azevedo
Consultor de Empresas

A Formação em Meio Prisional

A sociedade em que vivemos, o meio prisional que temos

A formação profissional no meio prisional é isso mesmo, um meio para se atingir um fim, a não marginalização. Não resolve tudo, mas, num meio tão complexo, pode ser uma chave para o essencial: o valor do trabalho na vida social e pessoal.

Começo por me referir à formação em sentido amplo, embora não deixe de desenvolver especificamente a problemática da formação profissional. Quer uma, quer outra, têm dependido, ao longo dos tempos, do próprio sentido da dinâmica de evolução humana e social.

Até ao século xx a formação era um privilégio só para alguns. Hoje a formação é um direito de todos e ao longo de toda a vida, sobretudo se nos encontramos a viver no grupo das sociedades mais ricas. Porém, a prática ou as práticas são bem diferentes: uns têm condições de exercer a plenitude dos seus direitos, a outros fica ainda um longo caminho para percorrer.

Quanto à formação profissional, estamos igualmente dependentes de uma evolução que não se faz sem sobressaltos e contradições.

Nos anos 50 e 60, e porque um maior número teve acesso à formação, esta cedo era definida consoante as origens sociais de cada um. Os jovens seguiam uns para o liceu e outros para as escolas técnicas. Aos primeiros esperava-se uma longa formação, mais intelectual, mais considerada e geralmente melhor remunerada; os outros seguiam uma preparação mais prática, mais imediatista, tanto mais que cedo precisavam de começar a ganhar a vida.

Nos anos 70 a procura de uma maior igualdade levou ao desaparecimento das escolas técnicas e ao prosseguimento da formação através de uma via única que os jovens das classes mais desfavorecidas tiveram muita dificuldade em acompanhar.

Esta situação gerou ainda mais desigualdade. Muitas crianças e jovens abandonam o sistema escolar onde actualmente é suposto desenvolver-se a for-

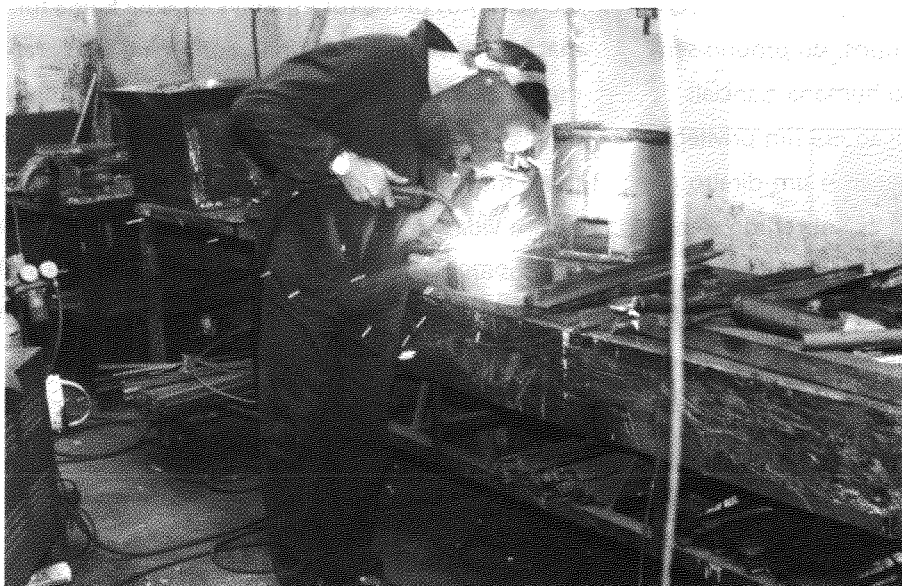
mação, aumentando assim o número daqueles que nem sequer acabam a escolaridade dita obrigatória.

Mais de 30% das crianças que iniciam o primeiro ciclo não completam o 3.º ciclo (9.º ano). Este número, sem dúvida muito elevado, veio engrossar as fileiras dos que vivem de expedientes, dos que entram no mercado de trabalho sem qualquer preparação profissional ou dos que encaram pela primeira vez a necessidade da formação profissional.

Estes alguns dados a ter presentes quando se quer estudar e compreender a formação e a formação profissional nas cadeias porque estas estão bem no cerne da sociedade ou sociedades que temos. É nestas cadeias que, em Setembro de 2000, se encontram detidos entre 12 e 13 mil homens e mulheres para os quais estamos a pensar a formação e a formação profissional. Um simples olhar sobre eles dá-nos algumas informações com que temos de contar. São bastante jovens e uma apresentação de quem gosta pouco de si mesmo

ou do mundo que para ali os empurrou. Os funcionários, incumbidos de fazer alguma coisa “por eles”, cedo se aperceberão não saber bem o quê. Quem já tiver descoberto que só “com eles” se pode ir a algum lado, depara-se-lhe o “como?” Dirigentes e técnicos começam a interrogar-se se a esmagadora maioria desta população não veio parar ao local errado. Com efeito, cerca de 80% estão ali por crimes relacionados com a toxicod dependência, a maior parte por delitos ligados à necessidade de consumo.

Dada a orientação actual do Governo que considera tendencialmente o toxicod dependente como um doente, temos de encarar seriamente a hipótese de formar e formar profissionalmente pessoas doentes. Refira-se a este propósito que não é apenas uma corrente de opinião momentânea que assim pensa, mas um grande número de técnicos, educadores, famílias que sentem sobre os seus ombros e as suas cabeças a responsabilidade de fazer algo pelo trata-



CURSO DE SOLDADURA:
Adaptação ao mercado
de trabalho e às princi-
pais carências
do mercado

mento e recuperação dos toxicodependentes. Se bem que ainda continue por dirimir a questão levantada pelo o Professor Cândido Agra no sentido de se saber se o toxicodependente que se encontra numa prisão é um doente cuja doença o levou à delinquência ou se é um delinquente que frequentemente recorre à droga.

Para se tornar mais clara esta abordagem e ao mesmo tempo para nos apercebermos da sua complexidade, diremos que as primeiras conclusões a que aquele investigador chegou chocaram grandemente a opinião pública constituída por técnicos, terapeutas e educadores sem aprofundados conhecimentos do meio prisional. Quando, porém, pedimos a alguns técnicos e educadores, que trabalham nas prisões, o seu sentir sobre o problema, não podemos ficar chocados com a resposta: "Talvez o estudo do Professor Agra tenha razão; conhecendo bem os toxicodependentes nos estabelecimentos prisionais, somos levados a pensar que se eles não estivessem aqui por problemas de droga estariam por outro delito qualquer..."

Todos nós, os que procuramos, por profissão e/ou por opção de vida, fazer alguma coisa pelo tratamento dos reclusos e todos aqueles que lutam para que à prisão venha parar o menor número possível de toxicodependentes, temos de continuar a dialogar, a discutir e a reflectir sobre esta questão. É que para os serviços prisionais e para a

sociedade em geral não é indiferente saber se devemos melhorar as condições e acompanhamento na prisão ou se devemos pura e simplesmente criar novos hospitais e centros de tratamento encaminhando para aí este tipo de doentes.

Perante o fracasso, mais aparente que real, um técnico com longos anos de trabalho nas prisões comentava, no intervalo de um congresso: "O Governo tem de ver bem este assunto, a cadeia não é o local indicado para tratamento dos toxicodependentes! A delinquentes ainda vamos sabendo

como responder, mas a estes...!" E contou a propósito o caso de um jovem recluso em que toda uma equipa educativa experiente e empenhada investiu o seu melhor saber: aquele deixou de consumir, fez mesmo uma razoável formação profissional e passados dois meses após a saída da prisão é informado o estabelecimento de que o jovem acima citado apareceu morto com uma overdose pois não teve praticamente ninguém que o

apoiasse na sua integração no exterior. É compreensível que um técnico como o que narrou este caso tenha desabafado: "Valeu a pena a equipa de educadores ter perdido tantas horas com o acompanhamento deste caso?! Para que serviu o curso de informática em que o jovem recluso manifestara tanto empenho?!"

Esta reflexão que temos vindo a fazer torna-se indispensável para quem quer abordar o problema



da formação profissional nos estabelecimentos prisionais. É que, para elaborarmos um plano-resposta às necessidades de quem se encontra preso, temos de conhecer as características dos cidadãos que estão privados de liberdade, das condições humanas e materiais dos diferentes estabelecimentos e da colaboração ou rejeição manifestada pela sociedade quanto a estes elementos, apenas temporariamente afastados da mesma.

Já referimos que a maior parte dos reclusos encarcerados nas prisões portuguesas são delinquentes condenados por delitos ligados à toxicodependência. Não devemos, porém, ignorar que toxicodependentes ou não os detidos são maioritariamente originários das famílias e dos meios mais desfavorecidos. Não se pense que esta é uma ideia ou uma imagem da opinião pública menos culta.

Ainda na última campanha eleitoral para a escolha da Assembleia da República, António Guterres dizia em plena sessão televisiva: “Em Portugal quem tem dinheiro não está na cadeia.” E o futuro (actual) Primeiro-Ministro explicava em seguida que os que tivessem posses para contratar um bom advogado não seriam encarcerados.

Perante esta ignominiosa situação de desigualdade em que se encontram os cidadãos presos, a formação profissional não é a primeira preocupação de quem tem por missão o acompanhamento destes homens e mulheres recrutados pela má sorte de entre uma camada populacional que dá pelo nome de “excluídos”.

A exclusão social não pára de aumentar por razões de natureza familiar, social, económica... por isso, ou se investe mais na educação, no ensino, na protecção dos mais desfavorecidos ou se gasta (e estraga) com poucos frutos, nas cadeias.

Apesar de tudo, estes gastos podem significar algum investimento no que se refere à formação profissional, ou melhor, à educação, ao ensino e à formação em sentido lato como adiante aprofundaremos.

Quanto às condições humanas e materiais dos diferentes estabelecimentos, elas variam de uns para os outros. As grandes prisões têm, geralmente, menos condições para educar e formar que as de dimensão mais consentânea com a individualização e a proximidade, onde todos e todas são conhecidos pelo seu nome e pelo seu tipo de problema ou dificuldade que os caracteriza. Mas infelizmente ainda há prisões (pequenas e grandes) onde se definha por falta de espaços e de motivação para actividades desportivas, culturais, recreativas e formativas.

Diga-se, em contrapartida, que a alimentação, a assistência na doença e o respeito pelo direito dos reclusos têm dado passos de gigante e continuam a dar, situando-se já muito à frente das condições dos bairros de onde são originários os presos. Começamos até a sentir, por vezes, inveja – uma sã inveja – das boas condições de alguns estabelecimentos prisionais. É preciso que se saiba que estas condições, quer materiais quer técnico-educativas, são indispensáveis para fortalecer o ego dos cidadãos que se encontram em reclusão. E só gente orgulhosa de si e consciente da solidariedade que a rodeia aceita a formação que se lhe quer transmitir. Esta é a grande técnica – táctica com que tantos encham a boca e uns poucos levam à prática com mestria, contribuindo assim para a valorização dos reclusos.

Ignorar, porém, deixar passar que o sistema prisional, no seu conjunto, continua orientado para a

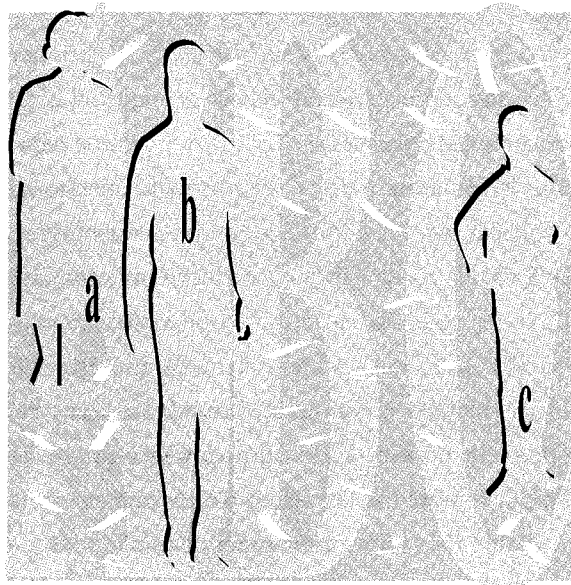
reclusão, para o cumprimento da pena e para a vigilância/segurança, seria prestar um mau serviço a esta nobre causa que consiste em estender a mão e abrir o melhor da nossa vocação solidária a cada um daqueles que se querem libertar da marginalidade e da exclusão. Também neste ponto as coisas estão a evoluir positivamente, havendo que dar mais apoio às experiências inovadoras e de grande abertura tentadas por directores e suas equipas técnicas. Há que preparar os guardas para reforçarem a acção educativa e fazer-lhes sentir que é melhor para todos, e até para a segurança, a educação e a formação.

Por último, não podemos ignorar o desfazamento que existe entre o tratamento penitenciário previsto e defendido pelo Decreto-lei n.º 265/79 e a opinião pública, sempre pronta a encrespar-se contra a suavidade desse mesmo tratamento sem deixar, por vezes, de se comportar com uma grande ambiguidade traduzida também nas expressões populares de “preso por ter cão, preso por não ter cão” e “malvado do ladrão — coitadinho do preso”.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL VERSUS INICIAÇÃO PROFISSIONAL

Os diplomas legais e os responsáveis das instituições são unânimes em afirmar a necessidade de responder individualmente a cada cidadão recluso ou em meio livre.

Diz a este respeito o Decreto-lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, no seu art.º 63.º parágrafo 5: “Ao recluso apto para o trabalho deve sempre proporcionar-se uma ocupação adequada à sua situação.”



Também podemos ler no *Diário de Notícias* as declarações de Mário Caldeira Dias, presidente do Instituto de Emprego e Formação Profissional: “À luz do Plano Nacional de Emprego devemos ter um atendimento personalizado que permita dar uma resposta a cada uma das pessoas que nos procuram. Os serviços públicos de emprego têm de estar preocupados com cada desempregado.”

Na prática, as instituições de carácter formativo orientam-se por padrões rígidos e com pouca capacidade de adaptação. Por isso todos visam na sua finalidade a qualificação profissional quando o utente por vezes nem sequer completou a escolaridade obrigatória. Impõe-se, nestes casos, uma resposta individualizada, quando muito para meia dúzia de formandos, em que a iniciação profissional é o figurino que melhor veste aqueles. É que a formação só ganha pleno sentido se significar uma alteração qualitativa da nossa vivência. Ela é como que um estado de espírito de que fica imbuído o formando e que o torna apto a aproveitar as diversas actividades de que a sociedade necessita.

A concretização destes princípios não é fácil por motivos económicos e financeiros; os pequenos estabelecimentos prisionais são os que dispõem de reduzidas condições para a formação profissional. O trabalho em rede entre vários estabelecimentos prisionais ajuda a ultrapassar as limitações de cada um.

Assim, quando há um curso de formação profissional num estabelecimento os reclusos de outros estabelecimentos são convidados a inscrever-se. Há uma boa abertura dos serviços neste campo. Atrever-me-ia mesmo a dizer que em meio prisional os reclusos têm mais possibilidades de escolher a aprendizagem profissional que na sociedade livre. Por isso qualificação profissional e iniciação profissional não podem ser opções excluintes mas sim integradoras dos conhecimentos e das práticas de cada um.

INTERROGAÇÕES SOBRE O EMPREGO

Durante praticamente todo o século xx a maior parte das hipóteses de realização pessoal de cada um passava pelo emprego, noção nem sempre coincidente com a de trabalho. Sem emprego não haveria a chamada integração dos jovens na sociedade. A formação humana em geral era orientada numa perspectiva de vivência do homem em sociedade. A profissional destinava-se a preparar o exercício de uma actividade concreta e produtiva através da qual o ser humano daria um contributo para o desenvolvimento do grupo.

Hoje em dia começam a surgir correntes de pensamento dominadas pela economia que questionam acerca de necessidade da maior parte dos homens no campo da produção. Aponta-se a agricultura

como o protótipo de actividade produtiva que já empregou 100% dos seres humanos e que neste momento e nos países mais desenvolvidos chega a empregar apenas 4-5% da população activa atingindo elevados níveis de produção. Mesmo no domínio industrial, há empresas a laborar plenamente com 20% dos trabalhadores de há 19 ou 20 anos. Alguns empresários ousaram mesmo desafiar as correntes económicas mais humanistas afirmando que o capitalismo, para atingir o seu melhor nível de produtividade, necessitava de estribar-se em, pelo menos, 10% de desempregados.



É necessário valorizar a formação profissional

Felizmente esta teoria iníqua foi-se esbatendo ao pôr em causa aquilo a que se tem chamado “coesão social”, estado de uma comunidade sem o qual nem empregadores, nem empregados, podem viver em paz. Se para muitos um emprego continua a ser elemento fundamental de estabilidade, para outros o trabalho, mesmo diversificado e até esporádico, é indispensável na sua realização pessoal.

No último quartel do século xx fomo-nos apercebendo que o trabalho, para além de nos garantir um certo rendimento económico e financeiro, tem também outras funções. Consciencializamos isto quando observamos a revolta de alguns trabalhadores dinamarqueses em situação de desemprego e ao auferirem bons subsídios gritarem: “Não queremos nem esmolas nem subsídios, queremos trabalho.” É que hoje e cada vez mais o trabalho desempenha uma função social essencial. Constitui não somente uma fonte de rendimentos mas também um mecanismo que permite ao indivíduo participar na sociedade, estabelecer contactos sociais, exercer uma actividade gratificante e beneficiar de um estatuto.

O acesso a um trabalho correctamente remunerado é um dos elementos-chave da luta contra a pobreza e a exclusão social.

O mundo do trabalho é agitado neste momento por mudanças fundamentais. A mundialização, a tecnologia da informação e a evolução vertiginosa do papel dos homens e das mulheres poderão ser considerados os principais responsáveis por estas mudanças. O sentido destas é susceptível de várias interpretações e gera profetismos e futurologia de direcções opostas. Para uns será “o fim do trabalho” e para outros o empenho renovado em favor do pleno emprego.

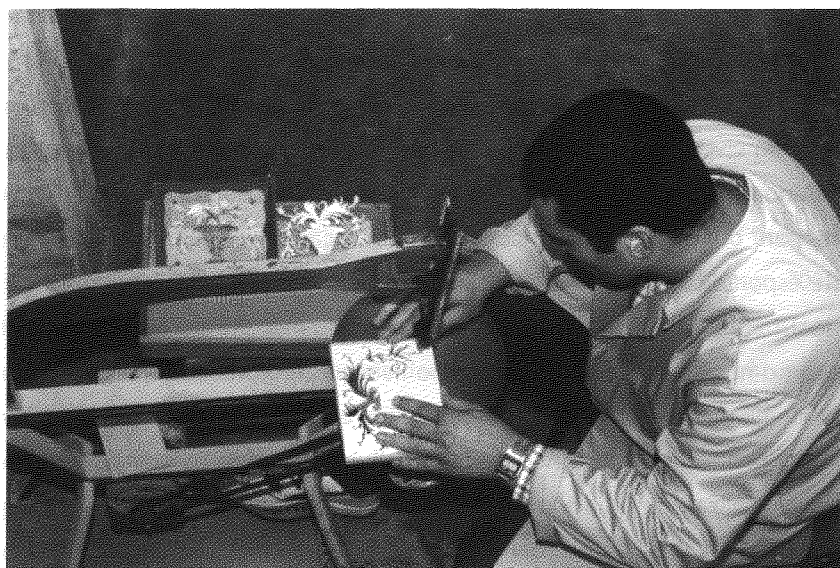
Ainda há cerca de quatro anos os melhores analistas do mercado de trabalho se referiam ao “contexto” que sendo ainda (desejavelmente) de “pleno emprego” já vai sendo (quase irremediavelmente) de “desemprego estrutural” (Acácio Duarte, “A Problemática de Certificação”, IEPF, Julho de 1997).

Contrariamente a esta previsão é hoje, 12 de Setembro de 2000, dito pelo Primeiro-Ministro que “atingimos no País quase o pleno emprego”. Sem dúvida que peritos e governantes reconhecem os vínculos de trabalho precário, uma grande instabilidade, grande e rápida diversidade de conteúdos, trabalho à peça e à tarefa, independente, executado em casa... Por outro lado, deparamo-nos com pequenos anúncios nos estaleiros de construção civil, nas lojas de comércio, nos supermercados, etc., anunciando: precisam-se pedreiros e serventes, admitimos empregados de balcão, venha fazer parte da nossa empresa...

Podemos então afirmar que quem quiser trabalhar encontra trabalho, mas temos igualmente de estar conscientes de que só uns poucos exercem a actividade pretendida.

Perante esta realidade social, efectivamente nova, temos que nos interrogar sobre que formação profissional implementar na nossa sociedade. Isto no que se refere aos jovens à procura de um primeiro emprego, aos desempregados após anos e anos de actividade laboral e também às camadas mais desfavorecidas como deficientes, toxicodependentes, reclusos. É sobre estes que vamos fazer incidir a nossa reflexão e as nossas propostas.

Durante mais de 20 anos acompanhámos a formação de muitas centenas de jovens levada a cabo fundamentalmente com base no ensino técnico-profissional. Muito recentemente fomo-nos



TALHA EM MADEIRA: Aplicação de novas tecnologias à área das madeiras

apercebendo que mais de 50% dos formandos, após a conclusão do curso, não se empregavam nas actividades profissionais para as quais se tinham preparado ao longo de dois ou três anos. Um jovem que encontrámos numa grande superfície e por nós interpelado respondia: “Pois tirei um bom curso de bate-chapas!... mas no primeiro emprego que tive pagavam-me 60 contos e nada mais. Aqui recebo 65 contos, o subsídio de almoço e passe social”...

Alguns empregadores e técnicos de formação dir-nos-iam que assim estamos a desperdiçar e a adulterar a formação. As instituições e os estabelecimentos de educação ou de reeducação responderão que somos “donos” da formação profissional, mas não somos “donos” do mercado de trabalho.

Também um dirigente dos serviços prisionais nos comentava: “Ou a formação profissional nas cadeias leva o recluso a empregar-se na profissão que aprendeu ou não serve para nada!”

Quem assim opina não parece estar muito inteirado da evolução do mercado de emprego em Portugal e na Europa. Com efeito, este mesmo mercado muda tão vertiginosamente que dificilmente uma entidade formativa de tipo escolar poderia apetrechar-se tecnologicamente para o servir.

Nos anos 80, quando integrámos o júri da prova de Aptidão Profissional de um curso de Nível 2 de Artes Gráficas, vimos trocar uma máquina de imprimir e formatar embalagens, instalada precisamente um ano atrás e considerada extraordinária, por outra bem diferente, mais pequena e com outras possibilidades, elogiada agora como o último grito do género...

Por tudo isto me assaltam sérias dúvidas acerca das verdadeiras necessidades de formação profissional para os jovens em geral, e concretamente para os jovens que povoam as prisões.

Quando ouvimos que a escola deve estar ligada ao mundo do emprego, interrogo-me: qual mundo,

o do início da formação ou o que encontramos quando nos queremos empregar?!

Também não entendemos quando o chavão nos é repetido como há 20 ou 30 anos: “a escola deveria preparar para a vida...” outros acrescentam: “vida activa”, o mesmo que dizer actividade laboral. Como se a escola não pudesse ser vida e vida activa e o trabalho profissional não devesse ser uma escola de descoberta e aprendizagem contínuas!...

Por mais que ouçamos dizer que na Europa não mais haverá um emprego ao longo da vida de cada trabalhador, continuamos a preparar os jovens para uma actividade única e a preocuparmo-nos com a formação que devemos implementar!

Não é mau continuarmo-nos a interrogar, tanto mais que muitas das previsões de técnicos e peritos no domínio da evolução da economia e do mercado não se confirmaram. Podemos citar, por exemplo, a caminhada inexorável do “pleno emprego” para o “desemprego estrutural” que (ainda?) não se chegou a verificar.

Que rumo procurar então para uma formação profissional?!

Antes de mais a escola deve ser perscrutadora de formação ou, se quisermos, a formação poderá e deverá estar, por princípio, ligada à escola. Também começamos a pensar que o mais importante para o futuro emprego, trabalho ou actividade talvez sejam as chamadas competências transversais: ser inventivo, criativo, saber relacionar-se com os outros, autonomizar-se...

“Quando mandamos chamar um jovem recluso para falarmos ficamos logo a saber se ele anda nas aulas ou se está só na formação profissional” comentava um director de estabelecimento prisional. Porque todos gostariam de os ver com os dois

saberes, parece-nos que o caminho passa pela ligação da aula e da oficina, do intelectual e do manual, do global e do específico, do social e do individual, do afectivo e do racional... e sei lá que mais!! Porque é que esquecemos o transcendente?

Ao pensarmos a educação/formação devemos necessariamente falar nestes princípios e ideias e sobretudo termos em mente que é preciso preparar as mentalidades para a aprendizagem ao longo da vida.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NUM MEIO DIFÍCIL E CHEIO DE CONTRADIÇÕES

Antes de mais vamos beber a orientação à lei Penal e, mais concretamente, ao Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto. Refere este diploma no título VI – Trabalho Formação e Aperfeiçoamento Profissional — capítulo I art.º 63.º:

1. “O trabalho, a formação e o aperfeiçoamento profissionais, bem como as actividades ergoterápicas realizadas nos estabelecimentos, visam fundamentalmente criar, manter e desenvolver no recluso a capacidade deste realizar uma actividade com que possa ganhar, normalmente, a vida após a libertação, facilitando a sua inserção social.”

Para se conseguir concretizar o determinado no artigo atrás referido muitas dificuldades e obstáculos terão que ser ultrapassados. Alguns consideram mesmo que o maior obstáculo é precisamente a solução proposta, ou seja, a privação da liberdade. Diz a este respeito Michel Foucault em *Vigiar e Punir*: “A prisão consequentemente em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos espalha na população delinquentes perigosos. A prisão não

pode deixar de fabricar delinquentes. Fabrica-os pelos tipos de existência que faz os detidos levarem. Fabrica também delinquentes impondo aos detidos limitações violentas.”

É sempre útil confrontarmo-nos com estas posições radicais que, embora não possam nem devam ser tomadas por orientações únicas, são no entanto um estímulo para quem corre o risco de se ficar pelo confronto institucional do dia-a-dia. Mas também temos que ir apalpando o pulso às situações concretas que, igualmente, não deixam de nos estimular.

Registamos o testemunho de um recluso: “Fui eu que cá estive em 1992 e cá voltei em 2000. Naquele tempo quem entrasse a ‘ressacar’ podia bater com a cabeça na parede que não existia nada para ninguém (medicação)... Na minha opinião estamos melhor em todos os aspectos: humanidade, comida, ajudas aos detidos, lotação, medicina, em geral.”

Ouvimos de um jovem condenado a 10 anos de prisão e que passara 8 anos numa instituição oficial de educação: “Aqui na cadeia aprendi coisas que não me ensinaram noutros lados.” Este recluso encontra-se em RAVE (Regime Aberto Voltado para o Exterior) e quando foi detido tinha a 4.ª classe; encontra-se agora a acabar o 11.º ano.

Este mundo prisional é muito complexo. Se os estabelecimentos prisionais têm como função proteger a sociedade contra alguns que perturbam gravemente a sua tranquilidade, também é verdade que há indivíduos a precisar de segurança contra si próprios, contra a família, contra o *gang* do bairro...

Para responder educativamente a gente com estas características não podemos contar apenas com a formação profissional. Esta chega por vezes

no fim da cadeia de respostas e, embora se reconheça que é um instrumento fundamental em ordem à integração do recluso na sociedade, não podemos absolutizar e apresentá-la como a solução para todos os problemas prisionais. Temos, isso sim, que a pensar e a repensar bem porque a formação profissional é um meio que o educador de um estabelecimento prisional precisa de ter à mão para continuar o processo de acompanhamento do recluso que começa no primeiro embate com o sistema privativo de liberdade, continua no ombro amigo do director, do educador, do guarda e tem como objectivo primeiro ajudar o homem ou a mulher preso a construir o seu projecto pessoal de vida de modo a ser gente, pessoa, cidadão, não um marginal. É aqui que assenta o tão insistentemente falado tema da **motivação** antes, durante e depois da formação.

Parece-nos evidente que uma boa presença educativa da parte de todo o pessoal é meio cami-



no andado para o tratamento penitenciário. O outro meio são as condições dignas no campo do alojamento, da alimentação, da saúde, da educação, do ensino e da cultura.

Sentir-se pessoa nestas condições tem reflexos na redução da agressividade, da desconfiança e no crescimento da auto-estima. Quando o recluso se sente respeitado, uma das competências sociais de que é mais carente — o respeito pelo outro na sua individualidade e na sua organização social — começa a desenvolver-se. Tratá-lo bem — expressão popular e rica — é a melhor estratégia pedagógica para educar qualquer ser humano.

O espírito e a letra desta actuação estão bem claros no Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, sendo aí que a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais vai inspirar-se para, com um subdirector geral que coordena a área da Educação e uma Direcção de Serviços de Educação e Formação que integra a Divisão de Educação e a Divisão de Formação Profissional apoiar e dinamizar os diversos projectos educativos que constituem o tratamento penitenciário.

Tal como atrás se referiu, um dos projectos mais importantes é a formação profissional. “A Formação Profissional no sistema prisional tem sido realizada fundamentalmente pelo Centro Protocolar da Justiça” (CPJ) (Armando Ramos, “Prisões em Revista”, Abril de 1997). No entanto, hoje em dia há a convicção de que muitas outras entidades são importantes na cooperação com os serviços prisionais no domínio da formação e de muitos outros.

Outros centros protocolares têm dado a sua colaboração. Também o Instituto de Emprego e Formação Profissional, através dos seus Centros de Formação, integra reclusos nos seus cursos ou colabora no desenvolvimento de acções de formação

nos estabelecimentos prisionais. Também as Autarquias Locais estão abertas ao acompanhamento e valorização dos que se encontram presos. Duas IPSS orientadas para o serviço dos excluídos completam este quadro cooperativo com os serviços prisionais — a Associação “O Companheiro” e “A União”.

“O Companheiro” proporciona a estes indivíduos um apoio global, quer através do seu sector assistencial (alojamento, refeitório, gabinete de serviço social, consultor jurídico, gabinete de psicologia), quer através da inserção profissional (projectos de formação e empresas de inserção). “Sendo a missão de ‘O Companheiro’ ilustrada pelo lema ‘Para que não haja homem excluído pelo homem’, apela-se para a reconstrução da vida social, afectiva e profissional dos indivíduos excluídos pela sociedade, contratualizando com estes o seu projecto de mudança.” (Isabel Livério)

A formação profissional nas prisões pode e deve socorrer-se de todas as práticas de aprendizagem desenvolvidas na comunidade local, regional ou nacional. É, no entanto, o CPJ — Centro Protocolar da Justiça — o grande suporte da preparação dos reclusos para a vida laboral.

O CPJ é o “Centro de Formação Profissional resultante do Protocolo celebrado entre

- a) o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional,
- b) o Ministério da Justiça através de:
 - Direcção-Geral dos Serviços Prisionais
 - Instituto de Reinserção Social

Promove acções de formação profissional para a valorização da população jovem e adulta dependente de:

- DGSP
- IRS

A portaria n.º 538/88, de 10 de Agosto, formaliza a criação desta entidade formativa. No seu preâmbulo ficam bem patentes a necessidade e os objectivos de formação profissional nestes termos: 'A formação profissional tem-se revelado como um instrumento de desenvolvimento, não só cultural, como profissional, dos seus destinatários, proporcionando-lhes uma integração no meio socioeconómico-laboral em que vivem.'

Tratando-se, porém, de população, quer jovem, quer adulta, a cargo de serviços e organismos do âmbito do Ministério da Justiça, designadamente as Direcções-Gerais dos Serviços Tutelares de Menores e dos Serviços Prisionais, Gabinete de Planeamento e de Coordenação e Combate à Droga e o Instituto de Reinserção Social, a formação profissional desempenha um papel privilegiado na sua integração social e profissional.

Acresce que o direito ao trabalho e o acesso à formação profissional, constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos, assumem especial acuidade quando se trata de indivíduos com particulares carências e inerentes dificuldades de adaptação à sociedade e ao mundo laboral."

Seguindo o rumo aqui traçado, o Centro Protocolar de Justiça promove presentemente, em colaboração com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, mais de 200 cursos de formação profissional que abarcam desde a actividade de Adequeiro – 25 horas, Operador Cinegético – 30 horas, Operador de Máquinas Agrícolas – 270 horas, Carpinteiro – 460 horas, Calceteiro – 500 horas, Operador de Informática – 528 horas, Bordados – 750 horas, Canalizador – 402 horas, Pintor de Construção

Civil – 702 horas, Técnico de Limpeza e Manutenção de Edifícios – 852 horas...

Nestes últimos anos em que esteve como director do CPJ o Dr. Cardoso dos Santos, os estabelecimentos prisionais sentiram que esta entidade formadora tinha finalmente compreendido as reais necessidades formativas dos reclusos. Assim, estão a decorrer cursos de iniciação e ao mesmo tempo cursos de qualificação, consoante o nível de alfabetização dos reclusos.

Deve referir-se que toda a formação profissional proporcionada pelo Centro Protocolar de Justiça é remunerada. Mencionamos este aspecto porque o estímulo pecuniário é absolutamente necessário para que a motivação do recluso não impeça de se inscrever no curso. Outro ponto a registar é a consonância cada vez maior entre os serviços prisionais e aquela entidade formadora. Com efeito, o despertar da motivação e a orientação profissional do recluso cabe ao educador-técnico superior de Reeducação dos Serviços Prisionais e a selecção profissional para o respectivo curso é da competência dos técnicos do CPJ.

Cada vez mais, por conseguinte, o Centro Protocolar da Justiça será um serviço a responder às propostas da direcção de cada estabelecimento prisional ou grupos de estabelecimentos no sentido de ir ao encontro das necessidades de formação profissional dos reclusos e ao mesmo tempo do mercado laboral. Por isso as dificuldades colocadas pelos reclusos são obstáculos à acção educativa-formativa de uns e de outros.

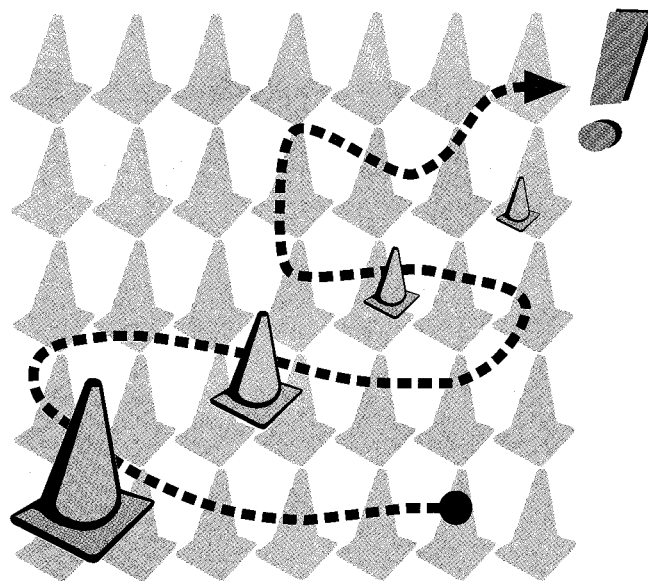
Sem dúvida que a reduzida escolaridade da maior parte da população das cadeias, a ausência de projecto pessoal de vida e a falta de hábitos de

trabalho condicionam toda a formação profissional (Eng. Ramos, "Prisões em Revista"). Como se estes obstáculos não chegassem para que o aproveitamento formativo não seja mais elevado, ainda temos de acrescentar a toxicodependência que é uma doença que atinge principalmente a vontade e monopoliza por completo as forças de muitos reclusos para o único objectivo do dia-a-dia: conseguir a droga que precisam.

Considerando as características dos reclusos dos últimos 10/11 anos, pensamos que só a conjugação multidisciplinar dos diversos ministérios e comunidades locais conseguirá impulsionar a formação, em geral, e a formação profissional, em particular, em meio prisional.

Em 1999 foi publicado no DR o Despacho Conjunto n.º 451/99, de 18 de Maio, que, embora não seja um diploma perfeito, vem colmatar algumas brechas verificadas no ensino ministrado nos estabelecimentos prisionais. Refere o citado Despacho: "A população prisional portuguesa é constituída maioritariamente por jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, originados pelo abandono precoce do sistema educativo e pelas dificuldades em aceder ao sistema de formação profissional."

"No respeito pelo princípio da solidariedade, impõe-se criar condições que permitam a esta população adquirir competências facilitadoras de uma integração bem sucedida. Constitui objectivo comum dos Ministérios da Justiça e da Educação conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa, bem como a frequência e certificação dos ensinos básicos ou secundário e a frequência de esquemas de formação que favoreçam acesso a qualificação profissional.



"Determina-se:

1. Ministério da Educação assegura, através das suas Direcções Regionais de Educação, o funcionamento dos ensinos básico e secundário recorrente nos estabelecimentos profissionais indicados pela Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, nos seguintes termos:

1.1. A oferta de ensino deve corresponder às necessidades educativas da respectiva população reclusa e assenta num projecto educativo estruturado em função da vida própria de cada estabelecimento."

Por fim, o citado despacho determina nos seus pontos 15 e 15.1:

15. Deve ser promovida a integração de componentes de formação profissional na oferta de ensino recorrente, sempre que existam espaços, equipamento e recursos humanos devidamente habilitados para o efeito.

15.1. As componentes de formação previstas no número anterior fazem parte do plano de educação e formação da turma, podendo ser certificados



Formação e produção não se excluem mas completam-se

com a correspondente qualificação profissional quando se realizam nas condições definidas pelo Ministério da Educação ou do Trabalho e da Solidariedade, no que se refere a programas formadores, instalações e equipamentos ou se realizem no âmbito do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça”.

Este último ponto vai permitir que se possam conjugar esforços entre as Direcções Regionais de Educação, as Direcções dos Estabelecimentos Prisionais e a Direcção do Centro Protocolar de Justiça no sentido de, cada vez mais e tendencialmente até à exaustão, o ensino e a formação profissional serem ministrados em estreita ligação e interdependência.

A este respeito não podemos deixar de apresentar uma proposta que se irá tornar paradigmática. Trata-se da proposta do Coordenador da Unidade de Formação de Alcoentre do CPJ, Eng. Narciso, em 2000/07/03, ao director daquele cen-

tro protocolar e na qual se diz: “De acordo com o ponto 15.1 do Despacho Conjunto supracitado, proponho a V. Exa. o seguinte:

- Um curso de Operador de Máquinas Agrícolas e Industriais como complemento de formação ao 1.º ciclo, com a duração de aproximadamente 550 horas, que decorreria ao longo do ano lectivo, período da tarde. Interessa referir que este curso exige apenas saber ler e escrever.
- Um curso de Informática como complemento da formação do 2.º ciclo, com cerca de 550 horas, que decorreria ao longo do ano lectivo, no período da tarde (3 horas diárias). O respectivo certificado seria emitido apenas quando o formando concluísse o 2.º ciclo.
- Os formandos seriam seleccionados entre os candidatos inscritos nos referidos graus de ensino”.

Parece-me que são propostas como esta que vão alterar e valorizar enormemente toda a Formação nas prisões. A esta Formação com letra grande

e dinâmica global, poderíamos chamar também ensino técnico profissional, mas importante é consciencializarmos que a mesma passa pela união, tão estreita quanto possível, entre aprendizagem manual e a aprendizagem intelectual, não esquecendo as chamadas competências transversais como sentido dos outros, a interiorização das normas, a reciprocidade das relações — o dar e o receber — a aquisição dos princípios éticos...

Deve dizer-se que esta referência-modelo-paradigma para a formação nas cadeias não é uma utopia inacessível.

Embora o ensino básico do País esteja longe do projecto que aqui se propõe, não podemos deixar de referir que a Casa Pia de Lisboa o vem seguindo, para crianças e jovens a partir dos 12/13 anos que necessitam de currículos alternativos, há mais de duas décadas.

Em cada momento na etapa de formação deveremos ter presentes os verdadeiros objectivos da mesma para evitarmos reducionismos que

procuram atingir todos sem agarrar o indivíduo. Assim faremos formação profissional quando o ensino visar a aprendizagem de um determinado ramo de profissão para o qual se está motivado e orientado; proporcionaremos uma formação laboral a quem gostaria de ganhar a vida numa actividade concreta; para quem não está ainda definido na sua escolha não deixaremos de avançar com uma simples formação ocupacional em que por vezes os objectivos se resumem a criar hábitos de trabalho; podemos mesmo dizer que o mais importante é a formação para o significado, o sentido, o valor do trabalho na vida social e na vida pessoal.

Começa também a ser uma realidade a implementar cada vez mais a presença de empresas no próprio meio prisional porque a formação, ocupação laboral e trabalho profissional são propostas ambiciosas que só é possível levar a bom termo como componente fundamental do tratamento penitenciário se houver o apoio e o empenho da comunidade. ■



José Pires

Psicólogo, Director de Serviços de Educação, Ensino, Formação Profissional e Apoio à Reintegração Social de Reclusos

Educação escolar nas prisões

A lógica de educar nas prisões deve ser nova: tem que desenvolver a auto-estima de quem está marginalizado. Só assim haverá desenvolvimento pessoal a partir da "janela" de oportunidade que um curso de educação escolar pode representar.

A imensa solidão de quem está privado de liberdade é marcada por rotinas de um quotidiano que se repete de forma constante e idêntica. Qualquer alteração, por insignificante que seja, constitui uma excitação para quem vive em reclusão. Na prisão, o recluso tem a sensação de estar "prisioneiro do tempo", com dias sempre iguais, *tempos livres, demasiado livres*, onde o conhecimento e a reivindicação dos direitos são limitados e a única estratégia de vida é a sobrevivência quotidiana.

Esta postura é agravada pela intolerância, desprezo e preconceito que a maioria dos cidadãos tem para com os reclusos, pautando-se, na maioria dos casos, por uma ignorância da realidade prisional, marcada, acima de tudo, por um significativo distanciamento e desconfiança, com a aquiescência de estereótipos que não se apoiam na realidade observada mas em preconceitos e estigmas que se impõem a toda a comunidade reclusa.

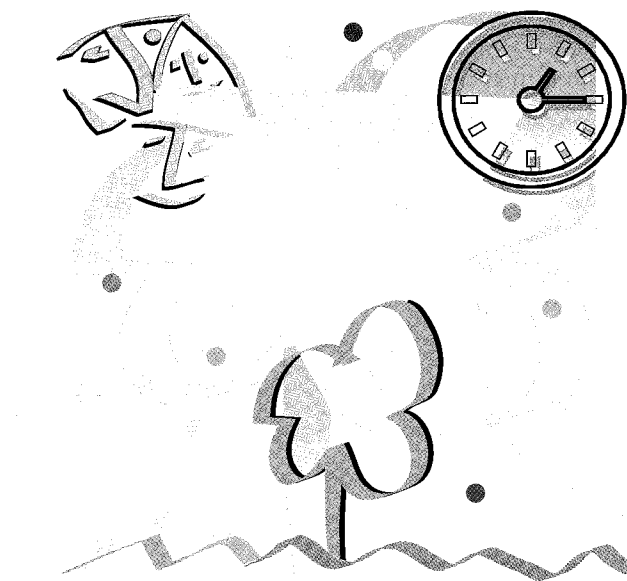
Esta atitude mostra bem a leviandade que a opinião pública tem sobre o conceito de tolerância, o seu verdadeiro significado e sobretudo o seu valor. Um grande caminho temos a percorrer, um caminho que terá de passar pela não discriminação dos reclusos, nomeadamente no acesso aos seus direitos fundamentais, pois, como refere o artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa: "Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei." A questão da discriminação nos acessos é para nós fundamental, pois sabemos que de um modo geral o recluso é marginalizado e, marginalizando-o, estamos a contribuir para a sua instabilidade, diminuindo desta forma a margem de socialização.

É da responsabilidade de todos lançar sementes que possam alterar este tipo de imagens e de "intolerâncias" que nada contribuem para a tão propagada reinserção social do recluso.

Perante esta realidade, começa, de forma cada vez mais nítida, a surgir a necessidade de uma

maior abertura da prisão à sociedade civil, com o estabelecer de um novo tipo de relações entre a prisão e a comunidade, tendo em conta que a valorização e o desenvolvimento do recluso se realiza numa perspectiva integrada, articulando várias áreas de intervenção. Nesta perspectiva, há que promover um trabalho interdisciplinar, de cooperação interinstitucional que estabeleça redes de solidariedade com a população prisional, no sentido de facilitar a sua readaptação e reinserção. Neste contexto, ganha pertinência a preocupação dos responsáveis do Ministério da Educação e Ministério da Justiça de dar um sentido qualitativamente diferente ao nível da gestão do tempo/espaço nos estabelecimentos prisionais, instituindo cursos de educação escolar, “janelas” de oportunidade que contribuem para o sair da rotina e produzem uma dinâmica de mudança nas relações entre reclusos e restantes actores sociais (professores, guardas prisionais, diferentes técnicos de apoio à reinserção...). Este tipo de medidas são importantes mas, como afirma Crozier (1982), “uma mudança não pode desenvolver-se e fixar-se senão na medida em que as relações humanas se transformem. Mas as relações humanas não se transformam porque existe uma condição material que muda. (...) Mudam na medida em que os homens são capazes de se organizar num jogo de relações diferente daquele em que operavam antes”.

Das palavras de Crozier infere-se que as mudanças estruturais, desejadas pelos decisores, exigem mudanças de comportamento entre o pessoal da organização. Nesse sentido é necessário mudar atitudes, substituir comportamentos correspondentes a “receitas” anteriores por outras adequadas a um novo modo de estar, que adopte



uma estratégia que evite jogos conflituais de “soma nula” (o que um ganha o outro perde) e desenvolva uma prática de jogos comprometidos de “soma não nula” (com benefícios para todos), que perspetive, na nossa opinião, uma estratégia que promova a melhoria da qualidade ao nível da concretização de um triângulo, de interligação sistémica, de espaço/tempo/pessoas, que promova o desenvolvimento integral do recluso em conformidade com a orientação preconizada pelo Conselho Nacional de Educação¹, quando refere: “... A **Educação que conta**, aquela em que devemos apostar e investir, porque é a que garante maior retorno, a cada indivíduo e à sociedade no seu todo, é uma educação de banda larga – uma educação orientada para o desenvolvimento de **valores e atitudes, capacidades e competências** que favoreçam **a adaptabilidade e a relação**. Não é o ensino falsamente concebido como transmissão de conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos ou então de destrezas despidas de ligação a saberes: é **sim a formação de conjuntos de competências, interesses e finalidades** que

dotem **cada pessoa** com os instrumentos básicos necessários ao desenvolvimento do seu ser em relação com os outros”.

Sendo assim, torna-se prioritário desenvolver um sistema integrado de educação-formação que permita proporcionar a cada recluso um percurso educativo que compreenda necessariamente uma formação global escolar e uma qualificação profissional inicial. Nesta medida, torna-se prioritário integrar os sistemas de educação e formação para elevar os níveis de instrução da população reclusa, bem como a preparação da mesma para o exercício de novas competências profissionais.

Para tanto, impõe-se a transformação de um ensino tradicional num ensino que prepare para a vida, onde a oportunidade de aprendizagem seja permanente, apoiado em materiais pedagógicos que ajudem os reclusos a lidar com os materiais escritos que se lhes deparam no quotidiano.

Deixamos aqui, como sugestão, uma listagem de áreas de aprendizagem que poderão ajudar os formadores a melhorar a literacia² do público recluso:

Campos de prática relevantes

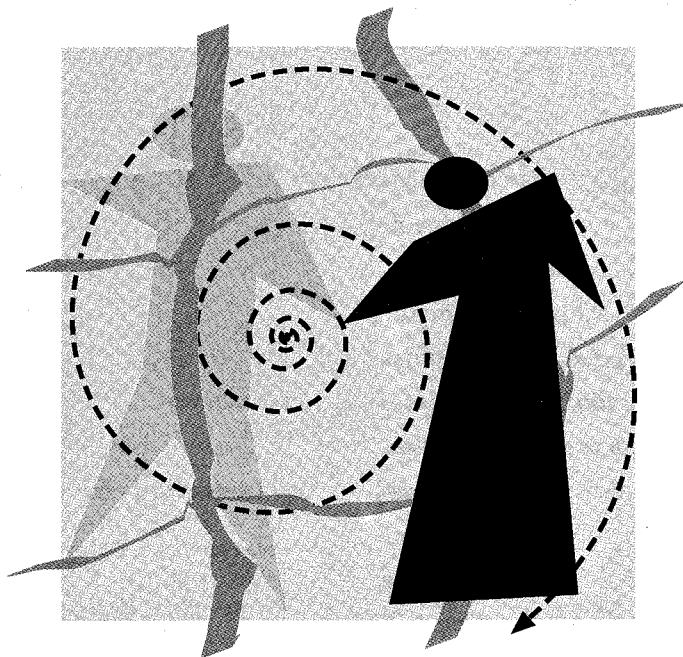
- Preencher um cheque
- Consultar o saldo da conta no multibanco
- Pagar uma conta no multibanco
- Enviar cartas, vales de correio e encomendas
- Descodificar os sinais de segurança no trabalho
- Descodificar os sinais de segurança em casa (detergentes, lixívia, etc.)
- Ler embalagens de alimentos
- Ler instruções de medicamentos
- Ler horários de transportes/construir itinerários
- Ler uma notícia do jornal (incluindo informação visual como gráficos e figuras)

- Ler um anúncio de imprensa e extrair a informação relevante

Nesta perspectiva, segundo a UNESCO³ liga-se aqui a noção de funcionalidade das aprendizagens que “deverá entender-se na sua acepção mais larga: política, económica, social e cultural e determina os conteúdos e os métodos pedagógicos que se devem adaptar às necessidades específicas”.

Neste contexto, a definição de conteúdos de educação para a população reclusa não pode, pois, basear-se em decisões administrativas, fora da participação dos próprios reclusos, sendo de rejeitar processos de “adaptação de materiais” com base em programas em vigor no sistema escolar. A análise da experiência de educação com reclusos mostra-nos a necessidade de uma relação estreita e profunda entre os conhecimentos e as práticas a adquirir e o meio de onde o recluso provém, nomeadamente no reconhecer do saber adquirido





e da possibilidade de praticar este saber. Só assim o recluso poderá ter gosto e prazer de aprender a **conhecer**, aprender a **ser**, aprender a **estar**, aprender a **fazer**, aprender a **viver** em relação com os outros.

Par dar sentido a todo este trabalho, há que estabelecer uma “carta de princípios”, assente numa “política educativa” que inspire a maneira de agir de cada um no seu dia-a-dia. Carlinda Leite (1991) refere que “a educação deve ser uma forma de ligar os presos ao exterior”. Nesse sentido:

- Os educadores devem ter consciência que participam na “construção de um edifício” com uma parte no exterior e outra no interior; há que o construir articulado.
- Há que envolver a escola do exterior e a comunidade nas actividades que se desenvolvem no interior da prisão.
- O convite a pessoas para irem à prisão é muito importante para os presos e para as próprias pes-

soas que compreenderão melhor esta população.

- A educação escolar é mais do que a simples aprendizagem da leitura e da escrita ou de outros saberes académicos. Os educadores na prisão dão aos reclusos outras perspectivas, envolvem-nos em contratos, respeitam-nos e, portanto, educam-nos.
- Há que transformar as prisões em escolas, isto é, lugares de contacto com educadores e onde os reclusos aprendem e se transformam, envolvendo-se em projectos educativos.
- A educação dos reclusos tem de ter uma filosofia especial. Enquanto educação de adultos, deve estruturar-se no respeito, responsabilidade e autonomia. Deve proporcionar, para além da educação escolar, uma educação social e uma educação profissional.
- Na educação nas prisões são importantes: a educação física, a aprendizagem das novas tecnolo-

gias (informática), as actividades de expressão plástica, a leitura e todas as outras actividades que permitam desenvolver programas de educação pessoal e social.

- As prisões, tendo como papel preparar o indivíduo para a liberdade, têm de prever e desenvolver planos individuais de formação.
- Na educação básica dos reclusos devem ser desenvolvidas metodologias que alterem a situação que os marcou, no passado, negativamente. Para isso há que ter em conta as seguintes regras:
 - as necessidades dos reclusos, enquanto pessoas, devem ser o eixo estruturador a realizar;
 - tornar fácil (a facilidade e o sucesso são de extrema importância para estes homens e mulheres com imagens escolares tão negativas).

À luz deste conjunto de princípios, preconizamos uma nova lógica de acção para todos os parceiros que, directa ou indirectamente, estejam ligados ao sistema prisional. Uma lógica que perspetive um novo tipo de relações, que vise o desenvolvimento pessoal do recluso, nomeadamente no aumento da sua auto-estima. Para tanto exige-se um novo posicionamento, uma mudança comportamental e, consequentemente, uma intensiva e permanente mobilização e envolvimento das pessoas que trabalham com este tipo de população marginalizada. ■



BIBLIOGRAFIA

- CROZIER, M. (1982). "Mudança individual e mudança colectiva". In Kuoke, R. et al. (1982) *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LEITE, C. (1991). "Aspectos analisados na caracterização da situação portuguesa". *Revista Formar*, n.º 41.
- SAMPAIO, J. M. T. (1997). *Parceria na Gestão Escolar - Atitude dos professores perante uma gestão participada*. Aveiro: Universidade de Aveiro, tese de mestrado (policopiado).

NOTAS

¹ Recomendação nº 1/17 do Conselho Nacional de Educação sobre "Contributo para a definição de Políticas nacionais de Educação e Formação ao Longo da Vida" de 5/3/97.

² *A Literacia em Portugal, Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Ana Benavente, Alexandre Rosa António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

³ UNESCO, Conferência Geral – Paris, 1978, Doc. 20 c/71, pág. 9.



**José M. Teles
Sampaio**

*Mestre em Educação.
Professor no Estabelecimento
Prisional de Viseu*

Algumas perguntas e respostas o FSE no QCA III

INFORMAÇÕES ÚTEIS E SINTÉTICAS SOBRE AS NOVAS REGRAS

De forma sintética, apresentam-se os aspectos mais relevantes das novas regras nacionais específicas do FSE, que se concretizam pelo Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, pela Portaria n.º 799-B/2000 e, neste momento ainda, pelo Despacho Normativo n.º 42-B/2000-A/96.

QUEM PODE ACEDER AO FINANCIAMENTO?

- Pessoas colectivas de direito público ou privado.
- Pessoas singulares.

QUE FIGURAS PODEM ASSUMIR AS ENTIDADES CANDIDATAS AO FINANCIAMENTO?

Entidade Formadora

Entidade dos sectores público, cooperativo ou privado, com ou sem fins lucrativos, acreditada nos domínios para os quais se candidata ao financia-

mento, e que desenvolva acções em favor de pessoas, colectivas ou singulares, que lhe sejam externas.

Entidade Beneficiária

Entidade empregadora, dos sectores público, cooperativo ou privado, com ou sem fins lucrativos, que se candidate ao financiamento para promover acções em favor:

- de trabalhadores ao seu serviço;
- de trabalhadores ao serviço das empresas suas fornecedoras ou clientes;
- de desempregados ao abrigo de um processo de recrutamento, desde que garantida a contratação de um número significativo.

Outros Operadores

Entidades que, não possuindo capacidade formativa própria reconhecida, se candidatem ao financiamento para promover acções no âmbito das suas atribuições ou da sua vocação, em favor de pessoas que lhes sejam externas:

- entidades públicas;
- entidades sem fins lucrativos que prossigam fins no âmbito do desenvolvimento e da economia social;

- associações empresariais, profissionais ou sindicais, quando as acções se dirijam aos seus associados.

Instituições de ensino secundário ou superior, as infra-estruturas científico-tecnológicas e outras entidades, apenas enquanto enquadradoras de bolseiros de formação avançada e estagiários.

Entidades públicas ou privadas, apenas para acções no âmbito do desenvolvimento de estudos e da concepção e produção de métodos e recursos didácticos.

QUAIS AS MODALIDADES DE ACESSO AO FINANCIAMENTO?

Plano de Formação

- Conjunto de acções, fundamentado por um diagnóstico de necessidades, que, podendo integrar diferentes modalidades de intervenção, é apresentado por uma entidade para suporte de um ou vários pedidos de financiamento visando responder de forma estruturada e programada a necessidades de formação de uma região, de áreas profissionais ou temáticas ou ainda de públicos-alvo.
- Pode integrar acções compreendidas em vários eixos e medidas de uma mesma intervenção operacional.
- Obrigatório sempre que o apoio financeiro solicitado seja igual ou superior a 100 mil contos.

Plano Integrado de Formação

- Conjunto estruturado de acções, promovido e coordenado pelos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social

(em casos excepcionais por outras entidades, de dimensão e representatividade apropriada, com assento no CES) para suporte de um vários pedidos de financiamento.

- Realizado pelos parceiros sociais e/ou por organizações sectoriais e regionais suas associadas, com recurso a estruturas de formação acreditadas.
- Podem integrar acções compreendidas em vários eixos e medidas de uma mesma intervenção operacional.

Projecto não Integrado em Plano

- Acção ou conjunto de acções integrado numa única medida de uma intervenção operacional.

Formação de Iniciativa Individual

- Candidatura de iniciativa individual de pessoas activas, empregadas ou desempregadas, para financiar a sua participação em acções de formação promovidas por entidades formadoras nacionais ou estrangeiras.

Participações Individuais na Formação

- Candidatura de iniciativa de entidades de pequena e média dimensão para financiar a participação dos seus activos em acções de formação promovidas por entidades formadoras nacionais ou estrangeiras.
- Máximo de 20% do número total dos trabalhadores de cada entidade, por ano, para as entidades com mais de 50 trabalhadores.
- Máximo de 15 trabalhadores, por ano; se a entidade tiver até 50 trabalhadores, estas candidaturas terão prioridade.

QUAL A DIMENSÃO TEMPORAL DAS DIFERENTES MODALIDADES DE ACESSO?

Os pedidos de financiamento associados às diferentes modalidades de acesso podem ter uma aprovação anual ou plurianual.

Plano de Formação e Plano Integrado de Formação

Podem ter uma duração máxima de três anos, sendo a dimensão exacta da plurianualidade definida no regulamento específico de cada intervenção operacional.

Projecto não Integrado em Plano

Pode ter uma duração máxima de 2 anos, sendo a dimensão exacta da plurianualidade definida no regulamento específico de cada intervenção operacional.

- O gestor poderá, após uma avaliação, proceder a reajustamentos no montante global aprovado para os vários anos em função da capacidade de execução demonstrada.

ONDE E QUANDO SE APRESENTAM OS PEDIDOS DE FINANCIAMENTO?

Local de Entrega das Candidaturas a Planos de Formação

As candidaturas a Planos de Formação deverão ser entregues nas Estruturas Regionais de Apoio à Gestão do Programa, nos seguintes modos:

- **Entidades Beneficiárias:** procederão à apresentação do respectivo plano, na Estrutura de Apoio à Gestão correspondente à região onde se situa a maioria dos postos de trabalho a beneficiar, apre-

sentando tantos exemplares do plano quantas as regiões que este abranja.

- **Entidades Formadoras e Outros Operadores:** procederão à apresentação do respectivo plano, na Estrutura de Apoio à Gestão correspondente à região onde pretenderem desenvolver o maior volume de formação, apresentando tantos exemplares do plano quantas as regiões que este abranja.

As candidaturas a formação destinada à da Administração Pública Central deverão ser entregues na ESTRUTURA DE GESTÃO EAGIRE (Rua General Firmino Miguel, Torre 2, 4.º B - 1600-100 Lisboa), excepto no que respeita à formação no âmbito da região LVT.

Sempre que o plano de formação abranja acções onde possam coexistir formandos, cuja região de origem seja Lisboa e Vale do Tejo, estes terão obrigatoriamente de constar de candidatura independente a apresentar no âmbito da IACRD/LVT.

• Prazos

Os Planos de Formação deverão ser apresentados a partir de 1 de Setembro a 30 de Setembro de cada ano, por forma a terem início a partir de 1 Janeiro do ano seguinte.

A título excepcional e para o ano 2000, o período de recepção de candidaturas a Planos de Formação será de 2 a 31 de Outubro.

As candidaturas destinadas a formação na Administração Pública Central, a Planos de Formação ocorrerão de 1 a 31 de Outubro de cada ano, por forma a terem início no dia 1 de Janeiro do ano seguinte.

Poderão ainda ser estabelecidos períodos extraordinários de apresentação de Planos de Formação, os quais serão oportunamente publicitados.

Local de Entrega das Candidaturas a Projectos não Integrados em Planos

Os Projectos não Integrados em Planos, serão apresentados por Tipologia de Projecto/Acção Tipo e por região.

A região a considerar deverá ser correspondente ao local de residência dos formandos, quando se trate de população desempregada ou candidatos ao 1.º emprego, ou a localização dos postos de trabalho, quando se trate de activos empregados.

Os pedidos de financiamento, formulados nestes moldes, serão entregues nas Estruturas Regionais de Apoio à Gestão dos respectivos programas, correspondentes à região definida nos termos do parágrafo anterior.

Em pedidos de financiamento em que se insiram acções de formação onde possam coexistir formandos oriundos de várias regiões, deverão ser apresentados nas Estruturas Regionais de Apoio à Gestão dos respectivos programas, correspondentes à região de onde seja proveniente o maior número de formandos.

Em qualquer das situações anteriores, sempre que em determinado pedido de financiamento se encontrem inseridas acções de formação onde possam coexistir formandos, cuja região de origem seja Lisboa e Vale do Tejo, estes terão obrigatoriamente de constar de candidatura independente a apresentar no âmbito da IACRD/LVT.

As candidaturas destinadas à Administração Pública Central deverão ser entregues na ESTRUTURA DE GESTÃO DE GESTÃO EAGIRE (Rua General Firmino Miguel, Torre 2, 4.º B - 1600-100 Lisboa), excepto no que respeita à formação no âmbito da região LVT.

• Prazos

Os Projectos não Integrados em Planos deverão ser apresentados de 1 a 15 de Outubro, para a formação a desenvolver com início a partir de 1 de Janeiro do ano seguinte.

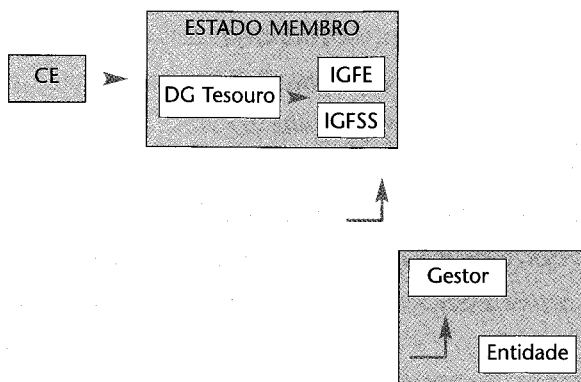
Poderá o gestor, para determinadas tipologias de projecto/acções-tipo, estabelecer períodos extraordinários de apresentação de Projectos não Integrados em Planos, os quais serão suficientemente publicitados.

A título excepcional e para o ano 2000, o período de recepção de candidaturas será de 2 a 31 de Outubro.

As candidaturas a apresentar no âmbito da Administração Pública Central, para Projectos não Integrados em Planos, ocorrerão de 1 a 31 de Outubro de cada ano, por forma a terem início no dia 1 de Janeiro do ano seguinte.

Poderão ainda ser estabelecidos períodos extraordinários de apresentação de Planos de Formação, os quais serão oportunamente publicitados.

QUAL O REGIME DE FINANCIAMENTO ÀS ENTIDADES?



PARA PEDIDOS DE FINANCIAMENTO ANUAIS

FASES	VALOR
1. Adiantamento (Após comunicação escrita ao gestor do início do projecto)	Máximo de 15% (Valores exactos a definir em regulamento específico)
2. Reembolsos de despesas efectuadas e pagas (Periodicidade mensal ou bimensal)	Até 85% (Incluindo o adiantamento) do valor total aprovado
3. Saldo final	Restantes 15% do valor total aprovado

PARA PEDIDOS DE FINANCIAMENTO PLURIANUAIS

FASES	VALOR
1. Adiantamento (Após comunicação escrita ao gestor do início do projecto)	Máximo de 15% do valor aprovado para o 1.º ano civil (Valores exactos a definir em regulamento específico)
2. Reembolsos de despesas efectuadas e pagas (Periodicidade mensal ou bimensal)	Até ao valor aprovado para o 2.º ano civil não ultrapassando 85% do valor total aprovado
3. Adiantamento (Valores exactos a definir em regulamento específico)	Máximo de 15% do valor aprovado para o 2.º ano civil
4. Reembolsos de despesas efectuadas e pagas (Periodicidade mensal ou bimensal)	Até ao valor aprovado para o 2.º ano civil não ultrapassando 85% do valor total aprovado
Repetição dos pontos 3 e 4 para o 3.º ano civil, quando apropriado	
5. Saldo final	Restantes 15% do valor total aprovado

QUAIS AS DESPESAS ELEGÍVEIS?

Para efeitos de determinação do custo total elegível de cada acção no âmbito de um pedido de financiamento de formação, consideram-se financiáveis os seguintes encargos.

1. Encargos com formandos.
2. Encargos com formadores.
3. Encargos com pessoal não docente.
4. Encargos com a preparação, desenvolvimento e acompanhamento das acções.
5. Rendas, alugueres, amortizações.
6. Despesas de avaliação.
7. Aquisição de formação ao exterior.

QUAIS OS APOIOS A FORMANDOS?

- Subsídios de alimentação e alojamento.
- Despesas com acolhimento de dependentes a cargo.
- Despesas de transportes.
- Bolsas de formação.

A QUEM PODEM SER ATRIBUÍDAS BOLSAS DE FORMAÇÃO?

Desempregados, pessoas em risco de exclusão social, em risco de desemprego, em risco de inserção precoce no mercado de trabalho ou a pessoas deficientes.

QUAIS OS VALORES DAS BOLSAS DE FORMAÇÃO?

- O valor máximo elegível das bolsas de formação não poderá ultrapassar o valor da remuneração mínima mensal garantida por lei.
- No caso de desempregados que frequentem estágios de formação, o valor máximo da bolsa será determinado em função da remuneração mínima mensal (RMM), de acordo com a seguinte tabela:

NÍVEL DE FORMAÇÃO	VALOR DA BOLSA MENSAL
4 e 5	2 x RMM
3	1,5 x RMM
1 e 2	1 x RMM

- Em determinadas acções de formação avançada promovidas ou incentivadas pela Administração, poderá ser atribuída uma bolsa aos formandos, nas condições e montantes a definir no regulamento específico das intervenções operacionais que contemplem acções desta natureza.

DE QUE FORMA SÃO CONSIDERADOS OS ENCARGOS SALARIAIS DOS ACTIVOS EM FORMAÇÃO?

Tratando-se de acções de formação realizadas durante o período normal de trabalho por conta da respectiva entidade patronal, são elegíveis encargos salariais dos activos em formação a título de contribuição privada, nas condições fixados na legislação.

- Os encargos salariais serão calculados de acordo com a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Rbm} \times 14 (\text{meses})}{48 (\text{semanas}) \times n}$$

Em que:

Rbm = remuneração base mensal acrescida dos encargos obrigatórios da entidade patronal decorrentes da lei e dos instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho;

n = número de horas semanais do período normal de trabalho.

- Para efeitos de determinação do valor máximo de financiamento dos encargos desta natureza o valor da variável Rbm da fórmula atrás referida não poderá exceder três vezes o montante mais elevado da remuneração mínima mensal garantida por lei.
- Os encargos salariais elegíveis atrás mencionados são aferidos à duração da formação nas suas componentes teórica e prática simulada.

QUAIS OS VALORES DO CUSTO HORÁRIO PARA OS FORMADORES EXTERNOS?

- O valor elegível do custo horário para formadores externos será determinado em função de valores padrão.
- Por valor padrão entende-se o máximo que em cada acção pode atingir o valor hora/formador calculado da seguinte forma:

T1/T2

Em que:

T1 = total das remunerações realizadas a formadores numa acção;

T2 = total das horas de formação ministradas nessa acção por esses formadores.

Os valores padrão para o custo horário dos formadores externos considerados elegíveis para efeitos de financiamento são os seguintes:

- Para acções de formação de níveis 4 e 5: o valor hora/formador é de 8700 Esc.
- Para acções de formação de níveis 1, 2 e 3: o valor hora/formador é de 5800 Esc.
- Para efeitos de elegibilidade, o valor hora a considerar para cada formador não poderá exceder em 50% os valores padrão considerados elegíveis.
- Os valores padrão para o custo horário dos formadores externos são aferidos à estrutura dos níveis de formação estabelecidos na Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho das Comunidades, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades*, de 31 de Julho de 1985.
- Aos custos com formadores externos acresce IVA sempre que este não seja dedutível, constituindo assim um custo efectivo da formação.

QUAIS OS VALORES DO CUSTO HORÁRIO PARA OS FORMADORES INTERNOS?

O valor máximo elegível da remuneração dos formadores internos permanentes não pode exceder a remuneração a que esses formadores tenham direito

por força da sua relação laboral com a entidade titular de pedido de financiamento ou centros e estruturas de formação das mesmas, calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Rbm} \times 14 \text{ (meses)}}{11 \text{ (meses)}}$$

Em que:

Rbm = remuneração base mensal acrescida dos encargos obrigatórios da entidade patronal, decorrentes da lei e dos instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho.

A determinação do valor do custo horário das horas de formação ministradas pelos formadores internos permanentes será calculado com base na seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Rbm} \times 14}{48 \text{ (semanas)} \times n}$$

Em que:

Rbm = valor da remuneração base mensal;

n = período normal de trabalho semanal.

O valor do custo horário das horas de formação tal como aqui definido, não poderá em caso algum ultrapassar os seguintes valores padrão:

- Para acções de formação de níveis 4 e 5: o valor hora/formador é de 8700 Esc.
- Para acções de formação de níveis 1, 2 e 3: o valor hora/formador é de 5800 Esc.
- Os valores máximos do custo horário respeitantes a formadores internos eventuais não podem exceder, para além da remuneração base a que esses formadores tenham direito por força da sua relação laboral com a entidade empregadora, 50% dos destes valores, para níveis de formação idênticos, acrescidos dos descontos sociais obrigatórios quando devidos, desde que esse adicional lhes seja efectivamente pago.
- Os valores máximos do custo horário respeitantes a formadores internos que acompanhem a formação prática em contexto de trabalho não podem exceder, para além da remuneração base a que esses formadores tenham direito por força da sua relação laboral com a entidade empregadora, 20% dos valores atrás referidos, para níveis de formação idênticos, acrescidos dos descontos sociais obrigatórios quando devidos, desde que esse adicional lhes seja efectivamente pago.
- É fixado em 400 horas por ano civil o número máximo de horas de formação, teórica e prática simulada, que pode ser financiado relativamente a cada formador interno eventual.
- É fixado em 500 horas por ano civil o número máximo de horas de formação prática em contexto de trabalho que pode ser financiado relativamente a cada formador interno eventual.

MORADAS ÚTEIS**GABINETE DO GESTOR DO PROGRAMA**

Av. José Malhoa, 14 – 7.º
1099-018 Lisboa
Telefone: 21 722 72 88
Fax: 21 724 11 11

ESTRUTURAS REGIONAIS**NORTE**

Rua Eng.º Ezequiel Campos, 488
4149-004 Porto
Telefone: 22 615 92 00
Fax: 22 610 40 14

CENTRO

Av. Emídio Navarro, 90 – 2.º
3000-151 Coimbra
Telefone: 239 852 730
Fax: 239 852 731

ALENTEJO

Rua do Menino Jesus, 47, 49 e 51
7000-952 Évora
Telefone: 266 760 500
Fax: 266 760 523

ALGARVE

Rua Dr. Cândido Guerreiro, 45 – 1.º
Edifício Nascente
8000-318 Faro
Telefone: 289 803 656/7/8
Fax: 289 824 761

**MEDIDAS DESCONCENTRADAS DE EMPREGO,
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL****ESTRUTURAS DE APOIO TÉCNICO****NORTE**

Rua Eng.º Ezequiel Campos, 488
4149-004 Porto
Telefone: 22 615 92 00
Fax: 22 610 40 14

CENTRO

Av. Fernão de Magalhães, 660
3000-174 Coimbra
Telefone: 239 860 886
Fax: 239 860 801

LISBOA E VALE DO TEJO

R. das Picoas, 14
1069-173 LISBOA
Telefone: 21 356 38 01/3
Fax: 21 353 81 39

ALENTEJO

Estrada das Piscinas, 193
7000-758 Évora
Telefone: 266 740 362
Fax: 266 740 400

ALGARVE

Rua Dr. Cândido Guerreiro, 43 – 4.º Esq
Edifício Nascente
8000-318 Faro
Telefone: 289 890 190
Fax: 289 890 197

Linha de Acção 3.1 - Qualificação e Inserção Profissional de Desempregados

ONDE OBTER MAIS INFORMAÇÕES?

Para mais informações contactar as Estruturas Regionais do POEFDS e as Estruturas de Apoio Técnico das diferentes Medidas Desconcentradas, a Linha Azul 808 200 816 (10.00-18.00 horas) ou www.poefds.pt ■

Livros...

ELSA CARAMUJO

"A Indústria Têxtil em Portugal"

À semelhança das anteriores sínteses de estudos sectoriais apresentadas, esta reflecte algumas das conclusões do estudo da evolução das qualificações na indústria têxtil em Portugal, servindo de base à construção de perfis profissionais de banda larga e prospectivos e ao diagnóstico de necessidades de formação, numa lógica de antecipação das competências necessárias à competitividade do sector.

Este estudo suporta-se de uma metodologia técnica que cobre a pesquisa bibliográfica e a reflexão teórica sobre estas temáticas, a realização de entrevistas aos parceiros sociais do sector e às entidades com responsabilidades em matéria de formação e emprego e ainda a realização de "estudos de caso" a empresas, ilustrativos das várias realidades sectoriais e profissionais. Esta metodologia tem por base, por um lado, um diagnóstico do sector, das empresas e dos empregos na actualidade nacional e internacio-

nal e, por outro lado, uma abordagem prospectiva que permite apresentar pistas de intervenção para melhor responder aos desafios da competitividade e à necessidade de novas competências.

O estudo parte de uma caracterização socioeconómica da indústria, verificando-se que esta é muito heterogénea e abarca uma diversidade de produtos, matérias-primas e processos produtivos, configurando seis subsectores distintos: têxtil convencional, malhas, têxteis lar, têxteis técnicos, cordoaria e redes, passamanarias, sirgarias e rendas. Verifica-se, ainda, que esta indústria tem um peso socioeconómico importante no panorama nacional e regional, representando aproximadamente 6% do total das empresas e 13% do pessoal ao serviço da indústria transformadora, 8% do volume de vendas e do valor acrescentado bruto e 10% das exportações nacionais da indústria transformadora.

O estudo prossegue com a caracterização das estratégias empresariais ao nível de mercados



e produtos, tecnologia, modelos organizacionais e gestão de recursos humanos. Deste modo, verificou-se que, no contexto actual, o reforço da competitividade das empresas da indústria têxtil está fortemente associado às estratégias de mercados e produtos por elas prosseguidas, nomeadamente a aspectos como a concepção e desenvolvimento do produto, a internacionalização, a comercialização e marketing dos produtos e ao desenvolvimento de competências associadas à gestão de topo, à gestão da produção e à produção.

A análise às diferentes estratégias empresariais termina com a construção de sete agrupamentos estratégicos que representam conjuntos de empresas que seguem estratégias semelhantes e pretendem reflectir a realidade empresarial do sector.

O diagnóstico da indústria têxtil culmina com uma análise prospectiva que se traduziu na construção e descrição de quatro cenários possíveis e contrastados num horizonte temporal de dez anos, que foram designados de ouro, prata, bronze e latão. Os cenários construídos traduzem diferentes tipos e graus de evolução da indústria, revelando-se o cenário ouro o mais dinâmico e tendo o cenário latão uma evolução mais lenta e, até certo ponto, retratando uma realidade futura relativamente próxima da situação actual.

O estudo continua com uma análise mais específica dos empregos da indústria têxtil, partindo dos factores de evolução mais marcantes que poderão repercutir-se directa ou indirectamente

na dinâmica dos empregos. Desses factores poderemos salientar a importância das características estéticas, a variedade e complexidade dos produtos, a necessidade de qualidade e inovação das matérias-primas, as estratégias de diferenciação dos produtos, a progressiva automatização dos processos produtivos e a aposta em novas formas de organização do trabalho. Esta evolução traduz-se no crescimento dos empregos da área da concepção e desenvolvimento do produto (designer têxtil, colorista), da área comercial/marketing e da área da qualidade (técnico de laboratório, analista de laboratório), na transformação dos empregos da área de concepção e desenvolvimento do produto (técnico de debuxo), da produção (operador de contínuos, tecelão estampador, entre outras), da manutenção (afinador de teares, afinador de máquinas de malhas) e, ainda, na provável regressão de empregos na área da produção (preparador de lotes, laminador, bobinador, preparador de tintas,

entre outras). Verifica-se ainda a emergência de competências associadas a novas figuras profissionais como técnico de Higiene e Segurança e Técnico de Ambiente, devido à crescente procura de artigos de elevada qualidade e amigos do ambiente e a uma maior consciencialização com a promoção, qualidade e preservação do ambiente. Esta análise termina com a construção de um conjunto de perfis profissionais para a indústria têxtil, tendo por base a evolução dos empregos actuais e as possíveis implicações nos cenários.

O estudo prossegue com o levantamento, caracterização e análise da oferta formativa disponível para a indústria e indicação de pistas de reorientação da formação profissional a curto, médio e longo prazo. Destaca-se a necessidade de formar jovens para o sector, melhorar o nível de qualificação profissional dos activos empregados, desenvolver formação inicial de base mais alargada nas diferentes áreas da indústria, especialmente na área da produção, procurando

Livros...

promover saberes-fazer que englobem um conjunto de fases do ciclo produtivo e injectar novas competências em áreas estratégicas como a concepção e desenvolvimento, a comercial/marketing, a gestão de parcerias e a higiene, saúde e segurança no trabalho.

O relatório termina com a identificação de outras estratégias de resposta aos problemas da indústria que permitam o reforço da competitividade e das competências da indústria têxtil nacional que não advêm exclusivamente do sistema de formação profissional, mas passam igualmente por contributos ao nível das estratégias empresariais e da gestão do mercado de trabalho. Torna-se, assim, de extrema importância atrair jovens para a indústria têxtil, em particular jovens habilitados e qualificados, requalificar a actual mão-de-obra e promover as representações sociais dos empregos do sector, valorizando a sua imagem. Por outro lado, é necessário reconhecer os investimentos em formação por parte das empresas e dos IRCT e

reconhecer, validar e certificar competências adquiridas pela via da experiência de vida e de trabalho, enquanto intervenções decisivas para a estratégia de requalificação da mão-de-obra têxtil.

Autor: Coordenação: Ana Cláudia Valente; Equipa: Catarina Curado, Cristina Sousa, Sandra Lameira

Título: *A Indústria Têxtil em Portugal*

Edição: INOFOR, 2000

ISBN: 972-97579-7-6

Número de páginas:

154 (caderno principal)

+ 59 (separata)

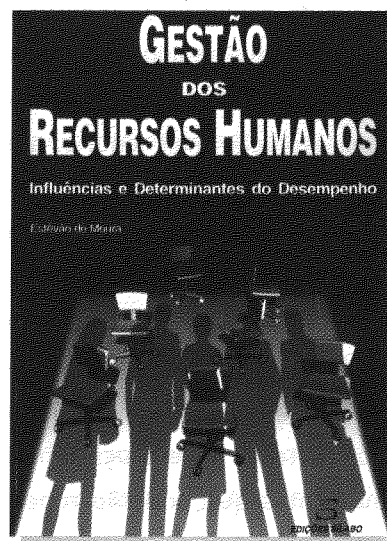
Distribuição gratuita

GESTÃO

DOS RECURSOS HUMANOS

Influências e Determinantes do Desempenho

O modo como as organizações gerem o seu sistema humano tem consequências práticas no seu desempenho e está ligado a aspectos teóricos importantes, que asseguram a sua consistência e o tornam inteligível. Para demonstrar o papel desempenhado pelas pessoas na concretização dos fins da organização, o autor, com recurso a estudos de campo em empresas de média e grande dimensão com



actividade em Portugal, analisa a relação existente entre o sistema de gestão de recursos humanos, o desempenho económico-financeiro e a produtividade.

O levantamento efectuado pelo autor proporciona a visão mais pormenorizada até hoje concretizada sobre o funcionamento da função de gestão dos recursos humanos e as políticas e práticas de gestão adoptadas pelas empresas a operar em território nacional.

Este livro abre novas portas à investigação sobre a gestão das pessoas em organizações de trabalho e as suas conclusões contribuem para esclarecer e afirmar uma função de gestão cujo impacto é fundamental no desempenho das organizações.

Autor: Estêvão de Moura

Título: Gestão de Recursos Humanos

Editora: Edições Sílabo, Lda

Preço de Venda ao Público:

3700\$00

N.º de páginas: 256

Publicação: Setembro de 2000 ■

JOGOS PARA FORMADORES

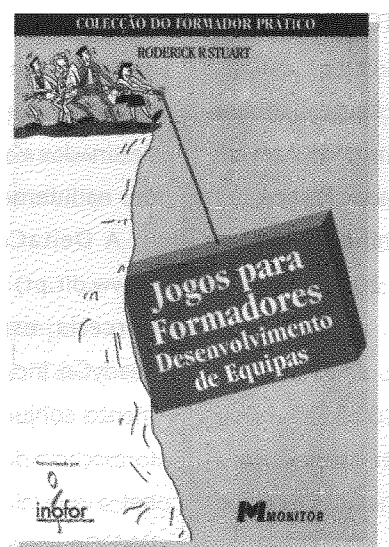
Desenvolvimento de Equipas

Roderick R. Stuart é director da Training Evaluation (UK) Ltd, tendo concebido e animado cursos de formação durante os últimos 25 anos. Colaborou como professor em várias instituições, incluindo a Royal Military Academy Sandhurst. Publicou trabalhos e realizou diversas palestras sobre aprendizagem.

Os 59 jogos apresentados por Roderick Stuart são baseados na experiência pessoal do autor com diferentes tipos de organização e

de formandos, abrangendo a totalidade das competências associadas ao desenvolvimento de equipas incluindo a assertividade, a comunicação, a criatividade, o processo de tomada de decisão, a persuasão, o saber ouvir, o planeamento, a resolução de problemas e a gestão do tempo.

Cada actividade é apresentada num formato *standard* com a indicação dos objectivos, duração e número de participantes, acompanhada de uma explicação pormenorizada passo-a-passo destinada ao formador ou



Aconteceu...

líder de equipa. Existe um índice consolidado que facilita a escolha dos itens mais adequados às suas necessidades de formação ou à adaptação a programas mais extensos. O autor preparou ainda um modelo de quatro frases que relaciona a aprendizagem com o ambiente de trabalho e um conjunto de *check-lists* que facilitam o processo de aprendizagem.

Título Original: *Team Development Games for Trainers*, GOWER

Título: *Jogos para Formadores — Desenvolvimento de Equipas*

Autor: Roderick R. Stuart

Edição: MONITOR-Projectos e Edições, Lda

Tradução: Rita Lemos de Azevedo e Artur Lemos de Azevedo

Colecção: Formador Prático

1ª Edição: Setembro de 2000

N.º de páginas: 204 ■

WEB COURSE BUILDER,

uma ferramenta de formação à distância especialmente dirigida a formadores, lançada em Portugal

Há muito que é sentida a necessidade de ferramentas da sociedade da informação para que formadores possam actuar em contexto de formação a distância, seja ao nível da concepção de conteúdos, seja ao nível da produção de suportes pedagógicos interactivos.

É agora apresentada uma ferramenta, especialmente dirigida a formadores e entidades formadoras, que possibilita a concepção e edição de diálogos pedagógicos interactivos por utilizadores não especializados destinados a serem disponibilizados na Internet.

A DeltaConsultores (<http://www.dlt.pt>) estabeleceu uma parceria estratégica com a ReadyGo Inc. para o desenvolvimento conjunto de produtos de formação a distância para a Internet a que alia a distribuição do Web Course Builder em Portugal.

A DeltaConsultores, pequena empresa de consultoria e formação, inicia com esta parceria uma presença proactiva global na Internet através de uma postura susceptível de criar produtos que cumprem normas de qualidade ao nível internacional e a preços competitivos.

Características do Web Course Builder

O Web Course Builder é uma ferramenta de desenvolvimento de cursos de formação a distância destinados a serem explorados em redes baseadas no protocolo TCP-IP, designadamente Internet, Intranets ou Extranet, ou ainda em soluções *stand-alone*, tipicamente CD-ROM. O Web Course Builder produz cursos que correm em qualquer computador, ou seja, virtualmente todos os computadores pessoais com um *browser* ou acesso a uma rede tipo Internet podem aceder a cursos desenvolvidos com esta ferramenta.

Esta ferramenta, como resultado de uma política tecnológica

orientada especificamente às necessidades da formação nas empresas, caracteriza-se pela pedagogia intrínseca que, através da existência de objectos pedagógicos normalizados, permite a autoria de cursos com padrão de eficácia muito elevado. Os cursos desenvolvidos com esta ferramenta revelam-se consistentes, eficazes e simples de utilizar pelo utilizador final — o formando.

Esta ferramenta permite a criação de cursos que são directamente colocados ou disponibilizados pelo autor, de forma simples e transparente, sem serem necessários conhecimentos avançados de redes, informática ou telecomunicações.

Vantagens para formadores

O Web Course Builder é uma ferramenta admirável pela simplicidade de utilização, rapidez de aprendizagem e eficácia. Um formador pode, com apenas algumas horas de prática, iniciar a criação de um curso de formação a distância com um mínimo de conheci-

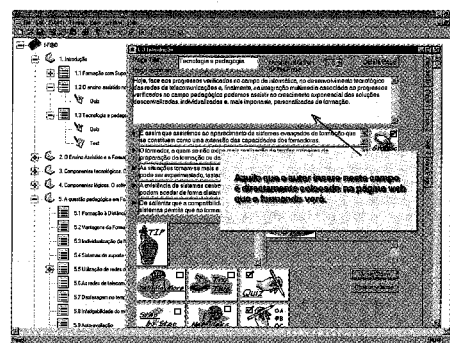
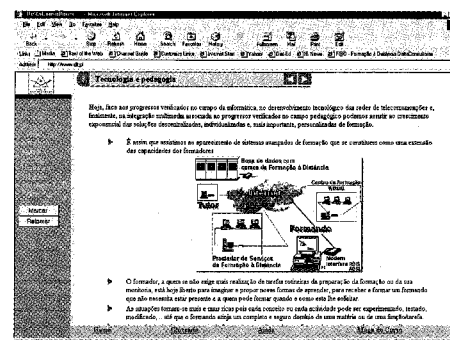
mentos de informática e preparação específica na pedagogia da formação a distância.

Esta ferramenta liberta o formador para o acto criativo eliminando as dificuldades inerentes à transferência de informação do autor à equipa que, tradicionalmente, convertia a matéria-prima em objectos pedagógicos interactivos. A experiência, embora recente, da utilização desta ferramenta por formadores apresenta resultados muito interessantes pela satisfação e realização profissional conseguida entre estes profissionais.

Esta ferramenta apresenta uma filosofia de base muito interessante que possibilita ao formador utilizar quer objectos pedagógicos próprios da ferramenta bem como a inserção de objectos desenvolvidos com outras ferramentas.

Vantagens para empresas

Uma vez que o Web Course Builder permite ao formador transformar-se em editor, são eliminadas as ineficiências inerentes à intervenção de equipas não homogêneas de



concepção e consegue-se a diminuição dos custos de produção de cursos de formação a distância. Estando o formador apto para editar e publicar, directamente para os servidores de formação p. ex., na Internet, os seus cursos de formação a distância, baixam necessariamente os custos de produção e conseguem-se cursos que respondem exactamente aos objectivos fixados.

Aconteceu...

Com os aumentos de eficácia conseguidos torna-se possível a produção e disponibilização de cursos de formação a distância em tempos mais curtos aumentando necessariamente a oportunidade da formação.

O programa WCB Server Side Testing (complementar ao WCB) a ser instalado no servidor de formação a distância permite a recolha de informação referente a aprendizagem, ou seja, nomes, tempos de estudo, classificações em testes, etc.

Informação

Para mais informação, siga o link <http://www.dlt.pt> ■

SESSÃO DE ABERTURA DA 4ª EDIÇÃO DO PROGRAMA REDE



Decorreu no passado dia 3 de Novembro, em Lisboa, a Sessão de Abertura da 4.ª edição do Programa REDE, com a presença e o enquadramento dado pelo Senhor Secretário de Estado do Trabalho e Formação. Os serviços de apoio à formação contínua de competências e qualificação do emprego nas pequenas empresas mereceram intervenções por parte do Professor Carvalho das Neves, o testemunho dos empresários e Engenheiros Normano Teixeira, da Mundissoft, António Carvalho, da Engiaves, e Fernando Brito, da APIRAC. De salientar ainda a reflexão proporcionada por Adriaantje Van der Poel, uma promotora de iniciativa local de emprego do Algarve

em artigos em "pele de cortiça", e pelo Dr. Artur Ferreira, director da Cerâmica de S. Bernardo.

Esta 4.ª edição vai apoiar 320 pequenas e micro empresas, através de 65 consultores sediados nos parceiros institucionais do IEFP, associações empresariais e centros protocolares, num total de 65. Abrange 320 recém-licenciados.

Encerrou os trabalhos o Dr. José Leitão, vogal da Comissão Executiva do IEFP. ■

PERDÃO PELO ENGANO

No nº 35 da Revista "FORMAR", junto ao nome da autora do artigo "*O Reconhecimento das aprendizagens experienciais na América do Norte: o caso dos EUA e do Canadá*", em vez de se mencionar a sua qualificação profissional — Mestre em Ciências da Educação — mencionou-se o nome de uma instituição, à qual a referida autora nem sequer pertence. Fica feita a rectificação com o pedido de desculpas aos visados.



Volumes Publicados

Os Alquimistas Modernos
Vasconcelos e Sã/Maria do Céu Amaral

Gerir: Ciência e Arte
Maria do Céu Amaral

Organização do Trabalho e Factor Humano
— De Instrumento a Actor
Cláudia Teixeira

Pessoas e Empresas nos Anos 90
António Filipe Barroso/José Dias Pereira

Marketing — As Artes de Uma Ciência
Maria do Céu Amaral

Comunicar com Assertividade
Lemos de Azevedo

O Sistema de Controlo Interno na Empresa
Francisco Sales

Tratamento de Informação Documental
na Empresa
João M. Vargas

Princípios Fundamentais do Direito
do Trabalho para PME
Alberto Sá e Mello

Preço: 950\$00

DISTRIBUIÇÃO E VENDA:

Gabinete de Comunicação
— Núcleo de Informação Científica e Técnica
Av. José Malhoa, 11 • Piso 0 • 1099-018 Lisboa
Telefone 21 722 70 00

Departamento de Formação Profissional - Mediateca de Formação Profissional
Rua de Xabregas, 52 • Piso 0 • 1949-003 Lisboa • Telefone 21 8682967 • Fax 21 8685879



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



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

