FORMAR

Revista dos Formadores

ISSN 1972-4691

RECONHECIMENTO DE APRENDIZAGENS/COMPETÊNCIAS

PREÇO 200,00 • Nº 37 • OUTUBRO/DEZEMBRO 2000 • TRIMESTRAL

COMUNIDADE EUROPEIA
Fundo Social Europeu

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

COLECÇÃO APRENDER

Alguns Volumes Publicados

A Aprendizagem e os Jovens
Mª Lucília Oliveira/Manuela Porto

A Comunicação
Luís Cardim/Pedro Marques

Definição de Objectivos de Formação
Maria de Lourdes Vieira

Avaliação Pedagógica na Formação Profissional - Generalidades
José Sampaio/António Tira-Picos

Avaliação Pedagógica na Formação Profissional - Técnicas e Instrumentos
José Sampaio/António Tira-Picos

O Método Demonstrativo
Arménio Pereira/José Eduardo Rocha

Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação
Fernando Oliveira

A Análise de Trabalho - Abordagem Sistémica
Acácio Duarte

Elaboração de Programas de Formação
José Manuel Dias

Guia Prático para o Uso do Retroprojector
Artur da Rocha Machado

Os Meios Audiovisuais na Formação
Carlos Portugal Ribeiro/João Alberto Pires/Luís Relvas

Métodos Pedagógicos
João Pinheiro/Lucília Ramos

Concepção de Cursos de Ensino Assistido e Multimédia
José Garcez Lencasrtre

Psicologia da Aprendizagem - Concepções, Teorias e Processos
Jorge Pinto

A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia da Empresa
Rita Campos e Cunha

Preço: 650$00

DISTRIBUIÇÃO E VENDA:

Gabinete de Comunicação- Núcleo de Informação Científica e Técnica
Av. José Malhoa, 11 • Piso 0 • Lisboa 1099-018 • Telefone 01. 72207000

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EDITORIAL

Após trinta e seis anos ao serviço da formação profissional e da Instituição que tutela esta revista, chegou o momento de partir e enfrentar outros desafios, então já na condição de aposentado.

Daqui decorre que será esta a última vez que me dirijo aos leitores da FORMAR, sem dúvida os motores do seu sucesso, na qualidade de seu director e, portanto, através desta página do Editorial.

Constituiu para mim um privilégio ter podido dedicar os últimos oito anos desta minha caminhada profissional à supervisão deste projecto que, em boa hora, o IEFP lançou e que rapidamente se transformou num poderoso instrumento de valorização de todos os "actores" que se movem nos diferentes "palcos" da formação, quaisquer que sejam as suas actividades, responsabilidades e níveis de intervenção.

Sem dúvida que o exercício destas funções se traduziu numa experiência extremamente rica e gratificante mas, por outro lado, também muito exigente na medida em que estava em causa a responsabilidade de manter a revista no lugar privilegiado que ela veio progressivamente a ocupar na "escala de utilidades" dos seus leitores e de preservar a imagem de qualidade de que vinha desfrutando desde o início da sua publicação.

Só o apoio incondicional com que sempre contei da parte dos dirigentes do IEFP, dos membros do Conselho Editorial e dos diversos colaboradores externos me permitiram conduzir "a nau a bom porto".

Decisivo foi igualmente o entusiasmo e empenhamento dos elementos que, internamente, comigo trabalharam, uma verdadeira equipa que, apesar de muito pequena, conseguiu, graças ao seu elevado profissionalismo, ultrapassar as dificuldades que se nos foram deparando.

A todos aqui deixo registado o meu profundo reconhecimento pessoal.

Parto deste projecto com a saudade de quem o ajudou a consolidar mas acreditando no seu contínuo desenvolvimento sob a orientação do Dr. Félix Esménio, a quem desejo os maiores sucessos.

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 Falcão, Maria Luísa Pacheco e Maria Viegas

Colaboraram neste número
Adelino Palma, Ana Luísa de Oliveira Pires, Artur Lemos de Azevedo, Cristina Carriço, David Figueiroa, Fernando Cascais, Francisca Nobre, João Francisco Sousa Lé, Luísa Pacheco, Maria Helena Antunes, Maria Margarida Taborda Dias, Simone Silva Araújo

Apoio Administrativo
Alexandra Tavares e Ana Maria Varela

Capa e Concepção Gráfica
Atelier Ana Filipa Tainha

Ilustração
Manuel Libreiro e Carlos Marques

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@iefp.pt

SUMÁRIO

FORMAR N.º 37 • OUTUBRO/DEZEMBRO 2000

TEMA CENTRAL

3 **Formador(a) de Formadores: Que avaliação de competências?**
Maria Helena Antunes

18 **Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento e/ou certificação das competências adquiridas por vias não formais**
Francisca Nobre

29 **O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França**
Ana Luísa de Oliveira Pires

40 **Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos Projecto de Sociedade S@bER+**
Simone Silva Araújo

46 **As Redes de Apoio ao Emprego**
Cristina Santos Carriço

54 **Debaixo de Olho**

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

Formador(a) de Formadores: Que avaliação de competências? *

A emergência da sociedade baseada no conhecimento exige sistemas de educação-formação-trabalho flexíveis. A avaliação de competências está na ordem do dia, uma vez que se inscreve nessa exigência e torna visível a necessária aprendizagem ao longo da vida.
No âmbito do subprojecto Formação de Formadores de Formadores, do projecto Delfim, pretende-se conceber e validar um modelo para a formação a distância de formadores de formadores, de qualidade, flexível e personalizado. Neste contexto, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o modelo de avaliação de competências a adoptar e que permita o desenho de percursos de formação personalizados.
Discute-se dois paradigmas sobre a avaliação de competências: o Diálogo e Orientação e os Sistemas Informáticos Periciais. Apresenta-se uma tipologia de competências, concluindo-se com uma reflexão crítica e uma proposta de parâmetros de enquadramento para o modelo de avaliação de competências a adoptar.

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje mudanças vertiginosas decorrentes da emergência de um novo paradigma técnico-económico e sociocultural centrado nas novas tecnologias de comunicação e informação. Esta realidade introduz uma rápida obsolescência das competências, exigindo a restruturação do mercado de trabalho, favorecendo novas formas de trabalho e implicando novos perfis profissionais. O sistema de educação-formação-trabalho está a ser fortemente pressionado para dar resposta a crescentes exigências de formação, não só inicial, mas também contínua, dos recursos humanos.

As políticas a implementar terão cada vez mais de incentivar e enquadrar sistemas flexíveis e adequados às necessidades, interesses e condicionalismos dos diferentes agentes e actores envolvidos.

Na Agenda 2000 da Comissão da União Europeia reconhece-se que a inovação, investigação, educação e a formação constituem-se como um dos quatro pilares fundamentais das políticas internas da União, tendo em conta a emergência dessa nova sociedade baseada no conhecimento.

A gradual construção de uma área educacional europeia, aberta e dinâmica, exige enfatizar a promoção do saber, da cidadania e da competência, com repercussões importantes ao nível de uma

Ilustrações de Manuel Libreiro

maior integração das políticas da educação, da formação e da juventude.

Esta orientação política relaciona-se directamente com uma outra, a da aprendizagem ao longo da vida, orientação que foi incorporada no Tratado de Amesterdão. Expressa o desejo da União em promover o conhecimento, o mais alargadamente possível, através do acesso massivo à educação, à formação e à sua constante actualização.

Neste contexto a formação profissional e, nomeadamente, a Formação de Formadores de Formadores assume um papel estratégico na medida em que poderá potenciar a necessária adequação entre as competências dos trabalhadores e as novas exigências do mercado de trabalho, dinamizando novas estratégias de aprendizagem, de conduta profissional, de inovação e de aumento dos padrões de qualidade no sistema de educação-formação-trabalho.

Não nos podemos esquecer que a Formação de Formadores de Formadores é reconhecidamente um meio privilegiado de intervenção para a mudança dos sistemas sócio-profissionais, pelo efeito

multiplicador que provoca, podendo contudo correr o risco de introduzir, através do processo de auto-reprodução, efeitos não desejados, se a concepção, implementação e avaliação do modelo de Formação de Formadores de Formadores, em construção, não for cuidadosamente acautelada.

Pretende-se, no âmbito do subprojecto Formação de Formadores de Formadores, do projecto Delfim, conceber e validar um modelo para a formação a distância de formadores de formadores, de qualidade, flexível e personalizado, dando um contributo positivo para suprir uma importante lacuna existente no sistema de educação-formação-trabalho do nosso País.

O referencial de formação, em construção, poderá vir a ser aplicado a candidatos a formadores de formadores bem como a formadores e tutores em formação contínua, já certificados ao nível inicial. Estes, para além da renovação do certificado de aptidão profissional, aspiram a manterem-se actualizados através da frequência de acções de formação contínua.

Assim, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o modelo de avaliação de competências a adoptar e que permita o desenho de percursos de formação personalizados.

Estes percursos, fundamentados num diagnóstico, deverão ter em conta a experiência profissional, as competências adquiridas e os projectos profissional e de vida dos formadores.

Esta comunicação constitui-se, assim, como um primeiro contributo para a reflexão que queremos desenvolver neste domínio e no âmbito do subprojecto estruturante.

Nas últimas décadas aumentaram as preocupações relativas à necessidade de encontrar metodologias de avaliação que possibilitem certificar competências, diagnosticar necessidades de formação e fundamentar percursos diversificados de formação.

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS – QUE PARADIGMAS?

As metodologias sobre a avaliação de competências proliferaram na última década, quer na Europa quer no resto do Mundo.

Não pretendendo ser exaustiva, esta comunicação centra-se em dois grandes paradigmas: o "Diálogo e Orientação" e os "Sistemas Informáticos Periciais", que integram diversas metodologias de avaliação de competências em desenvolvimento em diferentes países.

PARADIGMA "DIÁLOGO E ORIENTAÇÃO"

Nesta abordagem integram-se diferentes modalidades, nomeadamente o modelo francês "Balanço de Competências", a metodologia APL (*Accreditation of Prior Learning*) inglesa e o "Exame Referencial de Critérios", holandês.

BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

Esta metodologia concretiza-se em três fases.

A primeira fase visa a identificação das necessidades feita pelo candidato, sendo igualmente disponibilizada toda a informação tida como pertinente sobre o processo/técnicas a desenvolver.

Numa segunda fase, através de um processo de autoconhecimento e de tomada de consciência das suas potencialidades, o candidato determina os seus interesses, aspirações, competências profissionais e técnicas, motivação e pontos fortes.

Por último, na terceira fase, que assume a forma de entrevista individual, são discutidos os resultados com o candidato. O orientador elabora de seguida uma síntese – o balanço de competências.

METODOLOGIA APL

A metodologia APL desenvolve-se igualmente em três fases.

Numa primeira fase, o candidato recebe informações de carácter geral sobre o próprio processo.

Numa segunda fase, é proposta aos candidatos, facilitada por um orientador, uma reflexão, individual ou em *ateliers* (vários candidatos com qualificações idênticas), sobre as suas experiências, competências e conhecimentos. Posteriormente é elaborada uma carteira ou *portfolio* de competências, integrando certificados dos empregadores e a descrição de tarefas e responsabilidades assumidas.

Finalmente, numa terceira fase, o avaliador questiona o candidato sobre a sua "carteira", visando testar as suas aptidões profissionais.

A competência, definida pelo empregador, é determinada por "critérios de desempenho" e é obtida através de uma análise de funções (Mitchell, 1989).

Um elemento de competência é a descrição de uma acção, de um comportamento ou de um objectivo (meta) que o indivíduo deverá estar apto a demonstrar que domina.

Para receber o reconhecimento da competência o candidato deve demonstrar, de modo convincente, que cumpre todos os critérios.

Este sistema difere do anterior (balanço de competências) na medida em que reconhece formalmente competências através de diploma ou certificado, ou parcialmente sob a forma de atribuição de créditos de determinados elementos de uma qualificação profissional nacional (NVQ – *National Vocational Qualification*). Assume-se como uma "ponte" entre os sistemas não formal e formal de ensino/formação.

Embora se reconheça (Wolf, 1994) que este sistema de avaliação de competências (próximo do americano *competence-based learning,* da década de 1970) tem a vantagem de ser mais transparente do que as formas tradicionais e de tentar certificar exactamente o que está descrito, algumas críticas, contudo, têm vindo a ser feitas ao modelo britânico.

Para Hyland (1994) o modelo apresenta duas fragilidades fundamentais.

Em primeiro lugar, baseia-se em pressupostos behavioristas de aprendizagem. Ao reduzir-se a aprendizagem a listas de declarações de competências pré-determinadas, tais estratégias tornam-se atomísticas, individualistas e incapazes de integrarem toda a riqueza e a diversidade dos repertórios comportamentais e sociocognitivos dos sujeitos. Não permite qualquer contribuição construtiva dos candidatos, que permanecem passivos e a desempenhar as actividades prescritas nos tempos pré-determinados.

A segunda crítica relaciona-se com a sua base lógica e epistemológica, tida como confusa e equívoca. Para evitar imprecisões, designadamente as relacionadas com as profissões a que se referem os critérios, criou-se um novo conceito de "declaração de abrangência", que se acrescentou às normas, ou seja, a descrição dos "limites dentro dos

quais deve manter-se a actuação do indivíduo, segundo as normas identificadas, para que possa ser considerada competente". As tentativas de clarificação transformam-se em aumentos de burocracia e de documentação.

A procura de clareza e objectividade acabou por ter efeitos perversos ao gerar-se uma metodologia muito complexa e burocrática. "É verdadeiramente paradoxal a comparação entre a simplicidade da ideia de competência e a complexidade resultante da sua aplicação no sistema britânico que, na prática, se tornou rígida, burocrática e restritiva." (Wolf, 1994.)

EXAME REFERENCIAL DE CRITÉRIOS

Esta abordagem consiste fundamentalmente em confrontar o desempenho do candidato de uma tarefa pré-definida, realizada em situação real ou simulada, com critérios de qualificação independentes, normalizados e formalmente estabelecidos na lei sobre ensino e formação profissional (WEB).

Tendo em conta que qualquer actividade (instrumental) se desenrola em três sequências distintas – planeamento, execução e avaliação –, esta metodologia desenvolve-se nas seguintes etapas:

1.ª Fase de Planeamento

O candidato, em diálogo com o avaliador, planifica as acções inerentes à tarefa a desempenhar. O planeamento relaciona-se com a aptidão metodológica do candidato, que pode ser avaliada através de uma entrevista referencial de critérios e da medição do nível de preparação das tarefas.

2.ª Fase de Execução

O candidato executa a tarefa contendo os elementos mais representativos da competência a avaliar. A execução pode ser avaliada através da observação do processo ou dos seus resultados, com recurso a listas ou grelhas de observação estruturadas.

3.ª Fase de Avaliação

O candidato analisa o seu desempenho. A avaliação relaciona-se com a capacidade de reflexão que o candidato demonstra, que pode ser medida através de uma entrevista referencial de critérios e de uma avaliação de critérios.

Este processo conduz, no final, ao estabelecimento de uma carteira ou *portfolio* de competências conducente ao reconhecimento formal.

Verifica-se, contudo, que o alcance da avaliação é limitado uma vez que todo o processo é inspirado nas estruturas nacionais de referência (NVQ ou WEB – lei sobre o ensino e a formação holandesa). A avaliação poderá ser pertinente no interior desses sistemas, mas não o será necessariamente em termos das normas, dos saberes e das competências exigidas no dia-a-dia ou em contexto europeu.

Paradigma DIÁLOGO E ORIENTAÇÃO		
Balanço de Competências França CEDEFOP, 1997; Perker & Ward, 1994, 1996	Metodologia APL (*Accreditation of Prior Learning*) Reino Unido CEDEFOP, 1994	Exame Referencial de Critérios Holanda Bom, Klarus & Nieskens, 1977
1. Fase Preliminar O candidato define a analisa as suas necessidades **2. Fase de Investigação** O candidato determina os seus pontos fortes, interesses, aspirações, conhecimentos gerais e profissionais, competências e aptidões e motivação **3. Fase de Conclusão** Entrevista individual Entrega de uma síntese – "balanço de competências" que só o candidato poderá entregar a terceiros	**1. Fase Informativa** Informação de carácter geral sobre o processo do APL **2. Fase de Reflexão** Reflexão (individual ou em *ateliers* com vários candidatos de qualificações idênticas), assistida por um orientador, sobre a experiência, competências e conhecimentos. Preparação da "carteira" do candidato que inclui: certificações passadas por empregadores com descrição das tarefas e responsabilidades profissionais assumidas **3. Avaliação da "Carteira"** Um avaliador interroga o candidato para testar as suas aptidões profissionais Poderão ser exigidos documentos justificativos suplementares	**1. Fase Inicial de Planeamento** O candidato, antes do exame, dialoga com o avaliador sobre o planeamento das acções inerentes à tarefa a desempenhar **2. Fase de Execução** O candidato executa a tarefa que contém os elementos mais representativos da competência a avaliar **3. Fase de Avaliação** A avaliação incide essencialmente numa tarefa pré-definida. Utiliza-se uma lista de controlo estruturada como base para a avaliação O candidato analisa o modo como executou a tarefa

Em resumo, o paradigma "Diálogo e Orientação" caracteriza-se por:

- centrar-se no diálogo e na reflexão;
- combinar estratégias diversificadas (entrevistas, avaliações diagnósticas, auto-avaliações, exames);
- permitir o reconhecimento formal através de "carteiras" de competências;
- ser um processo assistido por um orientador/avaliador;
- permitir a individualização e a contextualização dos saberes e das competências a avaliar.

Contudo, apresenta um conjunto de dificuldades que importa igualmente discutir.

Em primeiro lugar, o custo elevado devido à complexidade do processo exige equipamentos específicos e um número apreciável de técnicos.

Em segundo lugar, revela uma capacidade restrita. Dada a morosidade e a complexidade do próprio processo, só é possível avaliar um número restrito de candidatos, o que diminui a eficiência do sistema.

Em terceiro lugar, a neutralidade/objectividade do processo de avaliação são limitadas, dada a mediação do avaliador, ainda que suportado em grelhas, critérios, etc. A avaliação não é totalmente fiável.

Em quarto lugar, pode discutir-se a validade das metodologias, ou seja, se elas conseguem realmente avaliar aquilo que são supostas avaliar e validar.

Em quinto lugar, dificuldades relacionadas com a fiabilidade ou uniformidade da avaliação. Por outras palavras, obteriam os candidatos os mesmos resultados se fossem avaliados novamente noutro ambiente ou por outros avaliadores?

Finalmente, a procura de rigor, clareza e objectividade pode reforçar o recurso a pressupostos behavioristas de aprendizagem e a aumentar significativamente a burocracia envolvida na concretização prática deste tipo de abordagens.

Este paradigma, em síntese, envolve um processo subjectivo, na medida em que mobiliza, em certo grau, juízos de valor. Trata-se de uma abordagem normativa no sentido em que o diálogo e o discurso são indispensáveis para que se estabeleça uma compreensão mútua acerca da natureza e da qualidade das competências em causa. As competências podem ser contextualizadas e avaliadas enquanto tal, embora exista o perigo de reduzir a

acção humana a uma determinada sucessão de comportamentos, tidos como os indicadores mais reveladores de um "desempenho competente".

Predomina a intenção e a capacidade de alcançar, através de um discurso racional, uma opinião partilhada – uma avaliação.

PARADIGMA "SISTEMAS INFORMÁTICOS PERICIAIS"

Este paradigma relaciona-se fundamentalmente com a criação de ferramentas informáticas de avaliação fiáveis tendo em conta critérios de custo, de capacidade e de neutralidade.

Inscrevem-se nesta abordagem experiências que têm vindo a ser desenvolvidas na Irlanda, em França, no Reino Unido (Software de Acreditação de Conhecimentos Anteriores) e igualmente o Sistema Europeu de Acreditação de Competências.

SOFTWARE DE ACREDITAÇÃO DE CONHECIMENTOS ANTERIORES

As experiências que se inscrevem nesta abordagem desenvolvem-se num conjunto de etapas, a saber:

1. Construção de Um Sistema Pericial

Em primeiro lugar, torna-se necessário conceber um sistema pericial.

2. Identificação das Qualificações

Os indivíduos identificam as qualificações relativas aos domínios profissionais escolhidos. Note-se que é importante difundir as normas de avaliação que regulam as qualificações de forma a que os candidatos conheçam, antecipadamente, as exigências envolvidas.

3. Definir um método normalizado para **elaborar uma "carteira"** que averbe as competências que podem ser acreditadas para fins de qualificação.

4. Identificação das necessidades de formação complementar. Este aspecto, na experiência holandesa (1992-1994), foi utilizado como complementar aos processos de diálogo e orientação.

SISTEMA EUROPEU DE ACREDITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Este sistema tem como principal objectivo oferecer, a qualquer indivíduo, a possibilidade de avaliar as suas competências, as quais são posteriormente registadas num cartão pessoal de competências.

Ferramentas informáticas disponibilizadas na Internet são fundamentais neste sistema.

Contudo, torna-se imprescindível identificar "áreas de conhecimento" avaliáveis à escala europeia, trabalho particularmente difícil se pensarmos na subjectividade e nas controvérsias que as especificidades nacionais, culturais, sectoriais, profissio-

nais, sindicais, políticas, religiosas, etc. irão seguramente introduzir.

Este sistema poderá desenvolver-se em três etapas fundamentais:

1. Construção de Um Sistema Informático

A avaliação e validação das competências serão realizadas por meio de programas informáticos amigáveis, ligados pela Internet a um servidor central que distribuirá testes interactivos por encomenda, processará os resultados e validará as competências em função dos níveis atingidos pelo candidato nas provas prestadas.

2. Avaliação e Validação das Competências

Os indivíduos, em qualquer parte da Europa, poderão realizar esses testes e ver as suas competências validadas.

3. Registo no Cartão Pessoal de Competências

O cartão pessoal de competências, que os indivíduos poderão completar ao ritmo e da forma que considerarem melhor, passará a ser complementar aos títulos e diplomas, constituindo-se como um passaporte para o emprego.

Paradigma SISTEMAS INFORMÁTICOS PERICIAIS	
Software de Acreditação de Conhecimentos Anteriores Irlanda (1992 - 1994) CEDEFOP, 1997; Lambkin & Lyons, 1995 França Reino Unido (IBM, 1995)	Sistema Europeu de Acreditação de Competências União Europeia, 1996
1. Construção de Um Sistema Pericial Uma metodologia e ferramentas informáticas fiáveis de avaliação de conhecimentos **2. Identificação das Qualificações** Os candidatos identificam as suas qualificações no domínio profissional escolhido **3. Elaboração da "Carteira"** Tendo em conta um método normalizado definido, o candidato elabora a "carteira" de competências que podem ser acreditadas para fins de qualificação **4. Identificação de Necessidades de Formação Complementar** Os candidatos podem definir igualmente as suas necessidades de formação complementar	Avaliação individual de competências através de ferramentas informáticas acessíveis na Internet e a registar posteriormente num cartão pessoal de competências Pressupõe a definição/fixação de áreas de conhecimentos e de competências que podem ser avaliadas à escala europeia. Ex.: Áreas de conhecimento fundamentais (geografia, línguas, tecnologias da informação, etc.) Competências profissionais e técnicas (técnicas de gestão de empresas, contabilidade, etc.) Competências-chave (comunicação, decisão, negociação, capacidades relacionais, coordenação, etc.) **Processo de Acreditação** 1. Realização de programas informáticos amigáveis ligados por uma rede telemática (Internet) a um servidor central 2. Realização pelos candidatos de testes disponíveis no sistema visando a avaliação e validação das competências 3. Registo no cartão pessoal das competências 4. Cartão Pessoal como passaporte para o emprego O cartão pessoal será complementar a outros títulos e diplomas

Em resumo, o paradigma "Sistemas Informáticos Periciais" caracteriza-se por:

- exigir a definição/fixação prévia de referenciais de competências;
- exigir a criação de programas informáticos interactivos de avaliação;
- permitir a avaliação individual de competências através de ferramentas informáticas;
- permitir a avaliação permanente de competências, o que possibilita manter actualizado "o cartão pessoal de competências";
- democratização do acesso ao reconhecimento de competências individuais;
- responde às críticas da abordagem anterior (em termos de custo, capacidade e de objectividade).

Apresenta, contudo, um conjunto de dificuldades, a saber:

- A **actualização permanente** dos instrumentos de avaliação, tendo em conta as "áreas de competências" em constante e rápida mutação.
- Identificação de **áreas de competências avaliáveis à escala europeia.** Necessário definir o referencial de competências, base para a criação do programa informático interactivo.
- **Restrito, eventualmente, a determinados tipos competências.** Necessário identificar os domínios de competências "objectivos" e "delimitados" que possam ser avaliados de forma não parcial.
- **Descontextualização das competências.** Este aspecto é particularmente importante quando se trata de avaliar e validar competências não formais. Estas resultam de percursos de aprendizagem únicos, personalizados, e podem ter um significado localizado e contextualizado.

CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Diferentes autores têm-se preocupado com a definição de competência. Parece haver cada vez maior consenso de que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.), para solucionar com pertinência e eficácia determinadas situações (Perrenoud, 2000).

Assim:

- competência possui um duplo carácter, operatório e finalizado: apenas tem sentido em relação à acção – ela é sempre "competência para agir" – e também na medida em que se realiza essa acção. A competência é indissociável da actividade pela qual se manifesta;
- é relativa a uma determinada situação. Tirando partido dos diferentes elementos dessa situação, permite que o indivíduo se adapte a ela ou que se adapte às suas condições evolutivas;
- combina de forma dinâmica os diferentes elementos que a constituem (saber, saber-ser, saberes-fazer práticos, raciocínios...) para responder a essas exigências de adaptação (Gilbert & Parlier, 1994).

Em suma, competências são os conjuntos de saberes, de capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo e situação determinados.

Por outro lado, as competências podem ter um carácter eminentemente objectivo ou normativo (Kvale, 1993).

Objectivo (abordagem positivista) quando exigem a mobilização de saberes que resultam de factos objectivos (verdadeiros ou falsos), o que implica que os saberes constituem factos isolados, regidos por regras lógicas que permitem relacioná-los entre si.

As questões de validade e de fiabilidade são puramente técnicas ou instrumentais. Torna-se necessário determinar quais são os saberes verdadeiros e quais são os falsos.

A técnica de avaliação mais corrente nesta abordagem são os testes de selecção (escolha múltipla, verdadeiro–falso). Trata-se frequentemente de competências técnicas ou instrumentais das quais pode resultar um produto objectivo e delimitado.

Normativo (abordagem hermenêutica ou interpretativa), no sentido de que o diálogo e o discurso são indispensáveis para que haja uma compreensão mútua acerca da natureza e da qualidade das competências em causa. Neste sentido, as competências normativas são criadas e definidas pela sociedade. Têm uma origem humana. Trata-se de competências localizadas e contextualizadas que devem ser avaliadas para determinar se são ou não aceites. Através de um discurso racional, chega-se ou não a uma opinião partilhada – avaliação. A procura de uma validade ou de uma fiabilidade absolutas deve ser moderada.

A prioridade transfere-se do produto objectivo e delimitado para o processo cognitivo em si que fundamenta uma determinada actuação.

Pode-se afirmar que a natureza das competências a avaliar, em termos de serem objectivas ou normativas, poderá condicionar a estratégia de avaliação a desenvolver. Por outras palavras, as competências mais objectivas sugerem estratégias no âmbito do paradigma "sistemas informáticos periciais", enquanto as normativas se inscreverão melhor no paradigma "diálogo e orientação".

Tentemos então aplicar estas referências ao problema que nos preocupa, ou seja, a avaliação de competências (formais e não formais) dos candidatos a formadores de formadores ou de formadores em formação contínua, visando a definição de percursos formativos.

PERFIL PROFISSIONAL DO FORMADOR DE FORMADORES

De acordo com o perfil aprovado pela Comissão Permanente de Educação/Formação, na área/domínio de actividade Educação/Formação, o formador de formadores tem como objectivo global da actividade:

Conceber, desenvolver, acompanhar e avaliar a formação de formadores e de outras figuras profissionais da área Educação/Formação.

Para tal, deverá desenvolver as seguintes actividades:

ACTIVIDADES

1. Colaborar na definição das intervenções formativas e na elaboração do respectivo plano:

1.1. elaborar referenciais de formação, identificando destinatários, objectivos gerais, conteúdos de formação e orientações metodológicas gerais;

1.2. elaborar o programa de formação, operacionalizando a estrutura curricular através da definição de objectivos gerais, conteúdos programáticos, cargas horárias, metodologias de formação/aprendizagem e avaliação e condições de execução;

1.3. seleccionar e elaborar os suportes didácticos para a formação, adequando-os aos referenciais e programas estabelecidos.

2. Preparar, desenvolver e avaliar o processo de formação/aprendizagem:

2.1. planificar os cursos e/ou módulos de formação, delineando estratégias de formação/aprendizagem adequadas aos públicos-alvo e ao contexto de formação;

2.2. elaborar os planos das sessões de formação, definindo objectivos gerais e específicos, conteúdos programáticos pormenorizados, métodos e técnicas pedagógicas, actividades, tempos, recursos didácticos e instrumentos de avaliação;

2.3. desenvolver o processo de formação/aprendizagem, estabelecendo uma relação pedagógica eficaz;

2.4. gerir a progressão na aprendizagem realizada por cada um dos formandos, utilizando os instrumentos de avaliação adequados e procedendo aos ajustamentos necessários;

2.5. avaliar os resultados finais da aprendizagem realizada por cada um dos formandos, aplicando os instrumentos adequados;

2.6. participar na reformulação da planificação dos cursos e/ou módulos de formação, em função dos resultados obtidos e de acordo com o modelo global de avaliação.

3. Acompanhar a realização da formação:

3.1. verificar a concretização dos objectivos, conteúdos e orientações metodológicas e conceber e aplicar instrumentos de controlo pedagógico;

3.2. orientar técnica e pedagogicamente os formadores e outras figuras profissionais da área Educação/Formação.

4. Participar na avaliação do processo e dos efeitos da formação:

4.1. conceber e aplicar instrumentos de avaliação da formação;

4.2. analisar qualitativa e quantitativamente o processo e efeitos da formação;

4.3. identificar factores de desvio e propor eventuais alterações a empreender.

5. Desenvolver actividades de consultoria, prestando apoio técnico no domínio da sua área funcional.

Estas actividades exigem a mobilização dos seguintes saberes:

SABERES

Conhecimentos:

1. Sistemas de Educação/Formação.
2. Organismos e outras entidades de Educação/Formação.
3. Legislação específica da Educação/Formação.
4. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação.
5. Metodologias de Investigação.
6. Metodologias de Análise de Trabalho.
7. Metodologias de identificação de necessidades e definição de perfis de formação.
8. Desenvolvimento Curricular.
9. Aprofundados de concepção e avaliação da formação.
10. Aprofundados de processos de aprendizagem.
11. Aprofundados em didáctica geral.
12. Aprofundados em pedagogia e andragogia.
13. Qualidade na Educação/Formação.

SABERES-FAZER

1. Aplicar métodos e técnicas de concepção de referenciais e programas de formação.
2. Conceber e elaborar os suportes didácticos mais adequados aos referenciais e programas de formação.
3. Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de planificação da formação.
4. Aplicar as técnicas de concepção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e do processo formativo.
5. Aplicar os métodos, as técnicas e os instrumentos de desenvolvimento da formação, facilitadores do processo de formação/aprendizagem.
6. Aplicar os métodos, as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem.
7. Definir e aplicar instrumentos de controlo pedagógico da execução das intervenções formativas.
8. Orientar técnica e pedagogicamente os formadores e outras figuras profissionais da área Educação/Formação.
9. Aplicar os métodos, as técnicas e os instrumentos de avaliação do processo e efeitos da formação.
10. Aferir os métodos, as técnicas e os instrumentos de avaliação do processo e efeitos da formação.

SABERES-SER

1. Compreender e adaptar-se a diferentes contextos organizacionais e a diferentes grupos.
2. Comunicar e interagir com os outros e com o meio.
3. Respeitar os aspectos éticos e deontológicos da profissão e os inerentes ao exercício da Cidadania.
4. Revelar autoconfiança, estabilidade emocional, tolerância, resistência à frustração, criatividade, espírito de iniciativa e abertura à mudança.
5. Decidir sobre as soluções mais adequadas na resolução de situações concretas.
6. Liderar grupos, revelar espírito de equipa e capacidade de negociação.

Embora seja particularmente difícil classificar a listagem anterior em termos de "objectividade" ou de "normatividade", algumas aprendizagens podem-se fazer a partir desse tipo de exercício.

Os esforços a desenvolver no sentido de melhorar a validade e a fiabilidade não farão muito sentido se não estiverem associados à compreensão adequada dos processos cognitivos em causa e às várias formas de saber correspondentes e mobilizados pelas competências.

A solução pode passar por combinações de várias metodologias. Criar um sistema capaz de avaliar quer as competências mais objectivas (delimitadas, verdadeiras ou falsas), como, por exemplo, a operacionalização de uma estrutura curricular, quer as competências mais normativas, socialmente localizadas, como, por exemplo, o desenvolvimento de actividades de consultoria, é, provavelmente, o desafio.

CONTRIBUTOS PARA O MODELO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Do que foi anteriormente dito, resulta a definição de um conjunto de parâmetros de enquadramento do futuro modelo de avaliação de competências.

Este deverá, em primeiro lugar, considerar a experiência profissional, a formação pedagógica, o projecto de vida/profissional e os próprios objectivos do candidato.

Em segundo lugar, ter em conta o tipo de competências envolvidas no perfil e conjugá-las de uma forma adequada com as estratégias e instrumentos propostos pelas várias abordagens de avaliação de competências. Ou seja, o modelo a criar não poderá ter uma metodologia única. Deverá recorrer a instrumentos e estratégias diversas, como: informação, entrevista, discussão curricular, testes interactivos, simulações pedagógicas, *ateliers* de reflexão, construção de carteiras de competências, técnicas de grupo, autodiagnóstico, autoconhecimento, abordagens autobiográficas, etc.

Em terceiro lugar, definir um sistema de orientação, de reconhecimento e/ou certificação de competências que tenha em conta o perfil de competências de saída do sistema mas igualmente o nível de entrada.

Finalmente, definir percursos/itinerários formativos flexíveis que tenham em conta a gestão individualizada dos percursos e igualmente as aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer tenham sido desenvolvidas de um modo formal ou informal, em contextos social, organizacional, familiar ou outro.

Avaliar competências pode ser o início da realização de um projecto pessoal mas é igualmente

uma forma de favorecer a mobilidade intersistémica (educação, trabalho, formação, vida social e comunitária) e de introduzir transparência e credibilidade às aprendizagens que vamos fazendo ao longo da nossa vida. ■

REFERÊNCIAS

- Bjørnåvold, J., "Avaliação dos conhecimentos não formais: qualidade e limites das metodologias", in *Formação Profissional* — revista europeia, n.º 12, Setembro-Dezembro, pp. 56-73, MTS, Lisboa, 1997.
- CEDEFOP, vários, "Que sabemos nós? Avaliação dos conhecimentos, das qualificações e das competências no mercado de trabalho", *Formação Profissional*, n.º 12, Setembro-Dezembro, MTS, Lisboa, 1997.
- Comissão Europeia, *O sistema europeu de acreditação de competências*, memorando interno, Bruxelas, 1996.
- Comissão Europeia, *Towards a Europe of knowledge*, COM(97), 563 final, 1997.
- Gilbert et Parlier, "Actualité de la Formation Permanente" in revista *Formar*, n.º 10, 1994, p. 6.
- Kvale, S., "Examinations reexamined", *in* Chaiklin & Lave, *Undestanding Practice*, Cambridge, 1993.
- Perrenoud, Philippe, "Construindo Competências", in *Nova Escola*, Setembro, pp. 19-31, Brasil, 2000.
- Wolf, Allison, GNVQ 1993-97, *Further Education Development Agency*, Londres, 1997.

NOTAS

* Comunicação apresentada no Seminário: Avaliação — Competências e Simuladores, Projecto Delfim, FIL, 17 de Junho 2000, Lisboa.

Maria Helena Antunes
Cooroodenadora do Subprojecto Estruturantes Delfim: Formação de Formadores de Formadores, (em representação do IEFP). Mestre em Comportamento Organizacional

Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento e/ou certificação das competências adquiridas por vias não formais

"O reconhecimento das competências adquiridas por vias não formais é um procedimento que permite à pessoa, qualquer que seja a sua idade, anseios e posição, obter o reconhecimento formal da sua experiência, das suas competências e dos seus saberes. O reconhecimento das competências adquiridas por vias não formais visa medir todas as aprendizagens, independentemente dos contextos em que ocorreram, através de uma abordagem aberta e transparente de avaliação." (SIMOSKO)

CONTEXTO

A evolução decorrente da **sociedade do conhecimento**, caracterizada pela integração maciça de novas tecnologias, veio reflectir-se nas organizações, particularmente ao nível de competências emergentes, exigíveis para a sua manutenção e desenvolvimento.

Por outro lado, a **globalização da economia** lançou os países em dinâmicas transformadoras, visando a sua adaptação ao novo funcionamento dos mercados num plano concorrencial e de consolidação de posições.

A própria **construção europeia** potenciou vantagens de alguns e vulnerabilidades de outros, impelindo os Estados membros a itinerários e ritmos diferenciados na procura de **convergências sustentadas** para viabilizar a redução dos efeitos decorrentes das dificuldades económicas e das suas consequências relativamente ao desemprego, precarização de situações profissionais e à exclusão social.

Neste contexto, foi operacionalizada, na Europa, uma estratégia concertada para o emprego, competitividade, desenvolvimento e coesão social, baseada num conjunto articulado de medidas potenciadoras da valorização dos recursos humanos, em que os **sistemas de reconhecimento e validação de competências adquiridas por vias não formais e/ou informais (RVC)**[1] ganham um particular ênfase.

Numa perspectiva de auto-regulação das competências necessárias para se manter um activo viável, cada indivíduo é motivado a reconhecer e a va-

Ilustrações de Carlos Marques

lidar todas as **aprendizagens realizadas ao longo da vida**, quer em situações escolares, de formação e trabalho, quer sociais, significativas para o seu projecto pessoal e profissional, bem como para o seu papel, enquanto actor social e económico.

Os sistemas formais de educação, formação e de certificação profissional evoluem numa linha de **modernidade e de flexibilidade**, criadora de soluções consistentes, fiáveis e transferíveis que, por um lado, garantem à pessoa a validação do seu potencial de conhecimentos, capacidades e atitudes e, por outro, respeitam o direito de aprender apenas o que necessita para garantir a sua competitividade.

O reforço da **empregabilidade, qualidade e manutenção do emprego** constitui um dos objectivos do RVC, a nível profissional, potenciando a (re)inserção, a promoção ou a gestão de percursos profissionais, no âmbito das interacções mercado de trabalho-activos, particularmente para públicos com baixos índices de escolaridade e de formação, qualquer que seja a sua situação face ao emprego.

Neste quadro, promovem-se **respostas às necessidades individuais** dos trabalhadores, verificando e reconhecendo aprendizagens, em contínuo, combinando sucessivas etapas de intervenção, articuladas entre si, num mercado em permanente evolução, em que as empresas reclamam soluções mais específicas, menos onerosas e mais adaptadas à sua realidade organizacional e tecnológica.

A Associação Europeia para a Formação Profissional (AEFP), pelo trabalho que tem realizado em parceria com os seus associados em diferentes dimensões, verificou que as práticas existentes relativamente ao RVC nos Estados membros, embora com objectivos idênticos, são heterogéneas, criando, assim, entropias à **portabilidade**[2] e à **mobilidade profissional e geográfica**.

Atendendo à sua responsabilidade no *interface* entre os parceiros e os dispositivos que valorizam o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos cidadãos, a AEFP tem estado envolvida no projecto-piloto *DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO COMUM PARA O RECONHECIMENTO E/OU CERTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS POR VIAS NÃO FORMAIS*, no âmbito do programa Leonardo, com a duração de dois anos, sob a coordenação técnica do Departamento de Certificação do IEFP.

PROJECTO RVC: OBJECTIVOS E DESTINATÁRIOS

O **objectivo** deste projecto é desenvolver e pilotar a experimentação de uma metodologia comum de avaliação e de reconhecimento de competências adquiridas por vias não formais que possa adaptar-se às realidades das diferentes instituições parceiras e vir a aplicar-se, no futuro, de forma idêntica, nos vários Estados membros.

Esta iniciativa constitui um instrumento privilegiado de:

- ajuda a desempregados na procura de emprego e na negociação junto de potenciais empregadores;
- prevenção para os activos empregados em risco de desemprego.

O interesse deste projecto orienta-se para os seguintes **destinatários**:

- trabalhadores empregados em risco de desemprego ou desempregados pouco qualificados, detentores de múltiplas experiências profissionais significativas que não podem aceder à certificação académica;
- empregadores e parceiros sociais, ao tornar legíveis as aprendizagens realizadas pelos trabalhadores, permitindo equacionar, a jusante, respostas formativas ou outras medidas de remediação menos longas, mais eficientes, melhor contextualizadas e mais adaptadas às necessidades específicas de cada pessoa;
- organismos responsáveis pela formação, ao proporcionar bases objectivas de posicionamento dos indivíduos em itinerários formativos.

A multiplicidade das formas de aquisição das competências, em especial o seu carácter "invisível", coloca problemas de legitimidade e, consequentemente, de confiança, justificando-se, assim, um rigoroso quadro formal e metodológico, fundamentado do ponto de vista legal, que não exclua a responsabilidade jurídica própria dos Estados

membros nesta matéria. Contudo, cada parceiro reserva a liberdade de potenciar respostas formais, articulando acções complementares que facilitem a integração dos resultados do projecto nos respectivos sistemas nacionais.

Nesta óptica, o modelo considerou todos os problemas regulamentares relativos ao reconhecimento e validação das aprendizagens não formais ao preconizar um quadro metodológico que, embora partilhado, permita incluir os procedimentos nacionais e proporcionar valor acrescentado aos dispositivos.

Num futuro mais ou menos próximo, este valor repercutir-se-á na legibilidade do reconhecimento entre os parceiros, como resultado da implementação de um modelo e de procedimentos comuns, num processo aberto e consensual que possibilite a interpretação para (re)codificação, a nível nacional, dos instrumentos da transparência.

PARCERIAS

Os parceiros deste projecto são associados da AEFP que sentiram necessidade, quer de criar e de desenvolver dispositivos de RVC, quer de potenciar e aprofundar os existentes, face às conjunturas actuais.

São, portanto, **parceiros activos**, a nível transnacional, os que seguidamente se descriminam:

- FRANÇA – *Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes* (**AFPA**).
- SUÉCIA – *Lernia.*
- IRLANDA – *Foras Aiseana Saothair* (**FAS**).
- ALEMANHA – *Internationaler Bund* (**IB**).
- ESPANHA – *Instituto Nacional de Empleo* (**INEM**).
- LUXEMBURGO – Ministère de l' Éducation Nationale (**MENFP**).
- FINLÂNDIA – *Adulta.*

No seio de cada Estado membro foram identificados e mobilizados **parceiros nacionais** bem posicionados para desenvolverem e pilotarem as experiências no terreno.

COORDENAÇÃO

No âmbito da AEFP funcionam diferentes grupos de trabalho temáticos que promovem projectos e estudos específicos para a prossecução das finalidades da Associação. O Comité de Certificação é um grupo representativo dos interesses dos organismos envolvidos em matérias como qualificações, certificação e transparência, no seio do qual este projecto foi elaborado.

A estrutura de coordenação deste projecto é constituída pelas seguintes instâncias:

- ASSOCIAÇÃO EUROPEIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL — *responsabilidade global no plano transnacional.*
- GRUPO DE PILOTAGEM (Comité de Certificação e parceiros activos) – *responsabilidade, ao nível dos Estados membros parceiros activos nas vertentes técnica e financeira.*
- GRUPO DE PERITOS (peritos representantes dos parceiros activos) – *responsabilidade pela concepção, implementação e avaliação da metodologia e pela pilotagem da experimentação nos respectivos países, bem como do acompanhamento e validação do modelo).*

A coordenação técnica para a implementação do projecto no plano transnacional e, consequentemente, do GRUPO DE PERITOS, é assegurada pelo IEFP, através do Departamento de Certificação Profissional. Esta coordenação reporta-se, de forma contínua, ao GRUPO DE PILOTAGEM que a formalizou e assegura um fluxo informativo sobre a situação geral dos trabalhos com o Conselho de Administração da AEFP.

METODOLOGIA

Visando a consecução do objectivo geral do projecto, a metodologia concebida procurou responder a um conjunto de exigências potenciadoras da sua exequibilidade ao nível de cada Estado membro parceiro. Entre as **condições de base** consideradas, sublinham-se:

- a utilização dos referenciais de emprego nacionais;
- a aplicação dos critérios de *performance* definidos para cada competência constante do referencial de emprego;
- o respeito pelas autoridades reguladoras da certificação;
- a adopção dos perfis de conselheiro e de avaliador, validados no plano nacional.

Os **princípios orientadores** do modelo centram-se nos seguintes eixos:

- a iniciativa é individual e voluntária;
- os procedimentos fundamentam-se no referencial de emprego, sendo a formação apenas um recurso;
- as normas e regulamentos nacionais enquadram o processo e são implicados os sistemas de acreditação e de certificação;
- a abordagem pretende-se abrangente, integrando diferentes sectores e profissões.

No quadro destes princípios, o modelo desenvolvido organiza-se em torno das seguintes **etapas**:

Profissionais de mecânica auto.

O **Balanço de Competências** permite o auto-reconhecimento e valorização das competências face a um projecto profissional.

A **Orientação** proporciona a análise comparativa do perfil do candidato com um ou vários empregos-tipo (pistas profissionais), podendo ser identificados défices de competências em relação à opção feita que se traduzem, eventualmente, na definição de um percurso individual de formação.

Os dados anteriormente recolhidos durante o Balanço e a Orientação possibilitam a organização do ***portfolio* de competências** que se complementa com comprovativos que evidenciem as experiências significativas e o domínio das competências.

Ao longo da preparação deste repertório de provas, podem ainda detectar-se novas necessidades de formação contínua que aconselhem a frequência de acções no sentido de potenciar uma avaliação com sucesso.

O conselheiro assegura, em permanência, a gestão do processo até à sua transição para a etapa de avaliação/certificação.

Este acompanhamento facilita o *feedback*, quer ao candidato, ao proporcionar-lhe um conhecimento dos seus progressos e ao situá-lo relativamente à avaliação, quer ao conselheiro, ao facultar-lhe elementos para a decisão sobre o momento da passagem do candidato para a etapa de avaliação/certificação.

A **aferição das competências** realiza-se a partir da análise dos comprovativos apresentados no *portfolio*, susceptíveis de garantir que o grau de domínio das competências detidas corresponde ao exigido pelos critérios relativos ao referencial de emprego em apreço. Pode, ainda, ser necessária a realização de provas complementares, de acordo com o previsto para cada situação, no que concerne às competências, bem como às condições de exercício das profissões.

O resultado desta avaliação pode conduzir à emissão do certificado respectivo pelas correspondentes entidades reguladoras.

FORMAÇÃO DOS ACTORES

É atribuída uma particular relevância à formação dos conselheiros e avaliadores que asseguram as intervenções técnicas ao longo do processo.

Estes profissionais têm um perfil específico, de acordo com as realidades nacionais, adquirindo, através de acções de formação, novas competências relativamente à metodologia, para uma implementação adequada do dispositivo.

Apesar de desenvolvida a nível nacional, a coordenação europeia da formação facilitou transferências de *know-how* nesta matéria, tendo em conta os conhecimentos e experiências diferenciadas dos parceiros envolvidos.

AS EXPERIÊNCIAS-PILOTO

Considerando que o objectivo deste projecto é o desenvolvimento e a experimentação de um modelo comum de RVC, a profusão de sectores e de profissões seleccionadas por cada parceiro não tem qualquer significado. Porém, estão criadas condições mínimas para se retirarem ilações que justifiquem futuros estudos de aprofundamento da transparência e da portabilidade que permitam "leituras" transnacionais sobre o RVC, nomeadamente nas profissões de cozinheiro, electricista e mecânico de automóveis.

O quadro seguinte explicita a relação entre as experiências-piloto e os organismos que as desenvolvem directamente ou através de redes de parcerias nacionais.

PARTICIPANTES	PAÍSES	SECTORES	PROFISSÃO	OBSERVAÇÕES
ADULTA	Finlândia	Electricidade Restauração	Electricista Cozinheiro	
AFPA	França	Automóvel Restauração	Mecânico Cozinheiro	
AMU+YFND	Suécia	Indústria	Programador/ Operador CNC – Mecânico Geral	
CEPRA CEPSA CENTRE FP – COIMBRA	Portugal	Automóvel Restauração Electricidade	Mecânico Cozinheiro Electricista Instalador	(em colaboração com o IEFP) (em colaboração com o IEFP)
FAS	Irlanda	Electricidade	Electricista	
IB	Alemanha			(em colaboração com a Câmara do Comércio e da Indústria)
INEM	Espanha	Automóvel Restauração	Mecânico *Barman*	
MENFP	Luxemburgo	Comércio	Vendedor	(em colaboração com a Câmara de Comércio e a Câmara dos Trabalhadores Privados)

O número de pessoas a abranger foi, inicialmente, definido por cada parceiro, o que criou dificuldades de actuação, particularmente aos Estados membros onde o RVC não está ainda implementado, tendo, por essa razão, sido necessário regular o fluxo de candidatos em função da capacidade instalada para a experimentação.

A EXPERIÊNCIA NACIONAL

A importância crescente que os dispositivos de RVC assumem em Portugal justifica-se, especialmente, pela actual situação ainda deficitária de qualificações de um elevado número de profissionais e pela necessidade de encontrar respostas adequadas à implementação da certificação das aprendizagens não formais, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), potenciadoras da coesão social, do desenvolvimento individual, da empregabilidade e da prevenção da exclusão.

Estas metodologias, ao identificarem as competências detidas pelos indivíduos, possibilitam, subsidiariamente, a construção de percursos individuais de formação para colmatar défices (formação contínua à medida) ou para posicionar em itinerários formativos, em sistemas de formação baseados em competências e organizados em modelos flexíveis.

As diferentes valências que são abrangidas por uma experiência deste tipo e o investimento técnico requerido fundamentam uma aplicação em diversos campos profissionais para potenciar a sensibilização a estas novas abordagens metodológicas e o efeito multiplicador das mais-valias produzidas pelos sistemas de RVC em diferentes sectores de actividade.

Prova de avaliação prática de mecânica auto em contexto de trabalho reconstituído

A experiência nacional nesta matéria, em particular a do IEFP, tem sido desenvolvida através de intervenções técnicas, inseridas no Plano Nacional de Emprego, particularmente os programas Balanço de Competências *e Portfolio* de Competências que actuam ao nível do reconhecimento.

Num quadro de certificação profissional, o Balanço de Competências, a organização de um *portfolio* e a avaliação, configuram metodologias específicas, embora parcialmente idênticas às já utilizadas, que requerem um conjunto sustentado e coerente de instrumentos e de técnicas, pautado por um elevado rigor que assegure a utilidade social destes dispositivos.

O desenvolvimento desta experimentação exigiu, pois, a concepção de novos instrumentos e a adaptação de outros, visando a operacionalização de procedimentos adequados e credíveis para a criação de um dispositivo formal de RVC, garante do reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas em contextos não formais.

No quadro dos princípios e das condições de base desta metodologia, foram adoptados:

- os perfis profissionais como referenciais de emprego;
- as normas e manuais de certificação como referenciais de validação;
- o programa *Portfolio* de Competências, adaptado aos objectivos e ao público-alvo da certificação.

A partir dos perfis de competências, das normas e manuais de certificação foram desenvolvidos os referenciais de avaliação e de validação que fazem convergir numa matriz o elenco de competências, a tipologia de provas, as condições de realização e os critérios de avaliação para cada uma delas.

No âmbito do Balanço de Competências desenvolveu-se um guia de auto-avaliação, baseado no perfil de competências, facilitador da reflexão e da auto-avaliação, constituindo o ponto de partida para a construção do *portfolio.*

A operacionalização da validação de competências em unidades ou em blocos promoveu a elaboração de provas parcelares, de acordo com a matriz de validação, a serem aplicadas quando a comprovação por outras formas suscite dúvidas sobre o domínio da competência ou o seu grau de *performance.* Em situação de validação parcial das competências do perfil, que não corresponda a qualquer saída profissional certificável, é emitida uma caderneta de créditos — instrumento transitório até à obtenção do certificado de aptidão profissional — para permitir às entidades formadoras

identificar o percurso individual de formação e planear a sua realização, tendo em conta o prazo de validade das competências já avaliadas.

As três experiências-piloto desenvolvidas pelo Centro de Formação Profissional de Coimbra (electricistas de instalações), Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar (cozinheiros) e Centro de Formação Profissional de Reparação Automóvel (mecânicos-auto), encontram-se em fase de conclusão da avaliação dos candidatos e do modelo, cujos resultados serão objecto de um relatório nacional, a elaborar até ao final de Janeiro.

À margem de todas as conclusões que a avaliação global vai evidenciar, certamente muito enriquecedoras sobre os novos caminhos percorridos, importa sublinhar, como apropriações genuínas, a cooperação, as parcerias interinstitucionais e o diálogo social, enquanto ganhos incontornáveis deste processo. ■

NOTAS

1 ***APRENDIZAGEM NÃO FORMAL*** – aprendizagem desenvolvida no contexto de trabalho ou resultante de acções de formação não reconhecidas formalmente.
APRENDIZAGEM INFORMAL – aprendizagem realizada de forma acidental ou como resultado das experiências de vida.

2 ***PORTABILIDADE*** – Reconhecimento comum do valor de um certificado que potencia a transparência das competências.

Francisca Nobre
Assessora do IEFP

O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França

Os saberes pessoais, sociais e profissionais favorecem a formação ao longo da vida e desafiam o sistema de educação/formação. Reconhecer e validar estes saberes são práticas de grande inovação e dimensão social.

Neste artigo procuramos apresentar uma panorâmica geral sobre as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens realizadas através da experiência em França.

Neste país, o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais — entendidas como o conjunto de saberes resultantes da experiência de vida da pessoa: saberes pessoais, sociais ou profissionais — encontra-se actualmente inscrito nas políticas governamentais e sindicais em matéria de educação/formação.

Com efeito, através da implementação destas práticas procura-se favorecer o acesso à educação e à formação ao longo da vida, proporcionando às pessoas um meio de valorização pessoal, social e profissional. Por outro lado, as práticas de reconhecimento e de validação constituem-se como uma oportunidade para fazer evoluir o sistema de educação/formação, na medida em que o confrontam com desafios incontornáveis.

Os princípios de base, assentes no reconhecimento e na validação das aprendizagens realizadas noutros contextos para além dos formais, evidenciam o efeito formador das situações de trabalho, obrigando as empresas a questionar a organização do trabalho e a sua capacidade de oferecer percursos de aprendizagem qualificantes. Assim sendo, esta problemática pode contribuir em muito para a evolução das práticas de gestão de recursos humanos nas organizações.

Em termos históricos, convém referir que a primeira prática oficial de validação apareceu em França em 1934 (Lei de 10 de Julho), fixando as condições da atribuição do título de engenheiro diplomado, sendo então possível, sob certas condições de validação, a sua atribuição a pessoas que tinham exercido esta função durante cinco anos.

Ilustrações de Carlos Marques

Outras iniciativas, tais como a Lei Debré (1959), que organizava a promoção social, e posteriormente a criação de um exame especial de entrada na Universidade (ESEU), foram alguns dos precursores das actuais práticas de validação (Lenoir, 1996).

Foi principalmente a partir do início da década de 1980 — com a implementação do dispositivo "Jeunes 18-25" — que se começou a divulgar a ideia do reconhecimento e da validação das aprendizagens realizadas através da experiência (Jacob e Lonchamp, 1994).

A influência norte-americana, principalmente a do Canadá (Québec), foi determinante para o desenvolvimento destas práticas em França a partir do início da década de 1980. Com efeito, a cooperação franco-quebequense impulsionou a realização de um conjunto de experiências e reflexões que muito contribuiu para a evolução deste domínio.

CLARIFICAÇÃO DOS CONCEITOS DE RECONHECIMENTO E DE VALIDAÇÃO

Torna-se necessário clarificar que em França o reconhecimento e a validação são entendidos como práticas distintas, de natureza diferente, e que não decorrem da responsabilidade dos mesmos actores.

O reconhecimento, na sua dimensão pessoal (reconhecimento por si e/ou para si), diz respeito a um conjunto de estratégias, entre as quais se destaca o balanço de competências, que têm como finalidade a análise pessoal das competências e mo-

tivações, com vista à elaboração de um projecto pessoal e/ou profissional, o posicionamento num percurso formativo, o aumento da mobilidade e da progressão, etc.

O resultado do reconhecimento não conduz a uma legitimação social, não é atestado pelas autoridades oficiais. A dimensão social do reconhecimento (reconhecimento pelo outro e/ou para o outro) tem a ver com a utilização deste reconhecimento em diversos meios (nomeadamente no mundo do trabalho e no sistema de educação/formação).

Pelo seu lado, **a validação** diz respeito a um acto oficial, sob a responsabilidade de uma entidade competente (ministérios, instituições académicas, delegações inter-regionais, comissões, etc.) que atesta uma parte ou o conjunto de um título ou de um diploma. Comporta um reconhecimento institucional, tendo como finalidade a obtenção de uma qualificação, um diploma, um estatuto profissional. O processo de avaliação é realizado em conformidade com as disposições de natureza regulamentar.

De acordo com B. Liétard (1997), a validação "cobre os diplomas e os títulos entregues sob a autoridade do Estado, bem como as qualificações contratuais resultantes da negociação colectiva ao nível dos ramos profissionais".

Liétard refere a existência de uma dialéctica subtil entre estas duas funções sociais, que são autónomas mas que se encontram interligadas. No que diz respeito ao reconhecimento, o estabelecimento de relações com a validação serviria, segundo o autor, para potenciar o seu "valor de uso".

OS DISPOSITIVOS DE RECONHECIMENTO E DE VALIDAÇÃO

Em França existem diversos dispositivos com vista ao reconhecimento e à validação das aprendizagens anteriores (formais e não formais), encontrando-se alguns deles suportados por disposições legais.

É o caso dos Balanços de Competências, instrumento ao serviço do reconhecimento, e o caso do VAP (*Validation des Acquis Professionnels*), desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação Nacional e no do Ensino Superior. Outras iniciativas têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito de alguns organismos e instituições de formação, nomeadamente da AFPA.

Caracterizaremos seguidamente alguns dos principais dispositivos implementados.

I. O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

O Balanço de Competências é uma prática que tem vindo a ser desenvolvida, não com a finalidade de validar as aprendizagens, mas como uma forma de promover o seu reconhecimento, tanto a nível pessoal como social e profissional.

A legislação relativa ao Balanço de Competências (Lei de 1991) reconhece ao trabalhador o direito de analisar as suas competências profissionais e pessoais, as suas atitudes e motivações, e de definir um projecto profissional e/ou de formação. Assim, o Balanço de Competências é reconhecido como um direito individual, que tem a sua máxima utilidade como instrumento de *interface* ou de ligação entre a pessoa e o seu meio profissional.

Os seus objectivos, de acordo com a legislação, são os seguintes:

"O balanço de competências deve permitir aos indivíduos a revisão das suas actividades profissionais com a finalidade de:

- fazer o balanço sobre as suas experiências pessoais e profissionais;
- identificar e avaliar as suas aprendizagens ligadas ao trabalho, à formação, à vida social;
- identificar melhor os seus saberes, competências, aptidões;
- identificar as suas potencialidades inexploradas;
- recolher e dar forma aos elementos que permitem elaborar um projecto profissional ou pessoal;
- gerir melhor os recursos pessoais;
- organizar as prioridades profissionais;
- utilizar melhor os seus pontos fortes nas negociações de emprego ou em escolhas de carreira."

O Balanço de Competências permite assim ao sujeito "fazer o balanço" das suas aprendizagens, profissionais ou mais vastas, e identificar as competências que foi adquirindo ao longo do seu percurso de vida, as suas motivações e interesses. Consiste na avaliação e no reconhecimento de uma situação individual, num determinado momento da vida da pessoa, e permite a elaboração de um projecto — pessoal, profissional — com vista à sua concretização.

O dispositivo implementado destina-se a um leque alargado de destinatários, desde jovens a adultos, empregados ou desempregados, e a pessoas consideradas em condições especiais, tais como mulheres que pretendem entrar no mercado de trabalho, jovens sem qualificações, etc.

Este dispositivo está regulamentado, nomeadamente no que diz respeito às entidades prestatárias: as entidades que prestam o serviço do Balanço de Competências são organismos que exercem a sua actividade no âmbito de acordos específicos ou de convenções e que devem obedecer a um conjunto de regras e de procedimentos.

São regularmente publicadas e divulgadas as listas das entidades prestatárias que cumprem as disposições regulamentares previstas. Os parceiros sociais e os poderes públicos têm a responsabilidade de impulsionar, coordenar e avaliar globalmente o desenvolvimento das actividades de balanço de competências.

Os CIBC (Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências) constituem uma rede nacional de centros que prestam este serviço ao público. Estes centros possuem equipas interdisciplinares com técnicos do domínio da orientação, da formação e do emprego.

AS METODOLOGIAS DOS BALANÇOS DE COMPETÊNCIAS

Existem várias estratégias possíveis para a realização dos Balanços de Competências. É possível encontrar uma grande diversidade de formas de abordagem (Levy-Leboyer, 1993), nomeadamente as abordagens relacionais, que privilegiam um processo não directivo, centrado na pessoa; as abordagens diferenciais, que utilizam os testes; e as abordagens ergonómicas, que se centram na construção das competências em situação de trabalho.

Os CIBC propõem a seguinte estratégia (Joras, 1995):

- uma fase de entrevistas, que procura verificar a capacidade de implicação da pessoa na realização do balanço — a condição de voluntariado, a firmeza do pedido, o reconhecimento de um investimento profissional, o esboço de um projecto, a capacidade de avaliar a sua situação com distanciamento e realismo;
- um trabalho de abordagem autobiográfica centrado na pessoa (histórias de vida ou abordagens biográficas), que procura explicitar a dinâmica pessoal e promover a reapropriação do seu itinerário de vida. Este trabalho é feito com a mediação do conselheiro.

A metodologia dos *portfolios* de competências é largamente utilizada nos centros. O *portfolio* designa um *dossier* pessoal constituído por um conjunto de elementos que servem de prova das competências profissionais e sociais adquiridas. Compreende as principais aprendizagens realizadas em contextos de vida e de trabalho e as competências adquiridas (validadas oficialmente ou não).

O *portfolio* finaliza-se num documento de síntese que indica as competências e as atitudes identificadas e, se for o caso, os elementos do projecto profissional ou de formação, bem como as etapas necessárias para a sua concretização.

Este documento de síntese é diverso quanto à forma, conteúdo e destino. A lei estabelece que se trata de um documento pessoal, para uso do candidato, e que este entenderá a sua forma de utilização. O organismo prestatário não poderá divulgar os elementos nem os documentos elaborados durante a sua realização, excepto a pedido específico do candidato.

Face à grande diversidade de práticas desenvolvidas em França, não é possível falar na existência de um modelo único de balanço de competências. A própria legislação não estipula um caminho preciso e único em termos metodológicos.

Segundo Michel (1993), "a lei deu origem a uma miríade de experimentações, mais ou menos pensadas, mais ou menos capitalizadas, mais ou menos sérias".

Muitos autores chamam a atenção para a variedade de práticas existente — em função dos objectivos, contextos, actores, etc. — defendendo que estas só se podem inscrever no plural.

Mas a questão que tem vindo a ser colocada tem a ver com os riscos associados a esta diversidade de metodologias e de instrumentos: torna-se necessário reflectir sobre os mecanismos legais, as metodologias e os instrumentos, e sobre os pressupostos que sustentam as diferentes práticas.

Neste âmbito, as questões éticas jogam um papel fundamental, e muitos autores defendem que os balanços não podem ser reduzidos a uma perspectiva normativa, nem a pessoa pode ser reduzida ao que é observável e mensurável.

O Balanço de Competências contém em si uma dimensão de autoformação muito significativa: contribui para o enriquecimento do capital identitário da pessoa, para a tomada de consciência do valor acrescentado da sua própria experiência e para o reforço da sua auto-estima. Faz parte de um processo de personalização mais amplo.

II. O DISPOSITIVO VAP (*VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS*)

O VAP é um dispositivo que permite a obtenção de um diploma (ou uma parte dele) em diferentes níveis de ensino: superior, tecnológico ou profissional. É desenvolvido no âmbito de três ministérios (Educação Nacional, Ensino Superior e Agricultura), a sua estratégia assenta numa base legal — leis, decretos, circulares — e é considerado um direito assistido aos indivíduos.

A lei reconhece que a experiência e a actividade profissional são produtoras de competências e conhecimentos, e que estes saberes adquiridos à margem do sistema formal podem ser validados com vista à obtenção de um diploma, ou a parte dele.

A) O VAP NO ENSINO SUPERIOR

O Decreto de 1985 e a Lei de Julho de 1992 estipulam as condições de entrada e de validação com vista ao acesso no ensino superior.

Assim, é possível aceder directamente aos diferentes níveis de ensino superior sem ser titular do diploma de nível inferior (Decreto-Lei de 1985), facilitando o acesso ou o retorno à formação universitária e encurtando a duração do período de estudos. É ainda possível atribuir dispensas ao candidato em relação aos conteúdos de ensino. A validação pode incidir sobre todas as formações seguidas pelo indivíduo — tanto em organismos públicos

como privados, independentemente das suas modalidades e duração —, sobre a experiência profissional adquirida e sobre os conhecimentos adquiridos fora do sistema formal de educação.

A Lei de 1992 e os textos complementares estipulam que uma pessoa que exerceu durante cinco anos uma actividade profissional pode solicitar a validação dos seus "adquiridos" profissionais, que podem ser tidos em consideração para justificar uma parte dos conhecimentos e capacidades para a obtenção de um diploma do ensino superior. O candidato pode assim ser dispensado da realização de algumas provas, pois a validação tem os mesmos efeitos que o sucesso nas mesmas. Mas a validação não dá a equivalência ao diploma completo: o candidato obtém através deste procedimento uma parte do diploma (unidades, módulos), mas nunca a sua totalidade.

No âmbito da legislação existente, o candidato apenas pode fazer um pedido de obtenção de um diploma a uma instituição, ao longo do mesmo ano, e deve precisar quais são as unidades ou módulos nos quais pretende ser validado.

O pedido de validação tem que ser acompanhado de um *dossier* que integra os elementos necessários, compreendendo a descrição das funções exercidas e das tarefas executadas, devendo ser confirmadas sempre que possível pelos seus empregadores, e por toda documentação que ateste as formações realizadas, os estágios e os diplomas obtidos (Decreto de 1993).

O *dossier* do candidato é avaliado por um júri, composto por professores, investigadores e profissionais do domínio de validação em causa. O júri dos exames analisa se as aprendizagens/experiências apresentadas pelo candidato correspondem ao mesmo nível que os conhecimentos e capacidades exigidas pelas unidades constituintes do diploma. Procura-se estabelecer a correspondência entre a experiência detida pelo candidato e os requisitos das unidades a validar. O júri faz a dedução a partir dos elementos constantes no *dossier*, podendo fazer entrevistas complementares ao candidato.

As instituições de ensino superior são autónomas, daí que a aplicação do VAP seja da inteira responsabilidade de cada Universidade. Apesar de ter sido proposta no início da sua implementação uma metodologia comum, foi posteriormente reconhecida uma grande liberdade de acção a cada instituição. Os resultados de um balanço efectuado recentemente apontam para a existência de uma grande variedade de formas de aplicação e de interpretação dos textos legais.

No entanto, a estratégia proposta consiste nas seguintes etapas:

1. Uma etapa de entrevista, conduzida por um conselheiro, para determinar a natureza do pedido e as possibilidades da validação; tem também como finalidade a prestação das informações necessárias ao candidato e a formalização do pedido.
2. Uma etapa de elaboração do *dossier*, na qual o candidato identifica as funções e actividades desempenhadas, responsabilidades, competências e conhecimentos adquiridos, que pode ser assistida por um conselheiro ou eventualmente por professores dos domínios de formação em questão.
3. Uma etapa de instrução do *dossier*, em que o júri de exame analisa os elementos do *dossier* tendo por referência os objectivos e os conteúdos das unidades do diploma; o júri pode solicitar uma entrevista com o candidato, se for considerado necessário.

4. Uma etapa de tomada de decisão, em que o júri de exame identifica as unidades do diploma validadas; a apreciação é comunicada ao responsável da instituição, que a fará seguir para o júri final que atribui o diploma.

B) O VAP NO ENSINO TECNOLÓGICO OU PROFISSIONAL

Encontram-se abrangidos pela Lei de 1992 todos os diplomas do ensino tecnológico ou profissional, sob a tutela do Ministério da Educação Nacional. Actualmente existem várias centenas de diplomas em que é possível solicitar a validação, distribuídos por diversos níveis de ensino: nível V (CAP ou BEP), nível IV (BP, BT, etc.) e nível III (BTS).

O diploma pretendido deve corresponder ao domínio profissional exercido pelo candidato, que deve possuir no mínimo cinco anos de experiência profissional nessa actividade.

Através da validação das suas aprendizagens/experiências profissionais, o candidato pode ser dispensado de uma ou várias provas ou unidades constituintes do diploma, quer sejam do domínio profissional ou geral.

No entanto, este procedimento obedece às mesmas disposições existentes no ensino superior: um candidato não pode obter a totalidade do diploma por este meio, sendo apenas possível a obtenção de partes ou unidades que o constituem, que vão sendo capitalizadas.

O procedimento de avaliação é idêntico ao mencionado para o ensino superior: o suporte da avaliação é um *dossier* elaborado pelo candidato, no qual este descreve a experiência adquirida, as actividades desenvolvidas e as funções desempenhadas; o *dossier* é avaliado por um júri, que pode realizar entrevistas ao candidato, sempre que julgar necessário, mas que nunca utiliza testes ou observação em situação de trabalho.

A partir de 1994, o Ministério da Educação Nacional implementou as modalidades de aplicação do VAP em todas as academias. O procedimento desenvolve-se de acordo com seguintes as etapas:

1. O acolhimento e a informação

É nesta etapa que os candidatos são informados sobre a legislação, a sua forma de aplicação, as suas modalidades, os diplomas existentes e a sua forma de obtenção; é feito o acolhimento e o aconselhamento aos candidatos e é disponibilizado apoio individualizado.

2. O acompanhamento/constituição do *dossier*

É durante esta etapa que o candidato elabora o seu projecto de validação (escolha do diploma e das unidades a validar), analisa a sua experiência prévia e identifica os elementos mais pertinentes para a elaboração do *dossier*. Numa fase inicial conta com o apoio dos conselheiros, caso o solicite, mas a elaboração do *dossier* é da sua inteira responsabilidade. Os conselheiros nunca participam na etapa seguinte (validação).

3. A validação

O júri analisa e avalia o *dossier* do candidato, deduzindo as competências e os conhecimentos adquiridos pelo candidato em função das exigências estipuladas nas unidades pretendidas. Pode decidir a realização de entrevistas com o candidato, para aprofundar ou completar as informações disponíveis. É o júri quem decide a atribuição ou não das dispensas pretendidas pelo candidato.

III. OUTROS DISPOSITIVOS DE VALIDAÇÃO

Para além do VAP, é possível identificar em França a existência de outros dispositivos de validação, no âmbito de organismos/instituições que detêm responsabilidade em matéria de títulos/certificados de formação.

Estes dispositivos são variados, segundo as instituições que os implementaram, e têm como finalidade a atribuição de dispensas de provas/exames parciais nos cursos de formação.

De acordo com Charraud (1998), identificam-se os seguintes:

- os dispositivos que se inscrevem no âmbito de determinadas profissões regulamentadas, e que atribuem dispensa nas provas de acesso em escolas especializadas que desenvolvem a formação necessária para o acesso a essas pro-

fissões; a realização de exames para indivíduos que não possuem os diplomas exigidos, mas que detêm experiência profissional nesses domínios;

- os dispositivos que validam as aprendizagens experienciais, para posicionamento dos candidatos em cursos de formação profissional, ou para a construção de percursos individualizados de formação, no âmbito do Ministério do Trabalho – através de organismos como a AFPA, ANPE, etc.

As metodologias utilizadas são diversas, podendo compreender a realização de exames, testes, entrevistas, elaboração de *dossiers*, etc. Podem também incluir balanços de competências, com a realização de *portfolios*.

Encontra-se actualmente em curso um projecto experimental conjunto da AFPA e da ANPE, para a validação das competências profissionais, utilizando o ROME (*Repertoire Operationel des Métiers et des Emplois*) como quadro de referência para as competências, e as avaliações modulares dos cursos AFPA como princípios de avaliação. A metodologia integra a realização da avaliação em situações de trabalho.

E para finalizar.....

As experiências desenvolvidas em França no domínio do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais são recentes e encontram-se ainda longe de se poderem considerar estabilizadas.

Apesar de serem consideradas um importante progresso neste domínio, não são no entanto consideradas suficientes para fazer face à complexidade da situação.

É possível identificar algumas fragilidades nos dispositivos implementados, nomeadamente ao nível das metodologias, dos instrumentos utilizados e dos referenciais; por outro lado, verificam-se dificuldades na flexibilização dos sistemas de educação/formação, na articulação interna entre os diferentes sistemas e organismos (estabelecimento de *interfaces*) e ainda insuficiências ao nível do diálogo social.

Para Aubret et Gilbert (1994), o reconhecimento da experiência coloca a questão da procura da dupla dimensão da validade: a validade científica — que se articula com a eficácia do processo e que facilita o seu reconhecimento e a aceitação social — e a validade social — que tem a ver com a sua utilidade para as pessoas, para as instituições de educação/formação, para as empresas e para a sociedade em geral.

A problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens experienciais coloca assim uma multiplicidade de desafios, abrindo espaço para novos campos de reflexão. ■

BIBLIOGRAFIA:

Aubret , J. e Gilbert, P., *Reconnaissance et validation des acquis*, PUF, Paris, 1994.

Centre Inffo, *La validation des acquis professionnels*, Ed. Centre Inffo, Paris, 1999.

Charraud, A. M., *La reconnaissance et la validation des compétences en France*, Valprof Project, França, 1998.

Cohrs, M. e Ravat, D., *Faire valider ses acquis professionnels*, Ed. Foucher, Paris, 1998.

Jacob, D. e Lonchamp, K., "Reconnaitre et valider les acquis — les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale", in *Education Permanente*, n.º 118, 1994.

Joras, M., *Le bilan de compétences*, PUF, Paris, 1995.

Lenoir, H., "La reconnaissance et la validation des acquis dans l'einseignement supérieur", in *La validation des acquis professionnels*, Centre Inffo, 1996.

Levy-Leboyer, C., *Le bilan de compétences*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1993.

Liétard, B., "Se reconnaitre dans le maquis des acquis", in *Education Permanente*, n.º 133, 1997.

Pineau, G., Liétard, B. e Chaput, M., *Reconnaitre les acquis - démarches d'exploration personnalisée*, Ed. L'Harmattan, Paris, 1997.

Ana Luísa de Oliveira Pires
Mestre em Ciências de Educação

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Projecto de Sociedade S@bER+

1 Entre os novos instrumentos previstos no Plano Nacional de Emprego[1], Pilar I – "Melhorar a empregabilidade", refere-se o lançamento do programa ***Projecto de sociedade: SABER +***, visando a educação e formação de adultos ao longo da vida; um programa cuja concretização estará a cargo, numa primeira fase, de um grupo de missão constituído no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, seguidamente de uma comissão instaladora e, finalmente, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

De facto, sucedendo ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, é criada pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, a **Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos**.

A **Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos — ANEFA** — é um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Na pendência do regime de instalação, a **ANEFA** é dirigida por uma Comissão Instaladora.

A **ANEFA** inscreve-se numa política de educação e formação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, assegurando respostas eficazes, adequadas e articuladas que garantam a equidade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social mediante o reforço das condições de acesso de uma população pouco

escolarizada e pouco qualificada profissionalmente a uma educação e formação ao longo da vida, como condição de uma participação plena na *Sociedade da Aprendizagem, do Conhecimento e da Inovação.*

No quadro das políticas definidas de educação e formação profissional da população adulta, cabe à **ANEFA**, designadamente através da formalização de parcerias territoriais, promover a articulação entre entidades públicas, privadas e social solidárias a nível central, regional e local, dinamizando programas e projectos de carácter inovador conducentes à obtenção de melhores níveis de educação e formação para todos, bem como à certificação escolar e profissional daqueles que a não possuem.

Concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção na área da educação e formação de adultos, a **ANEFA** constitui-se como um ***projecto em construção*** a partir de três pilares fundamentais: a ***educação***, a ***formação profissional*** e, ***ambas, ao serviço dos adultos menos escolarizados e menos qualificados.***

2

A construção de uma *Sociedade da Aprendizagem, do Conhecimento e da Inovação* — em que Portugal está empenhado — constitui-se em agenda das políticas do trabalho, da educação e da formação profissional, para o período 2000-2006. Mais e melhor emprego, mais e melhor qualidade de vida para todos, um país competitivo mas também solidário e participativo, têm um pressuposto: ***mais elevados níveis de educação e formação para todos.***

A missão da **ANEFA** inscreve-se, também, nestas preocupações maiores.

São ***objectivos*** da **ANEFA:**

- *Construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional.*
- *Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa.*
- *Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos.*
- *Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa.*
- *Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente as modalidades de ensino a distância e multimédia.*

- *Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais.*

Enquadrando-se nos objectivos e metas do Plano Nacional de Emprego, a **ANEFA** privilegia uma ***estratégia concertada para a educação e formação de adultos***, que se traduz:

- *Na corresponsabilização da sociedade civil, em geral, e na motivação da população adulta pouco escolarizada e pouco qualificada, em particular, para a urgência da educação e formação ao longo da vida.*
- *Na promoção da articulação entre a educação, formação profissional e emprego, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades.*
- *Na promoção do diálogo social, reforço da concertação e da criação de parcerias a vários níveis, privilegiando a dimensão local e regional.*
- *No desenvolvimento de programas e projectos, numa lógica de experimentação, com vista à valorização, demonstração e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos.*
- *No lançamento de concursos nacionais para dar visibilidade e reconhecimento a "práticas boas" inovadoras de educação e formação de adultos em Portugal.*

3

No presente quadro, a ***acção*** da **ANEFA**, já em desenvolvimento no ano corrente e programada até final de 2001, organiza-se em torno de ***três áreas de actividade centrais***:

- **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.**
- **Oferta de Educação e Formação de Adultos.**
- **Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento.**

Relativamente a cada uma destas áreas de intervenção estão em curso os seguintes projectos:

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVC)

Projectos em curso:

1. Constituição e coordenação de uma rede nacional de *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVC de Competências)* abertos à generalidade da população adulta, de forma a que qualquer pessoa adulta que deseje ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências tenha próximo de si um local para este efeito. Até final de 2000, entrarão em funcionamento quatro *Centros de RVC de Competências*.

2. Aplicação de uma metodologia de balanço de competências pessoais e de validação formal dos saberes e competências adquiridos.

3. Formação e enquadramento de técnicos especializados, designadamente avaliadores em reconhecimento e validação de competências e em metodologia de balanço de competências de pessoas adultas.

4. Concepção e aplicação de um sistema nacional de certificados específicos para a população adulta, baseados na demonstração de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade: *Sistema Nacional de RVC de Competências.*

5. Construção de instrumentos de registo das competências certificadas, nomeadamente a *Carteira de Competências.*

6. Articulação com outras estruturas de acreditação e certificação, nomeadamente no interior do sistema educativo e do sistema de formação e qualificação profissionais.

7. Divulgação dos serviços de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos e de todos os serviços da ANEFA junto da população portuguesa, quer a nível nacional, quer a nível regional e local.

OFERTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Projectos em curso:

1. Concepção e operacionalização de um *Referencial de Competências-Chave*, orientador da construção curricular dos *Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)* e do próprio sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2. Concepção, operacionalização e divulgação de modelos, metodologias e materiais para diferentes ofertas educativas e formativas da população adulta.

3. Desenvolvimento de metodologias específicas e produção de materiais de apoio a modalidades de *educação e formação aberta e a distância*, bem como apoio a projectos e iniciativas de outras entidades neste domínio.

4. Concepção, organização e desenvolvimento de modelos de formação e acompanhamento de formadores, bem como apoio ao desenvolvimento de projectos e acções de formação de formadores, da iniciativa de outras entidades.

5. Oferta integrada de educação e formação a adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados e sem a escolaridade básica obrigatória, organizando "*Cursos EFA*", no quadro de uma Rede de Referência, bem como apoiando outras redes de oferta de educação e formação de adultos.

6. Organização de "*Acções S@bER+*", acções de formação de curta duração, destinadas a adultos, independentemente do seu nível de escolarização, que visam o reforço ou a aquisição de competências nos domínios profissional ou pessoal, designadamente nos domínios da literacia tecnológica e das línguas estrangeiras.

7. Promoção e apoio à criação de uma rede de "*Clubes S@bER+*", enquanto espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novos conhecimentos e competências, numa perspectiva de melhoria dos seus projectos de vida e profissionais.

8. Realização anual do "*Concurso Nacional S@bER+*", destinado a premiar as "práticas boas" inovadoras de educação e formação de adultos. Pretende-se, deste modo, dar visibilidade e reconhecimento ao trabalho das instituições públicas e privadas que, a nível regional e local, vêm desenvolvendo com sucesso a sua acção junto dos públicos adultos mais desfavorecidos.

PRODUÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Projectos em curso:

1. Divulgação, junto da sociedade civil e dos diferentes parceiros de natureza pública, privada ou social solidária, e dos próprios adultos, dos projectos e actividades desenvolvidas e a desenvolver pela ANEFA — "*Imagem e Comunicação*".

2. Produção, edição e divulgação de trabalhos de carácter científico e pedagógico, no domínio da educação e formação de adultos — "*Edições* Conhecimento em Educação e Formação de Adultos, Práticas de Educação e Formação de Adultos, Materiais de Educação e Formação de Adultos ".

3. Instalação de um centro de documentação e difusão que facilite o acesso e a partilha da informação relevante no domínio da educação e formação de adultos e, paralelamente, desenvolva *interfaces* entre a produção e a utilização do conhecimento — "*Centro de Informação e Conhecimento*".

4. Divulgação de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção no domínio da educação e formação de adultos, bem como dos projectos e das experiências de qualidade que se vêm desenvolvendo no terreno — *Revista S@bER+*.

5. Divulgação de informação com qualidade e oportunidade sobre a ANEFA e as suas áreas de intervenção, bem como sobre o "estado da arte" no domínio da educação e formação de pessoas adultas, numa óptica de partilha e parceria — "*Página infoEFA*".

6. Promoção de "*Campanhas de Mobilização Social*", no sentido da corresponsabilização da sociedade civil, em geral, e da motivação da população adulta pouco escolarizada e qualificada, em particular, para a importância da educação e formação ao longo da vida.

4

Alguns meses depois da sua criação, a **ANEFA** realizou em Évora, de 25 a 27 de Junho de 2000, a primeira Conferência Europeia sobre *Educação e Formação de Adultos na Europa – Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade.* Durante três dias encontraram-se, naquela cidade, centenas de especialistas de toda a Europa para discutir a educação e a formação de adultos. Um debate que ficou marcado por uma preocupação central: a certificação das competências dos adultos.

Segundo Maria Márcia Trigo, presidente da ANEFA, a conferência foi unânime em concordar que *não há violência maior que a da ignorância* real ou simbólica, sobretudo quando ela é consequência do não acesso à informação e ao conhecimento, que a literacia básica e tecnológica proporciona e potencia, ou tão-só consequência do não reconhecimento e certificação dessas competências, quando o adulto já as possui e utiliza no seu quotidiano pessoal e profissional.

Tal como então a Conferência, também a **ANEFA**, enquanto **Projecto de Sociedade S@bER+** se assume como manifestação contra esta violência real e simbólica, aceitando o desafio de fazer neste domínio mais e melhor, em menos tempo. ■

NOTAS

[1]Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98, de 6 de Maio.

Simone Silva Araújo
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

As redes de apoio ao emprego

Há sete anos, na pequena cidade francesa de Bondy, abria a primeira Loja-Clube de Emprego. Para vender empregos? Não, eles não se compram, mas procuram-se com técnicas que se aprendem. Sobretudo por quem passou pela desvastadora crise de desemprego.

ALGUMAS REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

É já demasiado comum a categorização dos indivíduos e, consequentemente, a tendência a trabalhar com grupos homogéneos dentro de cada categoria estabelecida (desempregados de longa duração – DLD–, jovens, mulheres...). Ora, esta opção, justificada por vezes pela celeridade imposta na obtenção de resultados, pode contribuir para o aumento de algumas dificuldades dos participantes ou, no mínimo, dificilmente lhes possibilitará o contacto/aprendizagem através de experiências claramente diversificadas das suas vivências e do seu grupo de referência. Isto porque, quando todos possuem um problema semelhante, diminuem-se as possibilidades de estabelecer relações de interajuda – as trocas empobrecem, o círculo vicioso tende a instalar-se... Sabemos quão benéfico é para um jovem, que pretende abandonar os estudos, o confrontar-se com a experiência de quem fez essa opção e, face a face, faz o balanço (geralmente negativo) dessa escolha; o impacte não é comparável ao discurso de um conselheiro, de amigos e de familiares.

Daí parecer restritiva a opção tradicional de ter grupos homogéneos já que é certo que a sua riqueza reside em grande parte na sua diversidade.

Por outro lado, quando se trabalha com desempregados, e DLD em particular, é importante "destigmatizar" as pessoas; o desempregado é, frequentemente, visto como o responsável pela sua situação – quando, afinal, o desemprego tem uma causa estrutural – e tende a sentir-se excluído, em competição com os outros desempregados, lutando contra a sociedade.

Ilustrações de Manuel Libreiro

O DESEMPREGO

A perda do emprego é uma das crises mais devastadoras que um indivíduo pode enfrentar. Encerra em si muitas perdas: perde-se segurança, poder económico, ritmos diários, valorização, identidade, estatuto, relações interpessoais, auto-estima...

FASES DO PROCESSO DO DESEMPREGO

1) Negação: caracterizada por um período em que domina a ilusão de contornar a situação de modo positivo e construtivo — "Vou aproveitar para estudar, para fazer coisas que não fazia antes, ocupar-me das crianças..." A pessoa crê que domina a situação. Dura entre 6 a 12 meses.

2) Cólera: o desempregado culpabiliza os serviços de emprego e, em particular, os técnicos, de não lhe darem oportunidade; as suas relações sociais começam a degradar-se: depara-se agora com um enquadramento que o interroga/culpa — "Ainda não arranjas-te emprego?"

3) Merchandising: para não parecer/sentir-se inútil faz qualquer coisa, aceitando algo que nada tem a ver com o seu salário e as suas funções anteriores; aqui trata-se de demonstrar aos outros que não é preguiçoso. Pode pagar preços altos por este tipo de compromisso, sentido-se muito frustado e insatisfeito.

4) Depressão: tendência para se fechar sobre si mesmo. Surge nesta fase o recurso a tranquilizantes, o aumento de consumo de álcool, comportamentos de fuga e inibição.

5) Desemprego criador: os constrangimentos sociais alteram-se ao fim de 3 ou 4 anos de desemprego e aí a pessoa faz uma mudança muito positiva na sua vida; normalmente pretendendo fazer algo que sempre sonhou.

Porque o emprego confere ao indivíduo reconhecimento e identidade social, cidadania, e a sua ausência determina perca de estatuto, de autonomia, de auto-estima, com o estabelecimento de sentimentos de inutilidade, de desadequação, de vergonha, de incerteza no futuro e de tendência ao isolamento;

Porque o desemprego é algo que extrapola o desempregado, envolvendo e atingindo os que o rodeiam — com degradação da vida familiar e relações sociais;

Porque procurar emprego leva tempo e pode ser uma actividade frustrante sobretudo se vivida isoladamente;

Porque o grupo funciona como um suporte, uma referência, e tem um efeito multiplicador; então, trabalhando em conjunto, multiplicam-se as hipóteses de resolução do problema.

UMA EXPERIÊNCIA NOVA...

Habitualmente, os indivíduos, ao perderem o emprego, sentem-se marginalizados, injustiçados e penalizados social e economicamente por uma situação que não procuraram.

Pela observação de que, face a uma situação de desemprego, os indivíduos se tornam, frequentemente, revoltados e deprimidos, sentindo-se traídos e humilhados, e com pouca ou nenhuma confiança nas instituições onde habitualmente consideram ser atendidos abaixo das suas necessidades e expectativas, surge, no início da década de 1980, em Toronto, um programa (*The Handling Unenployment Groups*) cujo objectivo era ajudar os desempregados a lidar com as dificuldades psico-sócio-profissionais geradas pela sua condição.

Thierry Benoit trouxe do Canadá para a Europa (primeiro para França, depois para a Bélgica, Grécia[1]) esta ideia de pôr em funcionamento clubes de emprego, cada um composto por um grupo de pesquisa constituído por uma dezena de participantes, em que se privilegia o apoio no e pelo grupo, com objectivos dinâmicos de gestão da realidade de cada pessoa.

Abre a primeira Loja-Clube de Emprego (Boutique d`Emploi) em Março de 1993, em Bondy; o seu sucesso determinou a abertura de outras, cerca de 15, e para tal criou-se La Boucle (associação das lojas de emprego — L' Association des Boutiques Club d' Emploi) de que é secretário-geral.

AS LOJAS DE EMPREGO

1) Objectivos:

As Lojas-Clube de Emprego constituem-se como um método de luta contra o desemprego, complementar aos serviços públicos de emprego.

O objectivo das lojas passa por mudar a percepção do desemprego e re-situar o problema na sociedade, fazendo do seu combate uma prioridade.

Para lutar contra o desemprego há que desenvolver práticas diversas (técnicas de procura de emprego e mobilização conjunta de pessoas e parceiros sociais) de modo a combinar desenvolvimento local, inserção e coesão social.

2) Características Gerais:

- As Lojas-Clube de Emprego estão abertas a todos, sem distinção de idade, sexo, situação face ao emprego, duração do desemprego, nível de habilitação e qualificação.

- Oferecem serviços gratuitos e respostas concretas à procura de emprego.
- São criadas por parcerias estabelecidas entre serviços públicos e privados locais, empresas e associações que, em conjunto, as financiam (e por isso se implicam e encaram o desemprego como um problema de todos).
- São lojas idênticas a qualquer outras existentes numa zona comercial, no centro da localidade, com montra ampla onde é exposta alguma informação importante, nomeadamente a divulgação dos sucessos obtidos (demonstração de resultados), com o objectivo de motivar mais facilmente quem passa e demonstrar-se para o exterior como entidade confiável.
- O ambiente é cordial, acolhedor e inspira confiança.
- Estão abertas ao público em geral e não exclusivamente a desempregados, já que oferecem motivos suficientes para que, quem quer que seja, entre e beneficie do espaço de encontro informalmente criado.
- A possibilidade gerada, ao pôr em relação empregados e desempregados, fugindo da estigmatização e alargando a participação a todos, permite grande envolvimento da sociedade – os habitantes podem dar sugestões que serão posteriormente discutidas em encontros públicos, contribuindo assim na resolução de um problema que é da sociedade.
- E porque procurar emprego exige razoável dispêndio financeiro, todos os serviços prestados e a utilização de equipamentos são gratuitos: tanto ao nível da informação, roteiros, jornais, etc., como também o acesso a faxes, telefones, fotocopiadoras, impressoras, ou seja, a toda a logística necessária à procura de emprego.
- Possuem conselheiros/animadores que são alvo de uma formação específica e a quem cumpre orientar os trabalhos e as sessões.

3) Serviços prestados:

Oferecem especificamente quatro tipos de serviços:

• Clube de emprego

Muitos desempregados não encontram trabalho porque não utilizam as técnicas adequadas, e é a estes que os clubes se dirigem.

Os indivíduos que procuram emprego trabalham com um conselheiro durante quatro semanas, diariamente, com o objectivo de aprender técnicas de procura de emprego e procederem, com auxílio e suporte do grupo, a uma procura activa de emprego, encarando o mercado de emprego fechado, operacionalizando e expandindo a sua rede de contactos pessoais individuais e do grupo.

Ocorrem cerca de dez por ano em cada loja.

• Livre serviço emprego

Para quem entre na loja, é facilitada a possibilidade de aceder à informação formal ou informal: ofertas de emprego expostas, imprensa, guias, anuários, desdobráveis e brochuras estão à disposição para consulta.

Acede-se também a um atendimento personalizado: a redacção ou actualização do seu C.V. pode ser feita no local com auxílio de um conselheiro e/ou com recurso a exemplos de outros documentos que estão expostos e que funcionam como modelos.

• A rede de suporte ao emprego

Dirigido especificamente a DLD, que se sentem desiludidos, "andando em círculo", tendendo a baixar os braços.

Os animadores centram-se numa abordagem lúdica para constituir uma rede de conhecimentos que facilite a procura de emprego

Funcionamento: grupo de 8 a 10 pessoas, a funcionarem durante 5 semanas com duas sessões semanais de duas horas e meia cada uma.

Fundamentos/suportes teóricos: repousam na aquisição do conhecimento de si próprio e do meio social, político e económico em que se insere e nos trabalhos de Henri Laborit sobre as bases biológicas do comportamento humano.

Objectivos: retoma de confiança e auto-estima; ultrapassar os problemas ligados ao desemprego; encontrar um emprego.

• **Espaço de encontros e trocas**

A abertura a todo o público (para desempregados, familiares, empresários, a ex-desempregados, reformados...) sugere e permite que qualquer indivíduo, com preocupações directas ou indirectas com o tema do desemprego, possa entrar na loja, consultar documentação, falar com outros empregados ou desempregados, obter respostas às suas preocupações (ex.: pode recear uma situação de desemprego que se adivinha ou pode estar preocupado com um familiar ou um amigo que se encontre no desemprego...).

Aqui a tónica é na vertente social, quer individualizada quer em grupo, passando por algumas actividades práticas sobre as questões subjacentes ao emprego e desemprego e no falar sobre os temas que mais preocupam cada um.

Duas vezes por mês há café, como pretexto de encontro, e os participantes vêem filmes, assistem a palestras, discutem ideias, procuram-se alternativas.

Como curiosidade registe-se que ex-desempregados "apadrinham" novos desempregados.

DESTACANDO AS "REDES DE APOIO AO EMPREGO"

As redes de apoio aos desempregados surgem pela necessidade gerada pela afluência de desempregados-tipo às lojas; o denominador comum encontra-se no seu estado anímico demasiado alterado na linha da agressividade (irritabilidade, impaciência...) ou na linha da depressividade (tristeza, desalento, desistência, derrota...).

Quanto às condições de inscrição, elas resumem-se a ter algum projecto profissional e ter disponibilidade imediata para trabalhar.

Os grupos são constituídos por 8 a 10 elementos, privilegiando-se a heterogeneidade como característica fundamental, porque enriquecedora para o funcionamento do grupo sobretudo no desenvolvimento das actividades pré-definidas e para prossecução dos objectivos.

Existe um animador de formação-base diversa, que passou por um curso específico para exercício qualificado desta função e cujo papel é o de ajudar a estabelecer uma relação de entreajuda que deverá funcionar, como afirma T. Benoit, como uma "antena que capta os sinais e os devolve": favorece as trocas e permanece isento. Papel difícil o de manter os parâmetros e os objectivos claramente presentes para que jamais se confundam as águas: não é um grupo terapêutico, embora, sem dúvida, surjam mudanças; o não avaliar, o não julgar, é definitivo.

O animador utiliza-se a si mesmo como instrumento catalizador para a mudança; é um indivíduo igual aos outros, expondo-se e participando de igual modo nos exercícios práticos. É não avaliativo, não interpretativo. Zela pelo cumprimento

das regras assentes no e pelo grupo para o seu adequado funcionamento, nomeadamente para que se cumpram os horários e pela repartição equitativa do tempo por cada participante.

O objectivo último é, obviamente, a obtenção do emprego, mas poderemos considerar a existência de uma série de outros objectivos sem os quais a meta não poderá ser atingida. E isto porque um indivíduo em estado de cólera e/ou desespero jamais reúne dentro de si os recursos necessários (comportamentais, emocionais, existenciais) a uma busca estruturada de um emprego. Assim, esses outros objectivos serão tão ou mais importantes do que a obtenção do emprego em si – o que poderá ser rápido ou moroso, mas será obviamente anulado se não se reestruturar o equilíbrio, uma homeostasia interna e também entre o indivíduo e o meio.

O restabelecimento da auto-estima, a obtenção de maior confiança em si, o deixar de se sentir o único, o isolado, o incompetente, são, pois, aquisições imprescindíveis.

A diferença subtil mas basilar passa por o indivíduo ser encarado como pessoa e não como desempregado.

Espera-se que haja uma alteração do comportamento do indivíduo, com o aumento da consciencialização de si, do seu autoconhecimento, com base em exemplos concretos e no confronto experiencial da partilha e na solidariedade de grupo – efeitos esses que devem prolongar-se e generalizar-se na vida quotidiana.

A vantagem das pessoas não serem agrupadas pelas suas semelhanças – idade, sexo, qualificações –, mas sim em função das suas diferenças, é patente: assim ninguém entra em concorrência directa e a reflexão sobre as experiências partilhadas permite a cada um relativizar o próprio problema.

O lema é cada um procurar trabalho para si próprio e para outros.

As actividades baseiam-se na dinâmica de grupo (com base no apoio gerado pelo próprio grupo) e nas teorias de Laborit – onde se defende que há que compreender para aprender e se explicam os fundamentos biológicos do comportamento – que funcionam como pano de fundo referencial a respeitar.

Fundamental para o funcionamento das sessões é a implicação real de cada elemento do grupo – incluindo o animador – no sentido activo da aprendizagem (não há um produtor de informação para uma plateia de receptores).

De um modo geral (Loja) os resultados são francamente positivos: 70% de sucesso; 30 a 40% dos DLD encontram trabalho em três meses.

AS SESSÕES E RESPECTIVOS CONTEÚDOS

1.ª SESSÃO
– QUE VAMOS FAZER?

Apresentação dos membros do grupo, sua responsabilização e vinculação à rede; critérios de funcionamento: confidencialidade, regime de faltas, tolerância...

Expectativas: o que precisam, o que podem dar.

Definir qual o âmbito da rede e o que não lhe pertence.

2.ª SESSÃO
– COMPREENDER PARA APRENDER

Informação sobre o sistema nervoso e o cérebro e sua relação com o comportamento humano.

A noção de equilíbrio, a fuga, a luta, a inibição, a acção.

3.ª SESSÃO
– O MEU TIO DA AMÉRICA

Ilustrar contributos teóricos da última sessão através do visionamento do filme, relacionar certas cenas com episódios de vida de alguns elementos do grupo...

4.ª SESSÃO
– OS PRAZERES

O que é prazenteiro, quais os prazeres e como podem ser obtidos; o prazer e a auto-estima.

5.ª SESSÃO
– O DOMÍNIO SE SI PRÓPRIO

O autocontrolo; o domínio da situação; lidar com o *stress*; a irritabilidade.

Aprender a fazer escolhas.

6.ª SESSÃO
– E O DESEMPREGO?

Desdramatizar a situação; o meu desemprego – o que pensarão os outros disso; enumeração dos diversos tipos de reacção. O desempregado como recrutador.

7.ª SESSÃO
– AS DIVERSAS FASES DO DESEMPREGO

Em que fase se encontra cada um dos elementos: a negação, a cólera, a depressão, a resignação, a criatividade.

8.ª SESSÃO
– PENSAMENTO POSITIVO

Olhar as nossas experiências e tirar delas:

– o(s) aspecto(s) positivo(s);

– atitude positiva face à vida.

9.ª SESSÃO:
AS REDES DE CONHECIMENTOS

Os amigos, os conhecidos, os colegas, os vizinhos... Explorar esta rede e reflectir sobre a forma como ela pode ajudar; alargar a rede.

10.ª SESSÃO
– A MOTIVAÇÃO

O que motiva e o que desmotiva; como ultrapassar a desmotivação.

Todas estas etapas são percorridas de forma flexibilizada e baseiam-se em documentos de apoio, aplicação, exercícios práticos, discussões, reflexões, partilha com o grupo. No início da sessão seguinte procede-se à avaliação/balanço de cada uma.

REGRAS DE FUNCIONAMENTO

As redes pretendem ser um suporte para a mudança do indivíduo – ultrapassar o desespero, a impotência ou a revolta, o medo ou a culpabilização que o assolam, para se tornar um indivíduo com uma atitude activa, positiva e criativa.

Neste grupo heterógeneo é fundamental instituir a tolerância.

O sigilo é também a regra básica, porque gerador de confiança, criando a possibilidade de cumplicidade e melhorando a entreajuda.

No final de cada sessão, e de acordo com os temas abordados, cada um dos participantes faz uma promessa perante os restantes e que se esforçará por cumprir – há um comprometimento público consigo próprio e com os outros.

Não se contemplam aqui técnicas de procura de emprego, nem se dá informação escolar e profissional – não faz parte dos objectivos nem do âmbito das redes.

Implícita no funcionamento destas redes é a relação de ajuda (ajuda em dois sentidos): "devo mobilizar-me para ajudar os outros enquanto eu próprio sou também ajudado, quer pelo próprio auxílio do grupo quer pelo facto de me sentir útil, ajudando". Isto aumenta a auto-estima do indivíduo, que se sente estimado, válido no seu contributo para o grupo, o qual, reciprocamente, encoraja os seus esforços de mudança, aplaude os seus sucessos e demonstra empatia pelas suas decepções.

Este tipo de metodologia não precisa ser aplicada apenas quando integrada numa Loja, podendo ser desenvolvida, sob a orientação de um animador, em entidades que disponham de espaço adequado e de um número compatível de interessados.

Com a flexibilidade que a caracteriza, podemos aproveitar algumas das muitas actividades que compõem as 10 sessões adequando-as a cada grupo concreto.

Aliás, muitas dessas actividades fazem todo o sentido para quem trabalha com grupos, que não só de DLD, tal a sua acessibilidade e pertinência: quer ao nível teórico – explicativo do comportamento – quer do ponto de vista da realização de tarefas formativas divertidas, leves e de muito fácil adesão.

Em Portugal não foram ainda encontrados os financiamentos para concretizar a abertura de uma Loja.

Os meus agradecimentos a Thierry Benoit e François Quijano, pela excelente acção de formação de animadores de redes de apoio ao emprego ■

NOTAS

[1] Em Portugal, Thierry Benoit animou, em 1999, vários seminários destinados a animadores de Clubes de Emprego.

Cristina Santos Carriço
Psicóloga, Conselheira de Orientação Profissional

DEBAIXO DE OLHO

Multimédia...

TRÊS FILMES EM VÍDEO SOBRE COACHING

Propomo-nos apresentar três filmes em vídeo que temos utilizado para fazer formação em *coaching*.

O primeiro transmite algumas ideias-força subjacentes ao *coaching*. O segundo, *O Treinador*, trata do *coaching* directivo e o terceiro, *A Melhor Ajuda*, aborda o *coaching* não directivo.

É nosso propósito relevar e discutir os filmes mas não iremos substituir-nos à empresa que os comercializa no modo de utilização porque ela oferece manuais de utilização completos e muito sugestivos.

Como irá ver, o primeiro filme é uma alegoria e, por isso mesmo, encanta facilmente. O segundo faz o contraponto entre o *coaching* futebolístico e o *coaching* de gestão. Tal contraponto cria interesse imediato nos participantes. Quanto ao terceiro, está recheado de humor, o que o torna particularmente agradável.

Dobrou-se o termo "coaching" por "treino". Como vem referido no terceiro filme, *training* (treino) e *coaching* são dois métodos de formação distintos. Em português não há tradução adequada para *coaching* e, por isso, sugere-se que, no futuro, se mantenha a designação inglesa. E quem utilizar estes filmes deverá prevenir cuidadosamente os participantes de modo a dissipar todas e quaisquer dúvidas.

Qualquer um dos filmes aborda o *coaching* interpessoal e deixa de lado o *coaching* de equipas, embora fosse de esperar que *O Treinador* tratasse também deste último.

Pode adquirir ou alugar estes três filmes na Videogest, Filmes Técnicos e Formação, Lda

Av. Barbosa do Bocage, 23,
4.º Esq. – 1000 Lisboa
Telefone: 21-7933023
Rua Dr. Alves da Veiga, 83 – 2.º
4000 Porto
Telefone: 22-5102693
E-mail: vgest @ mail. Telepac.pt

TENTAR DE NOVO E TER ÊXITO

Este pequeno filme, de 7 minutos, contém uma alegoria muito bela narrada por Orson Welles. Ao princípio, a águia tem receio de voar sozinha mas, com a ajuda e o estímulo de um adulto, alcança finalmente o sucesso, voando a grande altura.

As mensagens que transmite, explícita ou implicitamente, são particularmente relevantes para o *coaching*.

O *coaching* visa a excelência tal como a águia. Desempenhos médios alcançam-se através do comando, do controlo e de outras formas de formação.

A águia voa a grande altura como todas as outras aves, voa sozinha. O *coach* ajuda o *coachee* a ajudar-se a si próprio, não lhe serve de muleta no calor da re-

DEBAIXO DE OLHO

frega nem se substitui a ele quando tiver dificuldades.

O gestor que ajuda outrem a voar mais alto sente muito mais do que a satisfação do dever cumprido, vê-se a planar nos céus através do discípulo. Ajudar a crescer profissionalmente e ver esse crescimento traz maior contentamento do que qualquer outra recompensa.

A parábola é narrada por um grande actor de língua inglesa. Nem todos conseguirão, porém, apreciar a beleza da dicção. Neste caso sente-se como as legendas retiram impacte. O ideal seria dobrá-lo em português com a intervenção de um bom actor ou declamador.

Ficha técnica: Título original: *To Try Again and Suceed*
Material de apoio: Manual do Monitor
Produtor: CRM
Duração: 7 minutos

O TREINADOR

A história é simples. "Dave é um jovem gestor. E é também treinador de uma equipa de futebol mas não associou as técnicas que aprendeu e aplica nos seus tempos livres com as que necessita para desenvolver as pessoas que trabalham com ele. Com a ajuda do seu velho treinador de futebol, Dave aprendeu a aplicar essas técnicas no trabalho."

Tais técnicas foram condensadas no acrónimo "steer" que significa, em português, conduzir, dirigir.

A primeira letra, o S, remete para a expressão SPOT OPPORTUNITIES, que quer dizer identificar oportunidades. O *coach* deve, antes de mais, descobrir situações de trabalho que mereçam ser corrigidas, aperfeiçoadas ou reinventadas e que possam constituir, para o *coachee*, outras tantas ocasiões de aprendizagem. Atenção que o *coachee* pode não estar à altura dos desafios por razões que não têm nada a ver com formação. Pode simplesmente não querer ou o contexto não lho permitir, o que remete para outras soluções que não o *coaching*.

O segundo membro do acrónimo é TAILOR-MADE, isto é, feito à medida. O *coaching*, por consequência, deverá ser desenhado à medida de cada indivíduo e o que resultou com determinado indivíduo não resultará necessariamente com um indivíduo diferente.

Vem a seguir "EXPLAIN AND DEMONSTRATE", explicar e demonstrar. Com este terceiro membro sucede o que sucede com muitos outros acrónimos. A letra escolhida designa apenas parte do que se quer referir. Efectivamente, o *coach* não explica apenas como o professor mas também demonstra, isto é, mos-

DEBAIXO DE OLHO

Multimédia...

tra como se faz na prática real e concreta.

O quarto membro é "ENCOURAGE", encorajar. Encorajar a fazer novas tentativas, a não desanimar com os insucessos e a meter as mãos na actividade.

Finalmente, vem o R de "REVIEW" = REVER. O *coach* deve proceder a revisões sistemáticas e permanentes do que está a acontecer, quer quanto aos resultados quer quanto aos processos de os alcançar.

Este tipo de *coaching* está ainda muito próximo da instrução no local de trabalho e por isso o designamos como *coaching* directivo. A filosofia de base, porém, é diferente. O objectivo final é que o *coachee* aprenda por si mesmo.

Ficha técnica: Título original: *The Coach*
Material de apoio: Manual do Monitor
Produtor: Melrose
Duração: 26 minutos

A MELHOR AJUDA

O filme tem duas partes. Na primeira, bastante mais curta, trata das objecções ao *coaching*, na segunda, do processo. A articulação entre ambas é perfeita.

Não obstante, sugere-se que, em próximas edições, se autonomizem as duas partes de modo a evitar começar necessariamente pelas objecções pois o *coaching* é principalmente uma oportunidade e não uma ameaça e os obstáculos geralmente impedem a descoberta das oportunidades.

Como se referiu, abordam-se, na primeira parte do filme, as principais objecções que as chefias levantam contra a prática do *coaching*.

À primeira objecção, a da falta de tempo, responde-se objectivamente que o *coaching* ajuda a poupar tempo ao gestor porque o leva a distribuir tarefas pelos colaboradores. O alívio da carga é imediato porque o *coaching* implica sempre o acréscimo de responsabilização por parte do *coachee* mas convém não esquecer, entretanto, que a falta de tempo tem pouco a ver com o volume da ocupação. Trata-se essencialmente de uma questão subjectiva, de estabelecimento de prioridades e de capacidade e vontade de envolvimento próprios de cada sujeito.

Alguns gestores poderão reagir negativamente à delegação e ao *coaching* porque vêem que os outros não farão tão bem como eles. Na génese de tal convicção não estarão auto-imagens deficientemente construídas ou equívocos sobre a natureza da excelência do gestor ou do chefe?

A resposta ao medo de "lhe virem roubar os melhores" remete para o gozo e estatuto que oferece o ter conseguido preparar profissionais de qualidade excelente.

DEBAIXO DE OLHO

Para vencerem o medo de parecerem inúteis importará que os gestores reformulem as suas próprias concepções a respeito do que é ser chefe e reforcem o sentido da sua própria autonomia.

As respostas a tais objecções deverão ser contextualizadas porque elas assumem tonalidades e relevâncias diferentes de acordo com os quadros organizacionais em que surgem. Faltam as objecções dos *coachees*, por vezes mais impeditivas do que a dos *coachs*, nomeadamente a "impotência aprendida" e a habituação a uma formação passiva. E faltam também traços da estrutura e cultura das empresas que poderão dificultar a adopção do *coaching*. O *coaching* não é uma solução de tipo penso rápido e faz doer e correr riscos. É preciso saber, por conseguinte, se *coachs* e *coaches* estão dispostos a esperar pelos resultados e a correr riscos de se enganarem.

O filme considera cinco etapas no processo de *coaching*, algumas das quais não são propriamente etapas mas técnicas ou disposições gerais que acompanham todo o processo. Essa "aparente" confusão pode ser explorada exactamente no sentido de compreender os três factores essenciais que caracterizam o *coaching*: o processo, as técnicas de interacção entre *coach* e *coachee* e a relação.

Quanto à relação, sugere-se que deve privilegiar-se a confiança do *coach* no *coachee* à inversa, isto é, à confiança do *coachee* no *coach*, o que representa uma alteração significativa na prática habitual. Mencionam-se igualmente algumas das técnicas, ou modos de fazer, que sustentam a relação e o processo de *coaching*, tais como a escuta activa, "tirar consequências" e partilhar experiências. Cada uma delas e outras, igualmente importantes e não mencionadas, como desafiar pressupostos, questionar factos e procurar razões, fornecer *feedback*, merecem tratamento específico e treino aturado.

O processo começa com a identificação de objectivos e chama-se a atenção, no filme, para que os objectivos, quer de actuação quer de aprendizagem, são do *coachee*, muito embora possam ser sugeridos e até ser igualmente do interesse do *coach*. O *coaching*, sobretudo nas modalidades mais evoluídas, é todo ele descoberta e, por isso, parece-nos mais adequado caracterizar a segunda etapa como etapa de "consciencialização" de forças e fraquezas pessoais, da situação e das condições em que se vai realizar a actividade de trabalho e de aprendizagem. A seguir aparece a fase a que o filme chama "parametrização" e que também pode ser designada como "planeamento". Nesta fase criam-se cursos possíveis de acção, escolhe-se o mais conveniente a partir de critérios de eficácia e aprendizagem e estabelece-se o caminho concreto e mais viável que se vai tomar.

Parece-nos que aquilo que o filme designa como "autorização

DEBAIXO DE OLHO

Multimédia...

e empoderamento" é tão-só uma das componentes da fase que, geralmente, se designa como "monitorização" ou "acompanhamento" da actividade de *coaching*. As outras são, como se sabe, a revisão do que aconteceu, quer em termos de aprendizagem quer de execução do trabalho, o treino de técnicas indispensáveis à actuação imediata e a mobilização das energias anímicas do *coachee*.

Convém que qualquer sessão de *coaching* termine com uma recapitulação ou síntese, principalmente dos compromissos assumidos, mas, no que toca ao processo de *coaching*, a quinta etapa diz respeito essencialmente à "validação" do realizado e do aprendido, possível através da avaliação dos resultados alcançados e da transferência do aprendido para outras situações, voltando-se, assim, ao início e, por consequência, fechando-se o ciclo.

Do que se escreveu poderá, eventualmente, concluir-se que o processo de *coaching* apresentado pelo filme está incompleto e, até, um tanto desfocado. Não importa. É que aprende-se, por vezes, melhor com situações confusas e desviantes e o *coaching*, como todas as formações na acção e para a acção, não obedece a esquemas rígidos. Além do mais o filme confronta-nos com situações que têm a ver com questões essenciais do *coaching* e fá-lo de forma a não nos deixar indiferentes.

Ficha técnica: Título original: *The Helping Hand*
Material de apoio: Manual do Monitor
Produtor: Video Arts
Duração: 1.ª parte - 9 minutos
2.ª parte - 28 minutos ■

Artur Lemos Azevedo
Docente Universitário e Consultor

SOLIDÁRIOS

Transferir e disseminar um **Guia Metodológico para a Elaboração de Projectos de Formação Profissional,** concebido e experimentado no Projecto Transnacional SELF no âmbito do programa Leonardo da Vinci, é o objectivo do projecto TUTOR, desenvolvido pela Solidários – Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário.

O Guia Metodológico SELF apresenta-se sob o formato de guia multimédia (CD-RPM) e é uma ferramenta de aplicação prática dirigida a entidades que organizam, promovem e/ou

DEBAIXO DE OLHO

desenvolvem acções de formação orientadas para o emprego de públicos com dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Apresenta-se estruturado em três capítulos: **Resposta SELF**, com um conteúdo experiencial, em que se apresentam as chaves do modelo de formação através da experiência do projecto SELF – um modelo de formação técnica para o auto-emprego de mulheres com familiares a cargo; **Conceitos Teóricos**, definições e/ou documentos referentes ao âmbito da formação profissional que contextualizam as acções; **Ferramentas**, a aplicação prática do CD que permite ao utilizador ir desenhando a sua própria acção de formação.

O Guia aborda os aspectos fundamentais que um desenhador de uma acção de formação pode delinear, o enquadramento do projecto de formação, a caracterização do grupo de participantes, a equipa profissional, o perfil profissional e competências, os conteúdos da programação pedagógica e a avaliação do projecto de formação.

Sendo resultado de uma experiência anterior de formação para a inserção profissional de mulheres com encargos familiares, este instrumento procura responder à lacuna da oferta de planos de formação à medida, dirigidos a públicos com baixas habilitações e dificuldades de inserção profissional.

Para mais informações, contactar:
Solidários
Rua Dr. França Martins,
35-3.º Esq.
Apartado 123
3770-909 OLIVEIRA DO BAIRRO
Tel./fax: 234 747 079
e-mail: solidarios@mail.telepac.pt ■

SOLIDÁRIOS Informação
Trimestral
Ano 8 - nº. 19 - Junho 2000
... As utopias

DEBAIXO DE OLHO

Multimédia...

GUIA SELF PARA A ELABORAÇÃO DE PROJECTOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

GUIA

SELF

O QUE É

É um guia interactivo em formato multimédia (CD-ROM), de apoio à elaboração e desenho de projectos/acções de formação profissional.

A QUEM SE DESTINA

A todos os profissionais e entidades que trabalham na área da formação para o emprego, especialmente aqueles que desenvolvem intervenções sócio-educativas dirigidas a públicos em desvantagem social.

PARA QUE SERVE

Os capítulos que compõem o guia abordam os aspectos fundamentais que o desenhador de uma acção formativa pode delinear:

- *Enquadramento do Projecto de Formação.*
- *Caracterização do Grupo de Participantes.*
- *Equipa Profissional.*
- *Perfil Profissional e Competências.*
- *Conteúdos da Programação Pedagógica.*
- *Avaliação do Projecto de Formação.*

A finalidade da sua utilização é facilitar aos utilizadores respostas a questões relacionadas com a formação profissional, que foram experimentadas e avaliadas no projecto Self.

COMO SE APRESENTA

O desenho do Guia pretende alcançar um carácter didáctico, através da seguinte estrutura:

Resposta Self:

Tem um conteúdo fundamentalmente experiencial. É nesta parte que se apresentam as chaves do modelo de formação através da experiência do projecto Self – um modelo de formação técnica e empresarial para o auto-emprego de mulheres desempregadas com familiares a cargo.

Conceitos Teóricos:

Trata-se de definições ou documentos referentes ao âmbito da formação profissional que contextualizam os contributos práticos e as experiências.

Ferramentas:

Trata-se de um âmbito de aplicação prática, é a parte do guia que permitirá ao utilizador ir desenhando a sua própria acção de formação.

PROJECTO TUTOR

Tutoria, distribuição e trabalho em rede como estratégia de transparência e difusão do modelo SELF. ■

NOTÍCIAS

Aconteceu...

JORNADAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Com o propósito de dar cumprimento às sinergias resultantes das 1.ªs Jornadas Técnico-Pedagógicas, realizaram-se, entre **9** de **Outubro** e **15** de **Dezembro** do ano transacto, 7 acções de formação nos Centros de Formação Profissional de Aljustrel, Vila Real, Porto, Viseu, Santiago do Cacém, Braga e Seixal.

Nesta 2.ª etapa das Jornadas Técnico-Pedagógicas foram já contempladas as áreas de formação de *madeiras, cortiça* e *mobiliário; construção civil* e *obras públicas; electricidade, electrónica* e *telecomunicações; comércio/hotelaria, restauração* e *turismo; agricultura* e *pesca* e *agro-indústrias; informática* e *mecânica/manutenção.*

Formadores internos e externos, assim como outros técnicos que intervêm pedagogicamente na organização e desenvolvimento da formação na rede dos centros do IEFP, tiveram a oportunidade de ser protagonistas, durante uma semana, do seu próprio processo formativo.

No papel de formandos, e em conjunto com formadores dos serviços centrais e outros, externos ao IEFP, discutiram metodologias e estratégias que visam o reforço do modelo formativo, assente em unidades capitalizáveis, preconizado pelo Instituto, afinal o objectivo geral desta 2.ª etapa das Jornadas Técnico-Pedagógicas.

Na circunstância, as estruturas do IEFP fizeram-se representar ao seu mais alto nível, nas sessões de abertura e/ou encerramento, pelos delegados e subdelegados regionais, vogal da Comissão Executiva, director do Departamento de Formação Profissional e director de Centro de Formação Profissional respectivo.

Com participação activa e na organização deste evento, estiveram também presentes as direcções de Serviços de Desenvolvimento Curricular, Recursos Formativos e da Formação Interna e o Centro Nacional de Formação de Formadores.

O programa destas Jornadas consubstancia não só as necessidades de formação detectadas aquando da realização da 1.ª etapa, mas também conteúdos programáticos resultantes do acompanhamento feito junto dos Centros de Formação Profissional, e que pretende aprofundar o processo de mudança em curso.

Foram cinco os grandes temas que compuseram o programa das Jornadas, a saber:

- Planificação das Aprendizagens
- Diversificação de Públicos
- Diferenciação Pedagógica
- Gestão dos Recursos e das Aprendizagens
- Avaliação das Aprendizagens

NOTÍCIAS

Aconteceu...

O desenvolvimento das sessões de formação assentou em metodologias activas em que, após uma introdução plenária do tema, pequenos grupos foram constituídos e estimulados a reflectir sobre o mesmo.

No final de cada dia, e já perante o grande grupo, eram apresentadas e discutidas as respectivas conclusões.

Da discussão pragmática às reflexões/conclusões sobre os temas havidos, cruzaram-se preocupações e evidenciou-se interesse na mobilização de todos em continuar a trabalhar na optimização dos projectos curriculares.

Na assumpção da importante tarefa de fomentar a formação dos nossos formadores, foi salientada a necessidade de promover encontros regulares e de ser reforçada a formação técnica em cada especialidade.

Este instantâneo das Jornadas não ficaria completo se não se focassem os Centros de Formação Profissional, no seu papel de anfitriões, que demonstraram a arte de bem receber, o que muito contribuiu para o sucesso das mesmas.

A 2.ª etapa iniciou a **8** de **Janeiro** e terminará a **16** de **Fevereiro** de **2001**, de acordo com o cronograma e locais de realização previstos: Coimbra, Setúbal, Évora, Seia, Faro e Venda Nova, completando-se, assim, este novo ciclo de formação de formadores. ■

João Francisco Sousa Lé

Maria Margarida Taborda Dias

APRENDER COM A EXPERIÊNCIA PARA CONSTRUIR O FUTURO

Mostra "Emprego"/ADAPT e lançamento do novo Programa de Iniciativa Comunitária EQUAL em Portugal

Nos passados dias 9 e 10 de Janeiro, cerca de 2500 pessoas visitaram, na Feira Internacional de Lisboa, Parque das Nações, a Mostra "Emprego"/ADAPT.

A Mostra foi organizada pelo GICEA - Gabinete de Gestão das Iniciativas Comunitárias "Emprego" e ADAPT e marcou a transição entre os Programas de Iniciativa Comunitária "Emprego" e ADAPT (1994-2000) e o novo Programa de Iniciativa Comunitária EQUAL (2000-2006), sob o *slogan* **"Aprender com a experiência para construir o futuro"**.

Em torno de uma área de exposição com 180 *stands* de organizações promotoras dos projectos "Emprego" e ADAPT, que apresentaram os seus projectos e respectivos produtos, e de outras organi-

NOTÍCIAS

zações de referência nos domínios da formação e do emprego (IEFP, INOFOR, ANEFA, CITE, entre outros, e, do estrangeiro, Investors in People - Reino Unido e GRETA - França), programas comunitários (POEFDS, Saúde XXI, Leonardo da Vinci), e diversas editoras/livreiros, foram dinamizadas, em 4 auditórios especiais, sessões temáticas em áreas-chave (Inovação e Transferência de Boas Práticas, *Empowerment*, Parcerias, Balanço de Competências, Conciliação Trabalho-Família, Percursos Integrados de Inserção, Educação-formação e Avaliação), que contaram com um conjunto alargado de peritos em cada área e proporcionaram debates vivos e amplamente participados.

Em outros 8 espaços abertos distribuídos pelo pavilhão, dinamizaram-se, também, apresentações interactivas de projectos e de entidades e reuniões de prospecção de parcerias.

Em sessão especial no Auditório Principal, foram apresentadas as prioridades para a EQUAL, pelos responsáveis nos diversos Estados membros presentes (Espanha, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Luxemburgo e Grécia), a pensar na constituição de parcerias transnacionais no âmbito dos projectos EQUAL. Foi, também, apresentado um espectáculo de dança pela Escola de Dança Ginasiano, resultado de um projecto do Eixo YOUTHSTART da Iniciativa "Emprego", e teve lugar a entrega dos prémios para os melhores produtos desenvolvidos no âmbito dos projectos "Emprego" e ADAPT, eleitos por um júri de peritos e pelo público.

Receberam os prémios a **VICENTINA** - Associação para a Protecção e Desenvolvimento do Algarve Sudoeste (prémio do júri, Iniciativa "Emprego" - Eixo YOUTHSTART), o **ITIDAI** - Instituto de Trás-os-Montes de Investigação e Desenvolvimento Agro-Industrial (prémio do júri, Iniciativa ADAPT), a **RTP** - Radiotelevisão Portuguesa (prémio do público, Iniciativa "Emprego" - Eixo NOW) e o **CICCOPN** - Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (prémio do público, Iniciativa ADAPT).

Este foi o melhor contexto para a apresentação pública do programa português da EQUAL. **José António Vieira da Silva**, Secretário de Estado da Segurança Social, **Francisco Ramos**, Presidente do Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu, e **Luis Riera**, **Michel Laine e Lea Verstraete**, da Comissão Europeia - Direcção-Geral do Emprego e Assuntos Sociais, apadrinharam, na sessão de abertura, e perante uma plateia repleta, o lançamento do Programa EQUAL em Portugal, apresentado por **Ana Vale**, Gestora do Programa.

A sessão de encerramento, que foi precedida pela entrega dos prémios, contou com a participação de **Guilherme d'Oliveira Martins**,

Aconteceu...

Ministro da Presidência, **Paulo Pedroso**, Secretário de Estado do Trabalho e Formação, **José Leitão**, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, **Francisco Ramos**, Presidente do Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu, e da anfitriã **Ana Vale**, Gestora dos Programas de Iniciativa Comunitária "Emprego"/ADAPT e EQUAL.

O Programa EQUAL, que tem por grande objectivo contribuir para a melhoria da qualidade dos instrumentos de apoio ao desenvolvimento dos recursos humanos e da eficácia dos processos de integração no mercado de trabalho, numa óptica de inovação e experimentação e de *upgrading* das acções, particularmente em áreas que se reconhecem como de carência crónica (formação de base e qualificação profissional, formação ao longo da vida, adaptação estrutural das organizações, reconversão profissional, equidade no acesso ao mercado de trabalho etc.), tem a sua primeira fase de candidaturas entre 22 de Fevereiro e 22 de Maio de 2001. Para mais informações, pode consultar a respectiva página na Internet (www.equal.mts.gov.pt). ■

David Figueiroa

Vai Acontecer...

O ÚLTIMO MAS NÃO O FIM

No Editorial desta revista, o seu director, Adelino Palma, despede-se de todos nós, gentes da formação.

Uma "despedida" de difícil escrita, deixando nela corporizada a antecâmara do luto. Despede-se carregado de humildade mas de superior riqueza, atribuindo, como sempre, aos outros, o sucesso dos projectos que liderou.

As escritas a que nos habituou, construídas de cores claras e singelas, continham mensagens que só pessoas de bem as parem.

Abandona a condição formal, na administração pública, mas permanecerá connosco para ajudar a dar continuidade e vida a este instrumento único de formação contínua do grupo de formadores. ■

Luísa Pacheco
Coordenadora da FORMAR

COLECÇÃO FORMAR PEDAGOGICAMENTE

Volumes Publicados

- O Método dos Casos
- A Autoscopia na Formação
- A Análise de Trabalho
- Os Média na Formação
- A Avaliação da Formação Profissional
- A Avaliação na Formação Profissional - Técnicas e Instrumentos
- Elaboração de Programas na Formação
- A Comunicação Pedagógica
- Iniciação ao Conflito em Pedagogia
- Jogos Pedagógicos
- O Método Expositivo
- A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal
- O Painel de Controlo da Formação
- Condições e Factores de Aprendizagem
- Formação Profissional em Disco Compacto Interactivo
- A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal - Roteiro de Animação Pedagógica
- O Perfil e Funções do Formador
- O Retroprojector e a Produção de Transparências
- Animação de Grupos e Liderança
- O Multimédia e o Formador
- A Formação Profissional nas Organizações
- Plano de Formação - Etapas e Metodologias de Elaboração
- Métodos e Técnicas Pedagógicas
- Uma Pedagogia para a Criatividade
- Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho - Escritórios e Serviços

Preço: 250$00

DISTRIBUIÇÃO E VENDA:

Gabinete de Comunicação- Núcleo de Informação Científica e Técnica

Av. José Malhoa, 11 • Piso 0 • Lisboa 1099-018 • Telefone 01. 72207000

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CONSULTORIA, FORMAÇÃO E APOIO À GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS

REDE

REDE é uma iniciativa da responsabilidade do IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional, com apoio da União Europeia, que globalmente visa

- reforçar a capacidade competitiva das Pequenas Empresas (até 49 trabalhadores) e, simultaneamente,
- promover o emprego qualificado

para o que se disponibiliza um conjunto de serviços de apoio através de uma Rede Institucional de Parceiros do IEFP (Associações Empresariais Sectoriais e Centros de Formação Profissional Protocolar) a que estão afectos Consultores Formadores - seniores em gestão - para apoio à gestão e desenvolvimento das empresas.

Benefícios para as Empresas/Empresários

- Diagnóstico estratégico
- Plano de acções
- Consultoria em gestão e formação do empresário/dirigente e seus trabalhadores
- Trabalho de um jovem recém-licenciado/diplomado com curso superior com perfil académico adequado às necessidades da empresa (Assistente de Desenvolvimento Empresarial)
- Seminários e Encontros de empresários sobre temas de gestão
- Apoio de Consultores/Formadores Especialistas
- Material pedagógico preparado para a Pequena Empresa
- Rede de Informação de Apoio à Pequena Empresa (via Internet)

Como Beneficiar/Participar na REDE

Pode beneficiar da REDE aderindo a uma das edições anuais do Programa ou participando pontualmente nalguma das suas realizações
Consultar listas dos Parceiros Institucionais do IEFP para a REDE ou a Estrutura de Gestão REDE, no IEFP

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Estrutura de Gestão REDE: Rua de Xabregas, 52 – 1949-003 LISBOA
Tel. 21 868 29 67 • Fax 21 868 08 02 • http://rede.iefp.pt • Email: rede.mail@iefp.pt