

# FORMAR

PREÇO 200.00  
1991  
OUT/NOV/DEZ

REVISTA DOS FORMADORES



**O Ensino Universitário  
e as necessidades das Empresas**  
O Impacto da Formação sobre os resultados  
Aprender a trabalhar em grupo



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

# NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AFI's

**APOIOS À  
FORMAÇÃO INDIVIDUAL  
DE FORMADORES**

FINANCIAMENTO  
**PO 2.3**

## OBJECTIVOS

*Promover a especialização de formadores*

## ÂMBITO

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

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

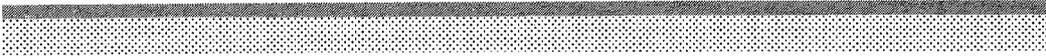
## DURAÇÃO

*Entre 1 e 12 meses*

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



**INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**



# EDITORIAL

Os recursos financeiros actualmente disponíveis para a formação profissional e o volume da acção desenvolvida colocam, hoje, de forma directa, o problema da sua qualidade. A qualidade da formação é, em princípio, a garantia da utilização eficaz dos meios disponíveis e o factor «legitimador» do esforço feito pelo País e pela Comunidade. Quando falamos de qualidade de formação podemos no entanto englobar dois planos eventualmente contraditórios: a qualidade como eficiência global do conjunto de sistemas e intervenções ou, de forma mais restrita, a qualidade vista ao nível da acção concreta e, portanto, da preparação que é dada aos formandos. O primeiro plano de análise, sendo essencial porque a eficácia ao nível dos cursos não significa necessariamente eficiência global dos sistemas, não é o que nos preocupa aqui. Reflectimos nesta FORMAR sobre os factores de qualidade da acção concreta, nomeadamente os que se prendem com os recursos humanos como «meios» de formação. Neste domínio podemos identificar quatro questões chave de qualidade ou de consolidação do trabalho da formação.

Uma primeira é, seguramente, a existência de estruturas estáveis, ou seja, de quadros de actuação em que as intervenções de monitores e técnicos de formação ganhem continuidade, permitindo a capitalização de experiência a todos os níveis (conteúdos técnicos, métodos, ligação teoria-prática, etc.).

Um segundo factor é constituído pela selecção dos formadores, técnicos e, particularmente, monitores. O progresso técnico, neste campo, passa pela mais clara identificação dos perfis psicológicos, das formações técnicas e carreiras desejáveis como base para a profissão de formador.

Um terceiro factor é constituído pela existência de um sistema de formação de formadores que seja específico, no sentido da sua adaptação às necessidades dos diversos perfis técnicos e graus de profissionalização existentes, e gradativo porque, tendo em atenção as disponibilidades do seu público alvo, permita a sua evolução ao longo da carreira.

Finalmente um quarto factor e, talvez, o mais decisivo é constituído pelo enquadramento contratual dos formadores. A estabilidade no exercício de funções de formação, a possibilidade de seleccionar pessoal com as características indicadas e, até, o próprio entrosamento formação/carreira implicam a existência de regras com esse objectivo, ou que sejam dele facilitadoras.

Formação de qualidade exige o recrutamento de pessoal de qualidade, num mercado de trabalho crescentemente competitivo. Isto implica soluções contratuais flexíveis e atraentes que compatibilizem a estabilidade mínima na carreira, necessária a um bom desempenho, com o contacto com a realidade concreta e o desenvolvimento pessoal permanente que daí decorre.

José Casqueiro Cardim

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

**DIRECTOR:**

José Casqueiro Cardim

**COORDENADORA:**

Maria Viegas

**COLABORARAM NESTE NÚMERO:**

Antonieta Romão, Avelino Pinto, Carlos Fontes, Carlos Valadares, Cristina Pesce, Carlos Barata, Dagoberto Carvalhinho, Eduardo Graça, Everilde Silva, J. Marcelino, J. Mario Cachada, João José de Sousa Leite, Joaquim Quitério, José Cardim, Luís Filipe Faria Vieira, Maria Helena Antunes, Maria Luísa Falcão, Maria Viegas, Marina Ribeiro Quintino, Pedro Dourado, Rui Ribeiro.

**CAPA:**

António

**APOIO GRÁFICO:**

Rita Calado

**ILUSTRAÇÃO:**

Carlos Marques, José Carlos, Pedro Salinas Calado

**APOIO ADMINISTRATIVO:**

Ana Maria Melo, Olga Mascarenhas

**REDACÇÃO:**

Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros

Rua de Xabregas, 52,

1900 Lisboa

Telefone 8584701, 8582967 Fax: 8585562

**EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO:**

Núcleo de Informação e Relações Públicas

Rua das Picoas, 14-9.º

1000 Lisboa

**COMPOSIÇÃO, MONTAGEM E IMPRESSÃO:**

Sociedade Tipográfica, SA

Rua D. Estefânia, 195

Periodicidade: Trimestral

Tiragem: 15 000 ex.

Depósito Legal: 36959/90

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

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

Condições de Assinatura:

As assinaturas são gratuitas.

Basta enviar carta com nome, morada e função desempenhada.

Toda a correspondência deverá ser endereçada para:

Revista FORMAR

Rua de Xabregas, 52

1900 Lisboa

As alterações da ficha técnica da FORMAR decorrem da reestruturação da área da Formação Profissional do IIEP. A revista passa a integrar a Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros.

# COLABORAÇÃO

## NORMAS

### 1. ASPECTOS FORMAIS

Os artigos deverão:

—ter título;

—ocupar até 7/8 páginas dactilografadas (o tema central pode ter um máximo de 15), cada uma com 25 linhas, e cada linha com 60 caracteres;

—estar estruturado em secções com subtítulos, numeradas ou não;

—ser acompanhado de três ou quatro frases chave que ressaltem do texto e que possam ser inseridas em «caixa»;

—assinalar claramente os termos ou expressões a imprimir em itálico ou a destacar através de qualquer outra forma gráfica;

—ser ilustrado, sempre que possível, com figuras (esquemas, gráficos, etc.) ou fotografias intercaladas no texto. Deverão ser anexados originais das figuras;

—vir acompanhado de identificação do(s) autor(es) (nome, sendo facultativo uma pequena referência biográfica);

—sempre que se trate de tradução e/ou compilação de artigo já inserido em outra publicação, deverá anexar cópia do original, bem como a referência da revista (nome, número, ano, mês de publicação e propriedade).

### 2. RESPONSABILIDADES

—O artigo é da inteira responsabilidade do seu autor e figurará com o seu nome, devendo, contudo, obedecer ao plano e critério gerais da publicação;

—O autor compromete-se a considerar as sugestões apresentadas pela FORMAR;

—A atribuição de um texto a uma dada secção da revista é decidida pelos responsáveis da FORMAR;

—O autor do artigo publicado terá direito a três exemplares do número em que colaborou.

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

# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| O ENSINO UNIVERSITÁRIO<br>E AS NECESSIDADES DAS EMPRESAS<br><i>Joaquim Quitério</i>                  | 4  |
| NECESSIDADES DE FORMAÇÃO<br>TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO<br><i>Antonieta Romão e Carlos Fontes</i>        | 11 |
| CONSOLIDAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS<br>EM ESTRUTURAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL<br><i>João Marcelino</i> | 15 |
| IMPACTO DA FORMAÇÃO<br>SOBRE OS RESULTADOS<br><i>Rui Ribeiro</i>                                     | 20 |
| APRENDER A TRABALHAR EM GRUPO<br><i>Cristina Pesce</i>   | 24 |
| QUER COMPRAR UM PC?<br><i>Carlos Mendes Valadares</i>  | 29 |
| A EDUCAÇÃO FÍSICA<br>E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL<br><i>J. Mário Cachada</i>                            | 36 |
| INTROSCOPIA?<br><i>João José de Sousa Leite</i>  | 38 |
| 25 ANOS DE MEMÓRIA   | 40 |
| QUE ESTILO<br>DE APRENDIZAGEM VOCÊ PREFERE?<br><i>Carlos Barata</i>                                  | 41 |
| VISUALIZAR O DIA D<br><i>Avelino Pinto</i>   | 48 |
| AS ESCOLAS PROFISSIONAIS<br>DESAFIO À SOCIEDADE<br><i>Eduardo Graça</i>                              | 52 |
| DEBAIXO DE OLHO – Vídeos/Livros  | 61 |
| NOSSAS PUBLICAÇÕES   | 64 |
| NOTÍCIAS   | 65 |

# O ENSINO UNIVERSITÁRIO E AS NECESSIDADES DAS EMPRESAS

1. Recordo-me de ter lido, nos primeiros anos da década de 70, pelo menos dois artigos traduzidos de publicações norte-americanas versando sobre um problema que tinha começado a preocupar seriamente as administrações das empresas: a ausência de atitudes e capacidades analíticas no seu pessoal. As três ideias mais salientes na abordagem desse tema eram as seguintes:

— a estandardização de métodos e procedimentos administrativos levava, progressivamente, à extinção do espírito analítico;

— esse facto estava a dificultar enormemente tanto a solução de problemas estruturais internos revelados pela crise, entretanto instalada, como a adaptação das empresas às condições externas criadas pela nova situação;

— a estandardização fora fruto de orientações impostas no precedente período de expansão, durante o qual foi levado ao extremo um processo de codificação e normalização de todos os procedimentos práticos integrantes da actividade global das empresas. Segundo esta óptica, exigia-se de cada funcionário apenas a assimilação de um conjunto de regras práticas e o cumprimento dessas regras no desempenho do respectivo cargo.

2. Inquéritos realizados em países de industrialização avançada, nomeadamente nos EUA, revelaram que a grande maioria das inovações industriais provinha das empresas de pequena

e média dimensão e não, como era crença geral, das grandes empresas. Estas, de facto, é que as exploravam à escala dos grandes mercados, mediante a aquisição das patentes ou pela absorção das próprias empresas inovadoras, depois do teste da aceitação dos novos produtos e da comprovação do seu potencial comercial, feitos por conta e risco das empresas menores.

Os resultados desses inquéritos inspiraram por sua vez estudos de índole sociológica visando a explicação dos factos revelados. O factor explicativo mais interessante foi identificado no denominado conhecimento tácito, um tipo de conhecimento empírico não codificável — e por conseguinte não transmissível pelas vias formais — que resulta duma particular interacção entre a mente humana e os dados da experiência. As intuições e a inventividade aplicáveis aos factos técnicos seriam funções essenciais do conhecimento tácito. Ora, este tipo de conhecimento tenderia a ser preservado nas pequenas organizações e a ser destruído nas grandes. Os factores envolvidos têm que ver com a flexibilidade dos sistemas de divisão do trabalho, com o grau de formalismo das organizações e com as diferentes exigências colocadas pelo esforço de sobrevivência e de adaptação ao meio: a maior rigidez funcional dos sistemas, o excesso de formalismo e a falta de desafios ao intelecto dos seus participantes tendem a eliminar nestes, além da iniciativa e da imaginação, o desenvolvimento do conhecimento tácito.

3. Entre as variadas teses produzidas acerca da violenta crise social que abalou a França em 1968, desencadeada pelo movimento que ficou conhecido como Maio de 68, uma, do sociólogo Alain Touraine, afirma que ela eclodiu de forma totalmente inesperada: não havia no ar nada que a fizesse prever; o Estado, as classes dirigentes e os sindicatos foram apanhados totalmente desprevenidos; a sociedade francesa parecia acomodada a uma ordem aparentemente equilibrada, justa e definitiva. No entanto, a eclosão da crise viria justamente iluminar a profunda desordem estrutural existente.

Estas três notas põem em destaque certos factos em torno dos quais pretendo desenvolver alguns pontos de vista acerca das relações entre o ensino universitário e as necessidades das empresas: a questão do saber prático e do saber teórico; o problema da inovação e da assimilação técnicas; e a necessidade de reconhecer e debelar os problemas institucionais (da empresa, da universidade ou de outra qualquer espécie de

unidade social) ainda no seu estado latente, de preferência a aguardar as suas consequências para depois tentar mitigá-las.

### QUESTÃO DE SOLIDARIEDADE

Tenham ou não consciência disso, pratiquem ou não uma cooperação activa, a Universidade e a empresa, enquanto instituições, integram um sistema social que submete ambas, e todas as outras espécies de unidades sociais, a certos imperativos de solidariedade. O estado geral do sistema depende de todas elas e todas elas dependem do estado geral do sistema. O que quer dizer que os benefícios e os malefícios produzidos por cada uma delas, as insuficiências, as distorções e abusos, e também os aspectos positivos do comportamento seguido em cada um desses campos institucionais, acabará por ter repercussões, benéficas ou maléficas, nos restantes.

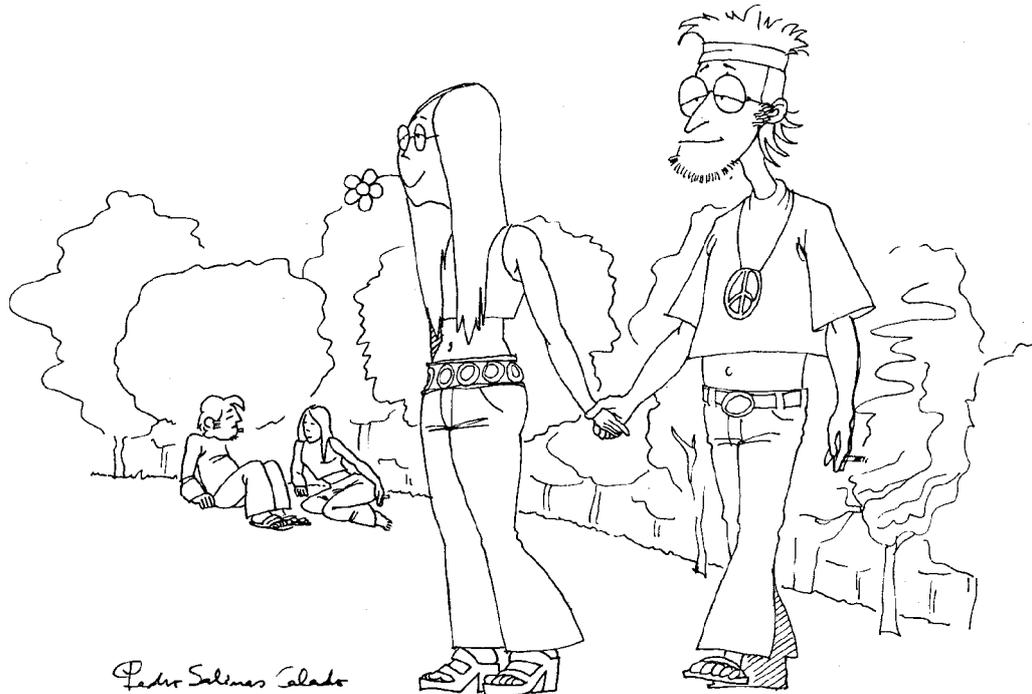
À parte este compromisso básico, imposto por circunstâncias inelutáveis, a Universidade e a empresa podem estabelecer formas concertadas de cooperação, de natureza contratual e até mesmo em forma orgânica, como aliás vêm

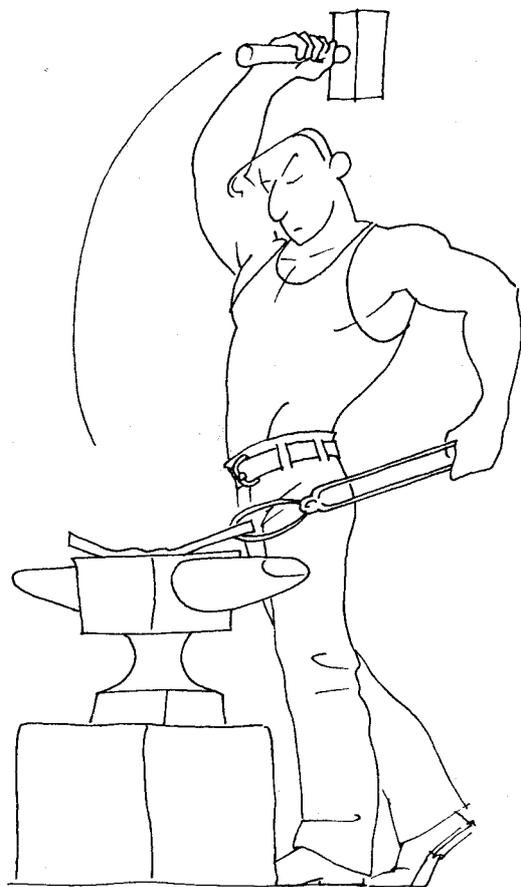
tentando e até certo ponto conseguindo fazer. Penso, porém, que o primeiro é o verdadeiramente fundamental porque, para além das razões que adiante serão apontadas, ele é determinante para o grau de aproveitamento das potencialidades implícitas nas segundas. É portanto a ele que me vou referir especialmente.

Vistas as coisas sob esse aspecto, parece claro que o modo mais efectivo de cumprir os imperativos da solidariedade entre campos institucionais é as organizações pertencentes a cada um deles desenvolverem um esforço incessante de aprimoramento no desempenho das funções que lhes cabem no sistema.

### O ENSINO UNIVERSITÁRIO

Se não reduzirmos a noção de profissão ao domínio intelectual e à capacidade de execução prática de um conjunto específico de tarefas produtivas ou afins, teremos dificuldade em não considerar os cursos universitários como cursos de formação profissional. Engenharia de minas, medicina, advocacia, docência, investigação, não são profissões? E se é certo que alguns cursos





universitários podem dar abertura para actividades profissionais não especificáveis à partida, ou até mesmo para actividades de certo modo marginais à actividade profissional propriamente dita, não é também verdade que se pode aprender carpintaria ou serralharia civil para as exercer apenas como *hobby*, como simples forma de lazer?

Uma distinção que talvez possa ser feita entre os diferentes níveis profissionais é a da qualidade de envolvimento intelectual e de intervenção manual exigidos pela execução das respectivas tarefas. Tomando como referência a indústria, poderíamos conceber uma escala tendo no ponto inferior o trabalho operário especializado, quase exclusivamente manual, com nulo ou quase nulo envolvimento intelectual, e no ponto superior as funções exigentes de formação universitária, em que o uso das capacidades intelectuais tende para o máximo e a intervenção directa ou indirecta em actividades de execução prática para o mínimo.

Ao lado dessa escala, e evoluindo no mesmo sentido, poderíamos idealizar outras duas: dos procedimentos de codificação mais simples e mais concretos para os de codificação mais complexa e mais abstracta; dos de tipo mais estandardizado para os menos estandardizados.



Pedro Salinas Calado

A simples idealização destas escalas pode servir para justificar as diferentes formas institucionais sob as quais se organiza a formação profissional: o regime tradicional de aprendizagem de um ofício ou de uma tarefa industrial, começando por simples funções auxiliares e prosseguindo pela gradativa assimilação do saber-fazer do mestre e pela acumulação de experiências; os cursos extra-oficiais ou semioficiais de formação profissional, actualmente muito em voga; os cursos oficiais de índole profissionalizante, a diversos níveis; e os cursos universitários.

Reunindo os elementos que nas três escalas se referem às profissões baseadas em formação universitária, teríamos como suas características essenciais: a permanência do uso das capacidades intelectuais na realização das tarefas profissionais; a relativamente reduzida possibilidade de codificação dos procedimentos profissionais; e um grau relativamente baixo de standardização desses procedimentos.

Estas características impõem certos requisitos básicos de formação para um adequado desempenho dos papéis profissionais correspondentes: capacidade de análise, diagnóstico e previsão; capacidade de equacionar problemas e os enquadrar correctamente nos contextos em que se produzem; capacidade de definir, entre estratégias e procedimentos alternativos, os mais adequados a cada situação, criando-os se necessário.

Requerem, portanto, um tipo de ensino eminentemente crítico, no sentido de integrar sempre cada facto de conhecimento no sistema lógico e na base empírica a partir dos quais foi deduzido, de o submeter ao confronto com factos concorrentes, e de relativizar o valor de cada um à validade do método segundo o qual foi estabelecido e aos dados que o sustentam.

Na formação do conhecimento tácito, a experiência é um factor de importância primordial, pelo que ele se distingue da formação teórica que cabe à Universidade dar. Partem, pois, de pontos opostos. Mas têm em comum o facto de implicarem uma atitude reflexiva, espontânea no primeiro caso e inculcada no segundo, que os leva a convergirem para um tipo especial de relação entre os seus portadores e os elementos da realidade que, em situação profissional, se convertem em objectos da sua acção.

Umhas mais, outras menos, todas as profissões de base universitária requerem a execução de tarefas práticas, identificáveis em maior ou

menor grau com o trabalho manual, e requerem portanto o conhecimento das respectivas normas técnicas, treino e experiências. Mas mesmo estas, a esse nível profissional, não podem resumir-se à aprendizagem prática e a uma execução mecânica: precisam ser sistematicamente pensadas e repensadas, em si mesmas, na sua fundamentação e na relação com o contexto e com as finalidades da sua aplicação.

Parece-me que a esta atitude crítica e a este pensar a prática é que convém aplicar a noção de conhecimento teórico; noção que, neste sentido, exclui tanto o ensino com carácter axiomático — mais próximo da doutrinação — como a divagação mais ou menos filosofante, como um mero ensino de técnicas de trabalho, como ainda um mero ensino de receitas e fórmulas prontas-a-usar para a solução de problemas previamente especificados.

Segundo esta ordem de ideias, o ensino universitário caracteriza-se como um ensino eminentemente teórico. Se abdicasse dessa orientação, a universidade negava a sua essência e deixava de cumprir o imperativo de solidariedade para com as outras unidades do sistema social. Tentarei mostrar que deixaria também de pôr à disposição das empresas, ao licenciarem os seus alunos, o que de mais valioso lhes pode oferecer.

Há, ainda, um aspecto importante a considerar: para os problemas que têm de ser enfrentados no terreno teórico, não se deve esperar — porque não são possíveis — respostas imediatas, automáticas ou preestabelecidas. Uma experiência profissional longa e rica pode permitir abreviar e tornar mais sólido um diagnóstico de situação e o estabelecimento das possibilidades de intervenção eficaz, mas não dispensa, mesmo assim, um tempo de análise que varia em função da experiência profissional (pensada, porque senão não merece verdadeiramente o nome de experiência) e também na natureza dos problemas enfrentados. Em momentos destes, a qualidade e a extensão da formação teórica dos profissionais envolvidos na situação são os elementos decisivos.

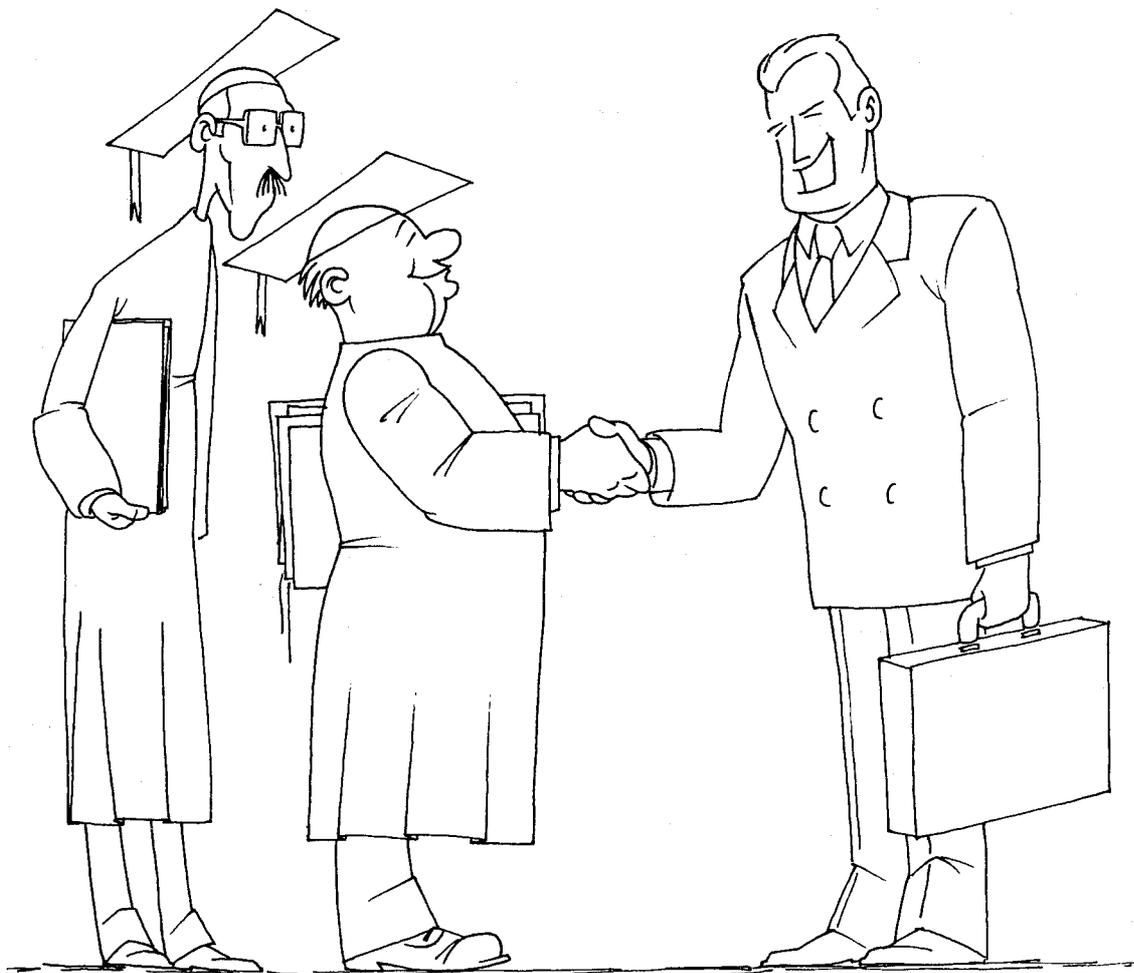
## AS NECESSIDADES EMPRESARIAIS

Na primeira das notas introdutórias, as dificuldades das empresas norte-americanas resultantes da ausência de pensamento analítico são atribuídas ao grau de standardização alcançado

pelos processos de trabalho, consequência do esforço desenvolvido pelas grandes organizações para tornarem mais expeditos esses processos e para mais facilmente adaptarem os novos funcionários às exigências dinâmicas do seu sistema operativo. Que me lembre, os artigos nela referidos não faziam alusão à Universidade. Não esclareciam se esta se teria ajustado também àquelas finalidades, e à necessidade das empresas de expandirem rapidamente os seus quadros de pessoal qualificado, enveredando por um ensino de orientação tecnocrática. Mas no caso da crise de Maio/68, esse é justamente um dos elementos que estão no centro das análises de Touraine, como factor explicativo dos acontecimentos.

A expansão continuada do comércio internacional e o crescimento conexo das economias nacionais durante longos anos, tivera o efeito secundário, perverso, de desarmar intelectualmente as empresas, incapacitando-as de reagirem de modo eficaz à necessidade de adaptação ao ciclo recessivo quando este se aproximava.

Os problemas que podem afectar as empresas são muitos e variados, mas podemos classificá-los em duas ordens bastante gerais: Os que implicam a necessidade de ajustamentos estruturais internos, relacionados com certos objectivos fundamentais como a produtividade, a qualidade e os custos; em suma, com a rentabilização dos recursos humanos e materiais ao



seu dispor. E os que implicam a necessidade de adaptação às condições mutáveis do meio, como a alteração das dimensões e da estrutura dos mercados, a evolução técnica, as mudanças conjunturais na vida económica, as mutações operadas no regime concorrencial, etc.

Qualquer destes dois tipos de ajustamento pode ser levado a cabo mediante modificações adequadas à natureza e especificidade dos problemas enfrentados, definidas através de uma análise cuidadosa e exaustiva das suas condicionantes e, neste caso, haveria alta probabilidade de se chegar a soluções eficazes e inovadoras, conformes com o sentido genuíno do termo inovação; ou, então, pela adopção de meios e práticas já instituídos.

Todavia, as práticas instituídas normalmente obedecem a princípios gerais, eventualmente válidos, que podem ser aplicados sob formas por vezes muito diversas. Ora, na ausência de uma atitude analítica, existe sempre o risco de assimilar as formas sem compreender, e consequentemente sem aplicar, os princípios de que elas derivam.

Este tipo de mimetismo tem sempre custos mas pode nem sempre gerar benefícios, ou nem sempre os gerar em medida conveniente. Do que resulta serem indispensáveis, também no processo de assimilação, o espírito crítico e a capacidade analítica que permitam, em cada caso concreto, assimilar os princípios válidos e inovar nas formas da sua aplicação quando o contexto o exigir. E sabemos como os contextos diferem, em inúmeros aspectos, de um país para outro, de uma região para outra, até mesmo de uma empresa para outra. Quantas vezes, até mesmo de um departamento para outro de uma mesma empresa!

Neste momento assistimos a algo que tem o seu quê de paradoxal. Depois de se verificar que as empresas de menor porte constituíam o reduto da preservação do conhecimento tácito, e que este é vital tanto para as pequenas como para as grandes empresas, faz-se com insistência a apologia da difusão de padrões formais que foram instituídos sobretudo pelas empresas maiores. E advoga-se, por vezes com igual insistência, a primazia do saber prático sobre o saber teórico, sabendo-se que só a combinação dos dois é verdadeiramente fecunda mas que é justamente no segundo que residem os germes da mudança. Entretanto, combina-se a ideologia da mudança com a defesa da padronização de um saber prático que lhe é logicamente contrário.

## O ENCONTRO NECESSÁRIO

Cada nível e cada género de ensino possui requisitos próprios que devem ser aferidos pelas exigências do estágio seguinte ou das actividades profissionais que cabem no seu horizonte. Se a Universidade aceitasse o papel de simples núcleo de articulação dum sistema mundial de difusão, assimilando do meio exterior e inoculando na empresa as formas técnicas instituídas de organização e de processos e práticas de trabalho, faltaria ao seu compromisso institucional e, por outro lado, na cooperação concertada entre organizações universitárias e organizações empresariais não teria condições de dar a estas nada que elas não pudessem obter por outros meios.

O imediatismo é em quase tudo mau conselheiro. Por razões diversas mas igualmente fundamentais, relacionadas com a diferente natureza das responsabilidades que impendem sobre cada uma delas, a empresa e a Universidade devem mirar longe quando estabelecem os seus objectivos e procuram definir os meios para os alcançar. No que, quanto a isso, toca aos recursos humanos, penso ter dado elementos suficientes para poder sustentar que as aptidões profissionais que as empresas precisam encontrar nos seus quadros técnicos de extracção universitária correspondem muito de perto, se não exactamente, ao que devem ser as características do ensino universitário quando este procura cumprir aquilo que foi referido como a sua essência. Há, assim, um ponto ideal onde os seus interesses superiores se encontram e ambas sairão beneficiadas se ele for plenamente atingido. Aquém desse ponto, a utilidade de todas as possíveis formas directas de cooperação depende de ele se encontrar ou não na linha de mira.

**Joaquim Quitério**

Assistente no Departamento de Sociologia da Universidade de Évora

banda desenhada



# AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILU



LINHAS TROCADAS

AS LIGAÇÕES ESTÃO NA MODA. QUE TAL TAMBÉM NÓS TERMOS UMA LIGAÇÃO?

PERDÃO?!

SEM COMPROMISSOS! MAS ACHO QUE VALE A PENA EXPERIMENTAR.

MAS ASSIM TÃO DE REPENTE?

NÃO PRECISA DE SER JÁ! MARCAMOS UM ENCONTRO, EU MOSTRO-TE AS MINHAS COISAS, TU MOSTRAS-ME AS TUAS E LOGO VEREMOS O QUE SE PODE FAZER.

MAIS BAIXO, MATIAS, QUE PODEM OUVIR-NOS !...

E PORVENTURA SERÁ CRIME FAZER INTERDISCIPLINARIDADE?

## NECESSIDADES DE FORMAÇÃO TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO

**A determinação de necessidades de formação profissionais numa empresa industrial, mais do que um simples registo de constatações sobre carências ao nível do desempenho de uma dada ocupação, é antes de mais nada um acto de gestão. Não é possível falar de necessidades de formação numa empresa, sem antes saber quais são os objectivos da empresa, quais são as suas prioridades a curto, a médio ou longo prazo. Se isto não acontecer, estaremos provavelmente a conceber uma formação desligada das necessidades da própria empresa.**

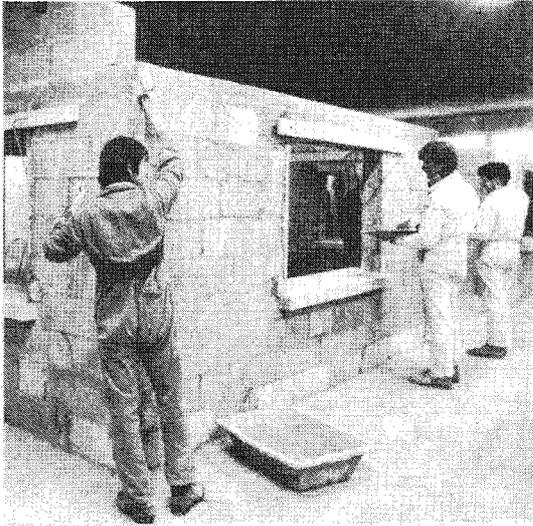
### I. INTRODUÇÃO

Ao advogar-se que toda a formação nas empresas se deve cingir estritamente aos objectivos da própria empresa, pode cair-se facilmente em dois perigos:

— Submeter a determinação das necessidades de uma empresa aos seus objectivos produtivos, transformando a formação numa ferramenta produtiva, desligada do homem concreto a quem se destina;

— Não é possível confundir numa empresa um desempenho deficiente com a falta de preparação para o realizar; inúmeros motivos podem provocar esta situação, não sendo a desmotivação do pessoal certamente um dos casos mais raros.

Perante este quadro, surge sempre a tentação em pensar que a formação numa empresa como uma simples técnica deverá detectar apenas os aspectos específicos, onde o desempenho se revela deficiente e as causas imputadas a carências de formação. Esta perspectiva tecnicista esbarra na prática com problemas que todo o gestor conhece no seu dia-a-dia: sem uma motivação do pessoal para o desempenho das tarefas que lhe são cometidas, o resultado é no final uma produção deficiente, pouco dinâmica, onde se despreza o seu principal capital: a criatividade dos seus funcionários. O grande dilema é assim uma articulação entre as necessidades sentidas por cada trabalhador, nas suas legítimas aspirações no quadro das empresas, e as exigências igualmente legítimas por parte da empresa. Para que este objectivo seja atingido, o planeamento da formação não se pode desligar da participação de todos aqueles



a quem a própria formação se destina. Afinal são eles quem irão receber a formação. E a prática demonstra que os resultados desta são nulos se a mesma não é assumida como necessária.

## II. OS OBJECTIVOS DA EMPRESA E O PLANO DE FORMAÇÃO

O diagnóstico de necessidades de formação numa empresa é apenas uma fase do planeamento da formação. Os problemas cruciais para quem tem de o fazer começam antes, na articulação entre o planeamento global da empresa e o planeamento da formação. A questão não é ociosa, dado que o diagnóstico de necessidades de formação, para trabalhadores no activo, pressupõe uma dada estabilidade dos postos de trabalho, um quadro de tarefas definido e procedimentos rotinados. Ora, um dos problemas actuais numa empresa resulta precisamente numa certa indefinição de funções que as novas exigências de competitividade impuseram, as novas tecnologias fomentaram e os novos métodos de trabalho criados para uma resposta mais adequada aos novos cenários acabaram por levar ao extremo. Surge assim hoje nas empresas, um primeiro ponto de tensão entre os seus objectivos e o planeamento da formação que pretendem realizar:

— A empresa competitiva exige flexibilidade e rapidez de resposta às solicitações do mercado, mas este facto tem como corolário maior polivalência nas funções do seu pessoal e maior capacidade de adaptação às novas exigências. Situação frequentemente traduzida

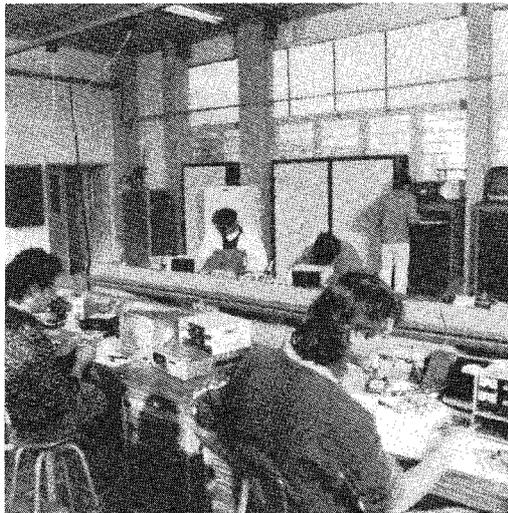


numa grande rotação nas ocupações profissionais, numa ausência de procedimentos e técnicas estabilizadas.

Perante este problema real, a solução de oferecer internamente um catálogo de cursos, a cada área da empresa, não é certamente a chave da solução. Nada nos garante a adequação entre a escolha do momento e as necessidades efectivamente sentidas nos postos de trabalho.

## III. ARTICULAÇÃO DE OBJECTIVOS

O diagnóstico de necessidades de formação numa empresa pressupõe, em regra, uma articulação entre os objectivos da empresa e as motivações dos próprios trabalhadores. O êxito da formação reside em grande medida neste equilíbrio. Um dos pontos essenciais desta articulação consiste em «discutir» a formação com aqueles a quem a mesma se dirige. Metodologicamente isto implica uma separação de níveis: Para a discussão ser frutuosa implica saber de um modo preciso quais os objectivos a atingir, e quais as prioridades. No quadro de uma empresa estas são tarefas da direcção. A partir destes objectivos globais e das prioridades definidas, então toda a participação pode ser alargada no domínio da determinação das necessidades de formação.

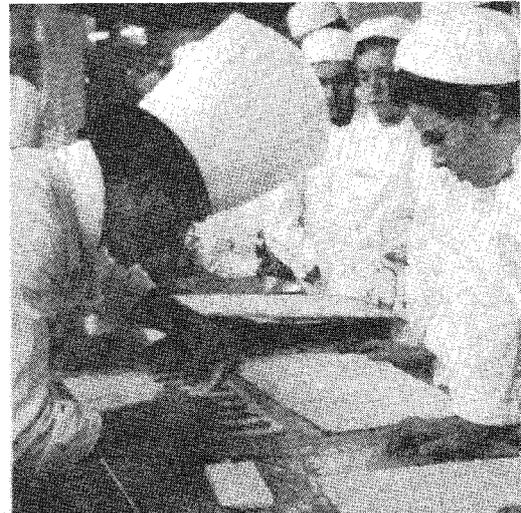


A posição enunciada sabemos que não é pacífica. Têm sido frequentemente apontados alguns obstáculos a uma participação mais activa dos trabalhadores na determinação das necessidades de formação:

- À excepção dos responsáveis a diversos níveis, a maioria dos trabalhadores tem uma visão da empresa limitada aos seus postos de trabalho.
- As perspectivas que concebem da empresa dificilmente se enquadram com os planos ou estratégias desta a curto ou médio prazo.
- Dificuldades de interpretar a linguagem mais técnica dos questionários, nomeadamente a referente aos conteúdos de formação.

As técnicas de diagnóstico que contemplam uma participação activa, em virtude destes obstáculos limitam-se a ouvir os chefes. As vantagens são várias: as perspectivas e a formação são mais amplas; os resultados a obter através da formação, quando dirigida aos chefes, permite uma rápida difusão e uma melhoria nos processos de trabalho. Mas os perigos de apenas «ouvir» os chefes são igualmente reais e merecem uma atenção particular:

- A formação a partir de cima corre o risco de ser assumida como uma obrigação, ou uma recompensa.
- As necessidades apontadas pelos chefes



traduzem muitas vezes as suas relações de força que procuram impor na empresa. A formação torna-se aquela que num determinado momento convém realizar, não a que é necessário efectuar.

#### IV. UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A participação alargada tem os seus riscos, mas igualmente as suas virtualidades. Mas o grande problema de fundo consiste no «como». Neste capítulo não existem receitas seguras, mas indicações porventura úteis. A primeira que gostaríamos de transmitir é que **A PARTICIPAÇÃO DEVE SER PREPARADA**. Não basta partir do pressuposto que toda a formação está intimamente ligada à motivação do próprio trabalhador. E se este não manifestar interesse pelo seu trabalho, se a formação for sentida como algo desligado da sua actividade e dos seus interesses profissionais, os resultados a obter certamente serão negativos. O diagnóstico de necessidades de formação numa empresa exige participação mas também muita preparação.

Uma técnica que tem sido utilizada e com bons resultados consiste num simples questionário, conforme o que a seguir se descreve (ver quadro). O mesmo deve ser distribuído aos chefes e subordinados.

Na primeira das colunas pede-se para que o serviço, divisão ou secção identifique numa listagem quais os problemas ou situações que podem ser resolvidos através de uma acção de

QUADRO I

| SECÇÃO: _____  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
|--|--|--------|------------------------------|------------------------------|--|---|---|---|------------|---|---|
| RESPONSÁVEL: _____   |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
| DATA ___/___/___   |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
| PROBLEMAS<br>OU SITUAÇÕES<br>DE NATUREZA<br>FORMATIVA<br>* | TRABALHADORES<br>A ENVOLVER<br>NA FORMAÇÃO |        | PROGRAMA<br>DE FORMAÇÃO<br>* | RESULTADOS<br>ESPERADOS<br>* | PERÍODO<br>RECOMENDADO<br>PARA A<br>FORMAÇÃO |   |   |   | PRIORIDADE |   |   |
|  | CARGO                                      | NÚMERO |                              |                              | TRIMESTRE                                    |   |   |   |            |   |   |
|  |  |        |                              |                              | 1  | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 |
|  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
|  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
|  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
|  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |
|  |  |        |                              |                              |  |   |   |   |            |   |   |

\*Colunas a preencher de acordo com a listagem previamente elaborada de acordo com a metodologia apresentada.

formação. Esta listagem é preparada previamente através de entrevistas informais ou questionários abertos. Esta listagem deve ser aberta a novas entradas. Cada problema pode ser identificado por um número de código.

Numa segunda coluna, serão indicados o número de trabalhadores que têm carências nos problemas apontados. A indicação do cargo pode ser suprimida.

Numa terceira coluna, partindo dos problemas ou situações indicadas, deve agora ser apresentada uma listagem de possíveis cursos. Para cada curso deve assinalar os seus objectivos, duração e destinatários potenciais. A escolha é feita em cada serviço ou divisão, mas em função dos problemas que apontou como sendo susceptíveis de resolução através de acções de formação. Esta listagem apoia-se evidentemente na experiência anterior da própria empresa.

Numa quarta coluna, devem agora ser indicados os resultados esperados. Para apoiar este

trabalho pode ser construída uma nova listagem, sempre com a possibilidade de poder ser completada.

Por último, pode acrescentar ao seu questionário o pedido para que seja indicado o período mais conveniente para a formação, e a sua prioridade.

Estas listagens têm um conteúdo informativo mas igualmente pedagógico.

Onde está a chave do êxito deste tipo de questionários? Não temos dúvidas em afirmá-lo: na preparação da participação objectiva de todos aqueles que trabalham numa empresa, aproximando os questionários à sua realidade concreta: os seus problemas e as suas situações profissionais.

(1) **Antonieta Romão**  
Licenciada em Organização e Gestão de Empresas

(2) **Carlos Fontes**  
Licenciado em Filosofia

## CONSOLIDAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS EM ESTRUTURAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**Depois de um período de euforia e de expansão, em que assistimos no País ao nascer e morrer de numerosas iniciativas, algumas entidades promotoras de Formação Profissional enfrentam agora o desafio da consolidação e da estruturação, que uma vez vencido lhes assegurará um futuro onde tem lugar o desenvolvimento.**

O «método dos casos» irá ajudar-nos a formular o problema:

José P., licenciado em Engenharia, é o director da Escola Profissional Filipe Folque (1). Tinha tido conhecimento das intenções de criar um centro de formação profissional de técnicos de Electrónica na sua cidade, e pôs-se em contacto com as organizações responsáveis. Passados seis meses, era também um dos promotores. O entusiasmo e espírito de iniciativa que demonstrou, fizeram dele um profundo conhecedor do processo de criação da escola e credor da confiança e simpatia dos responsáveis. Propuseram-lhe o cargo de Director.

Tinha aceite o desafio. «É claro que ao aceitar dedicar-me profissionalmente a esta iniciativa, estou consciente de ter escolhido um cargo difícil. Terei a responsabilidade de pôr a funcionar algo totalmente novo. Mas isto interessa-me: sempre achei que o País precisa de técnicos intermédios qualificados e isso era bem patente na empresa onde trabalhei; além disso este ensino profissional, se for feito com uma preocupação de qualidade, poderá ser altamente gratificante...»

A Escola Profissional Filipe Folque, apesar da sua breve existência, goza, volvidos quatro anos do seu aparecimento, de um reconhecido apreço público. Prova disso são os pedidos de inscrição, que ultrapassam as escassas 40 vagas por ano, número máximo que a direcção havia imposto

para preservar a qualidade do centro. Esse prestígio adquirido, evidentemente, não tinha caído do céu. Era o resultado do esforço conjunto de uma equipa de formadores, da qual faziam parte oito licenciados a tempo inteiro e cinco colaboradores externos. José P. orgulhava-se de ter conduzido essa equipa com forte motivação e profissionalismo que os fez ultrapassar de boa maneira os obstáculos que foram surgindo: equipamento insuficiente, problemas disciplinares, dificuldades com o financiamento...

Mas, agora que tudo parecia correr bem, pois tinham já saído e sido imediatamente colocadas as duas primeiras «fornadas» de técnicos de Electrónica, numa altura em que candidatos não faltam e os fluxos e canais de financiamento estão definidos e regularizados, eis que começam a surgir problemas com os formadores. Luís O., um deles, licenciado em Engenharia de Sistemas e responsável pelo sector informático, numa conversa com José P., manifestou-se interessado em iniciar outra actividade profissional. O mesmo tinha já sido referido por outros três formadores do Centro.

A saída destes técnicos, com que José P. contava para ir construindo em equipa uma iniciativa de alto valor, iria ter consequências negativas, sem dúvida: «Se eles se vão embora, é uma pena, porque ao fim e ao cabo, qualquer um deles tem feito um bom trabalho. Que motivos



os terão levado a esta insatisfação? Preciso de conhecê-los; caso contrário, tal como pude constatar na organização onde trabalhei, se não se forem embora, "funcionalizam-se". A rotina instala-se, assegura-se o mínimo indispensável, mas não se evolui nem se inova. E a inovação, num centro desta natureza, afigura-se-me primordial...»

A equipa de formadores da Escola Profissional Filipe Folque reunia uma vez por semana para discutir os assuntos correntes e atribuir responsabilidades. Esta forma de trabalho era tida por todos como altamente estimulante e grande parte do entusiasmo com que cada um acometia as suas tarefas podia ser atribuído a este facto. Assim, pois, não estranhou a nenhum formador que o próprio director tivesse colocado no seio da equipa a questão que o preocupava: «Devemos entre todos reflectir sobre o trabalho que temos desenvolvido e ver que pontos débeis serão responsáveis pela insatisfação que afecta alguns de nós.» Depois de uma hora de discussão, Luís O. foi anotando no quadro uma síntese de ideias:

*Carreira de formador desta escola:* Que evolução é previsível para as condições de remuneração, promoção e correspondente âmbito de responsabilidade de cada um de nós?

*Formação:* É certo que já temos assistido e participado em jornadas técnicas, cursos, colóquios, mas não temos definida uma clara política de formação/valorização profissional que permita uma actualização de conhecimentos, um aperfeiçoamento dos métodos de trabalho e uma motivação para a inovação.

A discussão havia sido proveitosa. Quebrou-se um estado de tensão latente que se sentia no ambiente de formadores e todos tinham agora consciência dos novos obstáculos a vencer. Em relação ao primeiro ponto, formou-se um grupo de trabalho, constituído por quatro formadores que iriam estudar o assunto: alguns deles conheciam outros esquemas remuneratórios de empresas onde tinham trabalhado. Havia que adaptar e estabelecer políticas: um prémio de produtividade não fazia sentido na Escola Profissional Filipe Folque, mas porque não prever um prémio de «desempenho» que procurasse promover os mais dedicados tal como acontece nas grandes empresas? O assunto era mais sério do que parecia. Que repercussões teria na unidade da

equipa? No ambiente de trabalho? Quem avaliaria a atribuição de um tal prémio?

O segundo ponto — estabelecer a política de formação de formadores — iria ser objecto de um outro tratamento: Há já dois anos que José P. tinha iniciado contactos com uma escola tecnológica alemã (2), para troca de experiências. Considerava importante este relacionamento pois sabia que essa escola funcionava em moldes semelhantes, já que o objectivo era o mesmo: a formação de profissionais de electrónica com uma qualificação de nível 3. «Uma visita a esta escola, acompanhado de alguns membros da equipa, virá sem dúvidas esclarecer-nos sobre o modo de atacar o problema da formação de formadores. Sei que o director tem vinte anos de experiência na direcção de escolas tecnológicas e os outros formadores estão com ele há muitos anos. O salário elevado é com certeza factor de peso para fazer reter estes elementos na docência; mas será só isso? Esta escola conta com uma boa reputação no mundo empresarial — bons profissionais têm sido aqui formados e algumas inovações relevantes no campo da automação poderão ser-lhe em parte atribuídas. Qual o segredo alemão para reter os melhores elementos no quadro de formadores? Estou convencido de que a resposta a estas questões poderá pôr-nos no bom caminho.»

«A visita realizou-se e os seus objectivos foram alcançados.» Era assim que resumia Luís O. as suas impressões, na primeira reunião semanal depois da viagem. «Penso que, depois do que vi, a condicionante estratégica do futuro desenvolvimento desta escola passa indubitavelmente pela forma como será concebida a formação de cada um de nós, formadores. E passo a descrever o sistema alemão que nos foi dado conhecer:

«**1.º aspecto:** que quero referir: Universo institucional. A escola que visitámos pertence a uma "família" de escolas tecnológicas que reúne cerca de 200 centros espalhados por toda a Alemanha. Estes Centros estão "federados" (será talvez a tradução portuguesa mais próxima) numa organização nacional que presta serviços a todos eles. Nesta superestrutura trabalham cerca de 3000 formadores sendo o total de alunos em escolas tecnológicas pertencentes a esta "família" de cerca de 50 000. Como esta família, existem mais 11, congregando maior ou menor número de alunos, formadores e escolas.

«**2.º aspecto:** Diversidade sindical. Os formadores estão filiados em cinco diferentes sindic-

tos. As políticas remuneratórias são definidas por concertação entre os sindicatos e as entidades empregadoras.

«3.º aspecto: A existência de um centro de formação de formadores para servir a instituição da responsabilidade das várias organizações implicadas: por um lado os sindicatos, por outro as organizações responsáveis pelas escolas tecnológicas.

«4.º aspecto: Os meios humanos afectos a esse centro: dez formadores a tempo inteiro, com o grau de Doutoramento, em ligação com uma Universidade.

«5.º aspecto: O âmbito da formação: trata-se sobretudo de uma formação pedagógica.

«6.º aspecto: A política de formação: quatro vectores: Formação de qualificação — todo o formador no âmbito das escolas tecnológicas, para poder exercer a actividade, necessita de obter um diploma pedagógico específico no centro de formação de formadores. Formação de aperfeiçoamento — para a progressão na carreira é necessário um mínimo de reciclagem técnica ou pedagógica anual através da frequência de uma sessão de aperfeiçoamento pedagógico no centro nacional ou noutra escola. Uma política de diversificação: são encorajados os estágios de formadores em escolas tecnológicas diferentes, ou no estrangeiro. Uma política de partilha de informação: por seminários anuais com a duração de uma semana, onde, por centros de interesse, grupos de formadores de diferentes escolas expõem iniciativas que tiveram lugar nos Centros onde trabalham.»



A exposição de Luís O. foi acompanhada por todos com muito interesse. Não restavam dúvidas sobre a eficácia do sistema de formação de formadores alemão e compreendia-se melhor o porquê do nível alcançado pelas suas escolas tecnológicas. Formadores de alta qualidade, trabalhando numa atmosfera de elevado profissionalismo, uma partilha de informação acentuada, um universo institucional permitindo tudo isto e também, claro está... uma remuneração muito melhor do que a dos nossos formadores.

«Tudo isso é possível na Alemanha, com todas essas estruturas a funcionar. Agora nós, aqui isolados, na nossa Escola Profissional, ou solucionamos os nossos problemas sozinhos ou ninguém o fará...» João M. era o porta-voz de um sentimento de impotência que começava a aflorar.

Da exploração deste caso pelas entidades que pretendem ficar na formação profissional depende em maior ou menor medida o seu êxito futuro. E por êxito entendemos a sua capacidade de gerar entusiasmo nos actores da formação — nos formadores, em primeiro lugar, e por consequência nos alunos.

É evidente que não existe uma solução-panaceia e cada instituição há-de desbravar o caminho a seguir. O que muitas vezes é impedido, simplesmente porque os problemas não se colocam. Sabe-se que as coisas não vão bem, mas não se descortinam as razões. A rotina diária encarrega-se de sepultar aquilo que poderia ser uma análise científica do trabalho e uma poderosa alavanca para a inovação.

Este caso contém, entretanto, alguns aspectos em que importa reflectir:

#### OUTROS JÁ O FIZERAM

Os problemas de uma organização não são, de modo geral, originais. São problemas comuns a quase todas as organizações e a problemática enunciada neste «caso» não é exclusiva de escolas ou entidades promotoras de formação. Demasiadas vezes, porém, tendemos a atribuir-nos uma especificidade exclusiva, que nos impede uma abertura aos outros. Essa abertura, o desejo de conhecer outras realidades, no País ou no estrangeiro, poderá ser um excelente motor de inovação. O reflexo psicológico «se outros o fizeram, porque não nós?» tende a ser imediato e surge o desejo de experimentar.

#### SATISFAZER NECESSIDADES

##### — CADA VEZ MAIS UMA MISSÃO DA EMPRESA

Os indivíduos tendem à satisfação das próprias necessidades que se hierarquizam de acordo com o modelo em escada proposto por Maslow<sup>(3)</sup>:

realização  
consideração  
integração  
segurança  
fisiológicas

Depois das mais básicas satisfeitas, uma organização há-de centrar-se sobre as políticas que poderão levar os indivíduos que nela trabalham à satisfação das mais elevadas. Uma frustração de expectativas leva ao «funcionarismo», que surge como reacção vindicativa, não como um defeito do indivíduo mas como uma pecha da organização.

#### O DINHEIRO NÃO É TUDO

O caso refere-o de forma implícita. Seguramente, um «formador de alta qualidade» de uma escola tecnológica alemã ganha menos do que um quadro com o mesmo grau de qualificação de uma empresa industrial. Assim sendo, como compreender a retenção destes elementos nas escolas, contribuindo para o seu prestígio? Haverá com certeza um outro conjunto de estímulos procedentes do quadro organizacional capazes de gerar competitivamente a motivação. À organização compete a criação desse quadro.

#### A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO DO UNIVERSO

É um factor que poderá constituir forte empecilho para o desenvolvimento dos recursos humanos de formação. Lembremos que foi precisamente por aqui que começaram as primeiras reacções negativas à exposição de Luís O. Um clima sinérgico que potencie os recursos humanos, fazendo-os render ao máximo, só é possível quando houver uma dimensão que ultrapasse a esfera pequena de um centro de formação profissional. Todo um campo de inter-

câmbio, de superação do individualismo, do espírito latino no mau sentido (o daquele que se julga capaz de fazer tudo sozinho) está por descobrir no nosso País.

#### A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS COMO FORMA DE ESTRUTURAÇÃO

Uma clara política de pessoal, informada e ajustada a uma também clara política de formação, pode estruturar de facto a instituição de formação. E sem se chegar aí, anda-se a improvisar — horas de formador para aqui, horas de formador para acolá; mas pessoal fixo, garantindo estabilidade, qualidade, inovação... não!

#### A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE DE TRABALHAR BEM

Atribuir os êxitos do sistema alemão a uma cómoda superioridade intrínseca e inalcançável, nada favorece o espírito inovador dos que reagem de acordo com o saudável reflexo psicológico já enunciado «se os outros o fizeram, porque não nós?». Esse preconceito estagnante necessita de ser ultrapassado para se poder caminhar num sentido de desenvolvimento. Daí que uma organização deva proteger e acarinhar os elementos inovadores. Um protector nos órgãos de responsabilidade de topo, que apoie moral e financeiramente os «campeões» da iniciativa, poderá ser uma pista de trabalho para aqueles que pretendem a estruturação desejável.

Sugerimos por fim que o leitor radiografe a empresa de formação onde trabalha. Analise-a sob a óptica do responsável que pretende consolidar os seus recursos humanos. Não procure soluções rápidas e imediatas. Rodeie-se de mais pessoas com quem possa comentar as suas ideias. Terá empreendido o caminho da organização, onde tem lugar o desenvolvimento.

**João Marcelino**  
Engenheiro agrónomo  
Responsável Formação de Formadores  
A.P.D.R.

(<sup>1</sup>) A Escola Profissional Filipe Folque é pura ficção. Qualquer semelhança com outra escola ou centro de formação profissional é simples coincidência não intencional.

(<sup>2</sup>) A Alemanha é aqui referida de forma fictícia. Poderia ser qualquer outro país num estágio de desenvolvimento superior ao nosso.

(<sup>3</sup>) Citado em "Introdução ao estudo do trabalho", OIT, Edição coordenada por Kanawaty, G., Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda., Lisboa 1984.

### FICHA TÉCNICA

#### ESCOLA PROFISSIONAL FILIPE FOLQUE

- Saída profissional: Técnicos de Electrónica
- Curso de nível 3 (de acordo com a classificação comunitária)
- Duração da formação: três anos
- Equivalência: 12.º ano
- N.º total de alunos: 120 (duas turmas de 20 por ano de formação)
- N.º total de formadores:
  - a tempo inteiro: oito
  - colaboradores: cinco
- Rácio alunos/formador: 11,4
- Remuneração líquida anual média por formador a tempo inteiro: 1700 C
- Valor actual do investimento realizado (Instalações + Equipamento): 250 000 C
- Responsabilidade: Associação de âmbito local da qual fazem parte as seguintes instituições:
  - Associação Distrital dos Industriais de Electrónica
  - Associação Comercial
  - Câmara Municipal
  - 10 empresas do ramo
  - Pessoas individuais
- Financiamento corrente: Estado (60%), Alunos (10%), Associação dos Industriais (20%), Empresas (10%).

# IMPACTO DA FORMAÇÃO SOBRE OS RESULTADOS

## UM PROBLEMA DE AVALIAÇÃO

### GESTÃO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO

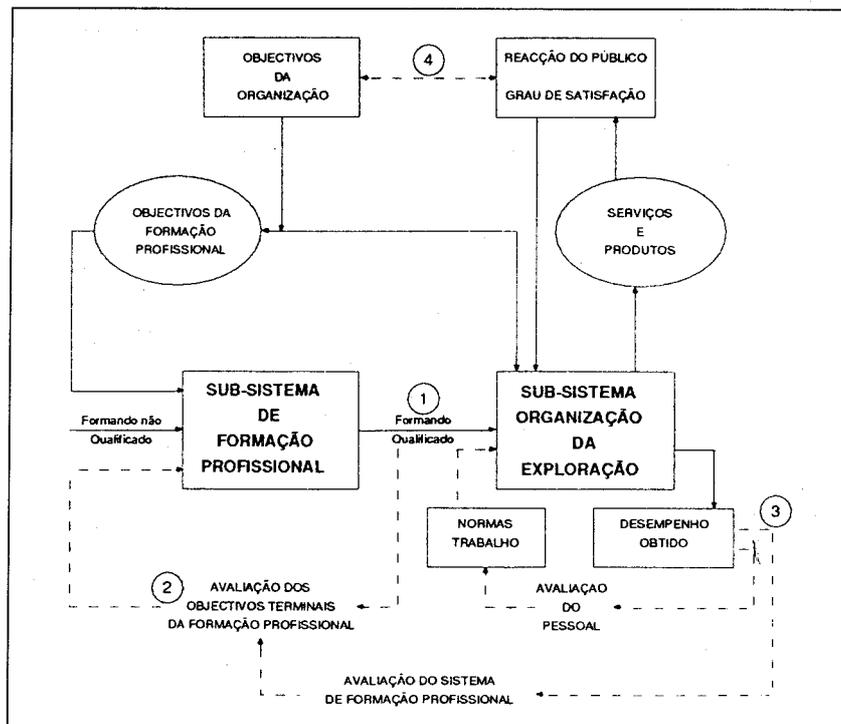
A formação profissional pode ser considerada como um processo transformador, possuindo entradas e saídas próprias, responsável por fornecer ao cliente um bom produto ou serviço e reger-se por regras, não muito afastadas da lei da oferta e da procura, ou até das do *marketing*.

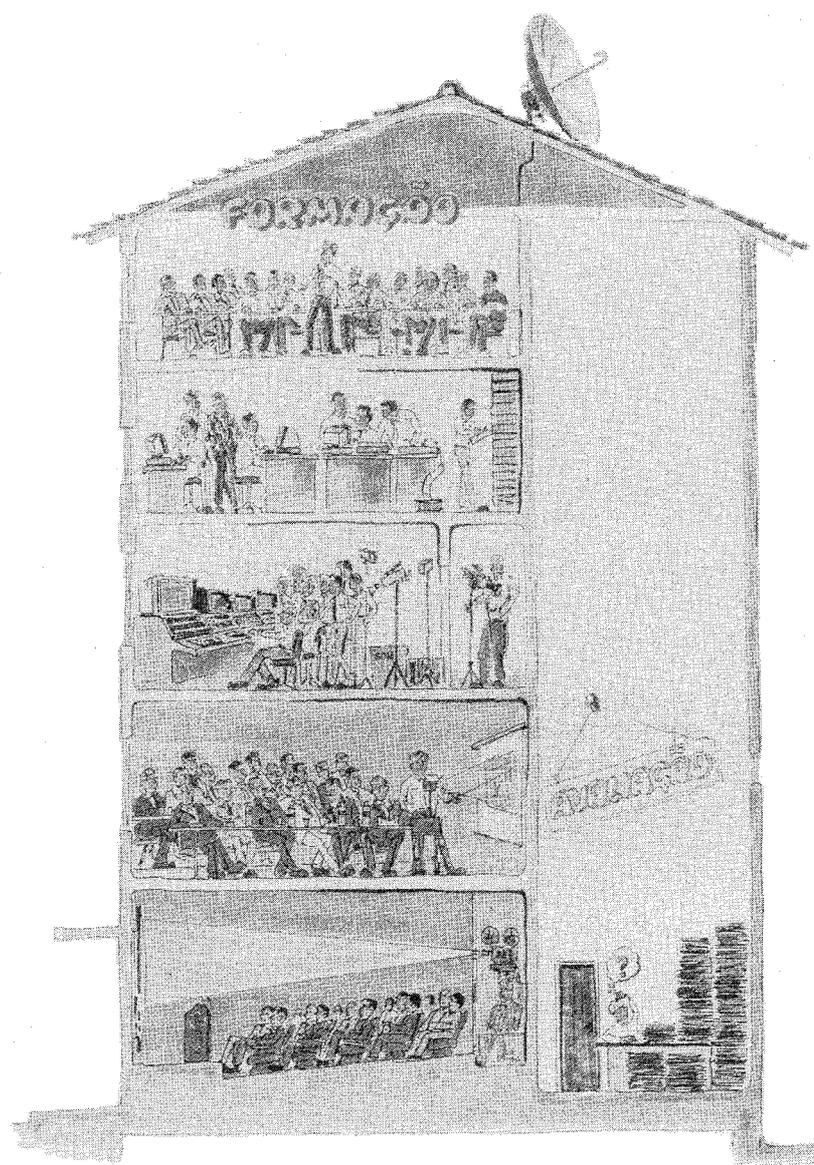
Dada a natureza do objecto da formação, a única técnica válida será, no entanto, a de *provar que existe um real benefício* no consumo deste produto-formação.

Tal benefício pode ocorrer ao nível das diferenças de qualidade entre produtos idênticos (neste caso cursos e programas) — estaremos ao nível das reacções do estagiário (1) e ao nível dos objectivos de formação (2). Nestes dois níveis, as preocupações de benefício, situam-se ambas no âmbito do subsistema de formação. A partir

daqui o produto é devolvido à organização-postos de trabalho (3).

Importa portanto, a partir de agora, acompanhá-lo sistematicamente, até, em última análise avaliar qual o impacto que tal produto ou «campanha» irá provocar no público, real destinatário das organizações (4).





Enquanto os primeiros níveis de avaliação citados são normalmente objecto, hoje em dia, de significativo interesse e preocupação, os níveis seguintes têm vindo a ser subestimados, embora teoricamente se aceite que a avaliação deveria determinar o grau de eficácia da formação em geral e logo a pertinência da sua razão de existir. Talvez porque para além dos *produtos* (de formação), é também o *processo formativo* que está em causa. Alguns sintomas interessantes reveladores deste problema:

É conhecido que largas somas de recursos financeiros são consagradas ao desenvolvimento

de novos programas e projectos, novas metodologias e meios sofisticados de formação. Continua no entanto sem expressão qualquer esforço no sentido de avaliar o grau de impacto que a sua realização teve, tem ou terá nos resultados concretos das organizações.

A generalidade dos agentes de formação reconhece as insuficiências e incapacidades a nível do processo formativo e particularmente do impacto que a formação realizada exerce nos resultados da organização. A nível dos próprios subsistemas de formação, fortes dúvidas se colocam quanto à sua capacidade em reagir e se adaptarem às

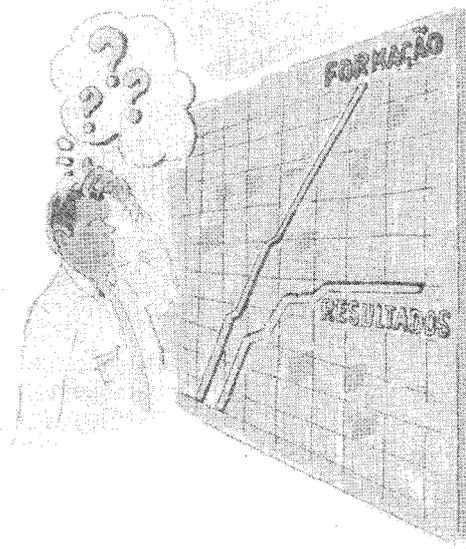




## AVALIAÇÃO DO PROJECTO DE FORMAÇÃO

### PISTAS PARA REFLEXÃO:

- Necessidade de *planos, metodologias e instrumentos de avaliação de nível 3 e 4* associados aos projectos de formação de grande envergadura.
- Importância na aplicação de *análises de custo/benefício* (valor do problema/custo de soluções).
- Utilização de sistemas de *contabilidade analítica* de custos de exploração dos produtos ou serviços prestados.
- Abordagem da formação por *projecto* (de formação), articulado de forma estreita ao produto ou serviço para que aquele concorre.
- *Monitoragem sistemática* da evolução das diferentes fases (níveis) de «absorção» dos efeitos das soluções formativas.
- Sobreposição da avaliação do *grau de eficácia*, à avaliação dos níveis de eficiência.
- Controlo sistemático de desvios — planeado/realizado, evolução, tendências, e outras.
- Utilização de *painéis de indicadores* objectivos, caracterizadores do que se pretende avaliar, mais facilmente obtidos se baseados em sistemas de bases de dados.
- Sintonia entre o discurso dos agentes de formação e o discurso da gestão.



### CONCLUSÃO

Uma forma importante de evitar o «liberalismo de formação», frequentemente escondido sob o carácter social que a função formação deve garantir, ou dos níveis de eficiência que demonstra, será a de garantir a máxima *sintonia entre o discurso dos agentes de formação e o discurso de gestão* da organização a que estão ligados. Na prática se avaliará.

**Rui Ribeiro**

Responsável pelo planeamento de Formação/Telecom Portugal



**Um formador é acima de tudo um educador, e em qualquer acção de formação há que se prestar atenção às dinâmicas que ocorrem nos relacionamentos interpessoais entre o grupo de formandos.**

**É preciso saber liderá-los, a partir da observação dos comportamentos dos elementos do grupo. A adaptação do estilo de liderança do formador às situações que se apresentam é fundamental, bem como o saber perceber os mecanismos de adaptação às actividades de grupo.**

#### OS MECANISMOS DE DEFESA

É fundamental que os formadores percebam, da maneira mais exacta possível, as verdadeiras causas dos conflitos no seio do grupo, para que possam actuar convenientemente.

Existem muitos obstáculos que dificultam um membro de um grupo a integrar-se nele. Assim, num grupo de formandos, alguns poderão sentir-se inseguros em relação ao grupo, poderão sentir-se inferiores, incapazes em relação aos demais membros do grupo e, por isso, não participar. Poderão aceitar o grupo, mas, discordar das suas metas. Estes entraves à participação podem actuar no nível consciente do indivíduo ou no nível subconsciente.

Um grupo maduro deve ajudar cada componente da equipa a analisar-se objectivamente de maneira que possa ultrapassar as suas inibições, frustrações e participar mais eficazmente no processo evolutivo do grupo.

A pessoa, ao ajustar-se ou adaptar-se às inições e frustrações, utiliza vários mecanismos de defesa que se constituem em verdadeiros «escapes mentais» que muito a auxiliam a ultrapassar os fracassos. A título de exemplo destacamos alguns mecanismos de defesa utilizados mais comumente pelas pessoas para se adaptarem:

— *Compensação*: quando uma pessoa se sente inferiorizada numa situação ou quando lhe é negada a satisfação de uma necessidade, ela procura compensar as suas deficiências com outro comportamento chamado compensatório.

— *Retraimento*: aparece, às vezes, por questões de frustração, quando o indivíduo se isola, de forma a evitar pessoas e situações que se lhe apresentam.

— *Racionalização*: aparece quando a pessoa propõe ao grupo uma explicação razoavelmente aceitável para uma sua atitude, com a finalidade de esconder de si mesmo e dos demais a verdadeira razão que lhe parece indigna ou indesejável.

— *Verbalização excessiva*: é o que se passa com as pessoas que utilizam todo o tempo disponível para as suas exposições, as quais, afinal, não passam de mero «palavreado», não dando hipótese a que outras pessoas falem, além de inibir os retraídos.

— *Viscosidade*: aparece nos indivíduos que apresentam uma certa «viscosidade», isto é, que se prendem a certas ideias ou pensamentos e não se «despregam» deles, entravando o desenvolvimento do grupo. Voltam a insistir em assuntos que já foram discutidos e resolvidos.

— *Objectividade*: aparecem nos indivíduos que se preocupam e se angustiam com detalhes sem grande importância para o grupo; isto enerva os restantes elementos.

— *Agressão*: pode manifestar-se de diferentes formas dentro do grupo, como por meio de crítica maliciosa, explosão de agressão verbal, negativismo habitual e comentários irónicos.

— *Identificação*: o indivíduo encara como sua a forma de viver a vida de outra pessoa. As pessoas que se adaptam por identificação, adoptam como seus os comportamentos de outra pessoa com quem se identificam, de forma inconsciente.

— *Proiecção*: aparece quando o indivíduo transfere para outro o sentimento da sua própria inadequação ou frustração. É o caso, por exem-

plo, de uma pessoa que não obteve êxito no seu papel de coordenador e projecta a culpa sobre os outros membros do grupo, alegando que estes não se saíram bem nas actividades de equipa.

— *Regressão*: às vezes, quando uma pessoa se encontra numa situação muito complicada, pode retroceder na sua conduta a um enfoque menos maduro, com a esperança de vir a ser tratado nesse nível. Chacotas, brincadeiras, jogos, enfim, todo um comportamento infantil que assinala manifestações tipicamente regressivas.

— *Negativismo*: aparece quando a pessoa frustrada responde negativamente a todas as alternativas que lhe aparecem. A pessoa recusa-se mesmo a trabalhar, caso o grupo não proceda como ela deseja.

Na sociedade em que se vive, é inevitável que alguns desejos e ambições não possam ser satisfeitos. Portanto é natural que os indivíduos criem formas de adequação a estas frustrações, isto é, maneiras de suportá-las.

Quando o formador reconhece este facto, e tenta criar formas de interacção social que diminuam estas frustrações, está a elevar o espírito do grupo e a permitir o alcance dos objectivos mais rapidamente. Economizará tempo e energia emocional, alcançará maior motivação e satisfação pessoal em relação ao grupo, além de aumentar a produtividade do mesmo.

O grupo atravessa fases de maturidade, tal como qualquer pessoa. Na «infância» o grupo apresenta um comportamento desordenado, mal coordenado, impreciso, inseguro. Na «adolescência» o grupo atravessa uma fase em que os seus membros não sabem ainda governar, controlar as suas crises emocionais. Os seus membros andam às voltas com problemas de dependência, independência e auto-afirmação, onde a liderança é definida até com agressividade.

Quando o grupo atinge a maturidade, começa a adquirir capacidade de fazer as coisas por si só, a encarar os problemas emocionais com calma, a dar-lhes uma solução construtiva.

## OS GRAUS DE MATURIDADE

Baseados em normas propostas por Franklin S. Haiman e Agostinho Minicucci propomos um interessante inquérito para apreciação do grau de maturidade de um grupo.

## OS GRAUS DE MATURIDADE

Responda às seguintes perguntas:

1. O seu grupo tem um entendimento claro dos seus fins e das suas metas?

Sim ( ) Não ( )

2. Caminha em direcção aos seus objectivos com um máximo de eficácia e um mínimo de esforços inúteis?

Sim ( ) Não ( )

3. É capaz de ver e planear para o futuro?

Sim ( ) Não ( )

4. Conseguiu um alto grau de comunicação eficaz?

Sim ( ) Não ( )

5. É capaz de seguir um encaminhamento lógico dos problemas e dar-lhes uma solução eficaz?

Sim ( ) Não ( )

6. Conseguiu um equilíbrio adequado entre os métodos estabelecidos de trabalho em equipa e a disposição de mudar as normas de procedimento?

Sim ( ) Não ( )

7. É objectivo com respeito ao seu próprio funcionamento? Pode enfrentar os seus próprios problemas expressivo-emocionais e proceder de forma inteligente na gestão de modificações que se requerem?

Sim ( ) Não ( )

8. Mantém um equilíbrio apropriado entre a produtividade do grupo e a satisfação das necessidades pessoais?

Sim ( ) Não ( )

9. Apresenta a hipótese da difusão e participação nas responsabilidades da direcção e todos estão de acordo em aceitar as responsabilidades?

Sim ( ) Não ( )

10. Tem um alto grau de coesão e solidariedade, mas não até o ponto de ser exclusivo, nem de afogar a individualidade?

Sim ( ) Não ( )

11. Enfrenta a realidade e actua de acordo com os factos e não com a fantasia?

Sim ( ) Não ( )

12. Usa inteligentemente as diferentes capacidades de seus membros?

Sim ( ) Não ( )

13. Cria uma atmosfera de liberdade psicológica para a expressão de todos os sentimentos e pontos de vista?

Sim ( ) Não ( )

14. Não está excessivamente dominado pelo líder, nem por nenhum de seus membros?

Sim ( ) Não ( )

15. Alcançou um equilíbrio saudável entre colaboração e competência por parte de seus membros?

Sim ( ) Não ( )

16. Consegue mudar facilmente e adaptar-se às necessidades de diferentes situações?

Sim ( ) Não ( )

17. Consegue manter um equilíbrio saudável entre o emocional e o racional?

Sim ( ) Não ( )

18. Reconhece que os meios são inseparáveis dos fins?

Sim ( ) Não ( )

19. Reconhece a excelência e as limitações dos procedimentos democráticos?

Sim ( ) Não ( )

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

| Total de respostas positivas (Sim) | Avaliação |
|------------------------------------|-----------|
| De 16 a 19                         | ótimo     |
| De 12 a 15                         | bom       |
| De 9 a 11                          | regular   |
| menos de 9                         | fraco     |

### GERIR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

No que se refere à gestão das relações interpessoais no grupo, o formador deve preocupar-se com a participação franca, amistosa e inteligentemente equilibrada dos formandos. Isto requer a criação de uma atmosfera cordial e tolerante, sem excessiva dependência do formador nem predomínio de nenhum membro do grupo.

Num grupo «maduro», as pessoas geralmente participam segundo o conhecimento que tenham dos assuntos e das suas capacidades.

De acordo com pesquisas realizadas nos EUA, as principais causas de não participação em grupo são:

- . falta de confiança nas ideias próprias;
- . falta de interesse emocional nos assuntos



É necessário que:

- . os assuntos sejam discutidos com animação;
- . os formandos se identifiquem emocionalmente com os problemas do grupo;
- . o formador encontre a maneira de ajudar os formandos que não participam;
- . o formador estimule as atitudes de respeito e compreensão entre os formandos.

- . que estão a ser discutidos;
- . falta de capacidade de expressão;
- . incapacidade de pensar com suficiente rapidez para estar a par de tudo quanto se está a dizer;
- . uma atitude de observador à margem;
- . timidez habitual;
- . preocupação por problemas pessoais mais urgentes;

- . atmosfera pouco propícia e até inibidora;
- . um formador muito dominante que chega mesmo a inibir os formandos;
- . temor à rejeição;
- . o sentimento de superioridade que chega a isolar o indivíduo;
- . pouca fé no valor da discussão;
- . falta de conhecimento.

Não existe uma receita única para atrair os que não intervêm nas discussões em grupo. À partida, o formador deve proceder a uma análise para verificar se deve ou não actuar em cada caso. Se decidir fazê-lo, deverá começar por detectar as causas da não-participação. Para determiná-la, basta às vezes estar atento a dados físicos ou verbais. Por exemplo, a falta de confiança traduz-se na voz da pessoa.

É possível obter-se dados através de conversações particulares com a pessoa do grupo que não participa, ou por meio de um questionário convenientemente aplicado.

Há ainda um método muito eficaz: a discussão do assunto colectivamente. Esta tática não somente revela ao formador as causas da não participação, como também proporciona uma visão mais completa do problema. Como deverá actuar o formador que se vê diante de membros do grupo de formandos que não falam?

*Deverá apoiá-los sempre que o fizerem, ainda que seja em intervenções simples e pontuais.*

### LEMBRE-SE:

***Aumentar a confiança que os formandos têm em si mesmos, é o melhor caminho para que se sintam respeitados nas suas participações:***

Há ainda aqueles formandos que não participam por se sentirem superiores ou por serem observadores desinteressados por não acreditarem no valor da sua intervenção.

Como deverá o formador actuar nestes casos?

*Deverá formular perguntas incisivas que poderá servir para interessá-los a fazê-los intervir.*

Quanto às pessoas tímidas, o melhor meio de ajudá-las será pedir-lhes a sua opinião pessoal num assunto importante, mas, não muito controverso, de tal forma que não as coloquem em evidência.

A conduta demasiado agressiva também constitui um problema para a boa comunicação e participação dos formandos. O trabalho do formador é encontrar os verdadeiros motivos de tal conduta. Uma vez que o grupo conheça estes motivos, a tentativa do comportamento agressivo do formando fracassará.

Um dos papéis mais importantes do formador é estimular os formandos a expressarem os seus pontos de vista. Entretanto não tem sentido que ele esconda ou omita as suas próprias ideias a respeito dos temas em discussão. É contudo adequado que as manifeste cuidadosamente, de forma a evitar que a posição de destaque que ocupe no grupo influencie uma reacção favorável às suas próprias ideias.

O formador deve ser receptivo às sugestões e ideias apresentadas pelos formandos em relação às propostas que ele próprio fizer.

As actividades em grupo exigem tempo e o trabalho das pessoas envolvidas. Para que esse trabalho não seja desperdiçado, é preciso que o grupo realize uma avaliação do desempenho do conjunto dos seus membros e de cada um deles em particular.

Além disso, uma vez que o sucesso das actividades em grupo depende, fundamentalmente, do interesse que cada um dos membros tenham nessas actividades, os objectivos do grupo devem, também, ser periodicamente avaliados, sempre levando-se em conta os interesses e as necessidades das pessoas que o constituem.

Finalmente, é sempre interessante lembrar que aprender a trabalhar em grupo e saber como animá-lo é uma arte que exige constante aprendizagem e uma atitude de «mente aberta» por parte do formador.

**Cristina Pesce**  
Psicopedagoga

## QUER COMPRAR UM PC?

**Decididamente os microcomputadores invadiram a nossa realidade. Hoje, praticamente toda a gente tem acesso a pelo menos um microcomputador, quer seja no local de trabalho, quer seja em casa. Os microcomputadores estão mesmo a tornar-se tão vulgares e indispensáveis em nossas casas como os electrodomésticos.**

A esta popularização não é estranho o facto de os fabricantes terem conseguido significativas reduções de volume e principalmente de preço, aliadas a capacidades de processamento cada vez maiores. Esta evolução foi de tal forma rápida que hoje é possível ir a uma loja e trazer para casa um computador pessoal com mais capacidade e velocidade de processamento do que a maioria dos governos dispunha há duas décadas atrás. E ainda agora estamos a entrar na era dos «portáteis».

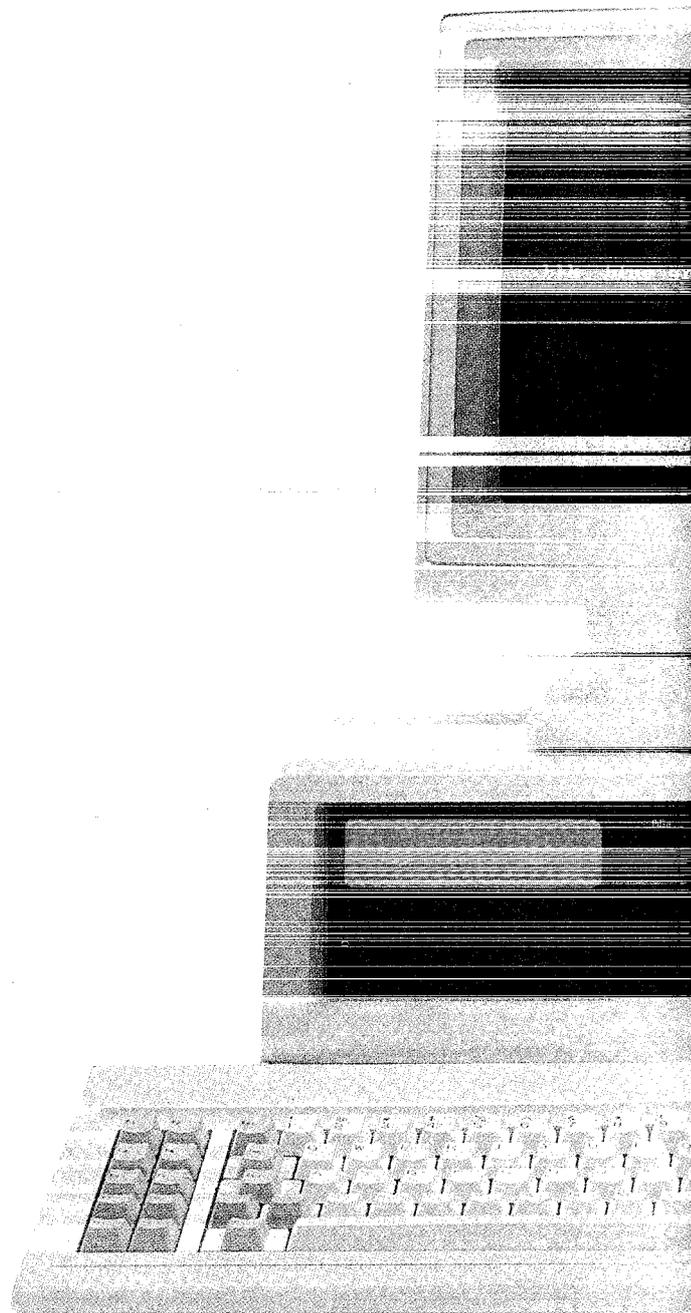
Não restam dúvidas, mesmo aos mais avessos a máquinas, que o microcomputador é já hoje, e será cada vez mais, uma ferramenta indispensável. O formador não é excepção a esta regra.

Com toda a sua versatilidade (que é uma das suas características mais atraentes), o microcomputador tornou-se tão útil em tarefas tão diferenciadas como a preparação de textos e de acetatos, a planificação de cursos e cálculo de orçamentos, o ensino assistido por computador, a troca de correspondência electrónica com os colegas...

### O COMPUTADOR PESSOAL

Da mesma forma que podemos conduzir um automóvel sem saber nada de mecânica, também podemos utilizar um microcomputador sem saber nada de informática: só temos de aprender a usá-lo, tal como aprendemos a conduzir um carro.

Não obstante, em qualquer dos casos, o conhecimento mínimo da forma de funcionamento da



**«O Homem é um animal de ferramentas...  
Sem ferramentas ele não é nada,  
com ferramentas ele é tudo.»**

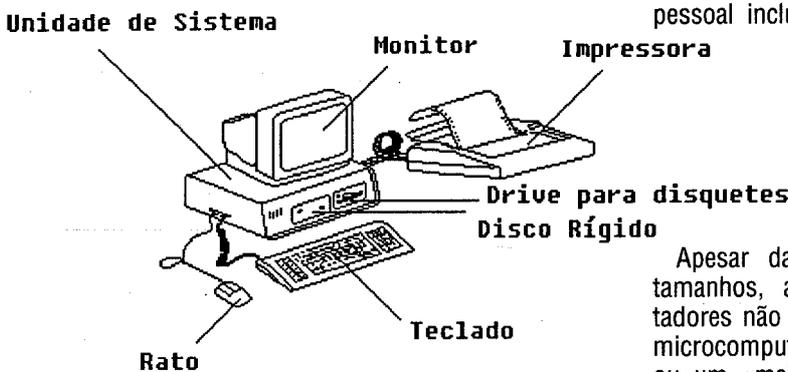
(Thomas Carlyle)

FORMA<sup>AK</sup>

máquina e das suas principais características é obviamente útil. Só assim poderemos saber se o carro avariou e temos de chamar um mecânico ou se simplesmente nos descuidámos e «afogámos» o motor. E, quando o nosso computador nos der a mensagem «disco sem sistema...» muito provavelmente não precisaremos de um informático para resolver o problema.

Apesar das suas reduzidas dimensões os microcomputadores são verdadeiros sistemas de computação pessoal, com uma unidade central e vários periféricos. A configuração mínima que hoje se pode esperar encontrar num computador pessoal inclui:

- Unidade de sistema
- Monitor
- Teclado e rato
- Impressora



#### ARQUITECTURA DO SISTEMA

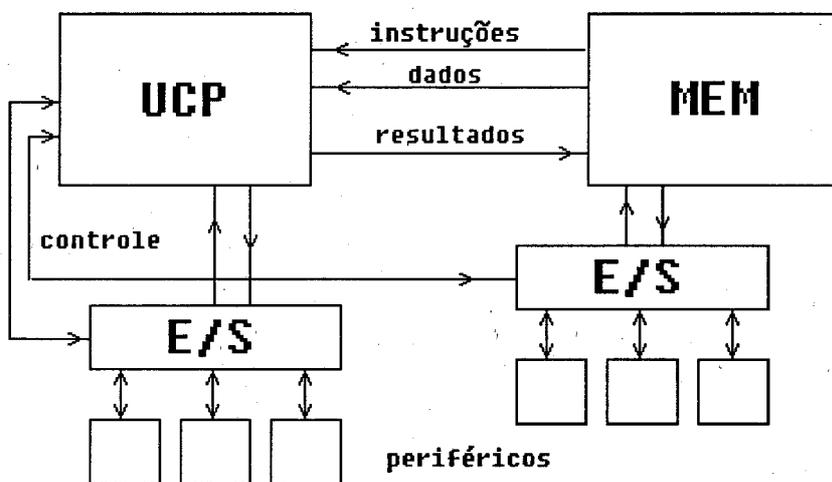
Apesar da actual variedade de formatos e tamanhos, a arquitectura básica dos computadores não varia muito. Podemos dizer que um microcomputador, tal como um minicomputador ou um «main frame», é um conjunto de equipamentos, o «hardware», e o «software», um conjunto de programas. O elemento principal do «hardware» de um computador pessoal é a Unidade de Sistema que inclui:

- Unidade Central de Processamento (UCP)
- Memória (MEM)
- Circuitos de Entrada-Saída (E/S)

O equipamento periférico também faz parte do «hardware» do sistema.

O centro nervoso do computador é a Unidade Central de Processamento (UCP) que é composta por um microprocessador (ou mais) e um certo número de unidades de apoio que lhe permitem funcionar.

Para trabalhar, o computador precisa de instruções, tais como «somar», «imprimir» ou «mudar de linha». A um conjunto de instruções que permite realizar uma determinada tarefa chama-se programa.



Designa-se por «software» o conjunto de programas que permitem a exploração dos equipamentos. Os programas, basicamente, são de dois tipos:

- Operativos
- Aplicativos

Os programas que permitem resolver determinados problemas ou realizar tarefas específicas, são chamados aplicativos. São exemplos de aplicativos os populares Lotus 1-2-3, Wordstar e dBase. A generalidade dos programas aplicativos necessita de um conjunto de programas (sistema) que permite gerir todo o «hardware» e o ambiente de processamento, a que se dá o nome de sistema operativo. O sistema operativo mais comum em microcomputadores é o DOS, Disk Operating System.

Os primeiros computadores pessoais que se popularizaram no mercado, como o *Apple 2* e os *IBM-PC/XT* e seus compatíveis, vinham equipados com microprocessadores de 8 bits, isto é, capazes de processar palavras de 8 bits. Rapidamente a capacidade de processamento dos microcomputadores evoluiu para palavras de 16 bits. A maioria dos microcomputadores hoje comercializados, os chamados AT's, utilizam este tipo de microprocessador. Mas, a evolução é tão rápida que hoje já se encontram no mercado microcomputadores baseados em microprocessadores de 32 bits.

Quanto mais evoluído for o microprocessador, mais poderoso poderá ser o «software» utilizado e mais requintado e amigável o ambiente de processamento.

|            |         |         |  |
|------------|---------|---------|--|
| palavra de | 8 bits  | (a)     | <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 0 1</span>   |
|            | 16 bits | (a b)   | <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 0 1</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 1 0</span>  |
|            | 32 bits | (a b c) | <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 0 1</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 1 0</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0 1 1 0, 0 0 1 1</span> |

## MICROPROCESSADORES

Em última análise, o grande responsável pela «performance» de um microcomputador é o microprocessador. É ele que gere toda a informação presente no sistema. As suas tarefas podem-se classificar em dois grandes grupos de funções:

- operações aritméticas e lógicas
- controlo do sistema

Como é sabido, toda a informação que circula num microcomputador é codificada em linguagem binária («zeros» e «uns»). O código mais comum é o ASCII, American Standard Code for Information Interchange.

O número de bits (bit é a abreviatura de «binary digit») que compõe uma unidade de informação, a que se costuma chamar palavra, varia com a capacidade do microprocessador.

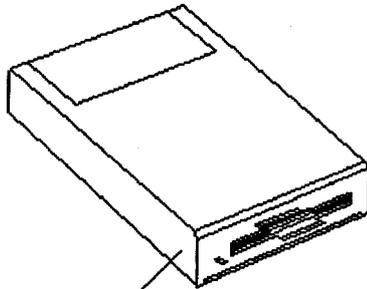
## MEMÓRIA

Outro componente importante da unidade de sistema é a memória. Nela são armazenadas as instruções (programas), os dados a processar e ainda resultados do processamento. A memória tem duas componentes que correspondem também a dois tipos diferentes:

- ROM — Read Only Memory
- RAM — Random Access Memory

A primeira (ROM) contém as instruções necessárias ao arranque do microcomputador, quando este é ligado (*booting* na terminologia informática), e que foram nela gravadas pelo fabricante. O utilizador não tem acesso a esta memória (Read Only).

A memória a que o utilizador tem acesso é a RAM, embora, de um modo geral, o utilizador não tenha de se preocupar com isso, pois os próprios



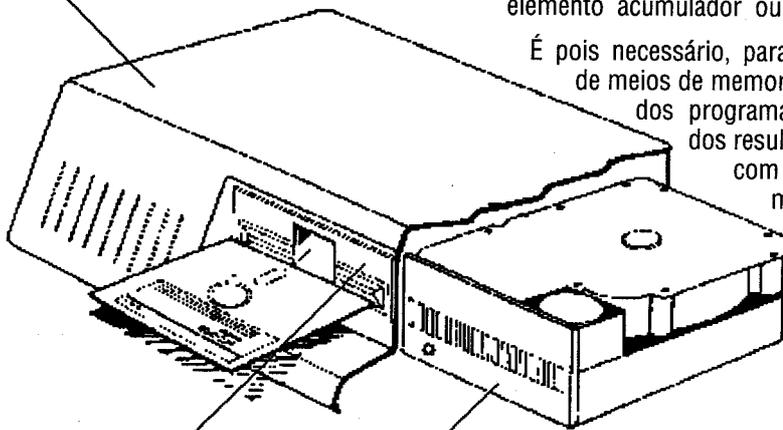
Drive externa  
(3.5")

programas se encarregam de gerir a ocupação da memória.

A memória é medida em «bytes», sendo um byte uma palavra de 8 bits. Nos computadores tipo *IBM-PC/XT* é comum encontrar uma RAM de 640 Kilobytes, isto é, uma RAM capaz de armazenar aproximadamente 640 mil palavras de 8 bits. Nos actuais AT's a capacidade de memória mais comum é de 1 Megabyte (cerca de 1 milhão de bytes). Obviamente, quanto maior for a memória RAM disponível, maior volume de informação poderá ser manipulada pelo microcomputador. A maioria dos microcomputadores foram projectados de forma a que se possa acrescentar mais memória para além daquela que vem instalada de fábrica.

A RAM do computador, também chamada de memória viva ou primária, tem um carácter volátil. Isto é, quando se desliga o computador, voluntária ou acidentalmente, a informação contida na memória perde-se. A única excepção é uma pequena parcela da RAM onde normalmente ficam memorizados alguns dados como a data, a hora e, por vezes, alguma informação relativa à configuração do sistema. Esta pequena parcela da RAM, bem como o relógio interno do computador, são permanentemente alimentados por um elemento acumulador ou por uma pilha.

Unidade de Sistema



Drive interna  
(5.25")

Disco rígido

É pois necessário, para além da RAM, dispor de meios de memorização permanente quer dos programas que utilizamos quer dos resultados do nosso trabalho com o computador. Actualmente os meios mais utilizados em microcomputadores são os discos rígidos e as disquetes.

## DISCOS E DISQUETES

Os discos rígidos e as disquetes são dispositivos de memória secundária, onde as informações são gravadas e lidas por um processo electromagnético, semelhante ao das cassettes de áudio.

Os accionadores que permitem ler/gravar os discos e as disquetes são conhecidos por «drives» e vêm normalmente incorporados na unidade de sistema, embora seja possível também utilizar drives adicionais ou externas.

A capacidade de armazenamento de informação de um disco ou de uma disquete mede-se, tal como a memória, em «bytes». Os discos rígidos têm uma capacidade muito superior à das disquetes. A vantagem das disquetes em relação ao disco reside apenas na sua mobilidade, pois que, nos modelos mais usuais, os discos rígidos estão hermeticamente fechados dentro da própria drive, que por sua vez está normalmente incorporada na unidade de sistema, o que torna o disco pouco transportável (embora existam discos rígidos amovíveis, mas cuja utilização é pouco comum).

Os discos rígidos que mais se utilizam actualmente têm capacidade de 20, 30, 40 ou 60 Megabytes.

As disquetes caracterizam-se basicamente pelo seu diâmetro e pela densidade do revestimento magnético da sua superfície. Os tipos de disquetes mais comuns, quando usadas nas duas faces, têm as seguintes capacidades:

| Diâmetro (polegadas) | Densidade  | Capacidade (bytes) |
|----------------------|------------|--------------------|
| 5,25                 | Dupla (2D) | 360                |
| 5,25                 | Alta (HD)  | 1,2 M              |
| 3,50                 | Dupla (2D) | 720                |
| 3,50                 | Alta (HD)  | 1,44 M             |

Na utilização de disquetes é necessário ter em conta as características da própria drive. Uma drive de alta capacidade, para disquetes de um determinado diâmetro, tanto trabalha com disquetes de dupla densidade (2D) como com disquetes de alta densidade (HD), enquanto uma drive de baixa capacidade é incapaz de trabalhar numa disquete formatada em alta densidade.

Para além da maior capacidade, os discos rígidos têm ainda a vantagem de as suas drives permitirem acessos, para leitura ou gravação, muito mais rápidos. A leitura ou gravação de informações em disquetes é por vezes incomodamente «demorado».

## O MONITOR

A informação produzida pelo computador, bem como tudo o que for sendo digitado pelo operador, é mostrada no ecrã do monitor. Os monitores podem ser monocromáticos ou policromáticos, com até 256 cores. O processo de visualização no ecrã é semelhante ao do televisor, cuja tela é constituída por milhares de pontos de imagem, «pixels», utilizados para a formação de caracteres (letras, algarismos e outros símbolos) e desenhos.

### Resolução da tela

A resolução da imagem na tela, isto é, a sua nitidez ou qualidade, é determinada pela densidade de pontos que a constituem.

A densidade de pontos no ecrã é especificada pelo número de linhas e colunas que a tela comporta. Por exemplo, uma resolução definida por 640 x 200 «pixels» significa que a tela é composta por 200 linhas e por 640 colunas. Uma imagem com esta resolução terá uma qualidade inferior à de uma imagem apresentada com uma resolução de 640 x 350 «pixels».

### Resoluções standard

| PADRÃO                         | «Pixels»  |                  |
|--------------------------------|-----------|------------------|
|                                | Por ecrã  | Por carácter (*) |
| CGA — Color Graphic Adapter    | 640 x 200 | 8 x 8            |
| EGA — Enhanced Graphic Adapter | 640 x 350 | 8 x 16           |
| VGA — Video Graphics Array     | 640 x 480 | 8 x 16           |

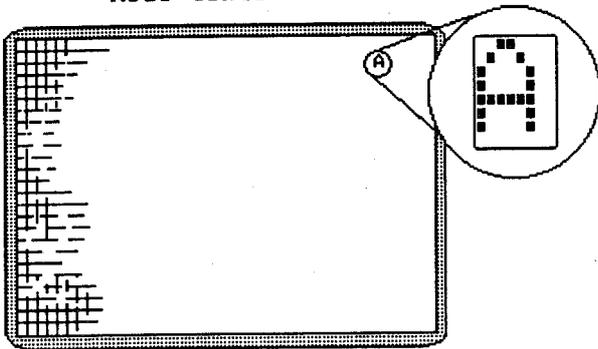
(\*) Modo texto com 80 colunas x 25 linhas

Quanto maior o número de «pixels» por tela mais nítida será a imagem. A resolução depende não só do ecrã mas também (e principalmente) do tipo de placa gráfica que o controla — o circuito de entrada-saída (E/S) do monitor. No quadro seguinte indicam-se os principais padrões de placas gráficas:

### Modo de operação

As imagens apresentadas no ecrã podem ser controladas de duas formas: ponto a ponto (modo gráfico) ou por pequenas células de imagem, correspondendo cada célula à área ocupada por

### modo texto



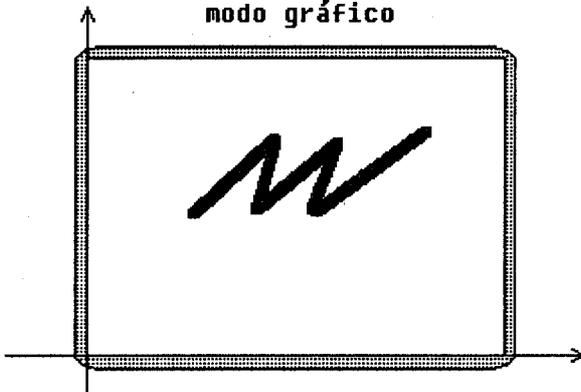
um carácter (modo texto). O modo usual de operação do monitor é o modo texto, que tem menos exigências a nível de memória interna do sistema e que se torna bastante mais rápido que o modo gráfico.

### Modo texto

Em modo texto a área do ecrã é dividida em pequenas áreas de forma matricial, isto é, por linhas e colunas — normalmente 80 colunas x 25 linhas. Desta divisão resultam «pequenos ecrãs» ou células contendo um determinado número de «pixels».

Por exemplo, numa tela CGA com 640x200 «pixels» com uma destas células terá 8x8 «pixels», enquanto numa tela EGA com 640x350 «pixels», cada uma das células terá 8x14 «pixels», e portanto uma melhor definição.

### modo gráfico



### Modo gráfico

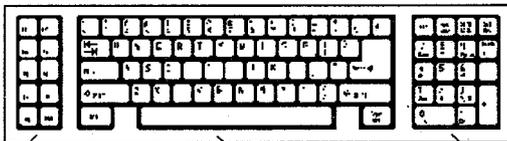
Em modo gráfico a imagem é definida ponto a ponto de acordo com a matriz básica da tela. Cada ponto é identificado pelas suas coordenadas, tomando como referencial o sistema de eixos constituído pela última linha e pela primeira coluna do ecrã.

Linha 0 — Eixo das abcissas

Coluna 0 — Eixo das coordenadas

## TECLADO

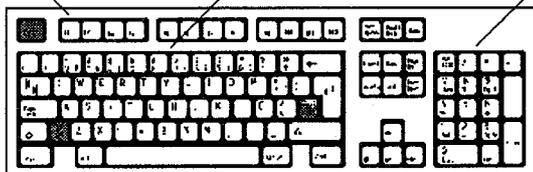
Teclado Português tipo AT



teclas de funções

tipo máquina de escrever

bloco numérico



Teclado Português tipo PC Expandido

O teclado permite que o utilizador comunique com a máquina. Existem vários modelos de teclados que diferem essencialmente pelo posicionamento das teclas. Os modelos mais usuais são os dos tipos AT, com 84 teclas e PC Expandido, com 102 teclas.

Em qualquer dos modelos há sempre uma área de teclado (a maior) que é do tipo «máquina de escrever» complementada por blocos de teclas adicionais que permitem uma melhor exploração das características do computador. Essas teclas adicionais são as teclas de função, cujas atribui-

ções são ditadas pelo programa que se estiver a usar, e o bloco numérico, parecido com o teclado de uma calculadora, que facilita a introdução de números. No modelo Expandido existe ainda um bloco diferenciado para controlar o posicionamento do cursor no ecrã, o que constitui uma vantagem em relação ao modelo AT, onde estas funções são desempenhadas apenas pelo bloco numérico.

### RATO

O rato é também um dispositivo de comunicação entre o utilizador e a máquina. Muitos programas oferecem já a possibilidade de serem controlados por um rato, em alternativa ou em substituição do teclado, o que torna a sua utilização bastante mais cómoda.

A utilização do rato pressupõe quase sempre a exploração do ecrã em modo gráfico. Assim, cada programa apresenta no ecrã as diversas alternativas que oferece ao utilizador, sob a forma de símbolos (icons) ou de menus, e um apontador para indicar a opção pretendida. A posição do apontador no ecrã depende da posição do rato sobre a mesa de trabalho.

Além deste controlo posicional, o rato tem ainda uma a três teclas (depende do modelo) cujas funções são validar ou anular a escolha feita.

### IMPRESSORA

Apesar de toda a evolução tecnológica, os suportes impressos (papel, acetatos) ainda são os meios mais comuns de comunicação, pelo que a impressora é um periférico indispensável num computador, mesmo num computador pessoal.

Existem diversos tipos de impressoras, desde as que se assemelham mais a máquinas de escrever, como as impressoras de margarida, até às sofisticadas impressoras laser que, utilizando um processo de impressão termo-eléctrico (como as fotocopiadoras), permitem obter documentos com qualidade gráfica.

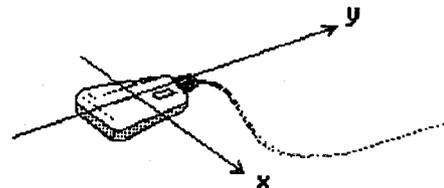
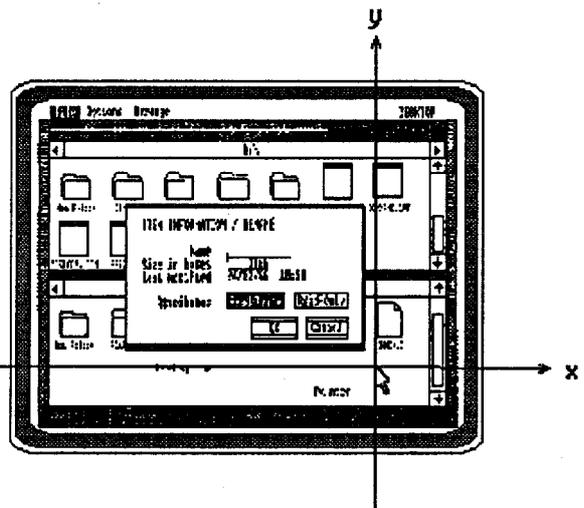
Pelo meio ficam as impressoras de pontos (agulhas) e as de jacto de tinta. As impressoras de jacto de tinta são dotadas de um mecanismo que projecta tinta sobre o papel nas áreas a imprimir, enquanto as impressoras de pontos possuem uma cabeça com diversas agulhas que,

ponto a ponto, vão registando por impacte no papel o que foi produzido pelo computador.

As impressoras de agulhas são as mais económicas e as de mais fácil utilização e manutenção, sendo portanto as mais usadas. Além disso, oferecem a possibilidade de funcionar quer em modo texto quer em modo gráfico.

Dentro do modo texto, podem fazer impressão tipo rascunho (Draft) ou impressão com «qualidade» (Letter Quality).

De qualquer forma, a qualidade da impressão depende do número de agulhas da cabeça de impressão. Por exemplo, o efeito «picotado» característico dos documentos produzidos com este tipo de impressora é muito menos perceptível num documento obtido numa impressora de 24 agulhas do que num documento obtido numa impressora de 9 agulhas.



Carlos Mendes Valadares  
Formador em Informática



## A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

### O CASO DO CINEL

Parece ser o Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica (CINEL) uma das raras organizações a inscrever nos seus cursos o módulo de «Educação Física e Desporto». Deste alheamento quase generalizado, poder-se-ia inferir, à primeira vista, ser de menor importância a problemática da Educação Física no contexto da formação profissional. Ora, é sabido e cada vez mais reconhecido o fundamental papel que a actividade física assume na vida da escola, das empresas e no dia a dia das pessoas!

### AS VANTAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pois bem. O corpo humano está concebido, não para a inércia, mas para o movimento. É, assim, necessário que se desenvolva como um «todo» e harmoniosamente, o que implica uma actividade adequada. Daqui as vantagens da educação escolar e na formação profissional, onde a prática assídua do desporto tem um papel relevante na saúde física (melhoria da eficiência do sistema cardiovascular, da postura corporal, da destreza, da força,...) e mental (melhoria da

concentração, da atenção e diminuição do *stress*) do indivíduo, assegurando, concomitantemente, a eficiência do organismo. É neste período que a actividade física, devidamente planeada e orientada, contribui para a reorganização dinâmica das diversas partes da sua existência, desde o descanso ao estudo, passando pelas refeições e pela aprendizagem de uma profissão.

#### ENTÃO, O QUE SE DEVE FAZER?

O objectivo primordial será o de promover actividades físicas, essencialmente de «manutenção», apresentando-as de um modo estimulante. Com tal propósito, devem realizar-se, no mínimo, dois «tempos» por semana, de 50 minutos cada, levando os formandos à prática de diversas modalidades desportivas, tais como a ginástica (de manutenção, aeróbica, ...), o andebol, o futebol de cinco, o voleibol, o basquetebol e a natação, a par de exercícios de condição física geral e de corrida.

#### COMO FAZER?

Admitimos que, na maioria dos casos, as escolas de formação profissional, não disponham de espaços adequados à prática desportiva. Mas isto não deve ser razão para desmoralizar. É que há sempre a possibilidade de recorrer a proto-

colos com outras escolas, empresas, grupos desportivos ou autarquias. A título de exemplo, diremos que o CINEL utiliza, para as suas aulas de Educação Física, as instalações de um grupo desportivo, durante a maior parte do ano, bem como uma das piscinas da autarquia local na época de Verão.

#### VAMOS EXPERIMENTAR?...

No caso do CINEL, a Educação Física foi de fácil implantação e parece ser do agrado dos formandos. É o que se conclui da forte adesão e da alegria com que desenvolvem as actividades que lhes são propostas.

***A prática assídua do desporto tem um papel relevante na saúde física e mental do indivíduo, assegurando, concomitantemente, a eficiência do organismo.***



## INTROSCOPIA?



### CENAS DE ABERTURA

*«À beira mar, num fim de tarde, com o céu a vermelho vivo, puxa do seu bloco de apontamentos e começa a falar para a sua plateia... que é composta apenas por si!*

*«É curioso que, sem dizer nada, o seu discurso vai saindo solto e fluente e, mais do que isso, vai reagindo às "expressões" do seu público... que é, apenas, você.»*

Não será por aqui que começa o processo de aprendizagem? Não será que a INTROSCOPIA é um momento a provocar num programa de formação de formadores?

Este artigo visa, justamente, fundamentar o «neologismo» introscopia e salientar o trabalho cognitivo que um processo formativo deve implicar nos seus destinatários.

Se é certo que a formação é, sobretudo, uma montagem de cenários que promovam a aprendizagem, a formação de formadores, a meu ver, terá

alguma dificuldade em cumprir a sua função se não levar o participante a expor-se, como formador, perante a sua «plateia».

Nesta linha, uma formação de formadores terá duas missões a cumprir:

- por um lado, exercitar em cada um o emergir da sua plateia e fomentar o hábito de desencadear um discurso interno de confronto com essa plateia, que importa venha a aumentar, gradualmente, o seu nível de exigência;
- por outro lado, inculcar nos participantes uma postura de autoleitura, assumindo-se cada um como formador em exercício perante a sua plateia.

Parece-me de extraordinária importância que qualquer esforço formativo remeta para um desempenho. No entanto, destaco que esta transferência deverá ser operada em três andamentos distintos:

- um primeiro de *representação*, onde se vão organizando os «apports» da formação no desempenho imagético da função formador (nível interno/cognitivo);
- um segundo de *representação sensorial*, com base em registo vídeo, onde se confronta a pessoa com a sua organização mental, promovendo, pela exposição, um primeiro impacto de base sensorial e emocional;
- um terceiro de *integração*, onde o cruzamento das vertentes interna e externa constitui já pólo mobilizador de preocupações, intenções... de aprendizagens.

Ao avançar com estes referentes, procuro fazer uma jogada de antecipação que reponha as fases de um processo de aprendizagem na sua devida ordem, não correndo riscos desnecessários de desorganização.

Isto a propósito da «praga» das autoscópias que, invariavelmente, invadem as formações de formadores, trazendo consigo a carga de avaliação, tensão e seriedade que, a meu ver, podem jogar um papel bastante negativo e onde a fuga possível é adoptar uma linha conformista, logo não inventiva, de reprodução de posturas e regras gerais.

Do meu ponto de vista, fazer autoscopia sem que se tenham criado condições efectivas de introspectiva, acarreta sequelas estruturais que a formação para o desenvolvimento não subscreve. É como levar ao forno uma forma com uma massa por encorpar!

Aquilo que uma introspectiva pode fazer por um formando é incalculavelmente mais importante do que qualquer outra abordagem, especialmente numa fase inicial de aprendizagem.

Se o processo de introspectiva cumprir os «andamentos» preconizados atrás, as preocupações de um formador de formadores deverão assentar em cenários de cariz marcadamente prático, onde se ofereçam como modelos estruturantes e onde se associem as componentes que poderão responder por aprendizagens eficazes, integradas e flexíveis. Refiro-me, obviamente, à diversão, à despretenção e à distração!

Quase me aventurava a dizer que a introspectiva deverá ter como objectivo os seguintes aspectos:

- levar o formando a ver-se, em público;
- levar o formando a ler-se, numa óptica de auto-regulação;
- levar o formando a reagir sensorial e emocionalmente à sua pessoa;
- e, porventura o mais importante, ajudar o formando a aprender a rir de si próprio... com prazer.

A experiência que vou somando como formador de formadores leva-me a sublinhar esta *démarche* como aspecto fulcral de aprendizagem, quer pela subtilidade do processo, quer pelo valor acrescentado de capital que introduz na conceptualização da formação e do formador. Mais. Exercita a descenração, mobiliza o envolvimento e desencadeia um esquema atribucional interno de abertura ao exterior... aos outros significativos.

O facto de deixarmos o formando expor-se a si próprio, como actor de uma peça em que escolhe o argumento, de duração curta, sem a cilada da apreciação de fora para dentro, permite um conjunto de reestruturações perceptivo-cognitivas que abre a porta a uma caminhada de crescimento, regulação e, como consequência, desenvolvimento. Permite, paralelamente, criar um espaço de divagação em contexto formativo, o que, a verificar-se, será um excelente indicador de assimilação, acomodação e participação. Se a formação não atender a estes aspectos, dificilmente estimula o sentido de pertença dos seus agentes, diminuindo as probabilidades das prestações de qualidade.

**«o homem aprende enquanto vê,  
e repercute o que aprende, por sua vez, sobre aquilo que vê».**

João José de Sousa Leite, Psicólogo

## 25 ANOS DE MEMÓRIA

### EMPREGO E FORMAÇÃO PERCURSOS DO FUTURO

Realizaram-se, nos dias 2 e 3 Julho na Universidade Católica, as jornadas comemorativas dos 25 anos dos Serviços de Emprego em Portugal (criados em 1965 — Dec. Lei n.º 46731). Do programa fizeram parte várias comunicações, que permitiram relembrar os fundamentos, a origem e os princípios norteadores dos Serviços bem como as perspectivas macroeconómicas e sociais da política de emprego.



Inicialmente vocacionados para uma melhor e mais transparente organização do mercado de emprego, quer junto das empresas quer junto dos trabalhadores, vieram progressivamente a alargar o seu âmbito de intervenção.

A partir de 1975, é criado o subsídio de desemprego, a promoção do emprego voltada para a criação e manutenção do posto de trabalho e ainda o Programa da Aprendizagem.

A entrada de Portugal na CEE (1986) leva ao lançamento de novos programas de emprego (como por exemplo: iniciativas locais de emprego, inserção dos jovens na vida profissional e apoio aos desempregados de longa duração).

Como o secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional, Bagão Félix, referiu no encerramento das jornadas, a acção dos serviços

quase triplicou de 1985 a 1990 no que se refere às colocações e cerca de 50 mil pessoas beneficiaram de programas de promoção. Daí a necessidade do alargamento da rede de centros de emprego por todo o País, tendo como meta a atingir a curto prazo — a existência de um centro para cada três concelhos, perfazendo um total de 85 centros espalhados por todo o País.

O secretário do Estado realçou ainda a importância de uma crescente articulação entre os programas de emprego e a formação profissional, de uma melhor informação e orientação profissional, e o papel preponderante que os centros devem desempenhar nas respectivas comunidades, num diálogo crescente entre os vários parceiros sociais, por forma a potenciar todos os recursos e a criar cada vez mais novos postos de trabalho.

## QUE ESTILO DE APRENDIZAGEM VOCÊ PREFERE?

**Este questionário pretende descobrir o seu estilo de aprendizagem preferido. Durante anos, desenvolveu hábitos de aprendizagem que o ajudam a tirar partido mais de umas experiências do que de outras. Dado que provavelmente não está consciente disto, este questionário irá ajudá-lo a descobrir as suas preferências de aprendizagem de modo a que possa, da melhor forma, seleccionar as experiências de aprendizagem que se ajustem ao seu estilo.**

Não há limite de tempo para este questionário. Talvez o consiga fazer em 10-15 minutos. A exactidão dos resultados depende da sua honestidade. Não existem respostas certas ou erradas. Se numa afirmação, concorda mais do que discorda, ponha V. Se discorda mais do que concorda, ponha F. No final, confirme se marcou todas as afirmações.

1 — Tenho sempre a certeza do que está certo ou errado, o que é bom ou mau.

2 — Frequentemente, descuido precauções.

3 — Tenho tendência para resolver os problemas passo a passo, evitando golpes de sorte.

4 — Acredito que procedimentos e regras formais limitam o estilo próprio das pessoas.

5 — Sou conhecido por ter um estilo terra-a-terra.

6 — Frequentemente acho que acções baseadas em actos de coragem são tão seguras como as que são pensadas e analisadas.

7 — Gosto de fazer o tipo de trabalho onde tenha tempo para analisar tudo em detalhe.

8 — Frequentemente questiono as pessoas acerca das suas pretensões.

9 — O que interessa mais é se algo funciona na prática.

10 — Procuro constantemente novas experiências.

11 — Quando ouço falar numa ideia ou na descoberta de novas, começo de imediato a estudar o modo como as posso aplicar na prática.

12 — Gosto da autodisciplina, tal como vigiar a minha dieta, fazer exercícios com regularidade, aplicar-me numa rotina fixa, etc.



13 — Tenho orgulho em fazer um trabalho cuidadoso.

14 — Dou-me bem com pessoas lógicas e analíticas, e menos com as espontâneas e «irracionais».

15 — Tomo cuidado com a interpretação de dados e evito saltar logo para as conclusões.

16 — Gosto de chegar a uma conclusão depois de pesar cuidadosamente todas as alternativas.

17 — Atraem-me as ideias novas e pouco comuns, mais do que as mais práticas.

18 — Não gosto de estar desocupado e prefiro adaptar as coisas a uma norma coerente.

19 — Aceito e adiro a procedimentos e regras, desde que as veja como um modo eficiente de fazer bem o meu trabalho.

20 — Gosto de orientar as minhas acções por certos princípios.

21 — Nas discussões gosto de ir direito ao assunto.

22 — No trabalho, tendo a ter relacionamentos distantes e formais com as pessoas.

23 — Costumo ser bem sucedido com os desafios de algo novo e diferente.

24 — Gosto de pessoas que sejam espontâneas e divertidas.

25 — Dou uma atenção meticulosa aos detalhes antes de chegar a uma conclusão.

26 — Acho difícil encontrar solução para ideias impetuosas e impensadas.

27 — Não acredito que se perca tempo em evitar dizer abertamente o que se pensa.

28 — Sou cuidadoso em não saltar logo para conclusões imediatas.

29 — Prefiro ter a maior quantidade de informações possíveis: quantos mais dados eu tiver para ponderar, melhor.

30 — Pessoas petulantes que não tomam as coisas seriamente, normalmente irritam-me.

31 — Ouço primeiro o ponto de vista dos outros antes de apresentar o meu.

32 — Tendo a ser aberto no que respeita aos meus sentimentos.

33 — Em debates, gosto de ver as manobras dos outros participantes.

34 — Prefiro defrontar os acontecimentos de forma espontânea e numa base flexível, do que planear as coisas com antecedência.

35 — Tendo a ser atraído pela técnica, como seja: sistema de análise, mapas de marés, programas ramificados, etc.

36 — Preocupa-me se tenho de apressar um trabalho devido à aproximação da data limite.

37 — Tendo a julgar as ideias das pessoas, baseado nos seus méritos práticos.

38 — Pessoas calmas e pensativas fazem-me sentir pouco à vontade.

39 — Frequentemente fico irritado com pessoas que querem coisas apressadamente e de modo impensado.

40 — É mais importante gozar o presente do que pensar no passado ou no futuro.

41 — Penso que decisões baseadas numa análise cuidadosa de toda a informação são mais correctas do que as baseadas na intuição.

42 — Tendo a ser perfeccionista.

43 — Em debates, usualmente, invisto em ideias impetuosas.

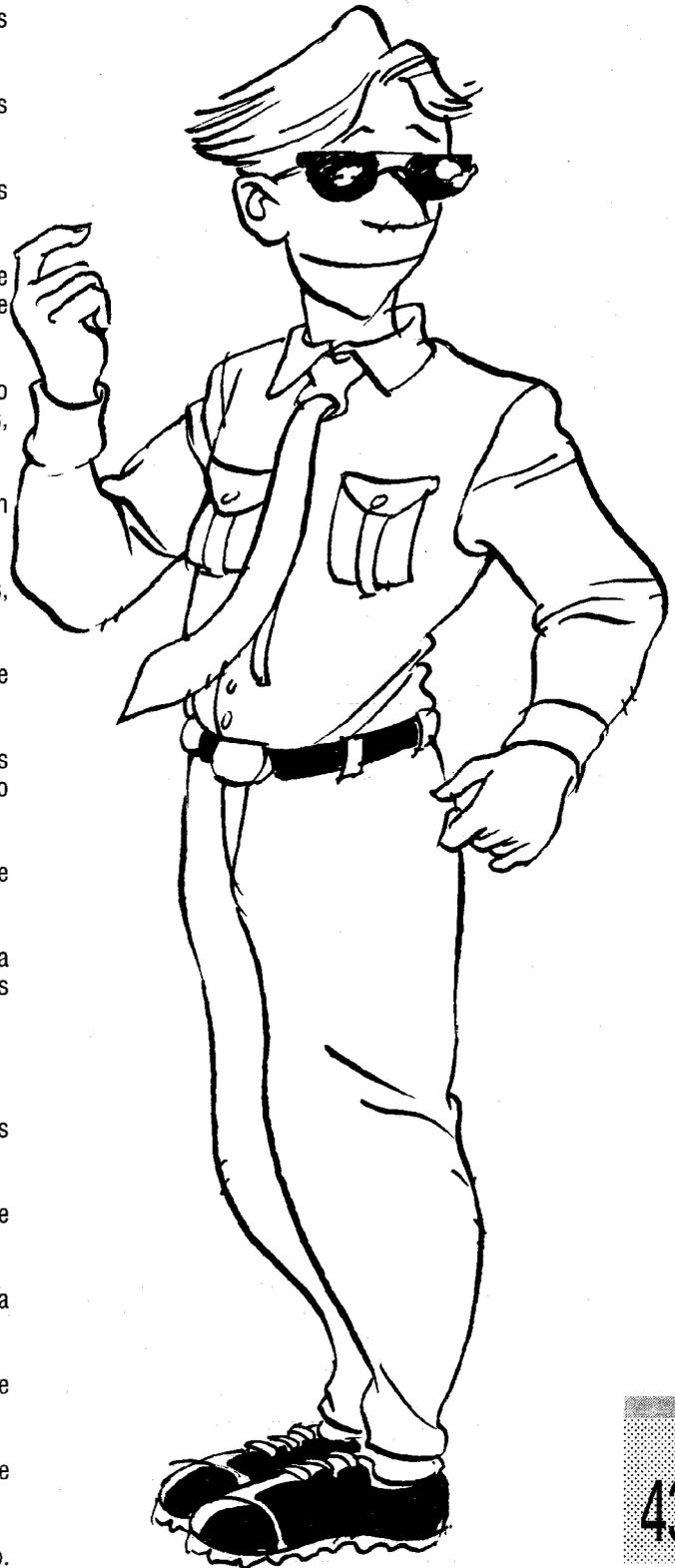
44 — Em reuniões, exponho ideias práticas e realistas.

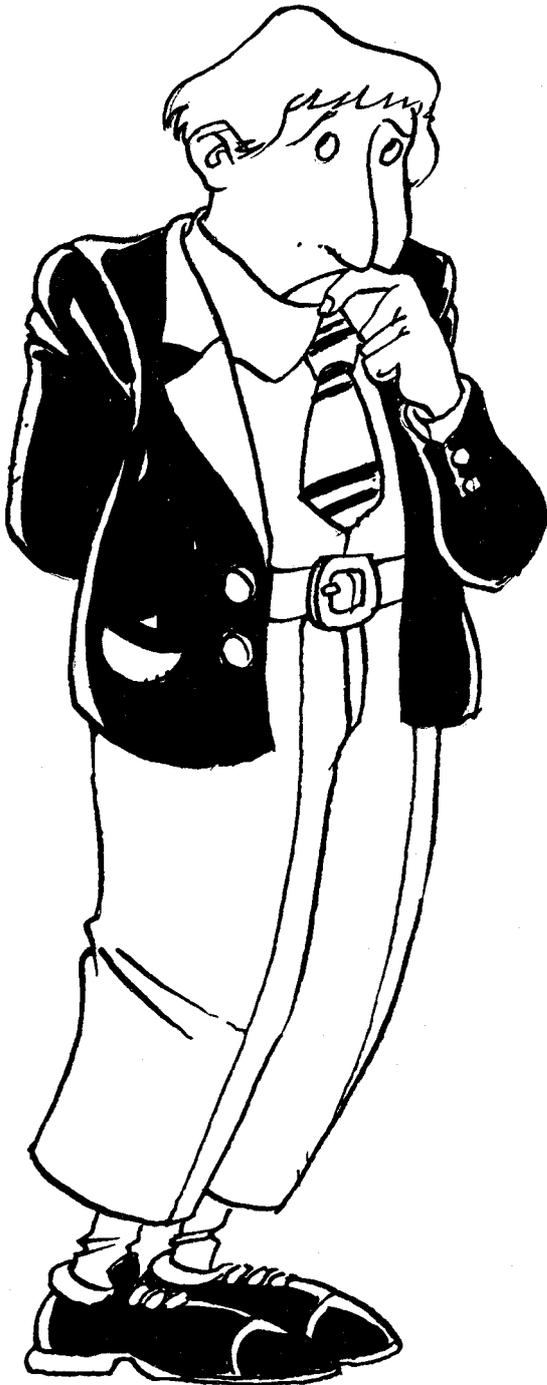
45 — Frequentemente, as regras existem para serem quebradas.

46 — Prefiro afastar-me de uma situação e considerar todas as perspectivas.

47 — Vejo com frequência incompatibilidades e fraquezas nos argumentos das outras pessoas.

48 — Na generalidade falo mais do que escuto.





49 — Constatos com frequência meios práticos e melhores para fazer as coisas.

50 — Acho que os relatórios deveriam ser curtos e resumidos.

51 — Acho que as coisas racionais e lógicas deveriam ser as mais adoptadas.

52 — Tendo a falar mais de assuntos específicos do que a ter pequenas conversas sem interesse, próprias do dia-a-dia.

53 — Gosto de pessoas que têm os pés bem assentes na terra.

54 — Nos debates fico impaciente com as irrelevâncias e com os desvios de assunto.

55 — Se tenho um relatório para fazer, tendo a fazer vários rascunhos antes da versão final.

56 — Interessa-me fazer experiências para ver se as coisas funcionam na prática.

57 — Interessa-me obter respostas através de uma aproximação lógica.

58 — Gosto de ser aquele que fala muito.

59 — Gosto de ponderar várias alternativas antes de me decidir.

60 — Em debates, descubro frequentemente que sou realista, mantenho o meu objectivo e evito especulações.

61 — Numa discussão com pessoas sou o mais objectivo e menos arrebatado.

62 — Em reuniões, prefiro adoptar um comportamento passivo do que ser líder e falar.

63 — Gosto de ser capaz de relacionar acções presentes num quadro futuro.

64 — Quando as coisas correm mal, fico feliz por me desligar delas e aceitá-las como experiência.

65 — Tendo a rejeitar ideias impetuosas e impensadas como não sendo práticas.

66 — «É melhor prevenir do que remediar»

67 — Na generalidade, ouço mais do que falo.

68 — Por vezes sou duro para com as pessoas que acham difícil adoptar a lógica.

69 — A maior parte das vezes acho que o fim justifica os meios.

70 — Não me importo de ferir os sentimentos das pessoas, desde que o trabalho seja feito.

71 — Acho que ter objectivos e planos específicos é suficiente.

72 — Sou geralmente a vida e a alma da festa.

73 — Faço tudo para ver o trabalho feito.

74 — Fico facilmente aborrecido com um trabalho metódico e detalhado.

75 — Gosto de explorar suposições, princípios e teorias, basear coisas e acontecimentos.

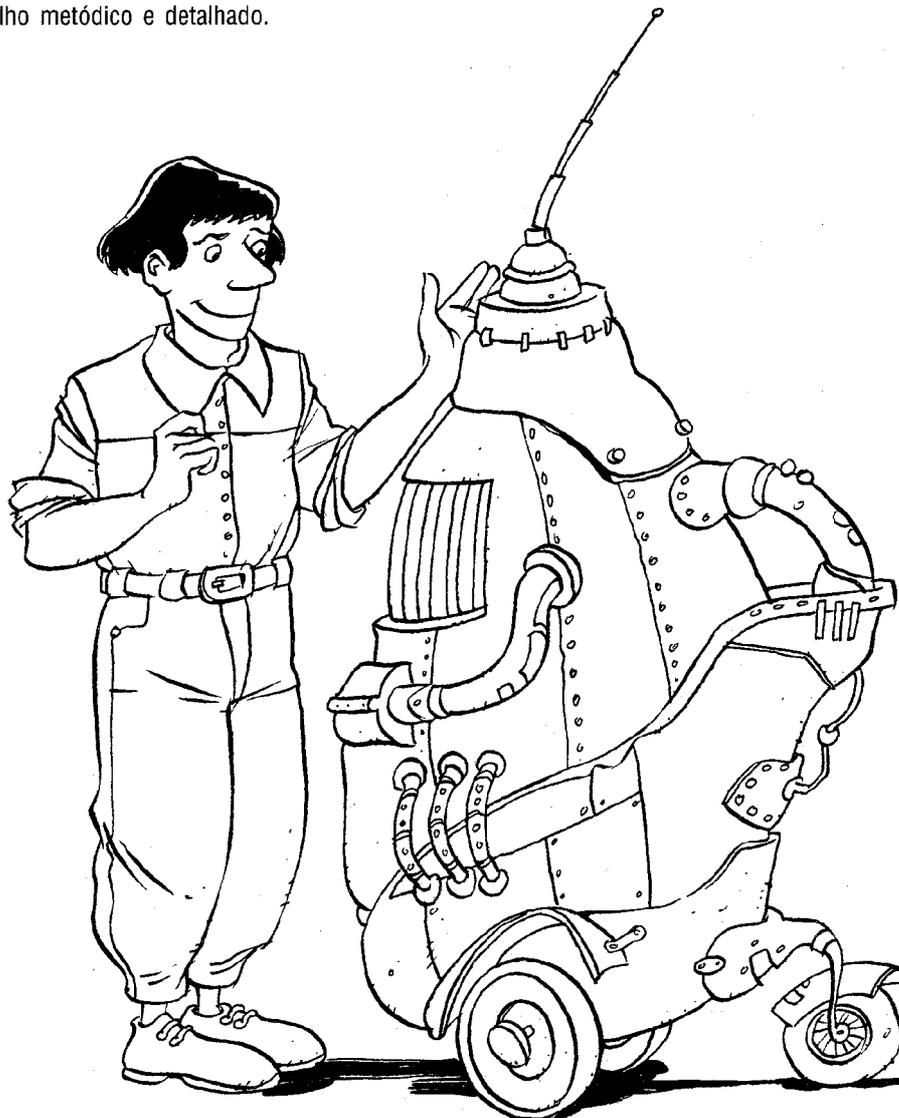
76 — Estou sempre interessado em saber o que é que as outras pessoas pensam.

77 — Gosto que as reuniões assentem em linhas metódicas, e que se baseiem na respectiva agenda.

78 — Manejo tópicos subjectivos e ambíguos.

79 — Gosto de situações difíceis e da excitação de uma situação de crise.

80 — As pessoas acham-me frequentemente insensível aos seus sentimentos.



**VOTAÇÃO**

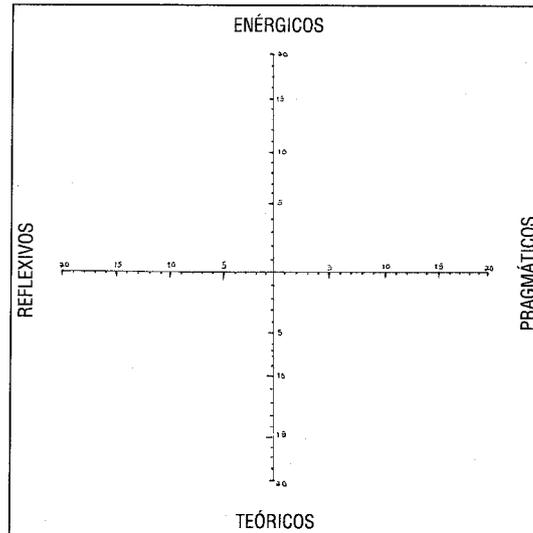
Marque um ponto para cada afirmação que marcou V.

As frases que marcou F não têm pontuação.

Indique na lista abaixo, quais as frases que marcou V

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| 2  | 7  | 1  | 5  |
| 4  | 13 | 3  | 9  |
| 6  | 15 | 8  | 11 |
| 10 | 16 | 12 | 19 |
| 17 | 25 | 14 | 21 |
| 23 | 28 | 18 | 27 |
| 24 | 29 | 20 | 35 |
| 32 | 31 | 22 | 37 |
| 34 | 33 | 26 | 44 |
| 38 | 36 | 30 | 49 |
| 40 | 39 | 42 | 50 |
| 43 | 41 | 47 | 53 |
| 45 | 46 | 51 | 54 |
| 48 | 52 | 57 | 56 |
| 58 | 55 | 61 | 59 |
| 64 | 60 | 63 | 65 |
| 71 | 62 | 68 | 69 |
| 72 | 66 | 75 | 70 |
| 74 | 67 | 77 | 73 |
| 79 | 76 | 78 | 80 |

Marque a pontuação nos braços da cruz abaixo e aplique as normas apropriadas.



TOTAIS \_\_\_\_\_  
 Enérgicos Reflexivos Teóricos Pragmáticos

**INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR**

- 1 — A nota dos quatro estilos necessita de ser comparada com normas de modo a que possa saber aonde é que recai a sua preferência. As normas estão expostas no quadro seguinte:
- 2 — Quando a sua preferência e a actividade implica o mesmo estilo, a sua aprendizagem deverá ser realçada. Resumindo:

| Estilos    | PREFERÊNCIAS |       |          |       | Mt.º baixa |
|------------|--------------|-------|----------|-------|------------|
|            | Mt.º alta    | Alta  | Moderada | Baixa |            |
| ENÉRGICO   | 13-20        | 11-12 | 7-10     | 4-6   | 0-3        |
| REFLEXIVO  | 18-20        | 15-17 | 12-14    | 9-11  | 0-8        |
| TEÓRICO    | 16-20        | 14-15 | 11-13    | 8-10  | 0-7        |
| PRAGMÁTICO | 17-20        | 15-16 | 12-14    | 9-11  | 0-8        |



### ENÉRGICOS

Os enérgicos envolvem-se completamente e sem hesitação em experiências novas. Gostam do aqui e agora e são felizes em ser dominados por experiências novas. São abertos, nunca cépticos e isto fá-los ser entusiastas acerca de algo novo. A sua filosofia é: «Tentarei». Eles lançam-se para onde os outros têm medo de caminhar. Têm a tendência para descuidar perigos e os seus dias são cheios de actividade. Têm prazer em situações de risco e atacam os problemas com tempestuosidade. Assim que a excitação de uma actividade se desvanece, ocupam-se imediatamente à procura de outra. Tendem a prosperar no desafio de experiências novas, mas aborrecem-se com implementações e consolidações a longo prazo. São gregários, envolvendo-se constantemente com outras pessoas. São a vida e a alma da festa e procuram centrar todas as actividades em torno de si próprios.



### TEÓRICOS

Os teóricos adoptam e integram as observações em teorias complexas mas lógicas e firmes. Pensam nos problemas através de um caminho vertical, passo a passo. Assemelham factos díspares em teorias coerentes. Tendem a ser os perfeccionistas que não descansam facilmente até tudo estar completo e adequado ao seu esquema racional. Gostam de analisar e de sintetizar. Gostam de suposições básicas, princípios, modelos teóricos e de sistemas de pensamento. A sua filosofia baseia-se na racionalidade e na lógica: «Se é lógico, é bom». As perguntas que eles frequentemente fazem é: «Será que isto faz sentido?», «Como é que isto se relaciona com aquilo?» Tendem a ser isolados, analíticos e dedicados mais à objectividade racional do que à subjectividade e ambiguidade. A abordagem que fazem dos problemas é firmemente lógica. Isto é a sua «estrutura mental» e rejeitam inflexivelmente o que não se coaduna com esta sua estrutura. Preferem maximizar a certeza e sentem-se desconfortáveis com os julgamentos subjectivos, pensamento lateral e tudo o que seja eloquente.



### REFLEXIVOS

Os reflexivos gostam de se afastar para ponderar as experiências e observá-las nas diferentes perspectivas. Recolhem dados, tanto em primeira mão como de outros, e preferem meditar demoradamente antes de chegar a uma conclusão. O que conta é a perfeita recolha e análise dos dados acerca das experiências e acontecimentos, dado que tendem a adiar o mais possível a conclusão definitiva. A sua filosofia é serem cautelosos, não descuidar nenhum ponto. «Mais vale prevenir do que remediar.» São pessoas previdentes, que gostam de analisar todas as hipóteses e implicações, antes de dar um passo. Em reuniões, gostam de ficar nos últimos lugares para observarem as outras pessoas em acção.

Gostam de ouvir os outros e de captar a tendência das discussões antes de apresentar os seus pontos de vista. Tendem a adoptar um comportamento passivo e de ter um ar distante, tolerante e tranquilo. Quando actuam, fazem-no como parte de um quadro, onde nas suas observações está incluído o passado, o presente e o futuro.



### PRAGMÁTICOS

Os pragmáticos gostam de experimentar ideias, teorias e técnicas para ver se elas funcionam na prática. Procuram activamente novas ideias, e na primeira oportunidade põem-nas em acção. São o tipo de pessoas que quando regressam de um curso sobre gestão/administração, vêm completamente cheios de ideias novas que querem logo pôr em prática. Gostam de ver as coisas funcionar e actuam rapidamente e de modo confiante nas ideias que os atraem. Não gostam de rodeios e tendem a ficar impacientes com reuniões onde predomina a reflexão e onde há uma variedade de soluções, acabando por não se chegar a uma única conclusão. São pessoas essencialmente práticas, terra-a-terra, que gostam de decisões práticas e de resolver problemas. Encaram os problemas e as oportunidades como um desafio. A sua filosofia é: «Há sempre uma melhor maneira de fazer isto», e «Se funciona, é porque é bom».

**Carlos Barata**

Psicólogo

Baseado na obra Honey;

Mumford, *Manual of learning Styles*, 1982



Padre Salim Galato

## VISUALIZAR O DIA D

**«Pelo sonho é que vamos,  
Comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não frutos,  
Pelo sonho é que vamos!»**

Sebastião da Gama,  
(«Pelo Sonho é que vamos»)

Ao escrever estas linhas, começo por recordar um facto que parece ser bastante usual. Ao serem convidados para «fazer formação», acontece normalmente que os formadores tomam uma de duas atitudes:

— ou guardam para mais tarde a preparação do curso (dizendo para si mesmos: «ainda falta muito tempo...»),

— ou começam desde aí a encarar esses dias com alguma apreensão e receio...

É possível, no entanto, proceder de maneira diferente e, mudando de agulha, iniciar com mais profundidade e despreocupadamente a preparação necessária.

Foi este o motivo que me levou a apresentar num encontro com técnicos de informação do IEPF (projecto «Livre Serviço de Informação») a técnica «VISUALIZAR O DIA D», tendo-se revelado bastante oportuna a sua utilização e passível de ser aplicada, noutros contextos, por formadores.

### INÍCIO DA VISUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO

Será mais conveniente e interessante partirmos dum caso concreto.

António S., residente no Norte do País, acaba de ser convidado pelo responsável do serviço para «ir dar formação.»

— *Recebemos um convite de Vila Real para ir lá orientar um curso. São apenas três dias, por agora... Aceitas?*

Por dentro de si, aquele formador começou logo a passar um filme antigo feito de situações e imagens suas conhecidas: viu-se na cidade uns dez anos atrás, na praça pública, numa noite de Verão, à procura de quarto...

Agora, porém, já não se lembra bem dos lugares, não sabe quem são as pessoas, nem conhece o meio empresarial e o ambiente socio-económico que lá se respira. E hesita!... Todos nós, formadores, vivemos situações parecidas e sentimos o desconforto do desconhecido, aquela sensação do «vou... não vou...», do «quem irei encontrar?», ou «como é que aquilo irá correr!»...

Impõe-se, pois, experimentar um outro caminho: pôr em andamento «a máquina do tempo» para ver o *antes* (o já conhecido) e, trazendo o cenário para o dia de *hoje*, andar para diante e tentar projectar e ver o *amanhã*. É esse *filme do futuro*, iniciado no momento em que se aceita animar um curso, que vamos *rodar* desde o começo, com o leitor, para que tenha a possibilidade e encontre gosto em o fazer por si e para si, quando surgir a necessidade de o construir realmente.

### PORQUÊ ESTA TÉCNICA

Alguns leitores vão perguntar-se: *mas porquê isso, assim?* Convirá aqui lembrar K. Lewin e um dos eixos principais da orientação meto-

dológica por ele descoberta e praticada: a «*action-research*», ou, como hoje se diz, «*a pesquisa activa*». Trata-se de juntar a investigação com a acção, situando-se o formador, como pessoa, no *hoje*, para antecipar aquilo que poderá acontecer *amanhã* e estabelecer um vai-vém contínuo entre uma e outra.

A importância desta orientação radica no seguinte. Embora tenham à sua disposição os conteúdos teóricos (em livros, textos e outros documentos), os formadores são chamados a fazer face a uma dada situação concreta e actual. Para responder adequadamente, eles precisam, para além dos conhecimentos teóricos, de «*novas técnicas de análise e da utilização de novos meios para se servir das suas próprias aptidões para aprender, pensar, memorizar, criar e resolver dificuldades*». (1)

Esta técnica surge, pois, para dar resposta à dificuldade inicial sentida pelo formador: — *como vou usar e aplicar agora neste caso, os meus próprios recursos, meios e conhecimentos?*

É esse o ponto onde se quer chegar: «*Primeiramente é necessário abordar o problema a partir do indivíduo e proceder para o exterior. Em vez de o bombardear com leituras, fórmulas, exames, comecemos por nos ocupar em ensinar a cada um a maneira de dele poder tornar o seu trabalho eficaz*». (2)

Com maioria de razão, como se trata do relacionamento com pessoas e da animação de grupos, importa que o formador coloque o acento tónico em si mesmo, se situe no terreno e perceba em que espaço vai actuar, em que tempo se vai mover e junto de quem e como se vai posicionar.

### OBJECTIVOS DA VISUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO

Concretamente, esta técnica, destinada a melhor observar e vivenciar uma situação, visa justamente desencadear o poder de antecipar o que mais tarde irá acontecer. Assim, com os pés bem assentes no presente, é possível iniciar uma preparação cuidada e atempada duma intervenção formativa. O que se pretende é:

— *criar uma visão do futuro*, do meio envolvente, do clima empresarial, partindo sempre da solicitação feita;

— *antever os vários actores em presença*, de modo a poder *seleccionar os conteúdos e as questões a debater*;

— escolher a estratégia pedagógica mais indicada e as técnicas e os recursos necessários (audio-scripto-visuais) a utilizar.

Nesta perspectiva se situa a PNL — *PROGRAMAÇÃO NEURO-LINGUÍSTICA*, ao afirmar que a primeira das três regras duma comunicação eficaz passa por «Saber o que se quer» ou seja, «Ter objectivos pessoais» (3).

Para o conseguir, a PNL aponta os seguintes critérios:

1. «Vise um resultado específico, concreto e observável».
2. «Formule o seu objectivo em termos positivos».
3. «Conceba o seu objectivo segundo uma representação sensorial.»
4. «Concilie os seus objectivos com os dos seus interlocutores.» (4)

Em termos de «visualizar o dia D», sublinhe-se que, tornando-o presente em nós, é mais possível definir o nosso objectivo pessoal, objectivo esse que nos permitirá orientar a nossa maneira de agir e de gerir a situação próxima futura.

## A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO

Face ao que se escreveu, o formador continua a rodar, interiormente, o seu filme e decide-se:

*Vou marcar na minha agenda o dia 19 de Janeiro, uma segunda-feira... Provavelmente irá fazer bastante frio!...*

E põe-se ainda a si próprio outras questões:

— *Como identificar os objectivos das várias partes em presença e, a partir daí, como estabelecer um programa que responda às suas necessidades?*

Trata-se agora de iniciar a preparação do curso já aceite e, mergulhando antecipadamente num espaço e no tempo desconhecido do dia de amanhã, tentar *visualizar* os aspectos fundamentais referentes ao curso, nomeadamente aqueles que dizem respeito aos *objectivos de formação* a ao *programa de curso*.

— Quanto aos *objectivos visados* é imperioso fazer uma pausa para distinguir que objectivos foram definidos da parte da empresa (ou empresas), que objectivos são expressos da parte de quem nos convida (departamento/serviço de for-

mação) e ainda quais serão os objectivos e as motivações (expressas ou ocultas) da parte dos destinatários.

— Quanto ao *programa do curso*, acrescenta-se que não basta *aceitar um programa tal e qual* ... Antes se sugere e aponta a necessidade de trabalhar as três ou quatro questões que nos foram transmitidas oralmente ou pelo telefone, (com um «agora... é contigo!...» do responsável).

Vejamos este ponto mais em pormenor. Suponhamos que fomos convidados para animar um curso sobre «A GESTÃO EMPRESARIAL FACE À CEE». As interrogações, certamente que surgem logo na nossa cabeça: — o que quererá isto dizer, no fundo, para aqueles gestores e quadros? — Que necessidades têm de facto na empresa? E embora em conversa amena, nos acrescentem algo como isto — «queremos que se fale da mudança nas empresas, das novas tecnologias, dos desafios que o Mercado Comum coloca à gestão...», as questões são mais profundas e requerem que se debata mesmo o pedido, os objectivos específicos e o programa (conteúdos temáticos) com quem os apresenta, e ainda que se perceba que mudanças e perspectivas futuras se tem em vista e que novas tecnologias estão ou vão ser introduzidas nas empresas em questão.

Depois, sim, podemos avançar com um pouco mais de segurança para a elaboração dum programa.

## A PREPARAÇÃO QUASE PRÓXIMA

Faltam apenas duas semanas ou nem tanto, já lançámos mãos ao trabalho, e tendo contactado com o responsável do curso obtivemos a confirmação da data e um programa escrito numa folha A4, com umas dez a 15 linhas, no máximo.

Entretanto, pelo telefone, o formador conseguiu apurar mais qualquer coisa:

— *O que nós queremos é manter o pessoal motivado, interessado mesmo no trabalho, pois vamos introduzir novos equipamentos e as empresas daqui começam a exportar... «Bom, convém lembrar que a maior parte dos participantes são de três empresas da região e há alguns desgarrados...»*

Como estamos a verificar, impõe-se aqui uma outra paragem, para nos situarmos melhor:

— quanto aos *destinatários (participantes)* e quanto ao grupo;

— quanto ao *nível da formação* que importa desenvolver.

Poder-se-á perguntar: é de nível inicial?, ou de nível complementar e de aperfeiçoamento?, ou de especialização?

— quanto à *organização do curso*,

e ainda para obter outras informações pertinentes, o que nos levará a concluir, por exemplo, que este é o primeiro de três módulos, pois a seguir, em Fevereiro, haverá a «GESTÃO DA QUALIDADE» e em Março a «GESTÃO DE APROVISIONAMENTO E STOKS».

Para esclarecer um pouco mais este ponto, pode afirmar-se que «*basicamente, fantasiar o cenário é um método segundo o qual um grupo (ou uma pessoa) se reúne com o intuito de reflectir sobre o seu negócio ou sobre as suas actividades num contexto futuro. Procura catapultar os seus pensamentos para um ponto distante no tempo e fazer conjecturas sobre a forma como se comportará nesse futuro que prevê.*» (5)

Deste modo, reduzindo o receio do desconhecido e libertando-nos do peso do passado, da força da rotina e das ideias feitas que normalmente nos dificultam a realização da necessidade de pensar, podemos inovar e agir criativamente.

De facto, descartando-nos de constrangimentos mentais e de condicionalismos emocionais que nos impedem de ver claro e de ver longe, torna-se possível lidar com as dinâmicas da comunicação interpessoal e/ou intragrupal e antever a forma de desbloquear e pôr em marcha as potencialidades pessoais e grupais latentes ou manifestas.

#### VISUALIZAR O DIA D

Detenhamo-nos agora a visualizar o filme desse dia, sublinhando, no entanto, que, ao planear intervir numa acção formativa, o importante é que o formador vá construindo desde o início uma *representação mental* pormenorizada e realista do que acontecerá provavelmente nesse dia. Assim:

— «*Dirijo-me à rua indicada, ao número tal, bato à porta e subo ao primeiro andar. Na sala, tenho à minha frente um grupo de quase vinte participantes de empresas da região, de profissões e idades variadas.*»

Estamos ensaiando a aplicação prática e imediata da técnica, tentando concretizar a visualização do dia desde já, para antever toda a situação no seu conjunto, com todos os elementos integrados. Daí decorrerão, possivelmente,

outras questões muito concretas e referentes ao que se poderá/irá passar durante a acção de formação.

Assim, por exemplo, logo na *apresentação-acolhimento*, vamos procedendo ao levantamento das *interrogações, contributos* mais significativos colocados pelos participantes, das *expectativas* que manifestam ou escondem dentro de si, das *temáticas* mais importantes a abordar, segundo o seu ponto de vista.

E o *programa*, por nós tecnicamente bem elaborado começa a ser repensado, a ser *re-desenhado* ali mesmo, («deixo cair certos pontos, tenho de insistir em alguns e de acrescentar outros...») de modo a adequar-se melhor àquele grupo de pessoas.

— *É isto mesmo que está agora a acontecer consigo, leitor?*

— *Será que está observando os sorrisos e o à-vontade de alguns no grupo, ouvindo as dúvidas e apartes de outros, percebendo as reticências de certos deles?*

Se assim for, então estamos conseguindo antecipar a situação, construindo o cenário possível, visualizando o dia D, os participantes, o grupo, o próprio decorrer da acção... Ao mesmo tempo, estamos preparando e adaptando o programa do curso, definindo a estrutura e organização pedagógica, escolhendo a metodologia e fazendo os recursos auxiliares.

E — o que não é menos importante — ao colocar o acento tónico não tanto nos conteúdos a transmitir mas muito mais sobre nós e sobre as pessoas, vamos reduzindo a ansiedade e criando em nós próprios aquele espaço de comunicação e de lançamento das pontes para a realidade formativa próxima...

Convido o leitor a fazer a experiência e a contá-la, se possível, para as páginas da FORMAR.

#### BIBLIOGRAFIA

Na elaboração e operacionalização desta técnica, além de outros contributos, socorri-me preferencialmente de três obras:

— T. Buzan, «Line Tête bien faite», págs. 134 e 135 (notas 1 e 2).

— A. Cayrol e P. Barrere, «La Programmation Neuro-Linguistique — PNL», págs. 19 e 30 (nota 3 e 4).

— S. Majaro, «Criatividade — Um passo para o sucesso», págs. 214 e 215 (nota 5).

**Avelino Pinto**

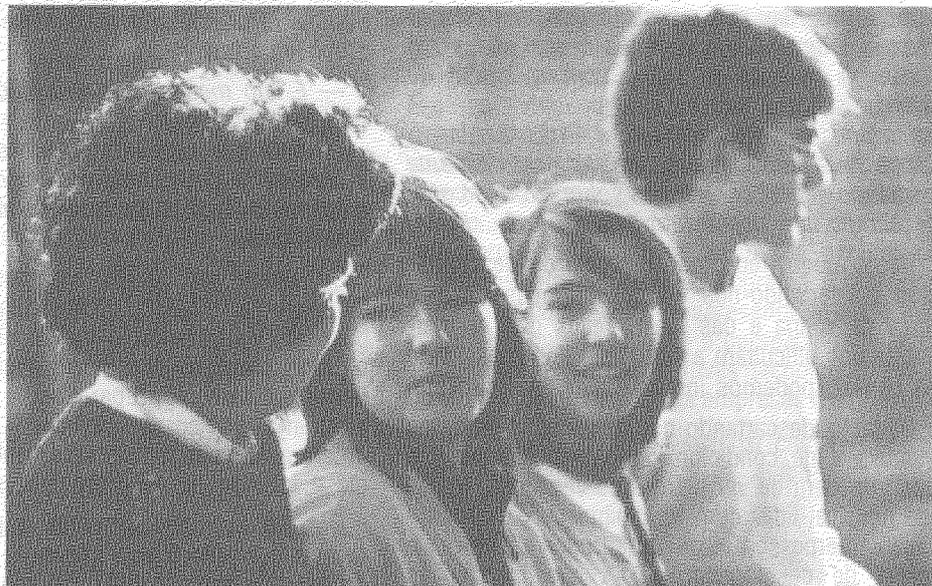
Psicólogo/Consultor em Formação e Desenvolvimento

## AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

## DESAFIO À SOCIEDADE

destinadas a dar a todos os jovens, que terminam a sua escolaridade obrigatória, uma possibilidade de acesso a uma formação inicial a tempo inteiro realmente qualificante e que seja reconhecida pelos sistemas de qualificação dos Estados-Membros.»[...]

«A qualidade da formação profissional inicial deve atingir um nível capaz de assegurar os conhecimentos gerais de base necessários e de permitir que os jovens desenvolvam principal-



### I. INTRODUÇÃO

Não restam hoje dúvidas, no debate e preocupações dos responsáveis europeus, acerca do papel do «Ensino e Formação Profissional Inicial dos Jovens» no processo da sua inserção na vida profissional melhorando as condições de emprego e desagravando os desajustamentos que se fazem sentir nas qualificações profissionais por toda a Europa Comunitária.

O «Parecer Comum sobre a Educação e a Formação Profissional», de 19 de Junho de 1990, adoptado pelos parceiros sociais da Comunidade, é expressivo acerca deste ponto:

«As autoridades educativas devem ser encorajadas a adoptarem todas as medidas necessárias antes do termo da escolaridade obrigatória, para facilitar a transição da vida escolar para a vida profissional. É necessário promover as medidas

mente a sua capacidade de tomar iniciativa, de aprender, de empreender, de melhorar a sua preparação em formação tecnológica e promover a aprendizagem de, pelo menos, mais outra língua da Comunidade para além da sua língua materna.»[...]

É manifestada ainda a importância atribuída «aos sistemas que combinam formação e experiência profissional e a cursos de formação baseados em normas que conduzam a qualificações reconhecidas, susceptíveis de estabelecer novas pontes entre a escola e a vida activa e de promover a inserção profissional dos jovens. A oferta em matéria de formação deve ser melhorada, a nível quantitativo e qualificativo, para dar resposta às necessidades específicas e ser atractiva relativamente às exigências dos jovens.»

É neste quadro de preocupações que se inscreve o modelo educativo «Escolas Profissionais»

ao apontar para uma partilha mutuamente assumida entre Estado e Sociedade no processo de criação, desenvolvimento sustentado e gestão autónoma das escolas profissionais.

O PRODEP — Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal-1990-1993, ao assegurar o apoio e enquadramento financeiro da CEE, no âmbito da Reforma dos Fundos Estruturais, ao ensino profissional, responde a uma das prioridades do desenvolvimento educativo em Portugal, ou seja, que o aumento da taxa de escolarização do secundário privilegie o ensino tecnológico e profissional.

Toda a orientação do GETAP, como entidade do Ministério da Educação responsável pelo ensino tecnológico e profissional, apoiada técnica e financeiramente no Sub-Programa 2 — Ensino Profissional do PRODEP, tem tido em vista criar um dispositivo estruturante que permita o desenvolvimento sustentado do ensino tecnológico e profissional em Portugal atingindo as metas quantitativas previamente estabelecidas.

Assim se têm orientado os esforços no sentido quer do reapetrechamento do ensino técnico-profissional, criado, como experiência pedagógica, em 1983 pelo Despacho Normativo n.º 194-A/83 e do favorecimento do contacto com o mundo do trabalho dos alunos que frequentam aqueles cursos, quer da criação e funcionamento de escolas profissionais que, criadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, articulam a iniciativa pública e particular visando a ampliação da oferta deste tipo de ensino através de novos cursos em estabelecimentos próprios já criados e em actividade desde Setembro-Outubro de 1989.

No que respeita às escolas profissionais (EP's), que constituem um novo dispositivo na oferta de ensino tecnológico e profissional, porventura o mais estimulante e polémico desta vertente do ensino, valerá a pena adiantar algumas notas que permitam um melhor conhecimento para um mais esclarecedor e rico debate.

A ideia central de promover, através das EP's, um desafio autêntico às forças sociais para que participem activa e responsabilmente na criação, gestão e sustentação desta componente da oferta de ensino tecnológico e profissional, insere-se no espírito das preocupações, já referidas, da Comunidade Europeia; trata-se, de facto, de conceber e operacionalizar estratégias que permitam o acesso de mais jovens a níveis de formação profissional inicial mais elevados e integrados em

contextos que permitam a sua melhor integração na vida activa.

Daqui que, no processo de concepção e lançamento do projecto e de selecção dos potenciais promotores de EP's, se tenha, desde o início, privilegiado entidades que pudessem dar garantias de fidelidade ao desenvolvimento completo de cursos de três anos, preferencialmente pós-9.º ano de escolaridade, com base num paradigma curricular assente numa forte componente socio-cultural e científica propiciadora do adequado enquadramento à formação técnica, prática e tecnológica que evitasse os riscos de desvios «tayloristas» e/ou meramente instrumentais ao aproveitamento dos financiamentos oriundos dos Fundos Estruturais canalizados pelo PRODEP.

Este aspecto ganha mais significado se considerarmos o facto de não ser indiferente a atitude da Administração Pública na criação de dinâmicas mobilizadoras da iniciativa particular em projectos partilhados com o Estado; no caso em apreço, o GETAP, como entidade responsável no Ministério da Educação pelo projecto das EP's, nos limites das suas competências, procurou assumir uma partilha activa de responsabilidade e não uma atitude essencialmente expectante e passiva.

Não se retirem daqui conclusões entusiásticas acerca do sucesso do projecto EP's mas tão-só a ideia de que têm existido cuidados prévios no que se refere ao delicado e decisivo aspecto das relações com as comunidades locais, parceiros sociais e entidades privadas, incentivando à sua associação e buscando na iniciativa particular um *élan* e uma garantia de aproximação decisiva da escola profissional ao tecido empresarial e dos alunos ao mundo do trabalho.

## II. OS CONTRATOS-PROGRAMA

As escolas profissionais, criadas desde 1989, em número de 134, a maioria das quais em actividade no enquadramento previsto no Dec. Lei 26/89, de 21 de Janeiro, conheceram uma distribuição geográfica inicialmente muito condicionada pela procura social e seus agentes enquadadores locais a que se atribui, neste caso, sempre a designação de «promotores». Assim, no ano de lançamento (ano lectivo de 1989-1990), verificou-se uma distribuição em que era notória a inexistência de qualquer escola profissional no Algarve e uma fraca participação da Região Alentejo.

Nos anos 1990-1991, e na sequência de uma acção voluntária de correcção, assistiu-se a uma melhor cobertura nacional com o surgimento de escolas profissionais na Região Algarve e a um reforço substancial de criação de escolas profissionais na Região Alentejo.

Assim, apresenta-se no quadro seguinte o número exacto de escolas profissionais e a sua distribuição geográfica por grandes regiões segundo o ano de criação por celebração de contrato-programa entre o Estado (representado pelo GETAP) e os promotores, oriundos das forças sociais associativas, económicas e culturais da sociedade civil.

A) Natureza e expressão numérica dos promotores das escolas profissionais segundo agrupamento por categorias de promotores;

B) Evolução temporal do envolvimento dos promotores por categorias e por grandes regiões;

C) Grau e nível de participação e associação entre promotores para criação de escolas profissionais por grandes regiões e ano de criação.

Assinale-se que se considerou sempre o universo dos **promotores directos**, ou seja, aqueles que subscreveram o contrato-programa de criação de escola profissional ou protocolos inseridos no contrato-programa e ainda os que se associaram previamente para dar origem a uma entidade juridicamente constituída apenas para criar a escola profissional. Não se consideram, pois, entidades que participam no projecto de cada escola profissional fora do quadro juridicamente delimitado pelos contratos-programa de sua criação.

| REGIÕES PLANO  | ANO DE CRIAÇÃO |     |      |     |      |     | EP's CRIADAS TOTAL |
|----------------|----------------|-----|------|-----|------|-----|--------------------|
|                | 1989           | %   | 1990 | %   | 1991 | %   |                    |
| NORTE          | 25             | 50  | 19   | 39  | 9    | 26  | 53                 |
| CENTRO         | 9              | 18  | 5    | 10  | 13   | 37  | 27                 |
| LISBOA V. TEJO | 14             | 28  | 15   | 31  | 11   | 31  | 40                 |
| ALENTEJO       | 2              | 4   | 8    | 16  | 2    | 6   | 12                 |
| ALGARVE        | 0              | 0   | 2    | 4   | 0    | —   | 2                  |
| TOTAL          | 50             | 100 | 49   | 100 | 35   | 100 | 134                |

Fonte: «Equipa de Projecto das Escolas Profissionais» — GETAP

### III. PROMOTORES E SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE EP'S

Sendo o envolvimento dos promotores na criação de escolas profissionais uma das vertentes mais reveladoras do empenhamento da sociedade — comunidades locais e parceiros sociais — no projecto e, por consequência, uma garantia estratégica da durabilidade e sustentação das escolas profissionais, da sua ligação ao mundo empresarial e social e do sucesso dos alunos e sua empregabilidade futura, interessou aprofundar alguns aspectos:

#### A) CATEGORIAS DE PROMOTORES

Assim, consideram-se as seguintes categorias de promotores:

- Câmaras municipais;
- Entidades da Administração Pública;
- Empresas privadas;
- Associações sem fins lucrativos (incluindo cooperativas);
- Associações empresariais;
- Sindicatos e associações sindicais;
- Outras.

Assim, é possível verificar que cada um dos tipos de entidades agrupadas participa na criação de escolas profissionais o número de vezes referido no quadro seguinte segundo os anos de criação (1989, 1990 e 1991):

sindicatos e associações sindicais vêm interrompido o crescimento verificado de 1989 para 1990 (de 4% para 9%), não surgindo como entidade promotora nas escolas profissionais criadas em 1991.

| ENTIDADES PROMOTORAS     | TOTAL | %   | EM EP'S DE 1989 | %   | EM EP'S DE 1990 | %   | EM EP'S DE 1991 | %   |
|--------------------------|-------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|
| C. MUNICIPAIS            | 51    | 21  | 14              | 15  | 18              | 21  | 19              | 31  |
| ENT. ADM. PUBL.          | 24    | 10  | 6               | 6   | 10              | 12  | 8               | 13  |
| EMP. PRIVADAS            | 50    | 21  | 23              | 24  | 21              | 25  | 6               | 10  |
| ASSOCIAÇÕES              | 69    | 28  | 33              | 35  | 19              | 22  | 17              | 28  |
| ASS. EMPRESAR.           | 29    | 12  | 11              | 12  | 8               | 9   | 10              | 16  |
| SINDIC. E ASS. SINDICAIS | 12    | 5   | 4               | 4   | 8               | 9   | 0               | 0   |
| OUTROS                   | 7     | 3   | 4               | 4   | 2               | 2   | 1               | 2   |
| TOTAL                    | 242   | 100 | 95              | 100 | 86              | 100 | 61              | 100 |

Fonte: «Equipa de Projectos das Escolas Profissionais» — GETAP

Numa primeira análise, pode assinalar-se que são as **associações** sem fins lucrativos as entidades que mais participam no processo de criação de escolas profissionais (28%), seguidas das **empresas privadas** e das **câmaras municipais** (ambas com 21%).

Pela sua própria natureza, as referidas associações (que incluem as cooperativas) surgem numa posição privilegiada, como grandes agentes de iniciativa local, mas deverá ser realçado o facto de o conjunto dos sindicatos e associações sindicais (5%) incluir a presença das duas centrais sindicais nacionais como promotoras de escolas profissionais; do mesmo modo, as associações empresariais comportam algumas das mais importantes associações de comerciantes do País (Lisboa e Porto), a Confederação do Comércio Português e outras associações comerciais e industriais com relevância ao nível regional.

É interessante verificar, desde logo, que as categorias de promotores que crescem continuamente a partir 1989 até 1991 são as câmaras municipais (de 15% para 31%), as entidades da Administração Pública (de 6% para 13%). Os

Por sua vez as associações empresariais retomam um papel mais activo no processo de criação de escolas, passando a representar em 1991 um peso de 16% no conjunto dos promotores de escolas criadas nesse ano.

A situação presente está inter-relacionada com o esforço de correcção de assimetrias regionais verificadas na oferta de ensino tecnológico e profissional através do lançamento, no primeiro ano, de escolas profissionais e com uma intencional orientação de privilegiar entidades que possam garantir a continuidade do funcionamento das escolas profissionais para além de 1993.

#### B) EVOLUÇÃO TEMPORAL DO ENVOLVIMENTO DOS PROMOTORES

Também é possível verificar como se posicionam os promotores de escolas profissionais por categorias e como evoluiu de 1989 para 1991, em cada região, o empenhamento de cada uma das categorias em que foram agrupados:

Considerando só as situações mais significati-

vas, pode referir-se que o crescimento do papel das Câmaras Municipais como promotoras, se localizou, no período de 1989 para 1990, nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; assinala-se, no entanto, o surgimento na Região Centro, de 1990 para 1991, de doze participações de câmaras municipais, o que dá a esta região a primazia na participação de municípios na promoção de escolas profissionais (19 no total de 51). Continua assim a ser assinalável o papel das câmaras municipais no esforço de correcção das assimetrias regionais verificadas no lançamento das escolas profissionais.

Se em 1990 tinha sido a Região Alentejo a usufruir dos benefícios da iniciativa autárquica (das oito escolas criadas nesse ano cinco tiveram como promotores câmaras municipais), em 1991, para além de se continuar a verificar o forte envolvimento das câmaras na criação de escolas nessa região, junta-se-lhe a Região Centro já que em 13 escolas criadas, em 1991, só num caso se não verifica participação de câmaras municipais.

Com respeito ao crescimento do número de organismos de Administração Pública na criação de escolas profissionais, verifica-se que tem tido lugar uma distribuição equilibrada, sendo de notar, no entanto, a ausência em 1991 de promotores desta natureza nas Regiões Alentejo e Algarve e o seu surgimento mais significativo nas regiões Norte e Centro.

No que respeita às empresas privadas, o facto mais surpreendente é a quase inexistência de escolas profissionais com promotores desta natureza na Região Centro pois as empresas referi-

das no quadro são, no seu conjunto, promotores de uma só escola profissional.

As associações sem fins lucrativos apresentam, de 1989 para 1990, uma quebra significativa, seguida de recuperação nas escolas criadas em 1991: o mesmo acontece com as associações empresariais, sendo que a recuperação do papel de ambos os tipos de associações em processos de criação de escolas em 1991 se deve, no essencial, a iniciativas localizadas na Região Centro. (Ver quadro seguinte).

Os sindicatos e associações sindicais não surgem como promotores de escolas em 1991 sendo, dessa forma, a única categoria de promotores que deixou, nesse ano, de contribuir para a criação de escolas profissionais.

#### C) GRAU E NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO E ASSOCIAÇÃO ENTRE PROMOTORES

Se se considerar a ideia base inerente ao projecto das EP's de associar à sua criação, desenvolvimento e autonomização as forças representativas da sociedade, reconhece-se facilmente o interesse de saber em que extensão e com que intensidade se verificaram, desde a criação das primeiras EP's em 1989, adesões desse tipo de entidades a este projecto e, além disso, como se associaram entre si com vista à criação da EP.

Para uma primeira aproximação àqueles objectivos, foram também aqui tomados como base de informação os contratos-programa de criação das EP's.

| REGIÕES PLANO | E.P.'S CRIADAS EM 1989 | PROMOTORES E.P.'S CRIADAS EM 1989 | E.P.'S CRIADAS EM 1990 | PROMOTORES E.P.'S CRIADAS EM 1990 | E.P.'S CRIADAS EM 1991 | PROMOTORES E.P.'S CRIADAS EM 1991 | TOTAL E.P.'S | TOTAL PROMOT. |
|---------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------|
| NORTE         | 25                     | 31                                | 19                     | 27                                | 9                      | 14                                | 53           | 72            |
| CENTRO        | 9                      | 28                                | 5                      | 10                                | 13                     | 29                                | 27           | 67            |
| L.V. TEJO     | 4                      | 33                                | 15                     | 25                                | 11                     | 15                                | 40           | 73            |
| ALENTEJO      | 2                      | 3                                 | 8                      | 20                                | 2                      | 3                                 | 12           | 26            |
| ALGARVE       | 0                      | 0                                 | 2                      | 4                                 | 0                      | 0                                 | 2            | 4             |
| TOTAL         | 50                     | 95                                | 49                     | 86                                | 35                     | 61                                | 134          | 242           |

Fonte: «Equipa de Projectos das Escolas Profissionais» — GETAP

Verifica-se que, em média, por cada escola profissional existem dois promotores; na realidade, essa tendência não se distribui uniformemente pelas regiões, dando origem a uma participação na criação de EP's mais próxima do «promotor único» na Região Norte e mais próxima do «promotor associado» nas regiões Centro e Alentejo; esta faceta do processo de criação de EP's será mais detalhadamente analisada no ponto seguinte.

É assinalável ainda a emergência em 1990 de um significativo número de novos promotores (20), na Região Alentejo, associados à criação de oito EP's, e o surgimento de alguma iniciativa na Região Algarve, embora ainda tímida e manifestamente inferior à que se tem verificado nas outras regiões.

Julgou-se, por último, de interesse verificar o nível de associação entre promotores; consideram-se «associados» os promotores que subcreveram em conjunto, como outorgantes, o contrato-programa de criação da escola profissional com o GETAP; são pois considerados aqueles promotores que, para além de se terem co-responsabilizado na criação da escola profissional, dependendo deles, em última análise, a sua própria existência legal, associando-se entre si iniciaram uma partilha assumida de obrigações e responsabilidades no terreno do ensino tecnológico e profissional, o que constituiu, na totalidade dos casos, uma novidade e seguramente um enriquecimento não desprezível

nas dinâmicas locais e regionais de desenvolvimento.

Não são consideradas ainda aqui as inúmeras situações de acordos e protocolos escritos ou informais estabelecidos em torno da actividade da escola profissional ou mesmo inerentes à criação das condições materiais e humanas de arranque das suas actividades e que, nalguns casos, assumem uma importância relevante e decisiva; trata-se muitas vezes de participações não reveladas ou cuja revelação é diferida no tempo por razões inerentes à natureza dos processos de associação entre entidades e das suas próprias estratégias de participação.

Por agora, quisemos circunscrever a nossa reflexão ao primeiro e mais decisivo nível de participação no projecto, ou seja, àquele em que se exprime a vontade institucional dos promotores de escolas profissionais em partilhar o desafio e os riscos da participação na iniciativa da sua criação, lançamento e gestão.

Do quadro apresentado e que revela a situação, por região plano, do envolvimento de «promotores associados» de escolas profissionais criadas de 1989 a 1991, podem retirar-se algumas conclusões interessantes:

1) A Região Norte apresenta escolas profissionais com uma baixa taxa de co-responsabilização através de «associações de promotores» para a criação de escolas; de um total de 53 escolas criadas nesta região, somente em oito se encon-

| REGIÕES PLANO | E.P.'S CRIADAS EM 1989 | «PROMOTORES ASSOCIADOS» E.P.'S CRIADAS EM 1989 | E.P.'S CRIADAS EM 1990 | «PROMOTORES ASSOCIADOS» E.P.'S CRIADAS EM 1990 | E.P.'S CRIADAS EM 1991 | «PROMOTORES ASSOCIADOS» E.P.'S CRIADAS EM 1991 | TOTAL E.P.'S | TOTAL PROMOTORES ASSOCIADOS |
|---------------|------------------------|--|------------------------|--|------------------------|--|--------------|-----------------------------|
| NORTE         | 25                     | 3  | 19                     | 3  | 9                      | 2  | 53           | 8                           |
| CENTRO        | 9                      | 4  | 5                      | 3  | 13                     | 9  | 27           | 16                          |
| L.V. TEJO     | 14                     | 5  | 15                     | 5  | 11                     | 1  | 40           | 11                          |
| ALENTEJO      | 2                      | 0  | 8                      | 6  | 2                      | 1  | 12           | 7                           |
| ALGARVE       | 0                      | 0  | 2                      | 1  | 0                      | 0  | 2            | 1                           |
| TOTAL         | 50                     | 12   | 49                     | 18   | 35                     | 13   | 134          | 43                          |

Fonte: «Equipa de Projectos das Escolas Profissionais» — GETAP

tram envolvidos «promotores associados». Neste caso, como já foi referido, a participação dos promotores aproxima-se do modelo «promotor único», o que não deixa de se adequar ao tipo de tecido empresarial da região e à tradicional maior pujança da iniciativa privada nesta região ao longo dos últimos anos.

2) Ao contrário da Região Norte, a Região Centro registava já em 1989 a taxa mais elevada: quatro das nove escolas criadas nesse ano eram resultado da iniciativa de «promotores associados». Esta tendência ver-se-ia ainda reforçada em 1990 e 1991 com a criação de 18 escolas, doze das quais apresentando aquela característica. Tal situação pode ser significativamente ilustrada com o facto de que das 27 escolas criadas, 16 são resultado da iniciativa de «promotores associados» envolvendo 15 câmaras municipais, duas escolas públicas, uma cooperativa, 16 associações, uma misericórdia, dois sindicatos e dez empresas privadas.

3) A Região Alentejo apresenta uma situação interessante, reveladora e estimulante: em 1990 foram criadas oito escolas profissionais, sendo seis promovidas por «promotores associados»; das restantes duas, uma não iniciou ainda actividade e outra, promovida por uma associação sediada em Évora, desenvolveu a escola profissional em mais duas cidades alentejanas (Estremoz e Vila Viçosa) onde estabeleceu acordos com as respectivas câmaras municipais. Trata-se de uma situação reveladora quer das preocupações em garantir bases de sustentação dos projectos no futuro quer da escassez e dificuldade da iniciativa que originou, neste caso, uma real aproximação à filosofia original do projecto das escolas profissionais.

Em 1991 foram criadas duas escolas profissionais sendo uma delas da iniciativa de duas câmaras municipais associadas (Cuba e Vidiqueira), o que mantém as características assinaladas referentes ao ano de 1990.

Deve, para concluir este ponto, salvaguardar-se explicitamente que não se pode avaliar em definitivo do desempenho das escolas profissionais, da sua vocação para assegurar uma correcta ligação Escola-Meio ou mesmo do grau da sua capacidade de autonomia pedagógica e financeira, pela simples aplicação das conclusões da reflexão acerca da co-responsabilização dos promotores no processo de criação da escola profissional. Trata-se, como já se afirmou, somente de apontar tendências estruturantes que aqui tiveram como única base de informação o instrumento institu-

cional de criação da escola profissional — o contrato-programa.

#### IV. ALUNOS POR REGIÕES/PLANO E ÁREAS DE FORMAÇÃO

De entre as diversas condições necessárias ao processo de desenvolvimento, assumem importância relevante e estão em conexão estreita com o projecto das escolas profissionais a colaboração institucional e também o crescimento dos meios de formação — ensino/qualificação profissional.

Com efeito, tanto na formulação dos objectivos e medidas de política de desenvolvimento regional como na execução das acções que ao mesmo conduzem, é fundamental a colaboração entre os organismos da Administração e o sector privado, incluindo instituições de carácter social, tendo essa colaboração como objectivo final conceber dispositivos de formação e colocá-los ao serviço dos cidadãos, em particular dos jovens.

Os sistemas de ensino e de formação profissional devem ser capazes de formar, em quantidade e competência, os operários, os quadros, os tecnólogos e os investigadores que, em conjunto, constituem os recursos humanos necessários para viabilizar actividades e produtos inovadores. Tudo isto supõe um forte e continuado investimento na educação, na qualificação profissional, nas actividades científicas e tecnológicas e no fomento da criatividade artística e cultural do País.

É no quadro deste esforço que se insere o projecto das escolas profissionais que tem vindo a ser desenvolvido desde 1989 e de que se tem abordado, no essencial, os aspectos referentes à participação das instituições da sociedade que aderiram neste âmbito a uma partilha activa de responsabilidades com o Estado.



Apresenta-se agora o número de alunos e a sua distribuição por anos e por regiões plano.

| REGIÕES PLANO       | ALUNOS QUE FREQUENTAM EM 1991/1992 |         |         | TOTAL  | %    |
|---------------------|------------------------------------|---------|---------|--------|------|
|                     | 1.º ANO                            | 2.º ANO | 3.º ANO |        |      |
| NORTE               | 2691                               | 1603    | 840     | 5 134  | 37,3 |
| CENTRO              | 1779                               | 713     | 359     | 2 851  | 20,7 |
| LISBOA E V. DO TEJO | 2325                               | 1268    | 540     | 4 133  | 30,0 |
| ALENTEJO            | 867                                | 426     | 78      | 1 371  | 10,0 |
| ALGARVE             | 162                                | 107     | —       | 269    | 2,0  |
| CONTINENTE          | 7824                               | 4117    | 1817    | 13 758 | 100  |

Fonte: «Equipa de Projectos das Escolas Profissionais» — GETAP

O número de alunos dos 2.º e 3.º anos é referido a Janeiro de 1991 e as listas nominativas fornecidas pelas Escolas; o número de alunos do 1.º ano é referido a finais de Agosto de 1991 e a candidaturas apresentadas pelas escolas profissionais.

A análise do quadro anterior deve considerar a circunstância de os alunos do 1.º ano resultarem de candidaturas apresentadas pelas escolas constituindo tão-somente uma estimativa do crescimento do sistema em 1991 através da entrada de alunos no início do ano lectivo de 1991-1992.

Assim verifica-se uma diminuição de peso relativo dos alunos a frequentar escolas profissionais na Região Norte — 37,3% do total — (41,2% em 1990) e um aumento de peso relativo das regiões Centro — 20,7% (18% em 1990), e Alentejo — 10% (8,5 % em 1990). As regiões de Lisboa e Vale do Tejo e Algarve mantêm sensivelmente o mesmo peso relativo.

Para analisar a distribuição dos alunos pelas diversas áreas de formação, elaborou-se o quadro seguinte:

É de realçar, numa primeira e sucinta abordagem, que:

a) Há três áreas de formação que se prevê absorvam 46% do total dos alunos — Administração, Serviços e Comércio — 27,8%; Infor-

mática — 11,8%; Informação, Comunicação e Documentação — 6,4%.

Observa-se em 1991 uma perda de peso no número de alunos a frequentar estas áreas de formação relativamente a 1990 (46% em 1991 para 50% em 1990). Tal situação fica a dever-se a um esforço de correcção, conduzido conjuntamente pelas escolas e pelo GETAP, que permitirá ao longo do tempo, diversificar a oferta de formação incluindo nela novas áreas que constituam resposta adequada a situações de carência já diagnosticadas ou a potenciais necessidades resultantes de previsões seguras.

É uma situação razoável, na fase inicial do projecto em que ainda nos encontramos, tendo em conta a natureza horizontal daquelas áreas, porquanto a conclusão dos respectivos cursos permitirá o acesso a qualquer sector de actividade.

b) A área de Hotelaria, Turismo e Outros Serviços Pessoais, que absorvia 8,9% dos alunos em 1990, confirmou as perspectivas favoráveis de crescimento, sendo previsível que em 1991 represente 9,5% do conjunto dos alunos com tendência para aumentar nos anos vindouros.

c) A formação na área do Design e Desenho Técnico situa-se apenas na Região Norte e representa 3,4%, registando de 1990 para 1991 uma ligeira subida no peso relativo no conjunto dos alunos.

d) A situação da área de formação referente aos Têxteis, Vestuário e Calçado, sector tradicional da especialização produtiva do País, sujeito a reestruturação e com necessidades de mão-de-obra qualificada, sofreu também uma ligeira subida do peso relativo no conjunto dos alunos (3,2% para 3,4%).

e) Os alunos em formação na área da Construção Civil continuam a não atingir os 5% do total, apesar da verificação de algum crescimento da oferta numa área de indústria com boas perspectivas de absorção de mão-de-obra qualificada.

f) Em áreas como Electricidade/Electrónica e Metalomecânica, em que já há uma tradição de formação em outras modalidades, nomeadamente no E.T.P., as escolas profissionais abarcam uma população de cerca de 8%, o que representa um progresso não desprezível em relação à situação referenciada a 1990 que se situava em 6%.

g) No conjunto das áreas — Ambiente e Recursos Naturais, Acção Social e Química, que mantinha, no ano de 1990, uma pequena expressão no conjunto dos alunos das escolas profissionais —, assinala-se um progresso (4,1% em 1990 para 5,6% em 1991).

## V. ALGUMAS CONCLUSÕES

Por fim, adiantemos algumas conclusões no sentido de contribuir para o reforço de uma estratégia de empenhamento da sociedade no projecto das escolas profissionais através dos promotores, na concepção que temos vindo a utilizar.

As escolas profissionais, predominantemente criadas sob o impulso de instituições oriundas da sociedade civil com implantação regional e sectorial, na lógica de autonomia pedagógica, administrativa e financeira mas com um forte e determinado apoio técnico e financeiro do Estado, deverão tender a articular-se com os adequados instrumentos de enquadramento regional assim como colher de imediato uma mais intensa participação da comunidade, entre outros nos seguintes aspectos:

a) O desenvolvimento curricular dos cursos deverá contar com a activa participação das

escolas e promotores e, conseqüentemente, incorporar as necessidades de formação detectadas nas comunidades, numa colaboração estreita em que o Estado deverá limitar-se a um papel regulador das diversas ofertas de formação, garantindo, ao mesmo tempo, a certificação das qualificações e a possibilidade do prosseguimento dos estudos.

b) O sucesso do projecto exige a sensibilização dos vários intervenientes para a definição de uma política de formação em contexto de trabalho que garanta a inserção profissional dos alunos e defina os respectivos enquadramentos e carreiras profissionais. Trata-se de experiências de trabalho diversificadas e enquadradas no desenvolvimento curricular dos cursos que deverão ter lugar ao longo de todo o período em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

c) Constituindo um projecto em que a negociação e a partilha de responsabilidades entre Estado e instituições da sociedade assume particular relevo, torna-se decisivo colocar a questão da autonomia financeira das escolas profissionais. O processo de partilha entre o Estado e a Sociedade, dos apoios financeiros, é dar apoio à criação e manutenção de entidades que são, elas próprias, pólos de dinamização do desenvolvimento local, regional ou sectorial, realizando um serviço de interesse público.

Neste aspecto decisivo, parece legítimo supor natural a continuidade do apoio do Estado aos projectos que revelarem intrínseca adequação às necessidades de formação detectadas na comunidade e acolhidas por esta sob a forma de escola profissional e, simultaneamente, uma mobilização de recursos crescente da comunidade através da participação de alunos, promotores, empregadores, etc.

Deste encontro de vontades, sujeito à prova do tempo e do veredicto do mercado de trabalho, resultarão as soluções que hão-de facilitar o prosseguimento das escolas profissionais que se querem cada vez mais autónomas.

### Eduardo Graça

Coordenador da Equipa de Projecto das Escolas Profissionais

O presente artigo resulta da actualização, com dados recentes, de uma comunicação apresentada à Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional» realizada no Porto de 20 a 23 de Fevereiro de 1991

Na comunicação em referência participou a Equipa de Projecto das Escolas Profissionais do GETAP e na actualização participou, em particular, o Dr. Vítor Ramalhão.

## VÍDEO

### PERFEIÇÃO AO TELEFONE



Existe um deficit enorme na qualidade do atendimento telefónico em Portugal: quem tiver dúvidas que analise as últimas chamadas que fez para (quaisquer?) serviços públicos ou mesmo para normalíssimas empresas, dessas cuja subsistência depende(ria) de todos nós, potenciais clientes. É frequente os gestores não terem a mínima consciência do fenómeno na

parte que toca às suas próprias organizações; porventura, porque ao telefonarem para elas, sendo necessariamente reconhecidos, são, por via disso, muito bem atendidos.

«Perfeição ao Telefone» é um vídeo didáctico recentemente lançado em Portugal pela Videogeste que assim prossegue o esforço de colocar à disposição dos nossos formadores *software* de formação internacionalmente consagrado.

O vídeo arranca com a ilustração da perda de um cliente devido a um deficiente atendimento telefónico. Um pouco à maneira portuguesa, o gerente decreta que é preciso fazer formação: *às sexta-feiras, depois da hora do fecho!*

Espevitado, o pessoal com funções de atendimento telefónico organiza-se, não espera pela 6.<sup>a</sup> feira e muito menos pelo «depois da hora», entrando de moto próprio em (auto) formação. Assistimos, então, à descoberta e codificação grupais

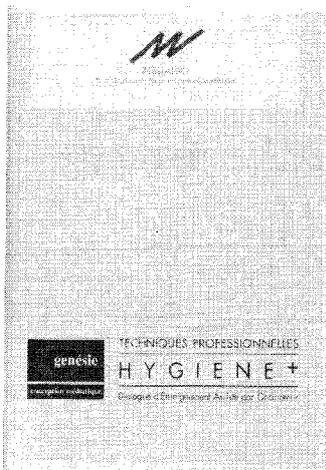
das regras e técnicas para a «perfeição ao telefone». Os próprios desempenhos propiciados pelas chamadas reais a que o grupo em formação, apesar de tudo, tem de fazer face, fornecem a matéria de estudo.

Algumas soluções didácticas adoptadas resultam, na versão portuguesa legendada, menos felizes; é o caso das codificações escritas e da mnemónica que o grupo consagra. A tradução do vídeo, algo descuidada, também não ajuda. Sublinhe-se, todavia, a existência dum **manual do monitor** extenso e, este sim, com uma tradução, tudo o leva a crer, rigorosa; e o nível superlativo da realização, das interpretações, do humor quanto baste ao longo da acção, largamente superadores de qualquer senão.

Título: Perfeição ao Telefone  
 Produtor: Melrose  
 Distribuição: Videogeste, Lisboa  
 Duração: 21 minutos  
 Colaço: Videocassete VHS, com brochura de acompanhamento

Faria Vieira

## ENSINO ASSISTIDO POR COMPUTADOR



### HIGIENE +

O material didáctico em suporte informático tenderá a crescer em importância nos próximos anos, particularmente em Portugal, onde ainda pouco *software* didáctico, de qualidade, se nos oferece.

Higiene + é um programa didáctico, interactivo, que visa a aquisição de conhecimentos elementares de microbiologia e de normas de higiene.

Tem sido utilizado com sucesso em outros países, nos sectores agroalimentares e farmacêutico, em acções de for-

mação dirigidas, a pessoal de enquadramento (supervisores e encarregados) e a trabalhadores da produção em contacto directo com alimentos ou medicamentos.

Título: Higiene +  
 Duração média: 4 h 30'  
 Produção: Génésie. Conception Médiatique  
 Distribuição: Mediapro Tecnologia dos Meios de Comunicação, Lda.

Maria Luísa Falcão

FORMA<sup>2</sup>

# LIVROS

## AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO



Se quiséssemos resumir numa frase o objecto desta obra diríamos que ela descreve o *desempenho do avaliador de desempenho* dirigindo-se essencialmente a quem tenha funções de chefia e lhe caiba avaliar o desempenho dos seus subordinados imediatos.

Ajuda a identificar as etapas e o conteúdo do processo de avaliação de desempenho para subordinados cuja ocupação esteja devidamente especificada através de normas e regras que facilitem a identificação e análise dos desvios de desempenho.

O avaliador identifica o desempenho real do avaliado e em conjunto com ele estabelece um plano para a sua evolução até ao desempenho desejável (racional).

A obra está dividida em quatro partes:

- I — Está pronto para uma melhor avaliação?
- II — Como preparar-se para avaliações mais consequentes
- III — Condução de avaliação
- IV — Acompanhamento

Para ocupações cujo desempenho não está objectivado através de normas, regras ou descrições, o leitor terá de conhecer um dos muitos métodos de análise e identificação de

desempenho real, antes de poder seguir o processo descrito nesta obra.

Autor: Robert B. Maddux

Título: Avaliação de Desempenho

Editor: Monitor, Lisboa, Abril 1991

Colecção: Gestor Eficaz

Dagoberto Carvalhinho

## ENTRE A MONTANHA E A PLANÍCIE TECENDO MODAS E VIDAS



*Elas ultrapassam o essencial e chegam à fusão do belo e do útil numa peça que veste mas também ilumina um corpo*

Divulgar uma produção têxtil artesanal inovadora, ornamentos de joalheria moderna de cunho tradicional e acessórios de pele que complementam o vestir, bem como chamar a atenção da formação exigente que as suporta, são os objectivos deste catálogo. Apresenta um conjunto de 22 postais ilustrativos do trabalho de 14 grupos de mulheres que, a nível nacional, se dedicam a estas actividades e têm já capacidade de resposta a solicitações de potenciais compradores que desejem produtos personalizados de alta qualidade e de cunho cultural.

O facto de se organizar um catálogo estruturado em rede nacional pressupõe a convicção de que a comercialização do artesanato tem de ser adaptada à capacidade restrita da produção das suas unidades. Clientes nacionais e estrangeiros poderão, assim, obter um número significativo de peças, não iguais mas da mesma gama e em pequenas séries.

À medida que outras unidades atinjam qualidade e capacidade de produção suficientes, poderão vir a figurar em posteriores edições do catálogo.

Uma peça de artesanato fala do seu criador. Fazendo conjunto com os postais, uma pequena brochura sintetiza o percurso pessoal e formativo de cada grupo.

Cada postal tem, no verso, indicações técnicas dos produtos em português, francês e inglês; a brochura é bilingue em português/francês ou inglês. Podem-se fazer encomendas directamente aos grupos, utilizando um cupão específico para esse fim.

Financiado pela Rede Íris, rede comunitária para o desenvolvimento da formação profissional de mulheres, está também à disposição dos interessados um biombo de seis painéis/expositores dedicados ao mesmo tema e que esteve patente em Bruxelas em Outubro de 1990, na altura da apresentação comunitária do catálogo.

Como refere o texto introdutório de todo o conjunto «*estas mulheres teceram na curva dos dias um tecido de esperança/ e esperam desta experiência um tempo aberto à vida verdadeira/ na qual seja possível resgatar o peso da monotonia, das sombras e da solidão*».

Esperam também as nossas visitas e que aprendamos o prazer de usar e de vestirmos as

belas peças que com ternura e tenacidade executam para nós...

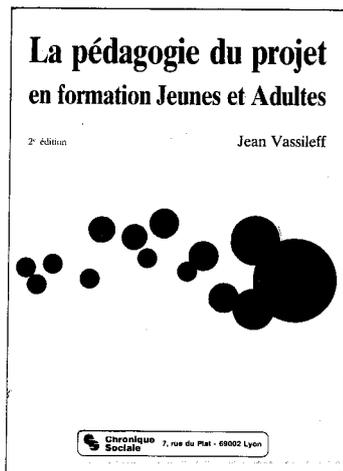
Autores: Mário Monteiro (fotografia)/Lurdes Guedes (*design*)

Supervisão e coordenação do Programa de Emprego/Formação de Mulheres. Colaboração da Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

IEFP, 1990 — 10 000 exemplares.

Everilde Silva

**LA PÉDAGOGIE DU PROJECT en formation Jeunes et Adults**



Eis uma obra a que bem gostaria de ter tido acesso nos anos de 1983-1984 quando, no Centro de Reabilitação Profissional do Alcoitão, lutava para a caracterização e descrição de um novo sistema de fazer formação profissional, modular, individualizado e auto-instrucional (hoje dir-se-ia mediatizado), o qual veio a ficar conhecido no papel por SIFMI.

Também aí, no dito SIFMI, se fazia largo apelo à figura pedagógica do projecto, na esteira, aliás, de um processo prévio de orientação

profissional oferecido aos clientes, igualmente assente na emergência e sustentação dos seus projectos individuais.

Ao ler agora este trabalho de Jean Vassileff, tem-se a confirmação do acerto da opção mas também do atrevimento, neste caso feliz, que a ignorância propiciou. A oposição que Vassileff e os seus pares fazem entre pedagogia do projecto e pedagogia da adaptação, as relações que tecem entre projecto e projecção, com a consequente deslocação da tónica do produto para o processo, as distinções que carregam entre projectos primários, projectos secundários e projectos terciários, são apenas alguns exemplos dos aprofundamentos e desenvolvimentos que, ao me-nos em França, particularmente na AFPA, a temática tem vindo a sofrer.

O livro é polémico, sem se excusar ao risco das afirmações-limite, magnificamente interpellante das nossas práticas práticas e das nossas práticas teóricas ronceiras. Por exemplo, a questão do desemprego, não enquanto fenómeno conjuntural mas enquanto algo de intrínseco e de constitutivo da vaga (não sei se terceira) que nos cabe viver, é largamente discutido de modo a tornar evidente quanto os sistemas de formação profissional se encontram desafiados por esta realidade, ao ser-lhes exigido, não apenas que convivam com ela mas que tirem partido dela. A menos que, tomando de empréstimo frase alheia, queiramos continuar indefinidamente instalados no «pleno-emprego do nosso sub-desenvolvimento».

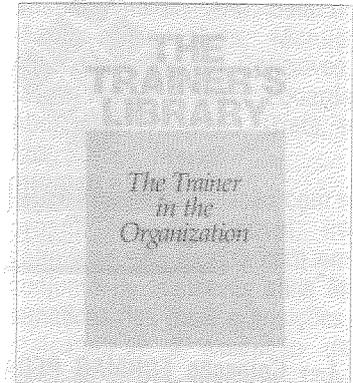
Autor: Jean Vassileff

Título: La pédagogie du project en formation Jeunes et Adults

Editor: Chronique Sociale, Lyon, 2.<sup>a</sup> Edição 1990

Faria Vieira

**TRAINER'S LIBRARY**



Cuidadosamente organizada, esta colecção de sete volumes proporciona ao formador uma perspectiva global das etapas que o processo de formação encerra, detalhando cada uma delas.

Transmitindo uma informação actualizada, associa as referências teóricas a situações práticas, motivando e permitindo consolidar a aprendizagem.

Constitui um valioso guia para a implementação de um programa de formação, pois inclui, além de uma importante informação básica, orientações práticas e especifica vantagens e desvantagens das técnicas e métodos pedagógicos.

Os temas tratados, em cada um dos volumes, são:

- o formador na organização
- técnicas e métodos de formação
- planeamento e análise
- recursos didácticos
- concepção de testes de avaliação
- guia do formador e do formando
- avaliação da formação

Acessível apenas na versão americana, constitui um indispensável recurso, a conhecer.

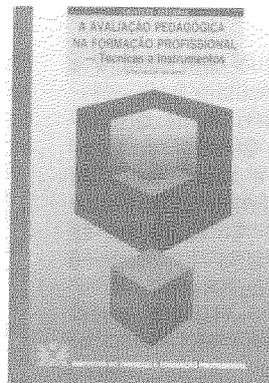
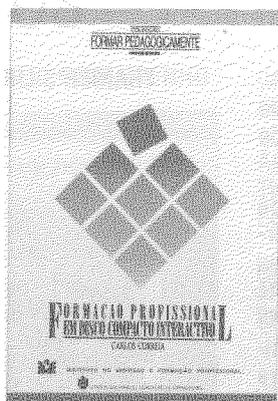
Autor: A.T. & T. Learning and Development Organization

Título: The Trainer's Library Techniques of Instructional Development

Editora: Addison - Wesley Publishing Company, Inc. 1987

Maria Luísa Falcão





1 — **Colecção FORMAR PEDAGOGICAMENTE**

Volumes publicados:

**Método dos Casos** (2.<sup>a</sup> edição)

Luís Cardim

**A Autoscopia na Formação** (2.<sup>a</sup> edição)

CNFF

**A Análise de Trabalho**

Aida Cremilda Santos

**A Avaliação da Formação Profissional**

António Tira Picos

**A Avaliação da Formação Profissional — Técnicas e Instrumentos** (2.<sup>a</sup> edição)

José Sampaio

**Os Media na Formação**

Maria Clara Ramos Nunes

**Elaboração de Programas de Formação**

José Manuel Dias

**A Comunicação Pedagógica**

José Manuel Dias

**O Método Expositivo**

António Mão-de-Ferro

**Iniciação ao Conflito em Pedagogia**

Equipa de Formadores da Seies

**Os Jogos Pedagógicos**

Equipa de Formadores da Seies

**A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal**

Avelino Pinto

**O Painel de Controlo da Formação**

Rui Ribeiro

**Condições e Factores de Aprendizagem**

José Eduardo Rocha

**Formação Profissional em Disco Compacto Interactivo**

Carlos Correia

2 — **Colecção APRENDER**

Volumes publicados:

**Elaboração de Programas de Formação**

José Manuel Dias

**Definição de Objectivos de Formação**

Maria de Lourdes Vieira

**Análise de Trabalho**

Acácio Duarte

**Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação**

Fernando Oliveira

**O Método Demonstrativo**

Arménio Pereira/José Eduardo Rocha

**A Comunicação**

Luís Cardim/Pedro Marques

**O Formador e o Grupo**

António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes

**A Aprendizagem e os Jovens**

M.<sup>a</sup> Lucília Oliveira/Manuela Porto

**Os Jovens e a Vida Activa**

António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes

**Guia Prático para o Uso do Retroprojector**

Artur da Rocha Machado

**A Avaliação Pedagógica na Formação Profissional — Generalidades**

António Tira-Picos/José Sampaio

**A Avaliação Pedagógica na Formação Profissional — Técnicas e Instrumentos**

António Tira-Picos/José Sampaio

**EUROPÁLIA**

**Espaço de apresentação do artesanato e do design contemporâneo portugueses**

Este ano a Europália, festival europeu que apresenta o desenvolvimento artístico, cultural e científico de um determinado país, é dedicado a Portugal.

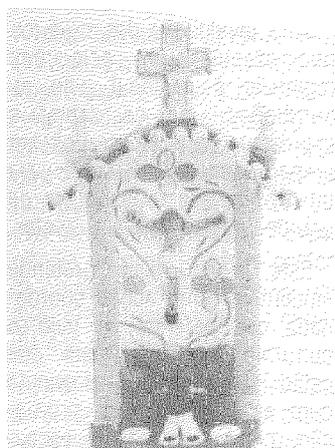
O Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) associa-se à iniciativa com a apresentação de duas exposições, uma alusiva ao artesanato sob o tema «O Imaginário Mediterrâneo na Arte Popular» e uma outra ligada ao *design* contemporâneo.

Em Mons, de 26 de Setembro a 27 de Outubro, no Woluwe Shopping Center de Bruxelas de 2 a 8 de Novembro e no Westland Shopping Center, igualmente em Bruxelas, de 6 a 28 de Dezembro, poderão ser apreciados mais de 300 peças de autores portugueses, com incidência particular nos barristas.

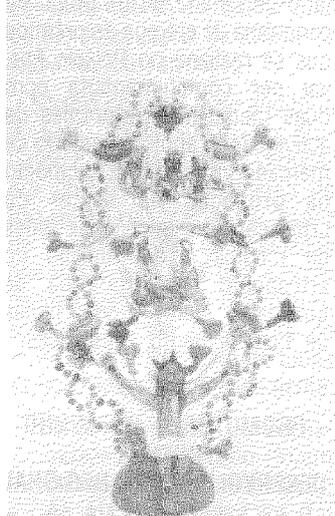
Rosa Ramalho, Rosa Cota, Júlia Ramalho, Mistério, Júlia Côtá, Mário Sineta, Ana Baraça, José Mário Ribolhos, António Vista de Rodelos, a olaria Alfacinha ou as irmãs Flores de Estremoz, são, entre outros, artistas populares que apresentam o seu trabalho.

Na Galeria Theorèmes, em Bruxelas, de 17 a 30 de Novembro, serão apresentadas as tendências mais recentes do *design* português nas áreas de mobiliário, equipamento, joalheria, têxteis, moda, vidro e cerâmica, reunindo os aspectos de ponta da inovação tecnológica sob a égide da criatividade industrial.

A exposição contará com nomes como os de Siza Vieira, Pedro Alarcão Silva Dias, Filipe



Alminhas — Ana Baraça



Presépio — Mistério



Cavalo com pomba — Rosa Ramalho

Alenção, Francisco Rocha, Paulo Parroa, Rui Cunca, José Viana, Cristina Ataíde, Ana Salazar, Mamede Gonçalves, Manuel Alves, José Manuel Gonçalves, Mário Matos Ribeiro, Eduarda Abondanza, Filomeno, Greta, e Ana Silva e Sousa.

O IEFP, em articulação com a organização do festival, irá completar esta mostra com um conjunto de iniciativas afins às temáticas das duas exposições, realçando-se a execução de réplicas, numa dimensão também ela imaginária (2/3 metros) de obras de seis autores (barristas) convidados, bem como outros de índole cultural de inquestionável significado regional português.

M. H. A.

**PRÉMIO NACIONAL DO ARTESANATO/1991**

A Secretaria de Estado do Emprego e Formação Profissional, através do Instituto do Emprego e Formação Profissional, em colaboração com outras entidades, instituiu o Prémio Nacional de Artesanato, de atribuição anual.

Foi possível, num curto espaço de tempo, abrir este ano o concurso que, numa primeira fase, funcionou a nível das cinco regiões. Foram seleccionadas, em cada região, cinco peças de cada uma das modalidades permitidas pelo regulamento — «produto de artesanato tradicional/produto de artesanato moderno ou criativo», que estiveram em exposição durante a 4.ª Feira Internacional de Artesanato, de 5 a 14 de Julho passado, na FIL.

Foi a partir desta primeira selecção que o júri nacional decidiu atribuir à «Árvore» de



Ceifeira — José Manuel Trindade

João Carqueijeiro e à «Jarra Oriental» de António Jorge Menezes os 1.º e 2.º prémios da modalidade «artesanato moderno»; a «Ceifeira» de José Manuel Trindade e o «Cobertor de Aplicação em Feltro» de Maria da Graça Amaro, obtiveram o 2.º e 3.º prémios do «artesanato tradicional»; o júri atribuiu igualmente quatro menções honrosas em cada uma das modalidades.

Este primeiro concurso teve, sobretudo, o mérito de chamar a atenção dos artesãos para a necessidade de criarem, em cada ano, peças de qualidade e inovadoras, que apresentem a nível nacional, num Forum que lhes seja próprio.

Sentiu-se que as peças presentes a concurso estavam, na sua maioria, aquém do nível de qualidade da produção nacional e mesmo do conjunto da produção individual de alguns artesãos concorrentes.

Uma divulgação mais ampla em anos futuros, um prazo mais alargado de concurso e conse-

quente divulgação dos critérios que presidam às selecções regionais e nacional, são as condições que os artesãos expressam para que se possam preparar convenientemente para um evento que reconhecem de grande utilidade para o sector.

Este prémio, que pretende «incentivar uma acção coordenada que defenda os valores culturais e patrimoniais que estão inerentes ao artesanato com as exigências de promoção, comercialização e escoamento», como referiu o secretário de Estado do Emprego na cerimónia de entrega de prémios que se realizou no Palácio Foz, vai ser complementado com duas medidas estruturantes da actividade: o apoio ao estudo de mercado visando o escoamento da produção no sector do artesanato e a criação de redes de recolha e distribuição do artesanato com garantia de qualidade, que prevêm linhas de financiamento específicas.

#### **PROMOTORES DO MINHO ANIMAM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

A intervenção da formação profissional no desenvolvimento regional e o papel que o promotor de formação pode desempenhar neste processo, foi o tema da conferência organizada pelos Promotores do Minho, que decorreu em Braga no passado mês de Abril com o apoio da Associação Industrial do Minho e do IEFP.

A conferência dirigida a empresários, gestores de recursos humanos e técnicos de formação/educação, centrou-se nas questões relacionadas com a formação profissional, realçando a posição privilegiada do promotor de formação no desenvolvimento de acções de

formação adequadas às necessidades das regiões onde desenvolvem a sua actividade. De concreto, foi proposto a execução de um trabalho de levantamento de necessidades de formação, a dinamização de acções de informação a empresários e o apoio às empresas nas candidaturas aos fundos comunitários.

Especial destaque merecem a intervenção de José Cardim sobre as tendências actuais da formação profissional e a comunicação de Cadima Ribeiro, professor do curso de Gestão da Universidade do Minho. Este orador apresentou um estudo sobre a caracterização do tecido empresarial do Minho, que contraria os habituais estereótipos que apresentam os empresários minhotos como maioritariamente mal preparados culturalmente e aplicando técnicas de gestão ultrapassadas. Bem pelo contrário, os dados recolhidos demonstram a evolução para um perfil de empresários jovens com habilitações de nível médio, que procuram manter-se informados relativamente às últimas tendências da gestão moderna.

#### **IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS QUADROS SUPERIORES**

Determinar as necessidades de formação profissional dos quadros superiores das empresas portuguesas, é o tema de um trabalho de investigação, inserido na cadeira de Sociologia Industrial do Curso de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a realizar no âmbito de um projecto de cooperação entre esta entidade e a Divisão de Formação Profissional da Associação Industrial Portuense.

A dinamizadora do projecto, Maria Lurdes Sarmento, considera este trabalho como a base indispensável à organização de acções de formação eficazes em função da sua ligação directa às necessidades efectivas das empresas portuguesas.

Numa primeira fase, este estudo circunscrever-se-á ao universo das empresas associadas da Associação Industrial Portuguesa e a um grupo profissional específico, os quadros superiores.

No entender do grupo de trabalho, esta população alvo deve protagonizar no seio da empresa uma dinâmica que é indissociável das novas concepções e formas de organização do trabalho, bem como da constante reestruturação tecnológica e industrial e das alterações de composição e de estrutura do emprego, das profissões e das qualificações requeridas.

Neste contexto, a formação profissional assume-se como instrumento de gestão dinâmico, contextualizado na dinâmica organizacional das empresas e, por outro, como um instrumento pedagógico-social porque valoriza forçosamente a participação individual e colectiva nas empresas.

#### **AUDITORIA DA FORMAÇÃO TEM PRIMEIRO IMPULSO EM PORTUGAL**

Formar auditores de formação é o objectivo do curso de Auditoria de Formação, organizado pela Divisão de Formação Profissional da A. I. Portuguesa, a decorrer desde o passado mês de Abril.

Esta iniciativa, apoiada pelo PO 2.3, tem carácter inédito no nosso país e servirá de base à criação de uma bolsa de Auditores de Formação. Os seus destinatários são directores de formação de empresas ou formadores seniores com experiência de organização e gestão de cursos e sistemas de formação, preocupados com a eficácia dos mesmos.

Luís Martins, o coordenador do curso, entende que esta acção de auditoria de formação permitirá a identificação de um conjunto coerente e operacional de técnicas, capaz de avaliar os sistemas de formação.

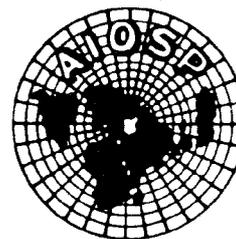
Na sua opinião, fazer auditoria é, pois, implementar um processo capaz de permitir verificar em que medida o sistema de formação é eficaz, isto é, capaz de responder às necessidades que visa servir. E isto através de uma metodologia sistemática, aplicada a todo o sistema de formação (ao conjunto de todas as suas fases), nomeadamente:

- À determinação de necessidades de formação (foram correctamente detectadas?);
- Ao plano de formação (foi devidamente elaborado?);
- À eficiência da formação (aos objectivos pedagógicos, aos métodos e técnicas utilizadas, aos currículos...);
- Ao formador (à relação pedagógica);
- Ao processo de avaliação utilizado

Para a entidade organizadora, a necessidade deste curso e da actuação dos auditores de formação resulta da orientação actual no sentido de cada vez mais se entender a formação como um investimento efectivo, pelo que se torna necessário dispor de instrumentos fiáveis para a avaliação da rendibili-

dade (nas suas diferentes vertentes) desse investimento.

Manuel Ribeiro



#### **SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO PARA OS ANOS 90**

Realizou-se de 9 a 13 de Setembro em Lisboa a Conferência Internacional de AIOSP — Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional, organizada pela Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, sob o tema **Serviços de Orientação para os Anos 90. Contou com cerca de 500 participantes provenientes de 25 países, a nível mundial.**

Importantes e diversificadas comunicações foram apresentadas ao longo da semana, sendo, contudo, de destacar:

— a intervenção de Gesa Chlomé sobre «As Actividades do CEDEFOP no domínio da Orientação Profissional para os Jovens e para os Adultos». Chomé descreveu os trabalhos desenvolvidos pelo CEDEFOP a partir de 1986 no sentido de facilitar a «europeização» da orientação profissional, divulgando as iniciativas comunitárias e realçando a necessidade da colaboração dos serviços nacionais, a nível nacional, regional e local, para a promoção e o desenvolvimento da orientação profissional à escala europeia.

Destacou os seguintes aspectos:

- investigação sobre a orientação profissional nas regiões de fronteira,
- estudos comparados sobre a orientação de adultos,
- estudo de perfis profissionais e da formação no domínio da orientação profissional nos doze Estados-Membros, com vista a facilitar a inserção de módulos de formação «à escala europeia»,
- contributo para a organização de um guia europeu de orientação profissional,
- facilitação da cooperação transnacional sob a forma de intercâmbio de princípios e directrizes, de implementação de projectos de investigação-acção, etc.

Estas acções são desencadeadas e financiadas no âmbito do programa Petra, que inclui nas suas preocupações a «orientação profissional»;

— a intervenção de Donald Super sobre «Modelos de Desenvolvimento da Carreira», em que apresentou e discutiu 14 desses modelos que focalizam as várias características e determinantes do desenvolvimento da carreira ou desenvolvimento vocacional, tendo-os comentado na perspectiva das suas vantagens e limitações;

— a intervenção de Anthony Watts sobre «Os Serviços de Orientação numa Europa em Mudança» onde se analisaram as implicações para os serviços de orientação decorrentes do estabelecimento efectivo do Mercado Único Europeu.

As novas oportunidades de emprego e de formação, a mobilidade acrescida, acarretam um conjunto de novas preocupações (reconhecimento de

competências, necessidade crescente no domínio de línguas estrangeiras, entre outras) com implicações práticas imediatas. Designadamente, a necessidade de uma mais alargada informação sobre as oportunidades educacionais e profissionais na Comunidade, de serviços de apoio para os que atravessam as fronteiras, exigindo-se um intercâmbio crescente entre os diferentes serviços de orientação.

Um conjunto de iniciativas estão já em curso nesse sentido, sendo de referir que foram identificadas três tendências comuns, nos serviços de orientação dos países comunitários, a saber:

— a orientação escolar e profissional é vista cada vez mais como um **processo contínuo**, a começar muito cedo na escola, a acompanhar a transição para a vida activa e a prolongar-se à velhice;

— cada vez mais o processo da orientação insere-se num modelo profissional aberto, recorrendo à utilização de um leque diversificado de intervenções;

— grande ênfase dado ao indivíduo enquanto agente activo do processo de orientação, ao conselheiro um papel importante ao nível da mobilização de recursos a pôr à sua disposição.

Desta importante conferência sobressaem a problemática europeia de orientação escolar e profissional, não tanto por existirem abordagens inovadoras naquele domínio, mas fundamentalmente porque está criada uma nova realidade que exige novas respostas.

Registe-se o nascimento de uma associação europeia — a EURO ORIENTATION —, preocupada com a orientação nas

escolas e dos adultos que traduz, cremos, esta necessidade de se irem encontrando respostas conjuntas para o desafio que a integração europeia representa para os serviços de orientação nos 12 países comunitários.

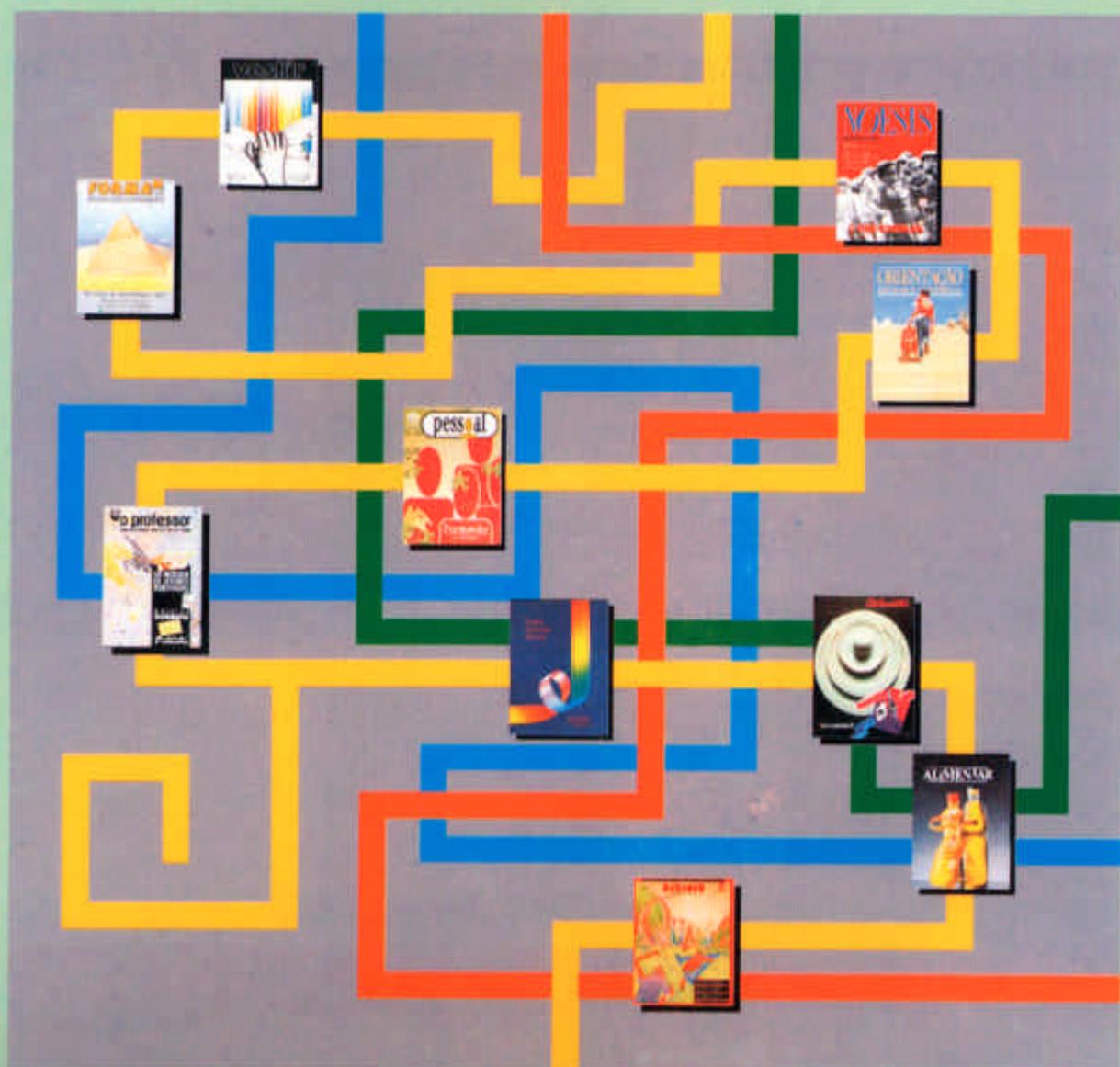
Este desejável intercâmbio exige a aceleração dos estudos, já em curso, do perfil profissional do que virá a ser o futuro euroconselheiro.

Em suma, podemos dizer que embora se tratasse de uma conferência internacional, os serviços de orientação no espaço comunitário foram a vedeta pela urgência em se encontrarem novas respostas para esta Europa em mudança.

M. H. A.

# D • E • S • C • U • B • R • A

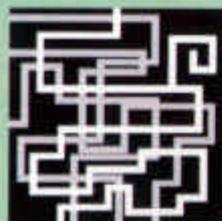
## O CAMINHO CERTO



1001

EDUCAÇÃO E  
FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL

ASSINELEIAASSINELEIAASSINE



SOLUÇÕES

ALIMENTAR, Av.º 25 de Abril, 32 B Pontinha, 1675 Lisboa, Tel. 4780149; Fax 4796120

CERAMICAS, CENCAL, Caldas da Rainha, Tel. 062-842211; Telefax 062-842224

DIRIGIR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582967

FORMA, Rua Artimiana Lim. 105, 1000 Lisboa, Tel. 691076; Fax 3671462

FORMAR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582963; Telefax 8585562

NOESIS, Travessa das Terças de Santana, 13, 1200 Lisboa, Tel. 690960; Fax 690731

O PROFESSOR, Rua de S. Bernardo, 14, 1200 Lisboa, Tel. 67 01 93; Fax 396 67 93

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL, Av. Visconde de Valmor, 41 R/C Esq., 1000 Lisboa, Tel. 762524; Fax 762494

PESSOAL, Av. do Brasil, 194, 1.º Esq., 1700 Lisboa, Tel. 890766; Telefax 809340

VESTIR, Rua Prof. Remaíd dos Santos, L.1510, 1500 Lisboa, Tel. 741539; Telefax 784144

# REABILITAÇÃO PROFISSIONAL EMPREGO DE PESSOAS DEFICIENTES



**INDÚSTRIA DE CALÇADO**

"Eu admiiti deficientes na minha empresa e estou plenamente satisfeito"

António Macedo  
Empresário  
Novotex, Lda.



**INDÚSTRIA DE HOTELARIA**

"As capacidades dos deficientes que admiiti ultrapassaram as minhas expectativas"

António Muchaxo  
Empresário  
Estalagem Muchaxo



**CONTACTE OS  
CENTROS DE EMPREGO**

**INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**