ISSN 0872-4989

FORMAR

REVISTA DOS FORMADORES

O RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A ESCOLA DA EXPERIÊNCIA

PREÇO € 2,50 (500$00) • Nº 41 • OUTUBRO/DEZEMBRO 2003 • TRIMESTRAL

COMUNIDADE EUROPEIA
Fundo Social Europeu

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

COLECÇÃO APRENDER

Alguns Volumes Publicados

A Televisão e o Vídeo na Formação
Carlos Portugal Ribeiro/José Alberto Pires Dias/ Luís Relvas

Qualidade e Eficácia na Formação
José Garcez de Lencastre

Casos de Empresas Portuguesas
Luís Filipe Cardim/Maria Isabel Lúcio

Formação e Multimédia
Maria Clara Ramos Nunes/José Manuel Serradas

A Comunicação Não-Verbal
Eduardo Jorge Esperança

A Comunidade Europeia — Um Olhar Sistemático
Maria Helena Antunes/José Manuel Madeira Calado

Etiologia e Caracterização das Deficiências
Helder Vicente

Preço: 650$00

Dinâmica de Grupo
Maria de Lourdes G. Vicente Baginha

Uma Nova Formação Profissional para Um Novo Mercado de Trabalho
Acácio Ferreira Duarte

O Formador face ao Toxicodependente
Manuel L. Peixoto/Pedro Catita

Reabilitação, Sistema Complexo
Dália Dantas/Leonardo Rafael Conceição

Sistema Modular Aferido
Proposta para a Concepção e Gestão de Currículos em Sistema Modular
A. Canhão/A. Gonçalves/F. Marreiros/F. Pereira/ /J. Nunes/J. Rato

A Problemática da Certificação Profissional
Acácio Ferreira Duarte

Comunicar, Entrevistar, Conduzir Reuniões
Fernando Santos

Os Desafios Multimédia na Formação Profissional
Carlos Correia

Análise Transaccional Aplicada à Formação Profissional
Maria Antónia Santos

Preço: 800$00

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

Departamento de Formação Profissional - Mediateca de Formação Profissional
Rua de Xabregas, 52 • Piso 0 • 1949-003 Lisboa • Telefone 21 8614100 • Fax 21 8614621

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EDITORIAL

A AUTO-APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES QUALIFICANTES

UMA ESPIRAL DE SABER CONTÍNUO E PERMANENTE

Qualquer política de educação-formação assenta em três pólos fundamentais: as **pessoas**, as **entidades formadoras** e a **sociedade** (ou, em sentido estrito, o mercado de emprego).

O desenvolvimento cultural e profissional das **pessoas** assenta, no essencial, em três dimensões:

1. A **Humana** - em que se destacam os aspectos volitivos da personalidade, o querer ser, o querer aprender, entre outros. Aqui, a formação de base, em contexto familiar, escolar e social, para além, naturalmente, de alguns factores inatos, constitui o núcleo fundador do projecto de vida de cada pessoa. Nesta dimensão é determinante o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da criatividade, das capacidades de cooperação e de adaptação, da flexibilidade, da tolerância e da autoconfiança.
2. A **Técnica** - em que o conhecimento e a sua aplicação, ou seja o saber e saber-fazer, assumem um particular protagonismo. A competência de auto-aprendizagem é, neste caso, a qualificação-chave central, para que cada trabalhador possua a consciência individual, a motivação e a capacidade de aprender continuamente durante o trabalho. Na verdade, a eficácia e a eficiência de cada indivíduo dependem de múltiplas variáveis, entre as quais a qualidade e solidez da sua preparação técnica, adquirida por via formal e por via da experiência, pois a primeira sem o reforço permanente da segunda conduz inevitavelmente à depreciação da inteligência operacional (e, porque não, também da emocional...).
3. A **Organizacional** - em que a vontade de empreender de cada trabalhador, e do seu conjunto, tem um papel nuclear. Nesta dimensão o conhecimento da organização, o sentimento de pertença, a co-responsabilidade, o espírito de corpo, o amor à camisola e o empreendedorismo são os valores-chave de qualquer processo produtivo.

As **entidades formadoras**, sejam elas escolas, centros de formação, empresas ou outras, têm que, à semelhança dos indivíduos, cuidar das suas qualificações, designadamente através da permanente interacção entre o trabalho e a aprendizagem dos seus colaboradores.

A adequação, oportunidade e reconhecimento do seu desempenho depende, em grande medida, do potencial criativo, das competências-chave e da vontade de todos quantos nelas intervêm. Assim, o seu modelo de gestão e de desenvolvimento organizacional deve transformar a estratégia, a estrutura e a cultura da instituição num sistema aprendizagem contínuo - não intermitente, global - não segmentado, e centrado no contexto - não abstracto.

Só desta forma será possível, gradualmente, alterar primeiro as acções individuais, depois as convicções estratégicas e, finalmente, os valores-chave e pretensões das organizações formadoras transformando-as em organizações qualificantes.

A **sociedade** portuguesa, por último, é um sistema cada vez mais aberto e dinâmico, de relações múltiplas e complexas, que tende a integrar modelos ou paradigmas de outras sociedades mais desenvolvidas, os quais se traduzem em crescentes níveis de competitividade, qualidade e exigência nos planos individual e colectivo.

Neste número da FORMAR, incluindo a separata, pretendemos reflectir um pouco sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, bem como sobre a evolução recente dos sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências, independentemente das suas formas de aquisição - formais ou informais.

Propriedade
Instituto do Emprego e Formação Profissional

Director
Félix Esménio

Coordenadora
Maria Luísa Pacheco

Conselho Editorial
Adelino Palma, Acácio Ferreira Duarte, Artur Lemos de Azevedo, Félix Esménio, Fernando Cascais, Luís Imaginário, Maria Luísa Falcão, Maria Luísa Pacheco, Maria Viegas e Paula Agapito

Colaboraram neste número
Ana Luísa de Oliveira Pires, Fernando Cascais, Florbela Nunes, Florindo Ramos, Francisca Nobre, José Manuel Castro, Judite Nozes, Maria Luísa Pacheco, Teresa Andrade

Apoio Administrativo
Alexandra Tavares, Ana Maria Varela e Cristina Gil

Capa e Concepção Gráfica
Atelier Ana Filipa Tainha

Ilustração
Henrique Alves, Manuel Libreiro e Paulo Cintra

Revisão
Laurinda Brandão

Montagem e Impressão
Rainho & Neves, Lda.

Redacção
Departamento de Formação Profissional, Serviço de Gestão Editorial das Revistas Formar e Dirigir
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA
Tel.: 21 861 41 00
Fax: 21 861 46 21

Registo
Instituto de Comunicação Social

Edição
Gabinete de Comunicação

Periodicidade
4 números/ano

Tiragem
11 000 exemplares

Depósito Legal
36959/90 ISSN: 0872-4989

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

Condições de Assinatura
Enviar carta com nome completo, data de nascimento, morada, função profissional, empresa onde trabalha e respectiva área de actividade para: Revista Formar
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA
E-mail: formar@iefp.pt

SUMÁRIO

FORMAR N.º 41 ▸ OUTUBRO/DEZEMBRO 2001

TEMA CENTRAL

3 **Balanço de Competências**
Modas, modos e medos...
José Manuel Castro

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

22 **O reconhecimento e certificação da aprendizagem ao longo da vida**

29 **RVC na Associação Industrial do Minho**
O reconhecimento, validação e certificação da importância das empresas
Florindo Ramos

40 **O reconhecimento das aprendizagens experienciais no Reino Unido**
Ana Luísa de Oliveira Pires

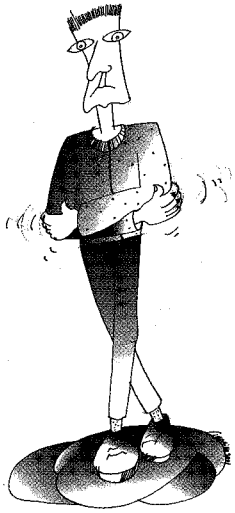
47 **O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos no contexto europeu**
Ana Luísa de Oliveira Pires

52 **Rotas de orientação**
Uma experiência de formação interna no IEFP
Florbela Nunes • Teresa Andrade

61 **DEBAIXO DE OLHO**
Livros...

64 **NOTÍCIAS**
Aconteceu...

Balanço de Competências
Modas, modos e medos...



O Balanço de Competências emergiu há sete anos em Portugal e é hoje uma prática corrente. Muito popular no reconhecimento e validação de competências, mas ainda à procura de terreno sólido para as práticas. Meio ao serviço do desenvolvimento pessoal, mas ainda em risco de se transformar num "balanço de carências".

Neste texto procura-se apresentar o desenvolvimento das práticas do Balanço de Competências em Portugal, explorando três perspectivas: as **modas** (relacionadas com a crescente popularidade e divulgação deste tipo de práticas), os **modos** (relativos à forma como este dispositivo está enquadrado no seu país de origem – França – e como tem sido desenvolvido no nosso país) e os **medos** (resultantes destas modas e destes modos...)

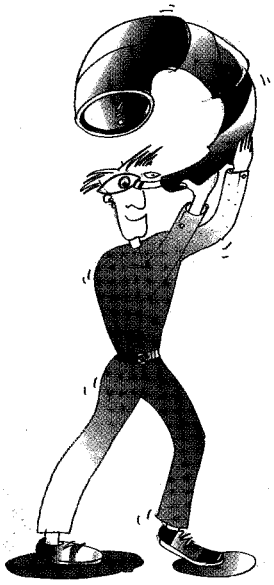
MODAS

NA ERA DO BALANÇO...

Assistimos nos últimos anos a uma forte disseminação de actividades e práticas de Balanço de Competências em Portugal. Esta promoção das práticas de Balanço de Competências no nosso país deu-se numa conjuntura socialmente favorável ao seu desenvolvimento como modelo de intervenção junto dos activos pouco qualificados, conjuntura essa marcada pelos dados preocupantes evidenciados no Estudo Nacional de Literacia, nos exames da OCDE ao sistema educativo português, nos indicadores contraditórios dos Índices de Desenvolvimento Humano do PNUD e pelos exigentes desafios colocados pelo Plano Nacional de Emprego.

Tantas são as referências actualmente feitas ao BC[1] que mais parece estarmos na era do Balanço... sendo certo, porém, que só muito recentemente se iniciaram de forma intencional e generalizada práticas de BC. Tendo inicialmente emergido no seio de uma experimentação pioneira realizada em Portugal, no âmbito de um projecto FORCE[2], em 1994, as actividades de BC foram progressivamente integradas nas "práticas correntes" de instituições públicas relacionadas com a educação e

Ilustrações: Manuel Libreiro



formação, nomeadamente o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), através do Programa de Balanço de Competências Pessoais e Profissionais e, mais recentemente, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), através das intervenções de reconhecimento e validação de competências realizadas no contexto dos cursos de educação e formação de adultos e dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; o BC aparece também desde 1997 solidamente ancorado ao desenvolvimento do modelo das Oficinas de Projecto, implementadas (agora) no âmbito da Associação Nacional das Oficinas de Projecto (ANOP).

Este campo cada vez mais alargado de intervenção, em conjunto com diversas experimentações (inovadoras) de práticas de BC integradas em projectos da Iniciativa Comunitária Leonardo, permitiu verificar a adequação deste dispositivo aos investimentos de carreira dos adultos activos (empregados ou desempregados), no quadro da improvável (e discutível) relação entre níveis de certificação escolar e as efectivas competências e qualificações profissionais dos trabalhadores portugueses. A base lógica de sustentação dos balanços de competências assenta em dois postulados: por um lado, a verificação de que os diplomas já não servem para definir as competências e, por outro, a verificação que os adultos nem sempre constroem uma imagem pertinente de si próprios ao nível das competências que possuem e das aprendizagens que (já) realizaram.

PRINCIPAIS TRAÇOS COMUNS

Sem procurar traçar aqui um mapa das semelhanças e diferenças nas principais práticas de Balanço de Competências (fazendo, de alguma forma, o seu balanço...), importa mencionar alguns dos seus objectivos centrais, numa referência naturalmente abreviada das intervenções de BC protagonizadas pelo IEFP, ANEFA e ANOP:

IEFP	(prática do BC em termos de) *"sensibilização para a importância de activarem o questionamento acerca de si próprios, equacionando a sua situação perante a forma como perspectivam o seu futuro"*[3]
ANEFA	(o BC é uma) *"intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidade e interesses dos adultos fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida e carreira"*[4]
ANOP	(o BC) *"tem como objectivos apoiar o participante na procura e exploração de informação sobre si próprio, procura motivada pelo desejo de fazer o ponto da situação, construir novas alternativas profissionais e gerir a sua própria carreira"*[5]

Face a este conjunto de objectivos, mais do que um modelo (único) de balanço são perceptíveis vários modelos, cada um deles adaptado aos destinatários das intervenções que os enquadram. Mesmo assim, estas (sumárias) descrições evidenciam uma nítida intencionalidade *das práticas de BC no fomento da participação voluntária e activa dos sujeitos na construção de (novos) projectos pessoais e de carreira*, projectos esses que são o resultado de uma interacção entre o passado, o presente e o futuro.

Desta forma, o BC representa o levar à prática de três perspectivas do desenvolvimento das car-

reiras, nas quais se considera que (i) a gestão de carreira deve ser feita pelo próprio sujeito, (ii) a formação qualificante não se limita à formação inicial, realizando o adulto aprendizagens ao longo de toda a sua vida, e (iii) essas aprendizagens realizam-se tanto como resultado de processos intencionais de formação como da experiência do próprio trabalho e mesmo da vida.

O BC LEGAL

A acentuação, neste rápido enquadramento, do contexto que marca esta espécie de "moda" não nos deve fazer esquecer o facto de que o BC **só está verdadeiramente institucionalizado em França** onde, para além do actual complexo enquadramento legal[6], carrega já o peso histórico de mais de duas décadas de experimentação, nos mais diversos contextos, públicos e privados, e com os mais variados objectivos e destinatários.

Sendo ainda cedo para (eventualmente) se poder falar da sustentação legal das práticas de BC em Portugal e dos resultados dessa intervenção para os indivíduos e empresas, importa assinalar alguns aspectos do "modo" como as práticas de BC são realizadas em França (onde "verdadeiramente" existem...) e os "modos" como se realizam em Portugal.

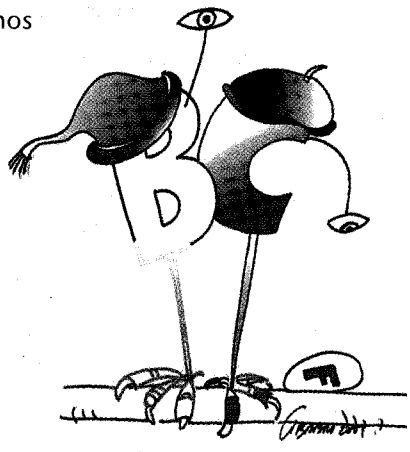
MODOS

Face ao conjunto diversificado de práticas já "testadas" neste momento no nosso país, importa (re)situar o dispositivo de BC tal qual é interpretado em França, onde de facto tem a sua origem, onde está oficialmente suportado num sólido enquadramento legal e, fundamentalmente, onde se observa uma significativa prática deste tipo de intervenção.

MODO EM FRANÇA

No texto legal que o suporta é expressamente referido que as acções de BC visam permitir aos trabalhadores analisarem as suas competências profissionais e pessoais assim como as suas aptidões e motivações a fim de definirem um projecto profissional e, se for caso disso, um projecto de formação. Documentos de trabalho do Centre Inffo[7] referem que o balanço pode ser definido como uma acção voluntária (envolvendo uma mediação social), de identificação de potencialidades pessoais e profissionais susceptíveis de serem investidas na elaboração e realização de projectos de inserção social e profissional.

O decreto que regulamenta esta "prestação social" em França assinala que o Balanço de Competências deve compreender sempre três fases: uma fase preliminar, uma fase de investigação e uma fase de conclusões. De uma forma ainda mais explícita, esta regulamentação situa aquilo que é esperado em cada uma das fases e refere, acessoriamente, os métodos de intervenção a mobilizar. Fazendo fé nos documentos de trabalho dos *Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências (CIBC)*[8], os BC deverão (de forma global) desenvolver-se de acordo com o seguinte tipo de estrutura:



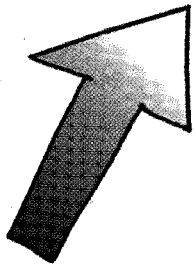
Fase Preliminar	**Objectivo**: acolhimento do sujeito e preparação do balanço
Conteúdo: • análise do pedido; • decisão sobre a oportunidade de um balanço; • definição de um percurso de balanço; • elaboração do contrato (administrativo e pedagógico).	**Métodos:** • entrevistas; • actividades de sensibilização (individual ou colectiva); • sessões de informação sobre o balanço, as técnicas, as actividades e o portefólio de competências.
Fase de Investigação	**Objectivo**: recolha de observações e avaliação
Conteúdo: • avaliação dos conhecimentos e da experiência profissional; • avaliação da personalidade, ao nível do elementos físicos, sensoriais, psicomotores, cognitivos, motivacionais, culturais, afectivos e relacionais.	**Métodos:** • entrevistas; • testes psicométricos; • observações em contexto de trabalho e de formação (posicionamento); • técnicas de grupo; • itinerários autobiográficos, histórias de vida.
(redacção da síntese pelos especialistas de BC e elaboração das conclusões)	
Fase de conclusões	**Objectivo**: restituição dos resultados e conselhos personalizados
Conteúdo: • partilha com o sujeito dos resultados do balanço e da síntese dos especialistas; • conselho sobre os projectos do sujeito, sessões de orientação; • valorização do balanço através da elaboração de estratégias para o futuro (a curto, médio e longo prazo).	**Métodos:** • entrevistas; • metodologias de aconselhamento.

MODOS EM PORTUGAL

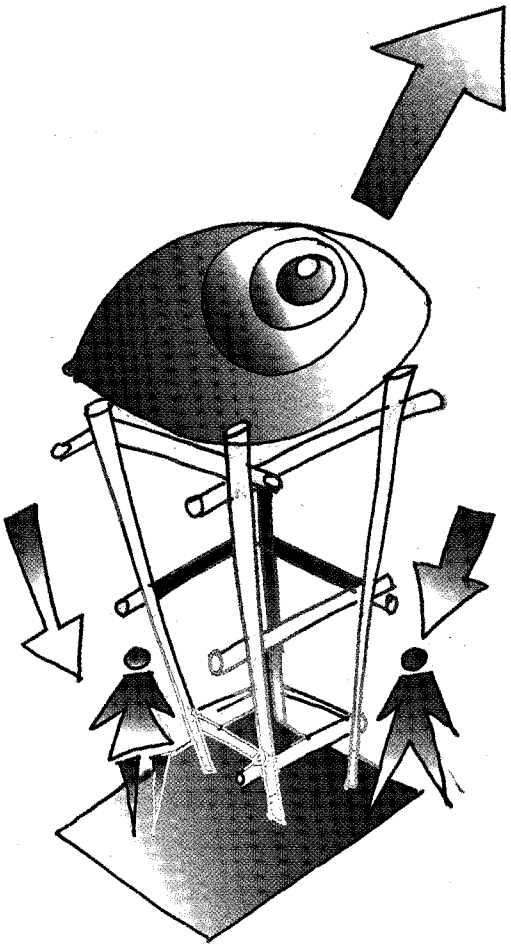
A análise dos contextos e metodologias relativos às actividades de BC (em Portugal) permite assinalar a convergência da forma como se organizam os seus "modos de funcionamento" em torno de três eixos de inteligibilidade: objectivos, estrutura, destinatários.

Objectivos

O BC aparece sempre apoiado numa atitude voluntária da pessoa envolvida, exigindo a sua participação activa na exploração de aspectos significativos da sua experiência de vida, para que (de alguma forma) se produzam elementos de evidência (através de escritos, simulações, inquéritos). O BC conduz à construção de um plano de acção, de um contrato de progressão para superar as (eventuais) diferenças entre as competências a mobilizar para o (novo) projecto profissional, as competências já adquiridas e as potencialidades identificadas e valorizadas num balanço.



Como só cada pessoa pode realizar o seu próprio balanço, este será sempre um acto singular e único, um percurso personalizado e complexo, que permite evidenciar não só o mais relevante no que diz respeito aos interesses, aos valores, às



motivações e às qualificações das próprias pessoas, mas também os aspectos relativos à tomada de decisão, à gestão dos recursos humanos, à resolução de problemas face às oportunidades e ameaças do contexto socioeconómico envolvente.

"Objectivamente", nas intervenções realizadas no nosso país o BC aparece sempre como um instrumento ao serviço do sujeito que o protagoniza, permitindo a realização do ponto de situação sobre as suas próprias competências e as aprendizagens realizadas, **para ser capaz de os transferir e de os mobilizar em situações presentes e futuras.**

Estrutura

Como vimos, a ausência de um suporte legislativo institucionalizado não tem impedido o desenvolvimento de diversos "modos" de realização do BC. Em Portugal, do conhecimento da experimentação já realizada pelas instituições mais significativas ressaltam alguns aspectos comuns que nos permitem apresentar um modelo do dispositivo de aplicação/desenvolvimento de um processo intencional e deliberado de BC.

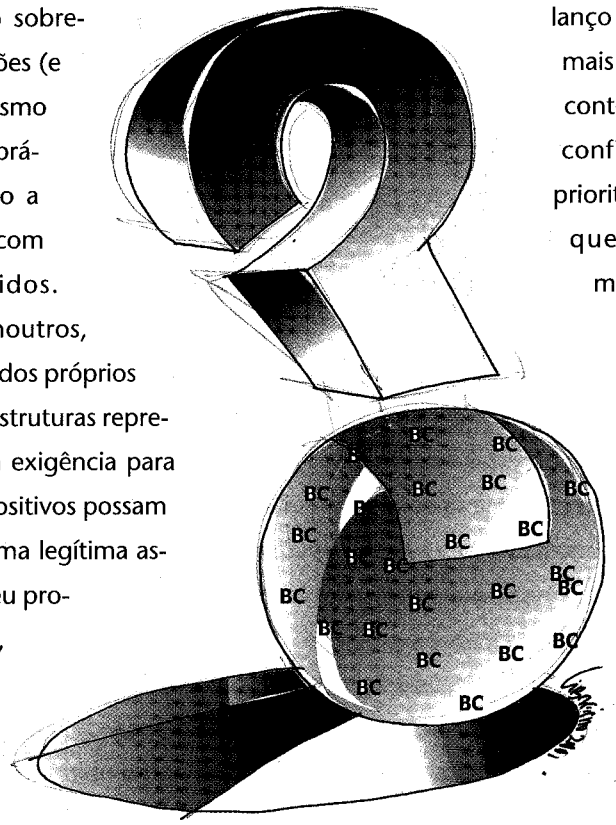
Esta intervenção apresenta-se organizada em torno de quatro momentos:

- um **momento introdutório**, fundamentalmente destinado a envolver os sujeitos nesta intervenção (que ainda não entrou na linguagem comum) e a promover os seus resultados;
- um **momento inicial** da intervenção, suportado essencialmente na negociação das condições da intervenção e na definição dos papéis do sujeito de balanço e do profissional[9];
- um **momento intermédio**, destinado a concretizar os objectivos negociados, através da exploração aprofundada de um conjunto de estratégias diferentes e diferenciadas;
- um **momento final**, de negociação de projectos e de investimento do sujeito na sua concretização no futuro.

Esta apresentação de uma estrutura para as práticas de BC não procura simplificar uma intervenção assente num domínio tão complexo como é a vida (e os seus significados); acentua antes o facto de a inexistência de um modelo não ter impedido (antes promovido) a emergência de diversas práticas de BC, todas elas congruentes ao nível dos seus objectivos e da sua forma de organização, visando promover **o investimento do próprio sujeito na construção de projectos pessoais e profissionais.**

Destinatários

A análise das diferentes práticas permitiu perceber a integração dos balanços de competências em modelos intervenção que fazem sempre um apelo "prévio" ao BC, seja para a implementação de intervenções de promoção da empregabilidade, seja para a promoção do reconhecimento de competências, seja para a implementação de novos modelos de formação. Desta forma o BC aparece de um modo "exterior" (e anterior) aos destinatários, isto é, são sobretudo as próprias instituições (e os programas) que ao mesmo tempo têm difundido as práticas de BC e promovido a sua realização de acordo com os objectivos pretendidos. Neste domínio, como noutros, não é nítida uma pressão dos próprios indivíduos (e/ou as suas estruturas representativas) no sentido da exigência para que este (ou outros) dispositivos possam servir para dar forma a uma legítima aspiração de comandar o seu projecto de vida e da carreira, maximizando as (eventuais) competências adquiridas e aprendizagens realizadas durante a sua existência.



As práticas de BC em Portugal aparecem muito centradas nos activos (empregados ou desempregados) pouco qualificados, escolar e profissionalmente, que demonstram alguma dificuldade na mobilização pessoal para estas acções tão exigentes quão autodirigidas[10]. A este escolho também se deve acrescentar a enorme dificuldade dos próprios profissionais em apresentarem, a este mesmo tipo de destinatários, uma intervenção tão desconhecida quanto inabitual, com a designação de "balanço de competências". Não sendo esta uma questão crucial, talvez se deva investir alguma criatividade na reinvenção da denominação desta intervenção que, de facto, ainda não soa de uma forma muito harmoniosa[11].

A eventual reorientação do balanço só para quadros e técnicos mais qualificados (que no actual contexto socioprofissional não se configuram como destinatários prioritários) resolveria algumas das questões colocadas, aproximando-se nitidamente dos padrões típicos dos seus utilizadores em França. Mas novamente aqui se (re)colocariam as questões relacionadas com a definição da sua estrutura e dos seus objectivos e do interesse/necessidade na sua estabilização técnico-teórica.

Assim sendo, o BC, no caso dos seus destinatários, parece estar mais à medida de quem faz (e vende) o fato do que de quem o usa (e compra)...! Esta é provavelmente uma das razões para **a dificuldade em "explicar" o BC e envolver activamente os seus destinatários na sua utilização como recurso de gestão de carreira**.

Diferentes modos?

Como se percebe com facilidade, não estamos muito longe do modelo de intervenção francês, da mesma forma que também nos situamos intencionalmente muito próximo dos momentos críticos que organizam todas as intervenções de orientação (escolar, vocacional, profissional...).

No entanto, a provável necessidade (social) de cristalizar um *modus operandi* para as práticas do BC em Portugal irá sim obrigar a que se percorram ainda mais caminhos de experimentação para que se convencionem outros elementos essenciais desta intervenção:

- Que concepção teórica do desenvolvimento humano adoptar?
- Que modelo de orientação vocacional/profissional/carreira considerar?
- Qual o papel e o significado de instrumentos de análise/avaliação psicológica?
- Quais as consequências pessoais, sociais e profissionais da realização de BC?

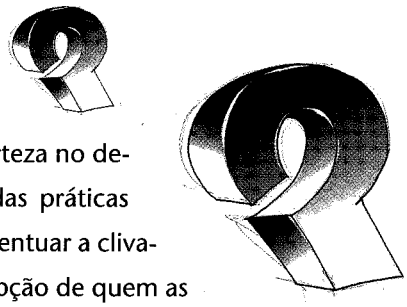
Que modos, afinal?

Este sumário quadro de inteligibilidade procurou sobretudo situar algumas condições do desenvolvimento das práticas de BC em Portugal e no qual, mais do que apontar para outros (novos) modos, importa, sobretudo, solidificar o terreno onde assentam estas práticas.

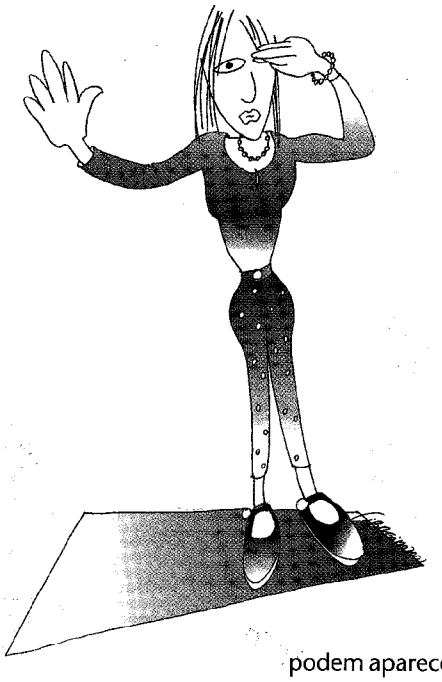
Face às incertezas e não procurando complexificar ainda mais estes caminhos, tornando-os intransitáveis, parece útil que se reúnam condições para que quem já intervém — pessoas e instituições — de forma significativa neste domínio possa envolver-se responsavelmente na procura de um consenso (mais global) sobre uma metodologia comum para este dispositivo. Importará ter em conta:

- as **fases do BC**, os momentos diferenciados do balanço e qual a sua finalidade;
- as **etapas do BC**, as acções e momentos-chave de cada fase;
- os **objectivos** e os fins a atingir em cada etapa;
- as **modalidades**, formas de trabalho relativas quer ao número de pessoas em presença (individual, grupo) quer à sua forma de relacionamento e sua duração;
- os **instrumentos** e os meios utilizados pelo profissional para atingir os objectivos do BC;
- os **intervenientes**, o seu número e qual a sua qualidade no processo (profissionais, formadores);
- as **competências** que o sujeito deve mobilizar para a realização do BC;
- as **competências** que o profissional deve mobilizar no desenvolvimento das práticas de BC;
- os **métodos** e as referências teóricas para suporte dos objectivos do BC.

MEDOS



Esta (certa) incerteza no desenvolvimento das práticas de BC ajuda a acentuar a clivagem entre a acepção de quem as considera um meio ao serviço do indivíduo para lhe permitir um melhor desenvolvimento pessoal, uma maior autonomia, uma melhor pilotagem do seu destino/carreira, uma melhor satisfação das suas necessidades e aspirações, e outra acentuando que tudo não são mais



do que procedimentos pensados e concretizados numa perspectiva de rendibilidade e de melhoria da eficácia e eficiência das políticas de gestão de recursos humanos.

No campo fricional desta clivagem, dois "medos" podem aparecer associados ao desenvolvimento desta intervenção em Portugal: o medo que todas as acções de aconselhamento e orientação se transformem em BC e o medo que o balanço evolua para uma espécie de *"balanço de carências"*[12].

TUDO É BALANÇO?

Existindo, efectivamente, o risco que de algumas intervenções de apoio, aconselhamento e orientação de carreira se procurem transformar em práticas de BC, isso não nos impede de considerar todas as práticas de BC como sendo de facto intervenções de apoio, aconselhamento e orientação...

Sendo sempre uma intervenção centrada na promoção do investimento do sujeito na construção de projectos pessoais e profissionais, a presença de alguns elementos significativos pode permitir que uma intervenção se afirme como "Balanço de Competências":

a) existência de **um momento de informação prévia**, com a apresentação a cada pessoa das possibilidades relacionais e metodológicas oferecidas pelo contexto de intervenção, necessárias à contratualização do balanço;

b) a existência de **uma visão plural** produzida através de observações, de conselhos e do acompanhamento dos profissionais de balanço, se possível pluridisciplinares;

c) a existência de **um processo de supervisão dos profissionais** para tudo o que diz respeito à esfera pessoal de cada sujeito, ainda que o BC não se situe no campo (psico)terapêutico;

d) a existência de **um *dossier* de competências**, de documentos, de evidências das produções do balanço (por ex.: portefólio de competências) gerados (e geridos) pelo sujeito que realiza o BC;

e) a existência de **um momento de síntese**, de negociação de um trajecto, de um plano de acção para atingir o projecto.

"BALANÇO DE CARÊNCIAS"?

A orientação para públicos "em dificuldade", com baixos níveis de qualificações formais, desempregados ou em risco de desemprego, tem sido o caso da maioria das intervenções que envolveram a utilização do dispositivo de BC. O uso de uma metodologia ainda pouco solidificada e relativamente desconhecida pela maioria dos profissionais de orientação/aconselhamento poderá conduzir à organização do balanço em torno da detecção sobretudo das faltas: falta de formação, falta de competências adquiridas, falta de aprendizagens significativas, falta de qualificação, falta de estimulação do meio, falta de qualificação do posto de trabalho. Este conjunto de "faltas" pode ser facilmente associado (interpretativamente) a um rosário de necessidades e dificuldades relacionadas com a história de vida do próprio sujeito.

Esta postura avaliativa e redutora pode fazer com que o BC se desvie para um "balanço de carências"... Este balanço não é de competências, não porque elas (carências) não existam, mas porque esse não poderá ser nunca o resultado de uma intervenção de balanço – sempre centrada na exploração daquilo que o sujeito possui (competências) e pode mobilizar para sustentar uma sólida auto-avaliação e um elevado investimento nos seus projectos de carreira.

Esta redução do balanço às eventuais "carências" tanto poderá resultar da própria perspectiva (redutora) do sujeito sobre a sua história de vida e sobre as aprendizagens que realizou e as competências que adquiriu como poderá ter sido induzida por uma postura avaliativa (de especialista) do profissional de balanço, fundada na apreciação (e julgamento) acerca das eventuais diferenças entre as características do sujeito e um (eventual) referencial padrão de profissão, qualificação e/ou diploma escolar.

CONCLUINDO

Não se pode pedir ao BC para ser, como alguém já disse, o "sal da terra", mas ainda muito se poderá esperar de um dispositivo fundado na postura participativa e comprometida de um sujeito na tomada de consciência da totalidade do seu património pessoal de competências para, aproveitando as lições da experiência, continuar durante toda a sua vida profissional a progredir e, sobretudo, a realizar intencionalmente novas aprendizagens e a desenvolver novas competências ■

NOTAS

[1] Face à frequência com que será referido o Balanço de Competências e para evitar excessivas repetições, nem sempre fáceis de evitar, será utilizada a sigla BC para nos referirmos ao Balanço de Competências tanto como prática quanto como dispositivo ou como metodologia.

[2] Desenvolvido pela Quartenaire Portugal, Recursos Humanos S.A. e apresentado na publicação *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal* (coordenado por Luis Imaginário).

[3] in *Programa de Balanço de Competências Pessoais e Profissionais*, IEFP, Lisboa, 1997, pág. 5.

[4] in *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*, pág. 19 (Documento de Trabalho, Março de 2001).

[5] in *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto*, ANOP, 2000, pág. 26.

[6] Loi nº 91-1405 de 31 de Dezembro de 1991 e que se apresta para a comemoração da primeira década de publicação.

[7] *Reconnaissance et Validation des Acquis*, Abril de 1992.

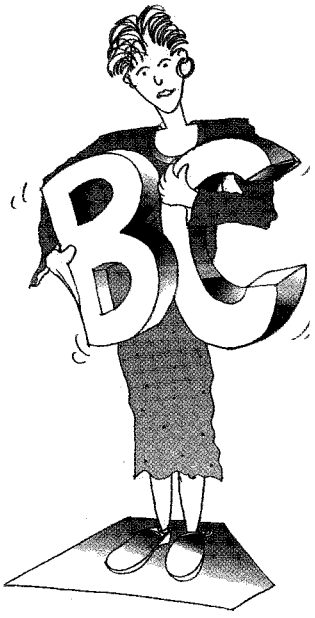
[8] Centros que em França têm por missão a realização dos BC.

[9] Não foi propositadamente explorada (por extravasar os limites deste artigo) esta complexa questão relacionada com o perfil dos profissionais de balanço e as exigências necessárias para o seu exercício.

[10] Não esquecendo, naturalmente, o já referido contexto social favorável.

[11] Os franceses, sempre tão pródigos na tradução/apropriação de terminologias técnicas, designam o Balanço de Competências simplesmente por *bilan des compétences*...

[12] Na expressão de Didier Demazière – *Education Permanente* n.º 108, pág. 48).



José Manuel Castro
Director do Centro de Formação do Sector Terciário do Porto/IEFP, Assistente convidado da Fac. de Psicologia e Ciências da Educação da Univ. do Porto

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

A entrada na era do conhecimento impõe a todos a prática de uma ***gestão dos conhecimentos****. (Virginia Besson in* Les entreprises témoignent*)*

Este artigo procura **aprofundar** a experiência nacional no âmbito do Projecto Leonardo "Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento, validação e/ou certificação das competências adquiridas por vias não formais", promovido pela Association Européenne pour la Formation Professionnelle, concluído em Abril passado, cujo seminário de disseminação se vai realizar proximamente.

A participação do IEFP deveu-se à emergência em operacionalizar a certificação profissional das aprendizagens não formais, especialmente as decorrentes da experiência profissional, no contexto do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) e, supletivamente:

- analisar/confirmar a **viabilidade do modelo** preconizado, no plano nacional, face às informações e resultados desta experimentação;
- consolidar um conjunto de **intervenções** no sentido de enquadrar o reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCCP);
- aprofundar e enriquecer o dispositivo emergente, a partir da **integração de novos instrumentos e da adaptação de outros** que permitam a operacionalização do processo de RVC no plano profissional;

Ilustrações: Henrique Alves

- contribuir para a criação de um **modelo de avaliação das competências experienciais** que integre, numa perspectiva plural, novas lógicas, instrumentos e estratégias, propiciadoras de uma validação **credível** e **socialmente útil**;
- requerer **respostas formativas mais adequadas**, em particular numa óptica de geometria variável da formação, face à realidade de cada indivíduo, reforçando os laços entre o trabalho e a formação nos diferentes momentos da sua vida profissionalmente activa;
- identificar os **profissionais** que asseguram as **prestações técnicas** aos candidatos e os **produtos que suportam o processo** de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Para promover um grau elevado de rigor técnico e de fiabilidade, garante da certificação dos candidatos, foram adoptados: **i)** os **perfis profissionais** como referenciais de emprego; **ii)** as **normas e manuais de certificação** como referenciais de validação; **iii)** processos de balanço de competências e o programa "Portefólio de Competências", adaptado aos objectivos e ao público-alvo da certificação profissional.

IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO PROPOSTO

SELECÇÃO DAS PROFISSÕES

Em Portugal subsistem, ainda, grupos bastante numerosos de trabalhadores que adquiriram as suas competências profissionais no posto de trabalho e que correspondem também aos grupos menos escolarizados e, por isso, mais vulneráveis.

Os critérios adoptados que presidiram à escolha das profissões foram os seguintes:

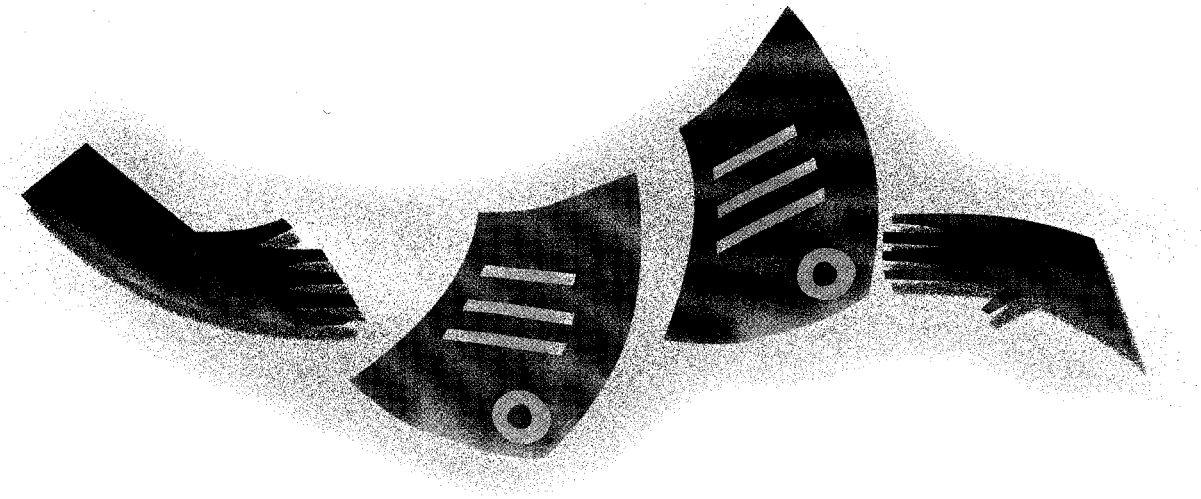
- Profissões cuja aprendizagem se fazia, por tradição, no **posto de trabalho** (situação dos mecânicos e dos cozinheiros).
- Profissões que exigem a aquisição de novas competências, resultado da **evolução tecnológica**, reforçando o risco de desemprego dos profissionais (mecânico).
- Profissões abrangidas por um **quadro regulamentar** que cria dificuldades de integração dos menos favorecidos em matéria de qualificações (electricista).
- Profissões que, tendo em conta a situação dos trabalhos, vão ser brevemente integradas no Sistema Nacional de Certificação (cozinheiro e electricista).

A necessidade de sensibilizar para os dispositivos e procedimentos de RVC num maior número de sectores dificultou a operacionalização do modelo em três profissões, cujas **conclusões** não são enriquecedoras na sua diversidade porque similares, considerando o tipo de actividades em apreço, o seu nível e as características gerais dos trabalhadores envolvidos.

A EXPERIMENTAÇÃO DO MODELO

O modelo aplicado inscreve-se no quadro metodológico proposto pelo projecto. O fluxograma seguinte ilustra o percurso de um candidato no processo de RVC e procura abordar, de forma integrada, as diferentes etapas e subetapas, estabelecendo as relações entre as figuras profissionais, os instrumentos técnicos de maior relevância a aplicar e alguns produtos resultantes.

ETAPAS	DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DIVULGAÇÃO	INTERVENIENTES INSTRUMENTOS
1. ACOLHIMENTO/ INFORMAÇÃO *(Entrada, Acolhimento, Informação e Inscrição)*	Acolhimento e informação Inscrição para o RVC Diagnóstico inicial	• Conselheiro de orientação profissional • Recepcionista • Material informativo • Modelo de ficha de inscrição
2. RECONHECIMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS **RECONHECIMENTO PESSOAL DE COMPETÊNCIAS E PORTEFÓLIO** *(Reconhecimento Pessoal de Competências)*	Histórias de vida Auto-reconhecimento *Org. Dossier* Pessoal Percurso profissional Saberes relevantes Auto-avaliação *Dossier* profissional (Portefólio)	• Conselheiro de orientação profissional • Perito (profissional) • Balanço de competências pessoais e profissionais • Portefólio de competências • *Dossier* profissional
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	Identificação dos pré-adquiridos Proficiência das competências Necessidades de F.P.	• Perito (profissional) • Técnicos SNCP/IEFP • Entidades certificadoras • Perfis profissionais, normas e manuais de certificação
3. VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS *(Formações complementares e Avaliação para Validação)*	Itinerário individual de F.P. CERTIFICADOS OU PASSAPORTE DE FORMAÇÃO Validação das competências adquiridas	• Técnico(s) de formação • Formador(es) • Percursos formativos pessoais
4. CERTIFICAÇÃO	Certificação de competências Carteira de Competências Profissionais (Créditos) CAP/DAP	• Entidade certificadora • Carteira de competências profissionais • Certificado ou declaração da aptidão profissional



Em termos genéricos, o processo baseia-se num **conjunto evolutivo de procedimentos** que partem da (auto)descrição do perfil do candidato para a sua análise comparativa com o referencial de emprego (perfil profissional) e, posteriormente, a verificação da conformidade à matriz de validação.

O **acolhimento/informação** é a etapa em que o conselheiro proporciona ao candidato toda a informação sobre o RVC (incluindo as respostas que este faculta) e procede à sua **inscrição** como acto formal de aceitação das condições do processo. Seguidamente, procede a um diagnóstico inicial que permite orientar o candidato para outras soluções, se for caso disso, ou passar à etapa do **reconhecimento e avaliação de competências** onde inicia o **balanço** de competências que permite reconhecer e valorizar as competências adquiridas em contextos não formais, consolidar, porventura, o seu projecto pessoal e profissional, baseado no seu percurso de vida e profissional. O **portefólio** concretiza-se a partir do repertório de todas as aprendizagens ocorridas e mobilizáveis/valorizáveis para o **projecto profissional/de certificação** do candidato.

A identificação das competências adquiridas e a sua **comparação com o referencial profissional,** bem como a **aplicação da matriz de avaliação e validação** elaborada a partir do referencial de validação (normas e manual de certificação), é assegurada pelos técnicos especialistas e avaliadores e permite concluir se o candidato pode ser certificado de imediato ou se tem necessidade de adquirir ou de melhorar o domínio de certas competências e, por isso, de estabelecer um **plano individual de formação** ou outras medidas de remediação.

Na etapa de **validação de competências** podem ser avaliadas e validadas as competências integrantes do perfil que revelem a proficiência exigida, quer as adquiridas somente em contextos não formais, quer complementadas por acções de formação ou outras medidas de superação, demonstráveis através dos respectivos títulos (certificados, atestações, passaportes de formação, etc.).

A **certificação** pode ser **parcial** no caso do candidato demonstrar possuir apenas uma parte das competências previstas para o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), devendo, neste quadro, ser-lhe emitida uma **carteira de competências profissionais** onde lhe são acreditadas as competências validadas. Se demonstrar possuir as competências relativas ao **perfil total** ou a **uma saída com empregabilidade certificável,** ser-lhe-á emitido o **CAP** respectivo ou uma **declaração equivalente** nos casos em que o enquadramento regulamentar do SNCP não esteja ainda concluído.

DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS

No sentido de operacionalizar o modelo foi constituída uma equipa para **produzir novos instrumentos** e/ou adaptar os já existentes, face às exigências deste dispositivo.

Num quadro de certificação profissional, processos de balanço de competências, organização de portefólios e a avaliação por unidades ou blocos de competências configuram **metodologias específicas** embora idênticas às utilizadas pelos centros de emprego nas intervenções do Plano Nacional de Emprego, que exigem um conjunto sólido e coerente de instrumentos técnicos rigorosos.

Neste contexto, os programas "Balanço de competências pessoais e profissionais" e "Portefólio de competências" foram **adaptados aos objectivos e ao público-alvo** do processo RVC, atendendo a que esta procura já é muitas vezes portadora de um projecto pessoal e profissional e podem apresentar **graus de autonomia variáveis** que, no limite, permitem uma auto-suficiência muito elevada. Foi concebido um **guia de auto-avaliação,** com base no perfil profissional que constituiu o ponto de partida para a organização do portefólio e para as declarações de empresa, comprovativas do exercício profissional dos candidatos.

Os perfis profissionais adoptados como referenciais de emprego para cozinheiro e electricista foram elaborados de acordo com a metodologia adoptada pelo SNCP. O perfil de mecânico foi construído com base em **unidades, subunidades de competência e critérios de execução**, tendo sido tratado, em fase posterior, na mesma linha que os outros para homogeneizar a experiência. Deste trabalho de comparação verificou-se que as **unidades de análise** utilizadas para os primeiros – **actividades e subactividades** – são passíveis de articulação com as unidades e subunidades de competência adoptadas no perfil dos mecânicos.

As **normas de certificação** e os respectivos **manuais** permitiram estabelecer os **referenciais de validação,** fazendo convergir numa só matriz de validação um conjunto de dados relativos às competências, designadamente:

- as **actividades** que constam do perfil profissional;
- as **competências**, expressas em saberes (conhecimentos, saberes-fazer e comportamentos) que são mobilizadas para cada actividade;
- a **tipologia de provas** (teóricas, práticas/contexto real ou simulado, etc); e as **condições de realização;**
- os **critérios de avaliação** das competências (quantitativos, qualitativos de diferente natureza, etc);
- a proficiência de desempenho **(critério de êxito).**

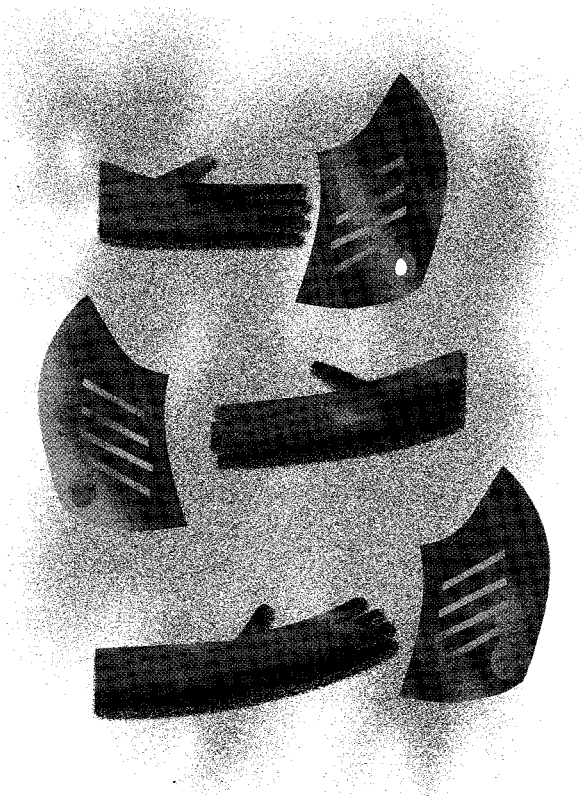
Esta abordagem da avaliação por unidades ou blocos obrigou à elaboração das correspondentes provas parciais.

Para as situações de validação parcial, ou seja, quando o candidato não possui a totalidade das competências correspondentes ao certificado de aptidão profissional, foi criada uma **carteira de competências profissionais** – Caderneta de Créditos – onde serão acreditadas as competências avaliadas e validadas. Esta caderneta permite, ainda, identificar, junto das entidades formadoras, as acções de formação necessárias para colmatar os défices e prescrever um percurso individual de formação ao candidato.

O quadro seguinte apresenta uma síntese dos instrumentos desenvolvidos para cada etapa:

ETAPAS/ SUBETAPAS	INSTRUMENTOS DESENVOLVIDOS/ADAPTADOS	PRODUTOS
SELECÇÃO	Documentos e informação ao candidato (desdobrável) Formulários de inscrição	Processo de candidatura
BALANÇO	Metodologia de balanço individual de competências adaptada: Valorização e auto-reconhecimento Percursos pessoais, formativos e profissionais Projecto profissional e sua relação com a experiência de trabalho	Resultados dos trabalhos sobre as experiências e identificação dos saberes (auto-reconhecimento) e consolidação do projecto profissional
PREPARAÇÃO	Portefólio/*Dossier* Profissional Matriz dos comprovativos de empresa	*Dossier* Profissional provisório
AVALIAÇÃO	Guia de auto-avaliação Matriz de validação das competências do perfil Provas por competência/bloco de competências	*Dossier* Profissional completo Passaporte de Formação (caso do CEPRA) Resultados da avaliação pelo júri
CERTIFICAÇÃO	Documento de validação parcial das competências do referencial profissional Declaração da aptidão profissional quando a emissão do CAP não está operacional	Carteira Competências Profissionais CAP ou DAP

Para implementar este dispositivo decidiu-se organizar um seminário de dois dias para a equipa técnica dos serviços centrais, conselheiros, avaliadores, alguns das entidades certificadoras e parceiros sociais, coordenadores dos projectos-piloto e técnicos dos centros de formação.



RESULTADOS DA EXPERIMENTAÇÃO

Apesar do escasso número de candidatos que percorreram todo o processo e que pode revelar-se uma amostra pouco significativa para algumas conclusões consistentes, os resultados foram considerados muito **positivos.**

A experimentação permitiu-nos melhorar e criar novos instrumentos, estabelecer e testar as **articulações** com outros sistemas, designadamente com o sistema de formação profissional. Supletivamente, foi possível avaliar melhor os **impactes** que um dispositivo deste tipo pode provocar no que concerne às reacções dos potenciais utilizadores, das empresas, das entidades de certificação e dos técnicos especialistas, sejam eles conselheiros ou avaliadores.

Na óptica das perspectivas de certificação existentes, muito associadas à formação, não foi fácil de introduzir no seio de entidades formativas novas abordagens aos candidatos e à avaliação pela valorização das aprendizagens não formais, **de novas lógicas e instrumentos de avaliação** diferentes dos habituais.

O desafio de descobrir o **valor do portefólio** neste contexto e, consequentemente, a fiabilidade das provas induziu uma certa desconfiança sobre o real valor de um processo de avaliação que "aceita" diversos tipos de comprovativos. Os próprios candidatos pretendiam fazer todas as provas tradicionais como se esta nova abordagem não fosse suficientemente credível para levar à emissão de um certificado.

O quadro em baixo apresenta uma síntese dos resultados obtidos.

Um dos critérios de selecção foi uma **duração mínima de experiência profissional** para a candidatura ao RVC. Este critério, salvo por razões operacionais, não se justifica porque as pessoas com uma maior experiência não mostraram mais vanta-

PROFISSÕES	SITUAÇÃO	NÚMERO DE CANDIDATOS		VALIDAÇÃO TOTAL DAS COMPETÊNCIAS DO PERFIL	VALIDAÇÃO PARCIAL DO PERFIL + FORMAÇÃO
		INICIAL	FINAL		
ELECTRICISTA	Empregados (trabalhadores por conta de outrem ou independentes)	17**+6	9	-	9 candidatos 72 créditos
MECÂNICO	Empregados (Trabalhadores por conta de outrem ou independentes)	12	11	2	9 candidatos 42 créditos
COZINHEIRO	Empregados (Trabalhadores por conta de outrem)	21*+8	8	7	1 candidato 0 créditos

* Estes candidatos já estavam certificados
** 3 destes candidatos já estavam certificados

gens em termos de êxito deste processo. Com efeito, são os modelos organizativos dos contextos de trabalho que são determinantes para o domínio de um conjunto de competências mais ou menos vastas, mais ou menos actualizadas, associados às características de cada pessoa.

Um outro aspecto igualmente importante no plano empresarial relaciona-se com a **opção tecnológica**, em paralelo com o carácter aberto e o desejo em contribuir para a evolução dos trabalhadores, tornando-os competentes. Porém, o desejo não é suficiente atendendo a que é necessário criar condições objectivas para as pessoas terem hipóteses de progredir.

Na experimentação levada a cabo em Coimbra, as empresas promoveram a mobilização dos seus trabalhadores e manifestaram um vivo interesse neste dispositivo. Contudo, a natureza do trabalho que desenvolvem, sobretudo no exterior e, frequentemente, longe da sede, criou obstáculos aos candidatos, ao fim da tarde, impedindo-os de chegar em tempo útil ao centro de formação para progredirem no seu processo RVC.

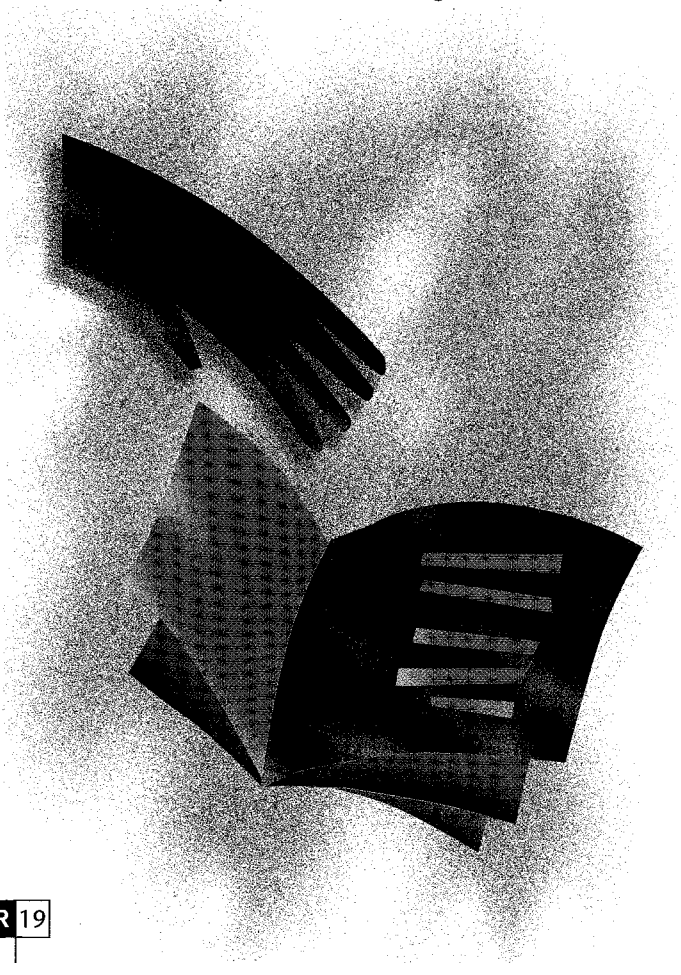
Relativamente às **componentes mais teóricas**, foi decidido abordá-las numa entrevista técnica de clarificação do balanço e do portefólio, que forneceu elementos para a avaliação, evitando assim as angústias da escrita para quem não a usa habitualmente. Este tipo de candidatos mostrou, como era expectável, **maior agilidade nas provas práticas**.

Este projecto permitiu verificar que os mecânicos trabalham em contextos mais especializados que os cozinheiros, apresentando estes um perfil mais abrangente e concordante com o referencial da certificação. Os electricistas avaliados mostraram possuir os mesmos défices de competências face ao perfil profissional. Esta situação resulta do facto de todos eles trabalharem por conta de outrem, que é responsável por um certo número de tarefas, em conformidade com a regulamentação da actividade e, daí, não dominarem as competências que lhes estão associadas.

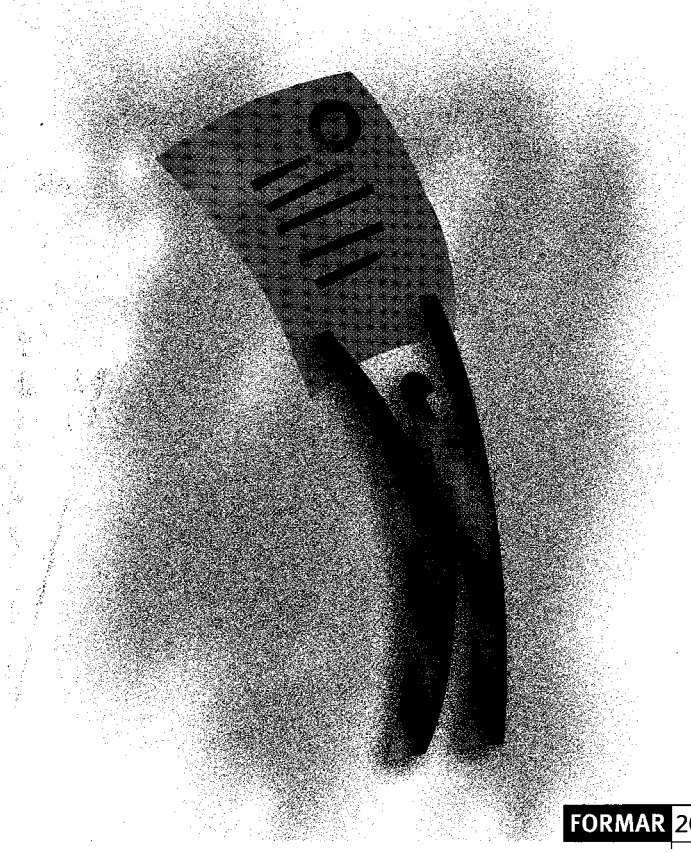
PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS

PONTOS FORTES

Na actual situação dos trabalhos para a implementação da via das aprendizagens não formais do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), num quadro de consenso dos parceiros, podem referir-se como pontos fortes os seguintes:



- efectiva preparação para instalar um dispositivo em tudo idêntico ao preconizado no SNCP;
- verificação do funcionamento do dispositivo e articulação com outros sistemas (emprego e formação);
- concepção de soluções alternativas ao certificado de aptidão profissional (perfil completo de competências) para as situações de perfis de competências incompletos face ao referencial de certificação mas que, apesar disso, podem criar oportunidades no mercado de trabalho. Esta solução pode constituir o ponto de partida para a obtenção do CAP através de unidades, tornando, assim, o sistema mais ágil;
- implicação de novos partenariados, tripartidos, em sectores menos abertos;
- sensibilização/receptividade de instâncias no âmbito do SNCP, em especial de entidades de certificação e dos parceiros sociais em geral;



- grande motivação dos técnicos intervenientes pela inovação dos procedimentos e pela utilidade social que agregam;
- metodologia adaptada aos destinatários, independentemente do seu grau de autonomia.

PONTOS A MELHORAR

- maior diversidade das fontes de recrutamento;
- mais tempo de preparação e de experimentação com amostragem mais relevante;
- disponibilização progressiva de respostas mais individualizadas na abordagem do candidato e da formação;
- melhoria de todo o dispositivo de avaliação, quer em provas e correspondentes critérios de avaliação, quer na preparação de avaliadores;
- preparação de um orçamento adequado aos custos da operação RVC, em particular para a avaliação;
- desenvolvimento de acções de sensibilização às novas abordagens de RVC e novas lógicas de avaliação, dirigidas às instituições, empresas, parceiros sociais e candidatos.

SUGESTÕES E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

A análise dos resultados impele-nos a apresentar algumas sugestões com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento deste dispositivo no **contexto da certificação nacional**.

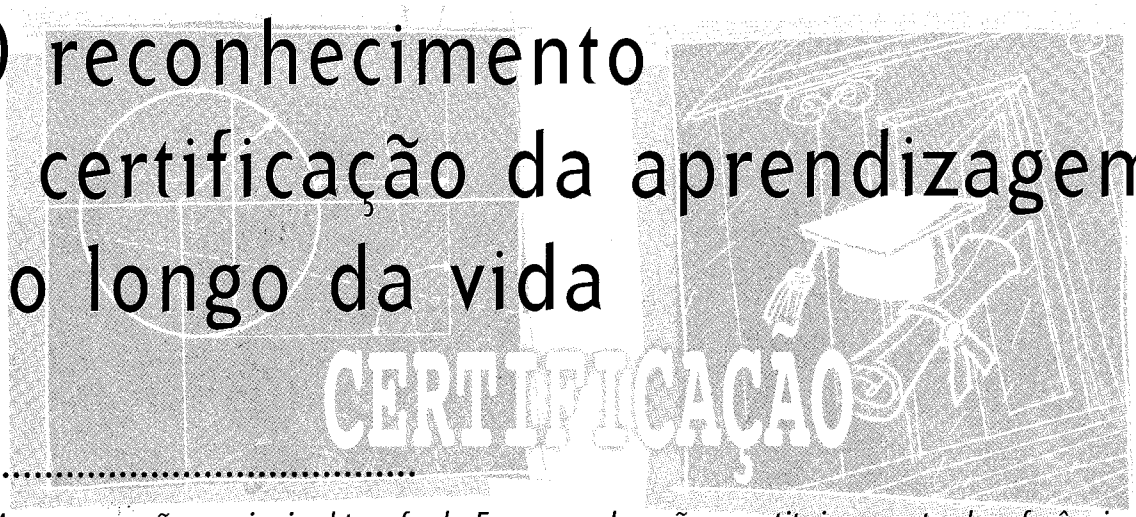
Os centros que aplicaram o modelo dispensaram uma atenção muito especial ao longo do desenvolvimento do processo, o que lhes permitiu reflectir e apresentar este conjunto de propostas:

- o tempo previsto para o balanço deve ser **flexível** em função do **nível de autonomia** dos candidatos;
- o técnico especialista deve estar presente após a primeira fase do processo de balanço de competências e acompanhar o candidato até à avaliação;
- o aprofundamento do **valor do portefólio** como instrumento de avaliação;
- o aprofundamento e a melhoria, em geral, de toda a **engenharia do dispositivo** – do modelo aos instrumentos, nomeadamente os perfis profissionais e os referenciais de validação;
- a **profissionalização** dos interventores e a sua certificação;
- o **aprofundamento da experimentação** através da continuação em profissões prioritárias, preferencialmente com um enquadramento completo no SNCP;
- a promoção de informação em contínuo sobre este dispositivo através de diferentes meios.

No que concerne a desenvolvimentos futuros, este dispositivo inscreve-se no espírito e filosofia da designada "via da experiência" para acesso ao CAP no âmbito do SNCP. Neste quadro, reconhece-se a pertinência da continuação dos trabalhos com vista à implantação efectiva desta via que assume uma importância acrescida no panorama das qualificações em Portugal e, supletivamente, responde às questões de **coesão social**, de **desenvolvimento individual**, de **empregabilidade** e de **prevenção da exclusão**, sublinhadas por todos os parceiros. ■

Francisca Nobre
Assessora do IEFP

O reconhecimento e certificação da aprendizagem ao longo da vida



As pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União. (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida)

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, resultante do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, ao lançar um debate às escalas europeia e nacional sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida, aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada, evidencia o facto de a Europa se encontrar num processo de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação.

Neste quadro, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, a motivação e as competências para utilizar estes recursos de forma inteligente, em benefício de si mesmo e da comunidade, na perspectiva do exercício de uma cidadania activa, constituem a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade da sua força de trabalho.

O SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

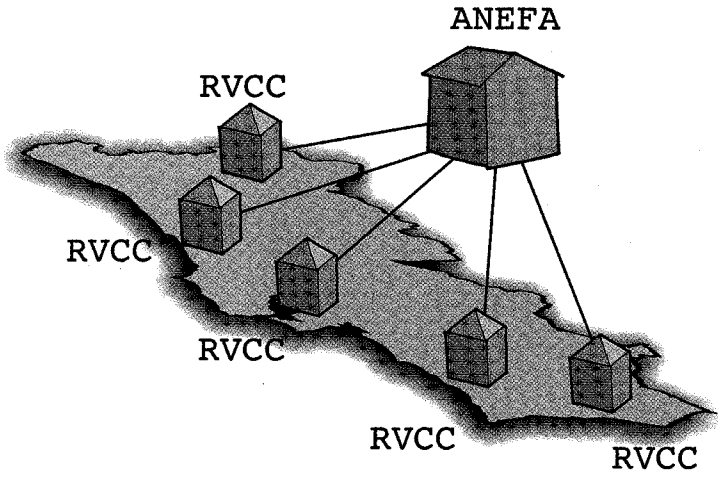
O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo o reconhecimento por parte dos sistemas de educação e formação das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

Ilustrações: Carlos Marques

É criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar em relação aos sistemas de educação e formação de adultos já existentes.

O QUE É UM CENTRO RVCC?

É um centro que acolhe e orienta os adultos maiores de 18 anos que não possuam o 9.º ano de escolaridade, no sentido de com eles desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.



Um centro RVCC pode ser promovido por uma entidade pública ou privada com significativa implantação a nível local, regional ou nacional, acreditada pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), constituindo-se como espaço privilegiado de mobilização dos adultos para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas.

O CENTRO RVCC DO SEIXAL

Por convite da ANEFA, foi o IEFP, como entidade acreditada, solicitado a constituir um dos primeiros seis centros RVCC que integram a rede nacional. Coube ao Centro de Formação Profissional do Seixal levar a efeito a implementação do Centro RVCC do Seixal, que para tal foi constituído em Dezembro de 2000.

O QUE FAZ?

É com base no velho ditado popular "***a melhor escola é a da vida***" que se desenvolve todo o trabalho do centro RVCC, *o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens obtidas por vias não formais e/ou informais*, na medida em que tudo o que se aprendeu fora do sistema formal tem todo o direito ao seu reconhecimento, validação e certificação, de forma a permitir a valorização do indivíduo enquanto actor social e profissional.

No Centro RVCC do Seixal desenvolvem-se processos com vista à obtenção de uma certificação académica e também de uma certificação técnica.

Acolhimento e informação a um utente do CRVCC

O reconhecimento e validação das competências académicas tem por base o referencial de competências-chave de educação e formação de adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1 (equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3.º, 2.º ou 1.º ciclos do ensino básico), abrangendo quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), cada uma delas estruturada em unidades de competência.

O reconhecimento e validação de competências técnicas tem por base os perfis de formação estabilizados a nível da oferta formativa do IEFP, designadamente os referenciais organizados em unidades capitalizáveis, que constitui já uma prática institucionalizada nos Centros de Formação de Gestão Directa, pelo que a respectiva metodologia pode ser optimizada para este efeito garantindo, à partida, sinergias significativas com as funções do CRVCC.

Tendo em conta a concepção do adulto/pessoa como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, e capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições, qualquer referencial de competências deve ser ajustado ao adulto com o seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridas e não ao contrário. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua *participação activa e voluntária.*

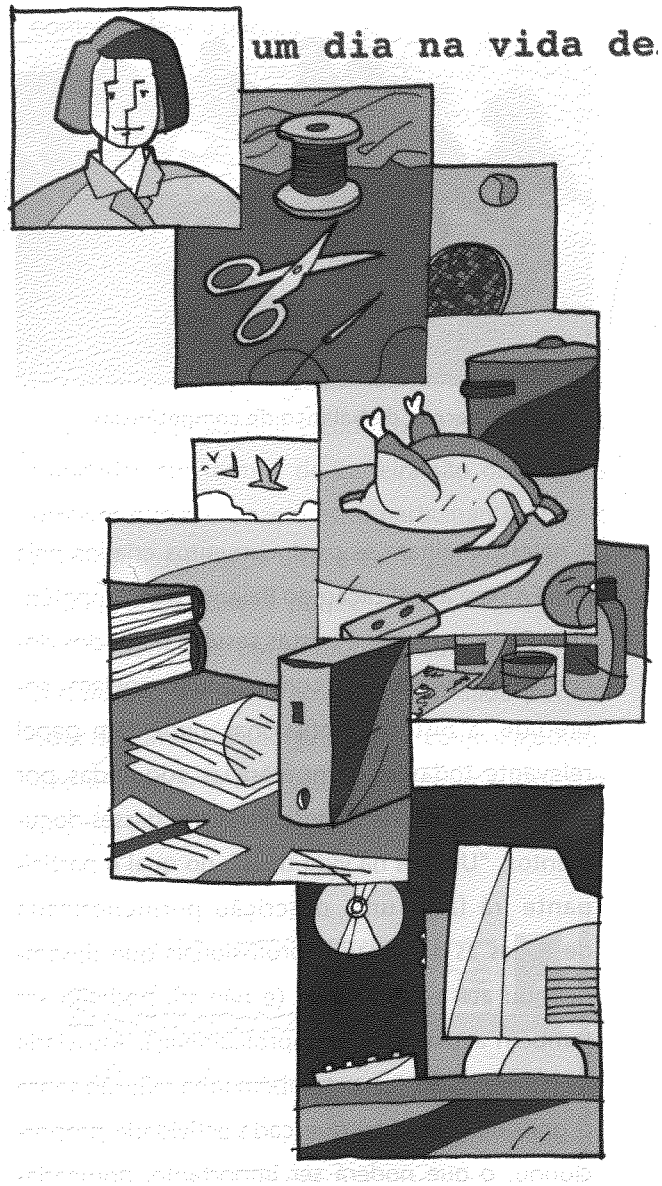
COMO FAZ?

• *Acolhimento*

Quando o adulto procura o Centro RVCC, o seu primeiro contacto é efectuado com a técnica responsável pelo atendimento, que lhe presta informações gerais acerca da forma como o processo se desenrola.

Caso o adulto decida inscrever-se, é-lhe então facultada a ficha de inscrição e prestados todos os esclarecimentos necessários acerca do preenchimento da mesma, anexando-lhe todos os documentos de que o adulto se faça acompanhar (fotocópias do certificado de habilitações, de formações, etc.).

Seguidamente, o adulto é entrevistado por um técnico de RVCC, fazendo-se o diagnóstico inicial onde são abordadas as expectativas do adulto, o seu percurso escolar e profissional, actividades extra-profissionais, ocupações de tempos livres, etc. Esta entrevista tem como objectivo aferir da adequação do processo de RVCC àquele adulto em particular. Caso este não seja o caminho indicado, ser-lhe-ão apresentadas outras alternativas (ensino recorrente, cursos EFA, etc.), e onde se deverá dirigir. Neste diagnóstico, o profissional presta então informações mais pormenorizadas sobre o processo, indaga acerca da disponibilidade do adulto e orienta-o no sentido de começar a reunir toda a documentação pessoal que irá futuramente constar no seu *dossier*. Afere também da adequação/ /possibilidade do trabalho em grupo ou da necessidade de um trabalho mais individualizado, caso sejam verificadas em entrevista algumas "fragilidades" que possam constituir obstáculo para o trabalho em grupo, ou ser de alguma forma mais "violento" para o adulto em questão, dado o carácter mais ou menos pessoal de alguns dos instrumentos de trabalho.



• *Reconhecimento de competências*

O processo de reconhecimento de competências é então iniciado e irá desenrolar-se ao longo de catorze sessões de três horas cada, em grupo. Cada grupo é constituído por doze adultos. As primeiras cinco sessões são realizadas pelo técnico de RVCC

Grupo em secção de balanço de competências

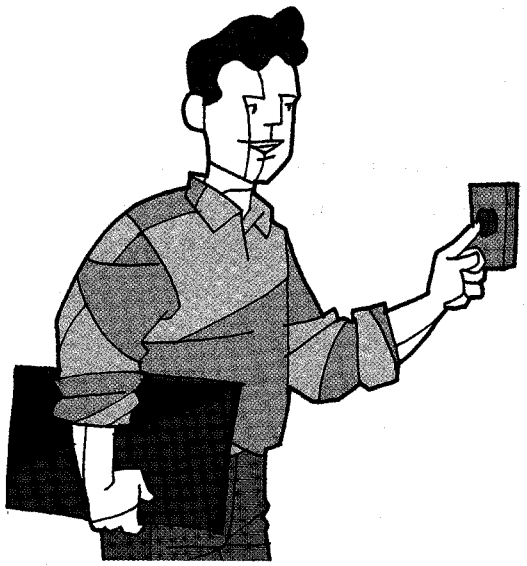
e nelas trabalham-se os documentos criados pela ANEFA para a realização do Balanço de Competências. Salientamos que nestas sessões parte dos documentos trabalhados com o adulto apelam, sobretudo, à história profissional, onde têm papel relevante todas as competências adquiridas por esta via. Na página 27 inserimos um desses documentos, "Um dia na vida de...", no qual o participante irá fazer uma descrição pormenorizada de todas as actividades profissionais que desempenhou até ao momento (e não só, poderão ser também actividades extraprofissionais). Associada a esta descrição, faz-se também uma reflexão sobre o grau de satisfação que cada actividade proporcionou, o que poderá ser importante, nomeadamente para adultos desempregados que se encontram neste momento em processo de procura de emprego ou de reconversão profissional.

Durante estas primeiras sessões, o participante vai ser convidado a fazer uma reflexão sobre o seu percurso de vida, em todas as vertentes que ele encerra (social, escolar, profissional, etc.). Vai reflectir acerca de si próprio (autoconhecimento), dos seus interesses e motivações, das suas potencialidades e de que forma pode tirar partido dos seus trunfos e quais os pontos a melhorar.

Conseguir que sejam os próprios a descobrir a "mensagem" que os documentos de trabalho lhes podem transmitir é o ponto fulcral deste processo de autoconhecimento, de consciencialização. É também a possibilidade de um valor acrescentado ao ter vários ângulos de visão sobre uma mesma situação pois, ao partilhar com o grupo o seu ponto de vista a ao escutar o dos restantes, sai-se enriquecido.

As quatro sessões seguintes são realizadas com o técnico de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade com o objectivo de identificar as competências de que o adulto é detentor face ao referencial de competências-chave.

Seguem-se então outras quatro sessões com o técnico de Tecnologias de Informação e Comunicação e Matemática para a Vida, tendo também como objectivo a identificação de competências de que o adulto é portador. Salienta-se que os mate-



riais utilizados nestas sessões foram criados pelos técnicos das áreas.

Uma última sessão, com a presença de todos os técnicos intervenientes, será reservada para fazer um balanço/avaliação do processo (questionário) e elaborar o pedido de validação das competências.

• *Júri de validação*

Os utentes podem apresentar-se a júri em duas situações distintas: solicitando a validação total ou parcial das unidades de competência nas respectivas áreas-chave (situação definida na 14.ª sessão).

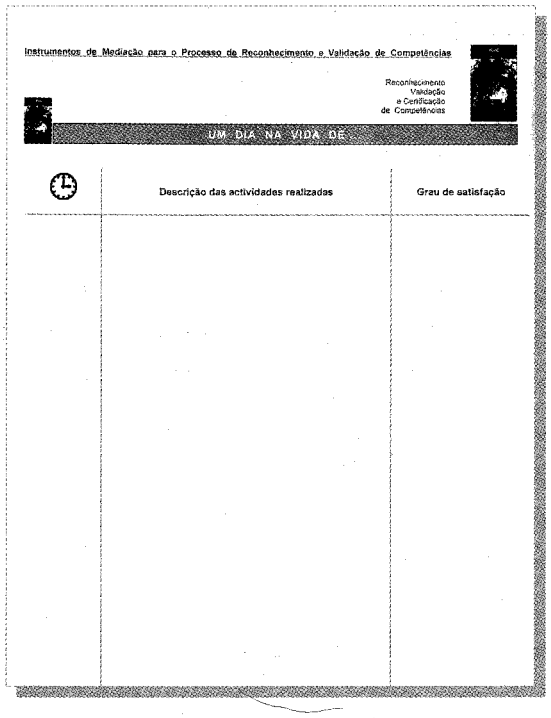
Em relação ao momento de júri, o mesmo já foi realizado quer individual, quer colectivamente, segundo a preferência demonstrada pelos participantes.

Para demonstração das competências a validar foram criadas pelos técnicos das áreas algumas "sugestões de evidência". No caso da LC e da CE, traduziram-se em temas gerais abordando questões ligadas ao ambiente, novas tecnologias, etc., podendo o adulto escolher o tema a desenvolver. Este será exposto quer por via da expressão oral, quer por via da expressão escrita, seguindo-se o tratamento do texto informaticamente, onde o participante dará mostra do domínio das TIC, podendo incluir, por exemplo, imagens. Para a MV foram criadas, também, diversas "sugestões de evidência" sempre que possível baseadas em temas de vida.

• *Certificação*

Se se reconhecer ao adulto a validação de todas as unidades de competência, ser-lhe-á emitida uma declaração que lhe dará acesso à certificação, de acordo com o nível obtido (B1, B2 ou B3). Caso contrário, será o participante encaminhado para as formações complementares necessárias, findas as quais será então emitido o respectivo certificado. A passagem pelo CRVCC pode trazer alterações significativas na vida dos participantes. Não é apenas um reconhecimento e a obtenção de uma qualificação escolar, mas isso traduz-se, muitas vezes, na possibilidade de acesso à formação que antes lhe poderia ter sido negado. Também a hipótese e o desejo de prosseguir estudos ou ter novas oportunidades em termos de carreira são outros dos motivos que nos trazem estes participantes. Este é o primeiro degrau de uma escada que cada um subirá até onde quiser e puder.

Por detrás de um pedido tão simples como a certificação de um grau de escolaridade podem estar sentimentos tão profundos como "ajudem-me a mostrar o que valho, ajudem-me a provar que sou capaz".


Instrumentos de Mediação para o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências

Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

UM DIA NA VIDA DE

	Descrição das actividades realizadas	Grau de satisfação

DEPOIMENTO DE UM UTENTE CERTIFICADO

Eu, Hélia Maria Raposo Filipe Martins, casada, 44 anos, Auxiliar de Acção Educativa na Escola Secundária Lima de Freitas em Setúbal, tive conhecimento do RVCC no Centro de Formação do Seixal através do jornal *Público* e da Internet, na página da ANEFA.

Ao ter conhecimento da existência deste reconhecimento, desloquei-me ao Centro de Formação do Seixal onde funciona o RVCC com o objectivo de recolher mais informação sobre o assunto. Estava deveras interessada no processo, pois desejava concluir o 9.º ano de escolaridade e poder prosseguir os estudos. Tudo se tornou uma grande realidade!

Fui contactada por um elemento do RVCC do Seixal para efectuar uma entrevista e fui informada da forma como iria decorrer todo este processo e proceder ao preenchimento dos documentos com as minhas referências (habilitações literárias, cursos de formação, experiência profissional). Mais tarde, fui avisada de que iria começar o Balanço de Competências e de que o mesmo tinha a duração de cerca de 31 horas, repartidas por várias sessões.

No que respeita à forma como decorreram as Sessões de Balanço, só posso referir que foram excelentes e superaram as minhas expectativas. Relativamente aos conteúdos programáticos foi o recordar e o aprofundar de alguns conhecimentos nas áreas da matemática, português, informática. Quanto aos técnicos, foram excepcionais na forma como nos acompanharam, procurando sempre que conseguíssemos os objectivos a que nos tínhamos proposto.

A Sessão de Júri decorreu de uma forma muito agradável, consistindo na apresentação dos conhecimentos a que me propunha validar. Apreciei especialmente a forma como apresentei oralmente o tema que escolhi e a forma como o mesmo foi debatido e sistematizado.

Não posso deixar de agradecer à Comissão Executiva da minha escola todo o apoio e disponibilidade demonstrados para que me fosse possível concretizar um sonho há muito desejado. Gostaria também de elogiar a simpatia do pessoal administrativo e dos técnicos do Centro RVCC do Seixal.

O meu obrigada. ■

A Equipa do Centro CRVCC do Seixal

RVC na Associação Industrial do Minho

O reconhecimento, validação e certificação da importância das empresas

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da AIMinho tem duas razões principais: a empresa como o grande agente de desenvolvimento de competências e a integração correcta de processos de RVC nas políticas de gestão de recursos humanos. Eis como funciona.

PORQUÊ A AIMinho NA REDE DE CENTROS DA ANEFA? – ESTATUTO E INTEGRAÇÃO

Os leitores da *Formar* já conhecem a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e, seguramente, já estão a par do grande desígnio nacional que é criar, até 2006, 84 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

Não tão óbvio será o envolvimento de uma associação industrial enquanto entidade promotora de um destes centros, sobretudo com a lógica subjacente ao funcionamento do CRVCC da Associação Industrial do Minho (AIMinho). Operando em estreita ligação com as empresas, nomeadamente com os responsáveis pelas políticas de recursos humanos, estamos a tentar contribuir para que a sociedade em geral reconheça uma realidade muitas vezes (injustamente) desvalorizada: a importância decisiva das empresas no desenvolvimento de competências, nomeadamente em contextos não formais e informais[1].

Já é um lugar-comum referir-se que passamos a maior parte do nosso tempo útil em ambiente organizacional, mas ainda não é tão consensual admitir a importância que essa "imersão" representa para todos nós em termos da aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos/capacidades. Não será mesmo exagero afirmar que a empresa[2] é o principal agente de desenvolvimento de competências, superando mesmo a escola neste domí-

Ilustrações: Henrique Alves

nio. Sublinho que estamos a falar de competências e não de conhecimentos, área em que a escola ainda terá (mas não por muito mais tempo) alguma liderança.

Esta foi a primeira razão que nos levou a aderir à rede de CRVCC da ANEFA: contribuir para que seja reconhecida às empresas esta sua dimensão decisiva. Numa altura em que se fala muito da "responsabilidade social" das empresas, é bom não esquecer a "responsabilidade empresarial" que a sociedade tem também de demonstrar em relação às empresas.

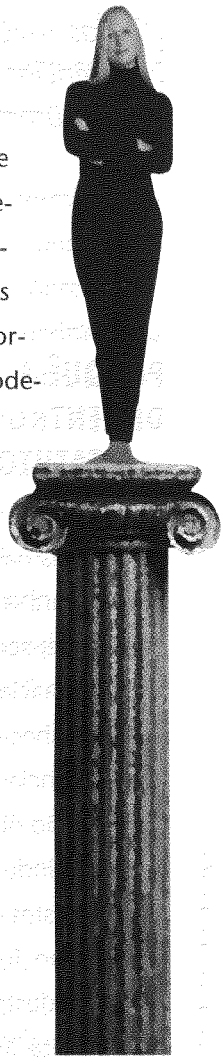
A posição da AIMinho em relação a este assunto é tanto mais justificada quanto é sabido a importância que os CRVCC são supostos atribuir à aprendizagem realizada em contexto não formal e informal, contextos em que as empresas desempenham, inegavelmente, o "papel principal".

Para além desta motivação político-estratégica, uma outra razão mais técnica (ou mesmo táctica) esteve na origem da motivação da AIMinho em gerir um CRVCC na região Minho. Queríamos, com a nossa mediação, garantir que a introdução dos processos de RVC nas empresas fosse efectuada de forma integrada e potenciadora das (já existentes) políticas de gestão de recursos humanos. Assim, o impacte (positivo) dessa introdução poderia ser maximizado e seriam evitados processos desagradáveis de "inserção clandestina" dos dispositivos de RVC. Esta clandestinidade é ainda bem patente noutras realidades como, por exemplo, na formação profissional.

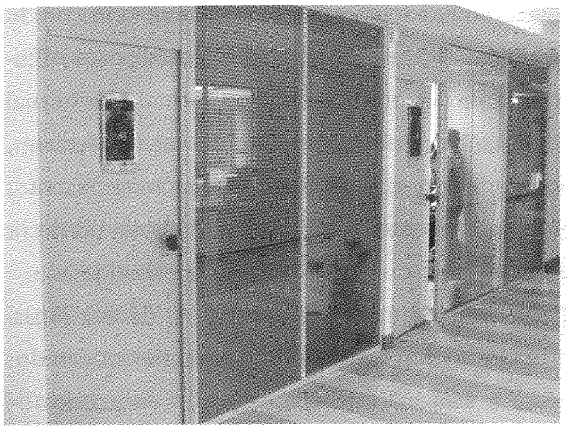
Falando na experiência da AIMinho enquanto grande promotor de formação na região Minho, é ainda muito frequente uma grande percentagem dos participantes que frequentam o nosso Plano de Formação co-financiado pelo POEFDS (sobretudo activos das empresas do Minho) referirem que não desejam que a sua empresa saiba que estão a frequentar os cursos.

Resumindo, acreditamos que com a nossa mediação é possível desenvolver dispositivos de RVC em contexto empresarial num lógica ganhador-ganhador, susceptível de compatibilizar produtividade e empregabilidade.

CONTRIBUTOS AIMinho PARA QUESTÕES TEÓRICO-CONCEPTUAIS



Uma das grandes preocupações que a AIMinho sempre coloca na concretização dos seus projectos é a necessidade absoluta de as suas equipas técnicas estarem devidamente informadas e actualizadas quanto aos modelos teóricos que têm de enquadrar qualquer actividade prática. Contrariamente a algumas ideias feitas que vão sendo ventiladas quanto às empresas e suas estruturas associativas, também nós partilhamos a convicção de Kurt Lewin segundo a qual não há nada mais prático do que uma **boa** teoria. Aliás, é nosso objectivo contribuirmos de forma construtiva no debate intenso que (ainda) existe precisamente à volta dos referenciais teóricos para os dispositivos de RVC. Dentro desse debate, as questões



CRVCC da AIMinho em Braga (edifício-sede)

em que estamos mais empenhados em poder dar um contributo válido são:

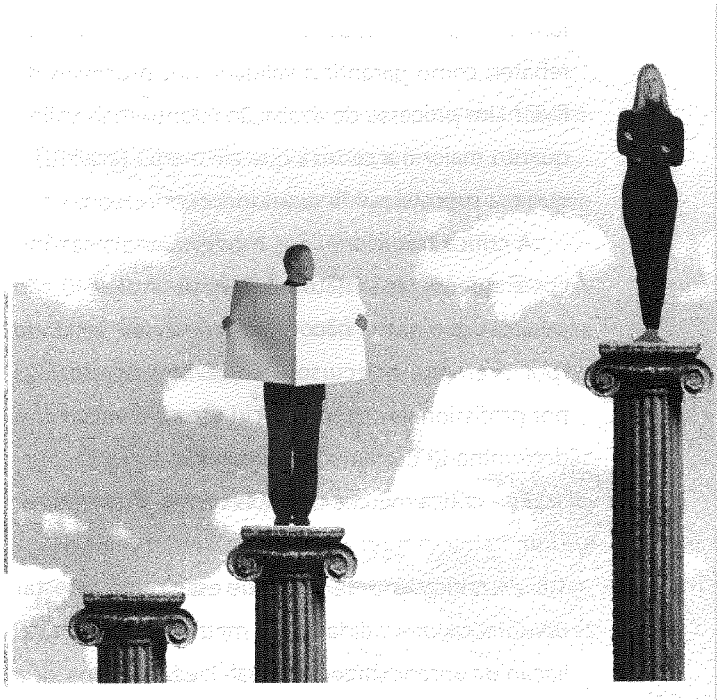
- a clivagem que parece inevitável entre os modelos de RVC inspirados nos "modelos" anglo-saxónicos e os mais próximos da abordagem francófona;
- as questões relacionadas com a validade das metodologias de RVC;
- a inovação inerente aos procedimentos de RVC direccionados para a certificação escolar.

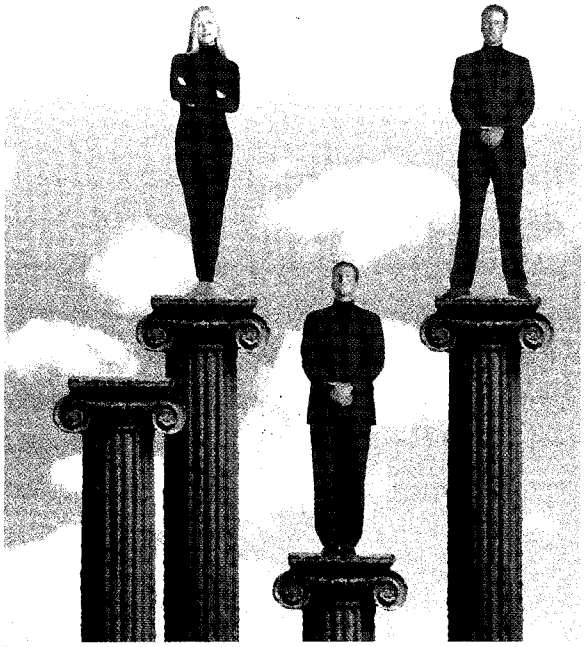
FRANCESES E INGLESES – UM CONFLITO INTERMINÁVEL?

Quanto à primeira questão, a AIMinho espera poder vir a contribuir para ajudar a esclarecer que tipo de abordagem deve presidir aos modelos de RVC, sobretudo aqueles vocacionados para o RVC de competências adquiridas em contextos não formais e informais.

Na Europa, as maiores dúvidas parecem centrar-se entre a maior orientação para os resultados e a *performance*, característica da maneira de ser e pensar dos anglo-saxónicos (e também dos holandeses) e as tradicionais abordagens mais "francófonas" sempre mais positivistas, cépticas, centradas no "processo" e referenciais teórico-científicos rigorosos.

A AIMinho não defende a solução ecléctica de tentar aproveitar o melhor das duas abordagens, pois a nossa experiência prática de participação em debates sobre estas questões já demonstrou que o consenso é virtualmente impossível de ser alcançado. A nossa posição actual (e que vamos seguramente actualizar/modificar com a participação na rede de CRVCC) é de maior adesão aos referenciais anglo-saxónicos, pois consideramos que a abordagem mais centrada nos resultados/ /*performance* apresenta maior pertinência e adequação para o RVC das competências adquiridas em contexto não formal e informal. Parece-nos que seria contraproducente "academizar" o processo de RVC junto de um público adulto, na maior parte





dos casos com certificações escolares baixas (isto é, com insucessos anteriores em ambientes escolares).

COMO GARANTIR A VALIDADE?

A "opção" teórica pela abordagem resultados/*performance* gera, inevitavelmente, uma crítica difícil de rebater: como garantir a validade dos processos de RVC? Um processo de avaliação é tanto mais válido quanto maior é a certeza que ele mediu (avaliou) o que era suposto medir quando foi concebido.

A crítica tradicional aos modelos anglo-saxónicos é que as suas metodologias de avaliação são pouco rigorosas e não garantem a sua validade (por exemplo, o recurso a entrevistas conduzidas por profissionais de reconhecida competência num determinado domínio profissional).

Esta crítica merece-nos dois contra-argumentos:

1.º – A crítica assume algo que está longe de estar demonstrado: a validade das metodologias de avaliação da aprendizagem formal. De facto, é notória na comunidade europeia (excepto no Reino Unido e Holanda) a tendência para transferir para o domínio da aprendizagem não formal e informal os "velhos" instrumentos de avaliação escolares, cujo melhor representante são os testes escritos (nomeadamente os de escolha múltipla, tidos por alguns como os que garantem maior validade).

Esta tendência é compreensível, dada a escassez de instrumentos genuinamente concebidos para a avaliação de competências adquiridas de forma não formal e/ou informal. No entanto, muita investigação já demonstrou que a validade dos testes é muito discutível e que muitas vezes o que se avalia é a conformidade das respostas do aluno às convicções do professor e não a sua real aprendizagem.

Confidenciando com os leitores um pequeno episódio da minha vida académica, recordo-me com um misto de saudade, satisfação e alguma vergonha o exame final a uma das cadeiras do 1.º ano do curso de Psicologia que frequentei em Coimbra. Existia na faculdade o mito de ser praticamente impossível tirar mais do que 14 naquela cadeira, tal a exigência do professor. Paralelamente a este mito, o professor fazia questão em iniciar as aulas sobre psicanálise afirmando orgulhosamente e com ar ameaçador que "eu sou um céptico da psicanálise!" É claro que, quando no enunciado do exame verifiquei que tinha de me pronunciar sobre o famoso caso de Anna O. de Freud, fiz questão de escrever quase textualmente um artigo que esse professor havia publicado numa revista da especialidade, rebatendo qualquer tipo de credibilidade ao trabalho do fundador da psicanálise (corrente com a qual sempre simpatizei). Fiz a cadeira com 15 valores, a nota mais elevada daquele ano!

2.º – O recurso a metodologias inovadoras e eventualmente mais *soft* para os dispositivos de RVC não colocam forçosamente a sua validade em questão. Existem formas, métodos e técnicas capazes de garantir validade suficiente para que o processo seja transparente, justo e credível. Veja-se o exemplo do que os CRVCC estão a fazer em Portugal, onde existe uma mensagem clara para evitar as metodologias escolarizantes mas, simultaneamente, são exigidas várias evidências para que o certificado escolar possa ser atribuído e a existência de um "júri" não foi dispensada.

COMO FUNCIONA O CRVCC DA AIMinho?

COMO CHEGAMOS ÀS EMPRESAS?

Para fazer chegar o projecto às empresas do Minho, a AIMinho realizou e continua a realizar as seguintes tarefas:

- Envio e recepção de Ficha de Manifestação de Interesse[3] (FMI), na qual um grupo restrito de empresas[4] tinha de referir qual a motivação que estaria subjacente ao seu interesse em aderir ao projecto (esta tarefa foi realizada ainda no final de 2000, antes do arranque oficial do CRVCC). Através da FMI foi possível, desde logo, verificar que as empresas iam envolver-se de forma entusiástica no projecto.
- Reunião de trabalho (na sede da AIMinho em Braga) com os responsáveis pelos Recursos Humanos e empresários que devolveram a FMI.

- Divulgação no jornal *AIMinho* e meios de comunicação social.
- Visitas a empresas potenciais aderentes ao projecto realizadas pelo gestor do centro.

COMO CHEGAMOS AOS COLABORADORES DAS EMPRESAS?

Trata-se de um trabalho em parceria com responsabilidades complementares entre a equipa AIMinho e a empresa e feito sempre à medida das necessidades das empresas (o que é o mesmo que dizer que nem sempre é feito da mesma forma).

No que diz respeito à AIMinho, procedemos assim:

- Realização de sessões de esclarecimento nas empresas com os seus colaboradores.
- Fornecimento de documentação relativa ao processo de RVCC.
- Preenchimento de uma Ficha de Pré-Adesão (página 38) para os colaboradores que mostrem motivação para tal.

Quanto às empresas, participam na divulgação interna do projecto pré e/ou pós sessões de esclarecimento, publicam artigos no jornal da empresa como forma de divulgar e recrutar participantes, enviam *e-mails* e realizam comunicações através dos diferentes níveis hierárquicos.

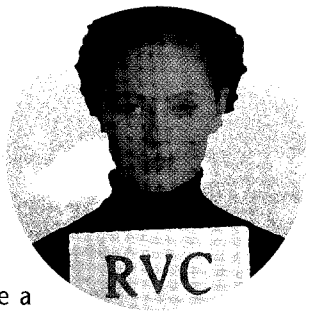
COMO DECORRE O PROCESSO COM OS PARTICIPANTES?

O processo de RVC, como a sua denominação indica, passa por três etapas[5]: o **R**econhecimento, a **V**alidação e a **C**ertificação de Competências.

1.º – No primeiro momento, o participante é orientado e acompanhado pela técnica na identificação de todas as suas competências pessoais e profissionais, através de uma metodologia de "Balanço de Competências". O objectivo deste momento é a construção de um *Dossier* Pessoal e Profissional que reúna evidências e informações capazes de demonstrar que o sujeito, através da sua experiência pessoal e profissional, adquiriu conhecimentos e competências que equivalem a um diploma escolar (do 1.º, 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico).

2.º – No segundo momento, uma vez identificadas as competências do participante, a técnica de RVC e as formadoras terão que realizar um trabalho de análise das competências identificadas, à luz do Referencial de Competências-Chave – referencial que define quais as competências necessárias à certificação, consoante quatro áreas de competência (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, e Cidadania e Empregabilidade) e três níveis de escolaridade (4.º, 6.º ou 9.º ano).

3.º – No terceiro momento, as competências reconhecidas e validadas são registadas numa "Carteira de Competências" (documento parecido com um "Passaporte") e certificadas oficialmente através da emissão de um certificado equivalente a um dos três ciclos do Ensino Básico.

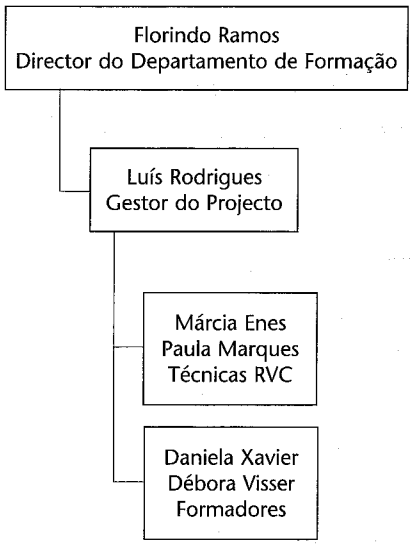


Este processo de RVC demorará, em média, 12 horas por participante e é realizado em grupo. Tal não significa, no entanto, que entre a entrada e a saída de cada participante do processo de RVC decorram "apenas" 12 horas. Assim, caso durante o Balanço de Competências se verifique que, para atingir a certificação desejada, o participante necessita de completar o seu repertório de competências (por comparação com o referencial de competências-chave), poderá existir um quarto momento de formação de curta duração. Após essa formação, o participante passará então às fases finais do processo.

QUAL É A ORGÂNICA DO CRVCC DA AIMinho?

A equipa do CRVCC está organizada conforme esquematizado no organigrama apresentado.

CRVCC AIMinho



O gestor do projecto tem a seu cargo a coordenação global do mesmo, assumindo uma responsabilidade operacional exclusiva quanto ao estabelecimento de parcerias com as empresas.

As técnicas de RVC são responsáveis pelo acompanhamento dos participantes ao longo de todo o processo que apresentámos.

As formadoras asseguram o diagnóstico de competências e necessidades de formação nas áreas de competências-chave, assim como a respectiva formação complementar.

QUEM DEFINE AS GRANDES ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E TÉCNICAS?

Neste âmbito, o contributo e liderança da ANEFA tem sido excelente, assegurando formação inicial e contínua a todos os membros das equipas dos CRVCC, com particular incidência nas técnicas de RVC.

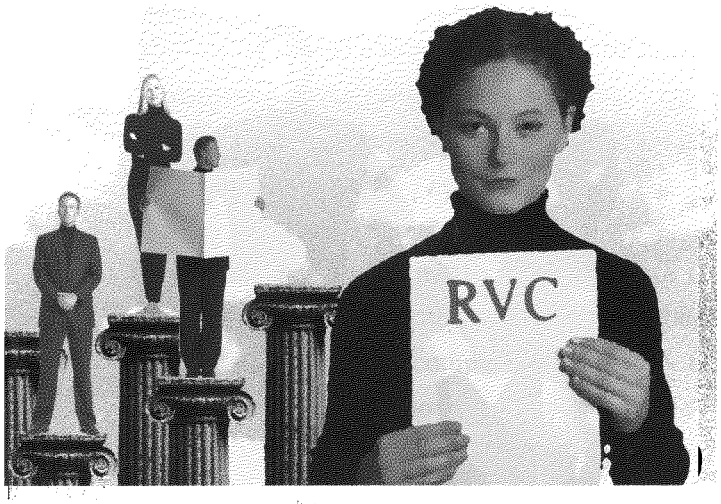
Para compreender os aspectos mais concretos do dia-a-dia de um CRVCC é preciso ter sempre presente que a essência do trabalho que estamos a fazer é genuinamente inovadora a nível europeu. Nem mesmo a França (considerado o país mais avançado neste domínio) possui um dispositivo como aquele que a ANEFA está a montar em Portugal. Isto é, um sistema nacional, formal e público de RVC para atribuição de certificados escolares. Assim, a maior parte das metodologias, técnicas e procedimentos reveste-se ainda de um carácter algo experimental, cuja concretização requer das equipas dos CRVCC muito empenho, rigor e profissionalismo, mas também grande capacidade de iniciativa e criatividade.

No caso da AIMinho, dada a especificidade do funcionamento do nosso CRVCC, tivemos mesmo

de criar um conjunto de instrumentos técnicos e procedimentos totalmente novos, nomeadamente para o trabalho de parceria e envolvimento das empresas no projecto (ver página 39).

QUE RESULTADOS JÁ CONSEGUIMOS?

O objectivo que assumimos no Plano Estratégico aprovado pela ANEFA é o de concluir 138 processos de RVC até ao final de 2001. Actualmente, estão a trabalhar connosco 7 empresas e 103 activos em processos de RVC (sendo dois deles em-



presários). Particularmente significativo é o facto de contarmos, entre aqueles 103 participantes, com o Comendador Coelho Lima, líder da empresa Lameirinho (uma das empresas têxteis portuguesas mais dinâmicas do país).

Quanto ao número de beneficiários do projecto, já atingimos cerca de 1000 (face a um objectivo a anual de 1200).

O QUE É QUE JÁ APRENDEMOS?

Nestes meses iniciais de funcionamento do CRVCC na AIMinho, já foi possível aprender muito sobre o domínio técnico em que estamos a operar. De entre essas aprendizagens, as mais significativas foram:

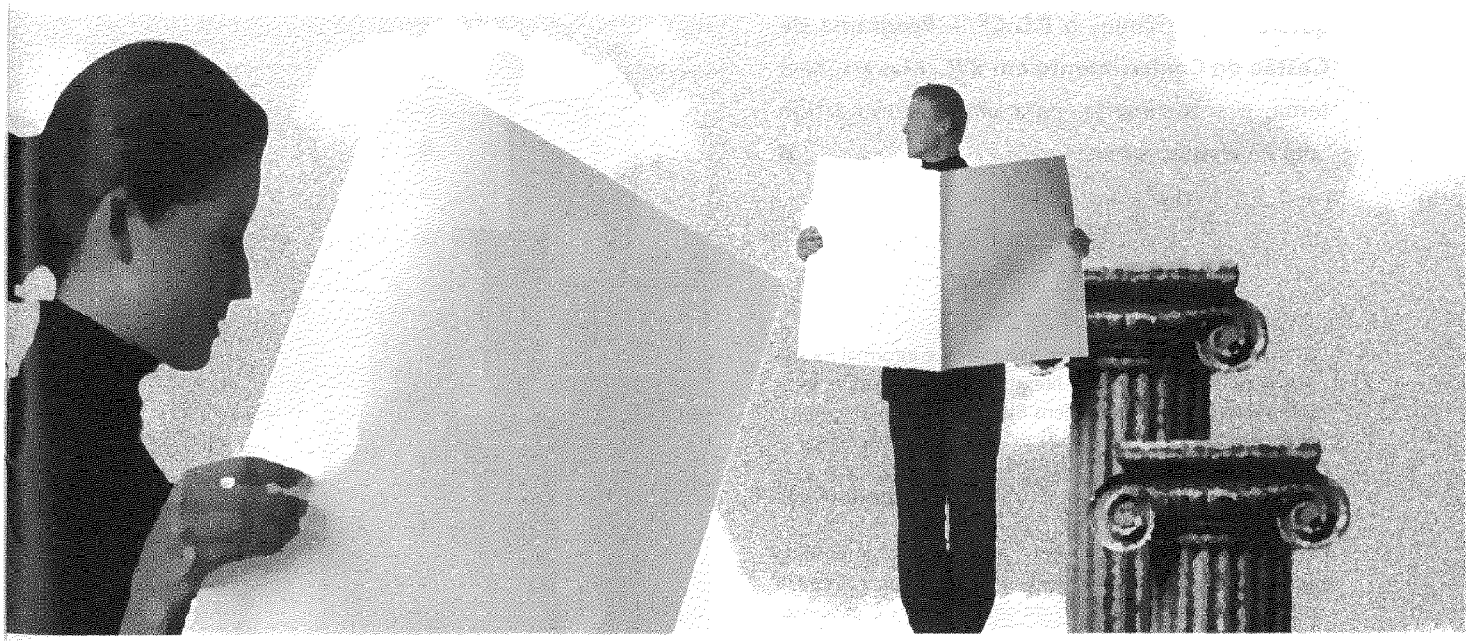
- **Os adultos valorizam muito a certificação escolar** – a adesão dos adultos à ideia-base do projecto tem superado as nossas expectativas que, temos de confessá-lo, não eram propriamente entusiásticas. Era nossa crença que os adultos pouco escolarizados valorizariam muito mais a qualificação profissional e não tanto a certificação escolar. A realidade já nos fez aprender, no entanto, que este público-alvo valoriza bastante a certificação escolar e está disposto a sacrificar-se pela sua obtenção.
- **As empresas estão dispostas a investir nos processos de RVC dos seus colaboradores** – também por parte das empresas, a sua adesão ao projecto tem sido muito positiva. A disposição para investir é patente nos recursos utilizados para a divulgação e recrutamento internos de participantes e na disponibilização de tempo útil de trabalho para a realização do processo RVC. Se compararmos esta postura com aquela que tradicionalmente é adoptada pelas empresas em relação à formação profissional (em que é praticamente impossível promover formação em horário laboral, excepto para quadros superiores), isso revela bem o impacte que o projecto pode vir a ter junto das empresas.
- **O tempo que medeia entre a intenção de aderir ao projecto e o seu início "no terreno" é longo** – mesmo as empresas mais entusiastas precisam de algum tempo para passar da intenção à prática. Tal explica-se por razões burocráticas, coordenação de horários e turnos, disponibilização de instalações, etc. Trata-se de uma observação importante para a equipa técnica que tem de ter este aspecto em conta na programação do seu trabalho.
- **Nem todos os que querem devem entrar em processo RVC** – a nossa experiência revela que é necessário um esforço muito grande por parte da equipa técnica para não criar falsas expectativas às empresas e aos seus colaboradores quanto às reais possibilidades de obterem um certificado escolar. Nalguns casos, essa certificação só será

atingível mediante processos longos de formação que não são a função dos processos RVC. Nestas situações, é fundamental que as técnicas de RVC sejam capazes de diagnosticar rapidamente o potencial de cada participante e orientá-lo para outras soluções que possam ajudá-lo a atingir os seus objectivos (encaminhando-o, por exemplo, para cursos EFA).

- **O Balanço de Competências tem de ser efectuado em grupo** – inicialmente, a AIMinho estava mais orientada para o trabalho individual com cada participante. Depressa nos apercebemos que, por questões de produtividade e eficácia do trabalho do CRVCC, teríamos de abandonar essa abordagem e privilegiar o trabalho em grupo. Tal opção veio a revelar-se acertada, tendo sido possível aumentar de forma significativa a produtividade do CRVCC sem perder rigor metodológico, isto é, garantindo a adequação dos processos de RVC às características pessoais e únicas de cada participante e da sua "história de vida".
- **Ainda temos (todos) muito a aprender** – passando por cima do lugar-comum que é o facto de termos sempre muito a aprender em qualquer actividade, é para nós claro que, dado o carácter inovador do que estamos a fazer, as questões relacionadas com a produção e gestão do conhecimento dentro da rede de CRVCC gerida pela ANEFA é um factor crítico de sucesso para a credibilidade dos serviços que estamos a prestar.

QUAL TEM SIDO O CONTRIBUTO DA ANEFA?

A ANEFA tem assumido uma liderança muito eficaz de todo este processo e merece-nos grande admiração a sua capacidade de trabalho, nomeadamente com os escassos recursos que tem à sua disposição.

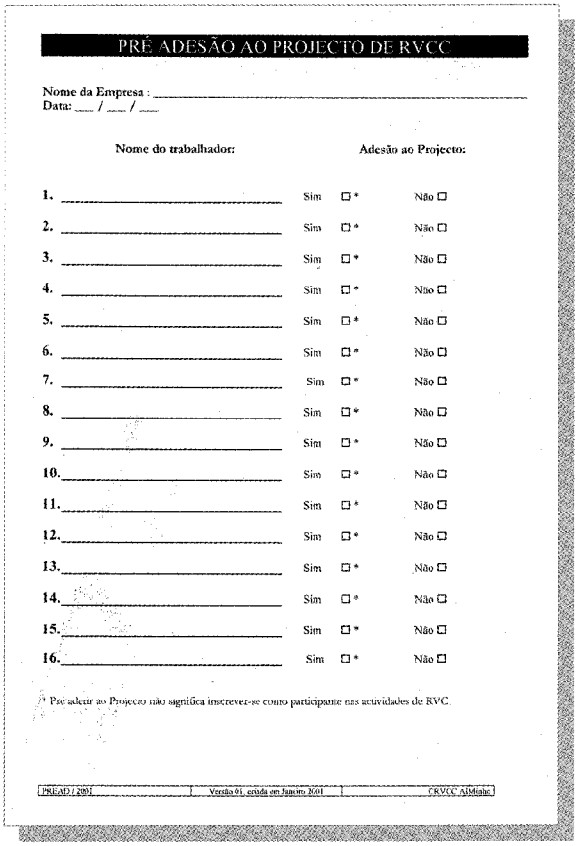


É patente em todas as iniciativas da ANEFA a preocupação em estar sempre actualizada nas mais modernas teorias e práticas de gestão. Um exemplo recente deste tipo de preocupações foi a introdução nos CRVCC de uma Carta de Qualidade, susceptível de potenciar a melhoria contínua e garantia da qualidade dos serviços da rede de CRVCC.

É extremamente motivador trabalhar neste tipo de ambiente, pois há sempre novos desafios e iniciativas para concretizar. Sobretudo na administração pública, podemos considerar a ANEFA um bom exemplo do que pode ser o serviço público de alto valor acrescentado e qualidade.

QUE DESAFIOS PARA O FUTURO?

É nossa opinião que o principal desafio que se coloca à rede de CRVCC é, precisamente, o que está relacionado com a última aprendizagem mencionada no ponto anterior. Na gestão do nosso CRVCC, estamos a dar particular atenção a esta questão e já criámos o **P.G.C[C]. – Programa de Gestão do Conhecimento em RVC**. Mas esse será tema, eventualmente, para um próximo artigo aqui na revistar *Formar*. ■



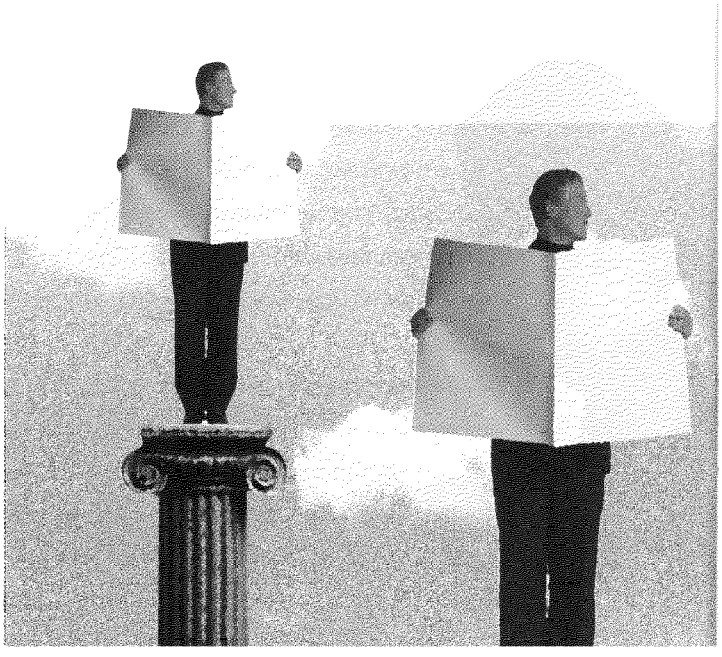
PRÉ ADESÃO AO PROJECTO DE RVCC

Nome da Empresa : _____
Data: ___ / ___ / ____

	Nome do trabalhador:	Adesão ao Projecto:	
1.	_____	Sim ☐*	Não ☐
2.	_____	Sim ☐*	Não ☐
3.	_____	Sim ☐*	Não ☐
4.	_____	Sim ☐*	Não ☐
5.	_____	Sim ☐*	Não ☐
6.	_____	Sim ☐*	Não ☐
7.	_____	Sim ☐*	Não ☐
8.	_____	Sim ☐*	Não ☐
9.	_____	Sim ☐*	Não ☐
10.	_____	Sim ☐*	Não ☐
11.	_____	Sim ☐*	Não ☐
12.	_____	Sim ☐*	Não ☐
13.	_____	Sim ☐*	Não ☐
14.	_____	Sim ☐*	Não ☐
15.	_____	Sim ☐*	Não ☐
16.	_____	Sim ☐*	Não ☐

* Por adesão ao Projecto não significa inscrever-se como participante nas actividades de RVC.

PREAD / 2001 | Versão 01, criada em Janeiro 2001 | CRVCC AIMinho



NOTAS

[1] Utilizamos aqui as expressões não formal e informal na sua definição mais comum na literatura existente sobre RVC, sobretudo os trabalhos de Jens Bjornavold.
[2] Ou organização.
[3] Ver página 39.
[4] Aquelas com que a AIMinho mantém um relacionamento mais próximo e recorrente.
[5] Sendo que, no caso da AIMinho, dado o envolvimento da empresa, são quatro etapas correspondendo a primeira precisamente à mobilização da empresa para o processo.

CRVCC AIMinho
Maior Qualificação sem ter que voltar a estudar

A AIMinho oferece às empresas e aos trabalhadores um novo serviço. Trata-se de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Destina-se aos trabalhadores que não possuem a escolaridade obrigatória, mas que adquiriram conhecimentos ao longo da vida que lhes permitem, sem ter que voltar a estudar, obter um diploma escolar.

O que é o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação (CRVCC)?
É um novo serviço que a Associação Industrial do Minho (AIMinho) e as Empresas oferecem aos trabalhadores que pretendem aumentar as suas habilitações escolares sem ter que voltar a estudar.

O que faz o CRVCC?
Atribui diplomas escolares (iguais àqueles que a escola dá aos seus alunos) até ao 9º ano de escolaridade, depois de ter identificado as competências do trabalhador.

Que competências precisam os trabalhadores de ter?
Tratam-se de competências (saberes) adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional. Tudo aquilo que o trabalhador aprendeu, quer no seu local de trabalho quer noutros locais, será valorizado.

O trabalhador não precisa de voltar à escola?
Não.

Então, o que precisa de fazer para ter um certificado?
Apenas precisa de demonstrar que através da sua experiência (pessoal e profissional) adquiriu conhecimentos e competências merecedores de um diploma escolar.

O trabalhador tem que fazer algum teste?
Não, não tem que fazer nenhum teste.
O trabalhador tem que fazer uma análise sobre as aprendizagens que fez ao longo da vida (quer na escola, quer no trabalho) com o apoio de uma técnica que o ajudará a descobrir as suas competências. O importante é que o trabalhador demonstre e dê provas que na prática possui esses saberes.

E se as competências identificadas não forem suficientes para obter o certificado?
Nesse caso, se desejar, o trabalhador pode realizar curtas acções de formação e adaptadas às suas necessidades, que lhe permitirão completar as aprendizagens para obter o certificado que pretende (diploma da 4ª classe, do ciclo ou do 9º ano).

Quanto tempo é que tudo isto demora?
Demorará, em média, 30 horas. Este tempo pode ser maior se o trabalhador necessitar e quiser realizar acções de formação.

Quanto tem o trabalhador que pagar por este serviço?
Nada. Este serviço não tem custos para o trabalhador.

Qual é o horário do CRVCC?
O horário pode ser laboral ou pós-laboral, de acordo com as necessidades do trabalhador e da empresa onde trabalha.

Onde funciona este serviço?
O serviço poderá ser prestado nas instalações do edifício sede da AIMinho (em Braga), nas próprias instalações da empresa, ou noutras instalações desde que reunam as condições adequadas.

FAQ / 2001	Versão 03, criada em Maio 2001	CRVCC AIMinho

Ficha de Manifestação de Interesse no CRVCC AIMinho

1. Designação da Empresa
2. Nome do Empresário_____
3. Morada da Empresa_____
4. Nº de Trabalhadores_____ Sector de Actividade_____

5. A empresa possui: (assinale apenas uma alternativa)

- ☐ + de 75% dos trabalhadores com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade;
- ☐ + de 50% dos trabalhadores com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade;
- ☐ + de 25% dos trabalhadores com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade;
- ☐ - de 25% dos trabalhadores com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade.

6. A sua empresa está interessada em que os seus trabalhadores aumentem as suas qualificações escolares ?

☐ Sim ☐ Não

6.1. Se sim, porquê ? (pode assinalar mais que uma alternativa)

- ☐ Porque será mais fácil motivar os trabalhadores para as novas formas de organização do trabalho (mais flexíveis e polivalentes);
- ☐ Porque isso contribuirá para motivar os trabalhadores;
- ☐ Porque isso tornará os trabalhadores mais receptivos a processos de formação profissional;
- ☐ Porque pode ser uma ajuda para os processos de qualificação profissional;
- ☐ Porque isso reforçará o espírito de pertença e a dedicação à empresa;
- ☐ Outros motivos:_____

7. A sua empresa está disposta a investir nesse processo ?

☐ Sim ☐ Não

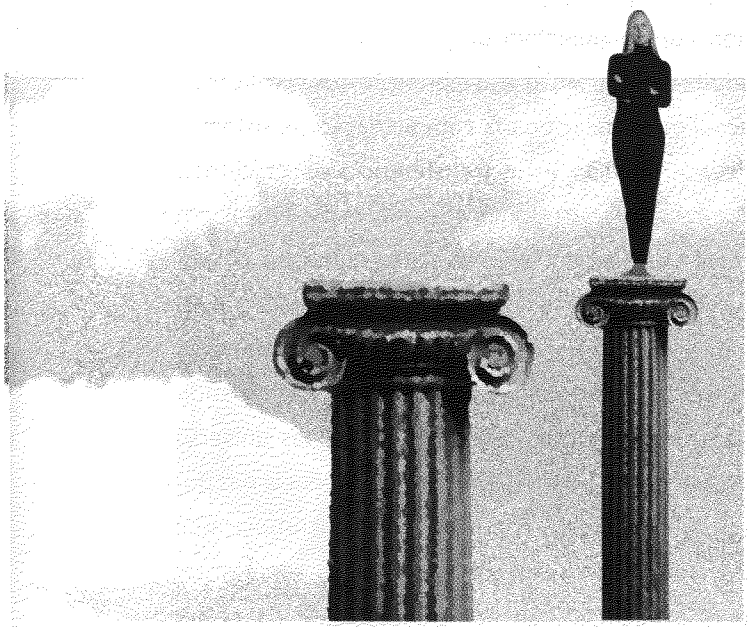
7.1. Se sim, como ? (pode assinalar mais que uma alternativa)

- ☐ Flexibilizando os horários de entrada e saída por forma a permitir a frequência de eventuais acções de formação (em horário laboral ou pós-laboral)
- ☐ Atribuindo prémios simbólicos aos colaboradores que obtenham o certificado escolar;
- ☐ Permitindo e apoiando a divulgação da informação do CRVCC aos seus trabalhadores;
- ☐ Outros motivos:_____

7.2. Quem estaria mais interessado em se envolver no processo ?

- ☐ Os trabalhadores com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade?
- ☐ Os quadros da empresa com habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade;
- ☐ O empresário ou gestor da empresa (caso possua habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade);
- ☐ Todos os colaboradores da empresa, independentemente do seu nível hierárquico, que possuam habilitações escolares inferiores ao 9º ano de escolaridade

FMI/2001	Versão: 02, criada em Abril 2001	CRVCC AIMinho



Florindo Ramos
Director Departamento Formação & Desenvolvimento da AIMinho.

O reconhecimento das aprendizagens experienciais no Reino Unido

Reconhecer aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é uma problemática internacional. Com o Reino Unido, terminamos uma ronda pelo estado da questão que nos levou já aos Estados Unidos, Canadá e França. E fazemos a síntese possível, a nível europeu, de uma problemática cheia de desafios técnicos, metodológicos, políticos e institucionais.

Este artigo centra-se a sobre o tema do reconhecimento das aprendizagens experienciais no Reino Unido e surge na sequência de um conjunto de textos publicados nesta revista relativamente à problemática das aprendizagens experienciais e às práticas implementadas em diferentes países[1] com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais.

No Reino Unido, esta problemática desenvolveu-se principalmente a partir dos anos 80 e foi fortemente influenciada pelo movimento norte-americano de reconhecimento e acreditação das aprendizagens experienciais, desenvolvido principalmente na década anterior.

Durante os anos 80 foram iniciados diversos projectos, principalmente ao nível do ensino superior, com o objectivo de promover o acesso dos adultos à educação e a obtenção da certificação académica (relacionada com a criação de sistemas de acumulação e de transferência de créditos). Também já eram significativas as experiências em matéria de reconhecimento e acreditação desenvolvidas pelos Open College Federations and Networks, que tinham desenvolvido alguns projectos no sentido do reconhecimento oficial das aprendizagens não institucionais, para além das universidades. Neste âmbito já se tinha consciência das potencialidades e do contributo que a acumulação e a transferência de créditos poderiam representar para a flexibilização da aprendizagem da popu-

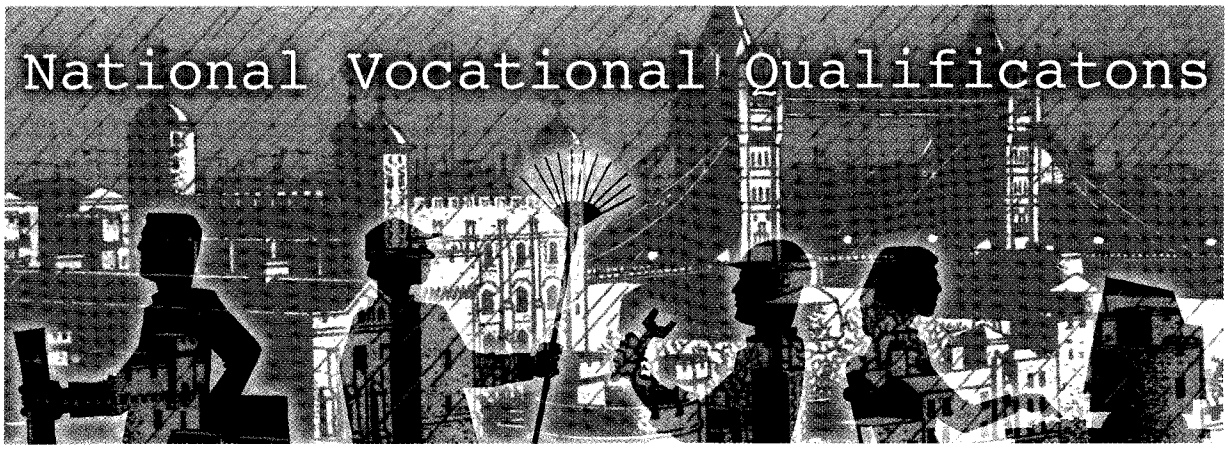
Ilustrações: Carlos Marques

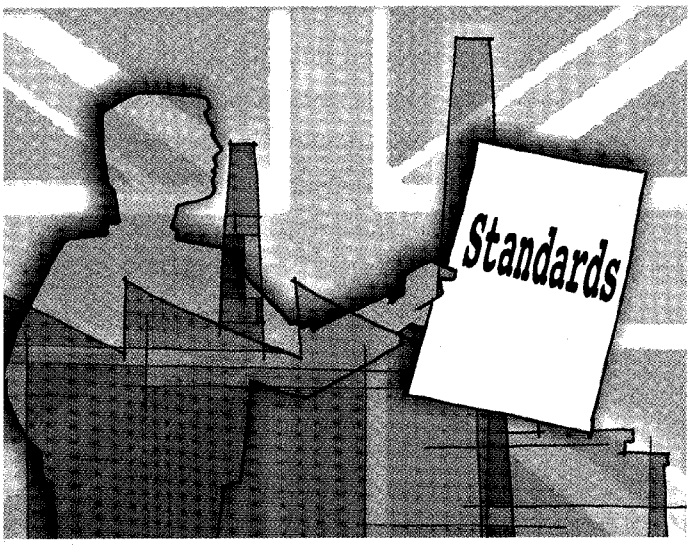
lação adulta e para a sua progressão. Só posteriormente estas práticas foram introduzidas no domínio da educação e da formação profissional (inicial e contínua), em parte pela influência da reforma curricular então empreendida. As entidades oficiais responsáveis pela implementação da reforma foram o NCVQ[2] e o SCOTVEC[3].

Um dos objectivos prioritários do Governo em matéria de educação/formação visou a criação de referenciais de qualificação profissional (*standards*) baseados em competências, elaborados em estreita articulação com as necessidades da indústria e o alargamento do acesso à certificação profissional, principalmente por parte da população pouco ou insuficientemente qualificada. Assim, as práticas de acreditação das aprendizagens dos adultos, inicialmente desenvolvidas em articulação com os sistemas de créditos e com as regras de admissão do ensino superior, foram também implementadas no âmbito dos referenciais nacionais de qualificação profissional. Foi a partir do final dos anos 80, início dos 90, que se iniciaram estudos com vista à implementação destas práticas. O sistema NVQ – National Vocational Qualifications, em Inglaterra – e o sistema implementado na Escócia pelo SCOTVEC reconheceram o potencial do modelo em causa e a acreditação das aprendizagens foi iniciada tendo como base os referenciais de competências dos sistemas nacionais de qualificação profissional. Durante os anos 90 os processos de APL começaram a fazer parte integrante do sistema de avaliação dos NVQ e SVQ, conduzindo à obtenção de uma qualificação na totalidade ou em parte (unidades constituintes).

As designações mais frequentemente adoptadas são as seguintes:

- APL – "Accreditation of Prior Learning", que num sentido estrito procurava inicialmente abranger apenas as aprendizagens anteriores certificadas (realizadas em cursos, módulos, seminários, programas formais, etc.), mas que num sentido alargado tem em consideração todo o tipo de aprendizagens adquiridas pelas pessoas.
- APEL – "Accreditation of Prior Experiential Learning" ou "Assessment of Prior Experiential Learning", que acredita as aprendizagens anteriores não organizadas e não certificadas, adquiridas através da experiência.





Apesar da diferença apontada, é comum a adopção do termo APL para designar a generalidade das práticas de reconhecimento e acreditação das aprendizagens anteriores, independentemente da sua certificação prévia. É com esse sentido que utilizamos neste artigo o termo APL, em sentido lato, para designar um processo de acreditação das aprendizagens dos adultos independentemente do seu contexto de aquisição.

Estas práticas fundamentam-se no pressuposto de que o que é aprendido durante a vida – formal ou informalmente, de uma forma sistemática ou não – pode ser igualado aos programas de aprendizagem formais. O enfoque é posto nas aprendizagens das pessoas e não nos contextos, situações, tempos ou métodos de aprendizagem. Não é a experiência em si que conta, mas o que se aprendeu através da experiência. A forma que assume o reconhecimento é variada, de acordo com os contextos que o promovem, podendo assumir a forma de créditos, no âmbito das qualificações académicas ou profissionais, ou a isenção ou dispensa de algumas partes dos programas de educação/formação.

As principais motivações que se encontram na base do desenvolvimento das práticas de acreditação têm a ver com a criação de oportunidades para os adultos acederem e evoluírem nos sistemas de educação/formação, a facilitação da progressão entre diferentes níveis e tipos de aprendizagem, a promoção da flexibilidade e da mobilidade formativa e uma gestão mais adequada das aprendizagens realizadas em instituições e países diferentes.

Seguidamente apresentamos as principais características das práticas de APL desenvolvidas no âmbito do sistema NVQ e no ensino superior.

O MODELO APL DESENVOLVIDO NO ÂMBITO DO SISTEMA NVQ

O sistema NVQ representa uma abordagem de educação/formação baseada em referenciais de competências, definidas em estreita articulação com as necessidades da indústria. Este sistema de qualificações profissionais foi implementado a nível nacional (em 1986) a partir da elaboração de *standards* de competências para todos os sectores de actividade. Tendo como objectivos a melhoria das qualificações profissionais e a facilitação do acesso e da progressão da aprendizagem, o sistema desenvolveu-se a partir de uma estrutura hierárquica composta por cinco níveis de qualificação. Os *standards* de competências são definidos a partir da análise de situações de trabalho, com a colaboração dos empregadores e dos representantes da indústria, e são revistos periodicamente para ga-

rantir a sua relevância. Os *standards* são elaborados de acordo com um formato que compreende um conjunto de unidades de competência, compostas por elementos de competência, critérios de desempenho e o tipo de situações em que se podem desenvolver. O sistema NVQ coloca o enfoque nos resultados finais da aprendizagem (independentemente dos processos e contextos de aquisição) e permite a acumulação de créditos, integrando com facilidade os processos de APL.

Os processos de APL desenvolvem-se de acordo com um modelo de referência, podendo no entanto existir algumas diferenças ao nível das práticas, em função das características organizacionais e dos modos de oferta das instituições que as promovem. O processo de acreditação de referência contempla as seguintes etapas:

1. PRÉ-ENTRADA

Contacto inicial com o candidato, em que se prestam informações gerais sobre o processo; pode ser feito por telefone ou presencialmente, através de entrevistas; a decisão de avançar para a candidatura é sempre tomada pelo candidato, com base nas informações e orientações prestadas.

2. ELABORAÇÃO DO PERFIL DO CANDIDATO

Após a tomada de decisão, o candidato é apoiado pelos conselheiros na elaboração de um plano de avaliação que contempla a elaboração do portefólio de competências, a decisão sobre o tipo de provas a fornecer, a avaliação de necessidades de formação (tendo em conta os *standards* NVQ em causa) e o planeamento da formação adicional a realizar e a elaboração do calendário do processo de acreditação.

3. RECOLHA DE PROVAS

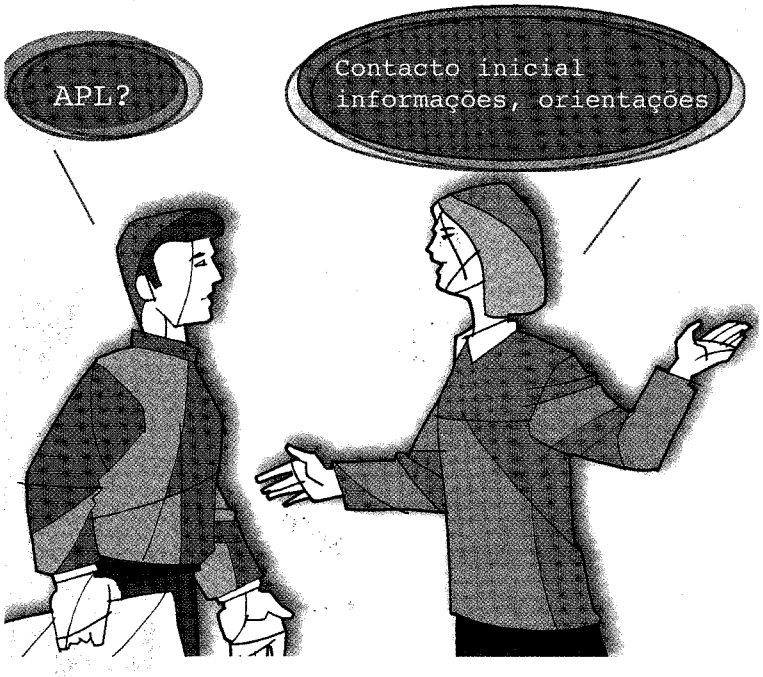
Nesta fase o candidato recolhe e compila as evidências/provas das competências detidas e elabora o portefólio, contando com o apoio dos conselheiros de APL ou de especialistas de domínios específicos. Este apoio pode ser prestado a nível individual ou assumir a forma de seminários.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação é feita a partir do portefólio, podendo ser complementada com entrevistas e demonstrações de competências, tanto por decisão do candidato (*assessment on demand*), como por solicitação dos avaliadores (quando as provas apresentadas evidenciam fragilidades). A avaliação faz-se através da comparação das competências detidas pelo candidato com as competências referenciadas nos *standards*.

5. ACREDITAÇÃO

Quando o avaliador considera que as competências detidas pelo candidato estão em conformidade com os *standards* em causa, o processo segue



para o *Awarding Bodie* [4], que atribui os créditos correspondentes.

6. ACOMPANHAMENTO DO CANDIDATO

Após a acreditação, o candidato pode obter orientação posterior no que diz respeito à sua progressão. Este apoio permite a discussão das possibilidades de evolução do candidato e o seu posicionamento futuro num percurso de educação/formação.

As práticas de APL são desenvolvidas com recurso a um corpo de especialistas, entre os quais se destacam os coordenadores, os conselheiros, os avaliadores e os verificadores externos. Estes actores intervêm nas diferentes fases do processo, assumindo funções diferenciadas. No entanto, a estrutura do pessoal é variável nos diferentes centros implementados.

Foram criados programas específicos de financiamento para o arranque dos centros de acreditação. No entanto, estes financiamentos não cobrem a prestação do serviço de APL, sendo os custos do processo (elevados) suportados em grande parte pelos candidatos. As empresas podem eventualmente financiar o processo de acreditação dos seus empregados, mas não existe uma obrigação legal neste sentido.

O MODELO APL DESENVOLVIDO NO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do ensino superior, as práticas de APL têm sido implementadas como um meio para facilitar o acesso aos diferentes graus académicos e permitir a entrada nos cursos, o posicionamento avançado dos candidatos, a obtenção de créditos e a transferência de créditos entre instituições, de acordo com as regras estabelecidas e os programas de estudo em vigor. O desenvolvimento da aprendizagem baseada em sistemas de créditos e a introdução de esquemas modulares no ensino superior muito têm contribuído para o aumento da flexibilidade e para a promoção do acesso a este nível de ensino. As universidades têm autonomia para estabelecer as suas orientações relativamente aos processos de APL, e cabe geralmente aos departamentos a definição dos procedimentos específicos. No entanto, devem ser também consideradas as garantias de qualidade definidas pelos *Awarding Bodies* e as orientações propostas pelo HEQC[5]. Os referenciais que servem de base à acreditação são geralmente os programas dos cursos oferecidos pelas instituições. Se os candidatos de-

monstrarem possuir os conhecimentos que são ministrados nas disciplinas, podem obter através do processo de acreditação os créditos correspondentes, que são acumuláveis e transferíveis, encurtando desta forma o seu percurso formativo. As instituições de ensino superior estabelecem os limites e as regras para a obtenção de isenções e de créditos.

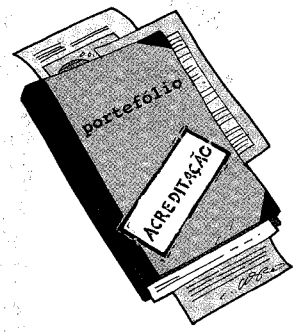
Tendo como pano de fundo as orientações do HEQC, as instituições implementam o seu modelo de APL, sendo por isso frequente encontrar uma grande diversidade de práticas. Em termos gerais, o processo de APL desenvolve-se de acordo com um modelo muito próximo do que foi anteriormente descrito. A APL é sempre um processo individual, que parte do interesse e da iniciativa do candidato, e que conta com a orientação e o acompanhamento por parte da instituição. Em algumas instituições de ensino superior existem serviços de apoio específicos para a APL, enquanto noutras é o departamento em causa (que varia em função dos objectivos e do curso pretendido pelo candidato) que se responsabiliza pelo processo. As pessoas que intervêm no processo são geralmente os conselheiros, tutores, avaliadores, responsáveis de curso e de departamento. Para evitar "conflitos de interesse", os conselheiros que participam na fase de apoio e acompanhamento ao candidato não intervêm na fase da avaliação final.

A metodologia privilegiada é a elaboração do portefólio de competências, que deve integrar as provas necessárias, mas é frequente encontrar uma grande diversidade de recursos metodológicos, tais como as entrevistas (individuais e em grupo), trabalhos de projecto, provas escritas (testes de conhecimentos) ou orais, observação de desempenho, trabalhos efectuados pelos candidatos, etc. Muitas instituições organizam seminários específicos de apoio aos candidatos, para os orientar no trabalho de sistematização dos saberes, de recolha de provas e de elaboração do portefólio.

Os custos do processo são geralmente suportados pelo candidato, sendo variáveis de acordo com as regras das instituições que os desenvolvem.

A INFLUÊNCIA DO MODELO APL NOUTROS PAÍSES

O movimento de APL tem vindo a difundir-se em diversos países anglófonos, como a Irlanda, a África



do Sul, a Austrália e a Nova Zelândia. É possível encontrar nestes países modelos de APL muito próximos dos referidos, cujas linhas de convergência se baseiam na aceitação dos princípios da aprendizagem experiencial, da avaliação flexível e nos conceitos de modularização e obtenção de créditos. Também nestes países se tem vindo a afirmar uma tendência crescente no sentido do desenvolvimento de programas de educação/formação baseados em competências. Apesar da implementação das práticas de APL ser relativamente recente, as potencialidades que este modelo encerra são inúmeras, principalmente se entendidas à luz de uma concepção de educação/formação centrada no desenvolvimento global e integrado da pessoa. ■

BIBLIOGRAFIA

HEQC (1995), *Guidelines on the Quality Assurance of Credit-based Learning*, Pub. by Higher Education Quality Council, London.

Mckelvey, C. & Peters, H. (1993) *APL equal opportunities for all?*, Routledge, London.

Sammons, P. *et al.* (1994) *The accreditation of prior learning: an evaluation*, Ed. Centre for Educational Research and International Centre for Research on Assessment, London.

Nyatanga, L. *et al.* (1998) *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*, Cassel Education, London.

Simosko, S. & Cook, C. (1996) *Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide*, Ed. Kogan Page, London.

NOTAS

[1] Rev. *Formar* n.º 31 (1999), Rev. *Formar* n.º 35 (2000), Rev. Formar n.º 37 (2000).

[2] Na época designado National Council for Vocational Qualifications, e actual QCA – Qualifications Curriculum Authority.

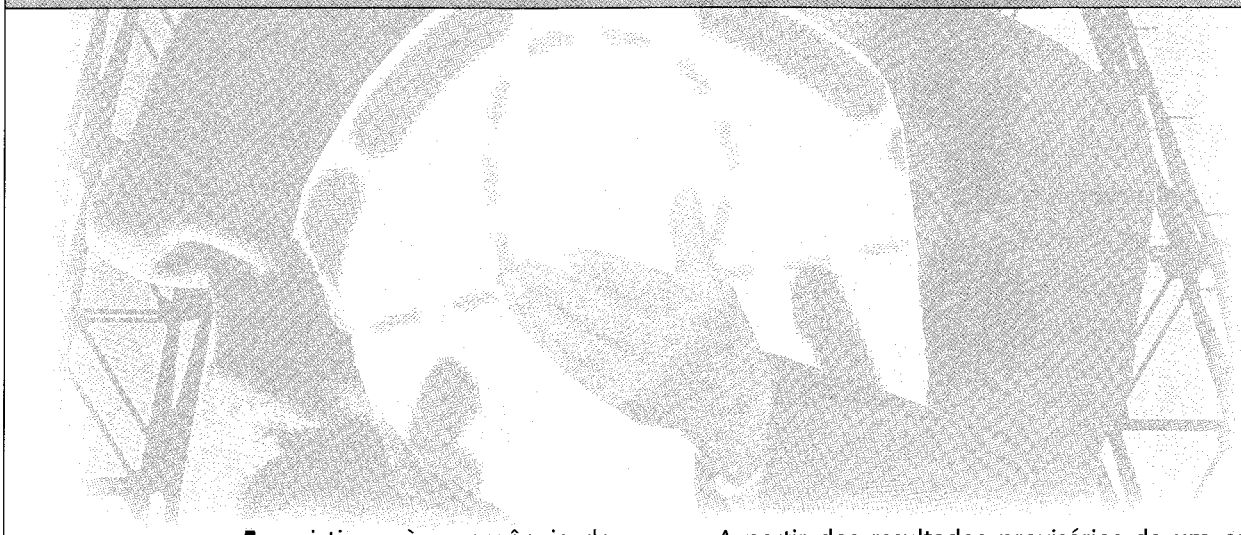
[3] Scottish Vocational Education Council.

[4] Os *Awarding Bodies* são organismos que participam na implementação do enquadramento geral dos NVQ e também na elaboração dos *standards* de competências. Intervêm na verificação dos procedimentos de avaliação e efectuam a avaliação externa dos centros.

[5] HEQC – Higher Education Quality Council, o organismo responsável pelas políticas do ensino superior.

Ana Luisa de Oliveira Pires
Mestre em Ciências da Educação

O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos no contexto europeu



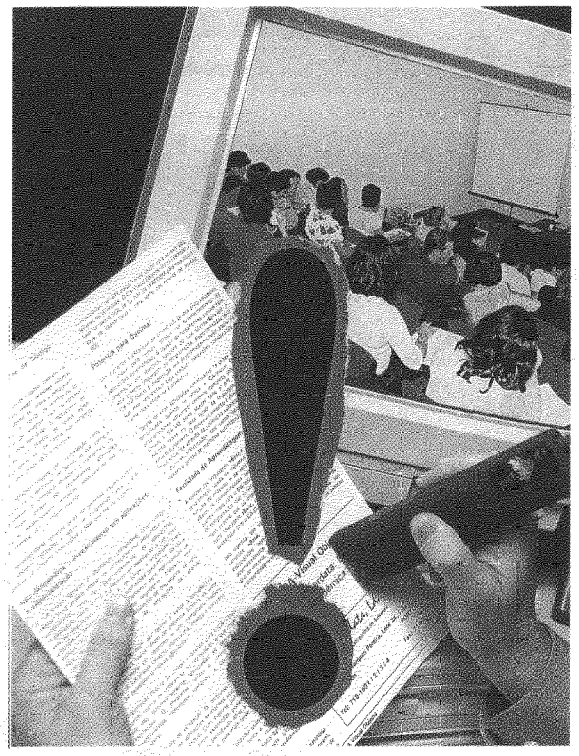
Ilustrações: Paulo Cintra

Assistimos à emergência de uma nova problemática no domínio da educação/formação de adultos, centrada no reconhecimento das aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, que vem questionar e colocar novos desafios em diversas esferas da vida social (particularmente ao sistema educativo, entendido em sentido lato).

Temos vindo a publicar nesta revista uma série de artigos que procuram ilustrar como é que estas novas práticas têm emergido em diferentes países (EUA, Canadá, França e Reino Unido)[1], e as principais características dos dispositivos que têm vindo a ser implementados com essa finalidade, principalmente no âmbito dos sistemas de educação/formação.

A partir dos resultados provisórios de um estudo comparativo desenvolvido a nível europeu[2], é possível fazermos uma síntese sobre as características mais significativas e as principais tendências observadas nestes dispositivos. Em primeiro lugar, gostaríamos de referir que a maioria dos dispositivos implementados são muito recentes (anos 90) e que alguns se encontram ainda numa fase de experimentação. Apesar dos dispositivos reflectirem as diferentes realidades nacionais, existem pontos de convergência no que diz respeito às suas finalidades, pressupostos e opções metodológicas.

No que diz respeito às finalidades, os dispositivos de reconhecimento e validação criados no âmbito dos sistemas formais de educação/formação (tutelados por instâncias que pertencem aos Mi-



nistérios da Educação e/ou do Trabalho) procuram dar visibilidade e reconhecimento formal aos saberes adquiridos pelos adultos, independentemente dos contextos onde foram adquiridos. Pretendem criar novas oportunidades de acesso à educação/formação e à construção de percursos formativos mais flexíveis e personalizados, em função das necessidades específicas dos adultos. Estas novas práticas procuram constituir-se como um importante motor de dinâmicas formativas, inscrevendo-se numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Pretendem optimizar os percursos e as aprendizagens realizadas pelos adultos, encurtando os tempos de educação/formação formal, facilitando um posicionamento alternado entre situações de trabalho e de educação/formação e promovendo um acesso mais flexível aos diplomas e qualificações existentes.

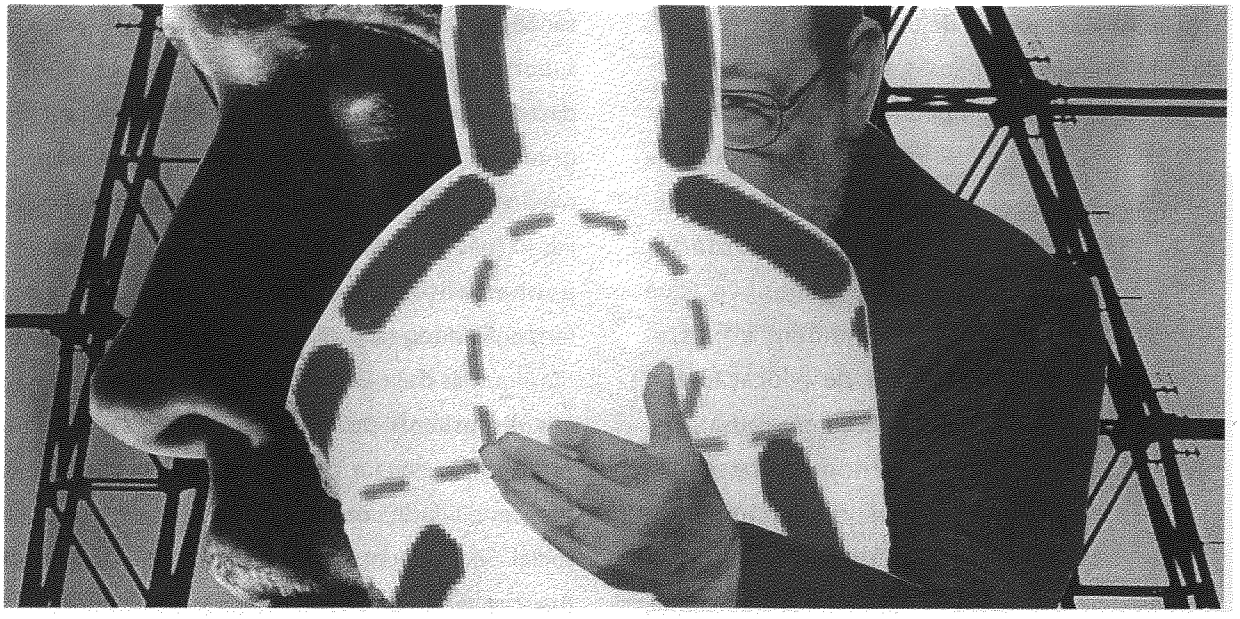
Procurámos identificar os princípios de base em torno dos quais estas novas práticas se articulam e que a generalidade dos dispositivos estudados adoptou como pressupostos para a acção:

- as pessoas aprendem ao longo do seu percurso de vida, em contextos de aprendizagem formais, não formais e informais, de uma forma sistemática ou não; o enfoque do reconhecimento e da validação é posto no resultado das aprendizagens, independentemente dos contextos ou dos processos de aquisição;
- o resultado das aprendizagens (principalmente as que ocorrem em contextos não formais e informais) nem sempre é visível e consciencializado pelas pessoas; para que tenha visibilidade, é necessário (em primeiro lugar) um trabalho de apropriação pessoal dos conhecimentos e das competências adquiridas, que pode (e deve) ser articulado com o reconhecimento formal/institucional desses mesmos saberes;
- a centralidade de todo o processo reside na pessoa; o reconhecimento e a validação têm que partir de uma vontade pessoal de melhor conhecer as suas capacidades e potencialidades, e de uma implicação activa do sujeito ao longo das etapas constitutivas do processo;
- os saberes anteriormente adquiridos devem ser considerados o terreno de base a partir do qual se alicerçarão as aprendizagens futuras, em função das motivações e dos projectos pessoais;
- a validação desses saberes pode proporcionar ao sujeito a entrada num programa/curso sem a posse do diploma anterior, o posicionamento avançado num programa/curso, a obtenção de um diploma escolar ou profissional (na sua totalidade ou em

parte), a isenção de algumas partes constitutivas dos programas ou a dispensa de aulas, de acordo com a regulamentação do sistema em causa.

Em termos de opções metodológicas, verificamos que os diversos dispositivos recorrem a metodologias e procedimentos diversificados. No caso dos Balanços de Competências (França) – cuja lógica se centra no reconhecimento pessoal, de auto-avaliação, e que se finaliza na elaboração de um projecto pessoal/profissional –, a escolha da abordagem depende da natureza do pedido e do resultado a atingir. Geralmente o processo decorre ao longo de várias etapas-chave, que incluem o acolhimento inicial, para clarificação do pedido e definição dos procedimento a seguir, a etapa de explicitação das aprendizagens e realização do balanço e a da elaboração do documento-síntese (*dossier*/portefólio de competências). São utilizados procedimentos distintos, desde entrevistas, utilização de testes (aptidões, personalidade, motivacionais, etc.), histórias de vida, narrativas autobiográficas, entre outros. É frequente a elaboração de um *dossier* ou portefólio de competências que, para além da descrição das competências detidas, também integra documentos (ou outros materiais) comprovativos. O portefólio é um instrumento de negociação relevante, tanto no meio profissional (instrumento de gestão da carreira) como educativo, e a sua utilização futura é da inteira responsabilidade do sujeito.

Na grande generalidade dos países estudados, os dispositivos de validação ou de acreditação[3] promovem o reconhecimento formal/institucional das aprendizagens com base em referenciais de saberes pré-determinados e mais ou menos estabilizados. Geralmente são os quadros nacionais de qualificação e os programas oficiais de ensino existentes em cada país que se constituem como os referenciais à luz dos quais as aprendizagens dos adultos são avaliadas e validadas (França, Reino Unido, Irlanda, Finlândia, Noruega, etc.). Verifica-

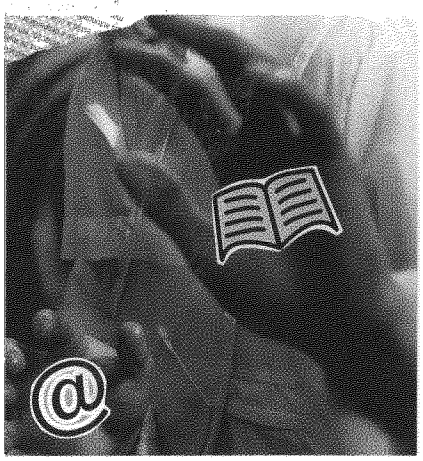


-se uma forte tendência no sentido da construção de referenciais baseados em competências, tanto no âmbito das aprendizagens escolares como nas profissionais.

As práticas de validação têm vindo a ser gradualmente introduzidas nos diferentes níveis de ensino, desde o nível de base até ao universitário. Permitem uma progressão por etapas ou níveis de educação/formação, articulando-se com os níveis oficiais existentes em cada país.

As metodologias utilizadas no âmbito dos dispositivos de validação também são diversificadas, não existindo um modelo único de referência. No entanto, existem pontos em comum, nomeadamente no que diz respeito às principais etapas do processo: uma fase inicial de acolhimento ao candidato, uma fase de formalização do pedido e de definição dos procedimentos subsequentes, uma fase de "balanço" com vista à explicitação das aprendizagens e de recolha de provas, uma fase de avaliação e, finalmente, a validação dos saberes/competências detidas, que se traduz na obtenção total ou parcial de um diploma/certificado, de créditos ou de dispensas, etc.

Os saberes e as competências detidas pela pessoa são analisados e avaliados face aos referenciais adoptados pelo dispositivo (que dependem do sistema de educação/formação em causa), podendo ser baseados em conhecimentos, segundo uma lógica académica tradicional, ou em *standards* de competências, de acordo com uma lógica mais orientada para a acção.



Entre os procedimentos mais utilizados destacam-se as entrevistas, testes de conhecimentos, demonstrações práticas, simulações, etc., sendo muito frequente a elaboração do *dossier*/portefólio de competências. É comum que as práticas de validação recorram a procedimentos flexíveis e variados, numa perspectiva de complementaridade. A complexidade e a riqueza das aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo das suas trajectórias de vida não é passível de ser explicitada e avaliada através de um procedimento único e standardizado, daí a diversidade existente ao nível dos instrumentos utilizados. Uma grande parte dos países estudados continua a desenvolver projectos de investigação com vista à evolução e ao aperfeiçoamento metodológico dos dispositivos.

A implementação de dispositivos de reconhecimento e validação implica um forte investimento financeiro. O financiamento dos processos de reconhecimento e validação depende da regulamentação existente a nível nacional, podendo ser suportado por programas específicos, pelos candidatos ou pelas empresas. Os custos do serviço são geralmente apontados como elevados, justificando-se pela complexidade dos processos de avaliação (não tradicionais) que exigem tempo, acompanhamento personalizado e técnicos com formação adequada.

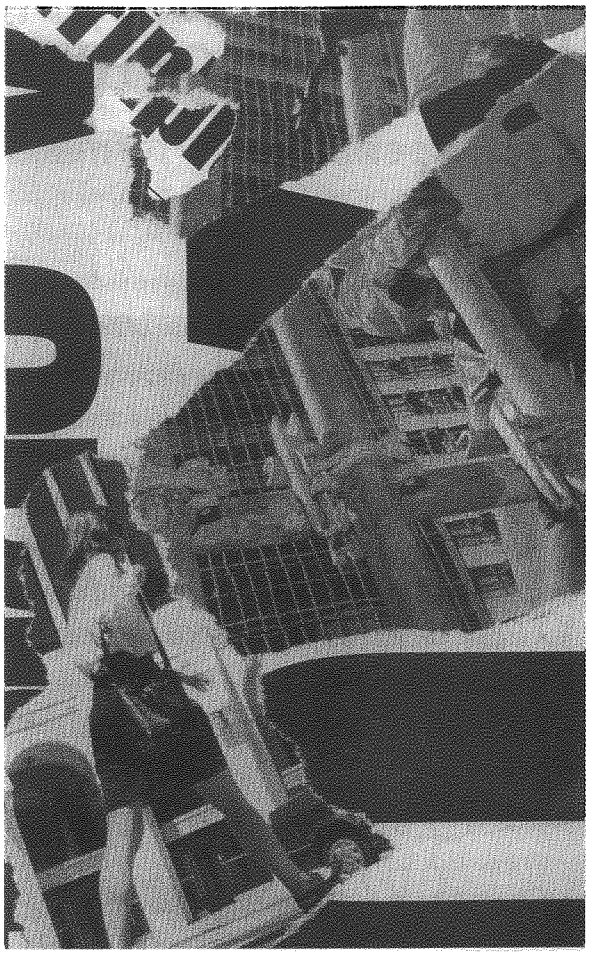
Algumas das questões de fundo que se colocam aos dispositivos de reconhecimento e validação prendem-se com a procura da transparência, da transferibilidade, da credibilidade e da aceitação social. São aspectos que fazem parte do debate actual e que não podem ser negligenciados.

A implementação de dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos coloca desafios aos sistemas tradicionais de educação/formação, desafios estes que não devem ser entendidos como uma ameaça mas sim como uma oportunidade de evolução. Para que estes dispositivos possam contribuir efectivamente para a abertura dos sistemas de educação/formação a novos públicos (neste caso, de adultos), é necessário promover uma mudança de fundo nos sistemas, o que implica a evolução das concepções e das práticas tradicionais.

Por outro lado, existem questões de natureza política que condicionam a construção de percursos formativos adequados às necessidades e às aspirações dos adultos. A tão desejada mobilidade formativa, no contexto da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida, depende em grande parte da oferta de educação/formação disponível. A qualidade, diversidade e flexibilidade desta oferta, e as formas de articulação existentes entre as diferentes instituições promotoras, assumem neste contexto uma relevância particular.

Esta breve síntese das experiências desenvolvidas por um conjunto significativo de países europeus em matéria de reconhecimento e de validação das aprendizagens dos adultos não esgota a complexidade desta problemática. Os dispositivos são confrontados com desafios técnico-metodológicos e político-institucionais e procuram construir gradualmente as melhores soluções em função da especificidade dos contextos sociais, culturais e educativos onde se desenvolvem.

Como diz o poeta, o caminho faz-se a andar...



NOTAS

[1] Revistas *Formar* n.º 31 (1999), n.º 35 (2000), n.º 37 (2000) e no presente número.

[2] Investigação actualmente em curso, efectuada no âmbito do trabalho de doutoramento da autora; os países estudados, para além dos já mencionados, são a Irlanda, Alemanha, Espanha, Finlândia e Noruega.

[3] A terminologia reflecte a diversidade linguística; em países francófonos utiliza-se o termo validação (*validation*), e em países anglófonos acreditação (*accreditation*).

Ana Luisa de Oliveira Pires
Mestre em Ciências da Educação

Rotas de orientação

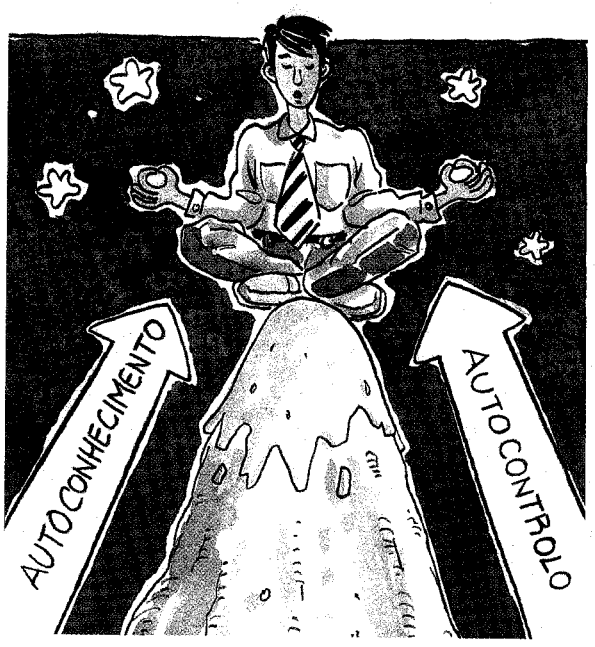
Uma experiência de formação interna no IEFP

O presente artigo propõe um modelo de formação contínua enquanto produto da avaliação de uma experiência de formação interna de um conjunto de técnicos e chefias da Delegação Regional do Alentejo do IEFP. Esta experiência visou aperfeiçoar/complementar competências técnicas e relacionais que potencializam a intervenção que técnicos e chefias fazem, conjuntamente, na comunidade, no quadro da actuação do IEFP. As autoras julgam que o modelo de formação ora apresentado (se pode aplicar e adaptar, ou) é adaptável e de interesse para todas as organizações que perseguem objectivos de intervenção nas esferas social, cultural, educacional e profissional.

AS RAZÕES DA EXPERIÊNCIA

No momento em que os públicos das diversas entidades com intervenção social, cultural, educativa e profissional são cada vez mais diferenciados e as intervenções e as respostas disponíveis cada vez mais diversificadas, assegurar a formação contínua dos colaboradores constitui uma tarefa inadiável. Assegurar a formação dos colaboradores também deve garantir, em paralelo, a sintonia entre estes e os dirigentes ou, melhor dizendo, entre a intervenção técnica e as decisões de chefia.

No quotidiano de organizações como uma autarquia, um centro de emprego, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, uma associação de desenvolvimento ou uma Comissão Local de



Ilustrações: Paulo Cintra

Acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido, cada vez mais é pedido que:

- o atendimento seja personalizado e integrado no tempo e no espaço;
- o atendimento convide à participação empenhada e activa dos beneficiários;
- as equipas sejam agentes facilitadores do processo de desenvolvimento socioeconómico local;
- os organismos procurem optimizar a cooperação com o meio envolvente através do trabalho em parceria;
- as entidades encontrem respostas criativas para novas e velhas solicitações;
- os serviços públicos imprimam qualidade ao cumprimento das metas das políticas governamentais orientadoras da sua actividade.

Face ao exposto, tentámos identificar um conjunto de áreas, de estratégias e de modalidades de formação que nos ajudariam a melhor intervir junto das pessoas na comunidade, no quadro da actuação do IEFP. Ou seja, o Centro de Emprego de Évora concebeu e experimentou um conjunto de acções de formação contínua, procurando concorrer **para a optimização da gestão qualidade/quantidade no cumprimento das metas do Plano Nacional de Emprego e do Plano Regional de Emprego para o Alentejo.** As acções foram desenvolvidas no âmbito do Projecto "Podemos Entrar?", um projecto com objectivos mais alargados, cujos destinatários últimos foram mulheres de meio rural e que o Centro de Emprego de Évora promoveu através da Iniciativa Comunitária Emprego/Eixo Now.

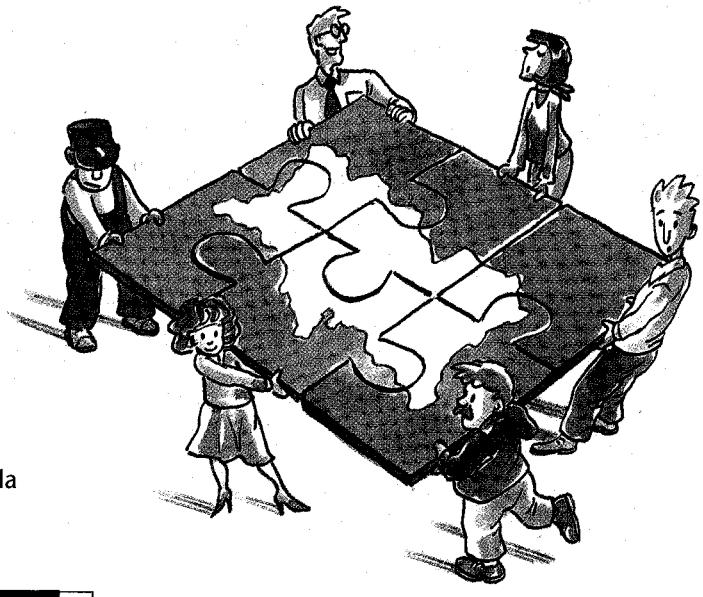
ACÇÕES DESENVOLVIDAS

Entre Março de 1998 e Junho de 2000 o Centro de Emprego de Évora desenvolveu três acções de formação para um total de 33 participantes:

- conselheiros de orientação profissional;
- técnicos de emprego;
- dirigentes e chefias;
- uma formadora e tutora (externa);
- três parceiras do Ministério da Educação – Direcção Regional da Educação do Alentejo – coordenadoras do Ensino Recorrente.

Para estas três acções convidámos formadores com currículo e investigação relevantes em cada área e com especial sensibilidade aos contextos de trabalho do IEFP.

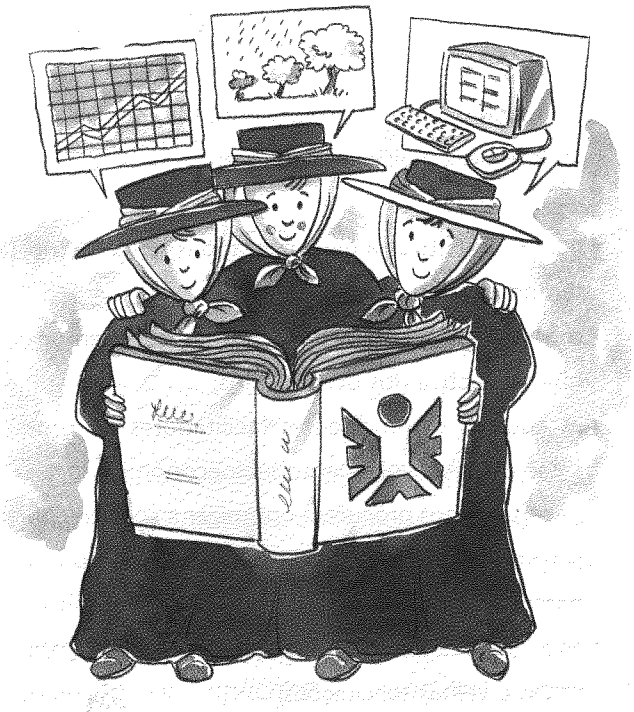
A primeira acção, "Podemos Entrar?", procurou dar resposta às necessidades dos técnicos na intervenção junto de população adulta desempregada, maioritariamente mulheres:



- avaliar potenciais de mudança socioeconómica ao nível local;
- avaliar áreas de desenvolvimento de competências profissionais das pessoas, contextualizadas;
- compreender melhor aqueles com quem e para quem trabalhamos enquanto pessoas completas, abandonando a perspectiva da pessoa espartilhada em diversas esferas da sua vida tal como a profissional, a familiar, a comunitária, a cultural, etc.;
- ganhar competências para motivar para a qualificação e para a aquisição de competências básicas de índole escolar e tecnológicas;
- contribuir para a construção de programas de formação em parcerias locais, enquanto respostas de inserção socioprofissional precisas, localizadas e porventura até individualizadas, para públicos e contextos diversificados.

Das 100 horas desta acção, 60 decorreram em sala e 40 em estágio transnacional, em Colónia e Wuppertal, na Alemanha.

Estágio Transnacional em Wuppertal, na Alemanha, em Junho de 1998 – visita a agência de emprego



A segunda acção, "Traçar o Azimute", procurou complementar a primeira e permitiu aos técnicos equacionarem actuações e respostas nos vários contextos da sua intervenção, contribuindo para:

- definir objectivos de mudança;
- identificar áreas de qualificação e emprego a descoberto;
- construir novos perfis profissionais que respondam a necessidades já detectadas no mercado de emprego ou em potência;
- planear a curto e médio prazos;
- conceber e implementar, em parceria, respostas locais de formação e emprego.

As 36 horas desta acção foram desenvolvidas em sala.

A terceira acção, "Rotas de Orientação", procurou contribuir para a sintonia entre técnicos, chefias e dirigentes, criando situações que levaram à análise

e resolução de problemas e à distinção de papéis na tomada de decisão, através de uma formação em *outdoor* com a duração de dois dias. Em complemento, permitiu ainda alargar horizontes, pela troca de experiências proporcionada por estágios transnacionais, com duração de 35 horas, realizados nos Serviços Públicos de Emprego de Estocolmo, na Suécia, de Colónia e de Wuppertal, na Alemanha, e de Charleroi e de Liége, na Bélgica.

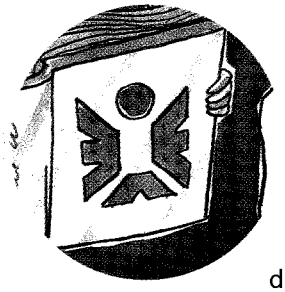
A formação em *outdoor* surgiu pelas seguintes razões:

- permite um conhecimento e comunicação mais próximos e intensos entre os diversos participantes;
- permite estar com os colegas em acção;
- acontece em contexto de grupo, onde se desenrolam desempenhos marcadamente individuais e desempenhos claramente colectivos.

Esta formação e os estágios justificaram-se também porque:

- permitem formar grupos constituídos por pessoas com diferentes funções, níveis de responsabilidade, níveis hierárquicos e níveis remuneratórios;
- colocam os diferentes participantes perante as mesmas tarefas, dificuldades e desafios ultrapassando barreiras hierárquicas e constrangimentos interpessoais;
- integram uma componente de convívio social complementar às actividades desenvolvidas, aumentando o conhecimento de si próprio e dos colegas em contextos extraprofissionais.

Concretamente, na acção "Rotas de Orientação" quisemos passar a seguinte mensagem: **qualidade e quantidade são possíveis juntando**



esforços, criatividade, planeamento e construção face aos desafios do nosso quotidiano. Para o efeito juntámos 21 participantes que, ao longo dos dois dias, foram envolvidos em jogos e actividades de índole desportiva, em equipas de geometria variável. As actividades foram organizadas em dois blocos.

O primeiro bloco foi subordinado ao tema "eu e a qualidade", sendo constituído por jogos de orientação e descoberta, actividades de comunicação e concentração, de resolução de problemas e charadas, tais como percurso de orientação com carta e bússola, tiro com arco e flecha, jogo da bilha, jogo da bomba, slide, etc. Este bloco colocou as diferentes equipas em situações diversificadas de contacto físico, de confiança em si próprio e nos outros, de procura e de eleição de melhores, de concepção e escolha de estratégias, de tomada de decisão e de choque de lideranças.

O segundo bloco de actividades foi subordinado ao tema "o *puzzle* gigante", sendo constituído por jogos de estratégia, de resistência e de resolução de problemas e tomada de decisão, tais como canoagem, percursos em condições adversas, jogo da teia, jogo do pêndulo, jogo do comboio cego e jogo das formas geométricas, ao longo dos quais as equipas foram ganhando peças de um *puzzle*. Este bloco exigiu de cada um, e de todos, resistência física e psicológica, perícia, voluntariado, coordenação de esforços, confiança, concepção e escolha de estratégias.

A formação *outdoor* culminou num sessão de reflexão e avaliação, na qual foi finalmente montado, com o contributo de todos, o *puzzle* gigante.

Puzzle construído no final das actividades da formação em *outdoor*, com peças ganhas e encontradas ao longo das actividades propostas às equipas

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As acções foram globalmente avaliadas como muito positivas por todos os intervenientes: formandos internos e externos, formadores, coordenação das acções e hierarquia regional do IEFP.

As acções mistas de técnicos de emprego, conselheiros de orientação profissional e coordenadoras do ensino recorrente foram bastante enriquecedoras e facilitadoras da sintonia entre as diferentes linguagens, sensibilidades e atribuições.

As acções mistas de técnicos e chefias foram particularmente vivas no que tocou ao convívio entre uns e outros, ao estreitamento das relações pessoais e ao reconhecimento de valor a todo e cada um dos indivíduos presentes, com e para além do seu papel institucional.

Os estágios transnacionais foram avaliados como uma oportunidade privilegiada de alargamento de horizontes e um convite à criatividade para a resolução dos desafios do quotidiano de cada profissional envolvido.

Esta avaliação conduziu à organização dos módulos e actividades num programa de formação contínua, que de seguida apresentamos e que preconizamos como modelo a desenvolver no quadro da formação contínua de técnicos e chefias que trabalham nas esferas das intervenções social, cultural, educativa e profissional.

OBJECTIVOS DO MODELO DE FORMAÇÃO

Este modelo de formação contínua procura aprofundar competências e qualificações que contribuam para a melhoria das intervenções e das respostas de organizações com objectivos de índole socioeducativa e socioprofissional.

Concretamente, pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- alargar a competência dos técnicos na relação de ajuda;
- reforçar o trabalho de equipa;
- potenciar a capacidade de adaptação;
- treinar a tomada de decisão pela qualidade;
- optimizar a cooperação com o meio envolvente e o trabalho de parceria;
- estimular a capacidade de autocrítica;
- estimular a competência para resolução de problemas;
- estimular a competência para a concepção de respostas criativas;
- reconhecer a necessidade de actualização e inovação;
- conhecer outras organizações que configurem objectivos semelhantes e práticas diferentes;
- reconhecer o valor das próprias práticas, no quadro transnacional.

METODOLOGIA

Porque as metodologias são componentes essenciais no desenvolvimento harmonioso da relação de formação, compete-nos sugerir a prossecução de estratégias que optimizem o ensino/aprendizagem nas suas diferentes acepções.

As sessões devem desenrolar-se com base em métodos activos. Assim, deverão ser utilizados métodos e técnicas diversificados: *brainstorming, role-playing*, trabalhos de grupo, estudo e análise de casos e discussão orientada.

As actividades em *outdoor* deverão recorrer a técnicas específicas, conforme o relatado, que assentem na adesão do indivíduo e do grupo a desafios, na maioria das vezes, de índole desportiva.

As actividades de estágio devem obrigar a programação, observação, questionamento e elaboração de relatórios.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO

O programa apresentado é constituído por três áreas, englobando sete módulos de formação em sala e duas actividades.

A formação é de carácter presencial e o percurso completo totaliza 140 horas.

ÁREAS	MÓDULOS	HORAS
RELAÇÃO	Psicologia do Desenvolvimento do Adulto	12
	Família	12
	Técnicas de Animação	12
MUDANÇA E PLANEAMENTO	Diagnóstico e Análise de Problemas	12
	Desenvolvimento Sustentado	12
	Gestão de Projectos	18
	Construção de Programas	12
	ACTIVIDADES	
DESENVOLVIMENTO PESSOAL	*Outdoor*	15
	Estágio Transnacional	35
TOTAL		**140**

Os módulos da área da **Relação** destinam-se aos técnicos e visam alargar as suas competências, optimizando intervenções junto dos diferentes públicos.

Os módulos de *Psicologia do Desenvolvimento do Adulto* e *Família* permitem reflectir sobre as necessidades, interesses, potencialidades e obstáculos ao desenvolvimento do indivíduo adulto, contribuindo para a formação, por parte dos técnicos, de uma visão holística do mesmo. Consequentemente, o técnico ficará mais apto a contribuir para a inversão do sentido daquelas condicionantes à integração social plena do indivíduo.

O módulo *Técnicas de Animação* justifica-se na medida em que cada vez mais é necessário encontrar meios diferenciados de comunicação com os diferentes públicos, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento pessoal dos técnicos (ver quadro da página seguinte).

Com os módulos da área da **Mudança e Planeamento** pretende-se capacitar técnicos e chefias para identificar áreas de crise, em que a mudança é desejável e para planear intervenções/acções catalizadoras dessas mudanças. Estas competências potenciam a capacidade de adaptação a novas solicitações e o desenvolvimento de atitudes que optimizem os processos de cooperação e parceria locais e de parcerias de âmbitos mais alargados. Em paralelo, estes módulos procuram contribuir para a melhoria da gestão do binómio qualidade/quantidade, a par de uma maior eficácia no planeamento de intervenções e no desempenho de papéis de técnicos e chefias.

O módulo de *Diagnóstico e Análise de Problemas* visa a adaptação dos técnicos às novas realidades socioeconómicas, facilitando a identificação de zonas de mudança social.

ÁREA DA RELAÇÃO

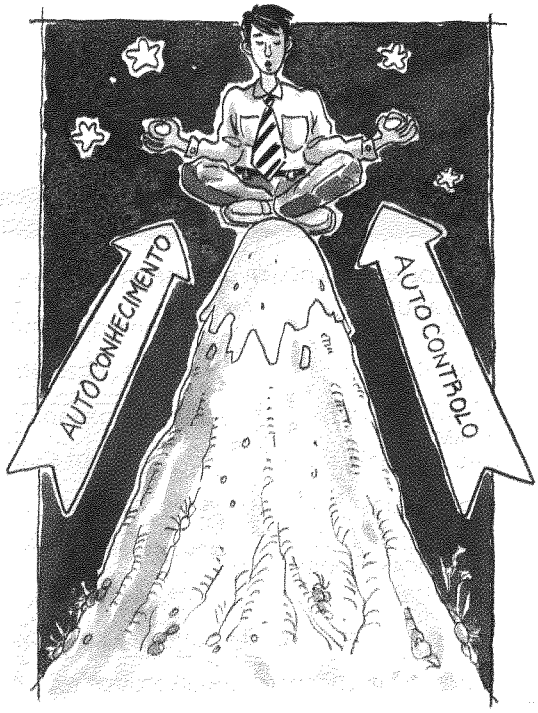
MÓDULOS	DESTINATÁRIOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DO ADULTO	Técnicos	• identificar modelos teóricos • identificar etapas do desenvolvimento do adulto • distinguir desenvolvimento afectivo, cognitivo e social
FAMÍLIA	Técnicos	• identificar a família como um sistema • reconhecer os mecanismos e papéis na família • analisar a interacção família/meio
TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO	Técnicos	• identificar princípios, objectivos e regras da actividade lúdica • identificar as diferentes formas de expressão dramática • dominar técnicas de dinâmica e animação de grupos

Com o módulo de *Desenvolvimento Sustentado* pretende-se um maior e melhor entendimento das dinâmicas do desenvolvimento local, possibilitando o desenho de trajectórias de mudança.

Os módulos de *Gestão de Projectos* e *Construção de Programas* justificam-se pela necessidade de, cada vez mais, planear, implementar e gerir projectos e acções em tempos e espaços determinados e poder contribuir para a construção e adaptação de programas de formação por medida (ver quadro em baixo).

ÁREA DA MUDANÇA E PLANEAMENTO

MÓDULOS	DESTINATÁRIOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DE PROBLEMAS	Técnicos e chefias	• identificar as características de um processo de mudança • dominar técnicas de diagnóstico de problemas • treinar técnicas de análise de problemas
DESENVOLVIMENTO SUSTENTADO	Técnicos e chefias	• reconhecer o conceito de Desenvolvimento Sustentado • definir o contributo da organização na sustentação do existente • identificar o contributo da organização na definição de novos percursos de desenvolvimento
GESTÃO DE PROJECTOS	Técnicos e chefias	• identificar formas de gerir qualidade e quantidade • transferir estratégias de resolução de problemas micro→macro • planificar intervenções-acções
CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS	Técnicos	• identificar regras para a construção de programas • ordenar procedimentos • simular a construção de um programa



Por fim, as actividades da área do **Desenvolvimento Pessoal** visam o alargamento das capacidades de compreensão de si próprio e do meio, nos diversos contextos de cidadania do mundo actual. Em simultâneo, deverão contribuir para uma crescente melhoria nas relações e comunicações de sentidos ascendente ↔ descendente e entre pares, bem como para uma maior eficácia no exercício da liderança e no controlo dos desempenhos. ■

ÁREA DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

ACTIVIDADES	DESTINATÁRIOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
OUTDOOR	Técnicos e chefias	• promover a comunicação e as relações interpessoais • treinar técnicas de análise e resolução de problemas • fomentar o autoconhecimento • exercitar a liderança e o autocontrolo • distinguir decisões técnicas e decisões de gestão • analisar estratégias de controlo de desempenho das organizações
ESTÁGIO TRANSNACIONAL	Técnicos e chefias	• identificar objectivos, intervenções e respostas diversificadas • comparar e valorizar práticas profissionais no quadro transnacional

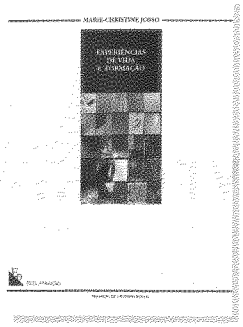
Actividade *outdoor* – acção mista de técnicos e chefias – busca de peças do *puzzle*

Florbela Nunes
Socióloga, conselheira de orientação profissional no IEFP-C.E. Évora

Teresa Andrade
Psicóloga, coordenadora de Orientação Profissional da Delegação Regional do Alentejo do IEFP

DEBAIXO DE OLHO

Livros...



CECOA

EDITA DEZ MANUAIS TÉCNICOS

A nova linha editorial do CECOA oferece os seguintes títulos: a *Arte de Mostrar, Decoração de Espaços Comerciais, Análise Financeira, Atendimento, Gestão de Espaços Comerciais, Gestão de Stocks e Aprovisionamento, Marketing, Merchandising, Negociação, Técnicas de Secretariado, Técnicas de Venda.*

Com estas edições o CECOA pretende garantir uma maior eficácia do processo formativo, através de suportes de referência para todos os intervenientes. A sua concepção e elaboração teve em conta critérios de operacionalidade, através de uma abordagem de soluções de problemas do quotidiano, de adaptabilidade, na medida em que conferem respostas diferenciadas para a resolução de problemas da mesma natureza e de clareza, ao nível da expressão escrita. ■

MANUAL DE COMUNICAÇÃO E MARKETING TURÍSTICO

A escola profissional Profitecla editou recentemente, o **Manual de Comunicação e Marketing Turístico**, realizado essencialmente com a finalidade de servir os alunos do Ensino Profissional na área do Turismo.

O manual teve por base de construção fichas didácticas da disciplina de Marketing Turístico e apresenta-se como mero contributo para a compreensão de várias noções, princípios, regras e técnicas de Marketing e da Comunicação, no domínio da Mercática direccionada a viagens e modalidades de Turismo.

Autor: Jorge Cordeiro

Editora: Edições Profitecla

Preço de Venda ao Público: 1500$00

N.º de páginas: 132

Publicação: 2001

Local de venda: Rua Álvares Cabral, 177 – 4050 PORTO ■

EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Esta obra é uma colectânea de estudos anteriormente publicados em francês de textos inéditos, cuja edição só foi possível graças à colaboração do Centro Nacional de Formação de Formadores, do IEFP. Escrita como uma "história" das histórias de vida, procura constituir-se como um elemento útil para quem pretenda utilizar estas abordagens na formação de formadores. Há ideias que se repetem ao longo da obra, uma vez que cada capítulo tem uma leitura autónoma, de modo a facilitar a sua mobilização em contextos de investigação-formação.

Marie-Christine Josso é professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e uma das principais especialistas internacionais no campo das Histórias de Vida e Formação.

Autora: Marie-Christine Josso

Título: Experiências de Vida e Formação

DEBAIXO DE OLHO

Livros...

N.º de Páginas: 216

Editora: EDUCA-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

Colecção: Educa-Formação n.º 8 ■

LIDERANÇA DE REUNIÕES

NA SENDA DE SOLUÇÕES MAIS CRIATIVAS

As reuniões provocam-nos sentimentos ambivalentes: lamentamo-nos da sua ineficiência, do tédio que nos provocam, do desperdício de tempo a que nos obrigam... mas não conseguimos passar sem elas. Este livro pretende fornecer linhas de orientação para liderar reuniões de modo mais eficaz. Entre os temas tratados destacam-se: vantagens, desvantagens e riscos das reuniões; preparação da agenda; arranjos espaciais (disposição das mesas e cadeiras); reuniões em pé; fases de uma reunião destinada a tomar decisões; modos de fomentar a participação dos elementos presentes; razões pelas quais as reuniões tendem a fracassar. É concedido especial ênfase aos modos de fomentar a criatividade tendo em vista produzir decisões/soluções mais ajustadas aos ambientes turbulentos e competitivos em que as organizações actuais estão inseridas.

Três ideias básicas norteiam o livro. Primeira: tal como um condutor exerce duas tarefas (seguir a estrada e conduzir o seu veículo), também o líder de uma reunião executa duas funções correspondentes: lidar com o assunto e com as pessoas. Segunda ideia: mais do que "senhor", o líder necessita de se comportar como facilitador do processo de grupo. Terceira ideia: a abordagem verrinosa e cínica de Adams (que encara as reuniões como palcos onde actuam "mestres do óbvio", "sádicos bem-intencionados", "mártires lamurientos", "divagadores" e "dorminhocos") não pode ser contestada com perspectivas ingénuas.

Os gestores e todos os que têm responsabilidades de condução de reuniões (em organizações públicas ou privadas, lucrativas ou não) encontrarão nesta obra diversas linhas de reflexão e orientação que lhes permitam obter melhores resultados. Os estudantes que se interessam pela gestão, comportamento organizacional, psico-sociologia das organizações, encontrarão um precioso ponto de apoio que lhes facilitará, numa linguagem acessível, embora rigorosa, o estudo e compreensão de um assunto que os acompanhará em toda a sua vida profissional.

Autor: Arménio Rego

Editora: Edições Sílabo, Lda.

Preço de Venda ao Público: 3400$00

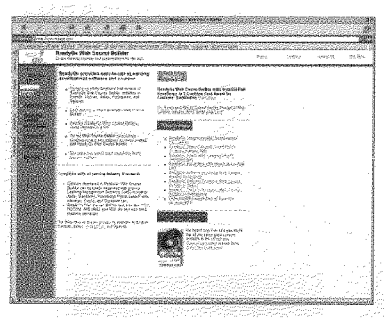
Nº de páginas: 192

Publicação: Maio de 2001 ■

DEBAIXO DE OLHO

Internet...

WEB COURSE BUILDER
EM VERSÃO PORTUGUESA

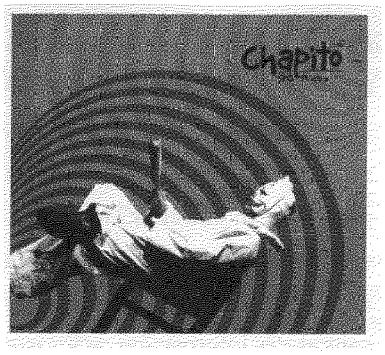


A mais eficaz ferramenta para a autoria de formação a distância (e-*Learning*)

Visite e experimente! Faça apenas o *download* do programa a partir de http://www.readygo.com/portugal/wcbdemo.htm. A *password* de instalação ser-lhe-á enviada para o endereço *e-mail* que indicar. Para mais informações poderá aceder ao endereço http://www.dlt.pt/ReadyGo.htm

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

2001 – 20 ANOS DE VIDA DO CHAPITÔ



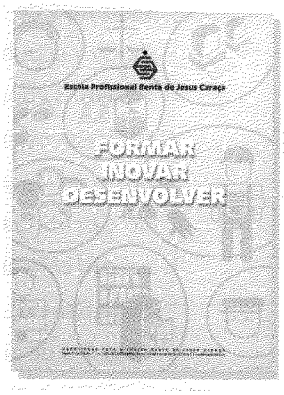
O Chapitô também na Internet, www.chapito.org mail@chapito.org.

Vá lá e veja o que ele tem para dizer e oferecer!

Desde a **área profissional**, desenvolvida pela Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo aos **cursos de fim de tarde**, de carácter mais informal, em que a formação é essencialmente orientada para amadores, profissionais ou amantes da expressão artística.

Oferece ainda **cursos livres**, uma óptima oportunidade para aqueles que procuram um contacto profundo e real com o universo das artes do espectáculo, nas áreas da magia, capoeira, caracterização, acrobacia, técnicas circences, expressão dramática. ■

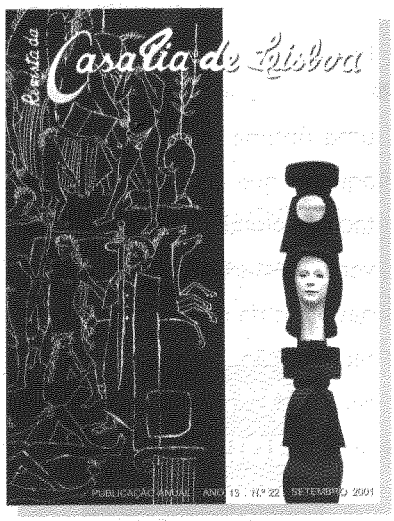
OFERTA FORMATIVA 2001/2002
ASSOCIAÇÃO PARA O ENSINO BENTO DE JESUS CARAÇA



Visite o *site* da escola na Internet www@epbj.pt onde encontrará toda a informação acerca dos cursos que a escola tem para oferecer assim como as competências a adquirir, público-alvo, saídas profissionais e cargas horárias. ■

Aconteceu...

A CASA PIA ESTÁ DE PARABÉNS



A Casa Pia de Lisboa lançou no passado mês de Setembro o número 22 da sua publicação anual, perfazendo 13 anos de vida. Esta edição centra-se essencialmente na comemoração do primeiro ano de vida do Centro Cultural Casapiano. De acordo com as palavras de Vitor Videira Barreto, provedor adjunto da Casa Pia de Lisboa, o centro apresenta-se como "***símbolo*** de união do saber, dos valores e da humanidade da Casa Pia de Lisboa, e como *objecto de cultura* enquanto fenómeno do mundo e da vida e o que se lhe exige é que seja funcional e satisfaça a necessidade da Casa Pia se afirmar como responsável pela educação de milhares de crianças e de jovens ao longo de mais de dois séculos". ■

SEMINÁRIO AIMinho

AJUDAR AS PME A ENFRENTAR OS DESAFIOS DO COMÉRCIO-ELECTRÓNICO

O Euro Info Center (EIC) da Associação Industrial do Minho, em parceria com outros EIC nacionais, está a desenvolver a Campanha *e*-vital.pt que tem por objectivo central dar informações práticas e acompanhar as PME nacionais que pretendam aderir ao comércio electrónico.

No âmbito desta campanha, o EIC da AIMinho realizou no passado dia 25 de Outubro o Seminário "**Ajudar as PME a enfrentar os desafios do comércio electrónico**", o qual faz parte de um conjunto de 10 *workshops*. ■

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS

A *Recursos Humanos Magazine*, revista de referência no mundo da gestão de recursos humanos em Portugal, organizou nos passados dias 15 e 16 de Novembro, na Pousada D. Maria, em Queluz, a Conferência "As Novas Tecnologias na Gestão dos Recursos Humanos".

O impacte da *world wide web* na gestão dos recursos humanos, as vantagens do recrutamento *on-line*, o *e-learning*, o *self-service employment* e os novos sistemas de segurança digital foram, entre outros, os grandes temas geradores de interessantes debates. ■

FORMAR
REVISTA DOS FORMADORES

O RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A ESCOLA DA EXPERIÊNCIA

SEPARATA

Processo de consulta nacional no âmbito do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*

RELATÓRIO NACIONAL DE PORTUGAL

Julho de 2001

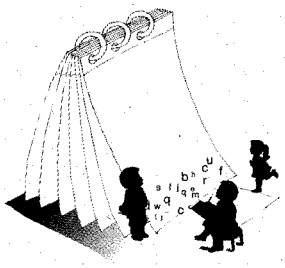
ÍNDICE

1. Descrição do processo de consulta nacional

2. Contribuição nacional para o Memorando da Comissão Europeia e cada uma das seis mensagens-chave

3. Aspectos não cobertos pelas seis mensagens-chave

4. Desenvolvendo uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida



1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CONSULTA NACIONAL

Em resposta à iniciativa da Comissão Europeia de lançar um processo de consulta em todos os Estados-membros com base no seu *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Portugal constituiu um grupo de trabalho congregando elementos do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Juventude e do Desporto com vista à implementação do processo de consulta nacional.

A definição do plano de acção nacional e a respectiva implementação foram confiadas pelos três ministérios a duas coordenadoras nacionais, Dr.ª Maria Emília Galvão (pelo Ministério da Educação) e Dr.ª Maria Cândida Soares (pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade), cujo trabalho foi apoiado por um grupo interministerial (Grupo de Coordenação da Consulta) de representantes dos serviços dos três ministérios mais directamente abrangidos pelo Memorando.

Após a primeira reunião entre a Comissão Europeia e todos os coordenadores nacionais, o Grupo de Coordenação iniciou os seus trabalhos no final de Janeiro de 2001 com a definição dos objectivos do processo de consulta nacional e dos respectivos instrumentos. O Plano de Acção Nacional foi aprovado a nível ministerial em Março de 2001.

Tendo por base o conteúdo do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão Europeia, bem como a situação portuguesa nesta matéria, o Plano de Acção pretendia equacionar as seguintes questões:

- princípios em que assenta a aprendizagem ao longo da vida: conceito/definição; conteúdos (educação/formação formal, informal e não formal); campos de actuação; públicos prioritários numa estratégia de aprendizagem ao longo da vida; partilha de responsabilidades;
- lacunas do Memorando à luz das seis mensagens e respectivos objectivos;
- áreas-chave na estratégia nacional, tendo presente: os objectivos futuros do sistema educativo/formativo; o Plano Nacional de Emprego; as directrizes para o emprego/2001 e as respectivas recomendações;
- papel das instâncias comunitárias – quadros de referência comuns em determinadas áreas como competências básicas, transparência das habilitações e das competências;
- experiências concretas de aprendizagem ao longo da vida desenvolvidas por diferentes entidades.

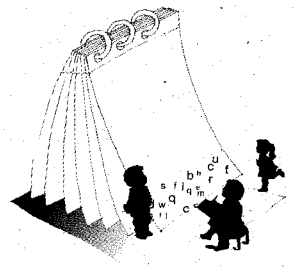
Neste contexto, os objectivos do Plano de Acção foram os seguintes:

OBJECTIVOS GERAIS

- contribuir para a construção de uma sociedade do conhecimento, com mais e melhor emprego e maior coesão social;
- contribuir para a consciencialização dos cidadãos, e seu envolvimento, em relação à importância da aprendizagem ao longo da vida, nas suas vertentes formal, não formal e informal;
- contribuir para uma reflexão alargada sobre estratégias e medidas para assegurar o acesso à aprendizagem ao longo da vida por todos os cidadãos;
- contribuir para a formulação/optimização de estratégias globais ligando as políticas de educação, formação, juventude, emprego, coesão social e sociedade da informação.

OBJECTIVOS OPERACIONAIS

- implementar acções de debate e reflexão a nível nacional, regional e local com vista à ob-



tenção de opiniões e sugestões sobre a temática da aprendizagem ao longo da vida, na óptica dos prestadores/fornecedores de serviços de educação e formação e dos utilizadores finais;

- elaborar um relatório nacional resultante da consulta pública com base no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, a submeter à Comissão Europeia.

De acordo com os objectivos enunciados, o Plano de Acção foi definido tendo em consideração três níveis de intervenção: o nível das políticas, o nível institucional e o nível do utilizador final/cidadão. Era sua intenção explícita envolver actores locais e regionais, bem como a comunidade de investigação educacional, empresas, parceiros sociais e organizações não-governamentais com actividades de aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados das actividades do Plano de Acção foram muito encorajadores, já que tanto o número de actores participantes como o seu espectro de cobertura – geográfica, sectorial, profissional – foram bastante significativos. A resposta às solicitações de contributos foi muito satisfatória, abrangendo prestadores de serviços de educação e formação, autoridades regionais, algumas organizações não-governamentais, peritos e profissionais do mundo académico e da formação profissional e, bem assim, os serviços e institutos relevantes dos três ministérios. O nível de participação em eventos de debate do Memorando da Comissão Europeia e de apresentação de exemplos de boas práticas – destinados a servir de base à elaboração do relatório nacional – foi maior do que inicialmente previsto, tanto no caso dos cinco seminários regionais – organizados com o apoio de estruturas ministeriais locais (nomeadamente as Direcções Regionais de Educação, as Delegações Regionais do Instituto do Emprego e Formação Profissional, as Delegações Regionais do Instituto Português da Juventude e as delegações regionais da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) –, como no caso da Conferência Internacional que culminou o processo. Este processo de consulta nacional foi ainda enriquecido pela disponibilização do sítio da Aprendizagem ao Longo da Vida (http://www.alv.gov.pt/), especificamente criado para facilitar o acesso dos cidadãos em geral e coligir as suas opiniões, experiências e expectativas em relação à aprendizagem ao longo da vida através de um questionário electrónico interactivo.

Todas as opiniões e contributos formais recebidos através dos canais atrás mencionados, em conjunção com os relatórios dos seminários regionais e da conferência internacional, foram analisados no âmbito do grupo de Coordenação Nacional, após exame aprofundado para extrair as recomendações, e submetidos a um relator. A elaboração do relatório nacional teve também em consideração todos os desenvolvimentos ao nível das políticas no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente: o Plano Nacional de Emprego 2000 e 2001; o relatório sobre o Plano Nacional de Emprego e a Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Maio de 2001); o processo de reorganização curricular; o Acordo sobre política de emprego, mercado de trabalho, educação e formação assinado entre o Governo e os Parceiros Sociais (Fevereiro de 2000).

O relatório provisório foi então submetido ao Ministro da Educação, ao Ministro do Trabalho e da Solidariedade e ao Ministro da Juventude e do Desporto para aprovação.

Nível de intervenção	Tipo de actividade I	Tipo de actividade II	Entidades envolvidas
Político			
Ministros: ME, MTS, MJD	• Conferência de imprensa conjunta para lançamento da consulta pública e do sítio na Internet. • Conferência internacional – Estoril, 26-27 de Junho de 2001.	• Entrevistas e/ou artigos de opinião nos meios de comunicação social.	• Sociedade. • Administração Pública (local, regional e central).
Institucional			
Serviços	• Diagnóstico e reflexão sobre a práxis e análise prospectiva da realidade portuguesa. • Encontros de natureza técnica. • Seminário organizado pela Agência Nacional SÓCRATES/LEONARDO. • 5 seminários regionais, envolvendo instituições e parceiros económicos e sociais - Porto, 30 de Março de 2001 - Guarda, 10 de Maio de 2001 - Santarém, 15 de Maio de 2001 - Faro, 16 de Maio de 2001 - Évora, 18 de Junho de 2001. • Conferência internacional (ver acima).	• Difusão da consulta, com solicitação de contributos, através de artigos em revistas/publicações periódicas dos serviços: - *Saber +* (ANEFA); *Boletim* (GAERI); *Noesis* (IIE); Revista digital (DEB) - *Sociedade e Trabalho* (MTS); *Formar* (MTS); *Dirigir* (MTS) - *Novas* (MJD).	Serviços dos MTS, ME, MCT e MJD.
Parceiros institucionais	• Solicitação de pareceres. • Encontros de natureza técnica.		Entidades com as quais os ministérios mantenham parcerias, formais ou não.
Promotores	• Identificação de boas práticas. • Solicitação de pareceres.		Entidades/indivíduos promotores de projectos no âmbito de programas comunitários.
Parceiros Sociais	• Solicitação de pareceres. • Encontro de natureza técnica no âmbito do Plano Nacional de Emprego.		Parceiros sociais e entidades representativas da sociedade.
Cidadãos			
	• Sítio na Internet com área de informação contendo a documentação-base e facilidades interactivas de recolha de opiniões, ideias, reacções e expectativas dos cidadãos.		Todo e qualquer cidadão, sem discriminação de idade ou nível de educação/ formação.

5

2. CONTRIBUIÇÃO NACIONAL PARA O MEMORANDO E CADA UMA DAS SEIS MENSAGENS-CHAVE

A aprendizagem ao longo da vida é, numa sociedade do conhecimento, condição de desenvolvimento das pessoas, das sociedades e da democracia, devendo ser entendida como a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, envolvendo todos os cidadãos.

O desenvolvimento dos conhecimentos, competências e capacidades de todos e cada um é importante para melhorar a produtividade, a produção de riqueza e o bem-estar material das populações. No entanto, o desenvolvimento da capacidade e da necessidade de aceder, compreender e organizar a informação é igualmente indispensável à autonomia individual, à integração social e ao desenvolvimento de competências de participação construtiva e crítica nas sociedades. Para enfrentar os problemas sociais ou ambientais, para promover a saúde, o emprego e a qualidade de vida é necessário vencer a indiferença e o alheamento dos cidadãos.

A base de uma sociedade de aprendizagem é uma cultura de aprendizagem, partilhada por todos, cidadãos e organizações. Esta cultura pressupõe que as oportunidades são procuradas e que todos os aspectos da vida são encarados como uma oportunidade para aprender e que tanto os cidadãos como as organizações aprenderam a aprender.

Para que este caminho possa ser percorrido é necessário motivar os cidadãos e as organizações, quer sejam empresas, associações, instituições de ensino e formação ou outras, o que requer que se compreenda a importância de aprender, se perceba que as aprendizagens são valorizadas, se identifiquem as oportunidades e que se ultrapassem eventuais resistências. A motivação, tanto dos cidadãos como das organizações, é essencial para que se partilhem as responsabilidades nos processos de educação/formação.

Os conhecimentos, competências e capacidades são importantes por si, independentemente da forma como são ou foram adquiridos. Este facto não afasta a necessidade da sua acreditação, validação ou certificação, como meio de reconhecimento social e profissional e de tradução num quadro reconhecido das aprendizagens de cada cidadão.

Uma aprendizagem para todos ao longo e em todos os domínios da vida, no quadro de uma sociedade de aprendizagem, é uma tarefa que responsabiliza toda a sociedade. Ultrapassa, mas inclui, a noção de educação e formação ao longo da vida. Assim, uma política de aprendizagem ao longo da vida tem de incluir uma estratégia de desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e deverá começar a enraizar-se desde cedo na vida dos cidadãos. Tal não desvaloriza a importância das medidas relativas à educação e formação, apenas implica que estas sejam pensadas sem perder de vista o objectivo mais amplo.

O Memorando aborda, na parte introdutória, esta questão de uma forma que ultrapassa o domínio da educação e formação, embora, no que se refere às acções enquadradas nas seis mensagens-chave, se concentre essencialmente neste domínio. Situação semelhante pode ser identificada nas políticas nacionais, o que será porventura inevitável, sendo apenas necessário que a abordagem específica no domínio da educação e formação seja coerente com os objectivos gerais.

A aprendizagem ao longo da vida, sendo uma nova e generalizada exigência decorrente da construção da sociedade da informação e do conhecimento, ganha contornos diferentes consoante o país. Portugal ainda apresenta profundas assimetrias em termos de distribuição do conhecimento pelos cidadãos e dos meios de acesso e apropriação da informação. Esta situação decorre, nomeadamente, do acesso limitado à educação de grande parte dos portugueses até à década de 70 e do ritmo e estratégias de desenvolvimento que temos vivido, o que gerou um fosso entre gerações no que se refere ao nível de habilitações. Está, nomeadamente, diagnosticado um fosso entre a população activa com mais e com menos de 35 anos.

É assim que Portugal surge com uma posição relativa desfavorável no quadro da União Europeia, no que se refere aos níveis educacionais da população. Embora a situação evolua no sentido positivo, as previsões apontam para que, no horizonte de 2004, 68,4% dos activos empregados estejam nos níveis mais baixos de qualificação, 16,6% no nível médio e 15% no nível superior.

Esta situação é limitadora da capacidade competitiva quer dos segmentos de actividade modernos, quer dos tradicionais, onde poderão existir problemas de sustentabilidade a prazo. É potencialmente verdadeira a afirmação de que

a estrutura real de competências é mais favorável do que a imagem que se obtém pela análise das habilitações formais, resultado de uma estrutura educativa caracterizada por uma elevada rigidez formal. De facto, tem sido prática do sistema formal de educação ignorar os conhecimentos, competências e capacidades adquiridas em situações de formação não formal ou de experiência profissional.

A procura de formação, nomeadamente dos detentores dos níveis de habilitação mais baixos, é claramente insuficiente e impõe um esforço de aproximação ao cidadão. Esta aproximação passa frequentemente por encontrar os interlocutores que permitam chegar junto do cidadão e façam a mediação entre este e a oferta.

Estes factos apontam para a importância dos mecanismos de validação, reconhecimento e certificação de competências e o reforço da articulação entre os organismos da educação e da formação, procurando novas soluções, mais flexíveis e atentas às necessidades dos cidadãos, rentabilizando os recursos e envolvendo uma participação mais alargada da sociedade nessas soluções.

A aprendizagem ao longo da vida, mesmo numa visão mais estrita de educação e formação ao longo da vida, assume uma importância especial dadas as características da realidade portuguesa, nomeadamente o nível das habilitações e a sua distribuição etária.

MENSAGEM-CHAVE 1 – NOVAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS PARA TODOS

As competências básicas de que aqui se fala deverão simultaneamente ser identificadas como as necessárias para promoção de uma participação activa na sociedade e como um referencial móvel que permita o acompanhamento da evolução social, profissional e tecnológica. É assim que se consideram competências básicas a literacia e a numeracia, mas também de utilização das tecnologias de informação e comunicação, ou as línguas estrangeiras e a cultura tecnológica. Incluem-se igualmente competências sociais, de trabalho e estudo, de resolução de problemas ou o exercício dos direitos e deveres de cidadania, bem como competências no âmbito da saúde.

Estas competências básicas são entendidas como as necessárias a todos os cidadãos para que se estabeleça o círculo virtuoso da inclusão e se escape ao círculo vicioso da exclusão. Se há "novas" competências que são básicas e que necessitam de ser adquiridas, actualizadas e/ou reforçadas à medida que a sociedade se complexifica, são muitos os que não as detêm e que correm o risco de entrar no círculo vicioso da exclusão.

A corporização dos conteúdos desta mensagem-chave passa por melhorar o acesso à educação e à formação, desde a educação pré-escolar, passando pela formação inicial de jovens e indo até à formação de adultos. As principais prioridades passam por continuar o esforço de acesso generalizado à educação pré-escolar, por assegurar o acesso e promover sucesso na escolaridade obrigatória e na educação e formação de adultos. Daí as medidas de prevenção do insucesso e abandono escolar dos jovens e de elevação do nível de habilitação e qualificação dos adultos.

A promoção do ingresso na vida activa, criando condições facilitadoras aos indivíduos, não deve afastar a possibilidade de prosseguir estudos seja em que nível for. O acompanhamento dos percursos de inserção profissional revela-se importante na medida em que se constitui como fonte importante de conhecimento da relação entre sistema educativo e mundo do trabalho,

permitindo identificar competências necessárias ao desenvolvimento de uma maior empregabilidade e mobilidade profissional. Elevar os níveis de habilitação escolar e de qualificação profissional são dois elementos que integram essas estratégias de forma articulada. O desenvolvimento de acções que promovam o aumento da "literacia digital" ganha aqui particular relevo.

É importante um acompanhamento destas iniciativas, de acordo com metodologias de investigação-acção. Estes procedimentos implicam uma abertura e articulação entre as instituições de ensino, nomeadamente as de ensino superior, e as entidades que promovem a formação.

Do ponto de vista dos trabalhadores é importante dar visibilidade aos benefícios que poderão obter em termos de carreira e melhoria das condições de empregabilidade. Quanto às entidades empregadoras, a tónica coloca-se na necessidade de desenvolver os incentivos para que se transformem em organizações aprendentes e qualificantes.

MENSAGEM-CHAVE 2 – MAIS INVESTIMENTO EM RECURSOS HUMANOS

Se é desejável que haja mais investimento em recursos humanos, é essencial que os meios existentes sejam mobilizados para o efeito e, por essa via, rentabilizados, bem como que as sinergias entre organizações sejam potenciadas através de parcerias.

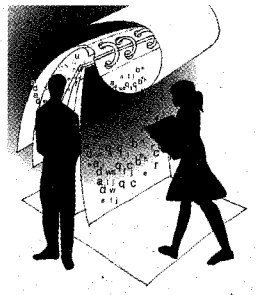
O objectivo essencial é o de aumentar as ofertas e o acesso a aprendizagens social, pessoal e profissionalmente relevantes. Para atingir este objectivo, racionalizando a utilização dos meios, evitando desperdícios e duplicação de esforços, é necessário criar as condições de organização e institucionais que favoreçam a criação de parcerias, de par com o desenvolvimento da responsabilidade social de promoção da aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de centro de aprendizagem polivalente permite ultrapassar uma visão compartimentada da oferta de educação e formação. Estabelecendo parcerias envolvendo escolas, centros de formação, autarquias, associações, empresas ou outro tipo de organização, é possível rentabilizar e racionalizar a utilização de meios, pondo-os ao serviço da aprendizagem ao longo da vida.

As escolas superiores, mas também as não superiores, terão de aprender a trabalhar com públicos diferentes daqueles a que estão habituadas, mais maduros, mais exigentes, com limitações de tempo e projectos pessoais e profissionais mais definidos. Os meios de que dispõem, quer humanos quer físicos, poderão ser rentabilizados através do alargamento do seu espectro de intervenção.

Do lado do emprego, importa elaborar perfis profissionais sectoriais, identificar necessidades de formação e criar condições dentro das empresas para que os seus trabalhadores acedam facilmente à formação.

A definição de uma nova política laboral ganha aqui uma particular importância, instituindo um objectivo de frequência de formação profissional de todos os trabalhadores e empregadores. A existência de um plano de formação dos trabalhadores no Plano de Actividades das empresas é um instrumento importante de transformação das condições de frequência da formação. Por outro lado, é necessário flexibilizar horários de trabalho, criar bolsas de formação que incentivem a autoformação e motivar os indivíduos para a necessidade de se envolverem em processos de formação contínua, sob pena de se



verem afastados do acesso e aquisição de novos conhecimentos/competências requeridos em termos de evolução tecnológica e de carreira.

O desenvolvimento de acções de literacia digital reverterá para a obtenção de diplomas de competências básicas em TI e para a implementação do sistema de certificação de competências em TI para fins profissionais.

A elaboração de perfis profissionais e referenciais de formação deve reforçar a realização de acções de formação nas empresas e desenvolver a formação contínua de activos.

O financiamento é uma parte importante desta estratégia, através de uma responsabilidade partilhada entre o Estado, os empregadores e os trabalhadores. Neste contexto, as boas práticas no domínio da formação e do emprego, evidenciando atitudes favoráveis e activas por parte das empresas, deverão ser incentivadas.

MENSAGEM-CHAVE 3 – INOVAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

A leitura desta mensagem-chave deve ser feita solidariamente com a **Mensagem-chave 6 – Aproximar a aprendizagem dos indivíduos**, pelo que se atribui particular relevo à organização da oferta de formação. Essa oferta deverá ser pertinente quer social, quer pessoal, quer profissionalmente falando. Mais uma vez a motivação individual deve ser desenvolvida, mas em simultâneo devem ser criadas condições para que essa motivação seja satisfeita.

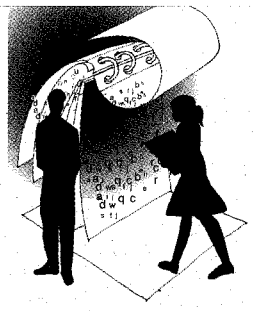
A pertinência da oferta e a acessibilidade da formação, tanto em termos de custos como de proximidade, física ou virtual, são elementos essenciais na determinação dessa motivação. A eficácia é o resultado pretendido. Para isso será necessário promover o desenvolvimento de sistemas de educação/formação abertos e flexíveis adaptados às necessidades e exigências das populações-alvo e aos contextos locais em que se inserem, em paralelo com o desenvolvimento, diversificação e diferenciação de modalidades de educação/formação alternativas ao ensino regular.

A criação de centros de aprendizagem polivalentes remete-nos para uma outra forma de encarar as escolas do ensino regular – as escolas como "centro educativo produtor de práticas educativas" –, tornando-as num sistema aberto a novas propostas, novos públicos, novas formas de funcionamento, novos métodos e novos conteúdos. Esta abertura poderá alicerçar-se em protocolos com outras instituições, organizando-se parcerias, nomeadamente entre autarquias, associações locais, centros de investigação e formação, empregadores e outros intervenientes na vida das comunidades.

Aproximar as aprendizagens dos indivíduos passará também por levar para dentro dos locais de trabalho os momentos de aprendizagem, atraindo deste modo os indivíduos que sintam a aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade. Desenvolver ambientes "amigáveis" e acessíveis é uma das apostas que tem de ser ganha.

Mais uma vez se sublinha o papel do desenvolvimento prévio das aprendizagens no domínio das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a optimizar a oferta de formação a distância.

A concepção de pedagogias adequadas aos públicos e objectivos da aprendizagem deverá ser considerada. Para tal, a formação de professores e formadores com capacidade de transformar as práticas pedagógicas e actuarem em contextos não formais, é essencial. O objectivo é que estes professores e formadores saibam valorizar expe-



riências, conhecer e actuar em diferentes contextos, diferenciar as abordagens pedagógicas e organizar a formação, adequando-a a diferentes projectos pessoais e colectivos. A inadequação das pedagogias usadas em educação de adultos aos públicos a quem se dirigem e a impreparação de uma parte dos professores têm sido em parte responsáveis pelas elevadas taxas de repetência.

As ofertas formativas de curta duração, flexíveis e capitalizáveis, terão de ser concebidas de forma a permitir percursos diversificados e que combinem formação escolar com formação qualificante de nível I, II e III.

A flexibilidade da oferta pressupõe a autonomia para actuar e contratualizar, o que implica responsabilidade e a existência de sistemas controlo adequados ou de garantia da qualidade. Por outro lado, o desenvolvimento da qualidade e relevância requer o apoio à inovação e a valorização das boas práticas.

MENSAGEM-CHAVE 4 – VALORIZAR A APRENDIZAGEM

A valorização da aprendizagem passa primeiro por uma clarificação dos seus objectivos, definidos em termos de conhecimentos, competências e capacidades, ultrapassando a visão tradicional centrada nos conteúdos. O aprendente é o centro do processo e as suas aprendizagens são resultado, daí que a importância dos conhecimentos, competências e capacidades de cada um não dependa de terem sido obtidos por via formal, não formal ou informal. A validação e certificação das aprendizagens são um instrumento de projecção num referencial conhecido dos conhecimentos, competências e capacidades individuais. Pela mesma via, são um instrumento de reconhecimento social, profissional e de valorização da aprendizagem.

A definição de níveis no sistema escolar está tradicionalmente centrada nos conteúdos, embora possam estar implícitas competências e capacidades. Valorizar a aprendizagem significa valorizar os seus resultados, não apenas o conhecimento formal. A definição dos objectivos de aprendizagem em termos de conhecimentos, competências e capacidades facilitará o reconhecimento escolar das aprendizagens obtidas fora do sistema formal.

Dentro do próprio sistema formal será necessário desenvolver os instrumentos de reconhecimento de qualificações, removendo obstáculos à mobilidade entre instituições e, mesmo, entre cursos. Este objectivo é servido pela substituição da lógica de ensino centrado em conteúdos e disciplinas por uma lógica de desenvolvimento de competências.

No âmbito das actividades da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), foi criado um dispositivo com o objectivo de articulação entre educação e formação, a valorização de experiências adquiridas/vivenciadas e o reconhecimento, validação e certificação de capacidades e competências. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências visa criar oportunidades para todos os cidadãos, com preferência pelos menos escolarizados e pelos activos empregados ou não.

O desenvolvimento de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências está a ser promovido, tendo em vista dar resposta à validação de competências escolares e profissionais adquiridas pelos adultos em contextos diversificados de aprendizagem, promovendo a participação dos parceiros sociais, numa óptica de transparência de processos e procedimentos.

MENSAGEM-CHAVE 5 – REPENSAR AS ACÇÕES DE ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Esta mensagem-chave deverá igualmente ser lida em articulação com a ***Mensagem-chave 6 – Aproximar a aprendizagem dos indivíduos.***

A questão essencial aqui contida passa pela motivação e orientação escolar e profissional do aprendente, o que poderá ser igualmente traduzido pela promoção da procura e do encontro entre a oferta e a procura. Para que o aprendente possa gerir o seu percurso de aprendizagem é necessário querer aprender, dispor de ofertas e oportunidades, bem como de informação e conhecimento para o fazer.

A primeira questão que se coloca é a de motivar o cidadão a procurar, ou seja, de promoção da procura. A procura será tanto mais difícil de estimular quanto menos o cidadão se encontrar ligado à educação e formação, como é o caso de cidadãos que provêm de meios sociais e familiares em que gerações sucessivas estiveram afastadas da educação. Na realidade, são os que mais precisam de ter acesso a aprendizagens estruturadas, para escapar à exclusão, que mais dificuldade têm em encontrar por si as soluções. Daqui se falar em promover um círculo virtuoso e evitar um círculo vicioso.

Para estes cidadãos não basta oferecer informação e orientação escolar e profissional, mas é essencial ir ao seu encontro, procurando, para o efeito e se necessário, mediadores. Este é um trabalho de proximidade que implica o envolvimento de organizações a nível local, sejam autarquias ou associações locais, no sentido de identificar grupos-alvo que podem beneficiar de formação.

A orientação visa apoiar o cidadão na gestão do seu percurso de formação, identificando oportunidades e apoios disponíveis e apoiando o cidadão nas escolhas e opções no quadro do conjunto de ofertas disponíveis a nível local, regional, nacional e mesmo europeu.

Os procedimentos de orientação/aconselhamento deverão ser "amigáveis" e adaptados aos públicos a que se destinam, quer se trate de adultos activos com percursos profissionais, minorias ou grupos excluídos ou em risco de exclusão. A criação de postos de atendimento com horários flexíveis e de fácil acesso ou o recurso a mediação, são instrumentos no sentido de tornar mais eficaz o papel dos profissionais de orientação e mais efectivo o benefício para os cidadãos.

3. ASPECTOS NÃO COBERTOS PELAS SEIS MENSAGENS-CHAVE

Há três aspectos que, partindo da realidade portuguesa, não estão tratados ou suficientemente explícitos no desenvolvimento das seis mensagens-chave.

O primeiro refere-se aos grupos em risco de exclusão ou excluídos e à necessidade de promover a sua inclusão, também, através da aprendizagem. Este grupo requer uma abordagem específica, tendo em conta que não procura espontaneamente a formação e poderá necessitar de um acompanhamento especial. Os beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido são um exemplo demonstrativo desta situação.

O segundo consiste na promoção da procura, na medida em que existem barreiras que não são apenas económicas ou físicas, mas também psicológicas ou de desconhecimento dos potenciais benefícios do acesso à formação. Os *media* poderiam ter um papel positivo para resolver alguns bloqueios.

O terceiro relaciona-se com a organização, tendo em conta que com uma adequada flexibilidade organizacional e o envolvimento de organizações várias e dos sistemas de educação e formação é possível potenciar os resultados e rentabilizar os investimentos. Em muitos casos o investimento em formas de organização adequadas à rentabilização dos recursos poderá dar mais resultados do que o simples investimento económico.

DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA A NÍVEL EUROPEU

As políticas de aprendizagem ao longo da vida são políticas transversais com implicações em numerosos processos e políticas sectoriais. A nível europeu passa-se o mesmo, na medida em que são variadas as iniciativas e as estruturas com envolvimento nestas políticas.

Assim, o primeiro campo de intervenção a nível europeu poderá ser o de coordenar e dar coerência aos variados aspectos e iniciativas, promovendo a troca de informação regular e procurando a coerência global resultante das intervenções parcelares. A informação aos Estados-membros das actividades em curso nas diferentes sedes, com uma perspectiva articulada dessas actividades no quadro da aprendizagem ao longo da vida, permitirá uma mais fácil leitura dos desenvolvimentos, com efeitos potenciais nas políticas nacionais.

O segundo campo de intervenção a nível europeu poderá ser o de promover a troca de boas práticas e a identificação de problemas, ideias ou questões semelhantes entre Estados-membros, que permita potenciar os esforços dirigidos às políticas de aprendizagem ao longo da vida.

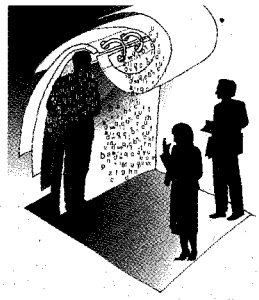
4. DESENVOLVENDO UMA ESTRATÉGIA GLOBAL E COERENTE DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem ao longo da vida é uma política transversal que recobre variadas áreas de política que vão da educação e formação ao emprego e às políticas de juventude e de ciência e tecnologia, bem como das políticas fiscais, de segurança social e de administração local.

O desenvolvimento de uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida requer uma atenção às necessidades do conjunto da população, identificando as necessidades e os mecanismos adaptados às especificidades dos diferentes grupos sociais. Por outro lado, é importante ter em atenção que políticas dirigidas a outros aspectos da vida social podem ter um impacte significativo na aprendizagem. É exemplo, em Portugal, o Rendimento Mínimo Garantido, que tem como primeiro objectivo o combate à pobreza, mas que tem igualmente levado a uma redução do abandono escolar precoce pelo facto de associar à manutenção do acesso ao programa a frequência da escolaridade obrigatória das crianças e adolescentes do agregado familiar.

Em Fevereiro de 2001 foi assinado entre o Governo e os parceiros sociais um Acordo sobre política de emprego, mercado de trabalho, educação e formação. Na prossecução do objectivo de modernização do sistema de emprego português, são definidas três prioridades:

- "Combater os défices de escolarização e de qualificação profissional.
- Promover a qualidade do emprego.
- Intervir através de políticas activas integradas de emprego, formação e trabalho na resposta ao desemprego."



Estas prioridades são traduzidas, no acordo, nos seguintes objectivos estratégicos:

- "Promover o desenvolvimento da participação aos mais diversos níveis da vida social e generalizar o acesso à educação e à formação profissional, designadamente à formação contínua, para que esta não se desenvolva apenas em segmentos específicos e para trabalhadores que, à partida, se encontram predispostos para a formação, mas que seja também direccionada para aqueles que apresentam um défice efectivo de escolarização e de qualificação profissional.
- Reforçar o desenvolvimento da educação pré-escolar, da educação escolar e da formação inicial de jovens, permitindo a construção de itinerários educativos e/ou de formação qualificantes, flexíveis e adaptados a novos projectos de vida e profissionais.
- Fomentar o papel da formação profissional, simultaneamente, enquanto instrumento para a competitividade das empresas e para a valorização e actualização profissional.
- Agir no sentido de contrariar a tendência para a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho – simultaneamente inimiga da qualificação e da sustentabilidade futura do emprego – bem como para a saída prematura de trabalhadores da vida activa.
- Consolidar a educação/formação de adultos, enquanto sistema facilitador do acesso generalizado dos adultos à progressão educativa e profissional.
- Desenvolver a curto prazo e consolidar o Sistema Nacional de Certificação, aumentando a sua eficiência interna e externa, e implementar a sua vertente de certificação de competências adquiridas fora dos contextos de educação/formação proporcionando também por esta via oportunidades de continuação de estudos e de formação, e de melhorar as condições de emprego.
- Promover a racionalização das medidas políticas de emprego e formação, de modo a sistematizar em programas as medidas actualmente existentes, e reforçar a sua coordenação e orientação operacional.
- Avaliar e acompanhar de modo sistemático a evolução das práticas ao nível da qualidade do emprego, tendo em vista a sua melhoria."

Este acordo, não cobrindo todos ao aspectos de uma política de aprendizagem ao longo da vida, dá expressão a um conjunto de objectivos essenciais para essa política. Os objectivos estratégicos acima enunciados são traduzidos em acções e metas concretas no corpo do acordo. Destas, salienta-se a cláusula de formação no contrato individual de trabalho para todos os jovens, entre os 16 e os 18 anos, que tenham ingressado no mercado de trabalho sem qualificação[1] e o direito a um mínimo anual de formação para todos os trabalhadores[2].

Nos domínios da informação e orientação escolar e profissional, o Governo e os parceiros sociais acordaram na necessidade urgente de aperfeiçoar o sistema de informação e orientação escolar e profissional, articulado com a orientação escolar, nomeadamente ao nível regional e local, reforçando a promoção de acções concretas de coordenação entre a rede de serviços de orientação e formação profissional do serviço público de emprego e outras entidades responsáveis pela orientação e informação profissionais, destacando os serviços de ensino.

Está em desenvolvimento um Programa Integrado de Apoio à Inovação (PROINOV), com o objectivo de contribuir para a estratégia de desenvolvimento e das prioridades a concretizar no quadro definido pelo PNDES, PDR, QCA III e pela estratégia de Lisboa, enquadrando o reforço da

formação e qualificação da população portuguesa. Este programa tem como prioridades:

- Formar e inserir quadros e técnicos para os factores críticos de competitividade.
- Desenvolver a formação dos empresários e quadros dirigentes.
- Acelerar a inserção profissional dos diplomados.
- Desenvolver a aprendizagem ao longo da vida.

Nesta última prioridade, o PROINOV formula, como objectivos específicos fundamentais: a definição de um referencial de competências básicas; o desenvolvimento de competências para a utilização e criação de tecnologias de informação aos níveis de ensino e formação; a potenciação das diferentes modalidades de acesso ao conhecimento e à qualificação; o reforço da formação de professores e formadores nas áreas ligadas à inovação, segundo as exigências da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento; e o desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

De um ponto de vista institucional, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com competências para definir uma nova oferta integrada de educação e formação de adultos. Esta agência desenvolve um programa de reconhecimento, certificação e validação de competências, estando a ser criada uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Foram igualmente promovidos observatórios de inserção de diplomados de diferentes segmentos da formação inicial:

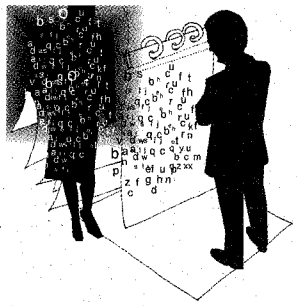
- Observatório de entradas na vida activa (OEVA).
- Observatório permanente do ensino secundário (OPES).
- Sistema de observação dos percursos de inserção dos diplomados do ensino superior (ODES).
- Observatório permanente do ensino básico (OPEB).

Estes são alguns dos aspectos mais visíveis de uma política que visa ultrapassar o défice de escolarização e qualificação da população portuguesa, em particular dos adultos mais velhos, mas também promover uma escola inclusiva, com particular investimento na educação pré-escolar e na prevenção dos abandonos. No sentido de evitar que elevado número de jovens abandone a escola logo após a escolaridade obrigatória sem qualificação profissional, foi lançado um ano de formação pós-básica qualificante.

Está em curso uma renovação curricular que acentua a importância do desenvolvimento de novas competências como o trabalho de projecto, o trabalho experimental das ciências, a literacia e numeracia e a participação e intervenção cívicas. Têm sido desenvolvidos projectos visando a prevenção dos abandonos precoces, designadamente em escolas situadas em zonas sensíveis, e que se traduzem no reforço dos apoios aos alunos na orientação para programas com componentes vocacionais e profissionalizantes.

Este conjunto de iniciativas cobre um espectro de iniciativas consistentes de educação e formação ao longo da vida, sem se perder de vista a necessidade de uma política coerente de aprendizagem para todos ao longo e em todos os domínios da vida ter expressão em múltiplos domínios de política.

Estes e outros elementos foram reforçados, na revisão para 2001 do Plano Nacional de Emprego, com a definição de uma estratégia global e coerente que contempla a melhoria do sistema

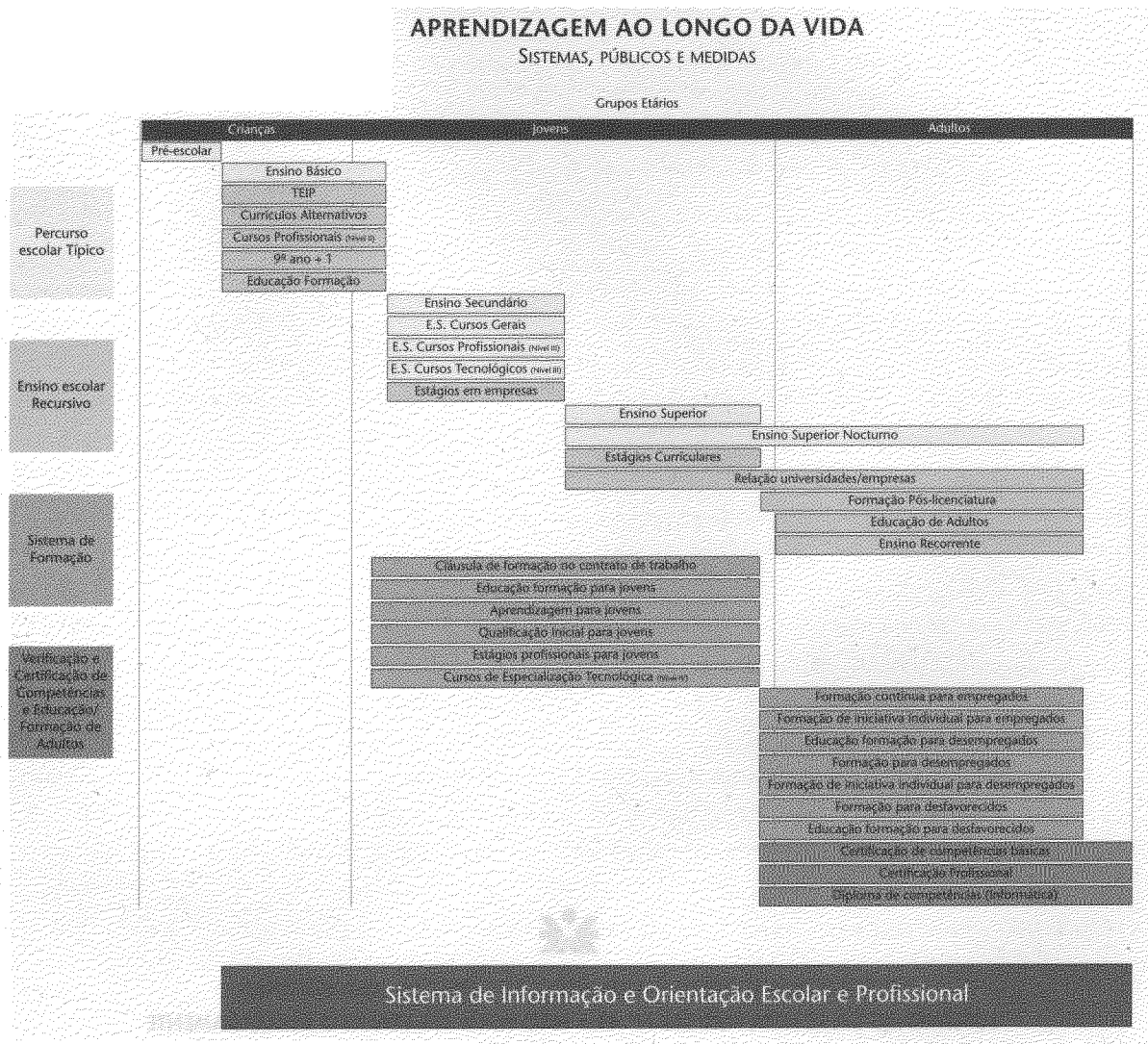


educativo, nomeadamente através da diversificação das saídas e da generalização progressiva das formações profissionalmente qualificantes, da adequação da formação de professores a novos conteúdos curriculares, do fortalecimento da formação – inicial e contínua – da educação e formação de adultos, da atenção particular aos conteúdos destinados a promover a adaptabilidade à economia do conhecimento e à sociedade da informação e do reconhecimento, validação e certificação de competências.

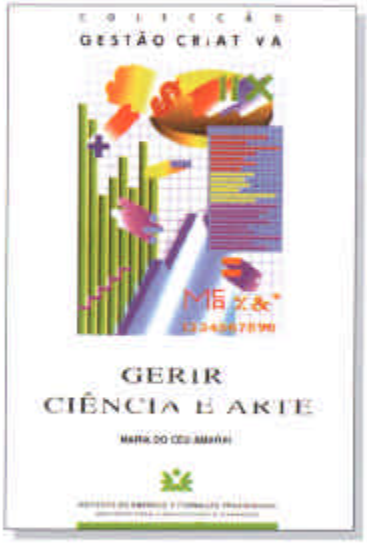
NOTAS

1 Estabelece-se a meta de até 2006 para que todos os jovens até aos 18 anos de idade, quer se encontrem ou não em situação de trabalho, possam frequentar percursos de educação e formação que permitam a obtenção de níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, devidamente certificados.

2 Estabelece-se um mínimo de 20 horas de formação certificada por ano em 2003 e 35 horas em 2006, podendo essas horas, quando não organizadas pela empresa por motivos a ela imputáveis, serem transformadas em créditos acumuláveis ao longo de 3 anos, no máximo.



COLECÇÃO GESTÃO CRIATIVA



Volumes Publicados

Os Alquimistas Modernos
Vasconcelos e Sá/Maria do Céu Amaral

Gerir: Ciência e Arte
Maria do Céu Amaral

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

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

Marketing — As Artes de Uma Ciência
Maria do Céu Amaral

Comunicar com Assertividade
Lemos de Azevedo

O Sistema de Controlo Interno na Empresa
Francisco Sales

Tratamento de Informação Documental na Empresa
João M. Vargas

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

Preço: 950$00

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

Departamento de Formação Profissional - Mediateca de Formação Profissional
Rua de Xabregas, 52 • Piso 0 • 1949-003 Lisboa • Telefone 21 8614100 • Fax 21 8614621

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CONCURSOS
DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Concorre à Medalha de Ouro

PODEM CANDIDATAR-SE
Jovens de ambos os sexos nascidos entre 1 de Janeiro de 1981 e 30 de Abril de 1985 que possuam uma qualificação por via da formação ou da experiência em qualquer domínio profissional.

PROMOTORES POR
Centros de Formação Profissional, Escolas Secundárias e Profissionais, Empresas ou outras Instituições, ou Candidatura Individual.

Até 30 de Abril, inscreve-te nos Concursos de Formação Profissional num Centro de Formação Profissional ou no Centro de Emprego da tua área de residência.

Concursos Regionais - 13 a 17 de Maio 2002
Concurso Nacional - Outubro 2002
Concurso Internacional - Junho 2003

www.iefp.pt

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL