



Formação Profissional

Aposte na construção do seu futuro!



Informações:

CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
E CENTROS DE EMPREGO

www.iefp.pt

IEFP - 0201 - 1012 - Jul / 16 - Design: M. José Almeida



MINISTÉRIO DA SEGURANÇA
SOCIAL E DO TRABALHO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

FORMAÇÃO

REVISTA DOS FORMADORES



ANDRAGOGIA

PREÇO € 2,50 | N.º 46-50 | JAN/DEZ 04



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Portugal em Acção

MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES
ECONÓMICAS E DO TRABALHO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

REVISTA

FORMAR

estamos online!



Visite-nos no site:

www.iefp.pt



Mediateca

DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Destaque

O CD-ROM *TV e Video na Formação* é baseado no livro homónimo da Coleção Aprender, tendo, no entanto, os seus conteúdos sido actualizados e complementados com os últimos desenvolvimentos tecnológicos.

A sua estrutura foi pensada de forma a que o utilizador apreenda os conhecimentos de uma forma fácil e intuitiva, merecendo especial destaque a inclusão de um glossário, contendo um conjunto assinalável de fotografias e animações, que permite conhecer o significado da maioria dos termos nacionais e internacionais mais utilizados nas áreas da televisão e do vídeo.

Sendo especialmente destinado aos formadores, constitui-se, ainda, como auxiliar precioso para todos os utilizadores, sejam eles profissionais ou amadores, de equipamentos de televisão e vídeo.

Para mais informações contacte:

Departamento de Formação Profissional - Mediateca de Formação Profissional, Rua de Xabregas, 52, Piso 0, 1949 - 003 Lisboa.
Telefone: 218 614 100, Fax: 218 614 621

TV e VIDEO na FORMAÇÃO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL



FICHA TÉCNICA

Coordenação técnica pedagógica	Instituto do Emprego e Formação Profissional Departamento de Formação Profissional Direção de Serviços de Formação Profissional
Revisão da coordenação	Luís Rebelo, António Luís Silva de Almeida Alicia Gonçalves, Carlos Portugal, António José Pires (Lisboa e Lourenço)
Coordenação e desenvolvimento	Direção de Serviços de Formação Profissional SW Comunicação
Escritores do texto	Luís Rebelo
Fotografia	Luís Rebelo
Ilustração e tratamento de imagens	Luís Rebelo, Paulo Bastos e SW Comunicação
Produção e edição do vídeo	Carlos Portugal Ribeiro e Luís Rebelo
Revisão do texto	António Rebelo e Carlos Portugal Ribeiro
Desenho gráfico	SW Comunicação
Programação	SW Comunicação
Apresentação e produção	António Rebelo e Luís Rebelo

FP-IEFP JUNHO 2004 902





A população activa portuguesa possui baixos níveis de qualificação escolar e profissional, particularmente em comparação com os parceiros de Portugal na União Europeia.

Este défice de competências agrava-se substancialmente nas faixas etárias mais elevadas da força de trabalho portuguesa.

Neste contexto, reveste-se de uma extrema importância apostar na formação de base, de forma a possibilitar a aquisição de competências profissionais mais elevadas, constituindo-se como um elemento fundamental para o aumento da produtividade e competitividade das organizações e, conseqüentemente, para um desenvolvimento sustentável da sociedade.

A elevação dos níveis de qualificação dos recursos humanos, particularmente da nossa população adulta, exige uma atenção redobrada nas abordagens, estratégias e metodologias utilizadas, para além da imprescindível interacção entre os sistemas de educação e formação, visando promover a empregabilidade, o combate à exclusão social e fomentar o exercício pleno de uma cidadania participativa e responsável.

Assim, destacamos na presente edição da *Formar* a Andragogia, os “Clubes S@ber +” e a experiência dos cursos de Educação e Formação de Adultos desenvolvidos pelo Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém da Delegação Regional do Alentejo.

Assumindo novas funções no IEFP, despeço-me da *Formar* expressando um especial agradecimento aos membros do Conselho Editorial, aos colaboradores, à equipa que corporiza esta publicação que tive o prazer de orientar e aos leitores que justificam a existência deste projecto editorial do IEFP.

Desejo os maiores êxitos e sucessos à nova direcção e à nossa *Formar*, da qual continuarei a ser um fiel leitor.

A handwritten signature in black ink that reads "Andre". The signature is written in a cursive style with a long, sweeping underline.

Sumário

FORMAR N.º 46/50 | MARÇO 2004

Propriedade:

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Director

Estêvão André

Coordenadora

Maria Luísa Pacheco

Conselho Editorial

Adelino Palma, Acácio Ferreira Duarte,
Artur Lemos de Azevedo, Estêvão André,
Fernando Cascais, Luís Imaginário, Maria Luísa Falcão,
Maria Luísa Pacheco, Vitor Gil

Colaboraram neste número

Alberto Melo, Andreia Sofia dos Santos Bernardo,
Anne Petit, Artur Lemos de Azevedo,
Catherine Cremonesi, Emília Jardim, Francisco Canelas,
Idalina Delfina Gomes, Luís Imaginário, Maria Clara Ramos,
Maria José Serra, Maria Luísa Pacheco,
Maria Paula Portela de Almeida, Moreira Pereira,
Nelson Trindade, Paulo Ramos, Octávio de Oliveira,
Paulo Rosado, Susana Gamboa

Apoio Administrativo

Ana Maria Varela e Sónia Gonçalves

Concepção Gráfica

Nuno Gaspar

Fotografia da Capa

Jorge Barros

Ilustração

Henrique Alves, Manuel Libreiro e Paulo Cintra

Revisão

Laurinda Brandão

Montagem e Impressão

Rainho & Neves, Lda.
Rua do Souto, 8 — S. João de Ver
Apartado 103, 4522 FEIRA CODEX

Redacção

Departamento de Formação Profissional,
Direcção das revistas DIRIGIR e FORMAR
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA
Tel.: 218614100
Fax: 218614621

Registo

Instituto de Comunicação Social

Data de Publicação

Janeiro de 2005

Periodicidade

4 números/ano

Tiragem

11000 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 IEF. É permitida
a reprodução dos artigos publicados, para fins
não comerciais, desde que indicada a fonte
e informada a Revista.

Condições de Assinatura

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



3

Tema Central Andragogia

Luís Imaginário



10

O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação

Alberto Melo



16

Cursos de Educação e Formação de Adultos A experiência da Delegação Regional do Alentejo do IEF

Paulo Rosado



20

O Centro de Formação de Santiago do Cacém

Maria José Serra



24

Coaching em movimento

Artur Lemos de Azevedo



28

Curso de Formação Contínua de Formadores

Emília Jardim e Moreira Pereira



31

O IEF na Região de Lisboa e Vale do Tejo

Octávio de Oliveira



33

O Centro de Formação Profissional de Setúbal Profissionalismo a toda a prova

Francisco Canelas



35

Pedagogia experiencial

Nelson Trindade



41

Análise das práticas Uma estratégia de construção de saberes na prática dos cuidados de enfermagem

Idalina Delfina Gomes, Andreia Sofia Bernardo, Maria Paula Almeida



53

A simulação na aprendizagem virtual

Maria Clara Ramos



63

Debaixo de Olho

Livros...



A n d r a g o g i a ⁽¹⁾

As práticas andragógicas (“arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”) distinguem-se das pedagógicas, antes de mais pelos seus pressupostos quanto ao conceito de aprendente, ao papel da sua experiência na aprendizagem, à disponibilidade, à orientação e à motivação para aprender, os quais, pelo menos tendencialmente, atribuem aos adultos a capacidade para se autodirigir

A andragogia, “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”, distingue-se da pedagogia, nomeadamente por diferentes pressupostos sobre o conceito de aprendente, o papel da sua experiência na aprendizagem, a disponibilidade para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender. Caracterizemos então brevemente (e a “traço grosso”) cada um desses pressupostos, definindo assim fronteiras entre as práticas pedagógicas e as andragógicas.

Quanto ao *conceito de aprendente*, a pedagogia tende a considerá-lo uma personalidade dependente, pelo que compete ao professor assumir as suas responsabilidades nas decisões sobre o que deve ser aprendido, como e quando deve ser aprendido e se foi aprendido (avaliação), restando ao aprendente “submeter-se” às suas instruções. Em contrapartida, a andragogia tende a considerar o aprendente como uma personalidade autodirigida — o adulto é

(1) No essencial, este texto recupera, *mutatis mutandis*, parte do Capítulo V de IMAGINÁRIO, Luís (Coord.) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação Profissional.

“alguém que alcançou um conceito de si próprio que lhe permite ser responsável pela sua própria vida” —, que tem uma profunda necessidade psicológica de ser compreendido pelos outros e por eles tratado com a consequente consideração pessoal, pelo que, se se encontra em situações em que sente que os outros lhe estão a impor a vontade deles, sem a sua participação, nas decisões que o afectam, experimenta sentimentos, nem sempre conscientes, aliás, de ressentimento e de resistência. Todavia, quando em formação, os aprendentes adultos, que dirigem a sua própria vida nas

mais diversas situações (como trabalhadores, cidadãos, cônjuges, pais, usufrutuários de tempos livres...), como que “regressam” ao condicionamento escolar, “assumem” dependências, “pedem” para

ser ensinados e entram assim facilmente em conflito interno entre duas situações, em formação e fora dela, cuja “gestão” consome as energias que deveriam ser dedicadas à aprendizagem. A resolução desse conflito constitui um problema quer para os aprendentes quer para os formadores, que devem apoiá-los a definir e concretizar estratégias para os ajudar a fazer a transição da situação de aprendentes dependentes para aprendentes autodirigidos; daí a recomendação da andragogia para que as acções de educação/formação de adultos se iniciem pela

realização de actividades que promovam a orientação para a aprendizagem autodirigida.

Em relação ao *papel da experiência do aprendente*, a pedagogia utiliza-a em geral pouco e prefere recorrer à experiência do professor, do manual, do auxiliar audiovisual, o que faz com que o essencial da sua metodologia consista na transmissão de técnicas. Em contrapartida, a andragogia, ao reconhecer a experiência dos adultos, quantitativa (anos de vida) e qualitativamente (diversidade de papéis e de contextos da existência) muito diferente da dos jo-

vens, tende a socorrer-se dela para a própria formação, o que, de resto, pode ter consequências positivas, mas também negativas. Consequências positivas: por um lado, os adultos são fonte de recursos, as suas experiências constituem

“matéria” da própria aprendizagem, enriquecida, por exemplo, através de discussões de grupo, exercícios de simulação, trabalho de campo, resolução de problemas; por outro lado, a heterogeneidade das experiências dos adultos reforça a necessidade de planos de formação individualizados e legítimos “contratos de aprendizagem” personalizados. Consequências negativas: por um lado, as que decorrem do “avivar” das experiências escolares anteriores, eventualmente não muito gratificantes e, com adultos pouco escolarizados, com certeza muito auto-



penalizantes; por outro lado, a emergência de modos habituais de pensar e de agir, de preconceitos, de defensividades. Como quer que seja, na perspectiva da andragogia, a experiência dos aprendentes adultos não pode ser ignorada, desvalorizada, minimizada, rejeitada, porque isso implicaria rejeitar a própria pessoa, sobretudo quando se está perante um adulto pouco escolarizado⁽²⁾, no limite um analfabeto, por exemplo, tudo o que muitas vezes “tem”, faz valer e funda a sua dignidade é a sua experiência de vida.

Relativamente à *disponibilidade para aprender*, a pedagogia considera que ela é largamente função da idade e que os jovens se prontificam para aprender o que os professores lhes dizem que deve ser aprendido com vista a alcançar o próximo nível ou grau de progressão no sistema de ensino. Em contrapartida, a andragogia tende a considerar que os adultos se prontificam para aprender quando experimentam necessidade de saber ou de saber fazer alguma coisa com vista a actuar com mais eficácia e eficiência em algum aspecto das suas vidas, por exemplo, no caso da sua relação com o trabalho e o emprego, quando não conseguem arranjar emprego, se encontram em risco de o perder ou aspiram a progredir na sua carreira profissional. Todavia, a disponibilidade para aprender

pode ser “provocada”, induzida, estimulada, por exemplo, expondo os aprendentes a modelos que desempenham papéis semelhantes aos seus de um modo mais efectivo ou através da realização de diagnósticos (com recurso, nomeadamente, ao balanço de competências) que permitem avaliar as diferenças entre a situação em que se encontram no presente e aquela onde poderiam, desejariam ou necessitariam de se encontrar.

Quanto à *orientação para a aprendizagem*, a pedagogia pressupõe que os aprendentes iniciam a sua

formação centrados em “objectos” de aprendizagem, a qual, portanto, consiste essencialmente num processo de aquisição de conteúdos programáticos prescritos, que por seu turno impõe uma organização e desenvolvimento

curricular em unidades sequenciais. Em contrapartida, a andragogia tende a considerar que os adultos apenas “entram” em formação quando experimentam dificuldades numa dada situação da sua vida e, por isso, a sua orientação para a aprendizagem centra-se na realização de tarefas, na resolução de problemas concretos. Dito de outro modo: os adultos, na sua maioria, não aprendem por aprender, mas sim para se tornarem capazes de enfrentar de uma maneira mais satisfatória obstáculos que a sua própria existência lhes coloca. Daí, por um lado, a ne-

cessidade de organizar e desenvolver as aprendizagens (o currículo) à volta da experiência pessoal dos aprendentes (e não de unidades temáticas, no limite “disciplinas”) e, por outro lado, a importância de tornar claro os resultados das aprendizagens em termos de relevância e pertinência para ajudar a resolver os seus problemas, o que aliás se traduz num dos lemas da andragogia, qual seja o de “desenvolver a necessidade de aprender o que vai ser aprendido”.

Enfim, no que respeita à *motivação para aprender*, a pedagogia presta atenção privilegiada às pressões externas, provenientes sobretudo dos pais e dos professores, para a obtenção de graus, para as consequências positivas ou negativas do sucesso e do insucesso escolares. Em contrapartida, a andragogia pressupõe que a motivação para aprender, da parte dos aprendentes adultos, se depende de factores externos (obtenção de emprego, melhoria salarial, progressão profissional, por exemplo), depende principalmente, em termos de investimento na formação, de factores internos (auto-estima, reconhecimento de outrem, autoconfiança, qualidade de vida).

As implicações dos pressupostos antes explicitados fazem sentir-se na concepção e construção dos programas/cursos/acções de educação/formação de adultos, diferente no modelo pedagógico, centrado

predominantemente nos conteúdos, e no modelo andragógico, centrado predominantemente nos processos de aprendizagem. Valerá a pena, de novo, caracterizar sumariamente cada um deles, mas desta vez sucessivamente, primeiro as características do modelo pedagógico e, depois, as do modelo andragógico.

O modelo pedagógico concebe programas para responder, no essencial, a quatro questões, cujas respostas são congruentes com a “lógica dos conteúdos” que o informa. Primeira: quais as necessidades

que precisam de ser satisfeitas? Compete ao professor, e/ou ao sistema de ensino, defini-las e, além disso, dominar todos os conteúdos que lhes correspondam. Segunda: como podem tais conteúdos ser organizados em unidades

lectivas maneáveis? Compete ao professor, e/ou ao sistema de ensino, determinar as cargas horárias, a sua distribuição e a duração total dessas unidades. Terceira: qual deve ser a sequência mais lógica para apresentar tais unidades? Compete ao professor, e/ou ao sistema de ensino, enunciá-la, de harmonia de resto com princípios comumente aceites (sequência do simples para o complexo nas ciências exactas, sequência cronológica nas ciências históricas, por exemplo). Quarta: quais são os métodos mais eficientes e eficazes para transmitir os conteúdos?

Compete ao professor, e/ou ao sistema de ensino, tomar as necessárias decisões, que em geral compreendem métodos expositivos para conteúdos sobretudo informativos e métodos demonstrativos para conteúdos sobretudo experimentais.

O modelo andragógico concebe situações de formação que sejam elas mesmas, mais do que o formador, facilitadoras das aprendizagens. O formador apresenta-se, justamente, como “facilitador da aprendizagem”, que apenas secundariamente funciona como “fornecedor” directo de recursos, mas

que, em contrapartida, é suposto, sobretudo, conhecer a existência de outros recursos, além dos constituídos pelos próprios aprendentes, e estabelecer articulações entre eles (recursos e aprendentes). As principais responsabilidades do for-

gador consistem, então, em criar um bom clima no contexto de formação, em envolver os aprendentes e apoiá-los no planeamento da formação, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na formulação dos respectivos objectivos, na elaboração de planos para os cumprir, na concretização desses planos e na avaliação das aprendizagens, práticas que finalmente se consubstanciarão em contratos de aprendizagem (ou de formação).

A criação de um clima de formação saudável e propiciador do investimento dos aprendentes nas

aprendizagens é, na perspectiva da andragogia, absolutamente crucial, dele dependendo a efectivação de todas as restantes práticas antes enumeradas. Recorde-se que o contexto de formação compreende uma “dimensão física”, de organização dos espaços, e uma “dimensão psicológica”, a mais importante, que exige práticas de respeito mútuo, de cooperação, de confiança recíproca, de apoio e ajuda, de abertura e autenticidade e mesmo de prazer, implicando sempre todos os participantes, aprendentes e formador (ou formadores).

Os “contratos de aprendizagem”⁽³⁾ (ou de educação/formação) servem fundamentalmente para ajudar os aprendentes a estruturar as suas aprendizagens. Cada aprendente, apoiado quanto seja necessário pelo formador (e sê-lo-á

por certo bastante no caso dos adultos muito pouco escolarizados e mais idosos), começa por traduzir as necessidades de formação, também por si (ou com ele) diagnosticadas, em objectivos de aprendizagem, que podem descrever os comportamentos a ser atingidos (o que é apropriado para a maioria das competências básicas) ou a direcção do desenvolvimento das capacidades a adquirir (o que é apropriado para competências mais complexas). A seguir, identifica, com a ajuda do formador, os recursos e as estratégias mais adequados para atingir tais objectivos. Depois



específica que evidências deverão ser obtidas para indicar em que medida os objectivos foram atingidos. Finalmente, especifica ainda como é que essas evidências serão julgadas e avaliadas.

O apoio personalizado do formador e a cooperação entre os próprios aprendentes são intrínsecos às sucessivas fases de desenvolvimento do processo de elaboração e gestão do contrato, até à sua concretização. Todavia, é possível distinguir momentos de trabalho individual e em pequeno ou em grande grupo.

Assim, a um primeiro trabalho individual de cada aprendente com o seu contrato de formação, sucede-se a revisão em pequeno grupo de aprendentes, também para recolha e partilha de reacções e sugestões, e a ela a revisão dos contratos pelo formador, a fim de, nomeadamente, garantir

que os objectivos da intervenção estão contemplados no contrato, sugerir outros recursos para os atingir ou tomar posição quanto aos propósitos avançados pelos aprendentes no que respeita à recolha e à validação das evidências sobre o cumprimento desses objectivos. Uma vez aprovados os contratos, os aprendentes providenciam para a sua concretização, mantendo-se o formador sempre disponível como consultor e recurso, inclusive para propiciar o acesso a recursos menos imediatos. Um contrato de formação considera-se cumprido pelo aprendente quando

o formador aceita um “*dossier* de evidência”, e após a sua discussão com o aprendente, discussão que pode ainda realizar-se em pequeno grupo; a não aceitação implica que o formador especifique que outras actividades deverão ser realizadas para o pleno cumprimento do contrato.

Três observações finais. Primeira: a oposição tão marcadamente estabelecida entre pedagogia e andragogia refere-se como que às “práticas puras” de cada um dos modelos, as quais, enquanto tal, hoje por hoje, presumivelmente, jamais se encontrarão

em qualquer contexto de formação. Segunda: a “aplicação” de pelo menos alguns dos princípios tanto da pedagogia como da andragogia depende de uma grande diversidade de factores, que inclusive podem fazer com que, em determinadas

aprendizagens, seja mais apropriado intervir “pedagogicamente” do que “andragogicamente” ou vice-versa. Terceira: mesmo sem lhe havermos atribuído o qualificativo de “boas práticas”⁽⁴⁾, que portanto se imporá seguir imperativamente, a andragogia não constitui qualquer “receita” que “automaticamente” possa ser utilizada na resolução, nomeadamente, dos problemas de adaptação/reinserção dos nossos adultos pouco escolarizados pela via da formação, sem prejuízo da utilidade que para esse efeito efectivamente lhe reconhecemos.



NOTAS

- (2) A dupla referência aos adultos (formalmente) pouco escolarizados, aqui e agora como em ocasiões futuras, tendo que ver com a já assinalada proveniência deste texto, não deve ser entendida, crê-se, como limitativa do campo de aplicação da andragogia, que não se restringe a esse público mas, muito pelo contrário, ganhará sentido com qualquer tipo de público adulto, qualquer que seja o seu nível de escolarização e/ou de qualificação profissional, em situação de educação/formação, quer inicial quer, sobretudo, contínua (ou, como mais recentemente se tornou banal dizer-se, de aprendizagem ao longo de toda a vida e em todas as áreas da existência).
- (3) Obviamente sem a dimensão jurídica dos contratos de aprendizagem usados, por exemplo, e bem, no “sistema de aprendizagem”.
- (4) Esta fórmula — “boas práticas” —, apesar de presentemente consagrada, não é isenta de críticas. Por um lado, é assaz controversa a exequibilidade da sua “transferência” (pois é ela que se lhe associa), talvez, essencialmente, mais de “processos” do que de “conteúdos”. Por outro lado, reconhece-se mais recentemente que, além das “boas práticas”, o que mais importará serão os “bons profissionais”, que — diferentemente dos “bons funcionários”, que se circunscrevem à aplicação das “normas”, ou dos “bons técnicos”, que se limitam a interpretá-las — são capazes de “construir a sua própria norma”, isto é, construir com os sujeitos aprendentes soluções congruentes com as suas necessidades, no caso de educação/formação.

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, João (2001). *O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de Um Mito*. In “O Século da Escola. Entre Utopia e a Burocracia”. Porto. Asa Editores II, S.A. 63-94.
- BHOLA, H.S. (1989). *Théorie et Recherche en Éducation des Adultes. Vers la Professionalisation*. In “Tendances et Perspectives Mondiales de l’Éducation des Adultes”. Paris. Bureau International de l’Éducation.
- CAMPOS, Bárto Paiva (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto. Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa. Educa.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo / Rio de Janeiro. Editora Terra e Paz.
- INGALLS, John D. (1980). *Les Sept Phases du Processus Andragogique*. “L’Éducation Permanente”. 4. 183-187.
- KNOWLES, Malcolm S. (1984/1985). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco / Washington / London. Jossey-Bass Publishers.
- KNOWLES, Malcolm (1990). *L’Apprenant Adulte. Vers une Nouvelle Art de la Formation*. Paris. Les Éditions d’Organisation.

Luís Imaginário

Universidade do Porto — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento



O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação

Miguel Torga escreveu um dia: “Mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas doutra. Acabado o exame da 4.ª classe, cada qual trata de sepultar sob uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu.” (Citado por António Nóvoa no Prefácio que escreveu ao livro Educação de Adultos — Um Campo e Uma Problemática, de Rui Canário, EDUCA/ANEFA, Lisboa, 2000.) Esta questão dos dois saberes, das duas (ou várias) vias para aceder ao saber — ou para o criar — manifesta-se sobretudo logo que existe contacto entre, digamos, “o povo” por um lado e “a escola”, por outro. Contudo, este contacto nem sempre foi uma evidência, nem sempre representou um consenso, porque a existência de sistemas de educação e formação abertos à população é efectivamente uma aquisição social historicamente datada

Ilustra bem a anterior afirmação o debate que se levantou em Inglaterra (como certamente em muitos outros países) durante o século XIX, entre os que consideravam a escola um monopólio da elite e os que pretendiam abri-la à população no seu conjunto. Em 1803, o então Presidente da Royal Society (correspondente à Academia das Ciências) declarava em pleno Parlamento: “O projecto de dar educação aos membros das classes pobres trabalhadoras seria de facto prejudicial à sua moralidade e à sua felicidade; ensiná-los-ia a

desprezar a sua sorte nesta vida, em vez de os tornar bons servidores na agricultura e em outras tarefas laboriosas a que os destinou o seu lugar na sociedade; em vez de aprenderem a subordinação, tornar-se-iam facciosos e insubmissos, ao permitir-lhes ler folhetos sediciosos, livros viciosos, publicações contra o cristianismo; torná-los-ia insolentes para com os seus superiores.” Posição defendida ainda em 1853, por exemplo, por Hannah Mare, que escrevia em *The Sunday School*: “Entre todas as invenções loucas e instrumentos



da nova vaga para arruinar o país, ensinar os pobres a ler e a escrever é bem o pior de todos!” A estas vozes de cunho obscurantista (de que encontramos ecos em Portugal, ainda nos anos 40 e 50 do século XX, por parte de certos adeptos do regime salazarista), opunham-se os defensores de um acesso mais aberto. Tais como um certo Mr. Sharp que em 1807 afirmava na britânica Câmara dos Comuns: “Um pouco de educação ajudaria a formar muitos hábitos benéficos e de natureza permanente: hábitos de submissão e de respeito para com os seus superiores.” Ou J. P. Kay, mais tarde, em 1832 (*The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*): “Se as classes superiores forem incapazes de disseminar inteligência entre as classes inferiores, haverá sempre quem esteja

pronto a aproveitar-se da sua ignorância; se as classes superiores não procurarem ganhar a confiança das classes inferiores, outros virão que se aproveitarão da sua desconfiança... A miséria, o vício e os preconceitos das classes inferiores surgirão como elementos vulcânicos cuja violência explosiva poderá até destruir a estrutura da sociedade.”

Ideologias, finalidades, interesses, no fundo muito semelhantes por parte destes oradores ou escritores e, no entanto, divergências reais quanto à estratégia. Excluir da educação a maioria da população para melhor a controlar? Ou controlá-la melhor através de uma inclusão maciça na (e pela) educação? De uma maneira geral, apesar de desenvolvimentos muito desiguais entre países (Portugal terá sido dos últimos no Hemisfério Norte a estabelecer a escolaridade básica universal de 9 anos), os adeptos de uma educação generalizada acabaram por ganhar a contenda, garantindo a instalação de sistemas de ensino oficiais abertos a todas as camadas da população. Abertos, sim, mas muito gradualmente e na perspectiva de não alterar as estruturas, os conteúdos, os métodos já estabelecidos. De facto, as portas das escolas vão-se abrindo a partir de meados do século XIX; no entanto, para garantir, nestas condições, a adesão das “classes inferiores”, foi necessário acrescentar à dimensão universal deste novo serviço público um carácter obrigatório. O que, aliás, não evitou, muito pelo contrário, o absentismo e elevadíssimas taxas de insucesso por parte das crianças e jovens oriundos das classes sociais para quem as estruturas escolares (em meio rural e também em meio urbano operário) representavam um instrumento de “colonização cultural”, embora igualmente, em





casos excepcionais e isolados, uma via de promoção social à escala individual.

Quanto às pessoas adultas, apesar dos desequilíbrios intergeracionais provocados pela criação da escola universal, nunca surgiu uma decisão política que para elas instaurasse um sistema de educação de massas. Apesar disso, e sobretudo graças à iniciativa privada, multiplicaram-se, na Eu-

ropa e a partir da segunda metade do século XIX, os projectos de promoção cultural e educativa tendo em vista os adultos. Por exemplo, na Alemanha, com inspiração na filosofia iluminista (*Aufklärung*) e visando a democratização do saber humanista, mas igualmente e com grande intensidade na Escandinávia, através das Escolas Superiores Populares concebidas pelo pastor luterano Grundtvig na Dinamarca ou os Círculos de Estudo suecos, cujo primeiro terá sido reunido em 1845

pelo médico de Estocolmo, Dr. Ellmin. O objectivo destas iniciativas era, quer de permitir às pessoas com meios e já instruídas trocar ideias e opiniões e ganhar novos saberes, quer — numa perspectiva filantrópica — ajudar os adultos pouco ou nada escolarizados a acederem a uma cultura e os conhecimentos até então apanágio das “classes superiores”. Analisando os conteúdos destas iniciativas, emerge com grande clareza uma finalidade mais ou menos explícita: a de tornar cada participante, independentemente da sua origem, classe ou interesses pessoais, um “homem do Renascimento”, dotado de conhecimentos enciclopédicos e de uma maior sensibilidade ao desfrute dos bens culturais.

Contudo, relativamente às classes pobres e às pessoas adultas menos escolarizadas, o maior sucesso coube às inicia-



tivas que garantiam uma “segunda oportunidade” (frequentemente, uma primeira) para aprender a ler e a escrever, ou então às que — a exemplo do CNAM (Centre National des Arts et Métiers, criado em França ainda nos finais do século XVIII) — ofereciam uma via para um trabalho mais qualificado. Como, por exemplo, os “Mechanics Institutes”, criados na Inglaterra em 1821, que já ultrapassavam 700 em 1850. Ou, na Alemanha, com a constituição em 1891 da Sociedade de

Ajuda aos Trabalhadores, cujas actividades educativas, por pressão dos próprios trabalhadores, se tornaram rapidamente mais “utilitárias”, isto é, instrumentos para a melhoria das condições materiais de vida.

Que pertinência terão estas referências históricas para a questão, que hoje nos ocupa, do acesso à educação e formação por parte de quem habitualmente as não procura? O facto é que os temas que então se debatiam, e outros entretanto gerados pelas

dinâmicas políticas e sociais, mantêm-se na ordem do dia. Se a universalidade da educação e formação é agora dificilmente questionada, existem no entanto práticas de “democratização” que acabam por negá-la. Designadamente no que se refere às pessoas adultas, e sobretudo às que não tiveram oportunidade para aproveitar, no todo ou em parte, os serviços de educação e formação iniciais, continua a não existir, por parte dos poderes públicos, um reconhecimento formal do direito à aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida. Para mais, é de sublinhar que aprendizagem ao longo da vida não



pode ser nunca sinónimo de “escola perpétua”. Com efeito, se a intenção é verdadeiramente atrair os chamados “não públicos” da educação-formação, que na sua maioria foram já rejeitados pela escola ou a rejeitaram, será inconcebível basear-se um sistema de aprendizagem de adultos sobre um figurino escolar.

Aliás, o maior dilema relativamente à educação e formação de adultos não é já tanto o decidir-se se, sim ou não, deverá toda a população ser abrangida, mas provém do facto repetidamente comprovado de, perante uma determinada oferta de educação-formação, a procura ser sempre mais forte por parte de quem já está mais qualificado e se encontra melhor integrado na sua sociedade. Efectivamente, no que se refere a pessoas e grupos marginalizados, a oferta por si só não gera a procura. Os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os percursos, os procedimentos, os assuntos, os métodos, os agentes, as agências, representam, entre outros, componentes de uma estratégia que, para assegurar uma real democratização, as deverá reinventar, sempre que se trate de atrair este vasto “não público”, e não apenas os já motivados e convictos dos benefícios de novos saberes e saber-fazer numa sociedade, como a actual, cada vez mais dirigida para, e pela, a sociedade do conhecimento.

Deste modo, para se abrir à grande maioria das pessoas adultas, a educação-formação não pode limitar-se a abrir as suas portas. Devem as respectivas estruturas e agentes, para além disso, passar a inserir-se nas dinâmicas pessoais e sociais em curso, e até mesmo assumir, como dimensões intrínsecas ao processo formativo, funções de animação, de intervenção, de acompanhamento, relativamente à concepção e à realização de: (a) à escala indivi-

dual, projectos de vida/percursos individualizados de educação-formação; (b) à escala colectiva, projectos de desenvolvimento social e/ou territorial ou até, sempre que possível, de planos locais de educação e formação.

Entre as condições para assegurar uma maior participação das pessoas adultas menos qualificadas e mais desfavorecidas, têm sido citadas:

- inserção da educação e formação de adultos em actividades e processos em curso que motivem fortemente os adultos (por ex., projectos de desenvolvimento local);
- um trabalho intensivo a montante e a jusante das acções educativas e/ou de formação (daí o papel fundamental do “animador”, “mediador” ou “mentor” como agente de sensibilização, motivação, comunicação; apoio pessoal);
- a elevação da autoconfiança (entre outras práticas, através da identificação e validação — como parte integrante do processo formativo — da experiência, dos conhecimentos, das competências, das atitudes, etc., dos participantes);
- uma abordagem de *outreach* ou proactiva, isto é, indo ao encontro das pessoas adultas (onde elas residem, trabalham, se divertem, intervêm civicamente, etc.), acolhendo-as depois em espaços de convivialidade para as ajudar a transpor, quando o quiserem e se o quiserem, o difícil patamar de entrada para a educação-formação;
- uma abordagem de *empowerment*, que assegure às pessoas adultas uma apropriação do conjunto do processo, através de uma participação activa nas decisões.





Relativamente ao conceito e às práticas de *empowerment*, é de sublinhar que exigem sempre uma mudança nos dois sentidos: por parte das pessoas que possuem muito pouco poder social e por parte dos poderes e seus representantes, nos diferentes sectores que intervêm para a inclusão das pessoas, grupos e territórios mais marginalizados (ver *Empowerment — Um Novo Olhar sobre a Inclusão e as Estratégias para o Emprego*, GICEA/MTS, Lisboa, 2000).

As actividades de educação e formação de adultos devem, pois, ser concebidas essencialmente como respostas a questões emergentes de projectos — individuais ou colectivos — que os adultos vivam intensamente. A natureza e os conteúdos das actividades organizadas vão então resultar de uma negociação (realizada já como uma componente formativa) entre todos os participantes — aprendentes e formadores — considerados, no seu conjunto, cooperantes de um projecto comum de acção-investigação-formação-acção. Muitos dos chamados “não públicos” tornar-se-ão assim interventores muito activos, logo que lhes seja dada ocasião de se apropriarem de uma quota-parte de poder sobre o conjunto do processo. Um dos efeitos indirectos dos 14 anos de orçamento municipal participativo em Porto Alegre (Brasil) não foi precisamente o aumento do número de adultos pobres inscritos em cursos de educação de base? Ou, mais perto de nós, a criação dos “Painéis de Cidadãos” na Bélgica (cidadãos escolhidos por sorteio, que devem dar um parecer fundamentado preliminarmente a importantes decisões municipais)



levou também ao aumento de procura de formação complementar sobre os temas em debate.

Contudo, entre o chamado “não público da educação e formação” mantém-se um núcleo duro que, por motivos pessoais ou sociais, não se sente atraído por dinâmicas de mobilização visando a participação cívica, ou não se sente capaz de assumir a sua própria vida como projecto. Uma estratégia de educação e formação de adultos — para todos, ao longo de toda a vida e em todos os sectores da vida — deverá igualmente ter em conta este segmento da sociedade. Adoptando uma abordagem muito informal, é necessário começar por fazer participar estas pessoas, em grupos e em actividades, sem uma relação directa nem visível com acções de educação ou formação. Convidando-os a entrar e a utilizar espaços de convivialidade, de relacionamento e, eventualmente, de realização de conversas e entrevistas que permitam, a dada altura, fazer um certo balanço de vida, uma reflexão a dois ou em grupo sobre como viver melhor, como encarar melhor um difícil quotidiano, como atingir esse patamar decisivo que é o “projecto”.



Estes espaços foram, com efeito, pensados e inscritos na nova estratégia de desenvolvimento da educação e formação de adultos, elaborada e em curso de execução por parte da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Foram baptizados “Clubes S@bER+” e “estarão abertos a todas as pessoas, dando no entanto prioridade e uma mais forte atenção aos adultos que se encontram mais desprovidos em matéria de escolaridade e de qualificação”. “Estes Clu-



bes devem adoptar uma imagem e lançar actividades capazes de atrair e captar, de forma duradoura, uma população que se mostra geralmente indiferente, ou até mesmo desconfiada, relativamente a tudo o que apareça rotulado de “cultural” ou “educativo”. “Serão criados em espaços de utilização corrente, facilmente reconhecidos pelos residentes, no coração do bairro, da aldeia ou da empresa — enquanto expressão viva de uma sociedade civil solidária e empenhada, e tendo em vista uma maior coesão social e cultural.” São frases extraídas do *Guia Clubes S@bER+, princípios e orientações*, recentemente publicado pela ANEFA, que enuncia da seguinte maneira as suas principais quatro funções:

- (1) Uma função de acolhimento, visando facilitar o convívio, a interacção social e incentivar actividades culturais, desportivas ou cívicas de teor educativo; e motivar/incentivar os adultos a construírem projectos pessoais de vida, procurando ajudar na resolução de problemas susceptíveis de travar ou impedir a participação dos adultos em actividades educativas, culturais e sociais.
- (2) Uma função de informação, fornecendo aos adultos dados sobre as possibilidades/opções em matéria de educação e formação, em contextos formais ou não formais, e isto com a finalidade de: a) completar ou prosseguir a formação inicial; b) responder às suas necessidades em termos de inserção ou progressão profissionais e de aperfeiçoamento no trabalho; c) facilitar a valorização pessoal.



- (3) Uma função educativa, visando promover e valorizar as competências adquiridas com a experiência; promover a dimensão educativa das actividades culturais ou sociais associadas ao Clube; motivar/incentivar as pessoas adultas a envolverem-se em percursos de educação/formação e em processos de inserção activa na sociedade.
- (4) Uma função de mobilização cívica, incentivando o empenhamento das pessoas e instituições locais e a respectiva instalação em rede, tendo em vista a multiplicação e partilha dos recursos humanos e materiais destinados a encontrar as respostas mais adequadas às necessidades educativas, culturais e sociais dos adultos.



Projecto ainda incipiente, pois o primeiro destes Clubes foi aberto em Constância nos primeiros dias de Outubro de 2002, mas cuja concretização será, sem dúvida, instrumento e garantia de uma verdadeira e eficaz democratização do acesso à educação e formação por parte da população portuguesa mais carenciada ou marginalizada relativamente a estes sectores.

Alberto Melo
Universidade do Algarve



Cursos de Educação e Formação de Adultos

A experiência da Delegação Regional do Alentejo do IEFP

Numa região com elevados índices de baixa escolaridade, as medidas de formação com dupla certificação são essenciais. O que começou por ser, em 2001, uma experiência-piloto é já um programa plenamente implementado e do qual se podem tirar conclusões

O IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), como grande operador formativo público desenvolveu, ao longo dos anos, um elevado número de acções de formação profissional que, embora permitissem aos seus participantes um aumento das qualificações profissionais, não conferiam qualquer grau académico pelos motivos relacionados com a tradicional dificuldade de articulação entre organismos públicos, neste caso entre as entidades responsáveis pela tutela da formação profissional — IEFP — e as estruturas a quem cumpre a tutela do sistema de ensino — Ministério da Educação. Por motivos idênticos e em complemento de algumas medidas de ocupação de desempregados com grande carências de habilitações académicas e profissionais, também não foi

possível associar uma componente escolar que permitisse aumentar esses índices.

A baixíssima taxa de educação da população portuguesa, especialmente ao nível dos adultos, infelizmente um facto observado há longos anos, levou a que em 1999, após várias tentativas que se verificaram infrutíferas, o Governo português adoptasse medidas de formação, com dupla Certificação, que tinham como base o reconhecimento e a validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida. Da criação da Anefa (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), órgão de dupla tutela, nasceram basicamente, entre outras, duas medidas que se podem considerar inovadoras no país, embora com longa tradição noutros países da Europa e nos EUA: os Cursos de Educação e

Formação de Adultos — EFA — e os Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências — CRVCC.

Estas propostas foram apresentadas aos diversos operadores formativos nacionais, públicos e privados. A solução adoptada da criação de uma agência com dupla tutela provocou, inicialmente, algumas reticências sobre o êxito da iniciativa. Fruto de diversos factores de impacto positivo como o directo envolvimento dos membros superiormente responsáveis pelas estruturas de gestão (Ministério da Educação, IEFP e ANEFA), a divulgação e formação de mediadores, promovida pela ANEFA, uma correcta estratégia de marketing, aliando-se a crónica necessidade de elevação das habilitações académicas e profissionais dos adultos da região, foi possível motivar os Centros de Formação Profissional e os Centros de Emprego para a adopção da medida. Assimilado pelas equipas formativas, o modelo inovador de funcionamento que propõe, na sua primeira fase, o desenvolvimento de um processo, onde os formandos são convidados a recolher provas que evidenciem competências que lhes possam ser creditadas, bem como o espírito de um módulo que permite dotar os formandos de capacidades de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de uma forma estruturada, foi possível passar para o passo seguinte que consistia na construção programática das diversas unidades englobadas nos domínios de uma componente formativa, denominada Formação de Base, que deve ser suficientemente motivadora para os formandos, possibilitando-lhes fazer uma ligação aos conteúdos da formação profissionalizante, que assenta nos percur-

sos formativos em vigor para a oferta formativa do IEFP. Nesta fase foi possível ultrapassar uma ténue resistência inicial, apresentada por alguns formadores, que, fruto da sua anterior experiência profissional, pretendiam desenvolver formas de avaliação de diagnóstico baseadas na aplicação de testes de avaliação sumativos, onde o júri de validação seria chamado para um tradicional papel de examinador.

Esta oferta formativa é composta basicamente por três percursos de formação, com a atribuição de um Certificado de Educação e Formação de Adultos que conferem:

- ▮ **Básico 1 (B1)** — equivalência ao 1.º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional.
- ▮ **Básico 2 (B2)** — equivalência ao 2.º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional.
- ▮ **Básico 3 (B3)** — equivalência ao 3.º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional.



Os valores de desemprego registado nos Centros de Emprego da região do Alentejo dão conta de elevados índices de baixa escolaridade, sendo mais significativo que cerca de metade dos desempregados apresenta habilitações escolares iguais ou inferiores a quatro anos de escolaridade, representando a população feminina cerca de 66% do total deste universo.

Não foi surpreendente que na primeira fase de implementação do Programa, em 2001, após uma experiência-piloto promovida pelo Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém, a oferta formativa dos Centros de Formação Profissional da Delegação Regio-



nal do Alentejo tenha sido dirigida especialmente para este público, onde 36 dos 40 cursos iniciados pertenceram às tipologias B1 e B2. Em 2002 manteve-se tendência semelhante, com 43 dos 48 cursos desenvolvidos a pertencerem a estas tipologias. Em 2003 realizaram-se 64 acções, sendo 15 pertencentes à tipologia B3, o que revelou um princípio de inversão da tendência inicialmente adoptada.

Este programa, numa lógica de participação activa e responsabilizadora das três estruturas envolvidas na sua gestão prevê, em cada região, a criação de uma equipa de acompanhamento composta por três elementos. Entre outras funções, a equipa tem desenvolvido acções de acompanhamento e de apoio à optimização do modelo. Foram realizadas cerca de quinze visitas, que permitiram retirar conclusões que merecem alguma ponderação por forma a se tomarem as devidas medidas correctoras:

- Os grupos são constituídos na sua maioria, especialmente as acções de tipologia B1 e B2, por elementos do sexo feminino, parecendo existir uma discrepância entre a proporção de formandos dos dois sexos e a dos desempregados inscritos. Questionados, os formandos referiram que existe o receio do insucesso por se tratar de um regresso à “escola”, facto que aparentemente atemoriza a população masculina. Este indicador, embora empírico, parece indiciar a necessidade de um aprofundamento, através de um estudo pormenorizado, que permita concluir sobre incentivos à participação deste segmento de população.
- A duração proposta para os cursos de tipologia B1, quando se envolvem formandos analfabetos, é manifestamente insuficiente e provoca frustração nos partici-

pantes, sentimento que poderá ser ampliado se tivermos em conta que se trata de pessoas que nunca frequentaram o ensino básico ou tiveram uma participação fugaz e provavelmente traumatizante.

- | Existe uma elevada carga administrativa, nomeadamente no preenchimento dos suportes de avaliação, por se tratarem de documentos elaborados em formatos desajustados à utilização dos meios informáticos.
- | Poder-se-á afirmar que se trata de uma aposta formativa bastante interessante para a qualificação profissional e escolar dos adultos. Para além das tipologias mais utilizadas (B1 e B2), no futuro dever-se-á também apostar nos cursos de tipologia B3, por se tratar de uma oferta qualificante que proporciona aos seus diplomados um certificado de formação profissional que poderá relevar para a atribuição de um Certificado de Aptidão Profissional nas profissões que estejam regulamentadas ao abrigo do Sistema Nacional de Certificação Profissional.
- | Outro aspecto que deverá merecer reflexão prende-se com a nula apetência pela realização de acções destinadas aos activos empregados. Se tivermos em atenção que estamos num país onde as forças de trabalho apresentam baixíssimos índices de qualificação escolar e profissional, pareceria tratar-se de uma oferta interessante. Apresenta-se como justificação a longa duração das acções uma vez que, para este tipo de público, apenas é possível, em norma, realizar três horas por dia. O encaminhamento para os CRVCC será uma alternativa válida para parte deste público.

Após dois anos de desenvolvimento, dever-se-ia proceder a uma avaliação que permita, para além de registar um panorama da actividade já realizada, traçar um cená-

rio futuro de actuação, tendo em conta as habilitações dos adultos e as saídas profissionais que deverão ser objecto de uma atenção especial, recordando-se que estamos num período de publicação de portarias enquadradoras de normas de Certificação Profissional, onde são exigidas habilitações académicas equivalentes ao 9.º ano de escolaridade para acesso ao Certificado de Aptidão Profissional.

Embora se deva continuar a desenvolver um esforço geral, de todos os operadores formativos, seria interessante desenvolver uma abordagem parcelar, com objectivos quantificados, mediante o estabelecimento de parcerias com associações representativas de entidades, como por exemplo as Associações de Municípios, Patronais ou Sindicais, que pudessem sinalizar, motivar e encaminhar as suas forças de trabalho para esta oferta formativa.

Finalmente o reconhecimento de que é possível desenvolver parcerias válidas entre vários organismos do Estado, mesmo de ministérios diferentes, desde que a postura dos intervenientes tenha sempre como objectivo a resposta aos utentes.

Paulo Rosado

*Chefe de Divisão da Formação Profissional
da Delegação Regional do Alentejo*



O Centro de Formação de Santiago do Cacém



O Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém tem há muito a percepção da necessidade de formar com base numa dupla resposta — Qualificação Profissional e Qualificação Escolar — uma vez que a população da região do Alentejo inscrita nos Centros de Emprego continua a apresentar baixos níveis de escolarização. Neste sentido, o Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém tem vindo desde a sua criação a desenvolver acções em várias modalidades, cujo objectivo é aumentar o nível de escolarização dos formandos, nomeadamente: acções destinadas a públicos desfavorecidos e/ou em risco de exclusão (integrar, formação socioprofissional, formação social-profissional); acções destinadas a desempregados sem o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (educação-formação) e acções destinadas a jovens a partir dos 15 anos para conclusão do 3.º ciclo do ensino básico (aprendizagem de nível II) ou do 12.º ano (aprendizagem de nível III), todas estas iniciativas formativas compostas também pela componente profissionalizante.

Devido a este historial que revela a preocupação com os baixos níveis de escolarização da população

residente nos quatro concelhos do Alentejo Litoral (Sines, Santiago do Cacém, Grândola, Alcácer do Sal) que fazem parte da área de influência do Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém, a Delegação Regional do Alentejo convidou este Centro a participar no Projecto Pioneiro da ANEFA (que contemplou no total dez instituições em todo o País e um centro de formação em cada uma das cinco Delegações Regionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional). Para dar forma a esta iniciativa conjunta dos dois Ministérios, o Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém, em conjunto com o Centro de Emprego de Alcácer do Sal, promoveu uma acção EFA BI no itinerário de Jardinagem e Espaços Verdes (uc I) destinada a público desfavorecido (subsidiados, RMG e em risco de exclusão social), que integrou treze formandos do sexo feminino e um formando do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos, e veio a permitir aumentar a escolaridade a oito formandos para o 1.º ciclo do ensino básico.

Desde o ano de 2000 tem sido notória a importância dada à modalidade de formação EFA na oferta formativa deste Centro, assim como tem sido crescente o esforço de diversificação da mesma oferta. Os cursos EFA, inicialmente desenvolvidos na área de formação 02-Agricultura e Pescas, estenderam-se para além da área já mencionada a nove áreas de formação, nomeadamente: Administração e Gestão; Cerâmica e Vidro; Comércio; Construção Civil e Obras Públicas; Electricidade, Electrónica e Telecomunicações; Energia, Frio e Climatização; Hotelaria, Restauração e Turismo; Madeiras; Serviços Pessoais e à Comunidade, conferindo,

consoante o tipo, um dos três ciclos do ensino básico: 4.º ano, 6.º ano ou 9.º ano de escolaridade.

Esta aposta cada vez maior numa modalidade de formação que permite simultaneamente aumentar a escolaridade e uma qualificação profissional, apoiando-se nas experiências de vida do indivíduo (RVC), constitui actualmente uma resposta muito adequada para o público que procura os serviços do IEFP.

Com o objectivo de apropriar-se metodologicamente da proposta de intervenção da ANEFA, no âmbito da orientação profissional, o IEFP desenvolveu um modelo de intervenção de orientação profissional junto dos candidatos a cursos EFA. A primeira fase deste processo tem início nos Centros de Emprego e engloba uma orientação de 1.º nível através de uma sessão colectiva, na qual são abordados pelo conselheiro de orientação profissional as oportunidades de formação em causa, a obtenção de um grau escolar, as saídas profissionais, os contextos e condições de trabalho das profissões, as regalias inerentes à frequência da formação e a metodologia de orientação para esta modalidade de formação — Balanço de Competências. É ainda feita uma avaliação do pedido inicial e das expectativas dos presentes. Segue-se uma entrevista individual onde se traça com o candidato o caminho (Plano Pessoal de Emprego) a percorrer até à inserção plena. A orientação de 2.º nível dependerá do nível de habilitações e características de cada grupo e poderá integrar quatro momentos de intervenção, nomeadamente: Avaliação Psicológica (testes psicométricos), cujo objectivo é permitir ao candidato um melhor conhecimento de si próprio (aptidões

cognitivas, interesses gerais e profissionais e características da personalidade) de modo a identificar com o candidato a consistência do seu projecto; Entrevista de Orientação que permite discutir os dados da avaliação psicológica e abordar questões importantes na tomada de decisão; Programa de Balanço de Competências composto pelos seguintes módulos: **1** — Identificação pessoal e colectiva, **2** — Itinerário pessoal e

profissional, **3 e 4** — Ambientes de trabalho e redes relacionais, contexto profissional, **5** — Projectão no futuro, **6** — Do pré-projecto ao projecto profissional, e que constitui um primeiro trabalho de mediação com os candidatos antes do processo de RVC.

A segunda fase decorre já em Centro de Formação e contempla a Revalidação do Projecto, com actividades de acolhimento e integração, em colaboração com o mediador do curso, no sentido da tomada de decisão e consolidação do projecto de cada candidato e constituição do grupo de formação.

Actualmente o Centro de Formação tem em curso onze acções de educação e formação de adultos, seis tipo B2 (6.º ano) e cinco tipo B3 (9.º ano). No sentido de partilhar a experiência dos nossos formandos, solicitámos à mediadora da Acção B2 de Operador Agrícola - Fruticultura, a decorrer em Vale Santiago, concelho de Odemira, Dr.ª Celeste Godinho, e à mediadora da Acção B3 de Desenho e Medições, a decorrer em Vila Nova de Santo André, concelho de Santiago do Cacém, Dr.ª Analídia Pereira, que recolhessem junto dos grupos testemunhos de alguns formandos face às suas expectativas e aprendizagens. Ficam aqui alguns destes testemunhos:

B2

- | *“Tenho aprendido a escrever melhor porque tenho dificuldades na escrita.”*
- | *“Um pouco de inglês, um pouco de computadores, e também aprendi alguma coisa da União Europeia.”*



“Eu tenho aprendido um bocadinho de toda a matéria que nos tem sido dada alguma já estava esquecida outras como o inglês e o computador não tinha nenhum conhecimento”

“Isto na minha opinião é muito importante para o meu futuro assim posso empregar-me noutra emprego. Sem o sexto ano tinha de trabalhar no campo.”

“Os motivos que me levaram a frequentar esta acção foi para ficar com o sexto ano, para que eu possa aceder outros postos de trabalho que não posso frequentar com a 4.ª classe. Porque eu quero mostrar a mim mesmo e aos outros que sou capaz de fazer o sexto ano.”

“[...] é porque quero obter o certificado do sexto ano para poder exercer uma determinada profissão, e porque na minha idade é obrigatório o sexto ano, e sem o sexto ano não se consegue arranjar emprego”.

“As relações entre os membros do grupo são boas. Até agora tem funcionado tudo normalmente. Há respeito pelos colegas e pelos formadores, o que é muito importante.”

B3

“Para mim foi muito importante ter tido a sorte de integrar neste curso. É importante a aprendizagem a nível profissional porque me vai dar Qualificação e os conhecimentos para poder exercer uma profissão que gosto e espero vir a desempenhar. O nono ano de escolaridade também é importantíssimo pois sem escolaridade míni-

ma não é possível alcançar qualquer objectivo a nível profissional e mesmo pessoal. Não tendo integrado neste curso de formação iria ser completamente impossível tirar o nono ano na escola estatal devido a incompatibilidades de horários com a vida pessoal [...]”

“[...] As minhas perspectivas são, concluir o 9.º ano fazer esta Qualificação e trabalhar numa firma de desenho de construção civil ou até quem sabe abrir um pequeno negócio por minha conta dentro desta área. Vou lutar para alcançar os meus objectivos.”

“[...] Ao atravessar uma fase na minha vida em que queria mudar quase tudo, procurei um novo estímulo, qualquer coisa que me motivasse, que me interessasse e que me desse realização pessoal e profissional. Surgiu a oportunidade de fazer o curso de desenho e medições e entrei nele a fundo, com a maior vontade de que funcionasse! Lamentava bastante o facto de não ter o 9.º ano por motivos pessoais que no passado me privaram de o fazer [...]”

Querida que as minhas expectativas se realizassem, concretizar o meu desejo de trabalhar como desenhadora medidora. Foi isto que me propus e é uma meta que quero muito atingir! Certamente vou conseguir porque este curso me está proporcionando realizar este objectivo!”

Maria José Serra

Centro de Formação Profissional
de Santiago do Cacém



Coaching em movimento

O coaching está a ganhar raízes em Portugal. Surgem iniciativas de formação e aplicação. Os coachs procuram certificar-se junto de instituições e organizações internacionais. Há quatro anos falávamos, aqui mesmo, sobre a revolução do coaching. Continuamos convictos que poderá dar um contributo valiosíssimo para a revolução ou “viragem”, se preferirem, por que a formação profissional contínua está a passar no nosso País

Fomos entrevistar duas consultoras francesas que, já há alguns anos, trabalham apaixonadamente nesta e noutras áreas, com uma abordagem multicultural e em rede, o que muito nos apraz sublinhar. Escrevem e falam perfeitamente o português, o que naturalmente muito facilitou o trabalho do entrevistador.

Apresentamo-las, antes de mais, e em poucas palavras:



Catherine Cremonesi

Licenciada em Gestão; 11 anos de consultoria em gestão, condução da mudança, *coaching* e formação (McKinsey and Company...). Directora da Activision, empresa de consultadoria e *team building*,

com sede em Paris e Lisboa.



Anne Petit

Licenciada em Direito Comercial; 10 anos de experiência em contexto transcultural junto de gabinetes jurídicos e instituições e empresas transnacionais. Especialista na gestão da mudança e no acompanhamento/formação de quadros expatriados e respectivas equipas.

Entrevista conduzida por:



Artur Lemos de Azevedo

Editor e Consultor

A origem do *coaching* é o mundo do desporto e os Estados Unidos. A ideia subjacente a esta prática é que, com o treino, a pessoa torna-se campeã e desenvolve muito mais o seu potencial. No campo empresarial, cada vez mais competitivo, o *coaching* tem conhecido grande êxito e afirma-se como uma tendência de longo prazo e não só uma moda passageira.

O desenvolvimento rápido desta profissão desde os anos 75-80 na Europa é fácil de explicar:

- Os gestores sofrem de uma grande solidão no exercício das suas funções e são submetidos a pressões enormes para atingirem objectivos, e quanto mais se sobe na hierarquia pior.
- A vida profissional passa, hoje em dia, por muitas mudanças: de empresa, de sector, de funções, de país,

e isto requer competências comportamentais e relacionais, flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação — competências pouco ou nada ensinadas nas universidades de gestão!

Dantes havia o sistema de “*conpagnonnagé*”: uma organização de colegas da mesma profissão que podiam trocar experiências e práticas. Hoje em dia, ainda existem programas de *tuoring* ou de *mentoring*, cuja função é mais a transferência de *know-how* (por exemplo no caso da passagem de uma geração para a outra).

O papel do *coach* é diferente: ele é um recurso completamente dedicado ao sucesso dos campeões e das equipas que acompanha. Deve considerar que o “*power is in the patient*”. Não deve ter projectos de mudança para os seus clientes, mas antes criar condições favoráveis que lhe permitam encontrar os seus objectivos e as suas próprias soluções.

Como chegámos ao *coaching*?

Consideramos o *coaching* uma metacompetência, quer dizer, uma competência acrescentada às outras aptidões técnicas e relacionais. Cada uma de nós já tinha a sua profissão de base: consultora de direcção e advogada internacional... Descobrimos, com uma atitude de escuta e disponibilidade, que os nossos clientes estavam à procura não só das nossas soluções técnicas mas também de um espaço de diálogo e de confrontação. Resolvemos adquirir ferramentas e formar-nos para tornar o *coaching* um serviço distinto dos outros que prestávamos, com resultados impressionantes para os nossos clientes.

O *coaching* não é para sobredotados

Consideramos que para ser *coach* num contexto profissional (e não num quadro de terapêutica) é necessário preencher algumas condições:

- Grande autoconhecimento e um trabalho terapêutico sobre si próprio.
- Saber ser e atitude (saber escutar, ser assertivo, capaz de confrontar).

- Bom conhecimento das organizações e da complexidade actual (a abordagem sistémica, as noções teóricas sobre desenvolvimento organizacional...).
- Bom conhecimento da psicologia humana (mesmo sem ser psicólogo) e de alguns dos mecanismos-chave de uma relação de ajuda.
- Determinadas ferramentas e grelhas de intervenção.
- Uma deontologia e regras de ética.
- Experiência, experiência, experiência.

Não diria que é só para “sobredotados” mas não é acessível a qualquer um e sobretudo não é nada que se possa improvisar de um dia para um outro.

O *coaching* e a formação em sala

As empresas vivem num contexto de globalização e de complexidade. Os líderes enfrentam o desafio de conciliar uma dinâmica colectiva, com resultados económicos ambiciosos e o desenvolvimento dos talentos individuais. As maneiras tradicionais de intervir — *consulting* e formação — são insuficientes: uma parte do sucesso das empresas está directamente ligado à motivação individual e à capacidade de se responsabilizar. Os gestores precisam de novas formas de acompanhamento mais próximas da realidade operacional e das suas vivências. O *coaching* é complementar da formação e do *consulting/counselling*, permite um seguimento das acções de forma mais personalizada, tomando em consideração aspectos *soft* das relações e das maneiras de actuar. Daí que o *coaching* tenha um grande impacto nas *performances* individuais e colectivas e na motivação das pessoas.

Adequando à formação técnica ou comportamental ou de gestão?

Como já dissemos, consideramos o *coaching* uma alternativa às formas tradicionais da formação em gestão e/ou comportamental. Sabemos que essas formações têm um baixo impacto a longo prazo porque quase nunca são seguidas de acções.

O *coaching* é muito mais flexível: pode ser complementar à formação em sala, pode ser individual ou colectivo, pode tratar temas técnicos (chamamos *coaching* operacional e/ou de *performance*), pode tratar temas de gestão

e ou comportamental (70% das problemáticas são de *management*/relacionais) e pode ser orientado para o desenvolvimento pessoal (*coaching* de desenvolvimento).

Coaching interno ou externo?

Consideramos que, para cada intervenção, deve verificar-se quem pediu o *coaching* (a pessoa directamente ou o chefe dela, o DRH...), quais os objectivos do indivíduo que vai receber e os da colectividade que eventualmente está a pedir (e pagar) o serviço. Só depois de identificados estes pilares se pode avaliar a melhor solução.

O *coaching* interno pode ser muito adequado, por exemplo, para tratar problemáticas operacionais, técnicas e de *performance* que requerem um bom conhecimento da cultura interna da organização e/ou do sector. Pode ser desaconselhado em situações de conflito ou problemas relacionais na equipa/serviço, por falta de objectividade e eventuais conflitos de interesses.

As grandes empresas em França que têm *coaching* interno utilizam também *coaches* externos e avaliam qual a opção mais aconselhável; também oferecem a possibilidade de o colaborador poder escolher, de dois ou três *coaches* propostos, aquele com quem tem mais vontade de trabalhar.

Uma vez escolhido o *coach*, esclarecido o pedido, partilhados os objectivos, pode definir-se um plano de trabalho entre o *coach* e o seu *coachee*. É nessa etapa que se definem as modalidades: frequência das sessões, lugar, duração e natureza (presenciais, telefónicas, por *e-mail*, etc.).

O gestor é um *coach*?

Hoje em dia fala-se muito de *manager-coach* ou de líder-*coach* como uma postura essencial para quem está em posição de gerir pessoas e equipas.

Pensamos que a competência de *coach* é com certeza uma macrocompetência que acrescenta valor ao papel do gestor, sobretudo numa área tão falada como a do *talent development* ou do *management* das competências. Em contrapartida, há papéis típicos de um gestor que não têm nada que ver com o *coaching*, por exemplo antecipar, planear, controlar, tomar decisões, fazer arbitragem...

Impacte do *coaching* em Portugal

Por todas estas razões, há um grande *gap* em Portugal entre o que as empresas pedem aos seus quadros e gestores (mais autonomia e responsabilização, capacidades interpessoais tal como conhecimentos técnicos e habilidades relacionais) e a preparação destes, sobretudo para as chefias intermédias. Também por falta de formação inicial em liderança, as pessoas encontram-se muitas vezes em posições de chefia sem preparação adequada. São, tipicamente, situações de grande dificuldade em termos de posicionamento e identidade. Este fenómeno também existe, ainda que de forma atenuada, noutros países e o *coaching* pode constituir um apoio mais realista e eficaz que os cursos de formação. Trata-se de dar um acompanhamento individualizado que permite tomadas de consciência rápidas e uma identificação das áreas de necessidade de desenvolvimento ou aprendizagem. É claro que é complementar de acções de formação contínua.

Para os indivíduos ou para as equipas?

São duas abordagens diferentes com características e benefícios distintos.

O acompanhamento individual

É um acompanhamento personalizado, cujos principais benefícios são:

- ┆ Ganhar distanciamento face à função de *manager*.
- ┆ Atravessar períodos de mudança com coerência.
- ┆ Desenvolver o potencial para aceder a um verdadeiro saber ser.
- ┆ Melhorar a capacidade para a reflexão estratégica.

Há três tipos de *coaching* individual:

1. O *coaching* estratégico

- Perspectivar os desafios estratégicos, fazer *benchmarking*.
- Reflectir acerca do estilo pessoal de liderança, repensar a organização, preparar-se para dirigir um processo colectivo de transformação.

2. O coaching operacional

- Acompanhar a evolução (de profissão, função, país).
- Enfrentar uma problemática pontual (conflito, decisão, mudança).
- Melhorar o desempenho enquanto *manager* (capacidade para gerir equipas, organização do trabalho, gestão do tempo...).

3. O coaching de desenvolvimento pessoal

- Desenvolver-se e melhorar as capacidades relacionais.
- Harmonizar a vida profissional e a pessoal.

○ acompanhamento das equipas (team building)

“O objectivo do coaching de uma equipa é acompanhar o desenvolvimento do desempenho colectivo da equipa, de forma regular e avaliada, para que o resultado operacional do conjunto ultrapasse largamente o potencial da soma dos seus elementos”, Alain Cardon in Coaching d’équipe.

Os processos de formação estão cada vez mais integrados na acção. Visam a tomada de consciência do funcionamento actual da equipa, a melhoria das relações interpessoais e interequipas, a par da transformação dos comportamentos.

A principal preocupação é a coerência global e a eficácia: dizer o que se faz e fazer o que se diz. O *manager* e a sua equipa formam um sistema no qual é necessário agir. Como as competências colectivas são muito mais que a adição das competências individuais, as empresas recorrem a acções de *team building* para:

- Melhorar o funcionamento da equipa e suprimir eventuais bloqueios.
- Desenvolver uma coesão de conjunto e otimizar a comunicação.
- Criar um clima de confiança e solidariedade.
- Instaurar uma dinâmica de responsabilização em torno de uma visão e valores partilhados.

Perfil ideal e competências do coach e como chegar lá

O desenvolvimento dos talentos dos outros implica o desenvolvimento de si próprio e dos próprios talentos. Ser *coach* implica, como primeiro passo, ser capaz de ter uma “*coach* atitude”, ou seja, “saber ser pessoal”, incluindo as seguintes qualidades:

- | Capacidade de escuta e de comunicação (assertividade).
- | Respeito pelos seus próprios direitos e ideias, bem como pelos direitos e ideias do outro.
- | Objectividade.
- | Processo construtivo para procurar um resultado ganhador/ganhador com o seu interlocutor.
- | Empatia: o *coach* centra-se no “quem” do cliente, cria um clima de confiança.
- | *Okness*: o *coach* tem segurança interior e pessoal em relação a si próprio, à situação e ao outro.
- | Capacidade para gerir emoções.
- | Conhecimentos de base de psicologia humana e dinâmica de grupos.
- | Experiência e conhecimento de ferramentas.

Podemos também dizer que a ferramenta principal do *coach* é ele próprio, por isso achamos imprescindível a sua deontologia, o seu profissionalismo e a sua integração numa comunidade profissional com regras e códigos éticos.

Em todos os países europeus a profissão está a organizar-se, acreditando organismos de formação e garantindo um nível mínimo desejado para se ser reconhecido como *coach*.

Isto vai levar ainda algum tempo em Portugal, onde estamos a assistir ao início desta nova profissão, talvez como há 10 anos em França.

Os modelos de formação e certificação dos *coaches* são herdados das profissões da psicologia. Por exemplo, os pré-requisitos, definidos pelas associações francesas de *coaching*, incluem:

- Ter seguido um curso de formação certificada.
- Ter efectuado um trabalho pessoal de terapêutica.
- Possuir um supervisor, ele próprio certificado como *coach* profissional.
- Ter uma experiência prática mínima de um determinado número de horas.
- Aderir a um código profissional de ética.

Curso de Formação Contínua de Formadores

Foi realizado o primeiro curso de Formação Contínua de Formadores, utilizando a metodologia de Formação a Distância, no Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, CINEL, no âmbito do projecto DOMÓTIC@ONLINE do Programa comunitário EQUAL



Grupo de formandos

Este curso visa formar formadores que possam acompanhar as novas tecnologias da Formação e Ensino, inserindo-os nos Espaços Virtuais de Aprendizagem, o que lhes permite uma visão da comunidade educativa mais ampla que a formal e os ajuda a partilhar as responsabilidades como formador de uma comunidade para além da escola.

Pretende-se, pois, preparar eficazmente os formadores para o futuro, proporcionando-lhes os conhecimentos e procedimentos pedagógicos adequados, tendo em conta as novas metodologias e recursos pedagógicos a utilizar em suporte multimédia. Assim, a componente presencial é reduzida, valorizando-se a componente de Formação a Distância, dividida em sessões síncronas e assíncronas.

Para as sessões síncronas e assíncronas (*e-learning*), recorreu-se à utilização de duas plataformas de *e-learning*: inicialmente a plataforma www.demo.cinel.org posteriormente a plataforma www.domusform.net desenvolvida pelo projecto Domótic@online do Programa Comunitário Europeu EQUAL.

Cada sequência de formação assíncrona tem uma estrutura que pressupõe que o formando estude com base em material de auto-estudo (pacotes html instalados na Internet) e em recursos de estudo propostos pelo formador através de *e-mail* ou afixados na plataforma e também a realização de missões.

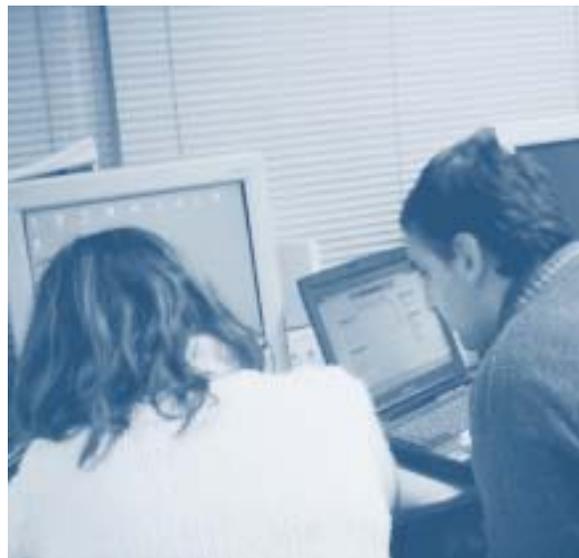
Para as sessões síncronas o formador deve estar *on-line* com os formandos, para esclarecimento de dúvidas, sendo a participação/diálogo realizada em *chat* na plataforma ou outro meio mais adequado.

Este curso realizou-se de 27 de Outubro a 18 de Dezembro de 2003, com a duração total de 116 horas, repartidas em 29 horas de sessões presenciais, 14 horas de sessões síncronas e 73 horas de sessões assíncronas.

Os formandos foram seleccionados entre formadores com experiência pedagógica e capacidades de utilização de ferramentas Office e Internet, tendo constituído uma população heterogénea no que respeita à sua formação de base e à sua área de especialidade.

Assim, frequentaram este curso pessoas de diferentes áreas, nomeadamente da área de Engenharia, Psicologia, Filosofia, Design e Gestão.

Sendo a parceria deste projecto constituída pelo CINEL, CENFIM, CERTICARTA, MORNA e também pela ACAPO e pela Associação Portuguesa de Criatividade (CIDEF), este curso incluiu um formando cego e um am-



Uma sessão assíncrona

bliope. Foi, por isso, necessário recorrer a equipamentos específicos e necessárias algumas adaptações e procedimentos, o que foi conseguido de forma satisfatória.

Será possível a pessoas com especificidades físicas, como a cegueira, surdez e incapacidade de ordem física/motora, poderem preparar-se tecnicamente como formadores em *e-learning*.

No final do curso foram apresentados diversos trabalhos, em simulações pedagógicas *on-line*.

Foi realizada a análise e discussão de todos os projectos de intervenção pedagógica e feita a avaliação do curso, com um inquérito aos formandos e formadores. Concluiu-se que o curso tinha correspondido às expectativas iniciais, verificando-se a necessidade de realização de formação idêntica para melhor adaptar todo o tipo de formando/formador à realidade da evolução pedagógica e ao desafio que é o processo educativo em espaços virtuais de aprendizagem.

ANEXO 1

N.º	Módulo	N.º de horas			
		Presencial	Síncrona	Assíncrona	Total
1	Apresentação do curso	3			3
2	Sistemas de Apoio/Funções do Formador/Tutor			4	4
3	A Internet na Formação e as Novas Tecnologias	2		4	6
4	Comunicação Síncrona e Assíncrona	3	2	4	9
5	Motivação e Gestão de Conflitos	3		4	7
6	Tutoria em Formação a Distância/ Motivação em <i>e-learning</i>			9	9
7	Recursos Didácticos a Utilizar em <i>e-learning</i>	2		4	6
8	<i>E-learning</i> — Concepção de conteúdos multimédia/ Organização Modular de Formação (<i>e-learning</i>)	2		4	6
9	Metologias e Ferramentas de Avaliação da Formação/Presencial e a Distância	2		8	10
10	Plano de Sessão	4	2	8	14
11	Projecto de Intervenção Pedagógica com o recurso ao <i>e-learning</i>	6	2	12	20
12	Simulações Pedagógicas (<i>on-line</i>)		8	12	20
13	Avaliação do curso	2			2
	Total	29	14	73	116

Emília Jardim

Eng.ª Electrotécnica

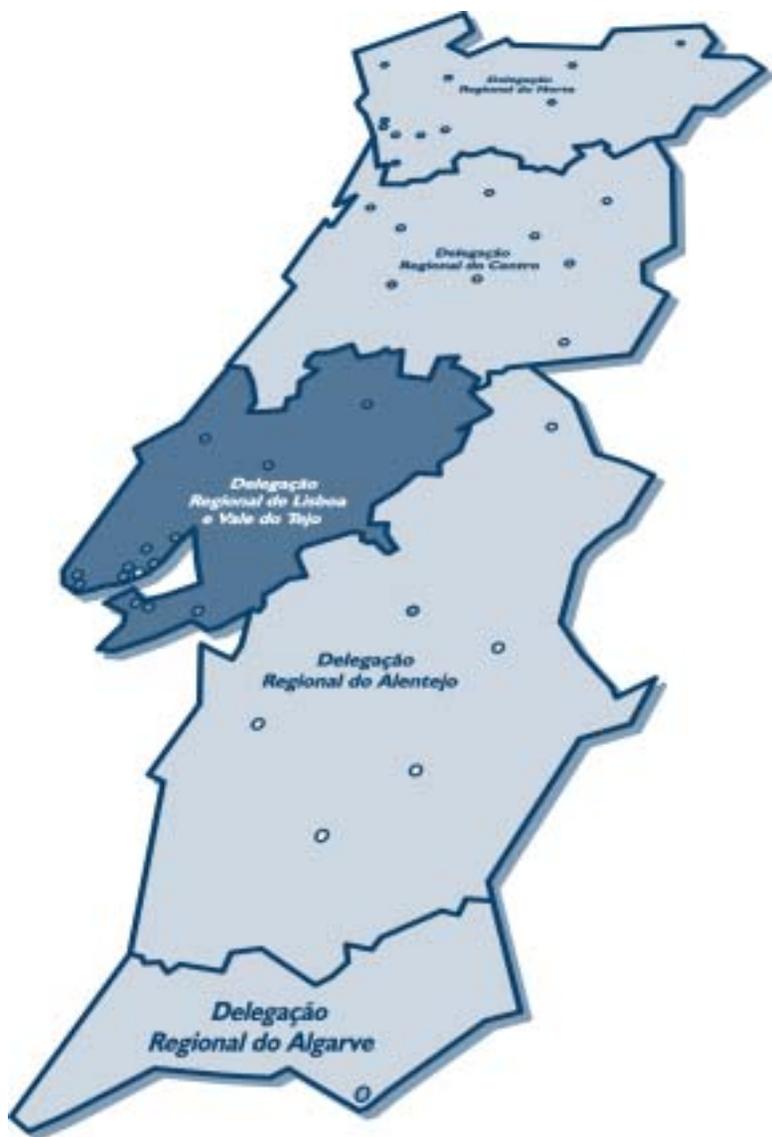


Moreira Pereira

Eng. Electrotécnico



O IEFP na Região de Lisboa e Vale do Tejo



Octávio de Oliveira, Delegado Regional de Lisboa e Vale do Tejo

A região de Lisboa e Vale do Tejo é uma região de polarização metropolitana, de dimensão média em termos europeus.

Pelos seus recursos naturais e produtivos, pela sua natureza de região-capital e dimensão económica e pela sua privilegiada inserção geo-estratégica, a RLVT contribui de forma determinante para o desenvolvimento do país.

Apesar de representar apenas cerca de 13% do território português, a região de Lisboa e Vale do Tejo concentra um terço da população residente, o que se traduz numa densidade populacional extremamente elevada (295,7 hab/km²).



Ao nível da **actividade económica**, como sectores mais dinâmicos, identificam-se os seguintes:

- | Actividades imobiliárias e construção
- | Actividades financeiras e serviços
- | Turismo e lazer
- | Agro-Indústria
- | Indústria Automóvel
- | Transportes e Comunicações

No quadro dos **recursos humanos**, a população apresenta um nível de instrução com 20% dos indivíduos que atingiram o ensino secundário e 14,4% o ensino superior, valores acima dos registados a nível nacional (dados referentes a 2001).

No que respeita à **qualificação** da população activa, 30,6% dos trabalhadores por conta de outrem são indiferenciados e semiquificados, 47% são profissionais qualificados e altamente qualificados e 22,4% são encarregados, quadros médios e superiores (dados de 2000).

A Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, com uma área de intervenção que abrange os distritos de Lisboa, Santarém, Setúbal e 9 concelhos do distrito de Leiria, coordena e dinamiza a actividade de 23 Centros de Emprego, 8 Centros de Formação Profissional, 1 Centro de Reabilitação Profissional e 1 Centro de Apoio à Criação de Empresas.

Encontram-se sedeados na área da DRLVT 16 Centros de Formação Profissional de Gestão Participada, em diversos sectores de actividade, que resultam de protocolos celebrados entre o IEFP e as respectivas associações sectoriais.

A actividade a desenvolver, em 2004, pela Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo tem como enquadramento os cenários macroeconómicos e previsões sobre as variáveis do emprego e desemprego, em referência ao **Plano Nacional de Emprego 2003/2006**, a concretização das medidas integradas no **Programa de Emprego e Protecção Social (PEPS)** assim como, numa visão territorializada da interven-

ção, está a ser dada continuidade à execução do **Plano de Intervenção para a península de Setúbal (PIPS)**.

A **Formação Profissional**, prosseguindo a orientação estratégica de 2003, é considerada a principal actividade a desenvolver, no reconhecimento que os processos de qualificação encerram uma alteração estrutural, pelo reforço do potencial de empregabilidade que proporciona a aquisição de novas competências.

Assim, no domínio da **formação profissional** estão a ser prosseguidos os seguintes objectivos:

- | priorização das acções de formação que confirmam uma dupla certificação, escolar e profissional, o que está integrado numa dinâmica de maior interligação entre a educação e a formação (Cursos de Educação Formação para Jovens com Baixa Escolaridade e Cursos de Educação Formação para Adultos);
- | particular atenção relativamente à Formação Profissional de Desempregados, no contexto da importância da qualificação como resposta imediata para situações de ausência de emprego;
- | reforço da intervenção na formação contínua que será, também, o resultado de uma operacionalização emergente, a que se reconhece importância fulcral, dos processos de **reconhecimento, validação e certificação de competências**.

No âmbito da qualificação dos recursos humanos regionais, no último triénio (2001-2003) foram abrangidas, pelas diferentes medidas de formação profissional em execução nos Centros de Formação e Reabilitação Profissional da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, 58 472 pessoas, num total de 36 881 852 horas de formação, tendo vindo a verificar-se um aumento substancial no número de pessoas envolvidas e no volume da formação, especialmente ao nível da Formação Contínua, da Formação para Desempregados e da Educação Formação de Jovens e Adultos.

O Centro de Formação Profissional de Setúbal

Profissionalismo a toda a prova

*Há muito que as antigas instalações da Fábrica Barreiros deixaram de produzir carochas, ou o “carro do povo” como muitos lhe chamavam. Desde 1986 que das suas portas entram e saem muitos dos profissionais que compõem a força de trabalho da região de Setúbal. A revista **Formar** entrevistou aquele que é, de há dois anos para cá, o director do Centro de Formação Profissional de Setúbal*



Francisco Canelas, director do Centro de Formação Profissional

Revista Formar — O centro ocupa cerca de seis mil metros quadrados (área coberta) e mesmo assim estão em expansão. Há assim tanta procura?

Arq. Francisco Canelas — Temos cerca de 3600 alunos por ano, divididos em 181 cursos de Formação Inicial (FI) e 79 de Formação Contínua (FC). Estamos sempre dispostos a programar novas acções assim que o mercado o exija e apostamos na inovação. Para ter qualidade são preciso meios e alguns deles ocupam muito espaço. Tudo tem de ser o mais parecido possível com o local de trabalho. Imagine o quanto ocupa uma sala de aulas de soldadura para 18 alunos, ou de cabeleireiro, serralharia mecânica, metalurgia, etc.

R. F. — E quanto à procura?

Arq. F. C. — É cada vez maior. Com a crise e o consequente encerramento de muitas unidades fabris na



zona de Setúbal, muitas pessoas acima dos 40 anos, por vezes só com a quarta classe e com competências muito limitadas, viram-se sem futuro.

Tendo em consideração que a taxa de empregabilidade do Centro de Formação é superior a 60 por cento, a FI pode ser a sua “luz ao fundo do túnel”. Quanto à FC, as empresas há muito perceberam a mais-valia que é ter mão-de-obra capaz de funcionar segundo os elevados padrões de exigência a que o mercado obriga: por exemplo, a informática e a automação estão em constante actualização.

R. F. — Como é que as pessoas tomam conhecimento da existência e das acções do Centro de Formação?

Arq. F. C. — Quanto à FI, por regra vêm do Centro de Emprego. Relativamente à FC, são as empresas que enviam os seus empregados para acções de formação.

R. F. — Quais as áreas com maior saída na FI?

Arq. F. C. — Tendo em consideração as características do distrito de Setúbal, as áreas industrial, dos serviços e da hotelaria.

R. F. — Como é feita a triagem para os cursos de FI? São as pessoas que escolhem sozinhas?

Arq. F. C. — Ao entrar no Centro de Formação cada candidato é entrevistado por técnicos especializados de forma a identificar as suas aptidões. Depois, em conjunto com o formador, é feita uma análise das necessidades actuais do mercado para saber em que áreas ele tem maiores probabilidades de conseguir uma saída profissional. Quando inicia o curso que escolheu já é o resultado de todo um trabalho a montante. Aqui não existe a situação do “curso por curso”. Na FI há mais de 50 mas, caso o mercado não necessite de certas áreas, podemos reduzi-los.

R. F. — Como é que o centro escolhe os cursos a ministrar?

Arq. F. C. — O Plano de Formação resulta de um entendimento entre os Centros de Emprego, as entidades empregadoras e o Centro de Formação. Organizamos inúmeras reuniões e inquéritos para determinar quais as necessidades da oferta e da procura. Depois delineamos um plano de cursos que remetemos às empresas para análise. Só após o *feed-back* é que surge o plano final, que nem sempre vai de encontro com o referencial do IEFP. O nosso sucesso resulta das excelentes relações que cultivamos com todo o tecido empresarial e com a estreita colaboração existente entre nós e os Centros de Emprego.

R. F. — Como assim “não seguem o referencial do IEFP”?

Arq. F. C. — Sempre que é preciso propomos novos cursos. Por exemplo, somos o primeiro centro a ministrar o curso de Mediador Social. Este surgiu na sequência de uma ideia pioneira de aproximar os habitantes do Bairro da Bela Vista dos Centros Sociais através dos próprios moradores. Dezoito jovens, que vivem no bairro e conhecem a sua população e a melhor forma de comunicar com ela, estão a receber formação neste centro.



Espaço oficial



Centro de Formação Profissional de Setúbal

É uma intervenção directa, pontual e concisa para um problema específico. Nós estamos onde somos precisos.

R. F. — Quanto tempo duram as acções de formação?

Arq. F. C. — Entre 60 dias e três anos lectivos.

R. F. — Como gere a FC?

Arq. F. C. — Como já expliquei, quase que acabam por ser as próprias empresas a escolher os cursos. A FC destina-se a pessoas no activo que queiram melhorar as suas aptidões ou mudar de área de trabalho.

R. F. — Quais as mais procuradas?

Arq. F. C. — Línguas, Informática, Comando Numérico Computorizado (CNC), Soldadura, Contabilidade e Técnicas Comerciais.

R. F. — Só aceitam candidatos vindos de empresas?

Arq. F. C. — Não. Sempre que há vagas integramos candidaturas individuais. Acontece também, quando há

muita procura e embora seja pouco comum, organizarmos turmas de pessoas desempregadas.

R. F. — O centro está a fazer alguma coisa para ajudar o número cada vez maior de imigrantes desempregados?

Arq. F. C. — Claro. Existe FC para imigrantes nas áreas da Cidadania e do Português. Temos cerca de 800 formandos por ano.

R. F. — E o futuro?

Arq. F. C. — Continuar a trabalhar e desenvolver os Cursos de Dupla Certificação pois nesta região há muitas pessoas sem a escolaridade mínima obrigatória ou profissão concreta. Reduzir ainda mais o tempo em lista de espera — hoje é de três meses. Fortalecer os laços entre as empresas e o centro pois é a melhor forma de garantir o futuro de quem nos procura.

Entrevista conduzida por Susana Gamboa

Pedagogia experiencial

Um problema fundamental da aprendizagem é o controlo:

Acerca de quê?... e... Quem o faz?

- *Quem gere o processo de aprendizagem e, em consequência, condiciona o processo de ensino?*
- *Quem decide a informação importante?*
- *Quem decide onde e quando deve surgir a aprendizagem?*
- *Quem decide os conteúdos da aprendizagem?*



Onde acontece o “Aprender”? Ou, colocando o problema de outra maneira, existe “formação” e existe “formador”?

Aprender é o que acontece quando alguém “não sabe” algo e passa a “saber”. Por outras palavras, esse alguém adquiriu e estruturou informação nova que passou a poder utilizar. Portanto, tudo se passa na sua “cabeça”, cabeça essa de que ele é o único dono e senhor. Ninguém o pode formar, o único formador é ele... dele próprio. **Só existe autoformação.**

A aprendizagem é um processo que decorre em autogestão, condicionado (positiva ou negativamente) por outro processo (este de ensino) em gestão exterior.

O gestor do processo de ensino (o professor/monitor) é apenas um proponente de material susceptível

de ser utilizado nesse processo em autogestão. Entre os dois existe uma dança mútua de **coacção** (ambos se limitam um ao outro) e de **co-acção** (o que um faz, o outro acompanha). Matar/definhar/empobrecer um dos termos desta relação é destruir o conjunto e, portanto, anular qualquer resultado válido.

Porém, tradicionalmente, e na cultura que nos rodeia, o poder social destes dois elementos (ensinante/aprendiz) não é igual. Na verdade, ao longo da História o primeiro (ensinante) sempre dominou o segundo (aprendiz): a autoformação não foi considerada existente, sendo o professor considerado o formador por excelência.

Quer o vendedor para vender, quer o professor para ensinar, têm que conseguir explicar algo. Ou seja, ambos têm que conseguir colocar informação nova na mente de outro, de modo a que ele aprenda algo que não sabia.

Quando isso não acontece, o aluno não compreende e não responde, e o cliente não percebe e não compra:

- 1) no caso do **professor, este é apoiado no seu esforço**, e o aluno é considerado incapaz;
- 2) no caso do **vendedor, este é considerado incapaz**, e o cliente é apoiado no seu esforço.

Porquê dois pontos de vista diferentes para a mesma situação?

O cérebro está programado para aprender em situação multisensorial

O córtex está programado para a sobrevivência em contexto complexo:

... o antílope, ao mesmo tempo que escolhe erva e a mastiga, ouve os ruídos, vê os movimentos, cheira o ar, mantém o corpo pronto para a fuga...



e só enquanto o seu córtex é capaz de manter essa multisensibilidade integrada, ele é, também, capaz de sobreviver: *é um Porsche feito para andar a 200 km por hora, que quando é obrigado a andar apenas a 10 km por hora avaria.*

Toda a situação de ensino feita para facilitar não será apenas uma forma de dificultar o trabalho de aprendizagem para o qual o córtex foi “programado”?

Quando o ensino é feito em contexto simplificado, de baixa estimulação e hipercontrolado/dirigido, a aprendizagem tem baixo rendimento e é desestimuladora. O problema não é de incapacidade do “aprendiz”, mas de não capacidade do “ensinante”, ao obrigar o processo de autoformação dele a funcionar em condições adversas.

Segundo Brandt & Wolf (*Educational Leadership*, 56, 1998), o cérebro muda fisiologicamente como resultado da experiência, e, nesta, o contexto em que trabalha determina em grande parte o seu efeito. Em situação de pobreza de estímulos, a aprendizagem perde dinâmica e funciona por “cópia” (domesticação?) e não por desenvolvimento (abrir, tirar o envolvimento, desclausurar).

Também segundo Caine & Caine (*Making connections: teaching and the human brain*, 1994), o cérebro tem um número infinito de conexões possíveis, processando simultaneamente uma grande variedade de informação ao mesmo tempo.



A palavra “simultaneamente” é o conceito-chave nesta ideia, pois os processos multissensoriais (sinestesia) criam uma mais fina e poderosa “rede” de funcionamento mental, sem evidentemente cair em situação patológicas (ver Richard Cytowic, António Damásio, Anthony Marcel, entre outros).

Segundo este autor, a construção de significâncias é inata e ocorre através da padronização (organização e categorização significativas da informação). Por outro lado, outros pesquisadores (Nummela & Rosegren, 1986) levantam a questão de que se a aprendizagem é baseada em pesquisa e integração de nova informação nas estruturas já existentes, ela vai resistir à “aceitação” de informação sem significado.

Uma pergunta que surge é se a situação ideal de aprendizagem será um contexto multissensorial e pleno de significâncias (susceptível de construir significados).

E talvez uma outra questão, mais angustiante, é se a não existência, ou a destruição voluntária desses dois factores (contexto multissensorial e significativa) nas situações de aprendizagem, não será um crime de lesa-natura.

... aos 5 meses...

... quando o João sorri todas as pequeninas partes do seu corpo sorriem, os seus dedos dos pés abrem-se e reviram para cima numa alegria transbordante.

Quando está triste está totalmente triste e infeliz.

Quando pega num objecto e se interessa por ele, apenas esse objecto existe no mundo à sua volta:

toca-o, prova-o, cheira-o, sente-o, coloca-o nas coisas e coloca as coisas nele, mostra-o às pessoas, entrega-o, pede-o de volta, olha-o de perto, vê-o de longe...

a sua total absorção e concentração é maravilhosa de ver e comove...

... e assim ele vive.

É alegre, vivo, acorda cheio de energia, quer novos desconhecidos para descobrir, quer novas aventuras para experimentar, quer minutos plenos de novidade, quer aprender intensamente, agarrando o prazer de cada segundo diferente.

Mas acontecerá alguma coisa ao João, como aconteceu a todos nós?

... anos mais tarde, criança ainda...

... para onde irá a sua alegria e prazer de aprender? Porque se tornou vazio e confortado, com a culpa e o medo a desfilar nos seus olhos perante o ensino, com o aprender distorcido nos seus exames de mágoa, com o saber gelatinoso a seguir-nos, colado a nós, mas sem nos tocar?

... o que lhe fizemos?... Em que idade se começou a sentir assustado e cansado com o aprender?



Segundo Jensen (*Brain-based learning, 2000*), aprende-se melhor em contexto rico, complexo e multis sensorial, pelo que o ensinante deverá ser mais um “construtor” de contextos aprendentes do que um instrutor de caminhos lineares, pobremente relacionáveis e faseados *step-by-step*.

Este contexto aprendente é dinamizado pelo desafio e inibido pelo risco/ameaça. O desafio não depende do risco envolvido e vice-versa. Por exemplo, fazer palavras cruzadas sentado num sofá pode ser um grande desafio e não tem risco algum. Por outro lado, ser passageiro de um avião, voando no meio de uma grande tempestade, significa um grande risco mas não contém qualquer desafio.

Segundo Diamond & Hopson (*Magic Trees in the mind*) o desafio, a novidade, a escolha, a interacção grupal, a dinâmica totalidade-pormenor, a cumplicidade no projecto global criam contextos multifacetados propícios à aprendizagem.

Na pedagogia experiencial estes factores são expressos pelos conceitos de “dissonância adaptativa” e “zona de conforto”. Ou seja, estar fora da situação de

estabilidade mas dentro da “zona de possível” da mudança. Como é evidente, as características e níveis destes dois factores são profundamente pessoais. Se bem que seja possível considerar o “outro generalizado” grupal, é fundamental nunca esquecer que, dentro dele, cada um é sempre um “outro especificado” e é ele que deve controlar a situação de aprendizagem, pois em última análise é este “outro especificado” o construtor da formação pretendida para ele próprio.

Nesta linha, a implicação pessoal do “autoformador” é um factor essencial. Por outras palavras, está-se a falar de **motivação para aprender**.

Motivação significa **motiv-acção**, ou seja, ter um motivo para a acção de aprender que transcende a própria acção, pois pertence ao fluxo (processo) em que esta se insere. Ou seja, tem que existir significância para o acto de **auto trans**-formação que, na prática, é o estado de aprender.

Dois indivíduos passam o seu dia de trabalho a molhar um pincel em tinta e a pintar uma parede, gastando anos de vida nessa tarefa.

Inexplicavelmente, um está sempre aborrecido e só, obrigado e vigiado pelo chefe, continua nessas funções, enquanto o outro desempenha essa tarefa com grande gosto e nem se quer ir embora no fim do dia.

A tarefa é mesma e os indivíduos têm posições diferentes:

- | um pinta paredes, cobrindo de cor uma superfície,
- | o outro pinta um mural, cobrindo de significado uma superfície.

A motivação não é um problema de tarefas, é um problema do processo em que essas tarefas se inserem.

Quando o processo é imposto, destruído, escondido, desinserido da pessoa, a motivação desaparece ou, expressando o problema de forma mais correcta, **aparece a motivação a não fazer a tarefa**, que assim fica inserida num processo de recusa.

O factor essencial para motivar as pessoas para uma tarefa é entregar-lhes o processo (fazê-los donos dele), torná-lo significativo para eles: torná-los pessoas no seu trabalho e não gente num acto. A acção principal de um “ensinante” é detonar esta posição na relação aprendiz-aprendizagem.

A Pedagogia experiencial aplicada na formação organizacional potencia as relações interindividuais, desenvolve a *performance* e fomenta iniciativas de desenvolvimento.

O seu ciclo de **“acção-reflexão-análise-debate-transferência-prospectiva”** vai directo aos conteúdos necessários e operativos da acção operativa, deixando abertas as “portas” para posterior desenvolvimento ao focalizar aspectos tangíveis e significativos da experiência e da mudança organizacional.

Ela é eficaz porque se aprende melhor, retém-se mais informação prática, recorda-se mais rápido e conquistam-se facilmente novos comportamentos e atitudes quando:

- | **A formação requer actos e participação activa,**
- | **faz pensar estrategicamente em situações concretas,**
- | **no desafio de controlar variáveis**
- | **e... reflectindo sobre isso.**

A Pedagogia experiencial rentabiliza a formação porque não segue o processo tradicional do “saber que se sabe” para alcançar o “saber que se sabe fazer”, ocasionando o

“sei, mas não sei fazer”

isto é, um conhecimento que não se traduz em comportamentos por uma incapacidade de passar à decisão necessária.

- | *Eu sei como se nada, sei qual é o movimento dos braços, como devo respirar, etc., mas não sou capaz de nadar.*
- | *Eu sei com liderar, sei distinguir um grupo motivado de um grupo não motivado, sei o que está errado e como deve ser o correcto, mas não consigo estabelecer a liderança na equipa.*
- | *Eu sei como se vende, como se prepara a venda, como devo apresentar o produto, como devo fechar a venda, mas não consigo vender.*





Ou

“sei fazer, mas não sei utilizar”

isto é, o fazer só aparece em situações controladas, por incapacidade de passar à decisão necessária em situações desconhecidas por falta de flexibilidade/ adaptação criativa e sensibilidade à realidade.

- | *Eu consigo nadar na piscina, mas na praia não sou capaz.*
- | *Eu consigo ensinar desde que os alunos queiram aprender, estejam atentos e façam o que eu digo, mas quando isso não acontece não consigo.*
- | *Eu consigo vender desde que o cliente venha para comprar, precise do produto e me deixe fazer o que devo. Quando isso não acontece não consigo vender.*

A conclusão a tirar é que a formação clássica ensina o que fazer, ou ensina o que fazer em situações controladas (situações “laboratoriais”: simulações, *role playing*, casos, etc.), mas não prepara para a vida real, onde o “imprevisto está sempre à espera de si”.

O aspecto focal da formação é a transferência do aprendido para situações imprevistas, e este é o aspecto-base da pedagogia experiencial: **“Aprender por fazer.”**

A relação ensino-aprendizagem pode ser construída com base em apoios exteriores, mediante “facilitação”(facilitador) e/ou “teaser” (desafio dentro da “zona de conforto” e em “dissonância adaptativa”), e utilizando uma de três alternativas-base, a seleccionar em função de qual a mais rentável para o processo de aprendizagem em curso:

- | **ou** 1.º: dar o modelo (*apoio: facilitação*); 2.º: fazer; 3.º: concluir (*apoio: teaser*);
- | **ou** 1.º: fazer; 2.º: dar o modelo (*apoio: facilitação*); 3.º: concluir (*apoio: teaser*);
- | **ou** 1.º: fazer; 2.º: concluir; 3.º: analisar a conclusão e construir o modelo (*apoio: teaser*); 4.º: concluir sobre conclusão final e sobre o modelo (*apoio: teaser*).

Nelson Trindade
SocioSistemas



Análise das práticas

Uma estratégia de construção de saberes na prática dos cuidados de enfermagem

Tomando como ponto de partida a integração entre o campo da formação e das situações de trabalho, reflecte-se na análise das práticas como uma estratégia de construção de saberes que tenha como centro o doente e família, na prática de cuidados de enfermagem



Assiste-se hoje, cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e das situações de trabalho, ou seja, uma formação centrada nos locais da prática onde se produzem os cuidados com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos. Como refere Le Boterf (1988), os planos de formação tendem a articular-se estreitamente com o plano estratégico da empresa e orientam-se para a resolução de problemas e realização de projectos. Desse modo, torna-se necessário identificar nas empresas as situações-problema possíveis de serem resolvidas através da formação. Isto leva a que na formação contínua de adultos se valorizem cada vez mais as modalidades que favorecem a capacidade de os actores produzirem o seu próprio conhecimento, pois este constrói-se também a partir da revisão das atitudes próprias do indivíduo e dos seus valores em função de toda a sua aprendizagem.



TEMPO PARA PENSAR E REFLECTIR

Foi neste contexto que o Departamento dos Recursos Humanos da Saúde deu início, em 1997, ao projecto designado “**Ensino de Enfermagem: Processos e Percursos de Formação**” com o objectivo de promover a nível nacional um amplo debate sobre filoso-

fas e modelos curriculares em enfermagem que permitissem desenvolver dinâmicas inovadoras nos desenhos curriculares das Escolas Superiores de Enfermagem.

O projecto englobou enfermeiros docentes e enfermeiros dos contextos onde se prestam cuidados



de enfermagem, através do desenvolvimento de **parcerias intra e interorganizacionais**. É assim que se desenvolve no terreno uma parceria entre a Escola Superior de Enfermagem Maria Fernanda Resende (ESEMFR) e o Hospital de Pulido Valente (HPV), Serviço Universitário de Medicina Interna e Gastrenterologia, Medicina III, piso I. Atendendo aos interesses de ambos os parceiros, optou-se pelo desenvolvimento de práticas de formação contínua. A finalidade do projecto situou-se na reconstrução do processo de cuidados em torno do tema “planeamento de alta”.

A concepção e desenvolvimento do projecto inseria-se numa metodologia cuja lógica era **formar, formando-se**, através da problematização e reflexão crítica das práticas, numa tentativa de desenvolver novos modos de acção entre teoria/prática e formação que permitissem reinventar práticas baseadas nos valores que regem a profissão, fazendo com que essa mesma prática fosse uma fonte de produção de saberes.

Procurámos investir numa estratégia de investigação/acção, visando a solução de problemas concretos, organizando, experimentando, aferindo estratégias na medida dos resultados, rompendo com modos de funcionamento mais rotineiros e impeditivos de uma reflexão criadora. Destacamos a criação de espaços de

reflexão semanais (realizados às quintas-feiras), denominados **análise das práticas**, por termos percebido que o não nos deixarmos absorver pelo quotidiano, pelo peso das rotinas, questionando os afazeres diários, é o ponto fulcral para autoformação e construção de saberes.

Questionamo-nos então: como é que a partir da análise das práticas se podem construir saberes?

Como refere Perrenoud (1993), *a prática é pedra de toque das competências*, mas para isso é necessário questioná-las. Analisar as práticas é dissecá-las, desmontá-las, reflectir criticamente sobre o que se faz, pôr-se em causa, confrontar ideias, discernir fundamentos, verificar resultados conseguidos e agir em conformidade. Tudo o que fazemos parte de um conhecimento que pode ser teórico, mas que temos que adaptar às situações concretas e múltiplas que se nos deparam. Por vezes, temos convicções íntimas que só se alteram e consolidam como saber quando oferecidas à crítica de outras pessoas.

No fundo é isto que vários autores, tal como Piaget (1976) no seu livro *Psychologie et Pédagogie*, designam como construção do saber (*in* Walter, 1998).

O nosso contexto profissional é cuidar de pessoas e famílias com problemas de saúde e não só, em que o saber da experiência não chega. Como diz Walter (1998, p. 29), *não é suficiente aplicar protocolos, é preciso compreender gestos e situações e, sobretudo, é importante poder adaptar o acto a realizar às necessidades específicas da pessoa doente*.



DA DISCUSSÃO... NASCE A LUZ!

A sabedoria popular afirma: *Da discussão nasce a luz*. Assim, os saberes construídos a partir da prática constituem-se conhecimento socialmente reconhecido, transmissível e transferível para contextos idênticos, tal como refere Couceiro (1996). A mesma autora diz que o distanciamento crítico, possibilitado pela reflexão da acção, conduz a uma segunda compreensão.

Importa perceber como o que foi referido se relaciona com a definição de Walter (1988) acerca do saber em enfermagem. Para a autora, este saber é a capacidade de descodificar, para além do que está explícito (sintoma, ex-

pressão oral), o que está implícito no pedido da pessoa doente, dando-lhe a resposta adequada. Constitui pois a elaboração de um diagnóstico de enfermagem e respectiva resposta, ou seja, intervenção de enfermagem. É um saber holístico apoiado num processo mental sistémico que permite cuidar da pessoa na sua globalidade de forma personalizada, concreta, coerente, adaptada, eficaz e evolutiva.

Os cuidados individualizados e a participação do doente são hoje um dogma central em enfermagem. As políticas e estratégias de saúde reorientam-se no sentido de terem cada vez mais como centro o cidadão. Há uma nova perspectiva de cidadania que leva a um movimento a favor da participação dos doentes que estão cada vez mais informados. Gomes (2002, p. 212), num estudo de âmbito qualitativo em que procurou compreender a operacionalização do conceito de parceria nos cuidados aos doentes idosos, concluiu, entre outros, que o papel passivo dos doentes está a mudar. Estes querem passar de um papel tradicionalmente mais passivo, para um papel mais activo. Refere ainda esta autora *ser imprescindível que os enfermeiros se descentrem de si próprios para conseguirem tornar o doente parceiro e não caírem, assim, no erro de Narciso que foi protagonista de uma paixão incontrolada por si próprio recusando-se ao Outro, pois o homem só se complementa numa relação de alteridade com o Outro, sem a qual ele não seria dotado de existência*.

Análise das práticas como, porquê, para quê?

Foi com base nestes pressupostos que o objectivo central da reflexão crítica das práticas, que realizámos, se fundamentou no **cuidado centrado no doente e família**. Como vem expresso na Carta dos Direitos e Deveres dos Doentes, da Direcção-Geral da Saúde (1999), só



Abordagem ao doente

se conseguirá um maior grau de humanização dos cuidados se os mesmos se centrarem no doente, família e comunidade que são a justificação plena do sistema de saúde.

Consideramos que como enfermeiros, o nosso Código, os doentes e sobretudo as nossas consciências, nos obrigam a prosseguir a excelência no exercício.

É, assim, da competência dos enfermeiros a construção de um processo de cuidados centrado na pessoa doente de modo a *compensar o prejuízo das funções limitadas pela doença, procurando suprir a disfunção física, afectiva ou social que acarreta* (Collière, 1989, p. 241). As práticas de cuidados de enfermagem têm como objecto de acção/transformação o doente/família, mas o agir não é cego,

isto é, no acto está inscrita a intencionalidade, o significado dessa acção que acaba por dar sentido aos procedimentos que se fazem (Boutinet, 1990). Daí a necessidade de questionarmos as nossas práticas, tendo em conta, como refere Rebelo (1996), os três contextos de acção: do sujeito enfermeiro, da acção e o contexto da profissão.

Deste modo, no espaço da análise das práticas realizado no serviço reunimo-nos informalmente, com os enfermeiros escalados nesse turno, discutindo, por vezes, com base em necessidades sentidas pela gestão e já preparadas pela mesma, ou apelando a que os próprios enfermeiros escolham uma situação concreta, de um doente, que gostassem de ver discutida.

Assim, analisamos os diversos registos existentes e procuramos, em conjunto, explicitar os critérios de tomada de decisão, procurando sobretudo encontrar a resposta concreta que, como enfermeiros, podemos dar àquela pessoa/família que vive um problema de saúde único para si. As decisões tomadas são postas em prática pelo enfermeiro a quem o doente está atribuído, e a intervenção na acção é discutida posteriormente na passagem de ocorrências, conseguindo muitas vezes ver-se de imediato os resultados da mesma.

Por outro lado, tendo em conta a fusão necessária entre pensamento/acção, a leitura e discussão de textos servem de base a algumas dessas reflexões. Outras vezes, incidentes críticos ocorridos podem constituir a base desta análise, bem como os sentimentos vividos nessas situações (ocasionalmente com a participação de outros profissionais). A construção conjunta de protocolos tem sido outra forma de pensar as práticas e modificar comportamentos, fazendo emergir novos saberes. A dramatização foi igualmente uma das metodologias utilizadas.

Este espaço é também fundamental para se decidirem ou discutirem projectos em desenvolvimento ou a desenvolver.

Para que a informação chegue a todos repetimos as sessões em várias quintas-feiras, para abranger todos os elementos da equipa e para que todos possam ter oportunidade de dar a sua opinião, discutir, apropriar-se do próprio projecto.

Estas sessões são formalmente avaliadas através de questionário, mas também oralmente no final de cada sessão. Os resultados são observáveis através da avaliação do desempenho.



Uma sessão de análise das práticas

Procedimento para identificação dos conhecimentos que emergiram da prática

Para identificar os conhecimentos que emergiram da prática realizámos a análise dos questionários. Estes são constituídos por quatro perguntas abertas cujos objectivos são conhecer os aspectos teóricos e práticos que emergiram, os aspectos mais significativos da sessão, as mudanças no desempenho consequentes da mesma e a importância destas reflexões para o desenvolvimento da equipa. Analisámos cerca de 62 questionários de 19 sessões, realizadas de 3 de Maio de 2001 até 14 de Março de 2002. As temáticas abordadas foram: a utilização da musicoterapia, lidar com doentes *impopulares/difíceis*, avaliação do impacte do planeamento de alta no doente e família, discussão de situações concretas de doentes com diversas patologias, discussão sobre a adaptação do método de trabalho por responsável no serviço.



Cuidados centrados no doente/família

Para analisarmos os dados colhidos, recorreremos à análise de conteúdo. As categorias de conhecimento identificadas foram:

- Abordagem holística.
- Escutar o doente.
- Compreensão do doente e da dinâmica familiar.
- Participação da família nos cuidados.
- Método de organização de trabalho por enfermeiro responsável.
- Planeamento da alta.
- Registos personalizados.

Podemos dizer que, fundamentalmente, este tipo de formação induziu os enfermeiros a reconhecerem-se nos seus próprios saberes. Permitiu reconhecer e valorizar as pequenas grandes coisas que constituem o cuidado de enfermagem e que são fundamentais para prestarmos cuidados centrados no doente e, deste modo, ir ao seu encontro e responder às suas necessidades.

Assim, a partir da reflexão crítica das nossas práticas encontrámos o sentido da **abordagem holística**, ou seja, passámos a entender a pessoa como um ser único com um projecto de vida também único, o que faz com que pensemos no impacte que os nossos cuidados vão ter no doente e família.

É, pois, fundamental, ao abordarmos o doente, termos em consideração a sua história de vida, os seus valores e crenças, assim como experiências anteriores que possam influenciar a sua concepção de saúde/doença e recuperação (por exemplo, satisfazer o desejo de pintar o cabelo de uma doente em fim de vida).

Para isso é imperiosa uma colheita de informação que não se limite a um questionário standardizado e, muitas vezes, inapropriado à situação do doente. Consciençializámos a importância de **escutar o doente/família, ouvir, observar antes de actuar**, pois só assim conheceremos as suas dúvidas, receios, preocupações e expectativas, e o poderemos envolver na tomada de decisões e consequentemente no seu processo terapêutico.

Outra “exigência” do cuidado centrado no doente é o reconhecimento de **pressupostos, preconceitos e sentimentos** que possam influenciar a prática de cuidados para que possamos compreender o doente, respeitando-o, mesmo se os nossos valores não estiverem de acordo com os dele.



Compreensão da dinâmica familiar

Uma das dimensões a que atribuímos cada vez mais importância é a da **compreensão da dinâmica familiar** e do envolvimento da família na prestação de cuidados, pelo ambiente de segurança que proporciona ao doente. Deste modo, a família é um aliado importante do enfermeiro na recuperação do doente.

Perante isto, entendemos a necessidade de um horário de visitas alargado, na medida em que a permanência destas é essencial a um maior envolvimento da família na prestação de cuidados.

Uma vez que centrarmo-nos no doente implica termos em atenção a continuidade do seu projecto de vida, **a preparação da alta** é decisiva para o seu futuro, para que possa fazer face às suas dificuldades. Estas reflexões deram também um forte contributo para a necessidade de articulação com os outros recursos da comunidade (centros de saúde, lares, etc.) de forma a haver continuidade dos cuidados após a alta.

Assim, o centro de saúde tornou-se um recurso indispensável na mobilização para a continuidade dos cuidados.

De modo a permitir esta continuidade de cuidados, os registos têm de ser individualizados e personalizados. É fundamental melhorar a qualidade dos mesmos, de forma a dar visibilidade aos cuidados prestados. Assim, percebemos que no dia-a-dia o plano de cuidados do doente e o relatório oral são instrumentos preciosos.

Que implicações, na prática, para o doente/família?

Podemos afirmar que actualmente a equipa de enfermagem conhece melhor a pessoa que, por estar doente, vive esse período da sua existência no serviço, precisando

do da competência do enfermeiro. As questões relacionais, sociais e técnicas aparecem intimamente ligadas, pois os cuidados de enfermagem começaram a ser pensados, não para o turno, mas antevendo as mudanças possíveis no estado do doente.

A postura da equipa é mais activa e dinâmica na procura de soluções para o doente e família. Esta procura ser autónoma nas decisões, com vista ao bem-estar dos doentes que cuida. Agora há outros argumentos e fundamentos para se negociar com a equipa multidisciplinar o projecto de cuidados dos doentes.

Esta forma de estar levou à necessidade de adaptar uma nova forma de organização dos cuidados — método de trabalho por enfermeiro responsável. Neste, cada doente tem um enfermeiro de referência a quem cabe a responsabilidade de efectuar o planeamento dos cuidados a prestar, desde a admissão até à alta.

Importa agora perguntar: qual a opinião dos enfermeiros sobre os efeitos destas sessões?

Transcrevemos em seguida algumas frases significativas acerca do que os enfermeiros dizem deste tipo de formação:

Reflexão e intervenção na acção, espaço de partilha de conhecimentos e sentimentos

| *Nem sempre temos a oportunidade de reflectir sobre o que fazemos e o que sentimos, sobre os nossos medos, dúvidas, e reunir esforços no sentido de melhorar os cuidados*

de enfermagem e contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

- | *Na fase em que me encontro, de integração e adaptação a um novo mundo, as sessões de quinta-feira ganham muita importância por se tratar de um espaço de partilha com os outros.*
- | *Aprendi que nem tudo o que é formação é aborrecido, o que me permitiu uma maior abertura e recepção à informação.*
- | *A principal mudança do meu comportamento foi a reflexão no acto.*

Reforço do Trabalho de Equipa

- | *Contribui para a solidificação e consolidação das equipas.*
- | *Fomenta o trabalho em equipa sem provocar atritos.*
- | *Sentimento de crescimento acentuado a nível pessoal e profissional.*
- | *Foi interessante observar o envolvimento dos enfermeiros.*

Possibilita o desocultar das nossas acções e a percepção da intencionalidade das mesmas

- | *As sessões das quintas-feiras foram importantes no sentido de conseguir compreender melhor um doente/família específico e tentar mudar a minha actuação perante este.*
- | *Conseguir visualizar o doente como um todo.*
- | *Gostar cada vez mais de ser enfermeiro.*
- | *Destaco o projecto de planeamento de alta e a forma como este me levou a aperfeiçoar o meu desempenho, centrando-o no doente (personalizando-o mais).*

CONCLUSÃO

Com este trabalho de formação procurou-se induzir que os enfermeiros se reconhecessem nos seus próprios saberes. Nesta perspectiva, a formação baseou-se fundamentalmente numa lógica de transformação da experiência, em vez de optar por acções de formação programadas destinadas a suprimir as carências.

Verificámos que as sessões de análise das práticas são muito importantes, na medida em que permitem reflectir sobre o desempenho profissional com o objectivo de melhorar constantemente a prestação de cuidados. A reflexão de determinados comportamentos e atitudes é fundamental para compreendermos as nossas dificuldades e assim tentar superá-las. A partilha de conhecimentos e de sentimentos possibilita a uniformização do trabalho em equipa e conseqüentemente a coesão/união da mesma.

Temos outra perspectiva em relação à formação, isto é, questionamos e distinguimos melhor a utilidade das

acções escolarizadas, mas sobretudo descobrimos a importância da capacidade formativa das situações vividas no trabalho.

Deste modo, os saberes mobilizados poderão ser traduzidos em saberes nomeáveis que permitam passar de uma prática empírica a uma prática científica e reconhecida, que não se fique pela experiência intuitiva. Contudo, para que seja possível praticar modalidades de formação que permitam aos formandos aprenderem através da organização e das situações de trabalho, é necessário que esta valorize a experiência dos trabalhadores e crie condições para que eles participem nas tomadas de decisão.

Para finalizar gostaríamos de deixar esta reflexão:

***Nunca tenha medo de experimentar coisas novas.
Foram amadores que construíram a Arca e foram
profissionais que construíram o Titanic***

Anónimo

BIBLIOGRAFIA

BOUTINET, J., *Anthropologie du Project*, Paris, Puf, 1990.
COLLIÈRE, M. F., *Promover a Vida. Da Prática das Mulheres de Virtude aos Cuidados de Enfermagem*, Lisboa, Sindicato dos Enfermeiros Portugueses, 1989.
CORREIA, “Formação e Trabalho: Contributos para Uma Transformação dos Modos de os Pensar na Sua Articulação”, *In: Actas do VI Colóquio Nacional Formação, Saberes*

Profissionais e Situações de Trabalho, Lisboa, Universidade Nova, 1996.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva, “Autoformação e Transformação das Práticas Profissionais dos Professores”, *Revista de Educação*, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 1998, VII:2, pp. 53-60.

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris, Ed. Seuil, 1997.

GOMES, Idalina, REBELO, Teresa e ALMEIDA, Paula, *A Preparação da Alta: Um Modo de Continuidade de Cuidados de Enfermagem*, in Ministério da Saúde: Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, Ensino de Enfermagem. Processos e Percursos de Formação Balanço de Um Projecto, Lisboa, Outubro de 2000, pp. 152-157.

GOMES, Idalina Delfina, *O Conceito de Parceria no Processo de Cuidados aos Doentes Idosos: O Erro de Narciso*, Dissertação apresentada no âmbito do Mestrado em Comunicação em Saúde, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

HESBEEN, Walter, *Cuidar no Hospital: Enquadrar os Cuidados de Enfermagem Numa Perspectiva do Cuidar*, Loures, Lusociência, 2000.

LE BOTERF, Guy, *De la Competence: Essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organization, 1994, 175 p.

MARTIN, C., *Cuidados de Enfermagem, Uma Disciplina: Condições e Desafios*, ESEI, Lausanne, 1986.

PORTUGAL, Direcção-Geral da Saúde, *Carta dos Direitos e Deveres dos Doentes*, 1999.

PERRENOUD, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote/IIE, 1993.

REBELO, T., *Os Discursos nas Práticas de Enfermagem*, Dissertação apresentada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Pedagogia da Saúde, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1996.

WALTUR, BÉATRICE, *Le savoir infirmier. Construction, evolution, revolution de la pensée infirmiere*, Paris, Editions Lamarre, 1988.

Andreia Sofia dos Santos Bernardo
Enfermeira do Hospital de Pulido Valente,
Serviço Universitário de Medicina Interna
e Gastrenterologia



Idalina Delfina Gomes
Enfermeira Especialista do Hospital
de Pulido Valente, Serviço Universitário
de Medicina Interna e Gastrenterologia,
Professora adjunta equiparada da ESEMFR

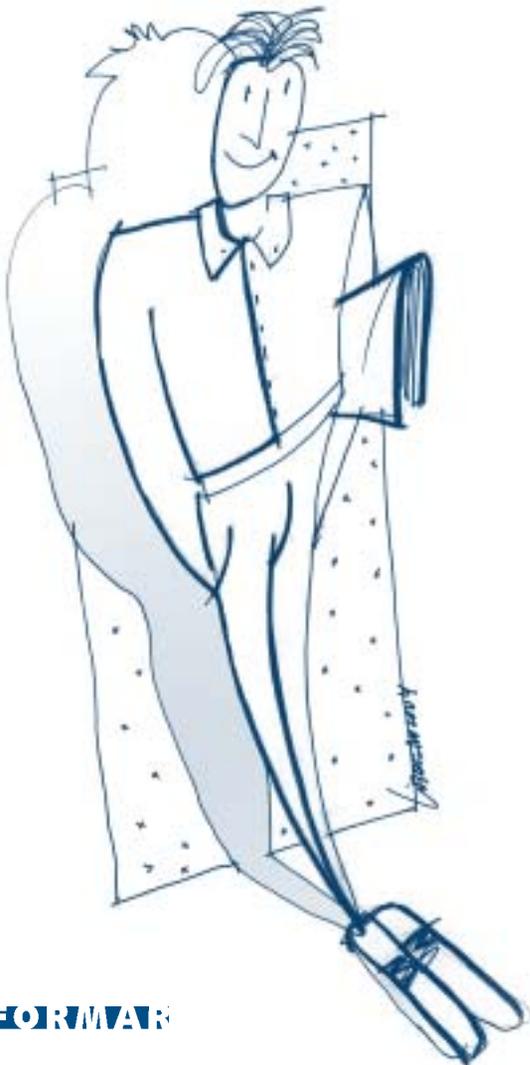


Maria Paula Portela de Almeida
Enfermeira Chefe do Hospital
de Pulido Valente, Serviço Universitário
de Medicina Interna e Gastrenterologia



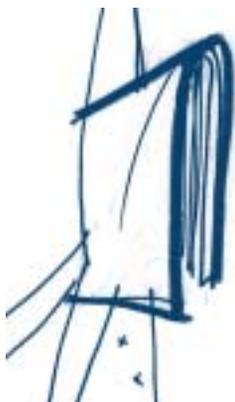
A simulação na aprendizagem virtual

A necessidade de melhorar a qualidade da eficácia da formação tornou-se actualmente uma necessidade incontornável para todas as organizações



O “saber” e o “saber fazer” deixaram de ser preponderantes, passando para primeiro plano o “saber estar”. Efectivamente, já não basta possuir bons conhecimentos técnicos ou saber fazer, há que desenvolver outras competências, que têm que ver com a cultura, as atitudes e os comportamentos, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de relacionamento e trabalho em grupo.

As metodologias e as técnicas participativas, sobretudo o recurso aos jogos pedagógicos, revelam-se do maior interesse no sentido da prossecução deste objectivo, contribuindo para: motivar os formandos, através da componente lúdica, melhorar a integração dos novos conhecimentos e atitudes na prática profissional, incentivar a dinamização do grupo, criar hábitos de trabalho em equipa e familiarizar os formandos com métodos e técnicas de resolução de problemas.



A simulação é uma destas técnicas, já há muito utilizada na formação presencial, em que os formandos aprendem fazendo mas em condições que simulam a realidade.

Trata-se de um conceito mais ou menos abrangente; se está em causa um problema humano, assume a designação de “dramatização” ou “*role playing*”; se está orientado para o indivíduo, denomina-se “*in basket*” e se se trata de um problema de direcção ou gestão, “jogo de empresa”.

A nossa análise centra-se precisamente neste último conceito e vamos começar por tentar apresentar uma definição. De acordo com Andreou *et al.* (1996), “a simulação consiste fundamentalmente em reproduzir a realidade, com o objectivo de conseguirmos que as nossas possíveis decisões e actuações possam ser experimentadas antes de ser concretizadas e, por consequência, possam ser avaliadas”.⁽¹⁾

Tem como função principal recriar situações, não podendo nunca ser um exercício previamente orientado, visto que iria pôr em causa a própria autonomia do participante. Existe, porém, uma análise real e não simulada, que se evidencia através de discussões reais, entrevistas reais e decisões reais. O único aspecto simulado é o ambiente, pois caso contrário não se trataria de uma simulação, mas da realidade.

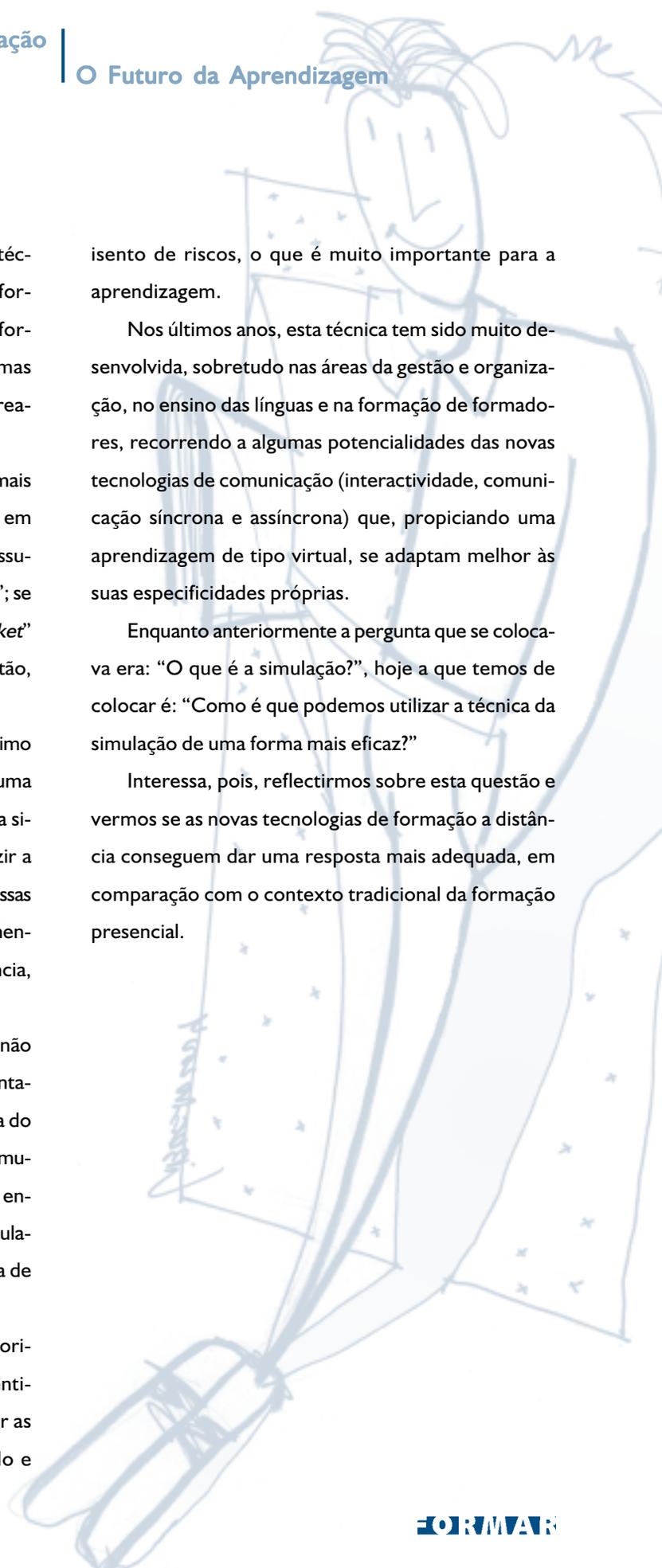
As decisões que serão adoptadas poderão dar origem às mais inesperadas consequências. Neste sentido, a simulação oferece possibilidades de realizar as nossas próprias decisões num *habitat* controlado e

isento de riscos, o que é muito importante para a aprendizagem.

Nos últimos anos, esta técnica tem sido muito desenvolvida, sobretudo nas áreas da gestão e organização, no ensino das línguas e na formação de formadores, recorrendo a algumas potencialidades das novas tecnologias de comunicação (interactividade, comunicação síncrona e assíncrona) que, propiciando uma aprendizagem de tipo virtual, se adaptam melhor às suas especificidades próprias.

Enquanto anteriormente a pergunta que se colocava era: “O que é a simulação?”, hoje a que temos de colocar é: “Como é que podemos utilizar a técnica da simulação de uma forma mais eficaz?”

Interessa, pois, reflectirmos sobre esta questão e vermos se as novas tecnologias de formação a distância conseguem dar uma resposta mais adequada, em comparação com o contexto tradicional da formação presencial.





SIMULAÇÃO E APRENDIZAGEM VIRTUAL

Propomo-nos fazer uma análise da simulação no novo ambiente da aprendizagem virtual, recorrendo às novas tecnologias — Internet, Intranet, CD-Rom —, considerando as suas principais vantagens e os seus limites, partindo da definição dos objectivos pedagógicos, da população-alvo e dos diferentes tipos de simulação e formas de decisão.

Objectivos pedagógicos

Podemos considerar três tipos de objectivos pedagógicos:

1.º *Desenvolver as capacidades de funcionar num ambiente global de trabalho em equipa, de solução de problemas e tomada de decisão lógica e racional*

Existem vários precedimentos, que ajudam uma equipa a resolver um problema ou a tomar uma boa decisão, considerando os seus aspectos multidimensionais.

As simulações, ao contrário das discussões, podem envolver a decisão de fazer ou não fazer alguma coisa, recorrendo muitas vezes ao método da tentativa e do erro como forma mais eficiente de aprendizagem. O factor acção torna-se, assim, fundamental.

Todos sabemos que as novas tecnologias de formação propiciam os contextos de globalização e centram o processo de aprendizagem no formando, pelo que toda a sua capacidade de inovação, criatividade, aquisição de informação e conhecimentos leva a uma actividade permanente e activa.

As simulações em gestão começam assim a estar disponíveis em programas, no suporte de e-Learning, através de soluções multimédia, que podem ser implementadas na Internet, Intranet e CD-Rom, podendo ser utilizadas para desenvolver novas estratégias ou promover novos processos de mudança a nível das organizações.

2.º Desenvolver a prática da liderança, a consciencialização do comportamento interpessoal e da dinâmica de grupo

O meio mais utilizado para se alcançar estes procedimentos lógicos é sempre a comunicação pessoal. Cada etapa do processo de resolução do problema pode ser atingida com sucesso ou insucesso, dependendo da forma como os elementos da equipa interactuarem. Algumas vezes, o aspecto fulcral da simulação consiste na análise desta interacção.

O formador/tutor deverá actuar como facilitador, sendo flexível quanto aos objectivos a serem alcançados pelos participantes/formandos, minimizando os eventuais factores de risco existentes através das seguintes formas de actuação:

- Desenvolvendo as aptidões pessoais, que possam maximizar a possibilidade de demonstrar um comportamento útil e observável.
- Criando um ambiente em que cada formando procure extrair pessoalmente uma aprendizagem importante a partir da experiência.
- Definindo fronteiras claras para discussão de modo a que todos os participantes procurem melhorar tanto as competências dos outros elementos da equipa como as suas próprias.

Alguns estudiosos do mundo da formação, que têm uma especialização na área das ciências sociais, sobretudo nos aspectos das relações humanas em gestão, mostraram-se relutantes nas considerações que acabámos de fazer sobre as vantagens das novas tecnologias neste contexto.

Como justificações para esta atitude, mencionam: o sentimento de perda de controlo da sessão, por parte do formador/facilitador; uma facilitação do trabalho pelo computador, que fornece os resultados aos participantes, aceitando-os tacitamente sem os questionarem; e a não funcionalidade das tecnologias em alguns casos, implicando uma perda de confiança.

3.º Desenvolver a compreensão de aspectos básicos de natureza económica

A área da gestão financeira é talvez a que recorre mais à técnica da simulação.

Trata-se, neste caso, de decisões de carácter quantitativo e não qualitativo, como as que referimos nos dois objectivos anteriores, relacionadas com aspectos específicos.

A maior parte das simulações utilizadas para este fim, em aprendizagem virtual, recorre a um computador, que interpreta os resultados das decisões em equipa e individuais de modo a produzir um resultado, que será expresso em termos numéricos ou financeiros.



População-alvo

Os participantes, que irão constituir a equipa para realizar a simulação, são outro elemento fundamental, em conjunto com a definição de objectivos, que acabámos de analisar.

As soluções para a simulação através da Web apresentam programas personalizados, de acordo com as suas necessidades, predominantemente interactivos, criados para este ambiente específico. Muitos deles são mesmo preparados com a cooperação dos eventuais clientes, de modo a que a técnica da simulação apresente um elevado nível de realismo e se baseie na própria organização.

Para tal, recorre-se às características dos média interactivos, que são flexíveis, acessíveis e amigáveis.

A aprendizagem é, assim, integrada no próprio contexto de trabalho da vida real de uma forma muito positiva, em termos de custo/eficiência, assegurando um processo de aprendizagem contínua.

Se, passado algum tempo, interrogarmos estes formandos sobre qual foi o principal benefício adquirido aquando deste processo formativo, uma minoria referirá o conhecimento das novas tecnologias e um grande número dirá: “Aprendemos muito sobre técnicas de aprendizagem colaborativa e desenvolvemos as nossas capacidades de como funcionar em equipa.”

Tal facto vem realçar a importância das decisões qualitativas e a sua repercussão a médio e a longo prazo sobre as quantitativas, que apenas interessam a curto prazo, como necessidade de obtenção de resultados imediatos. Há aqui, pois, uma prevalência das competências do “saber estar” sobre o “saber fazer”.

Não obstante, o contacto com a tecnologia dá também oportunidade para uma mudança de atitudes, que se traduz de início neste comentário frequente: “Isto é muito complicado para mim”; e posteriormente: “Este tipo de tecnologia pode ser usada para este ou aquele objectivo.”

Tipos de simulação e formas de decisão

Podemos considerar os tipos de simulação segundo duas perspectivas: macro e micro. Assim, de uma forma global, existem dois tipos: simulações específicas e simulações por transferência.

As primeiras têm como finalidade reproduzir várias funções características do trabalho que se está a desempenhar. Interessa, neste caso, exercitar aspectos relacionados com certas rotinas que fazem parte do desempe-

nho da tarefa em questão. São geralmente de cariz prático e repetitivo.

O segundo grupo visa fornecer ao participante o maior número possível de oportunidades de interação com informação, previamente fornecida, de modo a transferir competências de âmbito geral. Contudo, embora ambos os tipos tenham finalidades diferentes, apresentam duas características comuns: promovem a abertura de pensamento e a aprendizagem aberta.

Em sentido micro teremos de referir outros dois tipos de simulação, que estão intimamente ligados a duas formas de decisão: a simulação de comportamento e a simulação de negócio — Figura 1.

Simulação de Comportamento

Permite tomar uma decisão qualitativa, isto é, proporciona soluções alternativas para a situação/o problema em questão. Neste sentido, a melhor estratégia de simulação de decisões consiste em definir um conjunto de alternativas possíveis, reflectindo de uma forma construtiva sobre o que se está a passar e, assim, ampliar o cenário de discussão, de modo a integrar alguns dos resultados que não ocorreram⁽²⁾ — Figura 2.

Esta forma de simulação integra-se perfeitamente no contexto da formação a distância através da metodologia *on-line* apresentando as seguintes van-

FIGURA 1 — Formas de decisão e tipos de simulação

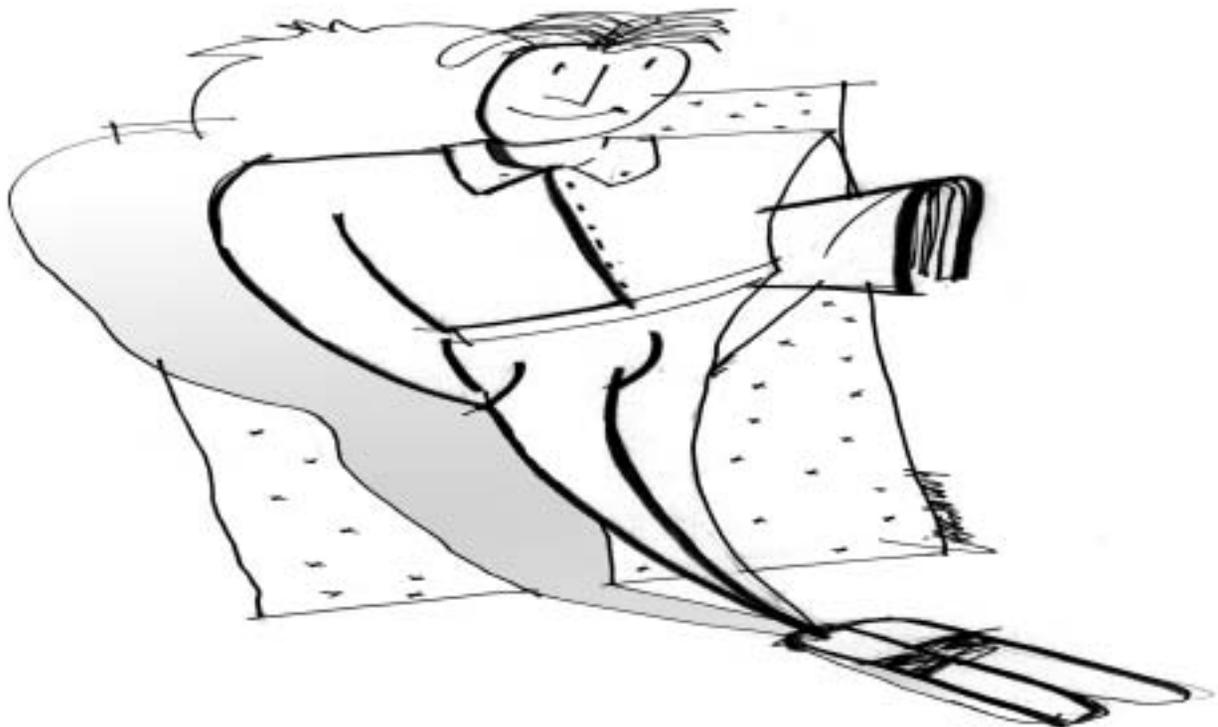


FIGURA 2



tagens: auto-aprendizagem, formação em várias competências de gestão com um elevado nível de eficiência (permitindo experimentar sem correr riscos) e avaliação individualizada (no fim de cada simulação, proporciona uma avaliação sistémica do conjunto de decisões sobre capacidades interpessoais e de gestão).

As situações apresentadas são práticas e muito reais. Não se centram nos resultados, mas sobretudo

na finalidade, que consiste em compreender as consequências de um determinado comportamento.

Simulação de Negócio

Em geral, uma simulação de negócio recria um ambiente virtual muito semelhante ao que os intervenientes conhecem na realidade, apresentando e situando cada participante num ambiente competitivo de negócio.

As principais etapas são as seguintes:

FIGURA 3



Situação de partida

Os participantes recebem informação individualizada, via *on-line*, sobre as suas funções no ambiente de negócio, em que vão trabalhar na simulação, tendo de equacionar os seguintes aspectos:

- | Qual é a situação/o problema?
- | Quais vão ser as suas funções?
- | O que fazer?
- | Que meios utilizar?

Análise da informação

Após a análise do ambiente, as equipas reúnem-se via *on-line* de uma forma síncrona (através de *chats*, partilha de aplicações multimédia, videoconferência, etc).

Nesta fase, cada equipa define a sua estratégia virtual em função da análise do ambiente simulado.

Tomada de decisão

Após a análise das características do mercado e da definição da sua estratégia de mudança, cada equipa toma as suas decisões sobre planos de vendas, produtos, recursos e aspectos financeiros, que são enviadas para uma base de dados onde se irão processar as decisões quantitativas. A seguir, recebem o resultado das suas decisões e o ciclo recomeça.

As aptidões e os conhecimentos que se desenvolvem são complexos e muito variados:

- Operacionais: análise de mercados, planos de vendas, gestão de *stocks*, gestão financeira.
- Estratégicos: inovação estratégica, mudança, etc.
- De gestão e de relações humanas: liderança, trabalho em equipa, etc.

A coordenação das equipas entre si deverá efectuar-se de forma assíncrona. Este aspecto poderá ainda melhorar se recorrermos à integração de uma Web-CAM e a maiores velocidades de navegação.

Estas tecnologias facilitam a organização de reuniões com outras equipas, de modo a se efectuarem as negociações virtualmente. Mesmo assim, é possível que a interacção com o tutor seja diacrónica. Neste caso recomenda-se a utilização de *chats*, correio electrónico e a marcação de horários de tutoria, que serão meios muito eficazes.

CONCLUSÕES

A técnica da simulação utilizada num contexto de aprendizagem virtual permite às empresas conseguirem, progressivamente, pessoas profissionalmente mais flexíveis e não sujeitas a uma função fixa e invariável.

A evolução e a versatilidade dos mercados económicos actuais estão em sintonia sistémica com as aptidões profissionais dos que trabalham neste ambiente. O paralelismo é, pois, evidente.

Este tipo de simulações, que apresentam uma empresa virtual que pede aos seus formandos (individualmente ou em equipas) que decidam sobre qual será uma determinada solução para uma determinada situação ou problema, e que são controladas pelo computador, são mais fáceis do que as que se efectuam com base presencial.

Se considerarmos também a análise das relações humanas, estas são mais previsíveis e mais objectivas, constituindo um meio precioso de auxílio à equipa para trabalhar em conjunto e tirar o melhor partido dos seus recursos. Para além disso, oferecem ainda uma excelente oportunidade de monitoria e acompanhamento, muito mais fáceis por parte dos formadores.

Enquanto, quando a simulação é realizada presencialmente, se parte do princípio que os formandos e os formadores/facilitadores estão todos no mesmo local, a WWW possibilita que, embora estando distanciados uns dos outros, possam beneficiar ainda mais das vantagens das simulações. Contudo, afastados não significa isolados, pois estando a trabalhar em equipas virtuais podem continuar a contactar *on-line*, de um modo síncrono, com outros colegas/formandos.

No entanto, nem tudo são benefícios nesta nova forma de aprendizagem, pelo que estas equipas virtuais podem também encontrar as seguintes dificuldades: falhas na tecnologia que podem comprometer a participação de alguns elementos da equipa e/ou a experiência como um todo; desmotivação devida a atrasos nas respostas porque cada participante lê e responde aos seus *e-mails*, segundo a sua disponibilidade.

Mas em termos de conceito, o *e-Learning* apresenta inúmeros aspectos positivos:

— Um elevado nível de interactividade, que é muito importante visto que a componente da comunicação é fulcral na simulação, de modo a que os participantes não apresentem um comportamento passivo. Em todas as simulações deverão ter numerosas oportunidades para comunicar, de um modo síncrono, através de: discussões, estudos de caso, entrevistas, explicações e apresentações, recorrendo às várias técnicas disponibilizadas pela Internet: IRC/*chats*, partilha de aplicações multimédia (*whiteboard*), videoconferência, etc., ou de forma assíncrona, elaborando notas, diagramas/gráficos, mapas, que enviam uns para os outros, com recurso aos fóruns, *e-mail*, transferências de ficheiros, etc.

Os participantes centram-se nas suas próprias tarefas, que se traduzem em deveres, responsabilidades, oportunidades e, como tal, necessitam de comunicar com eficácia.

As soluções baseadas na Web com objectivos de aprendizagem simulados permitem o enfoque em situações reais, dando origem a diferentes contribuições a nível das decisões, embora observando os seus efeitos ime-

diatos, tanto na situação em estudo como na empresa como um todo.

- A implementação de acções e respectivos resultados, arquivando todas estas informações numa base de dados na Internet.
- Uma “aprendizagem ao longo da vida”, recorrendo à utilização de um portal, que serve para divulgar as acções de formação e conferências presenciais, para além de disponibilizar também sessões de esclarecimento na Internet. Dá ainda origem à constituição de fóruns de discussão, através de um acesso imediato a todos os comentários e ideias que estão em debate, acedendo a uma base de dados específica.

Em suma, este *site* vai funcionar como um cartaz para comunicação e um instrumento de *follow-up*, com base na apresentação dos resultados dos planos de acção.

- As simulações de negócio “por medida”, personalizadas, realçando o aspecto da competitividade mundial no que se refere ao papel e às funções dos trabalhadores.

Concluiremos com Schrage⁽³⁾, que emprega o conceito de **“jogo sério”** para designar a técnica da simulação e não o considera um paradoxo, mas o futuro da aprendizagem, em que os profissionais utilizam instrumentos de simulação para experimentarem e assim aprenderem, praticando e divertindo-se ao mesmo tempo.

Julgamos que esta tese sintetiza em si mesma as principais potencialidades da aprendizagem virtual (baseadas na experimentação e no divertimento/aspecto lúdico), contribuindo para uma exploração completa da técnica da simulação em termos de eficácia pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOU, P. e VELASCO, C., “Simulación: Como el mundo real”, *Capital Humano*, n.º 89, pp. 44-50, 1996.
- ELGOOD, G., *Handbook of Management Games and Simulations*, Gower Publishing, Inglaterra, 1993.
- HORN, R. E. e CLEAVES, A., *The Guide to Simulations/Games for Education and Training*, Sage: Newbury Park, EUA, 1980.
- JONES, K., *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*, Kogan Page, Londres, 1987.
- JONES, K., *Interactive Learning Events. A Guide for Facilitators*, Kogan Page, Londres, 1988.
- JONES, K., *A Sourcebook of Management Simulations*, Kogan Page, Londres, 1989.
- SANTOS, A., *Ensino a Distância e Tecnologias de Informação — e-Learning*, FCA — Editora de Informática, Lisboa, 2000.
- SCHRAGE, M., *Serious Plays*, Harvard Business School Press, EUA, 1999.
- Jogos Pedagógicos, *Instituto de Emprego e Formação Profissional, Col. “Formar Pedagogicamente”, Lisboa, 1991.*

NOTAS

- (1) Andreou, P. e Velasco, C., “Simulación: Como el mundo real”, *Capital Humano* n.º 89, pp. 44-50, 1996.
- (2) Elgood, G., *Handbook of Management Games and Simulations*, Gower Publishing, Inglaterra, 1993.
- (3) Schrage, M., *Serious Plays*, Harvard Business School Press, EUA, 1999.



Maria Clara Ramos

Mestre em Comunicação Educacional Multimédia

Entre o Estado e o Mercado

Empreendedorismo e a condição de empresário na China

Este livro resultou de um demorado estudo que a autora realizou entre 1993 e 2001 e que acabou por constituir a sua tese de doutoramento em Gestão defendida no ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa).

Entre o Estado e o Mercado é um trabalho surpreendente e cativante a vários níveis:

- Por um lado, além de estar escrito de forma muito clara, directa e mesmo atraente, constitui um importante e inovador contributo para a explanação do conceito de Empreendedorismo, ainda tão pouco estudado ao nível da Gestão, mas que começa a ser leccionado em várias faculdades de Economia e Gestão.
- Por outro, além de uma visão humanista — que raramente se encontra nos ensaios de Economia e Gestão — propõe um curioso cruzamento entre duas noções fundamentais de dialéctica empresarial da China pós-Mao: rendibilidade e legitimidade.
- Finalmente, e apesar de dedicar especial atenção ao caso de alguns empresários e empresas chineses, apresenta situações e problemas que são comuns aos empresários de todo o Mundo.



Sobre a Autora:

Virgínia Trigo viveu e trabalhou na Ásia durante mais de treze anos tendo-se interessado pela investigação da cultura económica chinesa e do fenómeno do empreendedorismo.

Publicou diversos artigos sobre estes temas e o livro *The Upsurge of Private Entrepreneurship in China*, Edições Huettl (1995).

Foi docente na Universidade de Macau e presidente do Instituto de Formação Turística de Macau. Doutorou-se em Gestão pelo ISCTE onde ensina “Empreendedorismo” e “Diagnóstico e Intervenção nas Organizações”. É investigadora da UNIDE/ISCTE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento Empresarial).

Título: *Entre o Estado e o Mercado — Empreendedorismo e a Condição de Empresário na China*

Autora: Virgínia Trigo

Colecção: Escola de Gestão

Editor: Ad Litteram

N.º páginas: 224

PVP: € 18.00

Logística, Supply Chain & Network Management

Trata-se de um livro que reúne teoria e prática porque cada um dos 21 casos de Gestão aqui analisados é sempre precedido por uma nota pedagógica, à qual se segue uma apresentação pormenorizada da empresa estudada e do seu modo de funcionamento e termina com um questionário que convida à reflexão sobre cada caso concreto.

Como se pode facilmente perceber pela leitura, a Logística (na qual se englobam a Cadeia de Fornecimento [Supply Chain] e a Gestão em Rede [Network Management]), ramo fundamental da Gestão, é decisiva para o êxito ou o fracasso de uma empresa.

Assim, este livro é um suporte indispensável para todos os que pretendem aprofundar na prática um conjunto de conceitos e ferramentas de natureza logística a partir de exemplos concretos de empresas (nacionais e estrangeiras) como a Zona de Actividades Logísticas de Sines, a Amazon.com, a Auchan, a Iglo-Olá, a Marks & Spencer, a Moviflor, a Nestlé ou a Transgás, entre muitas outras.



Sobre o Autor/Coordenador:

José Crespo de Carvalho nasceu em Lisboa, em Dezembro de 1963. É licenciado em Engenharia Civil pelo Instituto Superior Técnico (IST) e Mestrado e Doutoramento em Gestão de Empresas pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Desenvolveu actividade profissional como consultor em vias de comunicação e tráfego, como Logistics e Retail Manager

na Tetra Park Portugal, como director de Desenvolvimento e Logística do grupo Grola/Supercompra e como director-geral do Instituto de Merchandising de Portugal. Actualmente é Professor Catedrático do ISCTE e vice-presidente da Escola de Gestão do ISCTE. É também autor e co-autor de várias obras, entre as quais se destacam *Logística Comercial* e *Logística*.

Título: *Logística, Supply Chain & Network Management*

Autor: José Crespo de Carvalho

Colecção: Escola de Gestão

Editor: Ad Litteram

N.º páginas: 304

PVP: € 24.99