FORMAR

5 PREÇO 200.00
1992
JAN/FEV/MAR

REVISTA DOS FORMADORES

Avaliação Pedagógica um instrumento de gestão provável

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AFI's

APOIOS À FORMAÇÃO INDIVIDUAL

DE FORMADORES

FINANCIAMENTO

PO 2.3

OBJECTIVOS

Promover a especialização de formadores

ÂMBITO

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

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

DURAÇÃO

Entre 1 e 12 meses

CONTACTE OS CENTROS DE EMPREGO PEÇA O REGULAMENTO ESPECÍFICO

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Programa co-financiado pela Comunidade Económica Europeia

EDITORIAL

AVALIAÇÃO E CONTROLO

Fala-se crescentemente, na Europa, da necessidade de avaliar a formação, talvez porque haja a convicção de que os meios nela utilizados exigem a análise mais cuidada dos seus benefícios para que possamos acreditar que o que se gasta é bem gasto. Nestes termos a pulsão para a avaliação é, mais que tudo, um reflexo de inquietação interior e, de certo modo, um exorcismo contra dúvidas de fé ou, em certos casos extremos, contra ataques de má consciência.

Em tempos, antes de se falar tanto em avaliação, falava-se de controlo. Se há palavras mal encaradas, controlo é, seguramente, uma delas.

Talvez por isso mesmo tenha caído em desuso, já que em matéria de linguagem há também fortes influências da moda e esquecer um vocábulo desses, com tão fortes sugestões autoritárias, é um prazer a que nos podemos dar sem complexos de culpa.

Mas perdoem-me a insistência, controlo tem, mais do que avaliação, um sentido global e fortemente sistemático. Inclui a identificação dos objectivos (do plano), a recolha de informação para medição dos resultados e a avaliação propriamente dita, que consiste no balanço das actividades através de comparação do planeado com o realizado, visando a determinação dos desvios e respectivas causas. Finalmente a última fase do processo do controlo é a intervenção correctiva enfatizando-se a introdução de medidas positivas para melhoria do desempenho. Neste sentido a actividade de controlo ou a sua versão avaliativa é, claramente, uma «função de linha», uma vez que se realiza em todas as actividades executadas numa qualquer empresa ou instituição.

Nesta dupla asserção — a da responsabilidade generalizada no processo respectivo e a do interesse objectivo e imediato para o aperfeiçoamento das actividades — a avaliação deve, de facto, ter lugar destacado nas nossas preocupações e por isso mesmo aí está ela como tema desta FORMAR.

A FORMAR já fez um ano. Com apenas quatro números saídos não atingiu ainda, como outras revistas do IEFP, a maturidade. Mas o seu crescimento revela-se mais rápido. Propunhamo-nos, no seu primeiro número, criar «um espaço de diálogo e debate com as pessoas que, na primeira linha, das organizações realizam a Formação Profissional e a ela se dedicam como profissionais». Se não conseguimos, tanto quanto queríamos, pôr os nossos leitores a «falar» na revista, que a equipa redactorial é pequena e entrevista «oblige», publicámos mais de metade de artigos de colaboração espontânea, sintoma de que a FORMAR está a servir aos formadores para comunicarem com os seus colegas de profissão.

O muito rápido crescimento de procura, assim como a boa oferta de colaboração, são sinais inequívocos do interesse que a revista desperta.

Este interesse é já uma forma de diálogo e, também, seguramente, um sintoma de boa avaliação.

José Casqueiro Cardim

PROPRIEDADE: Instituto do Emprego e Formação Profissional

DIRECTOR:
José Casqueiro Cardim

COORDENADORA:
Maria Viegas

COLABORARAM NESTE NÚMERO:
António Branco da Silva, António José Martins, António Mão de Ferro, António Pêgo, António Pinto, Artur Lemos Azevedo, Faria Vieira, Fernando Abreu, Fernando António Oliveira, Isabel Real, Isabel Rebelo, João Manuel Lopes Simões, João Pinto Dias, José Casqueiro Cardim, José Miguel Santos, Jorge Pinto, Jean Pierre Jallade, Manuel Ribeiro, Maria Antónia Santos, Maria Augusta Judice, Maria Cristina M. Mendes, Maria da Graça Patrício, Maria Helena Antunes, Maria Luísa Falcão, Maria Viegas, Marina Ribeiro Quintino, Sérgio Vieira, Vítor da Fonseca

CAPA:
Arte Final

APOIO GRÁFICO:
Rita Calado

ILUSTRAÇÃO E FOTOGRAFIA:
Carlos Marques, José Carlos, Maria Cristina Mendes, Margarida Ramalho, Santos Gomes

REVISÃO:
Pedro Dourado

APOIO ADMINISTRATIVO:
Ana Maria Melo, Olga Mascarenhas

REDACÇÃO:
Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros
Rua de Xabregas, 52,
1900 Lisboa
Telefone 8584701, 8582967 Fax: 8585562

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO:
Núcleo de Informação e Relações Públicas
Rua das Picoas, 14-9.º
1000 Lisboa

COMPOSIÇÃO, MONTAGEM E IMPRESSÃO:
Sociedade Tipográfica, SA
Rua D. Estefânia, 195

Periodicidade: Trimestral

Tiragem: 15 000 ex.

Depósito Legal: 36959/90

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

Condições de Assinatura:
As assinaturas são gratuitas.
Basta enviar carta com nome, morada e função desempenhada.

Toda a correspondência deverá ser endereçada para:
Revista FORMAR
Rua de Xabregas, 52
1900 Lisboa

COLABORAÇÃO

NORMAS

1. ASPECTOS FORMAIS

Os artigos deverão:

—ter título;

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

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

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

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

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

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

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

2. RESPONSABILIDADES

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
UM INSTRUMENTO DE GESTÃO PROVÁVEL 4
Jorge Pinto

PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO
INSTRUMENTAL 14
Vítor da Fonseca

O PRESIDENTE DA AFYDE 22

ASSOCIAÇÃO DE FORMADORES EM QUESTÃO
O QUE PENSAM OS FORMADORES PORTUGUESES 23

BRAGANÇA À VISTA! 28
Maria Viegas

BANDA DESENHADA 33

UTILIDADES 34

RECEITA VÍDEO DIDÁCTICO 38
Maria Cristina Martins Mendes

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS MULTIMEDIA 42
João B. Pinto Dias

OUTDOOR
NOTAS SOBRE CINCO EDIÇÕES 47
Lemos de Azevedo

FORMADOR(A) DE MULHERES
EXIGÊNCIAS ACRESCIDAS 52
Maria da Graça Patrício

TENDÊNCIAS RECENTES DA EDUCAÇÃO/
/FORMAÇÃO PROFISSIONAL 56
Jean Pierre Jallade

DEBAIXO DE OLHO 62

NOSSAS PUBLICAÇÕES 65

NOTÍCIAS 66

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

UM INSTRUMENTO DE GESTÃO PROVÁVEL

I. BREVE INTRODUÇÃO À SITUAÇÃO ACTUAL — POLÉMICAS E CONTRADIÇÕES

Os últimos anos têm sido marcados por um debate cada vez maior em torno da problemática da avaliação.

Durante bastante tempo a avaliação foi privilégio de alguns, enquanto instrumento e afirmação de um poder, quase sempre indiscutível; tornou-se assunto polémico e não raras vezes conflituoso entre os vários intervenientes nos processos de educação/formação. Vários factores têm contribuído para a generalização deste debate:

A democratização das sociedades

A democratização das sociedades tem gerado, de um modo geral, um papel mais interveniente e participativo dos cidadãos na vida social. Consequentemente tem aumentado a capacidade interpelativa destes, face a políticas e práticas com grande influência social, que eram mais ou menos tabus. Esta discussão tem obrigado a uma desocultação progressiva desta problemática.

O reconhecimento da subjectividade

Os estudos levados a cabo pela própria Docimologia* vieram revelar aquilo que muitos professores e alunos já sentiam e que outros suspeitavam a grande aleatoriedade dos processos de produção das notas, ou, por outras palavras, a subjectividade dos processos de avaliação. Um exemplo elucidativo foram os trabalhos efectuados pela Carnegie Foundation. De tal modo os resultados eram chocantes que só foram publicados vinte anos depois da sua conclusão.

A exposição social do avaliador

Quem avalia revela o seu projecto ou aquilo que lhe impuseram. A avaliação é sempre a resposta a um conjunto de «pedidos» sociais e/ou individuais. Assim as intenções, preconceitos, inquietações, desejos, atitudes, ganham uma dimensão social quando se faz conhecer a avaliação. Avaliando o que vejo «digo» o que procuro.

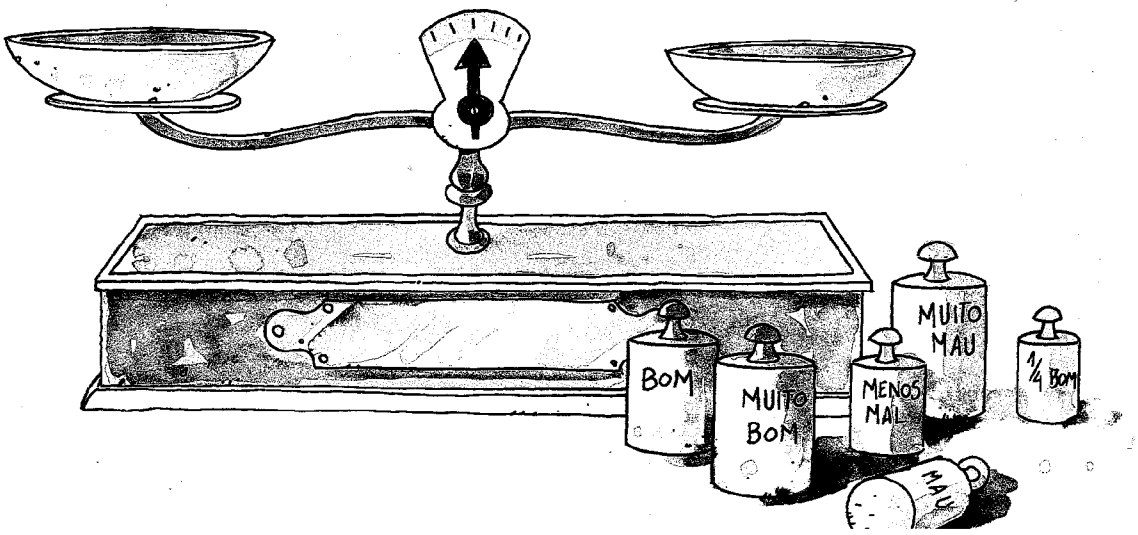
A associação destes aspectos à actual desvalorização da função docente, num contexto democrático onde a interpelação é possível, concorre para que a avaliação se possa tornar numa armadilha para o próprio avaliador.

Coexistência das várias concepções de avaliação

A avaliação tal como a conhecemos hoje não tem as suas origens em qualquer espécie de «tortura inquisitorial», corresponde às necessidades de um sistema em evolução que deu origem a uma multiplicidade de concepções. Todavia estas concepções estreitamente associadas a modelos pedagógicos também eles diferentes coexistem hoje nos discursos actuais sobre educação/formação.

Se este debate tem sido extremamente profícuo no desenvolvimento e alargamento da noção de avaliação e no confronto sobre as vantagens e desvantagens de diferentes concepções, têm também contribuído por vezes para um esvaziamento da própria noção de avaliação e para uma ocultação dos seus fins nos contextos de educação/formação. Frequentemente se ouve afirmar que «tudo é ou serve para avaliar».

* Estudo científico dos procedimentos de exame e de avaliação



Esta situação é visível também através das atitudes que podemos detectar com uma certa frequência face à avaliação:

— O evitamento e o cepticismo a que correspondem atitudes de grande desconfiança face à avaliação por duas razões essenciais: o receio de se expor, de revelar o seu projecto e a consideração de que sendo subjectiva acham que ela não serve para nada; a ansiedade face à avaliação por parte dos avaliadores e avaliados, gerando muitas vezes situações de incapacidades mútuas face à relação e aos processos pedagógicos.

O imobilismo é gerador de resistência à inovação. As contradições, entre aquilo que se faz e o que se deseja fazer, ou entre as várias formas de fazer são por vezes tão grandes que o melhor é que tudo permaneça na mesma.

Pensamos que é importante continuar a aprofundar estes debates, mas ultrapassando uma lógica meramente tecnocrática e/ou tecnicista em que a avaliação surge apenas como uma técnica desprovida de fins pedagógicos e sociais.

Perdendo as finalidades de vista é fácil que se instale a ideia de que as coisas são como são porque não podem ser de outra maneira, que não há escolhas possíveis, sendo inevitável a subordinação aos constrangimentos técnicos, como se estes fossem neutros, social e pedagogicamente.

Assim é imperioso que neste debate se coloque a questão dos fins, e da racionalidade da própria avaliação, para que se ultrapasse a ideia fatalista de que não há escolhas. De facto, elas existem embora tenham efeitos sociais e pedagógicos diferentes.

II. A DIVERSIDADE DA AVALIAÇÃO — FINS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Um caminho possível para encontrar «os fins» ou a racionalidade da avaliação consiste em analisar a sua diversidade e perceber os seus significados nos contextos de educação/formação ao nível das suas funções, concepções e práticas.

1. AS FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO

A avaliação enquanto conjunto de práticas desempenha na maior parte dos sistemas educativos funções sociais e pedagógicas. Destas funções destacaremos três pela sua relevância na actualidade.

— Uma função de certificação de competências com particular destaque nos processos de entrada para o mundo do trabalho.

— Uma função de selecção e orientação no interior dos sistemas educativos e de formação. A avaliação permite tomar decisões sobre quem pode continuar, quem deve repetir, quem pode seguir determinadas vias de ensino, ou quem deve abandonar os sistemas. (O curso x dá acesso ao curso z, este a y, etc.)

— Uma função pedagógica, na medida em que fornece ou pode fornecer aos intervenientes, nos processos educativos ou de formação, um conjunto de informações e referências susceptíveis de serem utilizadas em reajustamentos mútuos com vista à prossecução dos objectivos pedagógicos pretendidos.

Nesta perspectiva a avaliação está solidariamente associada a dispositivos de apoio às dificuldades dos alunos/formandos.

Contudo, a emergência destas funções ocorreram em diferentes momentos. Enquanto as funções de certificação e selecção/orientação estão intimamente ligadas à massificação escolar e à consequente transformação da Escola nos finais do século XIX, a função pedagógica só adquiriu um relativo relevo, pelo menos aos nível dos discursos «oficiais», no início dos anos 70. Não é de estranhar, assim, que as práticas que conduzem à selecção/orientação e certificação prevaleçam sobre as de natureza pedagógica.

2. AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Também a este nível a avaliação enquanto conceito e operação não foi entendida sempre da mesma forma. Podemos ao longo deste século encontrar quatro concepções dominantes sobre a avaliação.

Avaliação como uma medida

Esta é a concepção mais antiga. Historicamente, o desenvolvimento da avaliação está intimamente ligado com o desenvolvimento da própria medida científica.

Dentro desta concepção podemos distinguir três períodos diferenciados.

O primeiro corresponde à procura e construção de provas objectivas e normalizadas — os testes. O objectivo era controlar os resultados e as «performances».

O segundo período decorre durante a II Guerra Mundial e nos anos do pós-guerra. A necessidade de formar massivamente soldados ou trabalhadores para as indústrias de ponta leva não só a desenvolver um sistema de formação — os modelos de formação profissional acelerada — como a construir instrumentos que permitissem apreciar e controlar a sua eficácia. O objectivo de avaliação aqui já não está só centrado sobre os instrumentos, mas sobretudo nas informações que estes podiam fornecer para avaliar o próprio sistema de formação.

O terceiro período, o actual, culmina com o alargamento da própria noção de avaliação. O objectivo é medir a coerência dos sistemas educativos e/ou de formação e das suas políticas, assim como dos seus rendimentos/eficácia. Obviamente que este caminho obrigou não só ao desenvolvimento de novos instrumentos, como a diferentes procedimentos de avaliação. É inegável que este modo de conceber a avaliação contribuiu para o desenvolvimento da medida rigorosa, objectiva e fidedigna, em suma, para a necessidade da produção de medidas objectivas. Trouxe no entanto alguns inconvenientes. O mais importante consiste em retirar do campo de avaliação tudo aquilo que não é directamente mensurável.

Será que a construção de um saber ou saber fazer no quadro de uma relação de formação é directamente mensurável em todas as suas dimensões? O facto de incidirmos a avaliação apenas na «performance» não será uma restrição abusiva do campo de avaliação? Não será que em nome da objectividade se recusa toda uma metodologia de avaliação qualitativa extremamente rica e se fica preso a um uso rígido dos instrumentos de avaliação?

Será que medida e avaliação se podem confundir, como sendo a mesma coisa?

Avaliação como uma congruência

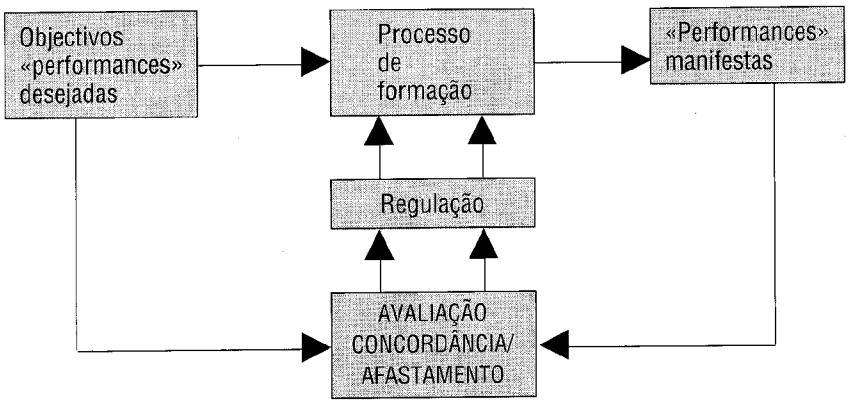
Nesta concepção a avaliação é uma operação através da qual se determina a congruência entre a «performance» e os objectivos.

Aqui o cerne da avaliação não é a medida de uma «performance», mas o estabelecer uma relação de concordância ou afastamento entre objectivos pretendidos e produtos («performances») manifestos através de um processo de formação.

O resultado da avaliação será a explicitação desta concordância (nota alta) ou afastamento (nota baixa).

Esta concepção de avaliação vem chamar a atenção para a necessidade de se ter definido e estabilizado um referencial de formação (os objectivos pretendidos, competências a desenvolver, etc.); vem chamar a atenção ainda para os processos mediadores (processos/relação de formação) entre os objectivos esperados e os manifestos, embora se preocupe igualmente com os resultados.

Tem como principais desvantagens focalizar as operações de avaliação unicamente sobre objectivos «curriculares». Esta situação conduz muitas vezes a uma visão tecnicista quer da formação quer da própria avaliação.



Nesta perspectiva a educação/formação resume-se muitas vezes à aquisição de um conjunto de saberes e «saberes-fazer» concebidos como técnicas e a avaliação a um conjunto de operações que verifiquem estas aquisições.

Mas será que a educação/formação se pode reduzir apenas a esta visão?

A avaliação como um julgamento profissional

De facto nos nossos sistemas de educação/formação há os que avaliam porque têm esse estatuto e esse papel e os que são avaliados pela mesma ordem de razões.

Os que avaliam utilizam todo o conjunto de instrumentos e procedimentos que dominam e que produzem resultados sobre os avaliados. Esses resultados são considerados como julgamentos fidedignos e correctos. A comprová-los estão os instrumentos e o rigor dos procedimentos.

Deste modo a avaliação torna-se por definição naquilo que os «especialistas» sabem fazer nos seus julgamentos. Estes são tomados como cópias fiéis da realidade, por vezes como a própria realidade. Esta forma de conceber a avaliação é talvez a mais atractiva porque permite uma argumentação em termos de poder/saber legitimada em combinações mascaradas de rigor, pretensamente «científicas» mas, como diz Stuflebeam, «este processo guarda como segredos quer os critérios e parâmetros, quer os processos da própria avaliação».

Coexistindo na actualidade todas estas concepções, é legítimo interrogarmo-nos: «Qual a mais pertinente?» Não se pode, todavia dar uma resposta coerente em abstracto. Como vimos é difícil, se não impossível, dar uma resposta à questão anterior sem equacionar o sentido dessa operação, sem perceber a sua racionalidade. Esta só pode ser encontrada se tivermos em conta os fins, o contexto e as práticas dessa operação.

A avaliação como a produção de informação pertinente para uma melhor gestão da acção

Esta concepção de avaliação exige a clarificação das três dimensões referidas:

— como se produz informação — remetendo para o campo das operações e das práticas;
— que informações pertinentes — remetendo para o contexto e qualidade destas. As informações pertinentes no quadro duma relação pedagógica são umas, no quadro da avaliação duma política de educação e/ou formação, são outras;
— para uma melhor gestão da acção — clarifica os fins da avaliação.

Se contextualizarmos a avaliação no quadro de um processo de educação/formação, de facto esta concepção adquire, do nosso ponto de vista, uma clara pertinência.

O sentido da avaliação, não é apenas produzir uma dada informação sobre o «estado dos formandos», mas produzi-la de tal forma pertinente que ela contribua para a melhoria do próprio processo de formação.

Tentando ensaiar uma definição podemos dizer que nesta perspectiva avaliar é um processo de

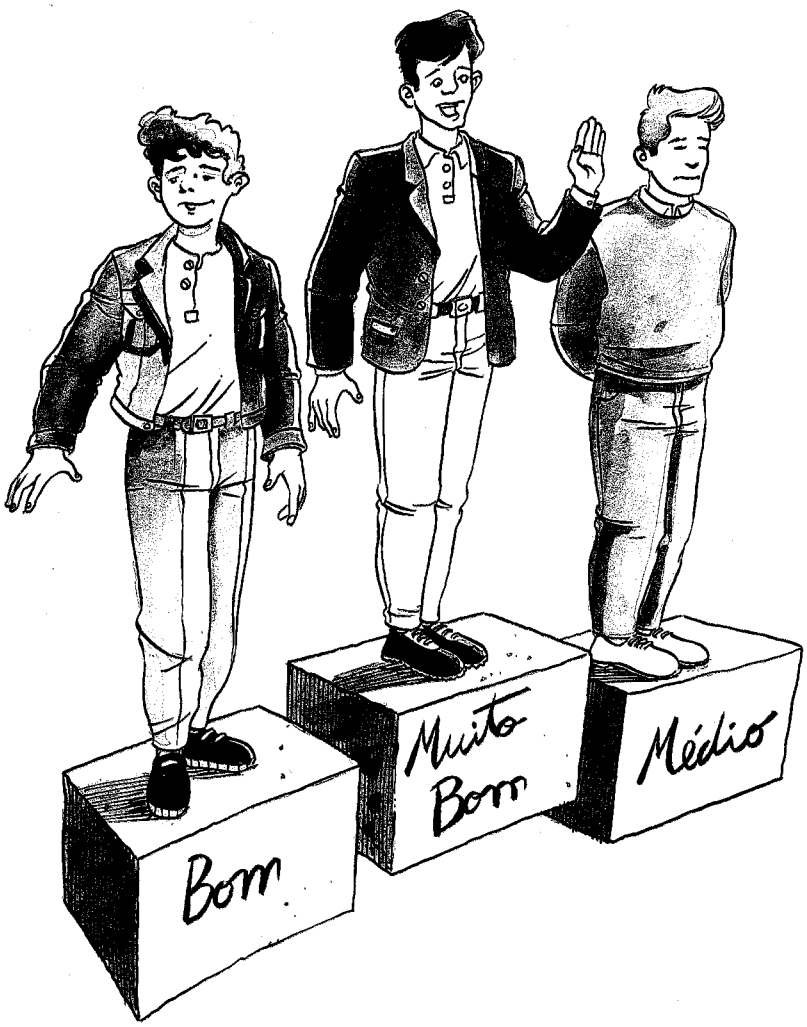
produção de informação que envolve três tipos de operações:

— Confrontar ou pôr em relação. Confrontar dados reais (realizações) com dados que são de ordem das intenções (objectivos, projectos).

— Apreciar, julgar. Apreciar uma realidade à luz de uma intenção (objectivos, projectos). Apreciar o «ser» à luz de um «dever-ser». Dizer o valor de uma realidade por referência a uma exigência particular.

— Produzir uma informação relevante. Produzir e comunicar uma informação útil aos intervenientes para a compreensão do «estado da situação», das dificuldades ou sucessos de modo a planear a acção subsequente.

Esforçar-se por saber onde se está, para melhor ir para onde se deseja, é o objectivo.



Pensamos também que uma concepção desta natureza permite delimitar melhor o conceito de avaliação face à observação e à prescrição.

A observação reporta-se à constatação de uma realidade (o António traz um casaco). A prescrição reporta-se ao «dever-ser» à regra ou norma (o António devia trazer um casaco). A avaliação reporta-se à atribuição de um valor por relação a... (António, trazes um bonito casaco!).

Como vemos a avaliação pode conter a observação, a prescrição ou ambas, mas não se esgota nelas.

3. A AVALIAÇÃO DE UM PONTO DE VISTA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A evolução das concepções e sobretudo das práticas neste terreno nem sempre correspondem pelo menos de uma forma directa à evolução das concepções atrás referidas.

No discurso pedagógico encontramos essencialmente duas grandes concepções e práticas de avaliação:

— A avaliação sumativa. Avaliação pela qual se faz um inventário ou um balanço dos saberes ou das competências adquiridas, depois de uma sequência ou actividade de formação mais ou menos longa.

O seu objectivo é «medir» os efeitos de um programa de educação/formação sobre os formandos, para os poder hierarquizar em níveis de excelência e/ou certificar e/ou orientar nos sistemas de formação.

A sua realização é pontual e utiliza habitualmente procedimentos estandardizados, os testes (ou provas do mesmo tipo). A informação produzida é muitas vezes irrelevante para reinvestir no próprio processo de formação, uma vez que privilegia os produtos (é sobre eles que incide

a avaliação) em detrimento dos processos. Constata-se apenas a emergência ou não de uma dada resposta mas nada se sabe como se chegou a ela. O erro tem um valor meramente contabilístico. Sem se ter informações sobre os processos é difícil «regular», isto é, melhorar os próprios processos de formação, quer do ponto de vista da acção do formador quer do formando.

É uma avaliação onde é visível a concepção da medida e cujos fins são essencialmente a selecção e certificação. Nesta perspectiva a avaliação é algo que se justapõe ao processo pedagógico, mas que lhe é exterior. É face a esta prática de avaliação que se notam atitudes de evitamento, ansiedade ou de indiferença.

— A avaliação formativa. Avaliação cujo objectivo principal é contribuir para a formação, como o próprio nome indica. Contribuir para a formação significa produzir informação relevante para reinvestir no processo pedagógico/formação, significa «regular/remediar», isto é, guiar quem aprende de modo a facilitar o seu progresso.

É uma avaliação centrada na gestão das aprendizagens. Podemos dizer que a avaliação não existe como processo autónomo, constituindo-se, antes, como uma das dimensões da problemática das aprendizagens, fazendo parte integrante dos processos pedagógicos ou de formação.

Relacionando esta concepção com as atrás enunciadas ela pode adoptar uma perspectiva de avaliação, congruência onde de resto teve a sua origem, e constituir-se como um instrumento de gestão da acção, sendo os seus fins de natureza essencialmente pedagógica. A sua utilização é necessariamente contínua, já que para reorientar processos é preciso avaliar continuamente.

É preciso não confundir no entanto avaliação contínua com formativa. A avaliação contínua é condição necessária mas não suficiente. Se a informação produzida não for reinvestida na melhoria do processo pedagógico, a avaliação não é formativa. Este tipo de avaliação não se constitui como prática pelo uso de técnicas específicas, mas sobretudo através de uma atitude perante a avaliação.

É preciso não confundir no entanto avaliação contínua com formativa. A avaliação contínua é condição necessária mas não suficiente. Se a informação produzida não for reinvestida na melhoria do processo pedagógico, a avaliação não é formativa.

Como pudemos ver até agora, a avaliação não é uma «fatalidade anunciada» mas um leque de opções que reflectem intenções, concepções, procedimentos e atitudes diferentes perante o ensino e/ou a formação.

Tentando resumir, temos:

Objecto da avaliação	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação	Funções anexas
Inventariar	Verificar (medir)	Certificar Seleccionar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico * Prognóstico	Situar um nível e compreender as dificuldades	Regular/ /Orientar	Formativa	Inventariar Harmonizar Guiar Assistir Apoiar Corrigir Criar um diálogo Compreender um modo de funcionamento

III. AVALIAÇÃO SUMATIVA OU FORMATIVA — DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

A questão poderá parecer demasiadamente óbvia, talvez mesmo desprovida de sentido. É certo que os discursos actuais sobre a avaliação parecem prescrever o uso da avaliação formativa, acentuando a sua importância pedagógica.

Todavia este assunto merece uma análise mais atenta sobre alguns aspectos:

1 — A DESCONFIANÇA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Se analisarmos os documentos oficiais que regulam sistemas de avaliação em vários terrenos — educação formal ou sistemas de formação — é comum encontrar a ideia de que a avaliação formativa é subjectiva ou que pelo menos não será tão objectiva quanto se desejaria. A ideia de objectividade é apenas explicitada e afirmada para a avaliação sumativa. «A avaliação sumativa rege-se por princípios de objectividade...» — este é meramente um exemplo tipo comum em vários textos regulamentadores.

Como valorizar então um procedimento que não é objectivo? Qual o seu valor? Não é verdade que para os momentos decisivos dos processos de avaliação são preconizados procedimentos de avaliação sumativa em nome do rigor e da objectividade? Todavia será isto verdadeiramente rigoroso?

2 — A OBSESSÃO DA MEDIDA EM EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

A subjectividade/objectividade tem sido uma preocupação constante desde os anos vinte, já que ela está intimamente ligada à concepção da avaliação como medida. Vários têm sido os estudos levados a cabo pela docimologia, as explicações e as medidas preconizadas, no entanto o problema mantém-se. Sentimo-lo e sabêmo-lo pela experiência.

Durante bastante tempo acreditou-se que o problema da subjectividade se poderia resolver através da melhoria dos instrumentos de avaliação e do seu tratamento estatístico.

Hoje a docimologia experimental, ao estudar o comportamento avaliativo como um comportamento de «tomada de decisão», veio mostrar que a subjectividade se resolve essencialmente por uma maior tomada de consciência do próprio processo de avaliação; isto é, por uma maior explicação do processo — explicitação dos objectivos, dos critérios, dos indicadores, do que se espera de uma prova em função de quem a produz, dos instrumentos, dos processos, etc.

Durante bastante tempo acreditou-se que o problema da subjectividade se poderia resolver através da melhoria dos instrumentos de avaliação e do seu tratamento estatístico.

O problema já não é saber se x ou y são objectivos mas se são coerentes com os fins pretendidos, isto é, com as intenções da avaliação. Contudo esta grande preocupação com a objectividade, embora legítima, é uma indicação de que a avaliação é ainda entendida como uma medida dos saberes, do conhecimento. No entanto, como refere Hadji, a «obsessão pelo termómetro nunca fez baixar a febre». O papel do professor/ /formador não é sobretudo «fazer baixar a febre»?

Para isto é necessário diagnosticar (perceber o estado actual) e propor medidas que reorientem e melhorem a qualidade dos processos. Parece então que a concepção mais adequada será a avaliação formativa em detrimento da sumativa.

«obsessão pelo termómetro nunca fez baixar a febre». O papel do professor/formador não é sobretudo «fazer baixar a febre»?

3 — A TRADIÇÃO «PSICOMÉTRICA» EM AVALIAÇÃO ESCOLAR

A persistência da concepção de avaliação como medida está do nosso ponto de vista ligada à «invasão» do terreno pedagógico por uma concepção psicométrica.

De facto as primeiras provas de avaliação no terreno educativo foram instrumentos próximos dos «testes psicométricos». O nome permaneceu, os procedimentos variaram um pouco segundo as situações e os contextos, mas o princípio manteve-se — a possibilidade de medir determinadas capacidades psicológicas.

No entanto, o erro desta ideia reside no facto de o conhecimento e características psicológicas

não serem da mesma natureza. É que estas são concebidas como estáveis no sujeito enquanto o saber é essencialmente instável. É este o sentido da educação/formação — contribuir para a melhoria/enriquecimento dos saberes dos indivíduos, isto é, para a sua mudança.

Será então legítimo utilizar instrumentos e procedimentos de medida de tipo psicométrico na avaliação pedagógica com a agravante de os testes serem mais «imperfeitos» e utilizarem a maior parte das vezes um sistema de medidas absolutas? Raramente, por exemplo, se tem em conta o seguinte problema em relação a um teste — se não fossem «estas» mas «outras» as questões apresentadas, as respostas obtidas seriam da mesma natureza (valor)?

Parece pois que a tradição se sobrepõe pelo menos a um determinado tipo de razão que permite analisar uma realidade concreta.

4 — AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Finalmente, um estudo recente levado a cabo pela National Foundation for Educational Research (1990), em cinco países (Itália, França, Espanha, Dinamarca, Inglaterra), revela que a avaliação em termos gerais:

— Está centrada sobre sistemas normativos. A norma é constituída grosso modo a partir da média dos resultados obtidos por um grupo determinado. Um sistema deste tipo tem como efeito sobrevalorizar os melhores e subvalorizar os piores. Num sistema destes, os piores são sempre postos na situação irremediável de confronto com o seu próprio fracasso.

— Uma sobrevalorização das avaliações sumativas. Colocar a tónica de avaliação nos resultados (produtos) não permite nem perceber as dificuldades de quem aprende nem encontrar caminhos para a resolução destas.

— Um papel passivo de quem é avaliado. Os alunos/formandos raramente participam no processo de avaliação. Raramente conhecem de uma forma eficaz os critérios segundo os quais são avaliados, não os conhecendo não os podem discutir, autocorrigir-se e mesmo mais difícil se torna executar as tarefas de acordo com a configuração exigida.

— A referência das dificuldades pela não aquisição de... As dificuldades dos alunos são referenciadas face à não aquisição dos saberes curriculares — este é um processo que oculta geralmente tanto as aquisições como as dificuldades porque nunca se explicitam quais as competências necessárias à realização das aprendizagens.

Não é muito difícil reconhecer também esta situação nos nossos contextos de educação/ /formação. Um trabalho por nós realizado (1990) confirma aspectos semelhantes no sistema formal de ensino.

Estas características reportam-se de facto a práticas avaliativas que configuram uma concepção de avaliação essencialmente sumativa.

Assim, poderemos concluir que, apesar dos discursos e talvez das intenções, as práticas em avaliação continuam a ser fortemente marcadas por uma concepção sumativa, o que equivale a dizer que se trata de uma moeda com apenas uma face.

IV. A NECESSIDADE DE UMA NOVA «CULTURA» DE AVALIAÇÃO

Uma das razões para a contradição referida reside na relação estreita entre as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação. De facto não se pode mudar qualitativamente um sistema de avaliação sem transformar a concepção de ensino/aprendizagem.

Se no ensino tradicional se exigia que o aluno reproduzisse o «saber» do professor ou dos seus subtitutos — os manuais —, compreende-se que a avaliação fosse sobretudo um verificar/controlar/medir as aquisições/reproduções. Nesta concepção pedagógica não há de facto nenhuma «regulação» a fazer. O fracasso é causado não pelo processo pedagógico, mas por razões que pertencem ao próprio aluno/aprendiz, a saber: o desinteresse, falta de atenção e/ou a sua incapacidade.

No entanto reconhecendo-se hoje a importância:

— de uma diferenciação qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, destacando o papel da regulação ou reorientação de estratégias de ensino para uma aprendizagem mais eficaz;

— de um papel activo dos sujeitos na construção das suas aprendizagens, na medida em que não se passa de ignorância ao saber através de um processo contínuo e linear, mas através de um processo de reestruturações do que já se sabia;

— que os erros fazem parte de qualquer processo de aprendizagem e podem ser analisadores privilegiados da natureza das dificuldades,

teremos de equacionar forçosamente a avaliação não como um procedimento para medir, mas antes para criar um conjunto de informações que forneçam um quatro conceptual de interpretação das diversas situações, de modo a percebê-las para as poder melhorar.

A avaliação deixa de ter sentido em si própria, passando a ser um instrumento mais eficaz de gestão pedagógica, um instrumento de diálogo, de ajustamento e negociação entre formadores/ /formandos. Só assim, de uma forma negociada, partilhada, se garante aquilo que todos desejamos, a objectividade, isto é, a transparência de processos.

Assim a avaliação é efectivamente uma peça chave em qualquer processo de educação/formação e não algo de dispensável e a evitar.

A avaliação formadora

A esta concepção de avaliação chamam alguns autores avaliação formadora (Nunziatti, G.). Podemos considerá-la como uma evolução qualitativa face ao conceito de avaliação formativa.

Este tipo de avaliação parte da ideia de que só o aluno/formando pode «regular» verdadeiramente as suas aprendizagens. Assim ela preconiza a necessidade de uma explicitação das competências a adquirir e dos fins a atingir, assentando estes em tarefas concretas e significativas e não sobre objectivos formais. Podemos ver alguns exemplos nos quadros referentes a um curso de educação tecnológica:

Competências Gerais
Lê e compreende uma mensagem
Faz um relato
Prevê o material necessário
Apresenta um trabalho
Redige uma mensagem
Organiza a informação
Constitui e utiliza uma documentação
Constrói um esquema, um quadro, um gráfico
Realiza uma experiência

Competências específicas	-	0	+
Consulta e interpreta um dossier técnico			
Conhece os processos industriais			
Relata uma actividade técnica Redige e elabora um caderno de encargos			
Relaciona (...) necessidade de cliente (...) custo do produto			
Identifica e hierarquiza as funções técnicas			
Representa uma peça simples			
Interpreta e introduz informações no computador			

Esta explicitação, para além de tornar inteligível para o formando os objectivos ou as intenções de formação, permite de uma forma mais consciente e mais autónoma identificar as áreas fortes ou as de maior dificuldade. Pode também mais facilmente autocorrigir o erro e colmatar as dificuldades. Na medida em que a tarefa é definida e explícita e se conhecem os objectivos, mais facilmente se consegue mobilizar estratégias para resolver a tarefa com sucesso, ou identificar o que precisa para a sua realização.

Analisando as competências menos conseguidas pode estabelecer-se um diálogo na busca de soluções mais eficazes. Só compreendendo o erro este se transforma em aprendizagem. (Se ser capaz de reconhecer o erro é meio caminho andado para aprender, perceber porque se erra é estar a um passo de saber.) Assim a avaliação torna-se um instrumento precioso da aprendizagem, um instrumento de diálogo regulador da actividade pedagógica ou do processo de formação.

Em termos de conclusões gostaríamos de salientar a imperiosidade da construção de uma nova teoria e prática de avaliação adequadas aos desafios que o mundo dos nossos dias coloca à educação/formação.

Num tempo em que a capacidade de decidir é fundamental, a avaliação terá cada vez mais de se constituir como um processo e instrumento de «gestão do provável».

Bibliografia

Hadji, C.
Évaluation, règles du jeu, (1989), Paris, E.S.F.

Allal, Cardinet, Perrenoud
L'Évaluation dans um Enseignement Differenciée, (1979), Berna, P. Lang.

Noizet, Caverni
Psychologie de l'évaluation scolaire (1978), Paris, P. U. F.
Fabre, J. M.
Jugement et Certitude, (1980), Paris, P. U. F.

Cardinet, J.
Pour apprécier le travail des élèves, (1989), Bruxelas, De Boeck.
Assessement, Progression & Purposeful Learning in Europe
ed. Weston, P., N. F. E. R. London, 1990
Avaliação: Uma Questão a Enfrentar, ed. A. P. M., Lisboa, 1990.

Perrenoud, Ph.
La Fabrication de l'Exellence Scolaire (1984), Genéve, Droz.

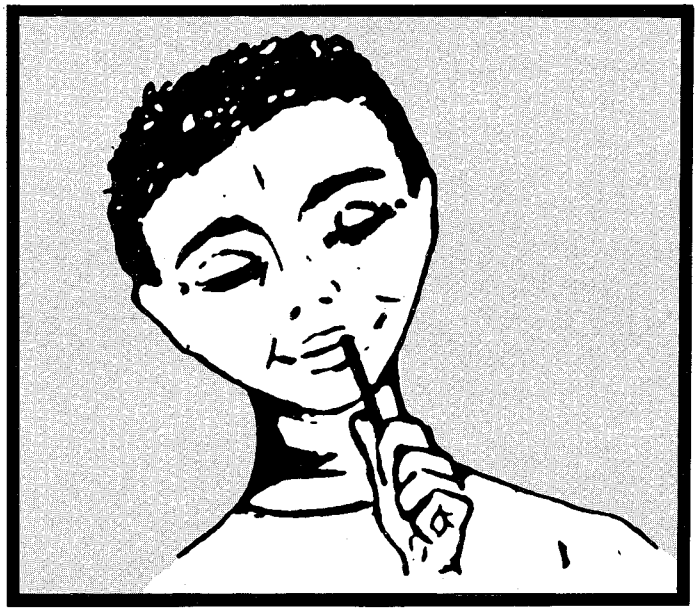
Saterly, D.
Acessements in Schools, (1981), Londres, Blackwell.

Pinto, J.
Avaliação Escolar, Concepções... Problemas e Práticas, (1989), E. S. E. Setúbal

Abrechet, R.
L'Évaluation Formative, une analyse critique (1991), Bruxelas, De Boeck.

Jorge Pinto
Professor-Adjunto na Escola Superior de Educação de Setúbal

PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO INSTRUMENTAL



UM MOMENTO...
DEIXA-ME PENSAR!

O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), da autoria do psicólogo Reuven Feuerstein, director do Instituto de Investigação Hadassah-Wizo-Canadá de Jerusalém, foi essencialmente criado para crianças e jovens privados culturalmente e com níveis de atraso na realização e no desempenho cognitivo («low performers»).

O PEI é um programa de aprendizagem sem conteúdo específico, pois não visa a aquisição de uma técnica precisa ou de um novo saber.

1. BREVE INTRODUÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DO PEI

O seu objectivo não é a adaptação a um modelo preciso, mas preparar o indivíduo para a mudança, ou seja, torná-lo adaptável. Mais que adaptar, o PEI visa optimizar o funcionamento cognitivo de cada criança, jovem ou pessoa, proporcionando-lhe um método de aprendizagem em que ele aprenda a aprender. Com o PEI o indivíduo torna-se mais perceptivo, mais preciso e mais motivado, uma vez que passa a ser portador de um melhor conhecimento das suas possibilidades. O PEI visa, como objectivo geral, provocar a modificabilidade cognitiva estrutural (MCE) do indivíduo.

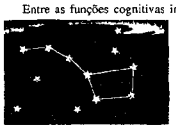
O primeiro objectivo do PEI é aumentar a capacidade do organismo humano para se tornar modificado por meio da exposição directa a estímulos e a experiências proporcionadas pelo envolvimento quotidiano, bem como pelas oportunidades formais e informais de aprendizagem (FEURSTEIN 1979).

Modificando a estrutura cognitiva dos indivíduos, estes tornam-se mais disponíveis e abertos aos estímulos, tornando-os, consequentemente, mais adaptados às exigências escolares e sociais do dia-a-dia. De acordo com o mesmo autor, o

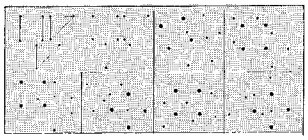
1. **EXEMPLOS DA ORGANIZAÇÃO DE PONTOS**

Numa nuvem de pontos, amorfa e irregular, o aluno deve distinguir as figuras idênticas de forma e dimensão à dos modelos. A procura complica-se com a densidade dos pontos, porque estes ocasionam sobreposições de linha, com dificuldade crescente de figuras e de mudanças das suas orientações. O êxito da procura exige uma selecção e uma articulação do espaço.

Entre as funções cognitivas implicadas, temos:

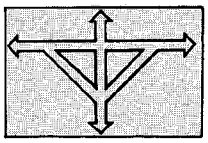


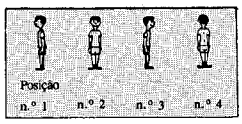
Projecção de relações potenciais
Discriminação de formas e dimensões
Constância de formas e dimensões através de mudanças de orientação
Utilização de informação pertinente
Descoberta de estratégias
Perspectiva
Moderação da impulsividade

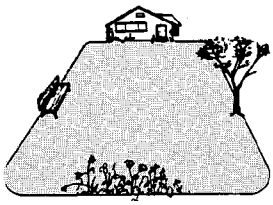


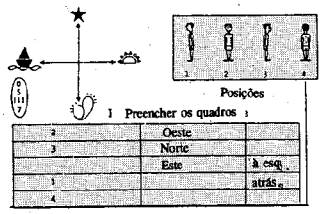
2. **EXEMPLOS DE ORIENTAÇÃO ESPACIAL I**

Objectivos a atingir: aumentar a capacidade de utilizar conceitos e sistemas referenciais constantes na orientação espacial concreta, abstracta e interpessoal. É feita uma distinção entre relações que são relativas e podem ser descritas sob diferentes ângulos e aquelas constantes que podem ser fixas pelas coordenadas. Uma comunicação informativa exacta e precisa diminui a egocentricidade.









PEI constitui-se como o substituto para a falta de mediatização, ou para a falta de experiência de aprendizagem mediatizada (EAM), a que já nos referimos algures (FONSECA, 1988).

A correcção de disfunções cognitiva, avaliadas antecipadamente pelo LPAD (Learning Potencial Assessment Device, isto é, Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem) constitui o objectivo específico do PEI, pretendendo-se com a sua aplicação desenvolver:

— a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo, fornecendo-lhes os pré-requisitos necessários para tirar proveito de todas as situações de aprendizagem;
— a optimização da sua capacidade de aprender;
— a transferência das competências aprendidas previamente;
— o vocabulário;
— a aquisição dos conceitos básicos;
— a flexibilidade das operações e relações mentais;
— a formação de hábitos;
— a produção de motivações intrínsecas;
— a criação de pensamentos («insights») e raciocínios reflexivos e introspectivos;
— a mudança intencional da atitude de aprendizagem do próprio indivíduo, isto é, da sua autopercepção, considerado como gerador e fonte activa de informação, e não como mero recipiente passivo.

A população a quem é dirigido o PEI pode variar consideravelmente, desde as aplicações mais frequentes na educação regular (dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, etc.), e especial (deficientes mentais educáveis e treináveis), até à formação de aprendizes e operários na indústria, de deliquentes em prisões e centros de reeducação, de doentes mentais em hospitais psiquiátricos, de recrutas militares, de idosos em centros de dia, de indivíduos iletrados, etc., etc.

A sua aplicação a vários domínios é vastíssima, e desempenha hoje uma metodologia de intervenção em mais de 35 países.

Historicamente, o PEI começou por ser aplicado, preferencialmente, a jovens entre os dez anos e a idade adulta, isto é, jovens privados culturalmente, tendo sido aplicado como prevenção, a partir da idade dos oito anos, a crianças e também a adultos com certos problemas específicos e certas disfunções cognitivas. De uma forma global o PEI é aplicável a todos os indivíduos em situação de aprendizagem ou pré-formação.

Como estratégia de intervenção o PEI pode-se considerar como uma das abordagens mais

originais no desenvolvimento das estruturas cognitivas (MCE) de indivíduos com fraco rendimento, podendo provocar intrinsecamente, a ampliação dos seus potenciais de aprendizagem e de adaptação sociocultural. O PEI pode ainda ser aplicado a indivíduos privados culturalmente com um nível de funcionamento mental baixo entre QIs. de 40 e de 90.

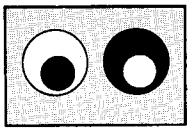
Algumas condições mínimas devem ser, no entanto, consideradas, e nelas há que ter em conta a acessibilidade à informação verbal e um mínimo de funcionamento visual-motor para realizar as tarefas gráficas elementares do programa.

Os tipos de movimentação que o PEI encerra jogam com as tarefas inerentes ao mesmo, sendo necessário adoptar reforços sociais permanentes entre os participantes e o professor (mediatizador-animador), condição essencial ao bom êxito do programa de modificabilidade cognitiva, mas também de modificabilidade no plano das atitudes socioemocionais com os outros companheiros do grupo que tomam parte no programa, algo profundamente diferente de uma filosofia pedagógica centrada no fracasso, em que se restringem as interacções positivas e compensatórias entre o professor e os alunos.

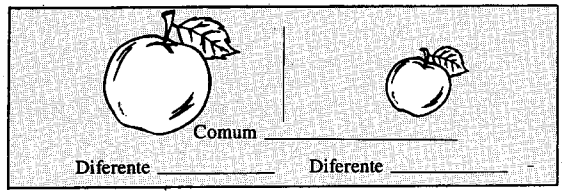
Em síntese, à emulação tradicional da competição pedagógica, dá-se lugar à emulação de uma aprendizagem cooperativa e de uma interacção intencional entre todos os elementos que compõem o grupo.

O PEI é extremamente acessível as várias entidades etiológicas ou patológicas, ou seja, a criança sem motivação escolar, com «síndroma de insucesso» e humilhados pelo fraco apro-

4. COMPARAÇÕES

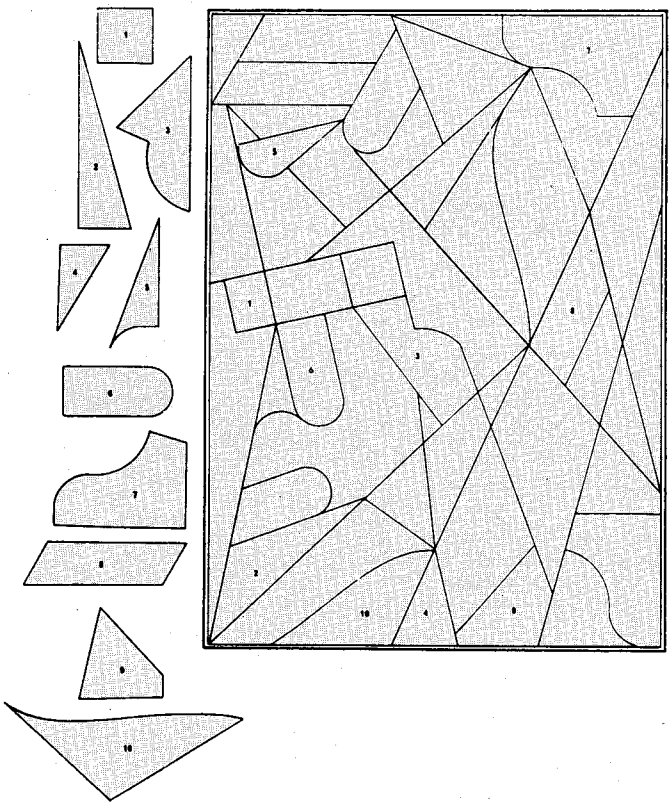


1 — Escreve o que é comum e o que é diferente em cada par de imagens.



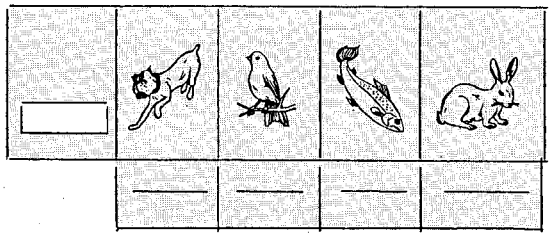
PERCEPÇÃO ANALÍTICA
(Figura 4)

Corrige os erros.
Encontra no conjunto as partes correspondentes que estão desenhadas à volta.
Verifica que elas estão bem numeradas e corrige os números que não estão marcados correctamente.



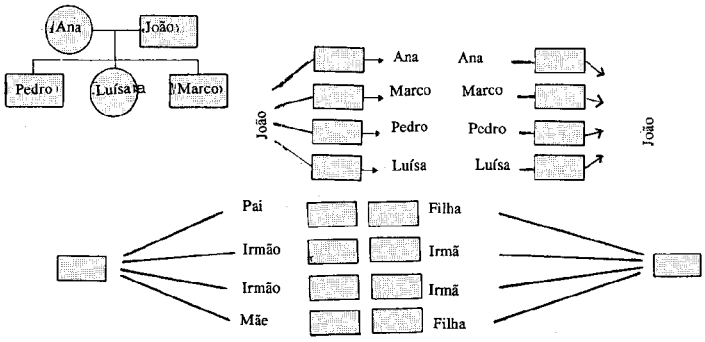
CLASSIFICAÇÕES

Escreve debaixo de cada desenho o nome do objecto representado. No rectângulo da esquerda de cada fila escreve uma palavra que defina os quatro objectos.



7.RELAÇÕES FAMILIARES

1. Olha o esquema e escreve o grau de parentesco entre o João e cada um dos membros da família, consoante a direcção das setas.



veitamento escolar quer na escola, quer mesmo na família. O programa é igualmente conveniente para jovens adultos inibidos, que não estão dispostos a aceitar qualquer regressão psicossocial para poderem superar as suas dificuldades básicas na leitura, na escrita e no cálculo.

O PEI pode ser indicado para indivíduos de execução lenta ou disfuncional com desvantagem cultural e social ou com «má nutrição simbólica», diferentes na sua cultura e nos seus sistemas de necessidades, que podem incluir inúmeras populações especiais (ex.: emigrantes, desalojados, minorias abandonadas ou segregadas, crianças bilingues, crianças privadas socioculturalmente, etc.).

O PEI, como atrás foi evocado, pode ser também aplicado a crianças e jovens deficientes com ou sem substratos orgânicos ou genéticos, incluindo a síndroma de Down, as fenilcetonúrias, as mucopolissacaridoses, ou os controversos casos de disfunção cerebral mínima («minimal brain disfunction-MBD»), etc. A sua aplicação aos casos paranormais ou parapatológicos ou em risco, tem sido extensivamente desenvolvida com óptimos resultados, para além dos casos clínicos mais comuns, como por exemplo: os hiperactivos, as crianças ou jovens desorganizados, desestruturados, com dificuldades de aprendizagem com um perfil cognitivo episódico, acidental e esporádico, consubstanciado em inúmeras desordens de processamento de informação. Estão neste caso as desordens perceptivas («gestalt disorders»), os problemas de memória e de retenção de informação, principalmente de curto termo, para além dos problemas de raciocínio e de abstracção e generalização.

O PEI pode ser aplicado na sala de aula para uma turma, ou para uma instrução individual, educacional ou clínica prescritiva, para além de se constituir como um programa adicional dentro do próprio sistema de ensino, pois ensina a pensar. Na escola o PEI pode ser um complemento ao programa regular, e pode ser um programa para combater o insucesso escolar, adaptado às populações com dificuldades de aprendizagem (crianças DA), podendo ser ainda adaptado como material pedagógico adicional para envolvimentos extra-escolares.

Os formadores-animadores (mediatizadores) do PEI têm de ter uma formação especial, sem ser necessário qualquer outro requisito académico formal prévio, podendo ser integrado em qualquer curso de formação de professores, psicólogos, terapeutas, etc., cuja duração mínima se situa numa carga horária de 200 horas.

O tempo ideal de duração do PEI, de acordo com o seu autor, deve decorrer na base de três a cinco horas semanais com intervalos espaçados e desen-

volvidos ao longo de dois a três anos, para efectivamente se operar no indivíduo uma modificabilidade cognitiva estrutural e não superficial.

Trata-se de um programa muito longo, característica essa que deve ser procurada, podendo-se no entanto programá-lo para horizontes temporais mais restritos, tendo em atenção os objectivos que se pretendem com a acção na qual o programa vai ser aplicado.

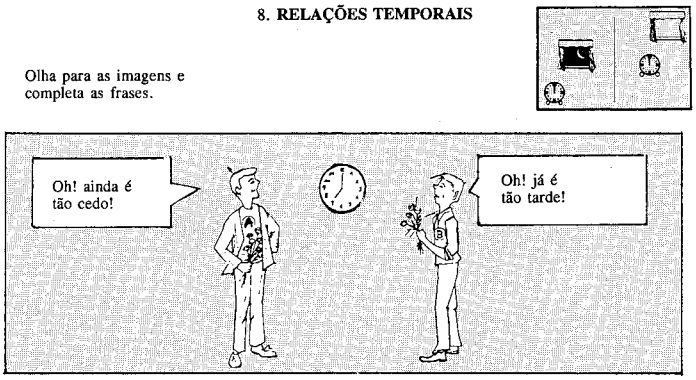
QUE TIPO DE MATERIAIS ENVOLVE O PEI?

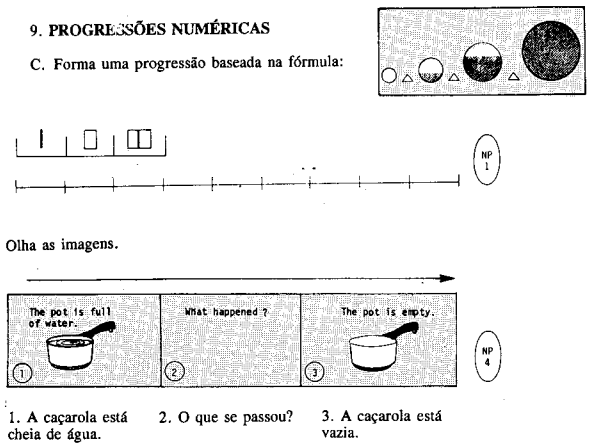
O PEI apenas requer lápis, borracha e papel, e 14 instrumentos, cada um deles dedicado a uma função cognitiva determinada, embora todos eles se dirijam a outras funções cognitivas quer de percepção (*input*), de elaboração, quer de comunicação (*output*).

O ritmo de trabalho depende do contingente da classe, sem esquecer o papel da individualização e da diferenciação psicológica, podendo ser aplicado em termos de grande ou de pequeno grupo, e mesmo em termos clínicos individualizados.

A dinâmica da interacção grupal, para além de outras, é uma das peculiaridades sociabilizadoras do programa. Em princípio os problemas devem ser definidos cooperativamente, com base na estimulação do pensamento divergente para encontrar as soluções, com fundamento numa discussão de grupo que leve ao encontro de «insights» na interpretação das actividades gerais e específicas do PEI. Tal dinâmica deverá ser assistida, quando possível, pelos companheiros participantes gerando um tipo de conhecimento compartilhado.

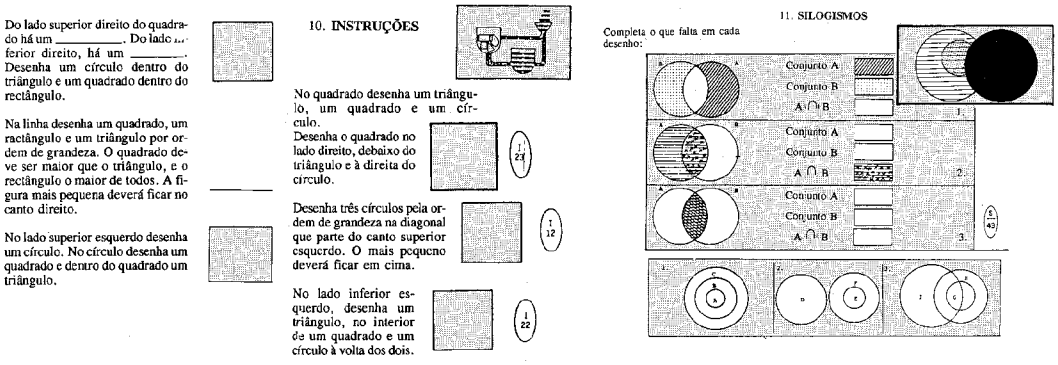
O mediatizador (professor) terá de pôr em prática as estratégias de mediatização nos seguintes parâmetros:





— na apresentação das tarefas;
— na explicação dos termos e dos conceitos;
— na preparação do trabalho independente;
— na exploração dos processos e estratégias;
— na orientação espacial e direccional;
— na produção do raciocínio reflexivo e interiorizado («insight»);
— no ensino de elementos específicos relacionados com os conteúdos do PEI;
— na correcção das funções cognitivas disfuncionais;
— na produção de motivações por meio de reforços;
— na persuasão das interacções entre os elementos do grupo e na produção de «pontes» com outras áreas de conteúdos e da vida em geral, visando a generalização e a abstracção conceptual (FONSECA, 1989).

Todas as estratégias de mediatização têm em vista o enfoque diferencial sobre as funções cognitivas a compensar, a desenvolver e a optimizar, pois em última análise procuram provocar a descoberta, a criatividade



e a aprendizagem de situações inéditas, de regras, de princípios, de operações e relações, de estratégia e muitos outros requisitos prévios do funcionamento cognitivo adequado.

A sequência dos instrumentos do PEI está nivelada em termos de dificuldade crescente, com tarefas progressivamente mais complexas, estruturalmente baseadas na metodologia da análise de tarefas («task analysis»), tendo como finalidade um programa bem estruturado e hierarquizado, onde o recurso à repetição e à facilitação de processos cognitivos mais eficazes, flexíveis e proficientes se deve equacionar e planificar de forma sistemática. O próprio programa contém em si meios autocorrectores («feed-backs») que levam ao desenvolvimento de várias aquisições cognitivas por meio de microevoluções e de microinterpretações, para além das retrocorrecções produzidas pelos participantes e companheiros no processo de aprendizagem, tendo até como ponto alto o desenvolvimento da autocrítica com alicerce em critérios e princípios socioculturais.

Trata-se de pôr em prática uma forte motivação intrínseca para as tarefas, pondo em jogo o reforço do sentimento de competência de todos os elementos sem excepção. Tais reforços devem ser orientados no sentido de o aluno compreender as suas dificuldades, realçando o seu esforço de resolução e superação das tarefas do programa.

A avaliação do PEI compreende três componentes, a saber: a do professor (mediatizador), a do aluno (mediatizado) e a do programa. O professor deverá avaliar a eficiência do aluno na realização das próprias tarefas, bem como a sua facilidade de transferência do domínio para tarefas similares, verificando o uso espontâneo que faz das regras e estratégias aprendidas noutras matérias e nos próprios materiais do PEI. O aluno deve auto-avaliar-se em critérios mensuráveis de precisão, perfeição, rapidez, exactidão, controlo e redução da impulsividade, diminuição de inêxitos, de *feed-backs* e avaliações dos professores de outras disciplinas, etc. O programa, por outro lado, revela as mudanças e os câmbios cognitivos, os efeitos nas dificuldades de aprendizagem, os efeitos no comportamento e na adaptação socioemocional na turma, no recreio e na comunidade, etc.

Cabe ao professor, para além de ensinar a teoria e a prática do PEI e proceder à orientação das aplicações práticas na sala de aula, fazer animações sobre o programa para os que, directa e indirectamente, estão envolvidos no processo educativo. Temas como o indivíduo privado culturalmente, o atraso na aprendizagem, factores não intelectuais implicados na aprendizagem, etc., etc., podem constituir acções de sensibilização que podem contribuir para o êxito total do mesmo.

O PEI tende a produzir múltiplos efeitos quer ao nível do professor quer ao nível dos alunos e dos próprios pais. Ao nível do professor, o programa proporciona novas dimensões e revelações das competências dos alunos, as suas expectativas tendem a ser mais activas e optimistas quanto à modificabilidade cognitiva estrutural que se vai operando em cada um dos indivíduos, mesmo que inicialmente considerados lentos ou com dificuldades. O uso de situações abstractas surge com mais frequência do que se pensaria, a orientação da mediatização tende a virar-se mais para os processos cognitivos do que para os seus produtos. O professor tende a ficar, efectivamente, mais conhecedor sobre a estrutura cognitiva dos alunos, e mais sensível aos aspectos pedagógicos neces-

sários à mudança das suas estruturas e dimensões, não só cognitivas como socioemocionais. Ao nível do aluno, a motivação pelas aprendizagens escolares é outra, surge mais intrínseca e reforçada, a organização dos seus centros de interesse e das suas actividades quotidianas e lúdicas surgem mais sistemáticas e planificadas, a sua auto-imagem surge mais consistente e estruturada. Ao nível dos pais, as suas atitudes face aos êxitos dos filhos tende, igualmente, a ampliar as suas expectativas e a suas auto-estimas.

Em última análise, o PEI é uma alternativa ao sistema geral do ensino, pois ensinar a pensar é, sem dúvida, uma área curricular a activar na própria sala de aula; é uma estratégia educacional global a que se deve dar mais atenção no futuro, não apenas pela sua função preventiva, mas também pela sua função prescritiva.

2. BREVE APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DO PEI

A apresentação dos instrumentos do PEI que ilustrámos ao longo do texto é uma simples selecção de situações que constam das fichas de trabalho, cuja finalidade primordial é compensar as disfunções cognitivas e redesenvolver e restaurar as funções de «input», elaboração e «output» do acto mental. As situações-problema de todos os instrumentos estão organizadas em termos de dificuldade progressiva, com particular enfoque nos processos cognitivos a elas inerentes e não na sua resolução final. Ao PEI interessam os processos e não os produtos finais da aprendizagem.

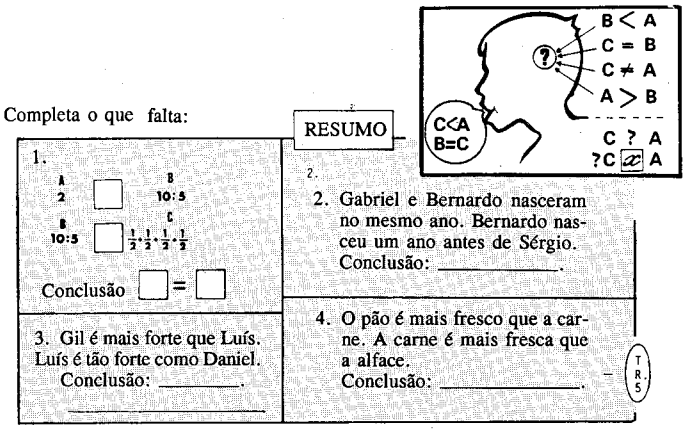
Os instrumentos constantes do PEI são os seguintes:

1 — Organização de pontos	
2 — Orientação espacial I	
3 — Orientação espacial III	1.º nível
4 — Comparações	«PERCEPÇÃO»
5 — Percepção analítica	
6 — Classificações	
7 — Relações familiares	
8 — Relações temporais	2.º nível
9 — Progressões numéricas	«ELABORAÇÃO E COMUNICAÇÃO»
10 — Instruções/referência	
11 — Silogismos	
12 — Relações transitivas	3.º nível
13 — Sobreposição de estruturas espaciais (RSDT)	«DECISÃO»
14 — Ilustrações	«todos os níveis»

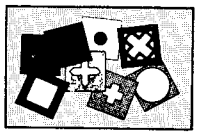
Em resumo, o PEI é um programa para aprender a pensar e a reflectir, procurando não desenvolver em si um saber específico, mas proporcionar condições e situações onde se possam maximizar e optimizar requisitos e aptidões necessárias a novas aprendizagens, a novos métodos de trabalho, a novas estratégias de pensamento e a novos tipos de organização.

O PEI é um programa para ser usado, na sua versão

12. RELAÇÕES TRANSITIVAS

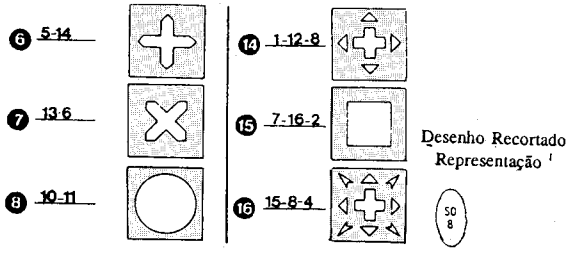


13. RECORTES (R.S.D.T.)
Sobreposição de Estruturas Espaciais. Representacionais

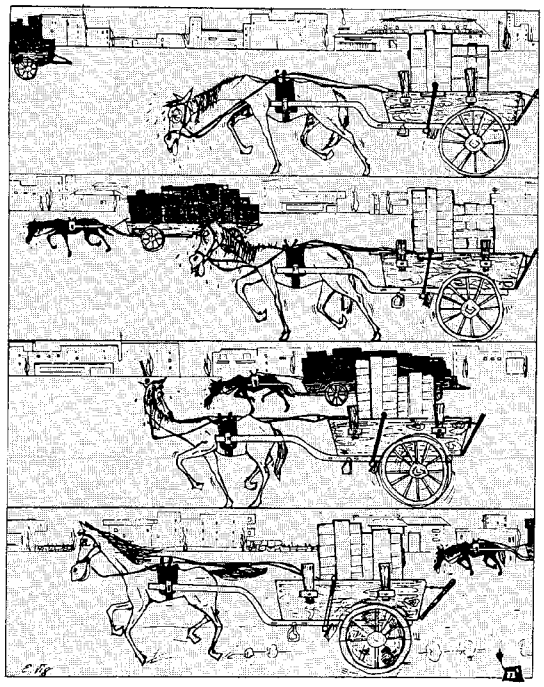


Pinta cada desenho consoante as indicações.

Os números dos desenhos recortados estão escritos da esquerda para a direita. O 1.º número do recorte está escrito à esquerda. O sobreposto à direita.



14. ILUSTRAÇÕES



original, em dois anos na base de duas a três sessões por semana, podendo ser utilizado em períodos mais curtos ou alongados, de acordo com os objectivos da formação a que ele se pode circunscrever e adaptar.

É um instrumento livre de conteúdos e pressupostos culturais («content free»), daí a sua aplicabilidade a diversas populações socioculturais, uma vez que o seu objectivo é treinar a inteligência fluida e não cristalizada no sentido cattelliano, visando: a adaptabilidade das estruturas mentais superiores, o crescimento do autodesenvolvimento cognitivo («self propelling mental growth») e a abertura significativa de novas vias de desenvolvimento do indivíduo, isto é, a sua autoplasticidade.

Desenvolver a inteligência já não é uma utopia. O programa PEI criado por R. Feuerstein tem demonstrado que o mito da inteligência como sendo imutável foi superado. Nos nossos dias, em que a adaptação à mudança é uma urgência, desenvolver a inteligência é, sem sombra de dúvidas, o fim da educação e da formação.

A modificabilidade cognitiva estrutural de populações vulneráveis é possível desde que se adoptem as estratégias da experiência de aprendizagem mediatizada e se aplique, em termos de prática pedagógica, o PEI. Esta será no futuro, a nossa convicção viva e forte, pelas capacidades cognitivas não só das crianças, como dos jovens ou adultos estigmatizados com défice educativo...

BIBLIOGRAFIA

FEUERSTEIN, R. (1985), *Learning potential Assessment Device*, LPAD, Experimental Version-Ed. Hadassah-Wiso--Canadá Research Institute, Jerusalém

— (1980), *Instrumental Enrichement* - Ed. Univ. Park, Press, Baltimore.

— (1979), *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*, Ed. Univ. Park Press, Baltimore.

— (1986), *Workshop on Instrumental Enrichement*, Jerusalém.

— (1986), *Instrumental Enrichement: A Selected Sample of Materials for Review Purposes*, Ed. Hadassah-Wiso--Canada Research Institute, Jerusalém.

— (1987), *Apprende à être Intelligent?* (entretien avec), in *Le Journal des Psychologues*, Juin, n.º 48.

— e JENSEN, M.R. (1980), *Instrumental Enrichemment: Theoretical Basis, Goalds and Instruments*, in *The Educationnal Forum*, May.

FONSECA, V. da (1988), «Abordagem activa à problemática da deficiência mental e das dificuldades de aprendizagem: Introdução à filosofia da modificabilidade cognitiva estrutural e ao conceito de experiência de aprendizagem mediatizada (EAM)», in *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, n.º 0.

— (1987), «A Modificação Cognitiva na Educação Especial e na Reabilitação», in *Reabilitação Humana*, Vol. III, n.º 2, Abr./Jun.

— (1987), «Enriquecimento Instrumental: Uma amostra tipo dos instrumentos» in CIC da Miniclínica, Lisboa.

— (1989), *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce* - Ed. Notícias. Lisboa.

PASSOW, A. H. (1980), «Instrumental Enrichment: Redeveloping Cognitive Structure», in *The Educational Forum*, May.

Vítor da Fonseca
Mestrado em Ciências de Educação
Doutorado em Motricidade Humana

O PRESIDENTE DA AFYDE

FORMAR: **Pode dizer-nos em traços largos o que é a AFYDE?**

Presidente Matamoros: A AFYDE é uma associação que agrupa os profissionais que exercem funções de formação e desenvolvimento dos recursos humanos, tanto dos organismos públicos como dos organismos privados (consultores); está aberta portanto a todos os que trabalham na área da formação e que voluntariamente queiram pertencer à nossa associação.

FORMAR: **Quais os seus principais objectivos?**

Presid. Matamoros: Podemos falar em quatro grandes finalidades:
— A investigação e o estudo de temas relacionados com as actividades de formação e desenvolvimento dos recursos humanos das empresas e a sua posterior divulgação;
— Fomentar o interesse da sociedade em geral, e em particular do tecido empresarial, por este campo;
— Dar apoio técnico aos nossos associados;
— Fomentar o espírito de colaboração entre os nossos membros.

FORMAR: **Como actuam para conseguir concretizar esses objectivos?**

Presid. Matamoros: Temos um largo campo de actividades, das quais posso destacar:
— Distribuição entre os associados de informação técnica desta área;
— Publicação de livros e revistas;
— Criação de comissões de trabalho para estudos e investigações de temas determinados;
— Organização de reuniões, colóquios, seminários, congressos e todo o tipo de actividades referentes a temas de uma área;
— Cooperação em actividades com outras entidades similares;
— Manter contactos com associações espanholas e estrangeiras afins, com o objectivo de estabelecer uma estreita colaboração.

Matamoros tem o encanto das pessoas que se entusiasmam com o trabalho que fazem, e em vez de viverem uma vida de rotina, transformam a rotina em vida.

Formador desde longa data, é neste momento o presidente da ASSOCIACIÓN PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO EN LA EMPRESA (AFYDE), que como nos disse é a «associação dos formadores» em Espanha.

FORMAR: **Para podermos focar melhor o «retrato» da vossa organização, gostaríamos de saber há quanto tempo existe...**

Presid. Matamoros: Há quase vinte anos, ao princípio, fomos meia-dúzia de formadores que criámos a primeira AFYDE. Neste momento, temos cinco AFYDES regionais; Centro, Catalunha, Norte e Galiza que depois se agrupam em torno da AFYDE Federação, com a sede social em Madrid.

Temos um total de 700 associados mas nas jornadas anuais que realizamos movimentamos milhares de formadores de todas as regiões de Espanha.

FORMAR: **Quando ouvimos a sua intervenção nos encontros internacionais de formação que a empresa «Homens e Sistemas» realizou, foi muito crítico em relação à falta de organização dos formadores portugueses. Porquê?**

Presid. Matamoros: (Olhando-me bem nos olhos e gestos largos de mãos.) É preciso que fique claro que a nossa associação pode avançar sozinha.

Neste momento estamos associados internacionalmente tanto a nível Europeu na International Federation of Training and Development Organisations (IFTDO), como a nível iberolatinoamericano através da Federación Iberolatinoamericana de Capacitación y Desarrolo (FILACYD); assim, como já disse podemos avançar sem os portugueses. No entanto, é uma lástima que «nuestros hermanos» que encontramos sempre nos congressos internacionais em que estamos presentes, depois se percam na natureza, porque não têm um interlocutor nacional. Por isso fui e sou muito crítico... não compreendo... como direi?... uma certa apatia dos formadores portugueses.

Os tempos não estão para as pessoas, as organizações, os países ficarem isolados, não é verdade?

FORMAR: **Em relação a tudo o que disse a FORMAR fará chegar a sua mensagem aos formadores portugueses... Sabemos que a AFYDE vai ser anfitriã de um grande encontro internacional em Julho de 1992, quer convidar os formadores portugueses a assistirem?**

Presid. Matamoros: Com certeza e faço-o com todo o prazer, como disse a AFYDE e a FILACYD, organizam um grande encontro internacional sobre o tema «A Formação e o desenvolvimento nas organizações» que se realizará na cidade de JEREZ de 22 a 25 de Junho 1992.

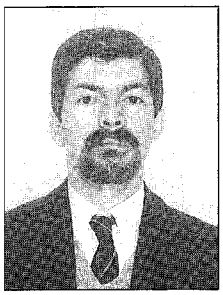
Uma grande participação portuguesa dar-nos-ia grande prazer!

ASSOCIAÇÃO DE FORMADORES EM QUESTÃO

O QUE PENSAM OS FORMADORES PORTUGUESES

Foi o que tentámos saber ao perguntarmos a formadores(as) de diferentes organismos (empresas, admnistração pública, associações, institutos, cooperativas, etc.) espalhadas por todo o País e envolvidas na formação:

Acha importante os formadores portugueses associarem-se?



Fernando Abreu
Formador CCRN/AIP
Porto

O primeiro problema com que me defronto quando tento responder a esta pergunta, é se de facto todos estarão a descodificar a mensagem da mesma forma, isto é, será que quando penso em formação-formadores, estaremos a atribuir-lhes o mesmo significado?

Importa clarificar quanto antes estes dois conceitos, partir para uma «cartilha de formador» e «da formação», e só então apontaremos para metas mais ambiciosas.

Quando me refiro a estes dois instrumentos geradores de alguma clarificação da arena de trabalho em que nos situamos, não estou a pretender retirar maleabilidade e flexibilidade à função tal qual a entendo, mas alvitrando que as preocupações/anseios, normas e regras de funcionamento, a existência de um caderno de encargos, a orientação para resultados, o entendimento da função formação, sejam posicionados no terreno da objectividade, não permitindo devaneios ocos e por vezes infundamentados.

O espírito associativo implica no mínimo que as pessoas que dele fazem parte se identifiquem, partilhem pontos comuns, se entendam quando ao desempenho da actividade.

Defendo sem tibiezas que a existência de uma tal associação, faça pressupor um amplo debate a nível nacional, no sentido de se tentar clarificar quem é quem neste domínio, bem como acordar num conjunto de princípios, que tornem objectivo, o que é fazer formação nos anos 90, no dealbar do século XXI.

Artur Lemos de Azevedo
Responsável de formação da Nestlé-Portugal, SA
Docente universitário

O associativismo pode constituir uma forma particularmente eficaz de fomentar o progresso da formação profissional permanente. O associativismo é extensivo a todos os intervenientes da cadeia formativa, dos utilizadores finais, indivíduos ou instituições, aos formadores e aos promotores da formação. Há, entre nós, exemplos de associações de alunos e ex-alunos da Escola ou do Centro X ou Y. Associações de instituições clientes, sobretudo de empresas, são menos comuns. Em maior número são as associações de promotores de formação, embora, na maior parte dos casos, não tenham a formação profissional como finalidade predominante.

Teríamos seguramente vantagens significativas se aumentássemos o número e diversidade das associações orientadas para o desenvolvimento da formação profissional permanente. Faria diminuir o peso excessivo que o Estado ainda tem neste domínio com consequências nefastas de burocratização, imobilismo e corrupção e fomentaria a iniciativa da sociedade civil, menos sujeita aos jogos de poder e mais próxima da realidade económica e social. A questão em apreço refere-se concretamente ao associativismo dos formadores de formação profissional permanente.

Os formadores do sistema educativo, de formação profissional ou outra, têm as suas associações. Há sindicatos e associações de professores de diferentes especialidades. A Associação Portuguesa de Marketing, a Ordem dos Médicos ou dos Engenheiros, a APGTRH ou a APE, entre outras, são o equivalente daqueles no campo mais restrito da formação e do estatuto profissionais.

A condição essencial para criar, com toda a legitimidade, uma qualquer nova associação, é a existência de um grupo de profissionais com objectivos concretos e viáveis e com vontade e meios para os pôr em prática. Neste caso particular será aconselhável, entretanto, considerar que da promoção dos interesses corporativos dos formadores não resultará automaticamente progresso para a formação profissional. Acontece o mesmo com outras profissões. Da dignificação profissional dos futebolistas ou dos médicos não resulta directamente melhor futebol nem melhor medicina.

Outro aspecto a ter em conta na criação de qualquer associação de formadores de formação profissional permanente é a pouco clara diferenciação destes profissionais relativamente a outros, como consultores, gestores de recursos humanos e até professores de disciplinas marcadamente profissionais.

De qualquer forma a especialização associativa dos formadores parece ser um caminho mais directo para que a formação profissional permanente conquiste a maioridade, consolidando a sua importância e a especificidade das suas metodologias. Mas importa recordar que nem sempre o que é mais simples e directo é o mais fácil de pôr em prática e que não é avisado excluir outros caminhos mais ínvios, desde que haja quem se disponha lucidamente a percorrê-los.

Isabel Rebelo
Formadora/Sociedade de Estados e Intervenções em Engenharia Social, CRL
Lisboa

Sim, mas...

Porquê?

A inexistência de formas associativas de formadores/as, traduz o estádio de desenvolvimento da Formação em Portugal.

Após o enorme «boom» proporcionado pelos programas comunitários para a formação profissional, em que as necessidades de formadores/as era muito superior à oferta, assiste-se só muito recentemente a uma progressiva tomada de consciência da necessidade imperiosa de buscar a qualidade.

Qualidade que visa à mobilização de todas as potencialidades do indivíduo como pessoa e como profissional, com implicações técnicas, metodológicas e de envolvimento dos formandos e do próprio formador. E que não se satisfaz com a mera utilização de audiovisuais...

Aprofundar a qualidade da Formação, implica, entre outros factores, que os/as formadores/as se encontrem, confrontem experiências e vivências, aprofundem e clarifiquem metodologias e práticas pedagógicas.

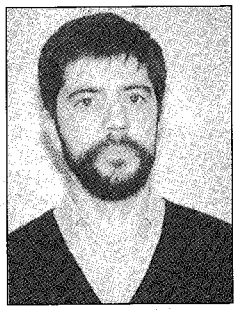
«Sim, mas...» significa:

— Sim às movimentações associativas, formais ou informais, que proporcionem condições para a inovação e a criação de «correntes de pensamento» na formação em Portugal (e a sua inserção ao nível internacional).

— Muitas reservas em relação a qualquer tentativa de criar uma «Associação Nacional de Formadores/as» com o carácter habitual de «pré-Ordem dos...», com funções essencialmente normativas e conservadoras.

— Muitas reservas também a qualquer movimento para formar a todo o preço uma associação para aproveitar uns quaisquer benefícios comunitários.

Pela minha parte, e da equipa de formação em que estou integrada — SEIS —, afirmo o meu/nosso interesse em «conquistar» (ou ser «conquistada») por outros formadores/as interessados/as em aprofundar a reflexão sobre as questões de formação e, eventualmente, fazer evoluir esta iniciativa para alguma forma associativa.



António Pego
Técnico de formação da Divisão de Formação Profissional da AIP

Não. Em definitivo parece-me que, num momento em que a realidade das organizações aposta na necessidade imperiosa de que cada profissional (sobretudo no crescendo da responsabilidade) assuma sobretudo um papel de mobilizador de competências ou seja formador no activo, seria um claro retrocesso criar uma associação de formadores profissionais (espécie que, no sentido literal dos termos, estará em vias de extinção).

Em termos sócio-profissionais, parece-me desenquadrado no e do tempo (para além do «halo» corporativo).

Em termos de organização de representação, parece-me no mínimo suspeito (o conceito de orfandade é aqui pertinente!).

Enfim, diz-me a experiência que a eventual especialização dos actores de formação se fará sobretudo pelo permanente aperfeiçoamento e conhecimento real do cenário global em que os mesmos interactuam.

Para terminar: e porque não questionar do interesse de uma Associação dos Formandos Portugueses?

Maria Antónia Santos
Consultora / Chefe de projectos
CEGOC

Parece-me ser da maior importância que um grupo profissional, qualquer que seja, encontre um espaço privilegiado de debate e reflexão sobre os seus problemas específicos.

Nesta perspectiva, a ideia da criação de uma entidade que congregasse os formadores portugueses e contribuísse para a sua dignificação reveste-se de certo interesse. A comprová-lo temos as inúmeras polémicas e por vezes especulações que, a propósito da formação subsidiada, através dos fundos comunitários, se têm levantado.

É certo que o crescimento da formação em Portugal nem sempre originou a tão almejada eficácia. Erros vários foram cometidos, quer a nível da ausência de planeamento e de controlo dos resultados da formação, quer por carências várias relacionadas com as competências pedagógicas.

Julgo, contudo, que alguns frutos também foram colhidos. Dum modo geral, para além da criação de hábitos formativos, a perspectiva que hoje se tem da formação é a de um investimento que importa rendibilizar, começando a ser encarada como função estratégica nas organizações pelo seu contributo facilitador das adaptações às mudanças resultantes da evolução da sociedade.

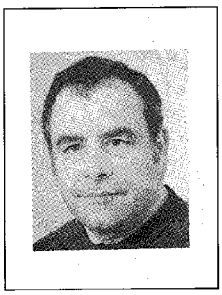
É nesse sentido que a formação pode vir a ter um efectivo impacto (a curto, médio ou longo prazo) nos resultados das empresas.

Assim, uma associação que desempenhasse um papel dinamizador na actualização e desenvolvimento dos formadores, considerando a evolução económica, técnica e social, parece desejável.

É, contudo, prudente e fundamental que, previamente à tal constituição, possa ser feita uma profunda reflexão sobre o papel efectivo duma tal associação, âmbito, constituição e limites de intervenção.

Mais gravosa ainda para a formação do que a actual situação seria, por suposto, a criação de um *lobby* que, através de mecanismos de pressão ou de actuação muito para além do mero interesse regulador, pudesse vir a interferir e a perverter as leis concorrenciais do mercado.

Fernando António Tomás de Oliveira
Formador dos CTT
Coimbra

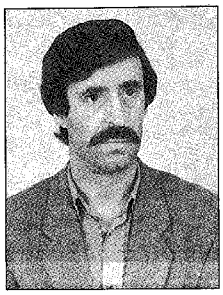


O formador por definição é um indutor de transformação e um facilitador de mudança, incentivando as pessoas a dotarem-se de conhecimentos,capacidades e atitudes imprescindíveis ao seu enquadramento no mundo em acelerada mudança.

Nesse sentido uma associação dos monitores portugueses poderá contribuir fortemente para uma valorização dos próprios sócios, através dum fácil acesso à formação, informação, troca de experiências, debates, etc., reflectindo-se no desempenho mais cabal das respectivas funções e consequentemente na aprendizagem dos formandos. Mais, qualquer posição ou opinião sobre formação emitida por um organismo representativo dum corpo de profissionais arrastaria consigo necessariamente uma credibilidade muito maior de qualquer opinião individual.

Assim formadores, formandos e formação beneficiarão com tal decisão.

António Branco da Silva
(com a contribuição de outros colegas)
Monitor do Centro de Formação Profissional de Setúbal



Uma associação bem estruturada e implantada poderia fazer resolver os problemas a nível técnico, social, financeiro, estatutário e de carreira, entre outros, inerentes ao formador português.

Assim entende-se que o associativismo a nível nacional, e se possível em conjunto com suas congéne-

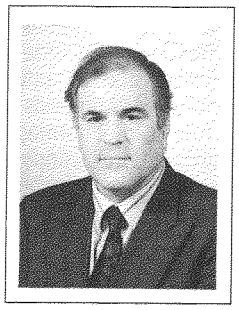
res comunitárias, pode ser um veículo de pressão para a sua causa. Esta causa, como já foi dito, inclui a viabilidade de contactos internacionais tendo em vista um intercâmbio de experiências técnico-profissionais e não só. Poderia também implementar acções de formação, dirigidas aos formadores, no domínio do aperfeiçoamento, reciclagem, novas tecnologias e na área da informática.

Se no âmbito da CEDEFOP se tem vindo a estudar a uniformização das competências profissionais dos formandos à saída dos respectivos cursos de formação profissional, tendo em vista a livre circulação de pessoas no espaço comunitário, então situação semelhante deve ser encarada para os formadores.

Pensa-se que uma Associação Portuguesa de Formadores de Formação Profissional (Formadores das áreas Profissional e Pedagógica) em associação com organizações congéneres comunitárias pode ser benéfica para a obtenção de um estatuto que tarda a chegar.

Existe uma associação no âmbito do IEFP que, apesar de ser reconhecida pelos Serviços, parece não ter a força necessária para fazer prevalecer as justas aspirações dos seus formadores.

António Pinto
Licenciado em Engenharia Electrotécnica
Director de Formação da Renault Portuguesa



Tenho a certeza que qualquer formador, confrontado com a pergunta que me é feita, não hesitará em responder afirmativamente.

O que conduz, inevitavelmente, à reflexão seguinte: uma vez que existe uma tal unanimidade, por que razão não temos já essa associação?

Poder-se-á pensar que o número de formadores em Portugal é insuficiente para a justificar, que o conceito «formador» é demasiadamente lato, englobando situações muito diversas, que é uma profissão de características individualizantes ou, ainda, que a Associação Portuguesa de Gestores e Técnicos de Recursos Humanos supre as suas necessidades, neste domínio.

A meu ver, embora haja um pouco de verdade em cada uma das hipóteses precedentes, a principal razão é que não surgiu ainda um grupo de meia-dúzia de pessoas dispostas a dar os primeiros passos e a contornar as dificuldades que uma tal iniciativa envolve.

Para os formadores, as vantagens decorrentes da existência da sua própria *Associação* são evidentes, desde a possibilidade de promoção de iniciativas visando o desenvolvimento do seu profissionalismo, como colóquios, debates, cursos, contactos com congéneres estrangeiras, até ao lançamento de uma publicação específica (complementar e não concorrente com a excelente revista, onde está a ler estas linhas).

Poderia também desempenhar um papel de colaboração com as entidades oficiais que se ocupam da Formação, nomeadamente o IEFP, na definição de:

— Políticas para a actividade;
— Objectivos e conteúdos dos cursos de Formação de Formadores;
— Requisitos para uma futura certificação da profissão.

Por tudo isto e pelo que faltou dizer, venha a *ASSOCIAÇÃO DE FORMADORES*. Tem já, garantidamente, um sócio.

João Manuel Lopes Simões
Presidente da Direcção da APAF
Técnico de formação profissional do IEFP

É, de facto, fundamental que todos os formadores não ocasionais, ou seja, a totalidade dos agentes de formação cuja actividade profissional predominante coincida com as actividades formativas a todos os níveis de responsabilidade e de intervenção e que se encontrem devidamente certificados, se integrem numa Associação Profissional que represente o colectivo desses profissionais no todo nacional, de modo a potenciar e dignificar, quer a função «formação» quer o papel profissional que o formador desempenha.

Até ao início da década de oitenta, poucas eram as empresas que possuíam estruturas de formação profissional dirigidas aos seus trabalhadores, e a actividade formativa circunscrevia-se aos centros de formação estatais e a uns, poucos, centros protocolares. Tal significava que a maioria dos docentes (técnicos de formação profissional, monitores e programadores pedagógicos) se enquadravam na estrutura formativa de alguns ministérios, e em particular no maior promotor nacional de formação, o IEFP.

A verificação súbita, nos últimos anos, das necessidades de formação profissional a todos os níveis, conduziu à realização de um esforço importante no sentido de formar formadores, tentando garantir a aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades nos domínios técnico e pedagógico, o que nem sempre tem sido atingido.

Uma associação profissional tem, pois, um papel importante a desempenhar em toda a problemática da formação profissional. E essa associação, porém, já existe! Denomina-se APAF — Associação dos Profis-

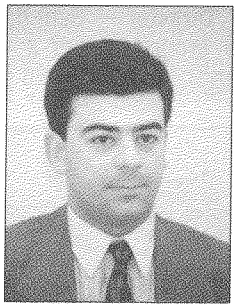
sionais Agentes de Formação — e foi constituída por escritura pública em 26 de Maio de 1982.

Os seus associados podem ser todos os formadores titulares duma certificação, independentemente de o seu vínculo laboral ser a um organismo estatal ou a uma empresa. Rege-se por estatutos legalmente aprovados e registados e por um regulamento interno.

As finalidades estatuárias, em sentido amplo, são a promoção cultural, a valorização científica, técnica e pedagógica e o fomento do espírito de colaboração dos seus associados; os seus objectivos específicos imediatos e mediatos são definidos desde o assessoramento técnico e pedagógico dos formadores, à celebração de protocolos e acordos com entidades ligadas à problemática da formação, passando pelos contactos e troca de experiências com associações congéneres estrangeiras, pela dinamização de seminários e colóquios. E passa também pela criação, fomento e divulgação de uma revista ou jornal cuja temática abranja as finalidades estatutárias.

A APAF descentraliza-se nas várias regiões, através de Comissões Regionais implantadas nas Regiões Norte, Centro, Lisboa e Alentejo e os seus Corpos Sociais são eleitos para mandatos de dois anos.

Sérgio Vieira
Subdirector da Escola Tecnológica Artística e Profissional de Pombal



Questionado sobre a necessidade do associativismo de formadores portugueses, a minha perspectiva é favorável face a dois pressupostos: formação pessoal e actividade profissional.

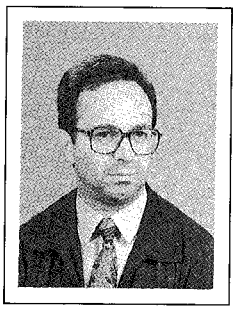
Relativamente ao primeiro factor, qualquer sujeito desenvolve, quer a identidade pessoal quer a de grupo, dada a necessidade de comparação social e, por isso mesmo, o desejo de associação com referentes sociais, que resultam no equilíbrio pessoal, cultural e profissional entre a identidade e a pertença.

Ao nível da actividade profissional, os processos de inovação tecnológica e de modernização das indústrias portuguesas têm dado origem a mutações económicas e sociais com grande incidência na problemática educativa, em geral, e na formação profissional, em particular, o que tem vindo a motivar um crescente interesse pela formação qualificação *versus* certificação.

As diversas tentativas de sistematização da formação devem contemplar a associação dos formadores que permita: a coordenação de esforços e adaptação dos diversos programas e currículos de formação, a troca de experiências pessoais, e respectiva avaliação, com vista à regulação da actividade de formação-formador.

Esta, não se deve caracterizar por uma atitude reducionista-materialista, mas fundamentar-se em pressupostos, simultaneamente pragmáticas e desenvolvimentistas da formação, e das funções do formador, e nunca a prestação de horas.

António Mão de Ferro
Coordenador Pedagógico Centro Nacional Formação de Formadores/IEFP



Uma associação de formadores é importante porque ela permite partilhar experiências, através de debates, de encontros, da publicação de uma revista, etc.

Para além de importante ela é quase um imperativo.

Uma das funções do formador é a de que seja capaz de mobilizar as capacidades dos formandos para que estes as possam pôr ao serviço da organização a que pertencem. As organizações de hoje fazem surgir numerosos grupos sociais que ocupam o lugar de outros que estão a perder a sua importância (a paróquia e até a família). Da relação «organização-indivíduo» passa-se para a relação «organização-grupo».

Os dirigentes não só precisam de ter um bom entendimento com os indivíduos mas também com os grupos e, é obvio, com aqueles que os representam.

O formador não pode estar dissociado das organizações, é nelas, e para elas, que trabalha. Se cada vez mais elas se apoiam em grupos, não faz sentido que os formadores não tenham uma associação que os projecte e divulgue as experiências interessantes que a formação consegue proporcionar, porque embora ela não seja contestada e seja vista na maior parte dos casos com «algo de bom», os meios de comunicação quase sempre se lhe referem pelos aspectos mais negativos, escândalos, desvios de dinheiro, etc. É preciso que exista uma associação que dê voz à formação para que largas dezenas de formadores dão o seu contributo e que acrescenta valor àquilo que é produzido.

Estes depoimentos traduzem opiniões divergentes e por vezes até contraditórias; com a sua publicação pretendemos apenas dar o nosso contributo para o necessário debate.

BRAGANÇA À VISTA!

Chegámos a Bragança num dia muito frio de Inverno. Mas, o sol e as gentes aqueceram-nos durante toda a estada. A nossa visita foi ao Centro de Formação Profissional de Bragança. O Director, o Eng.º Domingos Moura dos Santos, fez as honras da casa e convidou-nos para conversarmos no seu gabinete.

FORMAR — **Senhor director, este centro ainda cheira a novo. Porquê um centro de formação em Bragança, ou, melhor dizendo, porquê só agora?**

Director — Bem, não sei bem responder a essa pergunta. O que sei é que o centro abriu as portas em 1988, embora a data prevista inicialmente fosse mais cedo. As obras atrasaram, houve alterações de projecto, trabalhos a mais, etc., mas o que é certo é que quando a Delegação Regional do Norte e principalmente o Dr. Brito (na altura subdelegado regional) meteu mãos à obra, fomos para a frente e hoje, passados três anos, temos o centro cheio de jovens.

FORMAR — **Bragança fica muito longe de Lisboa... quem vive aqui e o senhor como Director do Centro, sente isso?**

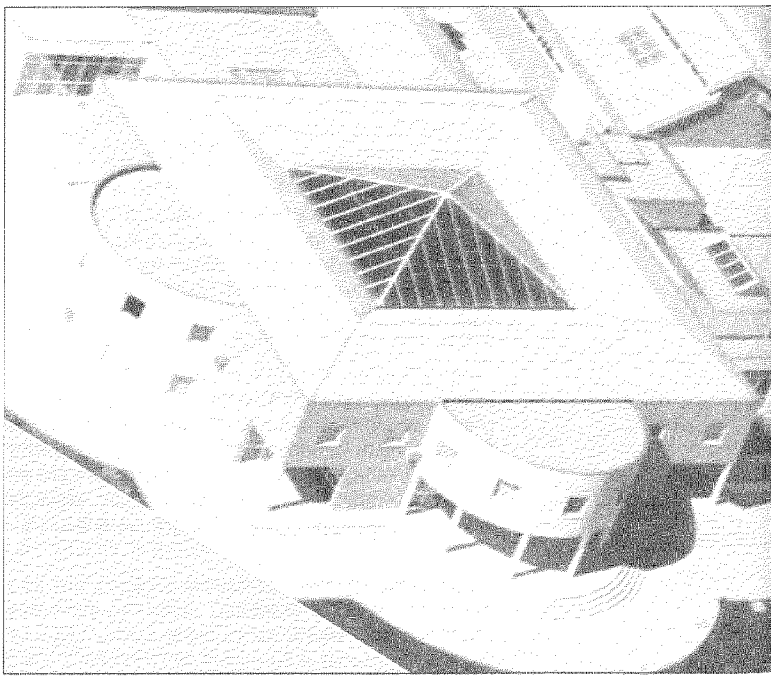
Director — De certa forma sinto. Nós ainda estamos longe, tem de haver um desenvolvimento maior. A via rápida está atrasada, o troço de Vila Real está agora em concurso público, pode vislumbrar-se na via rápida um grande eixo de ligação com o litoral. Trás-os-Montes tem projectos de desenvolvimento na agricultura, tem também o Programa Regional de Trás-os-Montes e Alto Douro (PROTAD) que visa dotar a região de obras de alcance económico e que sejam estruturantes, mas o problema são os resultados visíveis... às vezes demoram mais tempo do que gostaríamos.

FORMAR — **E em relação a Espanha? Passa-se alguma dinâmica ibérica, como está a acontecer noutras regiões?**

Director — Não existe e penso que também por falta de ligações. Está prevista a continuação da via rápida para Espanha, mas antes de 95 ou 96 não se conseguirá. Claro que os Espanhóis vêm cá, mas é sobretudo um turismo doméstico fronteiriço.

FORMAR — **Mas vamos voltar à vida do centro. Nestes anos, qual é o vosso maior sucesso?**

Director — Sem dúvida que é a Aprendizagem, o programa tem a vantagem de ir «repescar» jovens que andavam um pouco perdidos, que não



tinham conseguido atingir o sucesso no ensino formal. E hoje qualquer profissional tem de ter o nono ano, além de uma qualificação, para conseguir integrar-se no mundo do trabalho. Actualmente temos 15 turmas de Aprendizagem, o que perfaz cerca de 200 jovens.

FORMAR — **Quinze turmas de Aprendizagem com cerca de 200 formandos pressupõe a existência de um número razoável de empresas com capacidade de acolher e formar os jovens. Têm conseguido?**

Director — Sim, temos conseguido. Claro que umas têm mais capacidade que outras, são sobretudo pequenas empresas, mas não temos tido grandes problemas. O que é certo é que já não podemos alargar muito mais o número de turmas porque aí correríamos o risco de não ter possibilidade de os colocar.

FORMAR — **Por que meios dialoga o centro com os vários parceiros sociais envolvidos, nomeadamente com a indústria local?**

Director — Temos contactos com a Associação Industrial e Comercial e há um núcleo empresarial da Associação Industrial Portuguesa. Neste núcleo temos os principais empregadores da região, mas quem nos fornece os principais indicadores da oferta e da procura são os centros de emprego da nossa área de intervenção. Mesmo antes de o centro abrir já os diversos centros de emprego tinham imensas inscrições. Estas inscrições dão-nos imensos indicadores de mercado, e, por outro lado, nós também temos um conhecimento directo da nossa região.

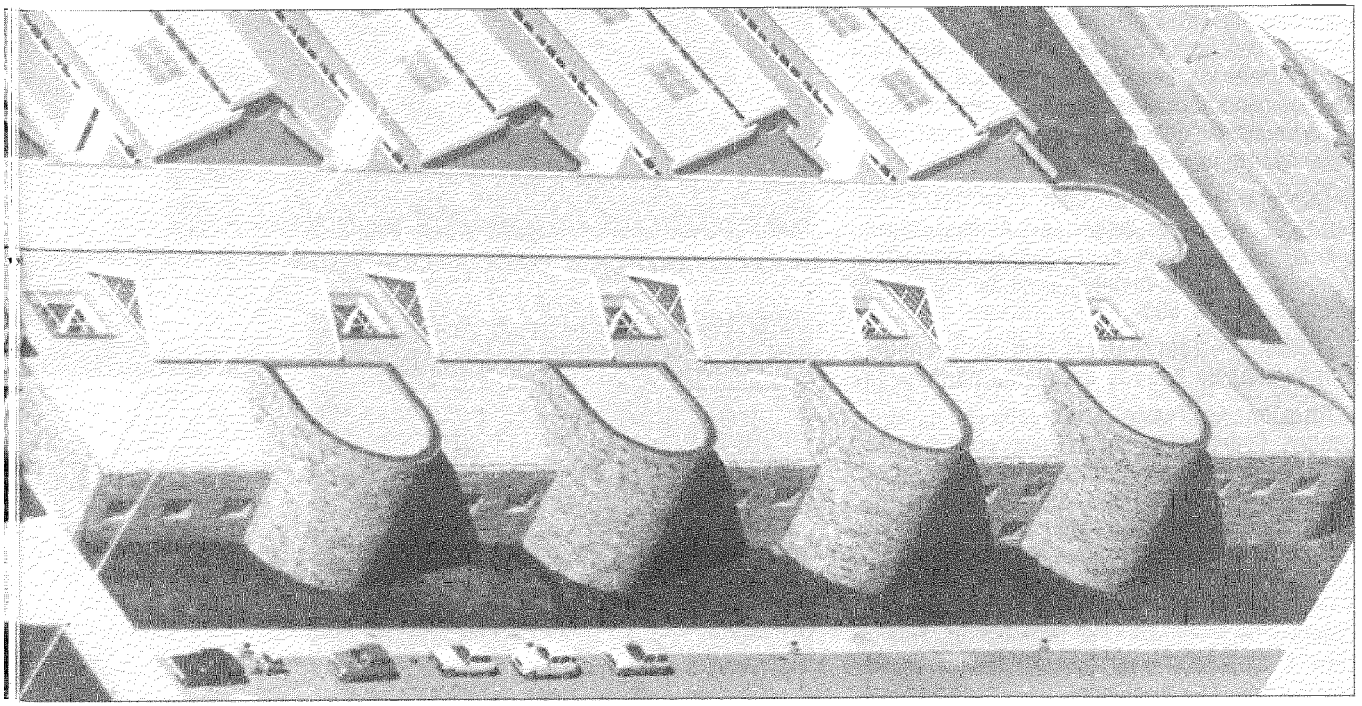
As empresas aqui são sobretudo do tipo familiar. A construção civil é uma das indústrias principais, mas os nossos jovens não têm grande apetência por essa área. Quando realizámos um curso de carpintaria e marcenaria... foi preciso cativá-los muito. Existe necessidade de mão-de-obra qualificada nessas áreas, mas os jovens querem é a informática, electricidade, etc.

FORMAR — **Têm um número máximo de aprendizes a colocar nas pequenas empresas?**

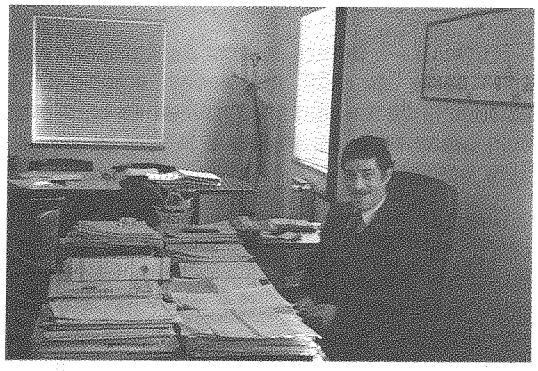
Director — No máximo três, dois, e há mesmo empresas que apenas têm um aprendiz.

FORMAR — **Acha que o programa Aprendizagem é um programa bem adaptado às carências da região? O insucesso escolar era elevado?**

Director — Sim. Haviam imensas inscrições nos centros de emprego. Jovens que não tinham conseguido fazer o nono ano e que não tinham nenhumas perspectivas. A aprendizagem abriu-lhes novas janelas para a vida. Infelizmente, há sempre uma percentagem que desiste, mas 60 ou 70% conseguem atingir os objectivos. Claro

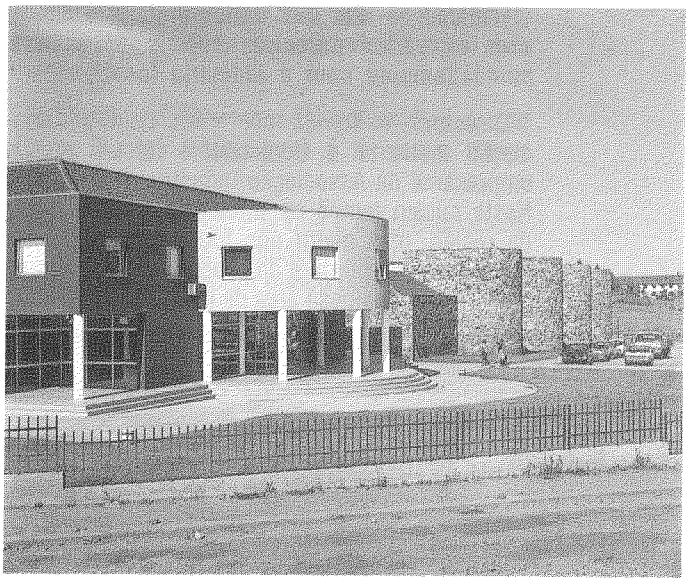


que isto pressupõe um grande trabalho de acompanhamento e quase um espírito missionário pela nossa técnica de serviço social. Tentamos acompanhar ao máximo os jovens, e não sermos intransigentes, temos de ser flexíveis, analisar sempre caso a caso. Mas pensamos que aqueles que conseguem acabar, não têm problemas de colocação, alguns mesmo na própria empresa.



FORMAR — **Assisti no centro, ontem à noite, a uma reunião de acompanhamento, onde estavam vários empresários, que tinham aprendizes nas suas empresas. Conseguem que os empresários se preocupem em participar na equipa formativa, sem ser apenas pelo factor remuneratório?**

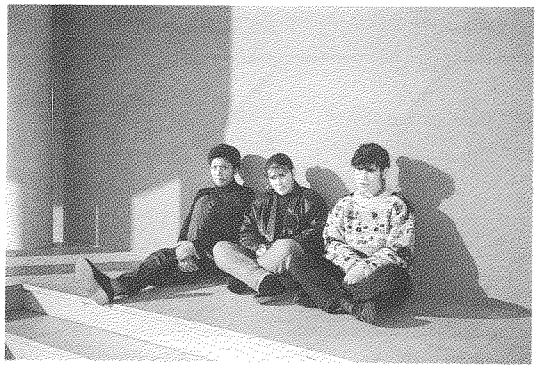
Director — Duma maneira geral sim. Claro que nessas reuniões houvem-se muitas queixas dos jovens e depois ouvimos também os jovens queixarem-se dos empresários. Mas o que é importante é que também vamos fazendo a formação dos empresários, para eles irem ficando sensibilizados para as mudanças que têm de introduzir. Eles percebem que a Aprendizagem lhes facilita a vida, porque lhes pode dar trabalhadores qualificados, no final do processo.



FORMAR — **Além da Aprendizagem, também tem acções de qualificação e aperfeiçoamento?**

Director — Claro. Temos realizado acções de qualificação e temos tido uma grande afluência de activos. Já entregámos cerca de 200 certificados. Por exemplo na área de Informática temos imensas inscrições. Aqui em Bragança predominam os serviços, que pouco a pouco começam a informatizar-se. Assim, é-lhes muito útil a frequência nos nossos cursos de informática e de escritório electrónico.

Também temos feito, com bons resultados, formação a pessoas deficientes. Alguns estavam entregues às famílias, sem qualquer perspectiva, e agora conseguiram integrar-se no mundo do trabalho, temos 50% de colocações.



FORMAR — **Têm contacto com outros centros, nomeadamente centros de gestão participada?**

Director — Temos colaborado com vários centros. Cedemos as nossas instalações a alguns centros para darem acções de qualificação em áreas para as quais não temos vocação ou não estamos ainda preparados. Em contrapartida eles dão apoio às nossas acções. Foi por exemplo, o que se passou com o CEPRA, que nos deu apoio a um curso de reparação automóvel em Aprendizagem, mas também já tivemos colaboração com o CICCOPN e o CEPSA. Nestas acções envolvemos 110 formandos.

FORMAR — **Até agora falámos do vosso maior sucesso, fale-nos por favor do vosso principal problema.**

Director — A falta de monitores. Na aprendizagem vamos buscar monitores da bolsa que, às vezes, nem têm formação pedagógica e que é tão necessária. Em relação aos monitores internos, faltam-nos três; Electricidade, Metalomecânica e Construção Civil.

Sabemos que o IEFP tem dificuldades de recrutamento, os monitores queixam-se que os salários são baixos, para os requisitos exigidos.

Dizem-me que há uns anos atrás quase faziam bicha para entrar, mas agora... Tem de se conseguir resolver este problema. Precisava também de mais pessoal administrativo, para que os técnicos ficassem libertos para o apoio técnico e coadjuvarem o trabalho de direcção.

FORMAR — **A reestruturação em curso no IEFP, que vai no sentido de uma maior regionalização, já se começa a fazer sentir?**

Director — Ainda não, mas é muito necessária. Ainda estamos muito dependentes de Lisboa e da própria Delegação Regional. Por exemplo: no que se refere às compras, o hoje mercado de Bragança já vai respondendo a quase todas as necessidades. E penso que até era importante que o centro ajudasse os comerciantes locais. Ora, muitas compras continuam a ser feitas a nível central, e se o facto de comprar em conjunto embaratece o produto, se pensarmos no custo do transporte, e no tempo que demora a distribuição, não sei se compensa.

O QUE FAZ UMA TÉCNICA DE SERVIÇO SOCIAL NUM CENTRO DE FORMAÇÃO?

A técnica de serviço social Maria de Lourdes está há cerca de três anos no Centro de Formação Profissional de Bragança. Quando visitámos o centro na sua companhia, muitas vezes a nossa conversa ficou a meio; os formandos, os formadores, os empresários, que connosco cruzavam, tinham sempre qualquer coisa para lhe dizer...

FORMAR — **O que faz uma técnica de serviço social num centro de formação profissional?**

Assistente social Maria de Lourdes — Penso que o nosso trabalho é muito importante para fazer a ligação entre tudo o que se passa num centro.

Assim, desde o acolhimento dos estagiários, à sua integração, o apoio na área educativa/formativa e social, a ligação com a família e com a própria empresa, tudo isto passa por mim ao longo deste tempo. Estou a falar sobretudo da Aprendizagem.

FORMAR — **Que tipo de problemas é que surgem com mais frequência no acompanhamento dos vossos jovens da Aprendizagem?**

A. S. M. Lourdes — De uma maneira geral o nosso principal problema é a assiduidade. Muitos jovens são de famílias muito carenciadas, crianças que já andavam a guardar gado, em aldeias muito isoladas, alguns com pais alcoólicos, mães perturbadas, etc. Este grupo tem grande motivação, alguns até têm alguma dificuldade de aprendizagem, mas nunca faltam.

Outro grupo de jovens, são os pais que os mandam: «vai para ali, porque até vais ganhando alguma coisita. Mas não vais para a carpintaria, vais para trabalhar num escritório, que é bem melhor» — nestes jovens, temos problemas na assiduidade, criam muitas vezes conflitos com a família, ficam a viver só com o subsídio e querem ser totalmente independentes.

Os problemas começam a surgir com mais frequência no segundo ano, já estão mais ambientados à vida em Bragança e então são os copos e as noitadas e alguns acabam por desistir. Claro que se vão embora, só depois de esgotarmos todas as «negociações».

Também é curioso como há alguns jovens, que não gastam nenhum dinheiro consigo, porque o subsídio é para ajudar a família. Enfim, é nesta riqueza de relações que vamos fazendo os possíveis para os motivar. O que é inegável é que hoje temos condições em Portugal que eram impensáveis há uns anos atrás.

FORMAR — **Têm muitos jovens que acabam por ter de sair das aldeias, das casas dos pais, e ficarem em Bragança?**

A. S. M. Lourdes — Sim e isso porque não temos bons sistemas de transportes. Muitas aldeias só têm um transporte por dia, ou então a camioneta é às 17 h, e eles acabam às 18.30 ou às 19 horas. Então damos apoio no aluguer do quarto e eles ficam sozinhos na cidade. Penso que muitas vezes, o primeiro ano, é mais para ajudar a perceber onde estão e o adquirir certas atitudes perante a vida.

FORMAR — **Já falámos muito dos vossos jovens aprendizes, falemos agora dos professores. É fácil transformar professores em formadores?**

A. S. M. Lourdes — Eu penso que os professores que chegam aqui e experimentam os mesmos métodos da escola, chegam rapidamente à conclusão de que não pode ser. Penso que não é muito fácil mudar, alguns até se queixam que não tiveram ainda formação pedagógica, para ficarem melhor preparados para a sua intervenção no sistema Aprendizagem. Nas reuniões de acompanhamento, tentamos sempre levantar questões no sentido de os formadores não se cingirem ao programa, aproveitá-lo para desenvolver outro tipo de actividades, por exemplo: na área de educação alimentar, na educação sexual, preparar visitas de estudo, jornais de curso, etc. Tento dinamizar essas actividades através dos formadores. O que é imprescindível é que o jovem perceba que a Aprendizagem não é a mesma coisa que a escola, donde ele partiu em situação de ruptura ou pelo menos de insucesso e isso só os formadores lhes podem fornecer. Há experiências interessantes e formadores que conseguem fazer trabalhos muito motivadores nas várias áreas, penso que também não podemos esquecer que os próprios métodos da escola estão a mudar.

FORMAR — **Pelo entusiasmo das palavras e pelo conteúdo das respostas, já percebemos que gosta muito do trabalho que faz. O que é que lhe faz falta neste momento, para enriquecer ainda mais a sua acção?**

A. S. M. Lourdes — Sinto falta de formação contínua para poder responder melhor à multiplicidade de tarefas que tenho pela frente. Às vezes, há acções de formação no Porto ou em Lisboa, e é impossível deslocar-me por causa do trabalho no centro. Também sinto muita necessidade de espaços de discussão mais alargadas com outros colegas de outros centros de formação. E se me pergunta se gosto do trabalho que faço, lá isso gosto!

De regresso a Lisboa, fica-nos a sensação de que Trás-os-Montes continua longe; todo o esforço será pouco para encurtar a distância. As suas gentes exigem-no e merecem-no!

Maria Viegas

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA

O Centro de Formação Profissional de Bragança abrange uma área de 6995,67 km² (32,9% do total da Região Norte), compreendendo os concelhos de Alfândega da Fé, Bragança, Carrazeda de Ansiães, Freixo de Espada-à-Cinta, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela e Vinhais do distrito de Bragança, e o concelho de Vila Nova de Foz Côa, do distrito da Guarda, num total de 315 freguesias. Destes 13 concelhos destaca-se, pela sua dimensão, o de Bragança (1173,93 km²) sendo o de menor área Freixo de Espada-à-Cinta (244,49 km²).

No que se refere à densidade populacional existe uma grande disparidade entre os diversos concelhos. Assim, o concelho de Mirandela, com 43,9 hab/km² e o de Vimioso com 17,7 hab/km² são situações extremas no âmbito deste indicador. A densidade populacional nesta região (27,9 hab//km²) é no entanto muito baixa quando comparada com a da Região Norte (160,2 hab/km²).

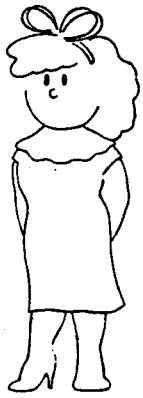
Refira-se que, de 1970 a 1981, a população com idade inferior a 14 anos sofreu um decréscimo (-14,4%), superior ao da Região Norte (-3,7%). O envelhecimento da população é superior à média da Região Norte.

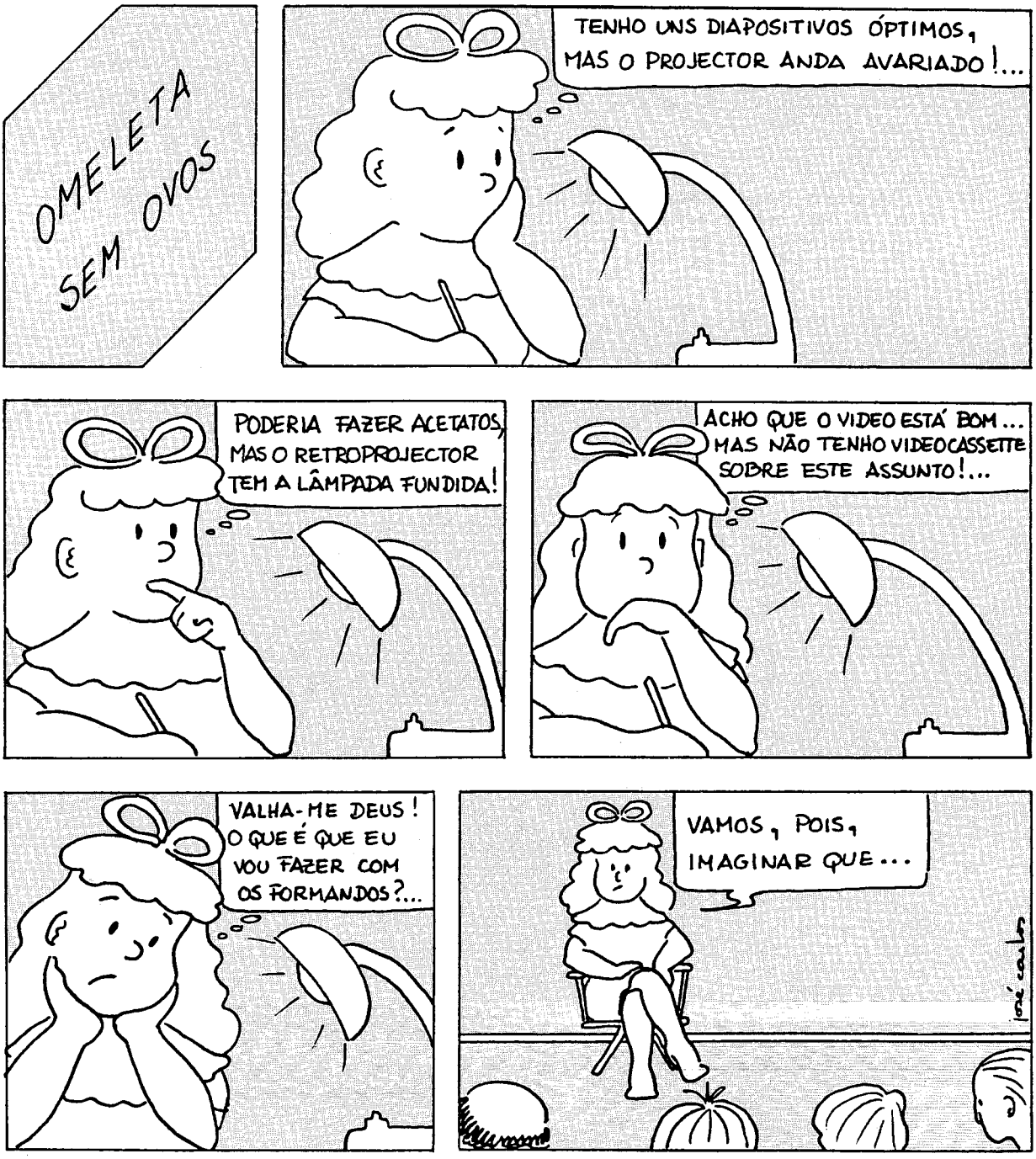
A população activa é constituída por 67 525 indivíduos, dos quais 51 375 são homens e 16 150 mulheres. A taxa de actividade é de 34,5% contra 41,9% na Região Norte, sendo mais elevada nos homens (53,0%) que nas mulheres (16,4%). A população activa desenvolve a sua actividade fundamentalmente no sector primário da economia (52,1%), na indústria (18,7%) e nos serviços (29,7%). Na Região Norte 20,4% da população activa encontra-se empregada na agricultura, 47,0% na indústria e 36,6% nos serviços.

A exploração agrícola é de pequena dimensão e apresenta baixos níveis de produtividade.

in Brochura de Apresentação do Centro de Formação Profissional de Bragança.

AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILU





O Dec.401/91 regula as actividades de Formação profissional inseridas, quer no Sistema educativo, quer no Sistema de emprego.Tem por objectivo imprimir um carácter de unidade e eficácia, numa tentativa de integração, coerência e organização.

DECRETO-LEI N.º 401/91 DE 16 DE OUTUBRO

O presente diploma destina-se a regular as actividades de formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego. A primeira, baseada em especial no artigo 74.º da Constituição, foi objecto da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. A segunda, prevista no artigo 58.º da Constituição, acha-se dispersa por vários diplomas legais que importa enquadrar e actualizar. Uma e outra constituem realidades que vêm marcando fortemente o sistema educativo e o mercado de emprego, bem como a articulação entre ambos, especialmente nos últimos anos, em que os apoios das Comunidades Europeias e o esforço interno de apetrechamento, organização e adequação às necessidades do País tiveram um impacte decisivo.

A formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de emprego distinguem-se pela base institucional dominante — a escola e a empresa, respectivamente — e pelos seus destinatários específicos — no primeiro caso, a população escolar, incluindo o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar, e no segundo, a população activa empregada ou desempregada, incluindo nesta os candidatos ao primeiro emprego. Apesar das diferenças, prevalece o que aproxima ambas as formações: em especial os conceitos, as finalidades, a certificação, as componentes, a consideração dos níveis e perfis profissionais, a avaliação e a coordenação. Por tal motivo, bem se compreende que todas estas matérias, por serem comuns, integrem um único diploma.

Todavia, mesmo nos domínios referidos, há aspectos específicos a ter em conta: no que se refere ao sistema educativo, esses aspectos já se encontram salvaguardados, em larga medida, através da supracitada Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. No que se refere ao mercado de emprego, será necessária a adopção de um diploma legal que os contemple.

Nesta perspectiva, o presente diploma procura enquadrar toda a formação profissional, independentemente do sistema — educativo ou de emprego — em que se integre, através de um regime jurídico que lhe imprima a desejada unidade e eficácia.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos das alíneas *a*) e *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO 1
Princípios gerais

Artigo 1.º
Âmbito

1 — O presente diploma estabelece o enquadramento legal da formação profissional.
2 — Este diploma aplica-se:

a) À formação profissional inserida no sistema educativo;
b) À formação profissional inserida no mercado de emprego.

3 — Por diplomas próprios serão fixados os regimes específicos da formação referidos no número anterior, salvaguardando a comunicação entre ambos.

Artigo 2.º
Conceito

1 — Para efeitos do presente diploma, entende-se por formação profissional o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional.
2 — A preparação referida no número anterior consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.

Artigo 3.º
Formação inicial e contínua

1 — A formação profissional pode ser inicial ou contínua.
2 — A formação profissional inicial destina-se a conferir uma qualificação profissional certificada, bem como a preparar para a vida adulta e profissional.
3 — A formação profissional contínua insere-se na vida profissional do indivíduo, realiza-se ao longo da mesma e destina-se a propiciar a adaptação às mutações tecnológicas, organizacionais ou outras, favorecer a promoção profissional, melhorar a qualidade do emprego e contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social.
4 — Na formação profissional inicial, atribuir-se-á especial relevância ao regime de aprendizagem, às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional.
5 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se conceitos equivalentes ao de formação profissional contínua os de formação profissional em exercício, permanente ou recorrente.

Artigo 4.º
Finalidades

1 — A formação profissional prossegue as seguintes finalidades:

a) A integração e realização sócio-profissional dos indivíduos, preparando-os para o desempenho dos diversos papéis sociais, nos diferentes contextos da vida, nomeadamente o do trabalho;

b) A adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho, tendo em conta as capacidades daquele, a mobilidade profissional e a definição e redefinição constantes dos perfis profissionais do presente e do futuro;

c) A promoção da igualdade de oportunidades, no acesso à formação, à profissão e ao emprego, e da progressão na carreira, reduzindo as assimetrias sócio-profissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social;

d) A modernização e o desenvolvimento integrados das organizações, da sociedade e da economia, favorecendo a melhoria da produtividade e da competitividade;

e) O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento.

2 — A formação profissional deve corresponder, simultaneamente:

a) Às exigências do exercício das profissões nos vários sectores de actividade, nas diversas áreas profissionais e de formação e nos diferentes níveis de qualificação;

b) E às aptidões, interesses e necessidades individuais.

CAPÍTULO II
Organização

SECÇÃO I
Princípios básicos de organização

ARTIGO 5.º
Características

1 — A formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar em ligação com os actuais contextos de trabalho e sua evolução.

2 — A ligação entre o contexto de formação, por um lado, e o contexto de trabalho, por outro, será fomentada, nomeadamente, através da formação em alternância, do sistema de unidades capitalizáveis, de estágios profissionais, de programas de emprego-formação, do acompanhamento de inserção na vida activa, da articulação com os centros de emprego do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da criação de unidades de inserção na vida activa em escolas e centros ou outras organizações de formação.

ARTIGO 6.º
Forma de organização

1 — A formação profissional organiza-se em cursos ou acções correspondentes a perfis de formação e estruturados em programas de formação.

2 — A duração e características dos cursos e acções ajustar-se-ão às diferentes modalidades de formação, salvaguardando as especificidades da formação inicial e contínua.

ARTIGO 7.º
Programas de formação profissional

1 — Os programas de formação profissional são elaborados e desenvolvidos por iniciativa quer do Estado quer das entidades formadoras responsáveis pela sua execução, de harmonia com os princípios de organização e funcionamento definidos no presente diploma.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, poderão ser definidas, por portaria dos Ministros da Educação, do Emprego e da Segurança Social e do membro do Governo que tutela a área da respectiva formação profissional, orientações para a elaboração e execução de programas de formação.

ARTIGO 8.º
Certificação

1 — A formação profissional é objecto de certificação.

2 — A certificação da formação profissional deve ter em conta a natureza das acções, a experiência no trabalho, o reconhecimento de formações e a correspondência de qualificações no âmbito das Comunidades Europeias, bem como a reciprocidade de tratamento com outros países.

3 — O certificado deve explicitar a formação recebida, a entidade formadora, e, sendo caso disso, indicar o nível de qualificação profissional a que a formação dê acesso, o título ou títulos profissionais que confira, o diploma escolar a que corresponda e, na medida do possível, descrever o respectivo perfil profissional.

4 — O sistema de certificação integra, nomeadamente, as entidades competentes para certificar, as articulações entre as mesmas, os processos de certificação e as correspondências entre os diferentes certificados quer na perspectiva da qualificação e progressão profissionais quer na do prosseguimento de estudos no sistema educativo.

5 — Os parceiros sociais tomarão parte na coordenação e gestão do sistema de certificação através de estruturas de composição tripartida.

SECÇÃO II
Intervenientes na formação profissional

ARTIGO 9.º
Formandos

1 — Para efeitos do presente diploma, entende-se por formando qualquer indivíduo que frequenta um curso de formação profissional, inicial ou contínua.

2 — São direitos dos formandos:

a) A escolha da formação;

b) O acesso à informação e orientação profissionais;

c) O reconhecimento e a valorização da formação profissional inerente ao trabalho;

d) A certificação da formação profissional adquirida.

3 — Serão criadas condições para a garantia do direito à formação inicial e para a generalização do acesso à formação contínua.

ARTIGO 10.º
Formadores

1 — Para efeitos do presente diploma, entende-se por formador o profissional cujo perfil funcional integra competências técnico-científicas e pedagógico-didácticas adequadas à formação que ministra.

2 — Serão definidos, por decreto regulamentar, os requisitos para o exercício da actividade de formador, considerando-se nomeadamente:

a) Os perfis funcionais exigíveis, em especial no que se refere à preparação técnica, científica, pedagógica, didáctica e social, bem como à experiência na área profissional específica e como formador;
b) Os direitos e deveres, designadamente os referentes à formação contínua.

ARTIGO 11.º
Entidades formadoras

A formação profissional regulada pelo presente diploma pode ser realizada, segundo formas institucionais diversificadas, por entidades públicas, privadas ou cooperativas, designadamente por:

a) Estabelecimentos e centros de ensino e formação, incluindo:
Os estabelecimentos de ensino;
Os centros públicos de formação;
Os centros de formação de gestão participada;
Outros centros, escolas e organizações de formação;
b) Empresas e associações patronais e empresariais;
c) Associações sindicais e profissionais;
d) Autarquias locais e suas associações;
e) Instituições particulares de solidariedade social;
f) Associações culturais, de desenvolvimento local, regional ou afins.

SECÇÃO III
Modalidades

ARTIGO 12.º
Modalidades

1 — A formação profissional pode revestir modalidades diferenciadas, tais como de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento, reconversão e especialização.
2 — A iniciação profissional e a qualificação constituem em geral modalidades de formação profissional inicial; a formação profissional contínua abrange não só a qualificação mas também, nomeadamente, o aperfeiçoamento, a reconversão e a especialização.

ARTIGO 13.º
Áreas profissionais, profissões e postos de trabalho

1 — A formação profissional abrange, designadamente, áreas profissionais, profissões e postos de trabalho.
2 — As áreas profissionais, as profissões e os postos de trabalho distinguem-se pela especificidade das respectivas funções de trabalho e pela sua afinidade formativa.
3 — A afinidade respeita aos conteúdos de formação, às bases científicas comuns e à aplicação em funções de trabalho semelhantes.
4 — As áreas profissionais são constituídas por conjuntos homogéneos de profissões afins.
5 — As profissões são constituídas por conjuntos homogéneos de postos de trabalho afins.
6 — Os postos de trabalho são constituídos por conjuntos homogéneos de operações e tarefas afins.

SECÇÃO IV
Componentes de formação

ARTIGO 14.º
Componentes de formação

A formação profissional pode compreender componentes de formação sócio-cultural, prática, tecnológica e científica adequadas aos objectivos que prossegue e aos níveis de qualificação para que prepara.

ARTIGO 15.º
Componentes de formação sócio-cultural

1 — A componente de formação sócio-cultural é constituída pelas competências, atitudes e conhecimentos gerais e comuns relativos:

a) Ao exercício de todas as actividades;
b) Ao desempenho dos diversos papéis sociais nos vários contextos de vida, nomeadamente o do trabalho.

2 — A componente de formação sócio-cultural visa a integração da formação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção no mundo do trabalho.
3 — A componente de formação sócio-cultural compreende a aquisição de competências de empregabilidade, nomeadamente para a criação do próprio emprego, e de elementos apropriados de cultura profissional, de cultura da empresa e de higiene e segurança no trabalho.
4 — A componente de formação sócio-cultural deve incluir-se nas modalidades de formação profissional referidas no artigo 12.º e em todos os níveis de qualificação para que prepara, adaptando-se às características de cada curso ou acção formativa.

ARTIGO 16.º
Componente de formação prática

1 — A componente de formação prática é constituída pelas competências técnicas cuja aquisição permite o desenvolvimento das destrezas que integram o exercício profissional e é tanto mais exigente quanto maior for a complexidade das tarefas a realizar.
2 — A componente de formação prática pode assumir a forma de práticas reais em contexto de trabalho ou de práticas simuladas em contexto de formação, orientadas por formador.
3 — A componente de formação prática deve incluir-se em qualquer das modalidades de formação profissional referidas no artigo 12.º e em todos os níveis de qualificação para que prepara, adaptando-se às características de cada curso ou acção formativa.

ARTIGO 17.º
Componente de formação tecnológica

1 — A componente de formação tecnológica é constituída pelo conhecimento das tecnologias necessárias para compreender a actividade prática e para resolver os problemas que integram o exercício profissional.
2 — A componente de formação tecnológica deve incluir-se nas modalidades de formação profissional desde, pelo menos, o nível de qualificação 2.

ARTIGO 18.º
Componentes de formação científica

1 — A componente de formação científica é constituída pelas disciplinas ou ciências básicas que fundamentam as respectivas tecnologias e são comuns a várias actividades profissionais.

2 — A componente de formação científica deve incluir-se nas modalidades de formação profissional desde, pelo menos, o nível de qualificação 3.

ARTIGO 19.º
Níveis de formação ou de qualificação profissional

Os níveis de formação ou de qualificação profissional referidos no presente diploma são os vigentes no âmbito das Comunidades, sem prejuízo das disposições específicas adoptadas para Portugal.

SECÇÃO V
Perfis

ARTIGO 20.º
Perfis profissionais e perfis de formação

1 — A formação profissional consubstancia-se em perfis de formação correspondentes a perfis profissionais.

2 — Os perfis profissionais descrevem os conjuntos de competências, atitudes e comportamentos necessários para exercer as funções próprias de um grupo de profissões afins, uma profissão ou um posto de trabalho.

3 — Os perfis de formação constituem a tradução, em conteúdos de formação, dos perfis profissionais.

SECÇÃO VI
Financiamento e incentivos

ARTIGOS 21.º
Financiamento

1 — O financiamento da formação profissional regulada pelo presente diploma é assegurado pelo Estado, pelas entidades referidas no artigo 11.º e, eventualmente, por fundos provenientes de outras entidades nacionais, internacionais, designadamente comunitárias, ou estrangeiras e pelos formandos.

2 — O Estado financia a formação profissional que realiza e apoia e incentiva a promovida por outras entidades.

3 — Ao Estado incumbe especialmente o financiamento relativo a:

a) Formação inicial;
b) Formação de desempregados;
c) Formação de grupos sociais com maiores dificuldades de inserção no mercado de emprego;
d) Promoção da formação de formadores e cobertura do País em estruturas básicas de formação;
e) Investigação, inovação, concepção de meios pedagógicos, avaliação e coordenação.

4 — Às empresas incumbe especialmente o financiamento da formação contínua, sem prejuízo do disposto na parte final do n.º 2.

5 — O Estado e as empresas estabelecem formas de cooperação para o financiamento da formação inicial de carácter profissionalizante.

SECÇÃO VII
Avaliação e coordenação

ARTIGO 22.º
Avaliação

1 — A formação profissional regulada pelo presente diploma é objecto de avaliação sistemática quer nas vertentes administrativo-financeira quer na técnico-pedagógica, quer na sua relação com o emprego.

2 — A avaliação da formação profissional é realizada aos níveis nacional, sectorial e regional, pelas estruturas responsáveis pela coordenação.

3 — As entidades formadoras devem expressar as receitas e despesas com formação nos seus orçamentos e contas.

ARTIGO 23.º
Coordenação

1 — A formação profissional a que respeita a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 1.º do presente diploma é coordenada pelo Ministério da Educação, com a participação dos restantes ministérios em razão de matéria.

2 — A formação profissional a que respeita a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 1.º é coordenada pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social, com a participação dos restantes ministérios em razão de matéria.

3 — A participação dos parceiros sociais na coordenação global da formação profissional é assegurada através do Conselho Permanente da Concertação Social, tomando parte nas respectivas reuniões o Ministro do Emprego e da Segurança Social, o da Educação e outros, se necessário, em razão de matéria.

4 — Os parceiros sociais também participam na coordenação a nível sectorial e regional.

5 — Portaria conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social regulamentará a articulação entre os dois ministérios.

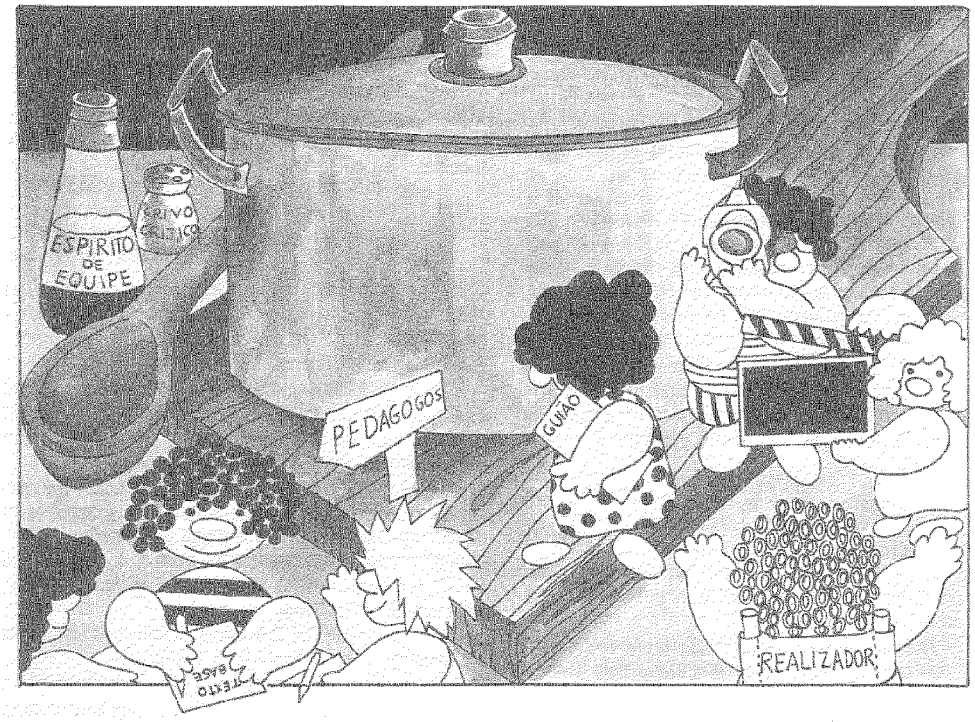
Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 1 de Agosto de 1991. — Aníbal António Cavaco Silva — Roberto Artur da Luz Carneiro — José Albino da Silva Peneda.

Promulgado em 6 de Setembro de 1991.

Publique-se.
O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 10 de Setembro de 1991.
O Primeiro-Ministro, Aníbal António Cavaco Silva.

RECEITA VÍDEO DIDÁCTICO



INGREDIENTES:

PARA A MASSA DA ESTRUTURA DO VÍDEO

1 Kg. de pedagogos (as) — com *know how* de métodos pedagógicos aplicados ao suporte vídeo; com controlo de conhecimentos de técnicas de guionismo; com razoáveis conhecimentos de técnicas de realização de vídeos e com domínio das técnicas de MOTIVAÇÃO aplicadas aos suportes audiovisuais...

1 Kg. de guionista(s) — com perfeito domínio das técnicas de guionismo; detentor dos princípios pedagógicos que norteiam a realização de um vídeo didáctico; conhecedor das técnicas de realização e muita, mas muita criatividade, para DAR e VENDER...

1 Kg. de técnicos(as) de produção/realização — com domínio das técnicas de guionismo; alguns conhecimentos pedagógicos do que é um VÍDEO DIDÁCTICO e perfeito controlo técnico dos meios de produção e de realização, e ainda:

900 g de forte dose de ESPÍRITO DE EQUIPA;

CRIVO CRÍTICO aos pedacinhos (q.b.);

Pedaços de CRIATIVIDADE para situações não previstas (q.b.)

PARA FAZER A COBERTURA:

1 Kg. de um bom produtor
250 g. de um competente assistente de produção
1,5 Kg. de um realizador(a) criativo(a)
500 g. de um assistente de realização
1 Kg. de actores/locutores
700 g. de um maquilhador
750 g. de um figurinista
800 g. de um cenógrafo(a)/aderecista
1 Kg. de operadores de câmara
1 Kg. de operador(as) de iluminação
1 Kg. de operador(as) de som
1 Kg. de sonoplastia
1,5 Kg. de operador(a) de montagem de imagens — COM FORTE PENDOR CRIATIVO PARA PODER CONSERTAR TUDO
1 Kg de assessoria pedagógica — preferencialmente de um pedagogo(a) com capacidade de acompanhar as gravações, garantindo assim a estrutura e o conteúdo programático que se deseja passar...

MODO DE PREPARAR A MASSA

Junta-se, num tacho, a equipa de pedagogos para discussão de conteúdo programático do vídeo que se quer realizar e que servirá de suporte às acções de formação.

Depois de se levar a lume brando a análise do conteúdo, verifica-se em seguida se o mesmo é adaptável ao suporte vídeo... Reserve.

Pegue no GUIONISTA com experiência em vídeos didácticos e misture-o com a equipa de pedagogos para que esta possa passar-lhe o conteúdo programático a ser TRATADO...

Retire da mistura o guionista e reserve a equipa de pedagogos.

Para apurar a CRIATIVIDADE do guionista, deixe-o em descanso por algumas horas, enquanto, à parte, vai picando bem, um pouco de CRIVO CRÍTICO e preparando o REALIZADOR em MOLHO de criação... SALPIQUE-O com um pouco de CRIVO CRÍITICO que preparou anteriormente, reservando a outra parte.

Torne a misturar o GUIONISTA com a equipa pedagógica e acrescente um pouco de CRIVO CRÍTICO picado.

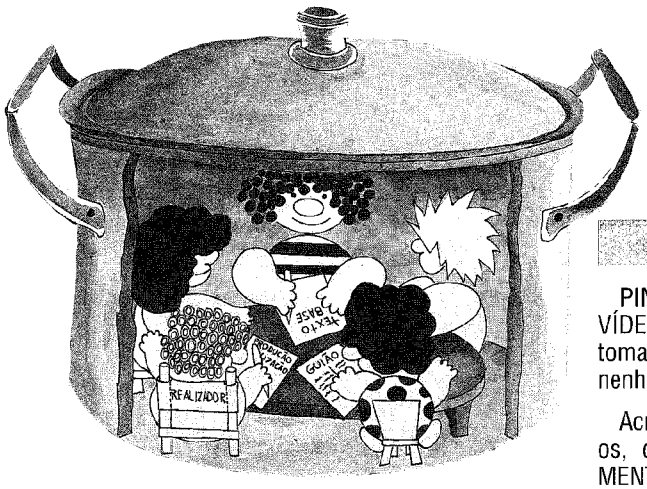
Em lume brando, deixe novamente cozinhar a mistura até que a equipa pedagógica tenha, junto com o guionista, TRABALHADO a ideia apresentada por este.

PROVE a mistura. Se achar que o guionista necessita de mais IDEIAS ou um pouco mais de CRIATIVIDADE ou de INFORMAÇÕES adicionais, torne a retirar da mistura o guionista deixando-o descansar e mantendo a equipa de pedagogos em lume BRANDO...

Enquanto espera, vá cortando um pouco mais de CRIVO CRÍTICO, introduzindo-o no tacho, onde cozem, lentamente, a equipa pedagógica... misture bem.

Volte a pôr no tacho o GUIONISTA, mexendo sempre. Prove novamente a mistura... Se achar que agora o guionista apresenta no GUIÃO, a ideia do conteúdo bem ESTRUTURADA e de forma atractiva, acrescente então à mistura o TÉCNICO DE PRODUÇÃO e o REALIZADOR, não esquecendo no entanto de continuar sempre a mexer...

Esta mistura deve permitir que a equipa de pedagogos e o guionista possam INTERPRETAR o guião à equipa de produção/realização ao nível da IDEIA e da TÉCNICA da realização que o envolve.



Se vir entretanto que a equipa de produção/ /realização apresenta algumas DIFICULDADES ao nível das técnicas de realização do vídeo, ACRESCENTE então mais um pouco de CRIVO CRÍTICO e porque não alguns pedaços de CRIATIVIDADE à mistura... Procedendo assim, a massa adquire uma melhor CONSISTÊNCIA em saídas possíveis às dificuldades apresentadas... Deixe então COZINHAR a massa mais algum tempo até esta apresentar a CONSISTÊNCIA desejada.

Retire do lume o tacho e deixe descansar a massa para APURAR a mistura enquanto prepara agora a COBERTURA...

MODO DE PREPARAR A COBERTURA

Misture numa tigela, com o GUIÃO em mãos, por ordem, os seguintes ingredientes: o PRODUTOR e o ASSISTENTE DE PRODUÇÃO para que estes possam projectar o MAPA DE PRODUÇÃO, indicando nele os MEIOS necessários à realização do vídeo didáctico...

Acrescente em seguida o REALIZADOR, O ASSISTENTE DE REALIZAÇÃO, O CENÓGRAFO, O ADEREÇISTA E MAQUILHADOR, para que estes possam, nesta MISTURA e através da LEITURA do guião, compreender o que se pretende do seu trabalho... não se esqueça, no entanto, de também ACRESCENTAR a esta massa um pedagogo que tem por papel nesta INTERACÇÃO defender o CUMPRIMENTO dos conteúdos pedagógicos a serem trabalhados sob imagens... Por último, acrescente a equipa TÉCNICA DE REALIZAÇÃO, distribuindo-lhes também o GUIÃO de forma que compreendam os INGREDIENTES necessários a serem aplicados nas imagens que vão ser gravadas...

MODO DE APLICAR A COBERTURA

PINCELE toda a MASSA da ESTRUTURA do VÍDEO com o CENÁRIO idealizado pelo guião, tomando o devido CUIDADO para não haver nenhuma falha.

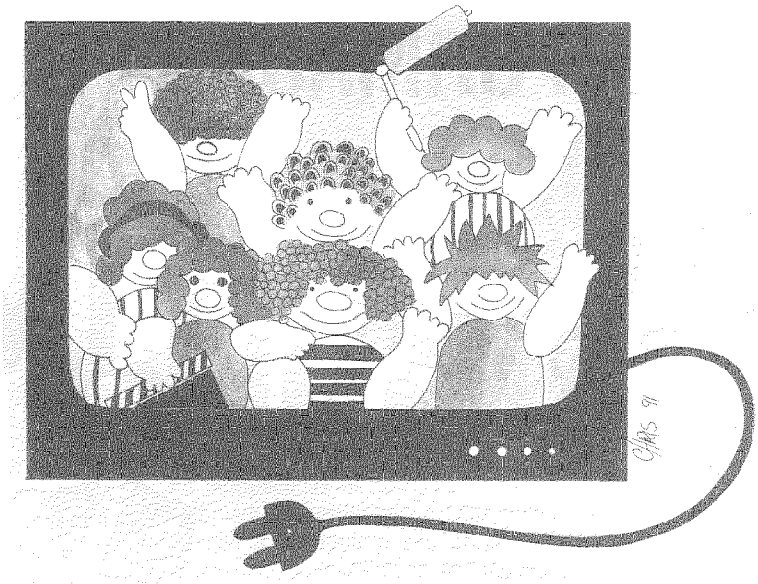
Acrescente em seguida os ADEREÇOS necessários, de forma que estes se liguem ESTETICAMENTE à concepção do CENÁRIO idealizado... Coloque agora em CENA os actores já maquilhados e vestidos segundo o FIGURINO.

INTRODUZA em seguida o REALIZADOR também em CENA, para as últimas orientações do que espera de cada um dos actores nas cenas que vão ser GRAVADAS... ACENDA as luzes que vão ILUMINAR a cobertura, tomando o cuidado para que esta seja feita de forma UNIFORME, evitando criar «fantasmas» e campos de sombras perturbadores da atenção e da qualidade das imagens.

Com as câmaras de gravação ligadas, introduza agora o REALIZADOR, dando comando às câmaras, que a primeira registe determinado ângulo aproximado da cena ou do actor, enquanto a segunda, por CORTE, deve registar um PLANO mais geral...

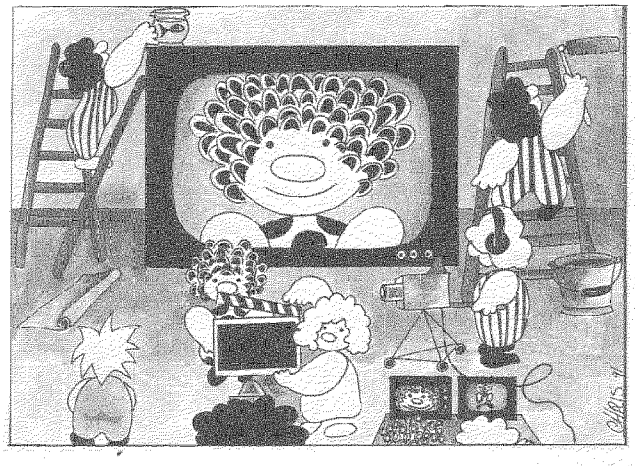
Se houver alguma falha durante as gravações, por exemplo com o SOM, faça com que o realizador PARE a gravação para que o OPERADOR de som possa ajustar o mesmo... Feita a reparação, deixe que o REALIZADOR retome a gravação...

Se agora houver falha no DIÁLOGO do actor ou se a maquilhagem começar a derreter-se, provocada pelos FOCOS de iluminação intensa ou se houver ainda um SEGMENTO da cena que foi gravada que não permita facilitar o REFORÇO de CONTEÚDO que se quer passar, faça com que o realizador pare novamente a gravação. Introduza em cena o realizador ou o maquilhador ou, ainda, o PEDAGOGO, para que estes possam CORRIGIR a falha, conforme for o caso...



Retome através do REALIZADOR a gravação, tendo em consideração que o ASSISTENTE de REALIZAÇÃO está atento para que a CONTINUIDADE da cena regravada possa ajustar-se correctamente às cenas anteriormente já registadas...

FINALIZADA a gravação de todas as cenas propostas pelo guião, podemos agora partir para os enfeites finais da cobertura...



Introduza na cobertura o OPERADOR de MONTAGEM de IMAGENS para que este possa UNIR os enfeites da cobertura (as imagens gravadas) de uma forma que desperte a ATENÇÃO e ao REFORÇO de CONTEÚDO traduzidos pelos seguintes ingredientes: ritmo, introdução de efeitos especiais, PK's através de geradores de caracteres, etc... e para dar aquele GOSTINHO especial à cobertura, tanto a nível VISUAL quanto ao «CLIMA» proposto na estrutura da montagem, introduza por fim o OPERADOR de SONOPLASTIA... Este, dentro de um trabalho de levantamento de trilhas musicais e de ruídos especiais, escolherá aqueles que se vão ajustar e dar ESSÊNCIA final a esta montagem...

Mas ATENÇÃO. Não se esqueça neste trabalho do ACOMPANHAMENTO do pedagogo... Afinal é ele que continua a GARANTIR, através da sua «interferência», que a CRIATIVIDADE explorada, tanto pelo OPERADOR de MONTAGEM como a do SONOPLASTA, não ponha em risco aquilo que é a ESSÊNCIA primeira desta realização: uma estrutura didáctica COERENTE aos conteúdos programáticos propostos para o vídeo.

Para TESTAR se a receita ficou a seu gosto, reúna todas as equipas de técnicos que participaram como uma UNIDADE neste trabalho e ponha-os a VISIONAR o vídeo... Se os mesmos chegarem a CONSENSO que o vídeo está de acordo com aquilo que pretendiam CRIAR, ofereça-o então, como mais um suporte pedagógico, às ACÇÕES de FORMAÇÃO...

MARIA CHRISTINA MARTINS MENDES
Socióloga
Especialista em Recursos Audiovisuais no Ensino à Distância e na Formação Profissional

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS MULTIMEDIA!

As formações multimedias (1) constituem hoje um domínio de ponta. Embora subsistam incógnitas quanto às modalidades exactas da sua integração no seio das organizações, a sua expansão é previsível a muito curto prazo.

As tecnologias estão disponíveis e a competitividade económica supõe a optimização das competências.

Este domínio, ainda que experimental, oferece desde já aos responsáveis políticos e aos diferentes actores, imediatamente implicados, um desafio industrial e pedagógico urgente a que tem de ser dada resposta.

AS FORMAÇÕES «MULTIMEDIA» — UM DADO NOVO

É inegável que o avanço das novas tecnologias está a provocar consequências imprevistas ao nível dos conteúdos do conhecimento e do saber-fazer e, consequentemente, ao nível dos próprios métodos e da engenharia da formação.

Tudo isso vai implicar, incontestavelmente, mudanças aceleradas e urgentes em todo o sistema pedagógico, nas metodologias de formação e, mais propriamente, nos «meios» pedagógicos utilizáveis (aliás, já disponíveis) como é o caso dos «Multimedia»!

Por sua vez, o dinamismo imparável que vai seguir-se à consolidação da unidade europeia logo após 1992 (o que, em Portugal, parece não estar a ser suficientemente «adivinhado» e avaliado em termos de mudança no futuro próximo) irá despoletar, sem dúvida, novos comportamentos e novos ritmos de aprendizagem, mais concorrência e competição e, consequentemente, uma nova engenharia pedagógica pluridiversificada e muito diferente da tradicional!

Não devemos esquecer que, em 1992, o clima e os espaços de liberdade, de circulação, de inovação e de recursos disponíveis, serão totalmente outros — muito diferentes dos actuais e, logicamente, transnacionais!

Neste espaço (amplo e livre) terão uma força insuperável os programas que se socorrem dos «multimedia», os quais provocarão um impacte tal na formação pessoal e institucional, que muita coisa terá mesmo de ser revista!

Seja na autoformação (porventura mais personalizada/individualizada do que no sistema presencial tradicional) seja na formação à distância, a formação multimediática supõe e implica uma grande volta nas instituições formais da formação e nas suas metodologias pedagógicas.

Efectivamente :

— Não mais poderá ser privilegiada apenas a Escola como lugar ideal e exclusivo de aprendizagem [2].

— Tão-pouco a formação profissional irá continuar a dispor de um restrito espaço de tempo da vida dos indivíduos considerado como único tempo adequado para fazer «aprendizagem definitiva».

— Também deixará de haver programas únicos, rígidos e universais de formação/especialização massiva que não respeitem o ritmo, os interesses, as motivações e capacidades pessoais de cada indivíduo.

Então, o espaço-tempo mais adequado à aprendizagem passará a ser todo o percurso da carreira do indivíduo (incluindo nela os seus tempos livres e a reforma) em qualquer local em que este se encontre (a escola ou um centro-recurso, a empresa ou sua própria casa).

Só assim a formação das pessoas não só se tornará verdadeiramente contínua e actualizada mas também mais conforme com as suas verdadeiras motivações, cumprindo-se deste modo o ditado: «viver é aprender».

As perspectivas de formação oferecidas pelos «multimedia» (permitindo a cada indivíduo, não só escolher e seguir o seu próprio ritmo, mas também satisfazer as suas aspirações e necessidades de especialização) possibilitam uma formação:

— mais personalizada e gratificante (dada a liberdade de escolha);
— mais universal (porque disponível à generalidade dos interessados),
— mais económica (porque a maiores tiragens correspondem custos unitários mais baixos) desde que se estabeleça uma nova política de formação, se desenhe uma arquitectura pedagógica adequada e se concretize a tão desejada normalização dos equipamentos e programas!

AS FORMAÇÕES «MULTIMEDIA»: UMA FORMAÇÃO ADAPTADA AO INDIVÍDUO, DA QUAL ELE É O HERÓI!

Dizemos que o indivíduo é o «herói» da formação porque é o alvo de toda ela e o seu centro, porque lhe assiste o direito (e deveria até ter a possibilidade) de escolher o seu próprio percurso de formação e, também, porque o modelo multimediático lhe devolve o papel de seu principal actor!

Uma sondagem efectuada em França, em 1991, para preparar o «Colóquio Europeu das Formações Multimédias», partindo de uma amostra representativa de 600 indivíduos entre os 20 e os 50 anos de idade, permitiu chegar às seguintes conclusões:

1. O mercado potencial das formações «multimédias» abrange todo o vasto contexto da procura global da formação.

2. O contexto das formações «multimedias» aparece, sem qualquer sombra de dúvida, com lugar marcado para um futuro bem próximo.

3. A atracção pelo conceito de formação «multimedia» surge de mãos dadas com a consciência de necessidades e de atitudes muito específicas.

4. A esta procura de formação «multimedia» corresponde uma forte probabilidade de eficácia, na medida em que a quantidade e a qualidade da oferta disponível está a dar boa resposta às necessidades apresentadas.

Face à grande procura de formação — mais palpável entre nós desde que há financiamentos do F. S. E. — e extrapolando da sondagem acima referida, constatamos que se, por um lado, o interesse dos cidadãos é real (uma vez que nove em cada dez pessoas afirmam desejar fazer cursos de formação e de aperfeiçoamento), por outro lado, também o papel e o lugar das formações «multimedia» irão ser muito importantes para suprimir o enorme atraso de qualificação existentes entre nós [3].

A preocupação fundamental que deve presidir à implementação deste projecto pedagógico terá de ser, sem dúvida, a centrar o indivíduo, enquanto pessoa, no processo da formação «multimedia». Por esta razão reclamamos para ele o qualificativo de «herói» porque, neste modelo de formação e com estes «meios» pedagógicos é, efectivamente, o principal actor do percurso formativo que ele próprio escolheu.

Mas, para responder às expectativas do indivíduo, há que privilegiar o seu pedido de formação, mesmo que este seja difícil de satisfazer. Só assim será possível concretizar o legítimo direito do cidadão, pois — no dizer do Prof. Kugemaun — «o cliente é rei; mas é um rei incompetente, uma vez que não conhece nem as próprias necessidades de formação nem as possibilidades dos "multimedias"» [4]!

Há efectivamente da parte do trabalhador uma grande aspiração em se formar e um crecente desejo de progredir. E... o empregador estará sempre consonante com ele em tudo isso?

Estamos, sem dúvida, perante dois vectores representativos das forças que identificam a tensão das necessidades declaradas de formação:

— Um, é a formação que o trabalhador procura,

— O outro é a formação que o empregador lhe poderá (ou quererá) oferecer!

Aqui, o recomendável seria as empresas juntarem todas as sinergias para que possam ser satisfeitos, cumulativamente, estes dois tipos de interesses e necessidades.

Mas, porque elas raramente são fáceis de conciliar, acontece frequentemente encontrarmos muita gente que aproveita os seus tempos livres para se formar por conta própria e autopromover-se, dado que as instituições raramente estão sintonizadas com os interesses de formação dos próprios trabalhadores.

Ora, é aqui que os dispositivos multimediáticos, seja na autoformação seja na formação à distância, aparecem (hoje) como «meios» privilegiados para atingir tais objectivos. Reconhecemos que falta, todavia, definir os níveis de qualificação decorrentes destes «meios» de formação, bem como a sua metodologia.

No entanto, está fora de dúvida que a mensagem audiovisual oferece, cada vez mais, uma enorme riqueza de informação, muito embora aconteça haver ainda muita gente que vê na TV apenas um instrumento de diversão, não se apercebendo da sua enorme força de persuasão e desconhecendo o seu alto potencial como factor de mudança das mentalidades.

Na verdade, ela pode permitir um ensino individualizado e altamente qualificado, logo que disponha das condições pedagógicas convenientes e necessárias.

Em virtude do seu potencial, da sua implantação e audiência, a TV tem lugar marcado na formação à distância. Mas terá de organizar e gerir, em torno do formando, um dispositivo eficaz de acompanhamento «multimedia». Os «multimedia» são mesmo «meios» privilegiados de formação individualizada (e de grupo).

O que importa é:

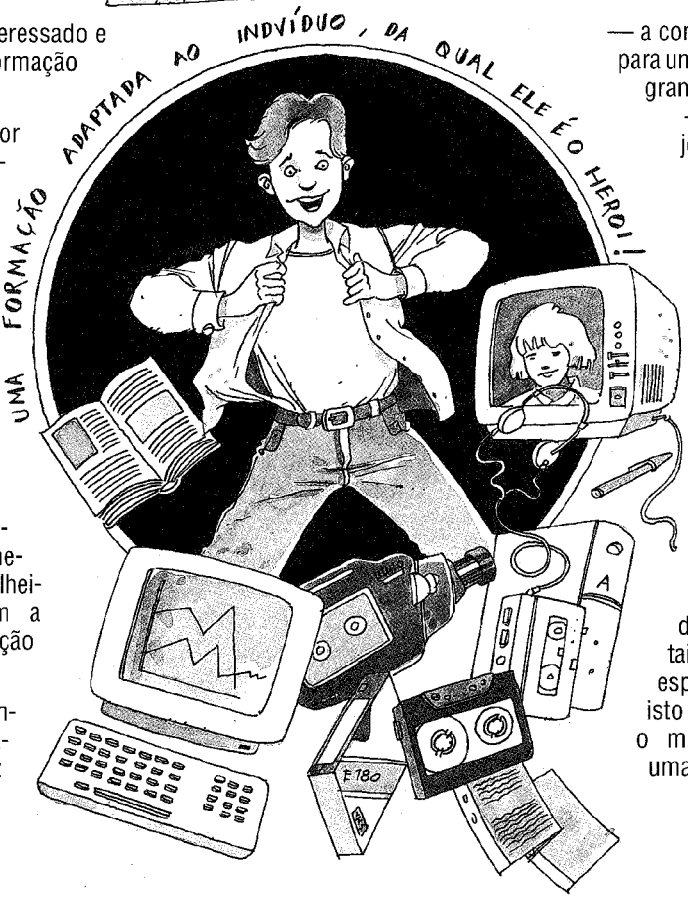
— programá-la, prepará-la e criar disponibilidade para que as pessoas possam «aprender a aprender»;

— definir os destinatários e precisar os objectivos;

— criar situações em que tanto os programas como os suportes pedagógicos sejam atractivos, bem dimensionados e motivadores para quantos os utilizam — formadores e formandos.

Faltam, efectivamente, ainda, instrumentos adequados para tal tipo de formação. Destinatários é que não faltam. É questão de uma ou duas gerações!

AS FORMAÇÕES MULTIMEDIA



Há público interessado e apto para a formação multimediática.

A Inglaterra, por exemplo, que passa por ser o país com mais experiência em formação à distância, tem em campo para cima de 5000 conselheiros que organizam e acompanham uma infinidade de grupos em formação «multimedia». Estes conselheiros compensam a falta de formação face a face.

E, no fim de contas, toda a formação é mediática: o monitor, o papel, o quadro, o livro, a TV, o micro, etc., são «meios»! Trata-se apenas de fazer a ligação interactiva entre eles, integrando tudo, de modo a que o trabalho pessoal possibilite e concretize a aprendizagem.

E para haver condições de aprendizagem à distância pressupõe-se a existência de suportes adequados, se possível, normalizados; tais como: o documento escrito, a cassete, o *compact-disc*, a disquete, a rede telemática, a TV, o centro-recurso, etc.

Acima de tudo, é fundamental criar a relação pedagógica entre os destinatários e a fonte de formação à distância. A nosso ver este processo ganharia enormemente em tempo e economia de recursos técnicos e financeiros se as multinacionais decidissem recorrer aos «multimedias», para resolverem as necessidade de formação dos próprios recursos humanos!

Aliás, seriam sem conta os benefícios daí resultantes, como por exemplo:

— a rápida normalização dos equipamentos e do *software*,

— a concepção planificada para uma infinidade de programas,

— uma melhor objectivação das metas a atingir,

— os custos reduzidos ao mínimo,

— os investimentos efectuados concertadamente entre parceiros,

— as tiragens feitas aos milhares,

— etc.

Pensamos que ninguém duvidará das vantagens de tais ganhos! E o mais espantoso é que tudo isto é viável e a todo o momento pode ser uma realidade!

E, quando tudo isto vier a acontecer, então, sim: os produtos finais (programas e instrumentos de formação «multimedia») tornar-se-ão muito mais acessíveis a todos os utentes, sobretudo aos jovens ávidos de saber e fortemente motivados para as novas tecnologias mas, geralmente, desfavorecidos de meios económicos para poderem adquirir equipamentos e programas informáticos.

Oportuna e desejável entre nós seria uma bem estruturada cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e outras instituições com identidade de vocação afim, que poderiam juntar esforços na prossecução daquele objectivo.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional é a instituição nacional para a formação profissional que, além de gerir esta, tem experiência do *métier*, «governa» os dinheiros nacionais e comunitários para a mesma e conta com uma invejável rede de centros de formação — verdadeiros centros-recursos para apoio a outras

formas de formação, tipo formações «multimedia».

Vejo na concretização desta sugestão aquilo a que poderíamos chamar um *«elo inteligente» entre instituições* que, servindo-se do melhor de cada uma «transportaria» a multiplicidade «dos saberes», pedagogicamente organizada, até junto dos diversos públicos seus beneficiários.

E quem não ganharia com isso? É caso para perguntar!

NOTAS:

[1] O termo «multimedia» sugere uma multiplicidade de instrumentos que vêm enriquecer a panóplia das tecnologias educativas.

Um sistema de formação «multimedia» é um dispositivo (individualizado ou não) que permite, ao indivíduo em formação contínua, a aquisição de conhecimentos e de saber-fazer.

Baseia-se numa arquitectura pedagógica estruturada, integrando a pessoa ao longo do percurso de formação.

Apoia-se em suportes pedagógicos diversos e combinados entre si: brochuras, bandas audio ou vídeo, disquetes, videodiscos, microcomputadores, robôs, simuladores, redes de TV (por cabo ou satélite), etc., todos em interactividade e assistidos por um sistema de gestão adequado.

[2] *Coloque Européen — Les Formations Multimedias* — CNIT, La Defense (Paris 4-6 de Abril de 1990).

[3] Se consultarmos as estatísticas do M. E. S. S. notaremos a pobreza da nossa realidade : — 75% dos activos do País possuem apenas a escolaridade básica (e até menos que isso) e, simultaneamente carecem de qualificação profissional! Pergunta-se: o que vai ser deles quando ocorrer a livre circulação de pessoas? E 1993 é daqui a alguns meses.

[4] Professor da Universidade de Erlanger (RFA) em intervenção no *Colóquio Europeu — Les Formations Multimedias.*

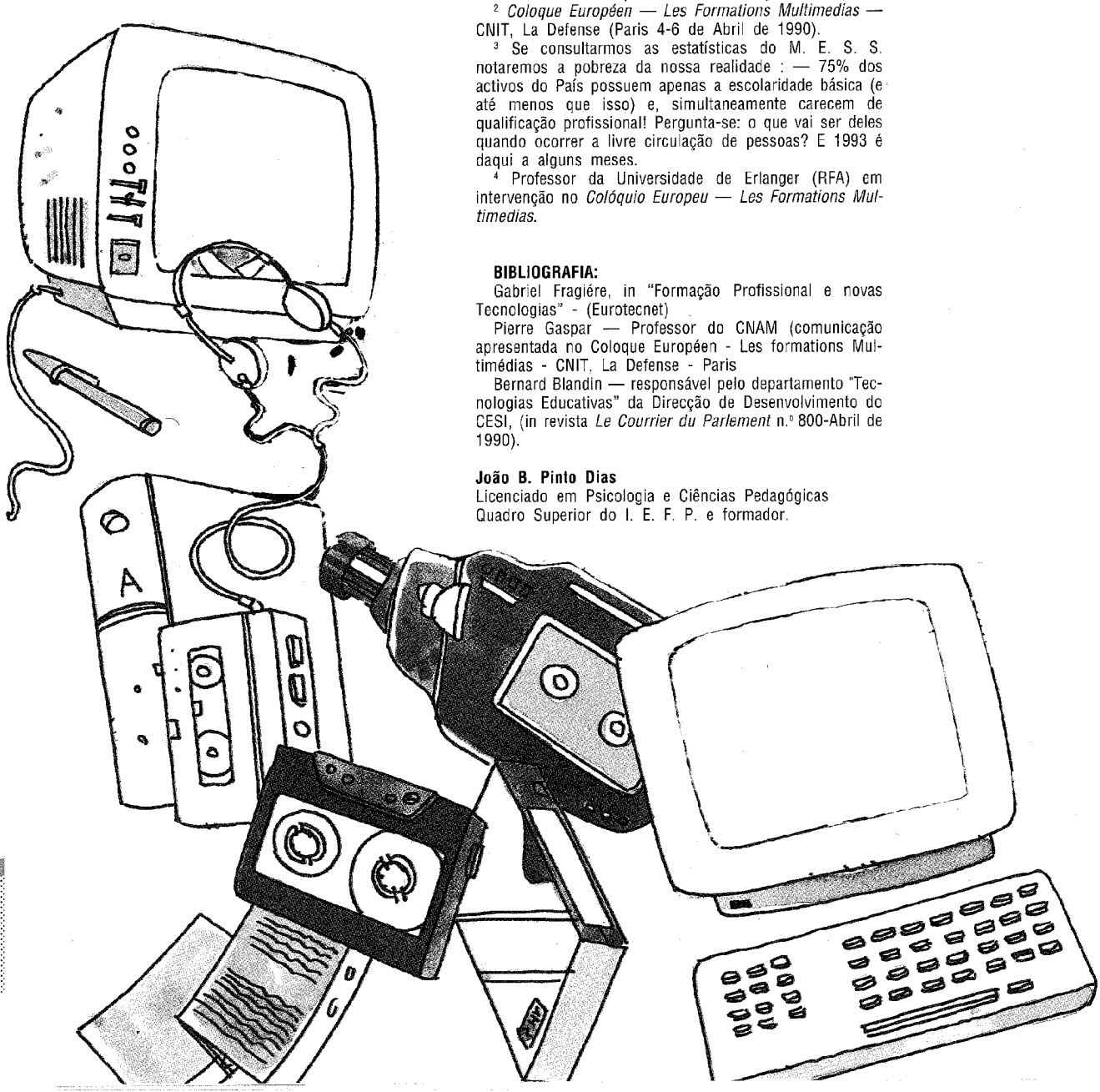
BIBLIOGRAFIA:

Gabriel Fragiére, in "Formação Profissional e novas Tecnologias" - (Eurotecnet)

Pierre Gaspar — Professor do CNAM (comunicação apresentada no Coloque Européen - Les formations Multimédias - CNIT, La Defense - Paris

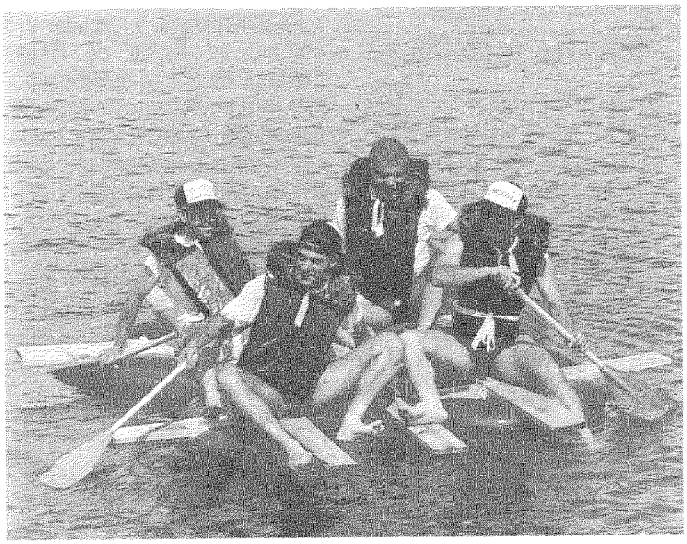
Bernard Blandin — responsável pelo departamento "Tecnologias Educativas" da Direcção de Desenvolvimento do CESI, (in revista *Le Courrier du Parlement* n.º 800-Abril de 1990).

João B. Pinto Dias
Licenciado em Psicologia e Ciências Pedagógicas
Quadro Superior do I. E. F. P. e formador.



OUTDOOR

NOTAS SOBRE CINCO EDIÇÕES



Diz-se em poucas palavras. O *outdoor* é uma formação comportamental aberta, assente na actividade física. É aberta porque se passa fora da sala de cursos, em plena natureza, na montanha, no campo ou no mar. Visa levar à aprendizagem ou reaprendizagem de comportamentos, de maneiras de estar e de proceder. Distingue-se, por conseguinte, da formação cognitiva que visa adquirir novas ideias, aprofundar o conhecimento ou a explicação de qualquer coisa, e da formação técnica, que leva à aprendizagem de modos de fazer, com ou sem recursos a instrumentos ou máquinas.

O QUÊ E PARA QUÊ?

O *outdoor* gira à volta da actividade física. Os participantes desenvolvem um sem-número de actividades físicas, desde caminhadas, escaladas, canoagem, confecção de refeições e acampamentos, até jogos de ar livre e corridas. A actividade física, conquanto ocupe a parte essencial do tempo de formação, não é um fim em si mesma, é apenas um pretexto, ou melhor, uma parábola comportamental. Interessa seguramente alcançar os objectivos, por exemplo, atingir determinado local dentro do prazo fixado, mas o mais importante é *como* se atingem os objectivos: como o grupo distribuiu tarefas, como resolveu os problemas que se lhe depararam, qual o nível de colaboração, como foi a liderança. Quem descodifica o «como» é a reflexão que acompanha a actividade física e que representa cerca de um quarto do tempo útil do evento. Há competição física entre os grupos ou entre os indivíduos mas nunca constitui um objectivo, porque não se pretende premiar os melhores nem desenvolver aptidões físicas. As pessoas divertem-se muito mas nem sequer os jogos são mero entretenimento ou passatempo.

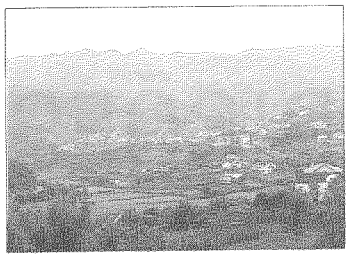
Realizou-se, em Outubro passado, um evento que só aparentemente tem algo a ver com o *outdoor*. Como o *out-*

door, o Challenger's Trophy utiliza a actividade física, mas com finalidades diferentes, que são o entretenimento e a promoção. Creio que a expressão que melhor o define é «jogo sem fronteiras das empresas». Na minha opinião, poderá até ser prejudicial, para qualquer destas iniciativas, não marcar bem as diferenças que existem entre elas, sob pena de se contaminarem uma à outra, perdendo as virtualidades próprias.

No programa de actividades de formação da Nestlé-Portugal, empresa que realizou as cinco edições de *outdoor* de que vamos falar, esta formação é tão-somente uma alternativa, entre outras, de formação comportamental. Tem obviamente vantagens e desvantagens quando comparada com as outras. Presta-se menos que os outros cursos clássicos em sala a elucubrações intelectuais ou a manipulações psicológicas. No *outdoor* a iniciativa e o controlo da aprendizagem estão mais do lado de quem aprende do que de quem ensina. Mas tem seguramente mais ambiguidade do que as formações clássicas, mesmo que a O.D. Isto é, há participantes que aprendem coisas daquilo que é suposto aprenderem e alguns haverá cujas experiências de *outdoor* virão a ser descodificadas e exploradas apenas muito mais tarde.

Decidimos recorrer ao *outdoor*, por conseguinte, para enriquecer o leque de alternativas de formação comportamental e para reforçar a autonomia de quem aprende e a vertente experimentalista da formação comportamental. Representou também aposta clara na importância crescente desta área de formação.

Qualidade total, serviço ao cliente e modernização tecnológica implicam mudanças comportamentais reais. Todas os instrumentos de que se dispõe não são bastantes para se atingir, com o mínimo de eficácia, tal objectivo.



PROMOVER O *OUTDOOR*

Na Nestlé-Portugal as coisas passaram-se do seguinte modo. A generalidade dos quadros desconhecia a existência do *outdoor*, embora na Nestlé-Inglaterra e na Nestlé-Suíça houvesse já alguma prática, aplicada às equipas de vendas. Tivemos conhecimento do facto em Outubro de 1988 e montámos a nossa estratégia de introdução do *outdoor* um mês depois.

Durante o ano de 1989, o director de pessoal e o director industrial foram frequentar um curso do IMD «Mobilizing People», que incluía quatro dias de formação *outdoor*. Passou-se a ter, a nível da Direcção, duas pessoas que conheciam as potencialidades e limitações do *outdoor*. Entretanto, como responsável de formação, fizemos um porta-a-porta de promoção da ideia, servindo-nos do livro *Saute, manager*. Incluímos, no Plano de Formação para 1990, a realização de duas edições, dispostas a aceitar qualquer sector. Tivemos um candidato inesperado: o sector de logística. Nem o sector de vendas nem o sector fabril se mexeram.

A incredulidade era muito grande e generalizada. O grupo de quadros de logística, «anormalmente» jovem, decidiu arriscar, mais para ver como era do que para aprender. Na pior das hipóteses seria uma boa ocasião para descansar de uma actividade que, na época, era particularmente desgastante e objecto de fortes e por vezes injustas recriminações de clientes externos e internos.

O que mais temíamos, na ocasião, era que o *outdoor* viesse a ser encarado ou como prova física, ou como formação de cinco estrelas, ou muito simplesmente como férias. Entre a Pousada de S. Lourenço e a Colónia de Férias de Nossa Senhora da Graça optámos por esta última. Evitámos a espectacularidade da actividade física, concentrando-nos em caminhadas, escaladas e jogos de ar livre. Os assistentes não fizeram qualquer sessão de formação, nem havia sequer cavalete, papel ou lápis para tomar notas. A sala de reuniões improvisava-se para cada ocasião. Aguentámos, durante mais de 30 horas, que os participantes descobrissem os sentidos ocultos numa escalada que os deixou fisicamente um tanto molestados e que os fez censurar duramente a organização quanto às condições de segurança.

Declararam, no final, que foram realmente surpreendidos, que aprenderam sem serem ensinados e que a actividade física teve a dureza e a intencionalidade bastante para não a considerarem nem prova física nem como entretenimento. Alguns consideraram que os assistentes poderiam ter ido um pouco mais longe na descodificação do sentido da actividade física. Tinha sido intencional. Preferiu-se pecar por defeito a pecar por excesso.

Foram os participantes neste primeiro *outdoor* de Junho de 1989 que influenciaram decisivamente os colegas a participar nos *outdoors* do ano seguinte, não se tendo entretanto realizado a segunda edição de 1990 porque a informação levou algum tempo a espalhar-se. Sublinhe-se, porque é caso para isso, que de uma edição em 1990, passámos para quatro, em 1991.

ACTIVIDADE FÍSICA, LOCAL E SEGURANÇA

Escolhem-se as actividades físicas tendo em conta os comportamentos a desenvolver e as potencialidades do local e dos recursos disponíveis.

O *rappel*, a ponte, a escalada, a canoagem ou a montagem de uma jangada não caracterizam especificamente o *outdoor*. O que torna o *outdoor* uma formação comportamental específica é a maior ou menor capacidade que a actividade física tem de induzir os comportamentos que se quer fazer experimentar e eventualmente adoptar.

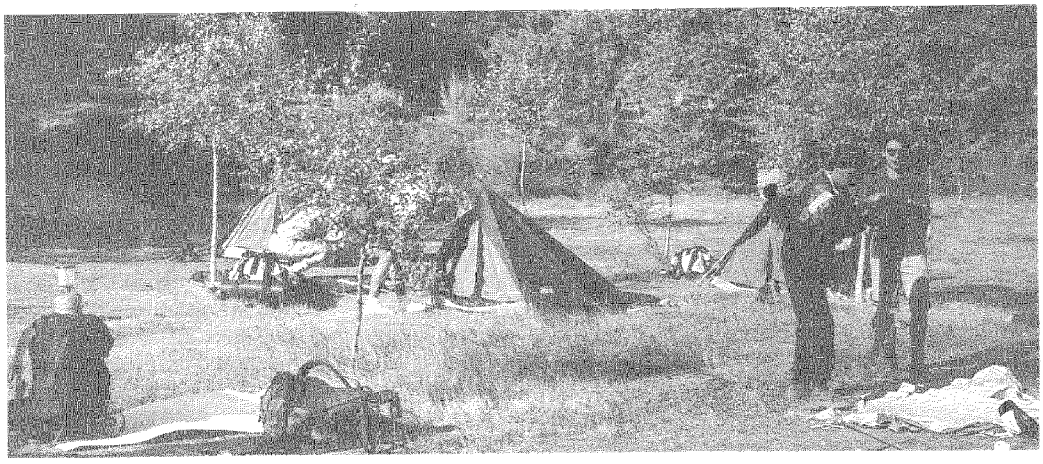
Caminhadas excessivamente longas e violentas, sobretudo com transporte de equipamentos pesados, retiram aos participantes a disponibilidade de reflectirem sobre o que aconteceu em termos comportamentais. A caminhada permite explorar um leque variado de comportamentos: solidariedade, resolução de problemas, planeamento e informação. Temos limitado o acampamento a uma noite, com confecção do jantar e jogos nocturnos. O acampamento sistemático, em todos os dias e em tendas, parece-nos que representa um incómodo e um desenraizamento que dificilmente se poderá converter em aprendizagem dentro do período limitado de tempo que dura o *outdoor*. A Lusogef, contudo, fez uma experiência desse tipo.

As actividades físicas devem ser atractivas. Os jogos de infância, por exemplo o salto à corda, o jogo do lenço ou a berlinda, têm sucesso garantido. A construção e as corridas de jangada conseguem um envolvimento generalizado e entusiasta. Em jogo pode estar o planeamento, a liderança, a rentabilização das capacidades individuais e a autoconfiança.

As actividades de rio ou lagoa levam-nos à questão da segurança. Aconselhamos os participantes a consultarem o médico pessoal a respeito de qualquer precaução especial a tomar tendo em conta a altitude (1500 metros). É obrigatório o uso de colete de salvação nas actividades de lagoa.

Em caminhadas de mais de três horas cada equipa transporta um rádio que lhe permite comunicar com as outras equipas. Avisamos o hospital e os bombeiros locais da nossa estada na Serra. Alguns participantes solicitaram-nos sistemas de segurança mais sofisticados. Como na serra da Estrela há víboras, houve mesmo quem nos sugerisse ter soro antivíbora.

O equilíbrio será difícil de atingir. É necessário prevenir ou tratar rapidamente situações graves de perigo pessoal. Mas não se pode chegar ao extremo de ter um médico ou um hospital de campanha no local, porque as actividades não são, em si mesmas, perigosas e porque se assim acontecesse se retiraria uma dimensão interessante a esta formação, que é a de permitir a aprendizagem de comportamentos de auto-segu-



rança. Tivemos já situações de algum apuro nos cinco *outdoors* realizados. Numa delas, um dos participantes teve uma indisposição momentânea, fruto do esforço físico excessivo, desejado pelo próprio, mas dispendido depois do almoço e com uma temperatura relativamente elevada. Tornámo-nos mais previdentes relativamente às horas e ao teor das refeições. Noutro caso as equipas foram apanhadas por uma tempestade, estiveram até às oito horas da noite sem almoçar e um dos elementos duma das equipas esteve perdido durante três horas. Qualquer das situações permitiu reflexões extremamente proveitosas quer para os indivíduos mais directamente interessados quer para os grupos.

Temos feito todos os *outdoors* nas Penhas Douradas (serra da Estrela — Manteigas) no edifício da Colónia de Férias de Nossa Senhora da Graça. As Penhas Douradas têm apenas nove residentes e a Pousada de S. Lourenço está a cerca de três quilómetros de distância.

Parece-nos aconselhável escolher um lugar retirado e com uma vasta zona circundante de acesso livre. A liberdade de movimentação e a sensação de não se ser visto constituem convite à quebra de barreiras psicológicas individuais. Parece que os *outdoors* já realizados em locais mais frequentados ou em hotéis terão sido um tanto prejudicados por esse facto. O tipo de alojamento deverá situar-se entre a caserna e o hotel e é susceptível de valorização pedagógica.

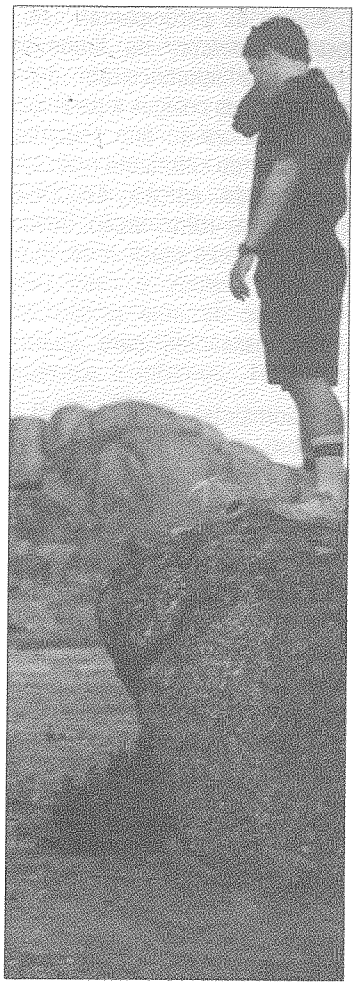
PERSPECTIVAS DE EVOLUÇÃO

Foi só na quarta e quinta edições que pudemos contar com a participação de mulheres, porque não faziam parte das equipas de trabalho anteriores. Não se fez nada de específico para elas nem se notou qualquer particularidade feminina na participação.

Neste ano 1992 vamos lançar *outdoors* intersectoriais, isto é, abertos à participação de elementos vindos de qualquer sector da empresa. Manteremos, entretanto, os sectoriais. Os intersectoriais têm naturalmente uma perspectiva mais acentuada de desenvolvimento individual e de descompartimentação organizacional. Os sectoriais visam predominantemente, em termos organizacionais, o tratamento de situações de relacionamento dentro das equipas de trabalho.

Pensamos dar às actividades físicas maior intencionalidade escolhendo as mais adequadas à aprendizagem comportamental pretendida. Reforçaremos a reflexão ligando-a mais e de imediato às actividades realizadas. Apercebemo-nos de que, em geral, a população interessada tem dificuldades reais em aprender através das suas próprias vivências. Os assistentes serão, por conseguinte, mais intervenientes na descodificaçao dos conteúdos de aprendizagem, sempre, porém, com uma postura não-directiva.

Parece-nos que uma duração inferior a três dias não permite



o afastamento indispensável da actividade quotidiana nem a tranquilidade psíquica indispensáveis para cada qual poder confrontar-se com o que está para além do verniz social ou profissional. A duração média será de quatro dias completos.

Vamos recorrer a outros assistentes-psicólogos. Os que nos acompanharam até agora realizaram trabalho excelente. Não queremos, porém, correr o risco de ver a cordialidade misturar-se com a função profissional que o assistente desempenha. Parece-nos que a cordialidade degenera facilmente em «porreirismo» e o *outdoor* não visa obviamente favorecer essa vertente

comportamental. O *outdoor* é mais «engenharia humana» do que «relações humanas».

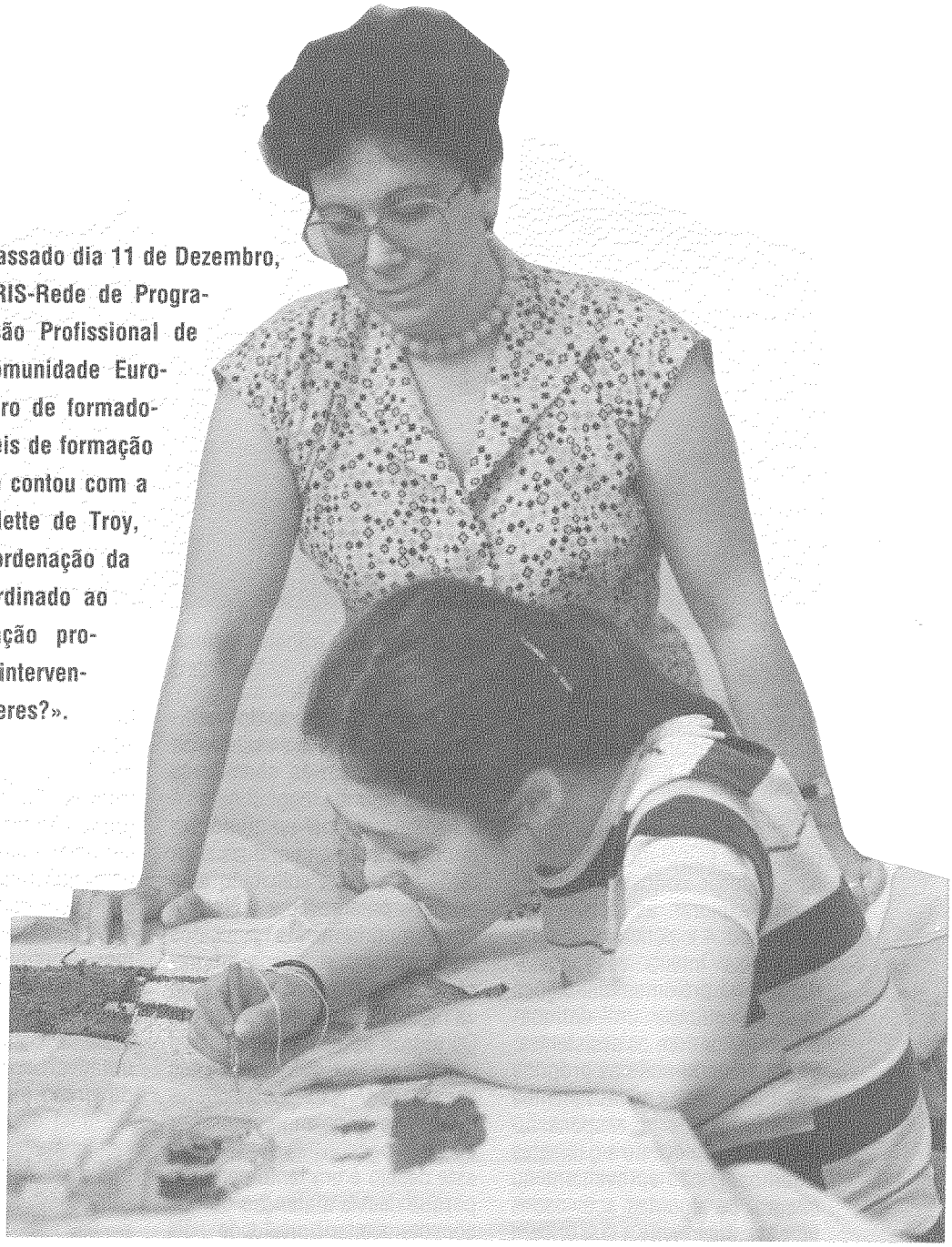
Como já se depreendeu, recorremos a psicólogos externos para planear conosco e acompanhar/explorar as actividades de terreno. A logística foi, porém, de nossa inteira responsabilidade. Nas próximas realizações ou conseguimos um entrosamento maior com os assistentes, transformando-nos nós próprios eventualmente em assistentes ou entregamos a responsabilidade total do evento a gabinetes externos. O não aproveitamento integral de algumas actividades teve eventualmente a sua origem em algum desfasamento verificado entre logística e assistência psicológica.

Far-se-á *follow-up* dos *outdoors* sectoriais, com duas condições: que seja solicitado pelo grupo e para rever a aplicação dos comportamentos escolhidos no *outdoor* à realidade empresarial. Só o primeiro *outdoor* teve *follow-up*, seis meses depois. Os outros só acontecerão se se cumprirem as duas condições assinaladas. Não basta querer evocar os bons momentos por que se passou. Diria até que este desejo é um tanto perverso porque desvia a atenção do que constitui a intencionalidade mais funda do *outdoor* que é a adopção prática de relacionamentos e actuações mais construtivas. Se o grupo enquanto grupo não for capaz ou não quiser rever a sua actuação prática, para quê reuni-lo? Só roubará energia a cada um dos indivíduos que, sem essa prova de fogo, continuarão isoladamente mas responsavelmente a tentar influenciar as práticas do grupo. Trata-se de um *mais* que exige um nível superior de maturidade do grupo.

LEMOS DE AZEVEDO
Responsável de Formação da Nestlé-Portugal, SA
Docente universitário

FORMADOR(A) DE MULHERES

EXIGÊNCIAS ACRESCIDAS



Decorreu no passado dia 11 de Dezembro, no âmbito da IRIS-Rede de Programas de Formação Profissional de Mulheres da Comunidade Europeia, um encontro de formadores e responsáveis de formação de mulheres que contou com a presença de Colette de Troy, elemento de coordenação da rede IRIS, subordinado ao tema «A formação profissional — Que intervenções para mulheres?».

Pretendia-se com este encontro fomentar a reflexão sobre alguns dos inquietantes vectores que adquirem peso significativo na problemática da formação de mulheres, confrontadas que estão com medos e posturas que nem sempre ousam vencer ou ultrapassar. Assim, e de uma forma aparentemente avulsa, juntamente com a ficha de inscrição isolaram-se as seguintes questões para uma reflexão conjunta:

— Pré-formação, formações complementares à formação técnica, formação qualificante — abordagens inovadoras.

— A pré-formação de mulheres:
— que conteúdos face aos bloqueios culturais e institucionais?
— a pré-formação e o alargamento do leque de escolhas profissionais.

— As acções de desenvolvimento pessoal:
— que conteúdos, como integrá-los no percurso formativo?
— que atitudes, posturas e clima capazes de detonar e dirimir conflitos?

— A formação complementar e a formação técnica: que ligação?; que interacções possíveis?; como organizar os tempos?

— Rendibilizar os saberes de suporte à identidade da mulher para que sejam, eficazmente, suportes ao saber fazer harmónico e produtivo
— que estratégias e filosofias de intervenção?

— Grupos mistos e não mistos.

— A integração e desenvolvimento do saber ser e saber estar com o saber fazer no acto formativo; a descoberta da pessoa/sujeito durante o aprender a fazer.

— Inserção no mercado de trabalho: desafio ao formando agente, como sujeito e como elemento produtivo. Reforço do seu conhecimento em termos de «auto-marketing» e de autoconfiança para a competitividade.

— Contacto com a empresa — os profissionais do sector e conhecimento dos conflitos-tipo.

Na tentativa de estruturar a reflexão e permitir a identificação de linhas de força, na primeira parte da manhã partilhou-se a vivência de formadores. Estes testemunharam a alteração do comportamento das formandas numa situação de aprendizagem, quando tinha havido o cuidado de inserir na formação conteúdos da área do autodesenvolvimento que, necessariamente, vieram a polarizar uma maior participação e rendibilização

das áreas do aprender a fazer e a exigir do formador uma plasticidade mais adequável ao público alvo, em fase de descoberta de si próprio, e, consequentemente, gerador de novas exigências do formador para vir a ser apreendido.

A temática iria, decorrentemente, confluir na formação de formadores. Constituíram-se pequenos grupos de trabalho, dentro do grande grupo que com um coordenador haveria de realizar um produto em que se construísse e identificasse:

— Que perfil para ser formador?
— Vivências, atitudes e saberes:
— Que formação de formadores face às características e carências do público alvo?
— O desafio de novos conteúdos formativos
— Para o formador face à formanda enquanto sujeito e agente produtivo
— Para a qualificação do formador em gestor do saber e do intervir.

O trabalho dos subgrupos foi o seguinte:

1.1 PERFIL DO FORMADOR(A)

Vivências

— Flexibilidade, receptividade e valorização do saber diferente e a vivência dos outros;
— Formação como partilha, não como doação nem competição;
— O essencial da formação é o formando; a matéria, a técnica transmitida é um instrumento;
— Confiança do formador de que, como pessoa, é capaz de estabelecer as relações, enfrentar os conflitos e de os resolver;
— Autoconhecimento.

Saberes

— Hábito/técnicas de trabalho em (e) com grupos;
— Técnicas de prevenção e gestão do conflito;
— Técnicas de diagnóstico e de solução das atitudes e circunstâncias que determinaram o conflito;
— Técnicas de motivação para a iniciativa, o reforço da individualidade e a clarificação de objectivos pessoais;
— Métodos participativos.

Atitudes

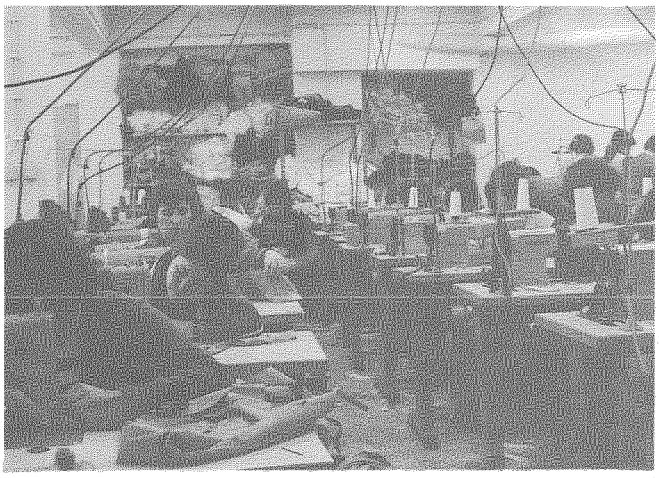
— Disponibilidade e interesse em conhecer o grupo enquanto «pessoas»;
— Valorização do «outro» em toda a sua integridade;
— Empenhamento na partilha e entreajuda «dos saberes»;
— Optimismo perante as capacidades e objectivos de cada formando;
— Abertura, disponibilidade e sensibilidade ao meio exterior.

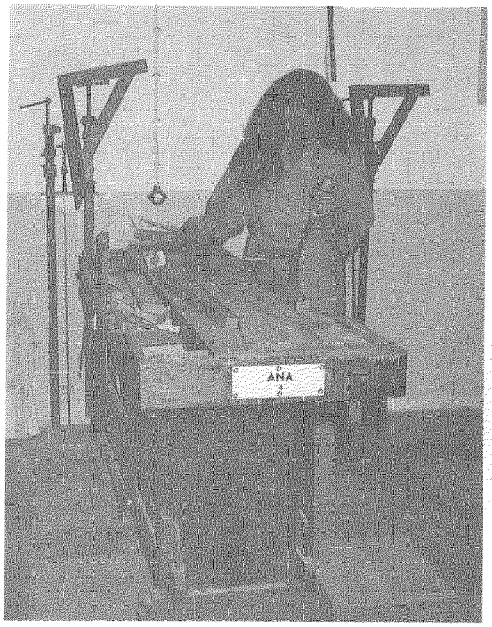
1.2 FORMAÇÃO DE FORMADORES

— Formação específica na área do desenvolvimento pessoal a todos os formadores;
— Formação na área da dinâmica e técnicas de grupo;
— Formação nas metodologias participativas;
— Formação para avaliação e ponderação dos contextos socioeconómicos de cada grupo.

1.3 DESAFIO

— Não só ensinar a fazer, mas desenvolver o ser e o estar, de tal modo que para além da produção haja uma participação activa, individual e de grupo ou equipa;
— Profissional no ser e estar, capaz de se actualizar permanentemente e estar disponível para resolver novas situações;
— Acompanhamento para inserção e desenvolvimento do profissional em função das perspectivas de desenvolvimento do social em geral, da empresa e dos projectos dele próprio;
— Programa comum a homens/mulheres.





2.1 PERFIL DO(A) FORMADOR(A)

— Capacidade de adaptação ao público alvo (flexível);
— Inserir na formação a experiência do público alvo;
— Promover a partilha dos saberes, experiências e estimular a diferença;
— Integrar os saberes e envolvê-los e desenvolvê-los, centrados no formando.

2.2 FORMAÇÃO DE FORMADORES

1. Sensibilização para o conhecimento da diversidade de públicos;
2. Previsão duma verdadeira alternância, contemplando momentos de trabalho directo com o grupo alvo e reflexão/reformulação (com supervisão) desse trabalho;
3. Previsão de momentos de coordenação interdisciplinar e integrada;
4. Experimentação de metodologias:
a) Reforço da capacidade crítica e reflexiva face aos objectivos da formação.
5. Avaliação dos efeitos da formação em função dos objectivos e em necessária reformulação.

2.3 NOVOS CONTEÚDOS FORMATIVOS

- Microssociologia;
- Dinâmica de grupo;
- Posturas;
- Colocação da voz;
- Gestão do tempo;
- Organização do trabalho.

3.1 PERFIL DO(A) FORMADOR(A)/ /FORMAÇÃO DE FORMADORES

1. Capacidade de ouvir;
2. Capacidade de observar;
3. Capacidade de dialogar;
4. Capacidade de questionar as suas estruturas mentais;
5. Capacidade de descodificar as situações imediatas imprevistas;
6. Diversidade de experiências de vida comunitária;
7. Trabalho em equipa;
8. Representações sobre:
   a) si próprio;
   b) o seu papel de formador;
   c) o papel das mulheres;
   d) as dificuldades/potencialidades das mulheres;
   e) as instituições/técnicas saberes.
9. Capacidades de desenvolver um trabalho participado;
10. Metodologias participativas;
11. Auto-análise e análise em conjunto das suas experiências de formador/a;
12. Domínio das situações de dinâmica do grupo;
13. Trabalhar com formadores/as, o que são para eles/elas as competências pedagógicas de um formador/a.
14. Conteúdos específicos do desenvolvimento pessoal para mulheres.

Não tendo chegado o tempo para tornar consensuais os três produtos intermédios, eles aqui ficam, para que algo de diferente se vá inscrevendo nas nossas preocupações e no desenho de intervenções mais exigentes. Para já, podemos realçar a dominante de que formar é capacitar para o «agir» e que cabe ao formador/ /a a tarefa de «garantir» uma aprendizagem adequada à correcta gestão do «saber» por parte do formando/a, de molde a que se fortaleça o desenvolvimento do sujeito formando como elemento consciente de si e da sua capacidade de intervir no processo produtivo, seja ele na área do «saber fazer», ou na do «empreender».

Maria da Graça Patrício
Técnica Superior Principal do IEFP

TENDÊNCIAS RECENTES DA EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. PARA COMEÇAR...

Pensar e falar sobre os mecanismos institucionais que conferem competências tanto gerais como profissionais aos jovens, tornou-se já, de certa forma, uma problemática frequente, mas que está longe de ser consensual relativamente ao modelo ideal.

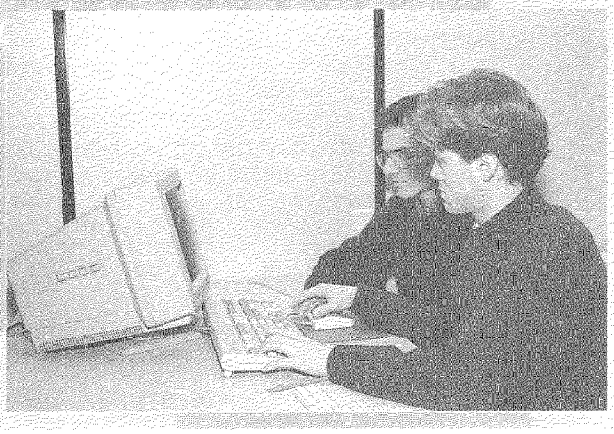
As comparações internacionais entre os vários tipos de educação e formação profissional vão sendo cada vez mais frequentes: tornam-se vantajosas quando se consegue propor alternativas e sugerir princípios gerais que possam ser aplicados a casos concretos em cada país, visando melhorar os sistemas de formação.

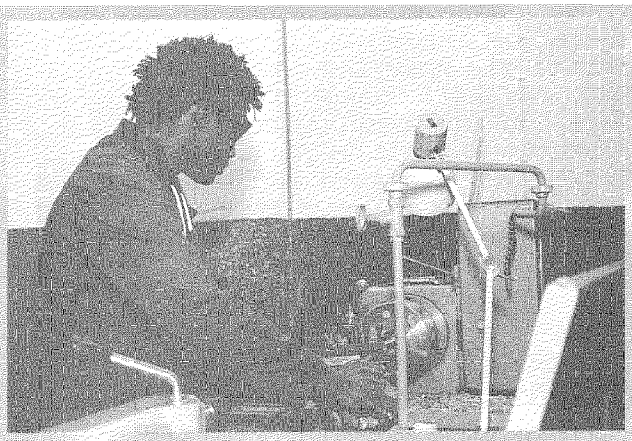
Convém, porém, ter presente que estas orientações deverão ser perspectivadas de acordo com os diferentes contextos nacionais, consoante cada organização social e política, a fim de não perderem pertinência.

As escolhas feitas por cada país em relação à organização da EFP dependem, pois, de factores políticos, económicos e sociais específicos, mas na grande maioria dos países europeus, os sistemas de educação/formação profissional oferecem, para a aquisição de competências profissionais, fundamentalmente três dispositivos institucionais:

— educação técnico-profissional na escola — a aprendizagem faz-se na escola secundária profissional ou no liceu técnico em *full-time*. No final é atribuído um diploma diferente do que é atribuído na escola secundária geral;

— sistemas de formação em alternância — aqui combina-se a aprendizagem no emprego, em centros de formação e em instituições edu-





cacionais. A aprendizagem está fortemente ligada à ideia de uma ocupação específica;

— esquemas de formação pós-escolar — surge como uma tentativa de facilitar a transição da escola em *full-time* para a vida activa.

2. ALGUNS QUADROS DE EDUCAÇÃO/ /FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EUROPA OCIDENTAL — BREVES PINCELADAS

Se se apreciar genericamente o que se verifica em alguns países europeus, o que se passa é que existe uma variedade considerável na duração do «núcleo comum» de estudos e no planeamento temporal da introdução de alternativas. Por exemplo, o «núcleo comum» é aumentado no início pela educação pré-escolar (quase geral) para as crianças entre os três e os cinco anos, que é muito menor no Japão.

As vias de progressão profissional no final do ensino secundário podem durar entre dois a cinco anos. É regra haver um total de 13 anos de estudos para completar o ensino secundário, embora não exista um equilíbrio típico entre as componentes gerais e profissionais.

À excepção da Suécia, a EFP é levada a cabo em estabelecimentos separados das escolas secundárias, pelo que as alternativas implicam vias rígidas de progressão, havendo curricula, habilitações e formadores específicos, o que dificulta a mudança para outros estabelecimentos.

Os países onde o sistema educacional se divide por estabelecimentos separados num estádio inicial (Alemanha, Holanda) têm, por isso, de fornecer vias de progressão muito completas até dois ou quatro anos após a educação secundária. Ou seja, as habilitações profissionais podem ser adquiridas por um canal paralelo mas separado dos estudos gerais. Na Alemanha, os aprendizes estão muito bem colocados para se tornarem engenheiros especializados ao fim de três ou quatro anos anos para além do nível secundário — Instituto Superior Técnico, ao passo que no caso holandês os estudos secundários vocacionais não têm geralmente continuidade numa fase pós-secundária.

Mas há casos em que as alternativas são oferecidas mais tarde.

Na Itália, a *maturità* profissional foi introduzida e detém 10% de todas as habilitações secundárias, mas aqueles que têm habilitações técnicas para o ensino pós-secundário, não têm acesso a ela.

Na Grã-Bretanha, os institutos de educação suplementar podem dar acesso a uma gama muito variada de cursos pós-secundários, mas estes são habitualmente em *part-time* e nunca atribuem certificação.

Na Suécia, pelo contrário, as correntes profissionais e gerais seguem em paralelo nos mesmos estabelecimentos, pelo que as alternativas são fornecidas através do conteúdo e duração das vias de progressão e não das diferentes instituições. Além do mais, todas elas dão igual acesso ao ensino superior.

No Japão, tal como nos Estados Unidos, o tipo de escola única tornou-se mais frequente à medida que as escolas secundárias profissionais vão desaparecendo. As escolas estabelecem os padrões exigidos e os alunos são distribuídos por estabelecimentos de padrões muito diversos, de acordo com os resultados das provas de admissão.

MODELO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

A formação em alternância engloba combinações de EFP com base na escola e com base na empresa, podendo esta última desenrolar-se no posto de trabalho ou em escolas de formação de empresas.

De todos os países considerados, a Alemanha, a Áustria e a Suíça são aqueles onde a formação em alternância está mais desenvolvida.

O elemento chave no chamado sistema dual é a empresa que aceita aprendizes e lhes dá formação em escolas especiais de formação ou no posto de trabalho, durante três ou quatro dias por semana, durante três anos. Ao mesmo tempo os aprendizes recebem educação teórica e adquirem competências ocupacionais específicas

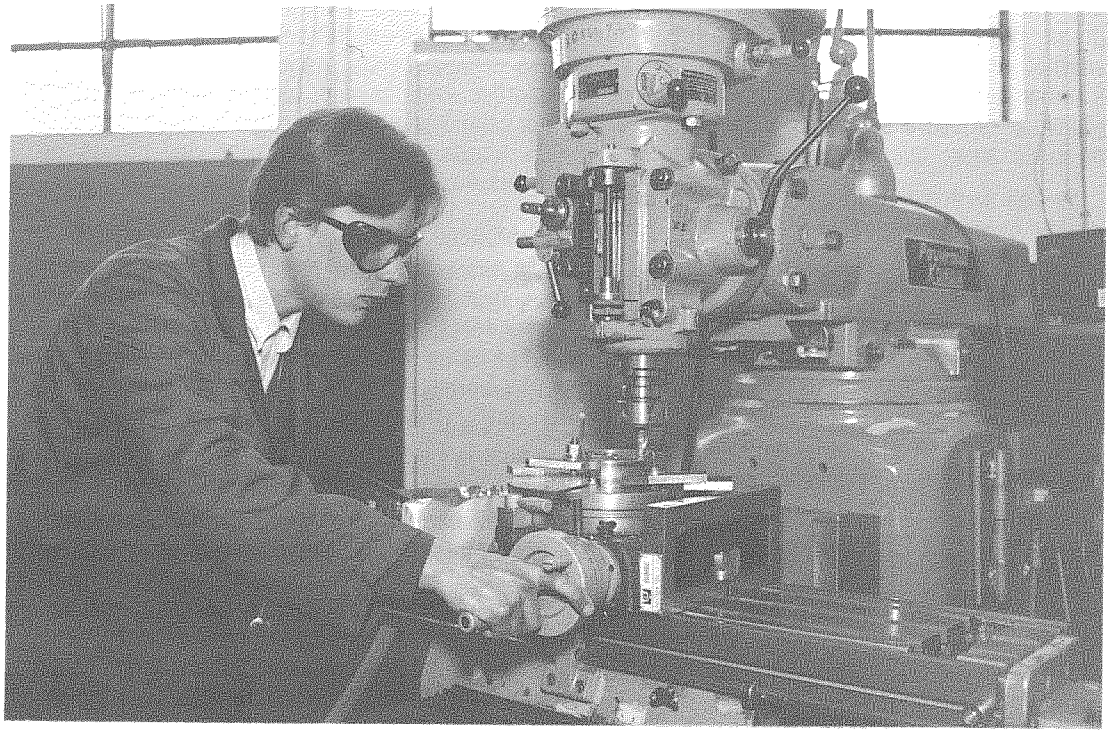
através da frequência, em *part-time*, de Bernfsschulen um ou dois dias por semana. A posição dominante da empresa é apoiada pelo facto de os parceiros sociais terem um papel muito importante na definição dos conteúdos da formação e serem os únicos examinadores nos testes finais. A par do sistema dual, que abarca dois terços dos jovens entre os 16 e os 18 anos, há cursos profissionais em *full-time* cuja importância tem vindo a au-mentar.

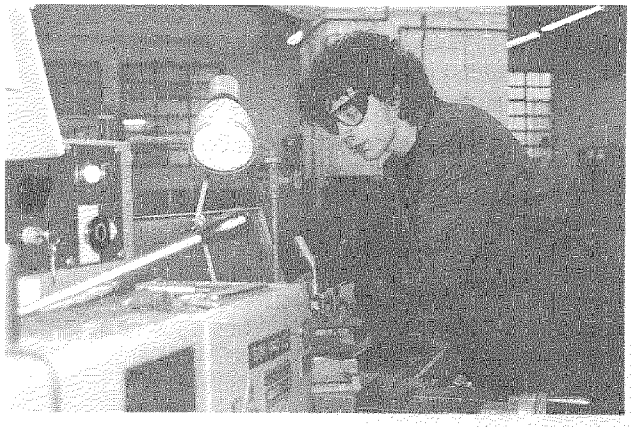
O Reino Unido também tem uma longa tradição de EFP através da formação em alternância. Além dos cursos em *full-time*, os institutos superiores técnicos sempre ofereceram «cursos intercalares» de seis meses de estudo em *full-time*, com períodos substanciais de trabalho em empresas. A cooperação entre os institutos superiores e a indústria encontra-se, de um modo geral, muito mais desenvolvida de que noutros países europeus: não só os representantes dos empregadores são membros dos corpos directivos dos institutos, como também estão frequentemente envolvidos na revisão do conteúdo dos cursos e têm uma influência enorme nos organismos responsáveis pelos exames. No entanto, ao contrário da situação alemã, os institutos detêm o controlo da gestão da formação.

A um nível mais baixo no Reino Unido, as aprendizagens dos quadros de formação industrial no passado constituiriam a maior parte da formação com base na empresa, organizada e financiada pelos empregadores nas linhas do sistema dual alemão. Nos anos 80, os números caíram e as aprendizagens tradicionais foram progressivamente substituídas pelo esquema de formação juvenil gerido e financiado pelo Estado, tendo formação com base no emprego mas complementado por uma formação com base em institutos.

Nos Países Baixos, na Itália e na Suécia a formação escolar é a regra, e a formação em alternância é a excepção, embora por vezes seja uma excepção de peso.

Na Suécia, não há aprendizagem e toda a EFP tem lugar nas escolas, embora haja movimentações para introduzir módulos de trabalho como parte de cursos de EFP na escola, que aumentariam o horário de 10-20% nos dois primeiros anos, até 60% no terceiro ano. No Japão, a diminuição de escolas secundárias profissionais não tem sido acompanhada por um aumento correspondente de formação em alternância, que não existe. Em vez disso, há uma divisão nítida entre as escolas, que fornecem a instrução geral, e os empregadores, que fornecem formação profissional inicial e contínua aos seus trabalhadores. Isto levou algumas empresas a desenvolver programas de formação substanciais; as habilitações escolares





são apenas a base para a formação subsequente, validada para as empresas pelo sistema de emprego permanente. As muitas escolas profissionais particulares especializadas funcionam como um elo de ligação entre as escolas secundárias gerais e a formação interna dada nas empresas, mas não oferecem qualquer formação em alternância.

MODELO DE FORMAÇÃO PÓS-ESCOLAR COM BASE NA EMPRESA

Relativamente a este modelo, poder-se-á começar por questionar qual a sua função: que relação tem com a EFP com base na escola e de formação em alternância? Terá a finalidade de compensar as deficiências da instrução escolar ou actuará como substituto? Significará, como por vezes se argumenta, que o conteúdo educacional de EFP inicial está a ser reduzido e, se assim for, estão as empresas em posição de fornecer EFP inicial para os jovens?

Um exame da EFP a este nível mostra que ela pode ter três papéis, dependendo da importância dada pelo sistema à formação escolar e em alternância.

Em primeiro lugar, a EFP com base no emprego pode fornecer a parte mais importante da formação profissional, ao passo que as escolas fornecem a educação de carácter geral, tal como no Japão. Com efeito, os japoneses não se limitaram a compensar a ausência de EFP nas escolas, porque a formação com base nas empresas não é unicamente dirigida às suas necessidades. Isto deve ser visto no contexto da organização da produção e do emprego no Japão: emprego permanente (pelo menos nas grandes firmas), flexibilidade dos trabalhadores, promoção baseada na competência demonstrada em tarefas específicas e não em habilitações, espírito de equipa, etc.

Em segundo lugar, na Europa, a EFP a este nível, tem como objectivo facilitar a transição da escola para a vida activa. Por vezes, estes programas são apresentados como formação em alternância, embora na realidade, o elemento escolar seja mínimo.

Eles são feitos para fornecer orientação profissional (através da experiência de trabalho e da ajuda na identificação dos interesses e capacidades dos indivíduos), formação (tanto habilitações que não tinham sido adquiridas durante a escolaridade obrigatória, como conhecimentos técnicos relacionados com o mundo real), e o emprego (eles quebram a distinção rígida entre formação e trabalho, possibilitando aos jovens encontrar emprego adequado a longo prazo através de uma sucessão de empregos de curto prazo), e ajudam os empregadores a conhecer os estagiários, o que pode encorajar a contratação.

Esta abordagem tem sido cada vez mais adoptada no Reino Unido, onde este tipo de EFP ocupa agora um quinto dos jovens de 16-17 anos.

Na Alemanha, pelo contrário, não há absolutamente nenhuma EFP pós-escolar, exceptuando alguns programas para minorias étnicas e para os deficientes.

Em Itália, o êxito dos contratos de formação/ /emprego baseia-se, em grande medida, nos incentivos para contratar pessoal que estes fornecem a pequenas e médias empresas, bem como nas obrigações mínimas de formação.

A EFP pós-escolar surgiu da incapacidade do sistema educativo e da aprendizagem satisfazer as necessidades de formação para todos os jovens.

A Suécia é um caso à parte. Ali, a EFP cumpre a função de dar uma segunda hipótese aos jovens saídos do sistema educacional.

3. O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO

A mudança tecnológica e as suas consequências são reconhecidas como a razão básica para actualizar a formação, mas não fornecem nenhuma orientação clara e precisa quanto àquilo que deve ser mudado e como; são filtradas pelas considerações económicas, sociais, políticas e culturais, e o resultado é extremamente diversificado.

As pessoas falam acerca das novas exigências de competências, porém, os empregadores têm uma grande dificuldade em especificar aquilo de que precisam em termos que possam ajudar os formadores a escolherem a formação a dar. E os professores estão muito menos à mercê do sistema técnico e industrial do que se pensa. Com efeito, eles têm suficiente espaço de manobra e usam-no para influenciar o processo de mudança e para introduzir os seus próprios critérios relativamente à inovação.

As outras partes envolvidas na actualização da formação (sindicatos, estudantes, pais, professores, autoridades locais) também tentam fazer sentir a sua visão dos factos. Nos sistemas descentralizados, tais como o do Reino Unido, as pessoas que têm a seu cargo os estabelecimentos de formação têm uma liberdade relativa para interpretar os sinais que recebem da indústria e da sociedade e, frequentemente, são eles os primeiros a traduzir esses sinais em novas competências e cursos, intervindo depois as autoridades superiores para coordenar as iniciativas dispersas e estabelecer padrões.

Mesmo num sistema fortemente regulamentado como o alemão, os negócios gozam de extrema liberdade na interpretação das normas da EFP, emitidas pelo governo.

Em sistemas centralizados, como o francês, as propostas de reforma vêm somente das pessoas da cúpula que, por mais bem intencionadas e/ou conhecedoras, não conseguem aperceber-se de toda a situação.

Mas há ainda mais dois factores de resistência às mudanças na área da formação: a superlotação de programas e os limites ligados à gestão dos professores. É sempre mais fácil acrescentar disciplinas do que desistir de outras. Isto acontece particularmente na formação profissional, onde é mais difícil eliminar as chamadas disciplinas gerais do que introduzir novos cursos profissionais. Há aqui um elemento cultural, pois a sociedade actual está mais disposta a aceitar pessoas com um alto nível de cultura geral e ignorantes em relação a assuntos técnicos, do que o oposto.

O problema de actualizar as competências dos formadores varia de acordo com o nível em questão. No ensino escolar, os professores e administradores precisam de voltar a ser formados, mas o processo é longo e nem sempre possível, ao passo que na formação com base no emprego os formadores têm a possibilidade de se virarem para outras actividades produtivas quando deixam de ser necessários, e podem ser substituídos por outros mais familiarizados com as recentes tecnologias. Este contraste, frequentemente exagerado, é muitas vezes citado como o motivo para a lentidão da mudança na EFP com base na escola.

Por todas estas razões, a formação parece adaptar-se devagar e ficar atrás da mudança técnica, económica e social.

A formação daqui para a frente, não pode continuar a ser unicamente focalizada para melhorar competências profissionais. Deve antes encorajar o desenvolvimento de novos tipos de identidade ocupacional, em vez de se formarem pessoas para um emprego ou empregos em especial. Todo o sistema de formação em todas as suas facetas deve integrar-se, em última análise, numa revolução cultural.

A maior parte dos sistemas de formação europeus mostra actualmente interesse na «desespecialização», isto é, em reformular os programas de formação à volta de um núcleo de conhecimentos comuns e competências partilhadas por várias profissões. A própria noção de «ofício» ou «profissão» está a desaparecer, e a ênfase recai agora nas competências «horizontais» e na versatilidade.

4. NOVOS TIPOS DE HABILITAÇÃO

A escala destas mudanças no conteúdo dos cursos causa problemas em relação aos procedimentos tradicionais de atribuição de diplomas. Os exames finais com diplomas para os candidatos bem sucedidos não se adaptam às carreiras educacionais que salientam a transferibilidade do conhecimento, as capacidades não-cognitivas e as competências aprendidas no emprego . No entanto, os processos de qualificação mudam lentamente, ou pelo menos mais lentamente do que os conteúdos da formação, em parte porque os seus utentes (estudantes, professores, patrões, autoridades públicas) estão fortemente ligados a eles e em parte porque, como representam o *status* que para todos eles, são difíceis de alterar.

Corre-se, por isso, o risco, de abrir um abismo entre os conteúdos da formação tal como ela for sendo actualizada e os métodos de qualificação, que continuam a ser dominados pelos antigos diplomas. Mesmo os diplomas tradicionais deviam, em princípio, ser menos dependentes dos resultados dos exames finais e mais ligados à aquisição progressiva de conhecimentos e competências.

Na formação técnica e profissional a finalidade é provar que se adquiriram várias competências e que quer as frequências quer o exame final não se adaptam à avaliação.

De facto, só os professores que seguiram a progressão do estagiário podem fazer o julgamento global, incluindo aspectos como as capacidades comunicativas. Para os tipos de formação em alternância é mais fácil dar uma maior importância à avaliação contínua individual do que aos exames finais.

Na Alemanha, por exemplo, o que conta é a reputação da empresa onde o estagiário trabalhou e o seu comportamento durante a formação — o exame final é uma formalidade. Não há uma solução simples para o problema, embora ela resida provavelmente na política de contratação das empresas.

5. A EFICÁCIA DO SISTEMA DE FORMAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO

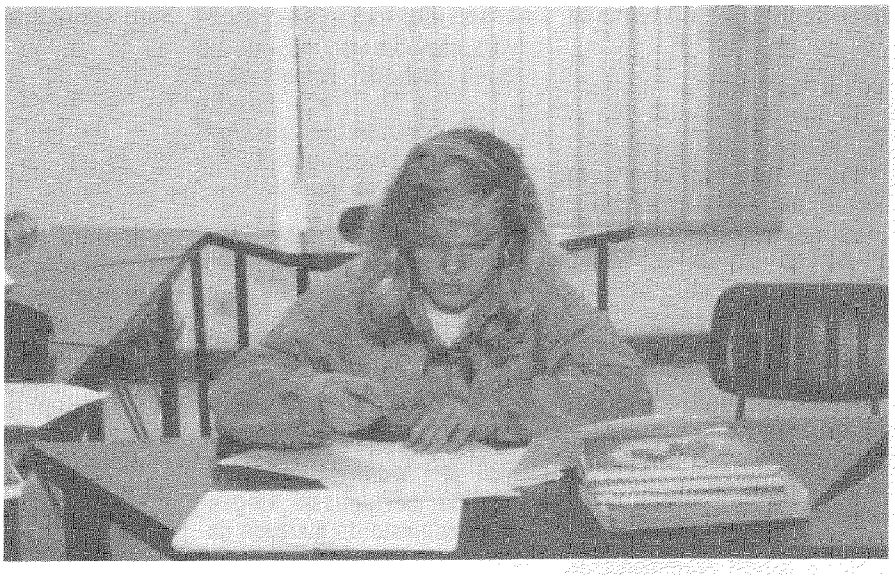
Na maioria dos países, a crise deu origem a uma mudança radical na abordagem da formação e do emprego. Como a ênfase principal no mercado de trabalho já não assenta na quantidade, as necessidades de formação têm que ser definidas em termos de qualidade, pois há quem considere que os jovens não conseguem encontrar empregos porque as suas competências não se adequam às «novas» necessidades da economia. Daí os esforços actuais para articular e actualizar a formação.

6. PARA TERMINAR...

Cada vez mais a oferta de oportunidades de EFP parece ser uma preocupação partilhada por todos os países europeus pois estão, implícita ou explicitamente, orientados para o ensino universal de todos os jovens de 16 a 18 anos, uma tendência que tem sido até ao momento enormemente facilitada pelo desemprego juvenil.

Modernizar os conteúdos da EFP é outro problema comum a todos os países europeus, mas os mecanismos institucionais que lidam com ela têm de adaptar-se às tradições políticas e administrativas de cada país.

A relação entre EFP e o emprego, apesar de constituir uma preocupação comum a todos, é também uma área em que as medidas específicas a cada país são elaboradas tendo em conta uma determinada situação do mercado de trabalho, bem como as suas tradições no que diz respeito às habilitações profissionais.



Jean Pierre Jallade,
Artigo publicado no European Journal of Education – vol. 24, n.º 2. Adapatado por Isabel Real.

VÍDEOS

O GESTOR DESORGANIZADO

Não sendo este vídeo uma novidade (1983), continua no entanto a merecer um lugar de destaque, pela sua qualidade, entre os suportes didácticos para a formação, nomeadamente de quadros na área da Gestão.

Trata do problema fundamental de todos os gestores, isto é, saber qual a melhor forma de organizar o seu trabalho e o seu tempo, por forma a poder tirar o melhor partido de si próprio e dos seus colaboradores.

Compõe-se de duas partes, consistindo a primeira — «A condenação», na identificação de atitudes e comportamentos desajustados, perturbadores de um bom desempenho, e a segunda — «A salvação» —, na aprendizagem de uma forma de planeamento e organização pessoal e organização do trabalho dos colaboradores, permitindo superar as dificuldades apontadas na primeira parte.

Toda a acção formativa desenvolve-se num clima lúdico, através da história de um gestor tão desorganizado, que só S. Pedro lhe poderá valer...!

Título: O Gestor Desorganizado
1ª Parte: A condenação
2ª Parte: A salvação
Produtor: Video Arts Lts
Distribuição: Videogest, Lisboa
Duração: 24 m e 264 m
Colação: 2 videocassetes (VHS); Cor (PAL); som; brochura de acompanhamento

GESTÃO ESTRATÉGICA

A produção nacional ao nível dos audiovisuais didácticos, ainda que incipiente, tem vindo a colocar ao dispor dos nossos formadores alguns documentos úteis na formação.

Na generalidade são produtos que não apresentam grande qualidade formal, mas que revelam uma cuidada atenção relativamente ao seu conteúdo e a actualidade dos temas abordados.

É o caso deste videograma sobre Gestão Estratégica empresarial, dirigido à formação de quadros superiores e gestores. Pretende-se com ele sensibilizar para a importância do planeamento estratégico e operacional integrado, na prossecução dos objectivos da empresa.

Título: Gestão Estratégica
Produtor: Divisão de Formação Profissional. Associação Industrial Portuense
Distribuição: Associação Industrial Portuense
Duração: 20 m
Colação: 1 videocassete (VHS); Cor (PAL); som.

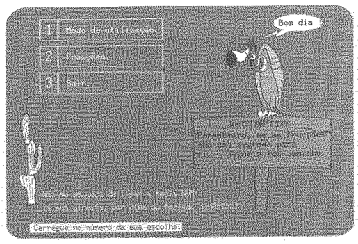
Maria Luísa Falcão

EAC

FRACÇÕES

Depois de uma primeira incursão no domínio da formação industrial com o HIGIENE + (a que a FORMAR se referiu no número anterior), a Mediapro dá um segundo passo ao produzir a versão portuguesa do *didacticiel* «Fractions», original francês igualmente da responsabilidade da editora Genésie.

O sucesso comercial destas iniciativas é ainda mais duvidoso que o daquelas outras dos vídeos didácticos (e sabe-se quão



difícil tem sido que qualquer empresa portuguesa vingue neste segmento do mercado da formação). Aliás, esta questão da disponibilização de «medias» didácticos de qualidade internacional, no seio da formação profissional extra-escolar, está por resolver em termos de incentivos. Se há apoios para materiais didácticos específicos de acções de formação específicas (e portanto, se forem guardadas as proporções, de baixa qualidade formal e insusceptíveis de aplicação em contextos diferentes), porque não os há-de haver para materiais polivalentes, de alta qualidade formal, estética e didáctica, com vocação para serem mobilizados para múltiplas acções de formação profissional concretas?

«Fracções» é um *COURSEWARE* de grande orçamento, montado para proporcionar uma série de actividades de aprendizagem que garantam a aquisição (ou a reposição) das competências para operar com fracções. É, provavelmente, um modo cómodo e seguro de nivelar

pré-requisitos ou de remediar programas de formação que incluam a abordagem de coisas como percentagens e regras de três.

A versão portuguesa que analisei pareceu-me cuidada, escorreita mesmo. Mas nestas coisas dos materiais auto-instrucionais, o que tem de falar mais alto não é a opinião dos peritos mas a linguagem dos factos: é preciso conduzir um programa investigativo no terreno e alterar o que tem de ser alterado para o público-alvo português até que a *performance* do «media», devidamente quantificada, possa ser anunciada e garantida. Mas, mesmo sem estes apuros técnicos, o material, tal como está, não deixará de proporcionar relevantes serviços.

Título: Fracções
Produtor: Genésie — Conception Médiatique
Versão portuguesa e distribuição: Mediapro
Tempo médio de exploração: 3 h.

Faria Vieira

ENGLISH LANGUAGE SKILLS

Incluído na colecção B.E.S.T. (Basic Education Software Tool), este produto põe ênfase no vocabulário e nas estruturas gramaticais da língua inglesa.

Muito bem estruturado, em quinze tópicos e sete níveis de dificuldade, abrange desde o vocabulário mais simples, até às estruturas linguísticas complexas, passando pelos elementos gramaticais.

Na fase inicial é feita uma avaliação do nível de conhecimentos de cada utilizador, con-

BEST
BASIC EDUCATION SOFTWARE TOOL

ENGLISH LANGUAGE SKILLS

duzindo-o, então, à fase prática, onde lhe são apresentados exercícios, com graus crescentes de dificuldade. O avanço para níveis de dificuldade superior é determinado pelas respostas a um grupo de exercícios.

Contendo cerca de 12 000 exercícios diferentes, apresentados pseudo-aleatoriamente, permite uma grande variedade de tarefas, durante a parte prática.

Disponível para utilizadores, cuja língua materna seja o português.

Título: English Language Skills
Produção: Degem Systems
Distribuição: Cepro-Comércio de Equipamentos e Produtos Informáticos, LDª
Requisitos de Hardware: PC ou PS/2 compatível com 640 KB — Mínimo de 4,5 MB em disco — placa gráfica: EGA, CGA ou VGA
— Sistema Operativo: MS-DOS 3.1 ou posterior
- Impressora

Miguel Santos

PORTUGUÊS

Reunindo doze módulos, desde a «Origem e Estrutura da Língua Portuguesa», até ao «Exercício da Língua e Produção Literária», eis um programa extremamente interessante, tanto para formandos como para formadores.

Produzido numa linguagem bastante acessível, orienta-se, para o português escrito e lido, fornecendo, entre outros, elementos para a compreensão da estruturação, da formação e da ortografia da língua portuguesa.

Baseado numa interactividade bem conseguida, com a vantagem de «correr em modo texto» (o que o torna utilizável em qualquer computador pessoal), poderá ser explorado como mais um apoio didáctico, ou simplesmente para rever e/ou aprender a gramática da nossa língua.

EDU TEC

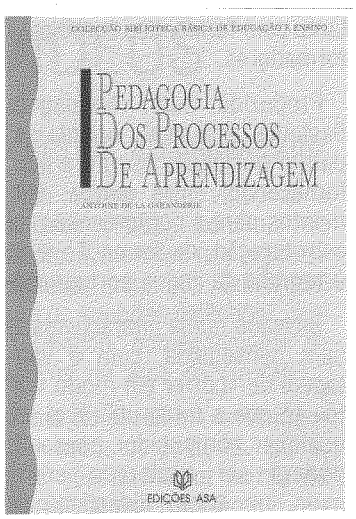
Disponível nas livrarias, a preços muito convidativos, pode ser adquirido por módulos, ou na sua totalidade, incluindo um último de «Avaliação» da aprendizagem.

No prelo está uma nova versão, desta vez, em «modo gráfico».

Título: Português
Produção: Edutec-Tecnologias para a Educação, Ldª
Requisitos de Hardware:
— Qualquer PC ou PS/2 compatível
— Placa gráfica: qualquer uma, recomendando-se CGA, EGA ou VGA
— Sistema Operativo: MS-DOS, qualquer versão

Miguel Santos

LIVROS



PEDAGOGIA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Em *Les profils pédagogiques* [1], Antoine de la Garanderie demonstrou existir uma correlação entre a utilização, pelo aluno/formando, de «formas específicas de imagens mentais visuais e auditivas, por um lado, e o seu sucesso em determinadas matérias, por outro». Tratou-se de um percurso interessante dentro duma *matéria própria à pedagogia,* as imagens mentais.

Já então o autor dizia que o trabalho estava inacabado por falta de uma abordagem de *modus operandi,* ou seja, dos modos de emprego daquelas imagens.

Dá por isso à estampa esta obra, no pressuposto e na convicção de que, para haver sucesso na relação dicotómica ensino/ /aprendizagem, a operacionalizaçao das formas de utilização das imagens mentais se deve centrar mais e sobretudo no aluno/formando do que no professor/formador. Desenvolve assim um reflexão inovadora, com propostas práticas, sobre três das atitudes mentais pedagógicas que julga devam ser consideradas essenciais: *«a atitude da atenção,* pela qual a mensagem pedagógica é recebida pelo aluno/formando; *a atitude da reflexão,* pela qual esta mensagem é assimilada e se torna operacional; *a atitude de memorização,* que a torna disponível para o futuro».

Fica-se a reconhecer, nos três capítulo desta obra, que a vida mental pode ser observada *a partir de dentro* e que, portanto, as atitudes mentais podem ser desvendadas.

Damo-nos pois conta de que há uma forma de «aprender a aprender».

[1] Éditions du Centurion, Colecção "Paidoguides", 1980.

Autor: Antoine de la Garanderie
Título: Pedagogia dos Processos de Aprendizagem
Editora: Edições ASA, 1989
Colecção: Biblioteca Básica de Educação e Ensino

António José Martins

HUMOR NO TRABALHO

A Monitor — Projectos e Edições, Lda., num lapso de tempo relativamente curto, colocou à disposição dos gestores e técnicos de recursos humanos uma vintena de opúsculos agrupados em duas colecções: Colecção Investimento e Organização e Colecção Gestor Eficaz. Ambas as colecções têm, claramente, a pretensão de serem instrumentos práticos, operacionais, com um grafismo arejado e preocupações didácticas. O título que hoje nos ocupa — *Humor no Trabalho* — pertence à segunda daquelas colecções.

Confesso não dispor de informações suficientes para decidir se os ambientes de trabalho em Portugal são mais ou menos bisonhos de que em outros sítios. Mas lá que são bisonhos quanto baste, são! Razão mais do que suficiente para saudarmos o aparecimento desta obra sublinhadora da

importância desse imaterial e tão desprezado *factor de produção* que é o humor.

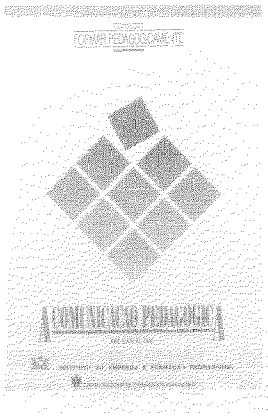
É certo que o humor do livro ficou, ele próprio, algo comprometido por uma tradução excessivamente hirta, talvez literal, demasiadas vezes incapaz de transmitir a ironia que se pressente existir no texto original. A sua utilidade e oportunidade, porém, até pela inexistência de quaisquer émulos entre nós, é obviamente inquestionável.

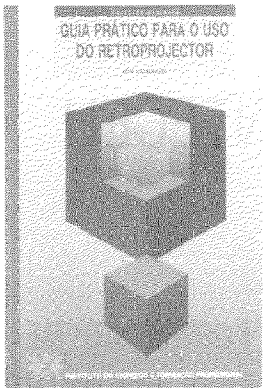
Para aguçar o apetite do leitor, aqui ficam os títulos dos 10 pequenos capítulos de que se compõe a obra:

— Leve o seu trabalho a sério e a si próprio na brincadeira
— Autoconfiança e capacidade de rir de nós próprios
— A margem da comunicação
— Desarmar a ira com humor
— Fazer o humor funcionar na mudança
— Construir pontes
— Utilizar o lado engraçado para melhorar as vendas
— O factor humano e a inovação
— Revisão dos princípios do humor

Autor: Paulson, Terry L.
Título: Humor no trabalho
Editor: Monitor — Projectos e Edições, Lda., Lisboa, Julho 1991

Faria Vieira





1— **Colecção FORMAR PEDAGOGICAMENTE**

Volumes publicados:

Método dos Casos (*2.ª edição*)
Luís Cardim

A Autoscopia na Formação (*2.ª edição*)
CNFF

A Análise de Trabalho
Aida Cremilda Santos

A Avaliação da Formação Profissional
António Tira Picos

A Avaliação da Formação Profissional — Técnicas e Instrumentos (*2.ª edição*)
José Sampaio

Os Media na Formação
Maria Clara Ramos Nunes

Elaboração de Programas de Formação
José Manuel Dias

A Comunicação Pedagógica
José Manuel Dias

O Método Expositivo
António Mão-de-Ferro

Iniciação ao Conflito em Pedagogia
Equipa de Formadores da Seies

Os Jogos Pedagógicos
Equipa de Formadores da Seies

A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal
Avelino Pinto

O Painel de Controlo da Formação
Rui Ribeiro

Condições e Factores de Aprendizagem
José Eduardo Rocha

Formação Profissional em Disco Compacto Interactivo
Carlos Correia

Preço 250$00

2 — **Colecção APRENDER**

Volumes publicados:

Elaboração de Programas de Formação
José Manuel Dias

Definição de Objectivos de Formação
Maria de Lourdes Vieira

Análise de Trabalho
Acácio Duarte

Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação
Fernando Oliveira

O Método Demonstrativo
Arménio Pereira/José Eduardo Rocha

A Comunicação
Luís Cardim/Pedro Marques

O Formador e o Grupo
António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes

A Aprendizagem e os Jovens
M.ª Lucília Oliveira/Manuela Porto

Os Jovens e a Vida Activa
António Mão-de-Ferro/Viriato Fernandes

Guia Prático para o Uso do Retroprojector
Artur da Rocha Machado

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

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

Preço 650$00

As encomendas podem ser solicitadas directamente ao Núcleo de Informação e Relações Públicas.
Rua das Picoas, 14 — 1000 LISBOA
Telef. 356 38 01/03

ACONTECEU

A FORMAÇÃO DE FORMADORES TEVE ENCONTRO MARCADO

Teve lugar nos passados dias 20 e 21 de Janeiro um encontro europeu sobre o tema «For-mação de Formadores — novas construções institucionais e funcionais?». Iniciativa a cargo do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), em cooperação com o Ministério do Emprego e da Segurança Social, através do IEFP, e da Comissão Interministerial para o Emprego (CIME), tratou--se de um local de discussão e de troca de experiências sobre a formação de formadores os seus traços de evolução tanto ao nível dos actores como dos conteúdos, métodos e técnicas utilizados.

Trazendo assim a Portugal 50 entidades estrangeiras ligadas à área, oriundas dos restantes países da Comunidade, foram abordadas questões do género:

— Como é que a concepção de dispositivos de formação de formadores responde aos problemas da *interface* entre locais de produção e à utilização de saberes?

— Quais as consequências da evolução das práticas de formação para os papéis, os perfis, as competências e a formação de formadores?

— Em que termos se pode abordar, hoje, a questão do estatuto dos professores e formadores e que papel podem aí desempenhar os diplomas e certificados?

No âmbito destas questões algumas constatações foram feitas:

— a formação de formadores é parte integrante na evolução das práticas de formação;

— vive-se, apesar de tudo, um momento de desenvolvimento de dispositivos de formação de formadores;

— existe uma tendência para a individualização da formação e para a autoformação;

— os sistemas de formação à distância começam a ganhar espaço;

— a empresa surge como um possível e viável espaço aberto de oportunidades de aprendizagem formais e informais;

— o peso relativo dos formadores a tempo inteiro parece diminuir, designadamente nas empresas e no quadro da formação contínua em proveito dos formadores ocasionais;

— a noção de formador remete para perfis profissionais diferentes, tanto no que diz respeito às actividades, às responsabilidades, como aos níveis de intervenção no âmbito das organizações.

Aproveitando a presença em Portugal de numerosos especialistas, no dia 22 de Janeiro as mesmas organizações promoveram uma jornada sobre o mesmo tema, desta vez com a participação de uma centena de participantes portugueses. A jornada girou basicamente à volta de dois painéis; um sobre a formação de formadores da Comunidade Europeia e um segundo sobre a «Formação de formadores em Portugal», e ainda uma intervenção da Dr.ª Rita Veiga da Cunha (Taske force da CE) sobre a política de formação de formadores da comunidade.

As constatações gerais giraram à volta das conclusões a que os especialistas Europeus tinham discutido durante os dois primeiros dias.

Quanto à experiência portuguesa, ficou patente sobretudo a diversidade das experiências: das Escolas Superiores de Educação, da formação de formadores no sistema Aprendizagem, das escolas profissionais do GETAP e do Centro Nacional de Formação de Formadores do IEFP. Pelos muitos pedidos de intervenção dos participantes, podemos ter a certeza da necessidade de existência de outros encontros como estes, para todos poderem trocar experiências.

ENCONTRO DE FORMADORES NA PETROGAL

Reflectir sobre o passado da formação e traçar linhas de orientação no futuro foi o tema do Encontro de Formadores que a PETROGAL-Porto promoveu no passado dia 11 de Dezembro.

Neste encontro, que reuniu cerca de meia centena de formadores, foi destacada não só a evolução que a prática da formação profissional tem registado, como a inequívoca demonstração do seu papel decisivo no desenvolvimento das empresas e do País, fenómenos que colocam os seus actores perante o desafio da permanente procura de melhoria da sua qualidade.

João Leite, um dos animadores da sessão, fez uma intervenção intitulada «Entre o ócio e o negócio... ou S. Ex.ª o formando», expressando um elenco de «ideias-força» que no seu entendimento devem presidir a todos os processos formativos; ideia 1: a formação deve assentar numa dimensão de projecto, suportada por problemas e referências concretas; ideia 2: a formação deve assumir uma componente de resultados; ideia 3: a situação formativa deve ser enquadrada por um contrato-programa; ideia 4: formar é regular a aprendizagem.

Esta abordagem serviu de enquadramento aos trabalhos de grupo que abordaram as temáticas clássicas do planeamento, organização, animação e avaliação da formação.

Dado o êxito da iniciativa, no final da sessão constituiu-se um grupo que organizará o próximo encontro a realizar em 1992, prosseguindo assim uma prática que há alguns anos estava interrompida e que Manuel Rodrigues, responsável pela formação da PETROGAL-Porto, decidiu retomar com este Encontro.

Manuel Ribeiro

HOMENS E SISTEMAS
ENCONTROS INTERNACIONAIS DE FORMAÇÃO

Lisboa, 11, 12, 13 de Novembro de 1991

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SISTEMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com a organização, no passado mês de Novembro, dos Encontros Internacionais de Formação, a Homens e Sistemas proporcionou um espaço de debate, de reflexão e de troca de experiências em torno de temas actuais da formação, entre especialistas nacionais e internacionais.

Após a abertura por Romeu Barroso, Director-Geral da Homens e Sistemas, Marçal Grilo, Director da Fundação Calouste Gulbenkian, apresentou uma importante conferência sobre «A Formação Profissional em Portugal».

Realçou a necessidade de existir uma política global para a formação profissional que permita atacar os problemas estruturais e acentuar o modelo de desenvolvimento português e de caminhar-se no sentido do autofinanciamento, para as acções de formação.

Assinalou que entre Portugal, Grécia e Espanha existem tendências comuns no âmbito da formação profissional, a saber:

— alargamento da escolaridade obrigatória com acesso mais facilitado a diferentes especializações;

— concentração de esforços na reformulação do ensino secundário;

— implementação das certificações do ensino secundário profissional;

— introdução das novas tecnologias na formação;

— dignificação social das formações técnicas e tecnológicas;

— consolidação da formação informal, em empresas, sindicatos e Estado.

Chamou a atenção para um conjunto de pontos sensíveis dos sistema de formação português (o sistema da Aprendizagem — recorrente, mas alternativo —, as Escolas Profissionais — emanação da sociedade civil —, as componentes de formação profissional no ensino secundário, a formação tecnológica, a falta de quadros intermédios), que devem ser cuidadosamente abordados no sentido de se melhorar a qualificação e a modernização da mão-de-obra portuguesa.

Hubert Landier, consultor, na sua comunicação sobre «A organização formadora», partindo do modelo japonês, defendeu a ideia de que a empresa deve transformar-se numa organização de aprendizagem, tendo o gestor um papel fundamental na formação dos seus colaboradores.

Torna-se necessário, para tal, suscitar experimentações (mais depressa que a concorrência, se

possível), conhecer e validar iniciativas (internas e externas), aumentar as IVA (Idée Venue d'Ailleurs), ou seja, estar particularmente atento ao que se faz dentro e fora da empresa no sentido de se manter uma constante actualização.

Marçal Grilo moderou ainda um painel onde responsáveis de formação de diferentes organismos (Grupo Legrand, LNETI, Correios de Portugal, Ministério da Saúde) apresentaram os seus testemunhos e reflexões. No debate vivo que se seguiu, Marçal Grilo referiu a falta de centros de racionalidade no nosso país capazes de porem equipas a pensar em permanência para conceptualizar estratégias, programas, visando a resolução de problemas. Alertou ainda para a previsível mutação da estrutura de emprego, com assunção de taxas de desemprego muito superiores às de hoje, o que tornará necessário que o Estado português compense e absorva os custos daí decorrentes.

Alain Meignant, responsável pelo desenvolvimento dos recursos humanos, SOLLAC, França, na sua comunicação sobre «A evolução da gestão da formação nas empresas», sublinhou que não é precisa «mais formação». É necessária uma melhor sincronização do desenvolvimento das competências com as políticas, os planos de acção, e os objectivos da empresa, uma melhor integração da formação nos processos de decisão do gestor.

Maria Alcina Fernandes e António Monteiro, psicólogos, Espaço Valbom de Psicologia, apresentaram a sua comunicação sobre «Formações comportamentais e cérebro total» de uma forma que permitiu mobilizar a «totalidade» de cada participante, envolvendo activamente a assembleia no decurso da própria comunicação.

Foram apresentados, no segundo dia dos trabalhos, diversos métodos de desenvolvimento cognitivo, que visam provocar mudanças estruturais de indivíduos com fraco nível cultural e/ /ou com atraso na realização e no desempenho cognitivo. É o caso dos *ateliers* de raciocinío lógico (ARL)/TANAGRA, por Elisabeht Perry, co-autora dos ARL, ou do programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), por Victor da Fonseca, responsável pela adaptação e implementação deste programa em Portugal.

Jean Pierre Lorenzi, Director do grupo COGEF, de França, realçou o papel que a formação pode ter enquanto instrumento de adesão à cultura da empresa e René Péricaud, presidente da TPA, França, chamou a atenção para a necessidade de assegurar que os futuros dirigentes tenham uma visão mais estratégica que técnica da formação.

Jan Rombouts, Secretário-Geral do Instituto Europeu de Formação Profissional, França, na sua comunicação sobre «A formação no contexto europeu», salientou que hoje a questão chave é a qualificação.

Para explicitar as tendências actuais da formação na Europa, Rombouts analisou a realidade existente considerando as principais mudanças verificadas relativas ao meio socioeconómico, ao mundo dos negócios, ao meio organizacional, à formação e educação, que determinam novos desafios para a formação.

Salientou que numa Europa com uma população em crescente envelhecimento, com cada vez mais mulheres no mercado de trabalho (por exemplo, nos países escandinavos 80% da população activa são mulheres), com cada vez menos jovens para ingressar na vida activa, havendo mesmo, em alguns países, excesso de oferta no sistema de formação profissional, imperioso se torna rever os actuais sistemas de formação, incrementando muito mais o de formação contínua. Por outro lado, assiste-se ao desaparecimento das grandes ideologias que vão sendo substituídas por microideologias, havendo uma crescente expectativa por parte dos jovens de trabalhar em estruturas mais informais e menos rígidas, em empresas de pequena e média dimensões.

As empresas, por seu lado, orientam-se cada vez mais para o cliente e para a qualidade. O mercado «individualiza-se». O cliente e a empresa dialogam mais (Marketing), aparecendo a Qualidade/Inovação/Flexibilidade como preocupações dominantes.

Diminuído emprego para pessoal não qualificado, aumenta o emprego no sector dos serviços. São factores a ter em conta pois irão necessariamente condicionar a formação.

Todos estas mudanças acarretam um conjunto de novos desafios para a formação que tende a ser feita cada vez mais perto das empresas. A formação das mulheres tem uma importância acrescida, bem como a formação não formal e a formação contínua.

Os jovens que deixam o sistema de ensino sem qualificação, os trabalhadores com baixo nível de qualificação e os trabalhadores à volta dos 40/50 anos com problemas de desadaptação, constituem os três grandes grupos críticos para a formação contínua.

Rombouts salientou ainda o papel importante que a formação de formadores deve desempenhar no sentido de formar formadores competentes e que saibam resolver situações problemáticas nas empresas.

«A Universidade de empresa», foi o tema da comunicação de Bruno Tilliette, consultor, França. Tendo nascido nos Estados Unidos, onde em 1985 já existiam cerca de 18, as universidades de empresas aparecem em França (Université Apple, Académie Accor, Institut Pierre Guichard), em organizações de alta tecnologia, e sobretudo dirigidas para os quadros.

Aparecem para responder a novos problemas com que se defrontavam essas organizações e para os quais os centros tradicionais de formação não estavam preparados.

Preocupavam-se com a cultura de empresa, com a necessidade de formar pessoas que saibam reflectir, com a formação de gestores que conheçam os novos métodos da gestão, que saibam dinamizar uma equipa e estabelecer relações com os outros, o que reflectia a fraqueza do sistema educativo francês, nomeadamente o universitário, na preparação dos referidos quadros.

Em 1987 foi criada a primeira universidade de empresa em França, com independência técnica e científica mas ligada à empresa através dos seus dirigentes que o eram simultaneamente da empresa. Estes, com a ajuda de consultores, intervêm na universidade ao nível dos programas e durante todo o processo formativo.

Segundo Bruno Tilliette os objectivos não foram totalmente atingidos. As universidades de empresa vivem com pouca autonomia, não se libertando da necessidade de corresponder à rentabilidade imediata da empresa, só se preocupando com problemas quantitativos. A pesquisa não é incentivada, vivendo-se numa espécie de taylorismo mental que em nada contribui para a concretização das metas a que inicialmente se propunham.

No último dia dos trabalhos, para além da apresentação de comunicações livres, salienta-se a de José Cardim sobre a «Formação de formadores em Portugal» e a de Michael Mitchell sobre a «Formação de formadores no Reino Unido».

As associações de formadores foi o tema desenvolvido de seguida até ao encerramento dos trabalhos.

Por último queremos agradecer à Homens e Sistemas a oportunidade que ofereceu, através de tão ricas e diversificadas comunicações, de aprofundar o debate em torno de questões chave para a formação profissional em Portugal.

«A COMPETÊNCIA DAS PESSOAS — CENTRO DAS ORGANIZAÇÕES»

Paris foi a cidade onde, de 1 a 3 de Abril deste ano, se realizou a conferência organizada pelo Management Centre Europe (MCE) sob o tema genérico «A competência das pessoas — centro das organizações».

Esta conferência internacional, pretendendo ser uma forma de experiência internacional onde se possam trocar pontos de vista e debater assuntos-chave de relevante interesse para os profissionais da área de recursos humanos, ficou organizada da seguinte forma:

1 de Abril — Esboço de cenários para um futuro imprevisível
2 de Abril — Implicações para a organização
— Desenvolvimento de estratégias baseadas na competência

3 de Abril — Focalização das necessidades de pessoal

Refira-se que do segundo dia constou uma sessão sobre «Projecto de empresa ilustrado pelo caso da empresa Gustavo Cudell», apresentada por Dr. Furtado Fernandes da Iberconsult e pelo Eng.º Fernando Pimenta da Gustavo Cudell.

9ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA E EDUCAÇAO

1992: EDUCAÇAO "SEM FRONTEIRAS"
Paris, França 16-20 Março-1992

Trata-se de um acontecimento de grande relevo, a nível internacional. Foram três dias de reflexão e debate sobre problemas da Educaçao, contando com a presença de representantes de mais de 38 nações.

O núcleo da conferência consistiu em 325 intervenções distribuídas por dez temas.

As últimas novidades em tecnologia educativa estiveram patentes, em demonstração paralelamente ao decorrer da conferência, bem como uma exposição de 400 cartazes alusivos à temática em debate.

No dia 17 de Março, 3.ª feira, ocorreu o início de ligação via satélite internacional de videoconferência, entre França e os Estados Unidos.

Por todos estes motivos chamamos a atenção dos nossos leitores para esta conferência.

ANO EUROPEU NOTÍCIAS

COMISSÃO NACIONAL DO ANO EUROPEU DA SEGURANÇA, HIGIENE E SAÚDE NO LOCAL DE TRABALHO

ABERTURA DO ANO EUROPEU A EUROPA EM PORTUGAL

A Conferência de Abertura oficial do Ano Europeu da Segurança, Higiene e Saúde no Local de Trabalho realizou-se em Lisboa no passado dia 12 de Março, acompanhada da apresentação de um Filme e de uma Exposição nacionais dedicadas ao tema.

Tal evento trouxe a Portugal largas centenas de responsáveis e técnicos de entidades e organismos governamentais e não governamentais que se ocupam na Europa das questões da protecção dos trabalhadores e promoção da saúde no local de trabalho.

O facto de todos os anos cerca de 10 milhões de trabalhadores dos Estados-membros serem vítimas de acidentes de trabalho e doenças profissionais é altamente preocupante tendo em conta os elevedos custos humanos e as implicações para as empresas e para a sociedade.

Reflexos dessas preocupações foram expressos por todos os responsáveis intervenientes na Conferência de Abertura — a Comissária para os Assuntos Sociais, o Director Geral do Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais da Comissão das CE, um representante da Confederação Europeia dos Sindicatos (CES), um representante da União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa (UNICE) e, de Portugal, o Ministro do Emprego e da Segurança Social e o Ministro da Saúde.

Igualmente se evidenciou que, na construção social da Europa, as questões que envolvem o Ano Europeu da Segurança, Higiene e Saúde no Local de Trabalho, são as que recolhem maior consenso dos Estados-membros e dos parceiros sociais.

Estamos certos — Governo e Parceiros Sociais — de, com este Acto, termos contribuído para dignificar o Ano Europeu da Segurança, Higiene e Saúde no Local de Trabalho, grangeando do resto da Europa respeito e prestígio para Portugal, porque todos não seremos demais para «Fazer da Europa um Melhor Lugar para Trabalhar».

A Comissão Nacional

IRÁ ACONTECER

AQUI AO LADO

Realizar-se-aõ nos próximos dias 22, 23, 24 e 25 de Junho em Jerez de la Frontera (Cadiz-Espanha) as XIII Jornadas Nacionais de AFYDE (Federación Española de las Asociaciones para la Formación e el Desarrollo en la Empresa) e o IV Congresso da FILACYD (Federación Ibero-latinoamericana de Capacitación y Desarrollo), organizados conjuntamente. Tratar-se-á de um só encontro que permitirá uma análise

do que exige a nova ordem económica, não somente da perspectiva espanhola mas também da latinoamericana.

Com o lema «Na fronteira do compromisso» reflectir-se-á a etapa chave que para as empresas e organizações representará 1993, devido à plena europeização da actividade empresarial. Concretamente, serão abordadas as seguintes etapas:

— O que é que realmente vai acontecer a partir de Janeiro de 1993 no mundo das empresas e quais vão ser as consequências para a área da Formação e do Desenvolvimento dos Recursos Humanos?

— Quais serão as estratégias, planos de acção e programas que se devem pôr em prática na própria empresa ou organização, de modo a se ter opção de abordar esta etapa, com garantias de êxito?

— Que instrumentos de trabalho ou acções se poderão utilizar/estabelecer para ajudar os profissionais das empresas (especialmente pequenas e médias) a resolver as suas necessidades de formação, no novo contexto europeu?

Para participar, deverá contactar a Secretaria Técnica

P.A.P. Congresos S.A.
c/ Arroy o fresmo, 19
28035 Madrid
Telefone (91) 3739111/ 3739393
Fax (91) 3738485

Leia a
FORMAR
A REVISTA DOS FORMADORES

REABILITAÇÃO PROFISSIONAL
EMPREGO DE PESSOAS DEFICIENTES

INDÚSTRIA DE CALÇADO

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

António Macedo
Empresário
Novotex, Lda.

INDÚSTRIA DE HOTELARIA

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

António Muchaxo
Empresário
Estalagem Muchaxo

CONTACTE OS CENTROS DE EMPREGO

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PUBLINTER

APRENDIZAGEM

ESCOLHE O TEU FUTURO!

Com o Programa Aprendizagem podes entrar na vida activa e escolher o teu curso entre diversas áreas profissionais. Dos 14 aos 24 anos, o Programa Aprendizagem garante qualificação profissional e equivalência escolar.

Contacta os Centros de Emprego ou de Formação Profissional.

Formação de Sucesso!

O Programa Aprendizagem é apoiado pela Comunidade Europeia.

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