

FORMAR

6 PREÇO 200.00
1992
MAI/JUN/JUL

REVISTA DOS FORMADORES



Ensino Assistido
A estratégia e a prática
PNL – Programação neuro-linguística



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AFI's

**APOIOS À
FORMAÇÃO INDIVIDUAL
DE FORMADORES**

FINANCIAMENTO
PO 2.3

OBJECTIVOS

Promover a especialização de formadores

ÂMBITO

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

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

DURAÇÃO

Entre 1 e 12 meses

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



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EDITORIAL

Um dos temas constantes no mundo da formação é a procura permanente de novas formas de organização do processo de ensino, sendo visadas, particularmente, as que integram novas tecnologias e que rompem as formas tradicionais de estruturação da transmissão de saberes — formador/grupo de participantes — conjunto condicionado presencial e relacionalmente.

Porquê esta insistente pesquisa de novas fórmulas de trabalho e de gestão do processo de ensino-aprendizagem?

Esta pergunta terá certamente diversas respostas, umas mais orientadas para a necessidade de acompanhar a evolução tecnológica também neste domínio, outras mais centradas na necessidade de encontrar novas formas organizativas que dêem resposta mais flexível a necessidades crescentemente diversificadas. No entanto talvez a renovação efectiva de fórmulas e métodos de trabalho, na formação profissional, não seja essencialmente por esta via mas, antes, pelo aprofundamento da relação entre a formação e o desenvolvimento das organizações. A visão estratégica da empresa e a consideração da formação mais como elemento do seu desenvolvimento e menos como mero instrumento de aperfeiçoamento dos recursos humanos em abstracto, será uma linha de evolução, e fértil, que obrigará cada dirigente e técnico de formação a ter, antes de uma visão de «formador», uma visão de empresa e de gestão nos seus múltiplos aspectos.

No entanto a reflexão sobre novas formas de organização da formação não é estéril nem ociosa se for ponderada por uma visão que tenha como fim:

— reduzir custos de organização da formação (deslocações de formandos, duração dos cursos, etc.), flexibilizando a oferta e melhorando o ritmo de aprendizagem.

— melhorar a eficiência da aprendizagem, permitindo maiores diversificações de horários, a adaptação da aprendizagem aos ritmos individuais e melhorando o rácio participantes/monitor, sem elevação sensível dos custos.

— permitir a simulação de operações reais muito dispendiosas ou desgastantes do equipamento «de modução».

O Ensino Assistido por Computador constitui uma via possível para o aumento da eficiência da formação se pudermos, em Portugal, dispor de uma massa de *software* adaptado às nossas necessidades, que não são exactamente coincidentes com as dos grandes países já com tradição neste campo. O mercado de língua portuguesa é restrito, o que não facilita o crescimento da oferta de produtos traduzidos e necessariamente os mais baratos.

No entanto, o potencial de standardização da oferta formativa de qualidade, a possibilidade de interacção permanente formando/sistema e de individualização da aprendizagem fazem do Ensino Assistido por Computador uma via de ensino liminarmente atractiva para técnicos e dirigentes. De facto, e em Portugal, ela poderá constituir fórmula interessante quando estiver em questão a formação de grandes massas de pessoas, particularmente se dispersas geograficamente. É, assim, essencial ponderar cada aplicação concreta com a respectiva análise custo/benefício, sem o que os recursos tecnicamente sofisticados poderão fazer-nos mais eficazes, mas à custa da nossa eficiência! Eficazes mas menos eficientes.

José Casqueiro Cardim

PROPRIEDADE: Instituto do Emprego e Formação Profissional

DIRECTOR:
José Casqueiro Cardim

COORDENADORA:
Maria Viegas

COLABORARAM NESTE NÚMERO:
António José Martins, António Mão-de-Ferro, Artur Lemos de Azevedo, Berta Granja, Carlos Barata, Faria Vieira, Guy Le Boterf, Isabel Real, José Casqueiro Cardim, José Garcez de Lencastre, José Miguel Santos, Judite Aguiar, Lúcia Martins, Luís Filipe Cardim, Maria Luísa Falcão, Maria Viegas, Marina Ribeiro Quintino, Orlando Gouveia Pereira, Paula Tomás, Rui Seguro, Rui Ribeiro

CAPA:
Arte Final

APOIO GRÁFICO:
Rita Calado

ILUSTRAÇÃO E FOTOGRAFIA:
Albano Pereira, Carlos Marques, Margarida Ramalho, Pedro Calado, 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

FORMAR

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

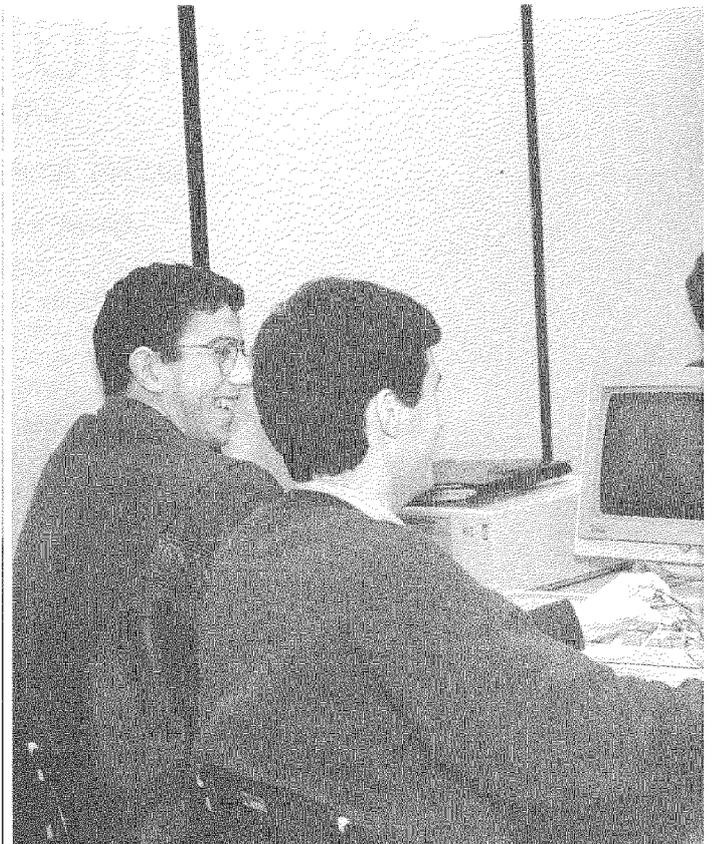
FORMAÇÃO COM SUPORTE TECNOLÓGICO	4
<i>José Garcez de Lencastre</i>	
ENSINO ASSISTIDO A ESTRATÉGIA E A PRÁTICA	7
<i>José Garcez de Lencastre</i>	
O QUE HÁ DE NOVO	11
<i>Orlindo Gouveia Pereira</i>	
O EAC NA TELECOM	13
<i>Maria Viegas</i>	
PNL — PROGRAMAÇÃO NEURO-LINGUÍSTICA	20
<i>Paula Tomás</i>	
O SEU CÉREBRO É DE ESQUERDA OU DE DIREITA	25
<i>Luís Filipe Cardim</i>	
DECRETO-LEI 405/91	29
BREVE COMENTÁRIO	34
<i>Judite Aguiar</i>	
MOÇAMBIQUE — PROJECTO DE FORMAÇÃO INFORMAL DE JOVENS	36
<i>Ezequiel Pinho e Fernando Oliveira</i>	
O JOGO DE PAPÉIS	42
<i>Carlos Barata</i>	
TRÊS SUGESTÕES	46
<i>Lemos de Azevedo</i>	
PRODUTOR O QUE É?	49
<i>Rui Seguro</i>	
AVALIAR O INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO	54
<i>Guy Le Boterf</i>	
O PAINEL DE CONTROLO DA FORMAÇÃO	57
<i>Rui Ribeiro</i>	
AS NOVAS TECNOLOGIAS E EMPREGO	61
<i>Lúcia Martins</i>	
O PROJECTO EUROPEU DE FORMAÇÃO DE FORMADORES	67
<i>Antonieta Romão</i>	
DEBAIXO DE OLHO	71
NOSSAS PUBLICAÇÕES	74
NOTÍCIAS	75

FORMAÇÃO COM SUPORTE TECNOLÓGICO

A sociedade moderna e o mundo empresarial enfrentam desafios decorrentes da velocidade sempre crescente com que as coisas mudam e, das exigências em termos competitivos. A resposta da formação traduz-se pela procura de qualidade e eficácia no desenvolvimento dos recursos humanos. É necessário encontrar respostas para problemas novos e diferentes, que exigem novas capacidades, melhores relações valor/custo e também que garantam que as empresas sejam capazes de responder em tempo oportuno às necessidades dos que a constituem.

No campo tecnológico, mas também no campo social e portanto no campo da educação e formação profissional exigem-se respostas diferentes, eficazes e acima de tudo em tempo oportuno para dar resposta à necessidade de formação. Cada formando deve ter a formação de que necessita de modo completo, objectivo e de forma flexível.

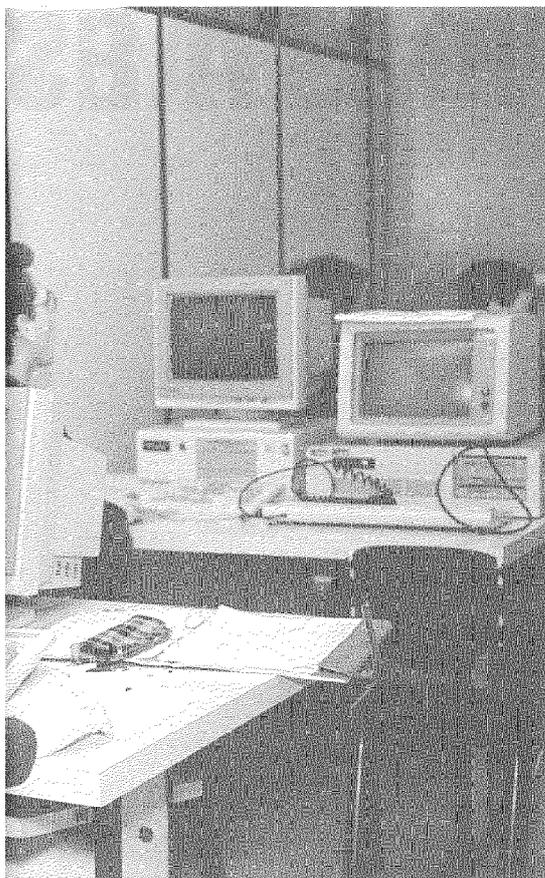
A busca de formas de formação que levem o conhecimento e o saber-fazer ao destinatário quando, como, onde, e no momento em que ele a necessita... constitui um objectivo que está a ser conseguido através do recurso a suportes tecnológicos.



O ENSINO ASSISTIDO

O ensino assistido e as extensões multimedia constituem uma forma de aprender em que o formando tem ao seu dispor um sistema, que de forma interactiva, lhe transmite informação, formação... ao nível do posto de trabalho.

A integração de ferramentas avançadas de trabalho com suporte tecnológico nas ferramentas de ensino/formação, potenciam o desempenho e garantem que o tempo seja utilizado da forma mais útil e rentável para o ambiente de trabalho.



A estruturação de formação em suportes interactivos, sob a forma de ensino assistido, desenvolve-se em duas fases em que na primeira a equipa de concepção estrutura num suporte lógico o conteúdo. Esta forma ainda abstracta é depois convertida em instruções ou objectos lógicos que permitirão ao formando ler, interpretar, experimentar, simular, participar, testar... A forma de o conseguir recorre a suportes magnéticos e ópticos com a possibilidade de acesso a vídeo ou áudio sob controlo e mo-

nitorização de um processador ou ainda a redes de telecomunicações que possibilitam o diálogo com o seu tutor e/ou com outros formandos em classe virtual.

A fase de formação desenvolve-se recorrendo o formando a um computador pessoal, a um computador pessoal *multimedia*, a um terminal de rede e com os periféricos adequados que asseguram a transformação da mensagem pedagógica para a forma física mais eficaz e que foi preparada: texto e gráficos em ecrã, áudio pré-registado (música, ruídos, voz,...), vídeo, ou mesmo o apoio em tempo real ou diferido a tutor, distante ou presente, através de suporte de telecomunicações.

São apontadas como vantagens do ensino assistido:

— *individualização da formação* — a formação tem lugar ao ritmo do formando, podendo este acelerar, retardar, aprofundar ou aceder apenas ao que lhe interessa;

— *descentralização da formação* — a formação, em suportes físicos ou com recurso a redes de telecomunicações, está acessível ao formando onde ele se encontra;

— *desfasagem no tempo* — cada formando pode aprender quando pretende, à hora que lhe convém, interrompendo quando necessita;

— *infatigabilidade do media* — o suporte à formação é indiferente ao número de vezes que um formando procura determinada informação;

— *auto-avaliação* — o formando está sempre consciente do seu progresso e sucesso;

— *eficácia* — em determinados contextos, a estruturação da mensagem em modo multi-

-sensorial, é uma alternativa pedagógica mais eficaz;

— *redução dos custos* — em determinadas circunstâncias.

TECNOLOGIA E PEDAGOGIA

Hoje, face aos progressos verificados nos campos da computação, nas redes de telecomunicações e finalmente na integração *multimedia* associada à evolução verificadas no campo pedagógico, podemos assistir ao crescimento exponencial das soluções descentralizadas, individualizadas e, mais importante, personalizadas de formação.

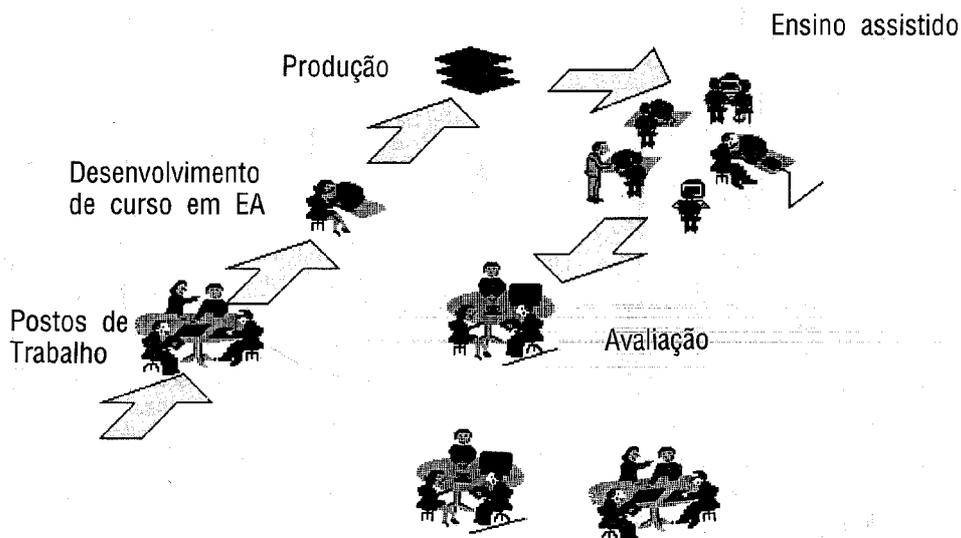
É assim que assistimos ao aparecimento de sistemas avançados de formação, que se constituem como uma extensão das capacidades dos formadores. O formador, a quem se exige cada vez menos tarefas rotineiras de preparação da formação ou da sua monitoria, está hoje cada vez mais liberto para imaginar e propor novas formas de aprender/ensinar, para receber um formando que não necessita estar presente e a quem pode formar quando e como este lhe solicitar.

As situações tornam-se mais e mais ricas, pois cada conceito ou cada actividade pode ser experimentado, testado, modificado... até ao completo e total domínio de aprendizagem pelo formando. A existência de sistemas centrais de formação a que os formadores e formandos podem aceder de forma distante e interactiva garantem que a formação esteja sempre actualizada e em contínua evolução em termos pedagógicos.

José Garcez de Lencastre

FORMAR

ENSINO ASSISTIDO. A ES



Cabe neste documento abordar o ensino assistido, metodologia de formação, enquanto instrumento ao serviço das empresas para o desenvolvimento dos recursos humanos e/ou como negócio.

Não se pretende aqui insistir nos argumentos que evidenciam as vantagens do ensino assistido, a redução dos custos, a descentralização do ensino no espaço, o desfasamento da aprendizagem no tempo... Hoje estes argumentos já estão gastos e esvaziados de conteúdo por não terem sido acompanhados de resultados significativos que evidenciassem o que de facto se pode esperar do ensino assistido.

De facto, é usual referir-se que o ensino assistido está a dar os primeiros passos e que os mais recentes ensaios e testes permitem prever o seu progresso e expansão. Estas frases ouvidas repetidamente de há décadas a esta parte não foram corroboradas por verdadeiros e concretos resultados, mesmo nos campos/áreas em que parecia garantido o sucesso da sua introdução.

Para que seja viável a introdução e utilização de qualquer nova tecnologia nas empresas aponta-se como estritamente necessário que as empresas estejam preparadas para a aceitar/receber.

Quer isto dizer que, para que também o ensino assistido seja aceite e mais eficaz, quando comparado ao ensino convencional, deverá existir um meio adequado, ou seja, uma estrutura de formação capaz de desenvolver e promover a sua aceitação e utilização. Existe assim um conjunto de tarefas a levar a cabo antes de implementar acções em ensino assistido.

Consideremos os seguintes dados de partida que se considera poderem contribuir para desenvolver o ensino assistido:

- política nacional de desenvolvimento do ensino da informática nos âmbitos secundário e superior;
- progressiva informatização dos ambientes de trabalho e evolução do parque informático nacional;

TRATÉGIA E A PRÁTICA

— necessidade de encontrar uma resposta nova para problemas de formação;

e os que o podem retrair:

— inexistência ao nível superior de instituições de ensino com programas curriculares nesta área das ciências da educação;

— escassos ou inexistentes títulos/produtos com qualidade aceitável em português;

— custo de desenvolvimento de produtos em ensino assistido;

— dificuldade em atingir o limiar de rentabilidade de um produto.

Parece pois que o mercado para produtos em ensino assistido — programas didáticos — se encontra algures entre a educação nacional e a formação profissional nas empresas mas, pelo menos num futuro próximo, circunscrito a áreas específicas de conhecimentos ou capacidades a que esta metodologia se considera aplicável. A instalação de equipamentos informáticos nas escolas cria o suporte indispensável não só à aprendizagem da informática mas desenvolve

também, por um lado, a apetência pelo conhecimento dos sistemas e linguagens e, por outro, sensibiliza os alunos e, mais importante, os professores a encararem o sistema informático como suporte à transferência de conhecimentos.

Pelas características do sistema educativo nacional — 1) dimensão/número de alunos e, 2) uniformidade e homogeneidade dos currículos —, tudo indica que poderá encarar-se a introdução do ensino assistido nas escolas principalmente como forma de:

1. Divulgar/experimentar esta «nova» metodologia; aumentar a eficácia do ensino.

2. Reduzir custos de formação específica, especializada ou com elevada dispersão geográfica dos alunos.

3. Conseguir que quaisquer programas curriculares mesmo com reduzido número de alunos inscritos (para os quais é difícil dotar todas as escolas de professores qualificados), estes tenham a possibilidade de aceder ainda que de forma limitada ao ensino.

Pró	Contra
Desenvolvimento do ensino da informática	Lacunas no Ensino Superior
Informatização dos ambientes de trabalho	Limitada qualidade e quantidade de títulos EAC em Português
Inovação e novas tecnologias na formação	Custos de concepção de cursos em EAC

É necessário que apareçam novas empresas que pratiquem esta metodologia e que se desenvolvam as existentes. Pelo efeito conjugado, por um lado, como foi referido, da prática desta metodologia ao nível das escolas e institutos superiores e, por outro, do aumento de concedutores e editores de produtos de ensino assistido será possível vencer a inércia inicial e permitir uma redução dos custos actuais.

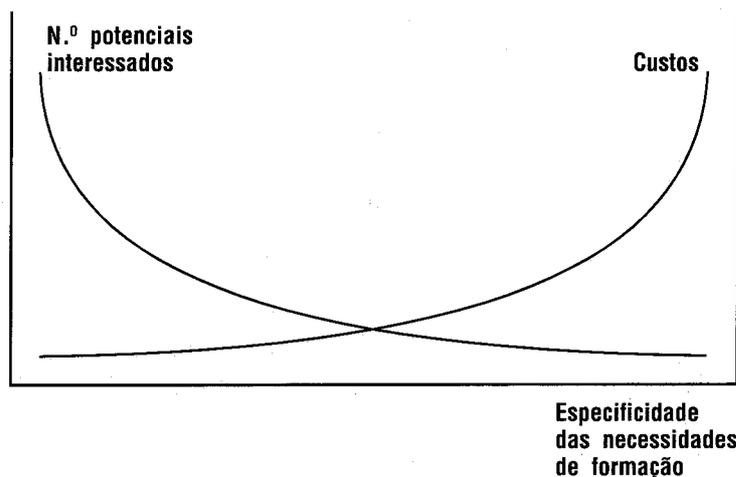
Como é comum dizer-se, as oportunidades estão aí. A influência, ou seja, o impacto da formação que decorre do FSE ou de outros programas comunitários, de que é exemplo o DELTA (Developing European Learning Through Technological Advance), deixa adivinhar um mercado vasto no campo da formação que poderá rapidamente, também em ensino assistido, desenvolver-se permitindo às empresas a sua utilização em condições mais favoráveis, mais flexíveis e mais eficazes que as soluções convencionais de formação em sala, de grupos de alunos.

Podemos ter em atenção as *joint-ventures* ou outras formas de colaboração que estão a ser estabelecidas entre empresas portuguesas e outras europeias. Se e quando o mercado disparar, alguém terá já prontos os produtos que constituirão

a «primeira necessidade» em matéria de formação e deterão o *know-how* para oferecer rapidamente resposta a problemas e currícula de formação de que haja necessidade.

No âmbito da formação profissional é usual dizer-se que o ensino assistido só terá futuro nas grandes empresas. Partindo do facto de que é no campo da formação profissional, isto é, no âmbito empresarial, que o ensino assistido a nível externo conhece o seu maior desenvolvimento, poderíamos concluir que assim se passará no nosso país. Não é forçoso que assim seja.

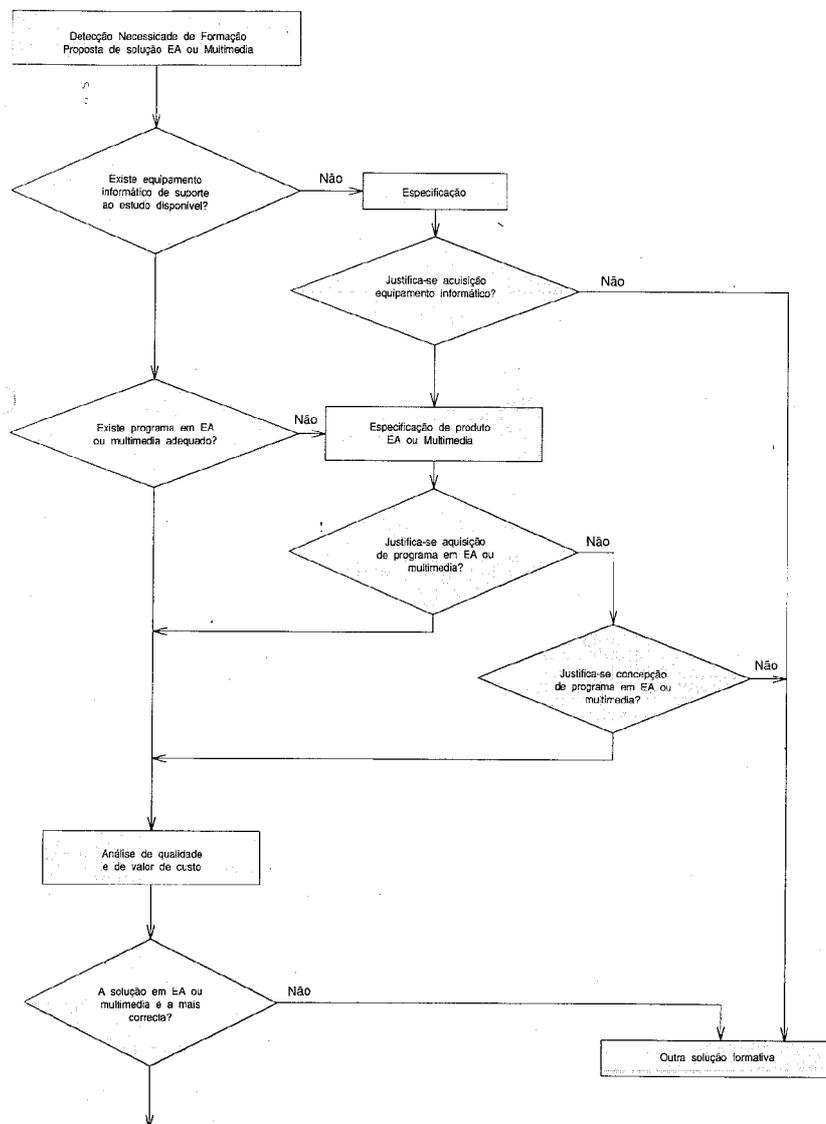
O relativo baixo custo dos equipamentos informáticos (tipo computadores pessoais) e a sua evolução qualitativa (capacidades gráficas, de cálculo, velocidade e de memória de massa) faz com que este tipo de equipamento exista numa proporção sempre crescente, por postos de trabalho, mesmo nas pequenas e médias empresas. Em particular poderemos chamar a atenção para, de entre estas, as que inseridas em áreas tecnologicamente avançadas com recurso intensivo às novas tecnologias poderão ser consideradas em terreno adequado a primeiras experiências. Nesse caso que questão se poderá hoje colocar ao gestor? Como optar pela utilização do ensino assistido?



O diagrama abaixo, intencionalmente simplificado, concentra o processo de tomada de decisão que leva à opção (ou não) pelo ensino assistido para resolver necessidades de formação específicas. Este processo deve no entanto ser conduzido por peritos (que preferencialmente não estejam condicionados pelo produto que tencionam vender...) para que, ao menos na primeira vez, a escolha seja tomada na presença de todos os

elementos e informações que possibilitem uma decisão correcta.

É de citar que existem já ferramentas de apoio à decisão desenvolvidas especificamente para auxiliar gestores nesta análise. No entanto, os utilitários disponíveis no mercado parecem ser mais adequados ao estudo da metodologia em si e da sua aplicabilidade do que ao auxílio do responsável que pretende tomar uma decisão correcta e principalmente em tempo oportuno.



O diagrama simplificado que apresentamos parece-nos mais utilizável mas só por si não chega. Cada etapa do processo de tomada de decisão deverá considerar e ser confrontado com grupos de questões, por exemplo:

É natural que este processo de raciocínio leve, na quase totalidade dos casos, a considerar a formação convencional como a solução mais eficaz em termos de valor-custo, hoje. Mas a evolução dos sistemas informáticos e das tecnologias dos computadores e programas já nos ensinaram que a informática penetra, invade, conquista... um número crescente de múltiplas actividades da vida moderna e isto sucede nos países com índices de produtividade bastante acima do nosso...

Quer isto dizer que se queremos dar um salto qualitativo em termos de formação deveremos utilizar o ensino assistido? Não necessariamente. Quer apenas dizer que o ensino assistido é uma solução e que a devemos considerar com alternativa. Mais... que devemos experimentar hoje para não sermos forçados amanhã ou para que não vejamos o nosso atraso aumentar.

Além do mais poderemos estar a contribuir para o florescer de uma indústria e/ou para o aparecimento de novos postos de trabalho cujo principal capital possuímos (massa cinzenta), cujo valor acrescentado, importante, só nós podemos dar (falamos português...) e que num futuro próximo tudo indica que terá um valor inegável.

A população visada
Quantos formandos? Espectativas de evolução quantitativa? Que características pessoais? Qual o seu currículo profissional e escolar? Quais as suas expectativas e tolerâncias neste campo? Que distribuição geográfica dos alunos?
A necessidade de formação
Qual o objectivo e conteúdo da função? Qual a estratégia pedagógica adequada? Qual a relação entre os aspectos – comportamentais e atitudes – e – operacionais e psicomotores – das actividades ou conhecimentos visadas? Há documentação, vídeos,... relacionados com a necessidade de formação?
Custos
Quais os custos de compra ou de imobilização do equipamento informático? Quais os custos do programa didáctico? Apoio pós-venda? Manutenção e actualização? Os custos são financiáveis?
O fornecedor do programa ou consultor
Que experiência tem a empresa ou instituição no desenvolvimento de programas? Na adaptação...? Que apoio pós-venda pode dar? Que garantias? Que outros programas tem disponíveis? Que faixa de mercado? Quais os principais clientes? Qual o <i>software</i> autor que utiliza? Qual o grau de proficiência dos seus técnicos?
O equipamento informático de suporte
Equipamento standard do mercado? Boas capacidades gráficas? Custo?
Parceiros
Há outros parceiros com necessidades semelhantes? Há associações profissionais ou empresarias que estejam interessadas em patrocinar projectos interempresas? É de considerar o estabelecimento de protocolo com instituições de ensino/universidades/...?

O QUE HÁ DE NOVO?

É difícil esquecer, embora já não recorde o título, um divertido filme francês, passado em diversas épocas históricas e em que, em cada uma delas, um jovem e um velho repetiam o mesmo diálogo. O primeiro enunciava as maravilhas do seu tempo, o segundo repetia a sabedoria do Eclesiastes: «Que há de novo sob a luz do Sol?»



No tempo deste artigo sobre ensino assistido sou tentado a desempenhar os dois papéis. Tem esta estratégia a vantagem de não revelar a minha idade e a de me poder sentar de um lado e outro da interface onde este novo jogo se joga. Não tão novo como isso. Decorre ele das preocupações dos comportamentalistas de demonstrarem as virtualidades da teoria da aprendizagem.

Foi há mais de meio século e 50 anos não chegaram para que ainda hoje, em Portugal, se fale de ensino!

Em boa verdade, verdade que já os gregos do século v a. C. conheciam, só a aprendizagem pode ser assistida. Nunca o ensino, pois ele, por definição, não tem necessidade de assistência.

Quem aprende, sim. Os Romanos cometiam a um escravo grego guiar seus filhos e, conseqüente e literalmente, chamavam-lhe pedagogo. A maravilha do tempo presente é que o escravo é electrónico e pode guiar muitos aprendizes. Durante séculos e séculos, a educação alicerçou-se na pessoa do professor, o qual, e para usar a terminologia do modelo burocrático de organização, tinha um campo de acção limitado.

Hoje, um programador que elabora, por exemplo, um programa que assista a aprendizagem da programação pode influenciar milhões de aprendizes em todo o mundo. Há vinte anos, numa universidade americana, aprendi a programar em BASIC com um programa desses. Eu aprendi de facto. Pelo menos passei o exame. Duvido que o programa me tivesse ensinado o que eu não queria. Porque é isso mesmo que caracteriza o ensino. Forçar o aprendiz para além do útil. Que é o que ainda acontece na família, na escola e na empresa. Que é o que acontece com tantos professores e formadores que julgam saber e, portanto, ensinam, o que o aluno ou aprendiz deve saber.

A flexibilidade e utilidade de um programa que assiste aprendizagens específicas pode medir-se

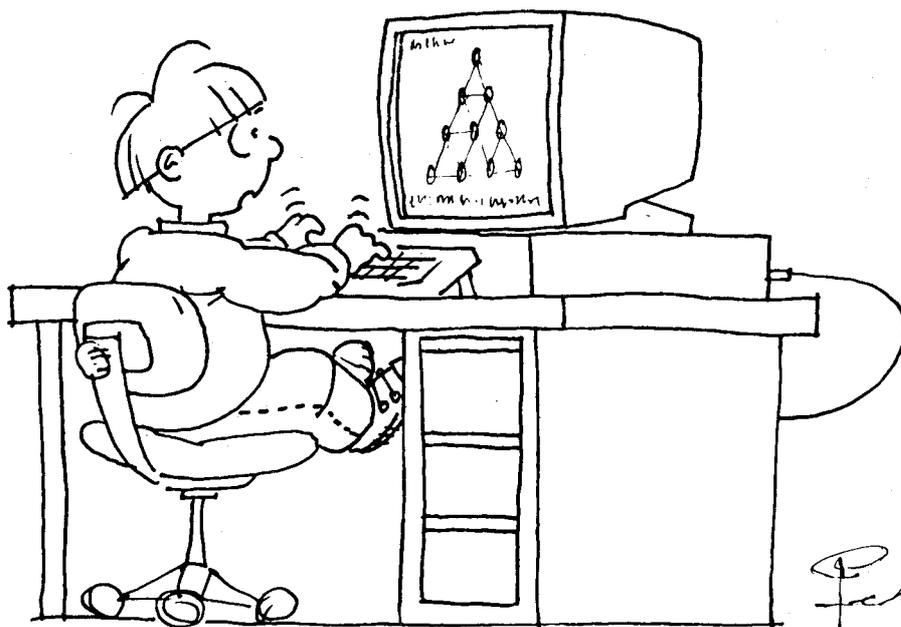
pela sua capacidade de admitir múltiplas vias para alcançar resultados equiparáveis. A isso se chama, em teoria dos sistemas, equifinalidade. Considera-se o ponto de partida, capacidades e conhecimentos de quem começa, consideram-se múltiplas vias de progressão e respeita-se a motivação, isto é, o objectivo do sujeito da aprendizagem. Como instrumento de assistência a esta progressão um programa pode, de longe, superar um professor ou formador.

Mas nunca o dispensa. Este é o discurso do velho, mas de um velho que aprendeu com a vida. A aprendizagem assistida — permitam-me a reprogramação — reserva ao professor ou formador uma função muito mais nobre e decisiva. Para usar a linguagem novo-riquista do meio empresarial, ele terá de ser o gestor da motivação do aprendiz, uma vez que é a ele que compete decidir quem é o escravo pedagogo dos tempos modernos: o computador ou ele próprio?

Às empresas portuguesas põe-se um dilema paralelo: escravidão a tradições retrógradas ou inovação com os riscos inerentes. Espero que, finalmente, escolham o risco.

Orlindo Gouveia Pereira

Director do Mestrado em Comportamento Organizacional do ISPA



Felipe Salinas Colado

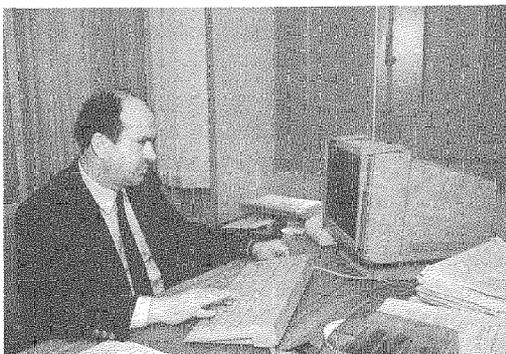
O EAC NA TELECOM

A Telecom-Portugal é uma das empresas portuguesas que utiliza o EAC como uma das modalidades de formação disponíveis.

Fomos primeiro ouvir alguns técnicos que desempenham actividades variadas na empresa e que seguiram em EAC alguns cursos de formação. Por último, falámos com o Eng.º Quaresma, responsável do departamento de formação que nos deu uma visão mais global e perspectivas futuras.

Agradecemos a disponibilidade que a Telecom-Portugal mostrou ao querer partilhar esta experiência com todos os leitores da FORMAR.

A palavra aos formandos



Eng.º Pedro Ermitão
Departamento de Controlo de Qualidade
Telecom / Portugal-Lisboa

FORMAR — O Sr. Eng.º Ermitão já trabalha há alguns anos e certamente já organizou e participou em várias metodologias de formação. Recentemente experimentou uma nova situação pedagógica através do EAC. Pode relatar-nos a sua experiência?

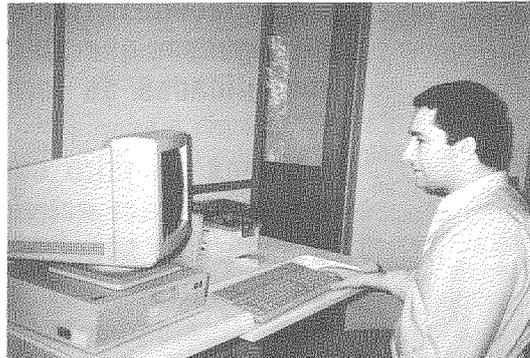
Eng.º Pedro Ermitão — Há cerca de dois anos que experimentei pela primeira vez algumas demonstrações de cursos e EAC. Achei muito interessante e há algum tempo requisitei alguns cursos na área de Informática. E embora já tivesse frequentado esses cursos na dita formação tradicional, achei que tive vantagens em fazê-los novamente através do EAC. Posso afirmar que houve aspectos que eu não tinha conseguido explorar na formação tradicional, e que agora os apreendi muito melhor. Isto mesmo no que se refere à introdução à Informática. O EAC consegue salientar muito bem os pontos chave, o que lhe dá grandes potencialidades, tem muita animação, muda de cor, faz *flash*, etc..

FORMAR — **Como consegue explorar bem os pontos chave, facilita a aprendizagem?**

Eng.º Pedro Ermitão — Sim! Sem dúvida. Além disso, veja por exemplo: as vantagens de se poderem simular situações; eu posso simular uma linha de montagem numa fábrica... Que outros meios posso utilizar para fazer isto? O vídeo? Também se torna possível, mas a interactividade no EAC facilita muito e depois, temos é de desenvolver todas as potencialidades dos avanços tecnológicos.

FORMAR — **Acha que o EAC pode e deve ter futuro na Telecom?**

Eng.º Pedro Ermitão — Acho que sim. Eu não conheço exaustivamente o que existe no mercado. Reconheço que é extremamente difícil organizar estes cursos. Há áreas, como a Informática, por exemplo, em que à partida há imensa gente interessada. Mas quando se entra em áreas mais específicas, o potencial universo de formandos reduz imenso, o que encarece logo o produto. Agora o que é necessário é conseguir produtos que possam servir a várias empresas. Neste momento a Telecom está numa fase de reestruturação, estamos numa fase de implementação de novas filosofias de actuação no controlo da qualidade. Mas há temas, hoje já tradicionais, nesta área: a ideia de distribuição do defeito, as cartas de controlo, a recolha de amostras, etc. — tudo isto não é específico da Telecom, e se servir simultaneamente a várias empresas, rentabiliza-se muito mais o investimento. Assim penso que este tipo de ensino tem de ser banalizado. Tem potencialidades a nível da aprendizagem, evita as deslocções aos centros de formação, geralmente situados só nas grandes cidades. Com o EAC aproxima-se a formação do posto de trabalho, e pode-se estabilizar melhor os conteúdos de formação a nível nacional.



Eng.º João Manuel Abrantes Martins
Telecom / Portugal-Leiria

FORMAR — **Eng.º João Manuel Martins, foi a primeira vez que viveu uma nova experiência pedagógica, seguir um curso EAC — como é que foi essa interactividade com a máquina?**

Eng.º João M. Martins — Não senti nenhum receio, antes pelo contrário, o facto de estarmos ali sozinhos sem ter ninguém a incomodar-nos, deixa-nos completamente à vontade.

FORMAR — **Acha então que uma das vantagens do EAC é precisamente que os eventuais erros que se comentem ficarem apenas entre «nós» e a máquina, sem ter a confrontação do grupo?**

Eng.º João M. Martins — Bem... dito assim... não sei se estou de acordo. Porque se houver mais pessoas, também pode haver mais motivação. O que me parece importante no EAC é sermos nós a imprimir o ritmo de aprendizagem. Se sentimos que a matéria está assimilada, passamos à frente, senão conseguirmos acompanhar voltamos atrás.

FORMAR — **E quando surge uma dúvida que não pode ser completamente esclarecida?**

Eng.º João M. Martins — Às vezes é na própria elaboração do teste de saída que se conseguem esclarecer algumas dúvidas... claro que será sempre difícil um programa ser totalmente exaustivo... pode funcionar muito bem para umas pessoas e não ser tão funcional para outras. Penso que é sobretudo na elaboração do pro-

grama que se tem de equacionar até à exaustão todas as questões.

FORMAR — Houve outros elementos da sua equipa que também seguiram o programa EAC sobre a introdução à RDIS, elementos de idades e de habilitações literárias diversificadas. Que opiniões recolheu da experiência da equipa?

Eng.º João M. Martins — Duma maneira geral acharam os resultados de aprendizagem positivos e tivemos oportunidade depois de trocar opiniões sobre um ou outro aspecto que não ficou muito claro. Mais importante do que a idade ou as habilitações penso que o que é indispensável é as pessoas já terem alguma vez utilizado o computador, mesmo que seja só mexerem um pouco no teclado.

FORMAR — Acha que o EAC terá um papel importante na formação e nomeadamente na Telecom?

Eng.º João M. Martins — Creio que sim. Acho que a evolução é tão rápida a nível tecnológico que se calhar não há tempo para formar pessoas a nível nacional para darem a formação, porque entretanto já passou. O EAC pode ser uma possibilidade de dar acesso ao mesmo tipo de informação a todas as equipas em simultâneo e isso vai ser cada vez mais importante na nossa área, onde as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso.

Eng.ª Isabel Parente
Telecom-Portugal-Lisboa



FORMAR — A Eng.ª Isabel Parente acabou de seguir alguns cursos de Informática através do EAC. Gostava que nos contasse como decorreu a experiência.

Eng.ª Isabel Parente — Gostei da experiência, dá uma oportunidade muito maior de gestão do tempo, não temos o formador à nossa espera a

horas rígidas. Dá-nos a possibilidade também de seguirmos ao nosso ritmo de aprendizagem, e isso é muito bom.

FORMAR — Que cursos é que seguiu concretamente?

Eng.ª Isabel Parente — Foram todos na área de Informática. No primeiro que fiz, a Introdução à Informática, o programa permitia parar e voltar atrás. Depois segui outros onde a interrupção obrigava a começar do princípio; perdia-se muito tempo e às vezes acabava por ficar com a dúvida, mas só para não ter de voltar continuava. E isso penso que é incorrecto.

FORMAR — Se compararmos o EAC e a formação presencial, dita hoje tradicional, quais são os aspectos que pensa são diferentes, no que se refere à motivação dos participantes?

Eng.ª Isabel Parente — A formação em sala é capaz de ter mais interesse, há várias pessoas a assistir, há diálogo, há dúvidas que são postas por outros participantes e sentimos que aprendemos em conjunto. Neste aspecto a formação em sala é preferível. Por outro lado, às vezes é difícil em certos temas arranjar um equilíbrio entre os participantes, pois há pessoas mais avançadas, outra mais atrasadas, e isso muitas vezes cria problemas no acto formativo no que se refere à motivação; não podemos esquecer que há formadores que são pessoas extraordinariamente dinâmicas que conseguem motivar o grupo ou mesmo entusiasamá-lo pela matéria que se está a aprender mas... Também sabemos que há formadores que têm pouca capacidade de expressão, falam sempre num tom monocórdico e não conseguem motivar ninguém. Ora bem, no EAC o que pode motivar mais ou menos os formandos é a forma como o programa está elaborado: exposições claras, meda maçudas, com ecrãs coloridos e visor, é isso que pode ajudar na motivação. Assim, penso que cada sistema tem as suas vantagens e inconvenientes. Penso que o EAC complementado seria o ideal.

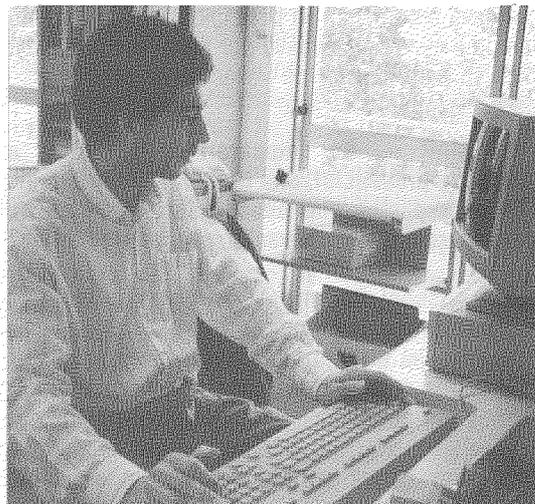
FORMAR — Complementado?

Eng.ª Isabel Parente — Sim, poder jogar o EAC com outra modalidade de formação. No meu caso por exemplo gostei de seguir os programas de Informática em EAC, mas gostaria depois de ter tido algumas horas com um formador em sala para haver um diálogo sobre aquilo que fiz e poder tirar todas as dúvidas. Também acho importante os programas virem acompanhados de textos de apoio. Perdi algum tempo a tirar notas.

FORMAR

Porque no caso de Informática, não trabalhamos todos os dias com as mesmas funções, e se a pessoa não continua a praticar esquece; e realmente a única maneira de suprir isso era tirar notas, porque o programa não tinha nenhum texto a apoiá-lo.

Eng.º Manuel Pires
Telecom / Portugal-Leiria



FORMAR — Sabemos que o Eng.º Manuel Pires seguiu recentemente pela primeira vez um programa de ensino assistido por computador. O que é que sentiu quando começou?

Eng.º Manuel Pires — Primeiro, é uma curiosidade muito grande, porque é a primeira vez que nos sentamos diante do computador para aprendermos alguma coisa e ficamos bastante curiosos. Ver se conseguimos responder bem. Quando o programa está bem elaborado, não tem fugas, o utilizador segue aquele ritmo... Depois, é fácil parar a qualquer momento e voltar a entrar no programa. É possível, portanto, seguir a acção de formação ao longo da semana e coordenar com o tempo que temos disponível na nossa actividade, pois somos solicitados a qualquer momento para trabalho no exterior. No meu caso isso acontece muito, porque coordeno várias brigadas. Consegue-se assim arranjar tempo com facilidade para o nosso trabalho quotidiano e seguir paralelamente a acção de formação. Por outro lado penso que este programa que fiz, sobre a rede digital integrada (RDIS), me deu a oportunidade de abordar muita matéria em pouco tempo. Seis horas foram suficientes para fazer esta acção. Com deslocação ao Centro de Formação a Lisboa para apresentação do mesmo tema, penso que seriam no mínimo necessários dois dias...

FORMAR — Pensa portanto que uma das grandes vantagens do EAC é a sua extrema acessibilidade. Pode-se seguir o programa durante uma hora, e depois interromper para ir resolver um problema urgente que surgiu, e voltar a continuar quando houver novamente oportunidade... Mas não acha que isso pode também ter influência negativa em termos dos resultados de aprendizagem?

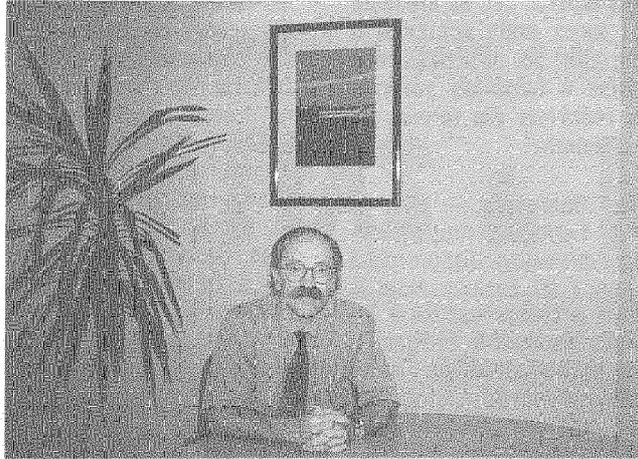
Eng.º Manuel Pires — Claro! Tem também esse lado negativo, não cria a condição fundamental para receber a formação, estar disponível, estar portanto liberto de outros trabalhos. No caso deste EAC que segui, penso que este problema não se põe porque os conteúdos não eram demasiados complexos, uma vez que se tratava só de uma introdução à RDIS, mais para sensibilizar as pessoas para a mudança que vai acontecer. A componente técnica terá de ser outra metodologia de formação para se poder trabalhar com o próprio equipamento.

FORMAR — Logo no início falou em programas bem elaborados... Bons programas produzem boa aprendizagem?

Eng.º Manuel Pires — Sim. O programa tem de estar concebido de modo a que qualquer pessoa possa receber formação, mesmo que não perceba muito de informática. Se existir um momento em que o programa bloqueia, a pessoa desanima. Era o que eu receava: — «Será que vai bloquear? Será que posso cometer erros e o programa os detecta? Posso depois facilmente retomar o caminho certo, ou se cometer um pequeno erro caio logo no abismo?» O programa que segui, estava minimamente bem elaborado. Na fase inicial houve alguns problemas com o *software*, mas conseguimos ultrapassá-los.

FORMAR — O que pensa sobre o futuro do EAC?

Eng.º Manuel Pires — Na evolução que observamos no dia-a-dia, há sempre coisas novas a aprender, novas tecnologias, novos métodos de trabalho. Penso que o EAC é uma forma de divulgação rápida para meter toda a gente a trabalhar numa empresa em determinada sintonia. Penso que este tipo de ensino é um dos campos a explorar. A Telecom tem tido a preocupação de ter formação em várias modalidades e isso é positivo. Por exemplo, há cerca de dois anos começou a difundir algumas acções de formação, através do vídeo, e também deu resultados positivos.



Eng.º Quaresma
Director do Departamento de Formação Telecom Portugal

As primeiras experiências EAC exigiam um sistema pesado, em termos de *hardware*, e eram pesadíssimas em termos de custos, eram sistemas extremamente rígidos. De facto, começámos a ter algum interesse pelo EAC quando este se banalizou a nível da microinformática, portanto quando o EAC «começou a caber» dentro dum PC. Então, nessa altura, é que começámos de facto a sentir necessidade de acompanhar mais de perto o sistema.

Outra banalização que nos parece indispensável, (e aqui posso estar a dar um conselho) é

A palavra ao gestor

FORMAR — Sabemos que a Telecom-Portugal utiliza há cerca de dois anos programas de Ensino Assistido por Computador. Gostaríamos que partilhasse essa experiência com os nossos leitores. Que conselhos daria a um gestor, que neste momento estivesse interessado em implementar também o EAC na sua empresa?

Eng.º Quaresma — Bem, é evidente que nós não podemos dar conselhos a ninguém. Eu acho que o que é importante é estudarmos as experiências uns dos outros e sermos suficientemente abertos, para as darmos a conhecer, e todas as poderemos utilizar, bem adaptadas à nossa própria realidade.

O que eu posso relatar é o que nós fizemos na Telecom, que consistiu em estarmos muito atentos àquilo que se passava a nível internacional e a nível nacional, desde a formação de pilotos, que utiliza esta metodologia há anos, até à experiência de empresas congéneres de telecomunicações. Ou seja, seguimos o desenvolvimento do EAC, sem estarmos lá dentro, mas sem nunca estarmos ausentes. Não posso deixar de recordar, em 1982, nós tivemos relativamente ao EAC uma reacção de grande dúvida, não acreditávamos que o sistema apresentasse, do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista de resultados de formação, vantagens relativamente à formação tradicional.

a banalização do uso do computador na empresa. A apetência para a utilização do EAC só pode ser criada quando na Telecom-Portugal o computador se tornou um equipamento quase banal.

Houve uma directriz estratégica, política mesmo, na empresa, em termos da informatização dos serviços. Isso provocou níveis de formação em informática absolutamente excepcionais. A partir desta altura estavam de facto criadas as condições óptimas para surgir um complemento ao computador, o EAC.

Se nos tivéssemos lançado nesta experiência em 1981/82, os investimentos seriam muito maiores e os resultados teriam

sido francamente menores. Na Telecom-Portugal o EAC aparece num determinado estado de desenvolvimento cultural da empresa.

FORMAR — Os depoimentos que recolhemos nas entrevistas que fizemos a vários técnicos da Telecom-Portugal, todos sem excepção, acharam interessante e positivo a modalidade de formação em EAC. Poderemos dizer que o EAC terá um futuro risonho na Telecom-Portugal?

Eng.º Quaresma — Hoje estamos convencidos do seguinte: É um sistema excepcionalmente caro em termos do investimento inicial. Neste momento vejo mais o EAC como suporte de processos de formação grupal do que um suporte à formação individualizada. Acho que qualquer sistema de formação pode ter uma componente individual mas essencialmente tem de passar pela actividade grupal. A troca, não só com o formador mas também com os colegas, parece-me indispensável.

FORMAR — Tanto quanto sei, os campos de aplicação do EAC na Telecom-Portugal, têm sido sobretudo na área técnica. Pensa que outros campos podem ser eventualmente explorados?

Eng.º Quaresma — Aí está o nosso próximo desafio. Avançar para outros campos de aplicação, para a área do saber e mesmo para o saber estar. Há empresas em Portugal que já produzem, nesta área, produtos extremamente curiosos e simples, concebidos com grafismos muito directos e com resultados espectaculares.

FORMAR — Será que o saber estar, como tem mudanças

menos rápidas que as áreas do saber fazer, pode aumentar o tempo útil de utilização dos produtos e torná-los portanto mais rentáveis em termos de investimento?

Eng.º Quaresma — Isso de certeza. Depois, a própria tecnologia que estava disponível há um ano e tal evoluiu. Hoje já permite, a custos baixos, a integração do som e imagem e assim a interactividade, neste suporte multimédia, torna-se muito mais rica e aumenta extraordinariamente as potencialidades destes recursos. Já tivemos oportunidade de ver experiências destas, por exemplo em formação em línguas, que são realmente muito interessantes.

FORMAR — Voltando ainda aos investimentos iniciais... No campo da formação profissional muitas vezes diz-se que apenas as grandes empresas terão possibilidade de usufruir de mais esta metodologia de formação. Não acha que seria possível as empresas colaborarem em conjunto para conseguirem produtos que possam ser rentabilizados em conjunto?

Eng.º Quaresma — Eu acho que do ponto de vista teórico é possível e desejável. É o que todos estamos a fazer a nível do FSE, ao nível dos centros protocolares, ao nível de acordos com outras instituições de formação. Estamos a tentar otimizar as potencialidades de formação que neste momento existem e de melhorar não só a qualidade de formação que é dada mas também a justeza que tem de existir entre a formação e o emprego.

Sabemos que somos um país pequeno, com recursos financeiros escassos, mas com muito

bons recursos humanos. Teríamos óptimas condições, se não fosse esta característica portuguesa, de não conseguirmos de uma forma simples trabalhar uns com os outros; somos algo individualistas e por vezes penalizamo-nos por isso, não tiramos o melhor rendimento das coisas. Seria óptimo juntarmos-nos e trabalharmos de uma forma mais integrada e mais colaborante neste tipo de metodologia.

FORMAR — Como especialista e como gestor de formação, o que pensa que será o futuro nesta área?

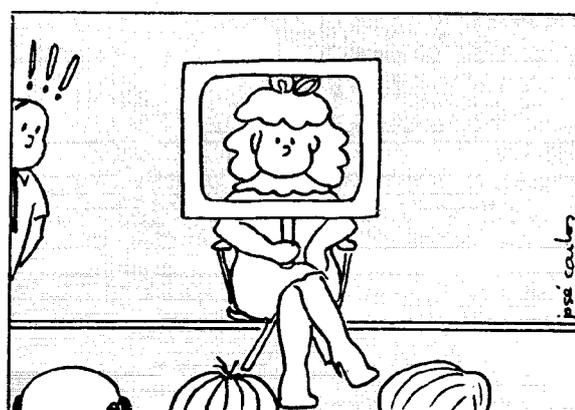
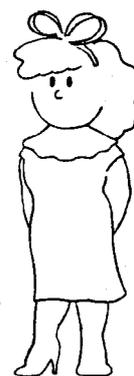
Eng.º Quaresma — Falar hoje como vai ser o futuro é sempre complicado... mas penso que, em traços gerais, se caminha para termos soluções mais integradas e abrangentes.

Se nós temos uma empresa descentralizada, será mais útil que o engenheiro que está em Trás-os-Montes, ou o técnico que está em Coimbra ou o comercial que está em Faro, tenham acesso *on line* à informação que necessitam para implementar um projecto, resolver uma avaria ou prestar informações a um cliente, do que receber um pacote de um curso com um atraso de três meses. Neste momento, estamos a desenvolver um produto em hipertexto para transmitir informação sobre diagnóstico de avarias. A documentação escrita é pesada, por vezes difícil de consultar, então vamos tentar desenvolver ferramentas que permitam às pessoas encontrar soluções rápidas para o problema que identificaram. Trata-se não de ensino assistido, mas de uma ferramenta de informação. São sistemas integrados que desenvolvem as capacidades das pessoas.

Maria Viegas
Socióloga/formadora



AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILU



PNL — PROGRAMAÇÃO NEURO

UM NOVO MODELO EM FORMAÇÃO COMPORTAMENTAL

Tal como as empresas se têm de reinventar e adaptar às novas condições de mercado e à mudança de uma forma geral, também a formação, como uma forma de intervenção na empresa, tem de se desenvolver e aperfeiçoar com novos modelos e novas técnicas, capazes de dar uma resposta mais eficaz às novas exigências que se lhe colocam. Este artigo pretende apresentar algumas das características fundamentais de um novo modelo de comunicação e mudança — Programação Neuro-Linguística.

No contacto diário com o mundo empresarial e com empresas que estão apostadas no seu desenvolvimento, somos cada vez mais confrontados com novas exigências e novos desafios colocados à formação na área comportamental. Estamos numa época em que os valores da eficácia, da produtividade e do sucesso empresarial tomam corpo e com eles o desenvolvimento de novas competências no domínio da eficácia pessoal.

É nossa convicção que o modelo da Programação Neuro-Linguística (PNL), pelo seu pragmatismo, pela sua flexibilidade e pela sua «tecnologia», se constitui hoje como um potente instrumento de mudança comportamental e de programação do sucesso.

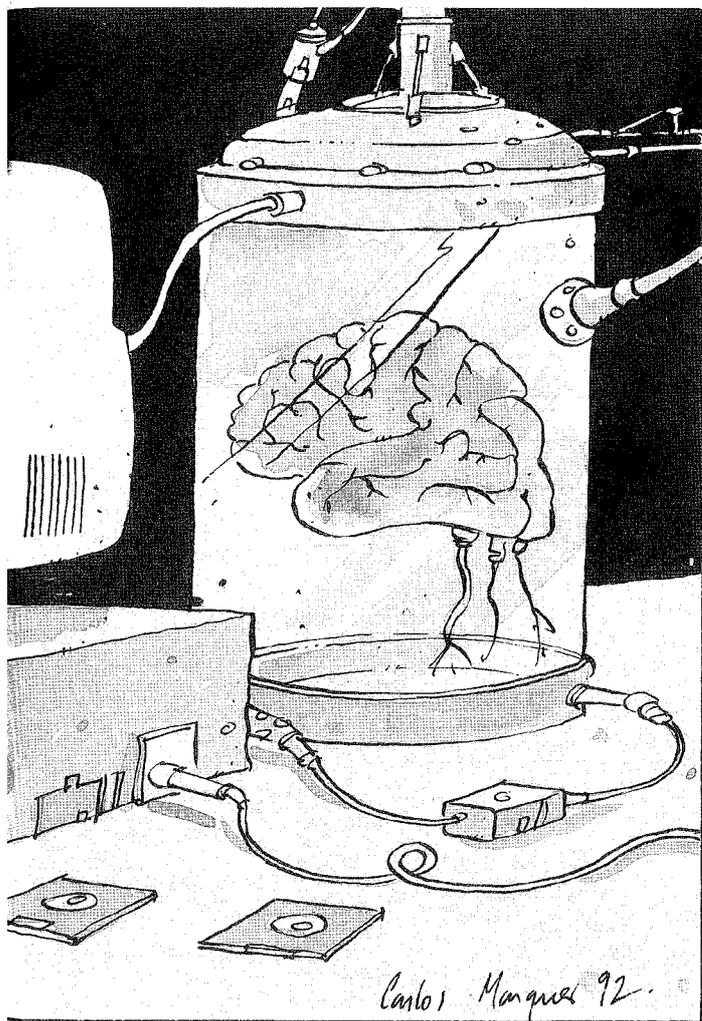
Para falar em PNL é necessário, de alguma forma, compreendermos a sua origem. Este modelo inscreve-se no movimento das investigações psicológicas americanas sobre o funcionamento do cérebro, as técnicas de abordagem sistémica, as investigações em linguística, a psicologia cognitiva, a cibernética e a informática. Apareceu, há cerca de dezassete anos, nos Estados Unidos da América, quando Richard Bandler, matemático e psicólogo e John Grinder, linguista e psicólogo, se propuseram atingir, através da técnica da modelagem, a excelência humana.



PROGRAMAÇÃO NEURO-LINGUÍSTICA PORQUÊ?

Programação, porque, ao longo da nossa existência, nós programamo-nos para pensar, sentir e agir. Se estabelecermos uma analogia com a informática, o material (*hardware*) é o mesmo:

LINGUÍSTICA



todos temos um cérebro e um sistema nervoso. O que muda são os programas (*software*) que utilizamos. Assim, a palavra **programação** refere-se à nossa **organização interna**, à aptidão que temos de reproduzir, criar e aplicar um **programa de comportamento**.

Neuro, porque esta capacidade de nos programarmos depende da nossa actividade neurológica. Nós somos capazes de perceber o mundo que nos rodeia, de pensar, de sentir e de seleccionar comportamentos, porque possuímos um cérebro e um sistema nervoso. Assim, a palavra *neuro* diz respeito às *percepções sensoriais* que constroem a nossa experiência subjectiva da realidade e que determinam o nosso estado interno, simultaneamente neurológico e emocional.

Linguística, porque a linguagem é estruturada e reflecte a forma como nós pensamos. O discurso de uma pessoa é rico em informações sobre o modo como esta constrói a sua experiência do mundo. Assim, a palavra *linguística* faz referência aos *meios verbais e não verbais* que utilizamos para comunicar com os outros, reflectindo ao mesmo tempo o modo como nos organizamos internamente.

Definir PNL não é uma tarefa fácil, uma vez que este modelo é, ao mesmo tempo:

— **Uma tecnologia da comunicação e da mudança.** Operacionaliza um conjunto de técnicas precisas que visam a utilização de uma comunicação mais eficaz e que se centram fundamentalmente nos mecanismos de influência.

— **O estudo da estrutura subjectiva da realidade.** Parte da compreensão de como cada indivíduo constrói a sua própria experiência, decodificando a estrutura que lhe está associada, o que possibilita elaborar mudanças e agir sobre essa mesma estrutura.

— **Um conjunto de instrumentos, utensílios e técnicas.** Utilizadas consoante os objectivos de mudança, não existindo qualquer prescrição ou obrigação desta ou de outra técnica. É o resultado que determina a eficácia.

— **Uma metodologia.** Apresenta-se como um método de reflexão e de acção, apoiado na sua própria filosofia e nos seus pressupostos de base.

No entanto, se nos centrarmos nos objectivos a atingir (obedecendo aqui à própria filosofia do modelo), poderemos definir PNL como um conjunto de técnicas que identificam e descodificam as estruturas comportamentais utilizadas por pessoas com sucesso num determinado domínio. A sua finalidade é permitir a aquisição deste saber-fazer e possibilitar a sua integração no repertório pessoal e profissional de cada um.

Os domínios de aplicação da PNL são vastos e vão desde a terapia, desporto, pedagogia, ao mundo empresarial.

OS DOMÍNIOS DE APLICAÇÃO DA PNL

<p>Relação de ajuda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terapia - Venda - Mudança pessoal - Formação - Desenvolvimento pessoal 	<p>Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão - Recrutamento - Consultadoria
<p>PNL COMUNICAÇÃO MUDANÇA</p>	
<p>Pedagogia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino e educação - Formação - Aprendizagem 	<p>Desempenho eficaz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desporto - Desenvolvimento das capacidades - Evolução pessoal

Em cada um destes domínios, as técnicas e os instrumentos propostos por este modelo actuam, ou mais centrados nos aspectos da comunicação ou mais centrados na mudança de comportamentos, consoante os objectivos a atingir.

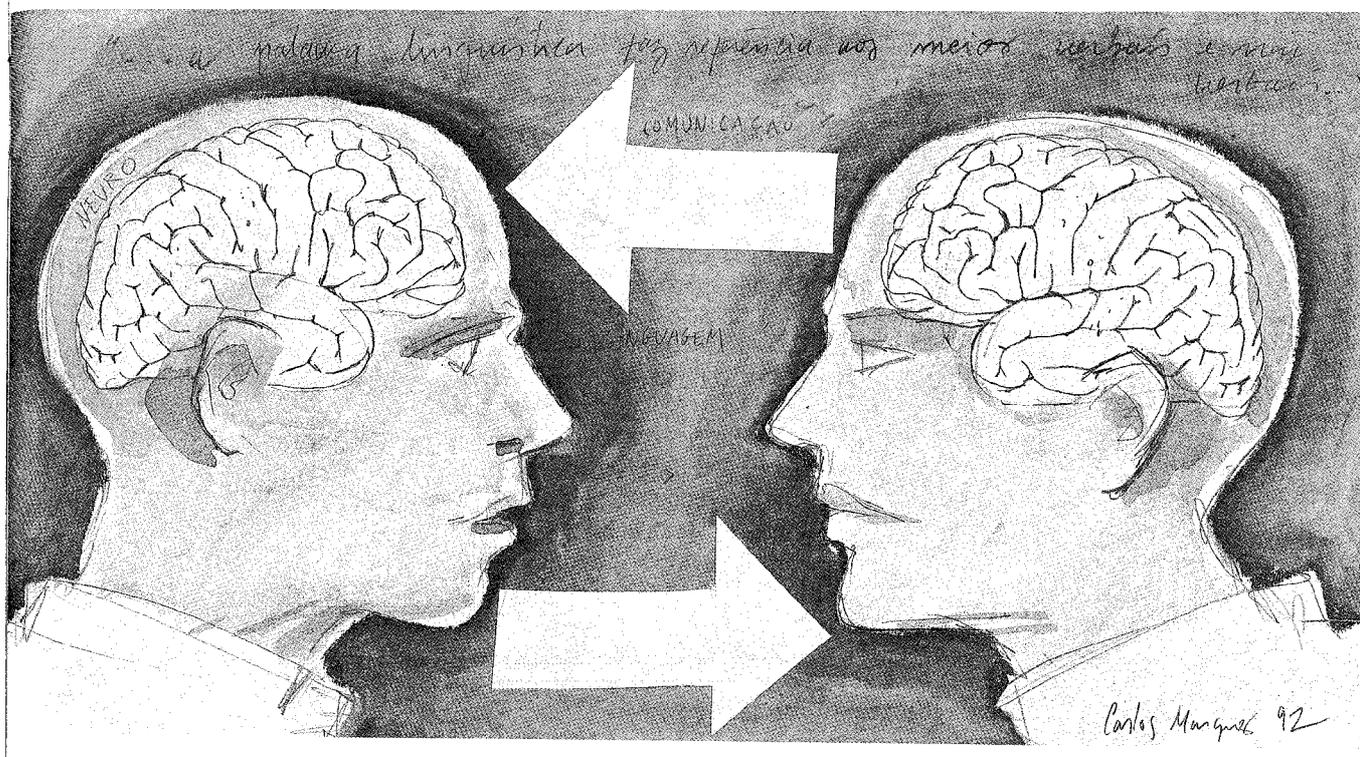
Pragmatismo, espírito positivo, autonomia e flexibilidade são ao mesmo tempo a filosofia e a originalidade deste modelo. Pragmatismo porque assenta na utilização de técnicas que visam um objectivo determinado. Actua com base em objectivos e utiliza uma linguagem de precisão que os permite definir de uma forma precisa e concreta. Espírito positivo porque a negação só existe na linguagem, as nossas representações não contemplam a negação. Nesta perspectiva, a construção de um cenário ou a relação que estabelecemos com os outros têm de ser baseadas num clima de aceitação, abertura e sucesso.

Autonomia e flexibilidade na medida em que a PNL se constitui como um modelo de «escolha», não pretendendo «apagar» ou eliminar nada do que está adquirido mas sim aumentar o leque de escolhas comportamentais para cada indivíduo. Uma das frases fundamentais é: «**Se o que faz não resulta, saiba fazer outra coisa.**»

PRESSUPOSTOS DA PNL

1. O mapa não é o território. A experiência da realidade é construída por cada um.
2. Não se pode não comunicar.
3. A significação da comunicação é o comportamento resposta do nosso interlocutor.
4. Não se muda a realidade mas sim a representação que se faz dela.
5. A linguagem é a representação secundária da experiência.
6. O mais importante na comunicação é o seu nível inconsciente.
7. Cada comportamento tem uma intenção positiva.
8. Fazemos a melhor escolha de entre aquelas que nos parecem possíveis.
9. Quanto maior é o nosso leque de escolhas, mais eficazes podemos ser.
10. Nós sabemos muito mais do que julgamos saber.
11. Os recursos necessários para mudar estão dentro de cada um.
12. O que é possível no mundo é possível para qualquer pessoa. A questão é saber «como».

A PNL é um modelo e não uma teoria explicativa do comportamento humano. Centra-se na experiência individualizada de cada um sem tentar interpretar, explicar ou uniformizar os comportamentos a uma realidade ideal. Encontrar o outro no seu modelo do mundo, detectar a forma como ele constrói a sua experiência subjectiva da realidade é, ao mesmo tempo, um ponto de



partida e um ponto de chegada deste modelo.

Os profissionais da comunicação sabem qual a importância da percepção, da identificação dos quadros de referência, da escuta e do *feed-back* no acto de comunicar.

A PNL operacionaliza estes conceitos em técnicas de observação e leitura do modelo do mundo de cada interlocutor e fornece meios para estabelecer com ele uma relação positiva e de confiança.

Comunicar em PNL é estar numa posição «meta» relativamente à comunicação — é uma metacomunicação.

Técnicas como a calibragem (micromovimentos, movimentos dos olhos, linguagem, postura), a sincronização verbal e não verbal e a utilização do metamodelo da linguagem, permitem sermos, em simultâneo, observadores de nós próprios, dos outros e da relação estabelecida. Este modelo centra-se no processo de construção da nossa realidade e não ao nível do seu conteúdo.

Quando assistimos a um filme de vídeo e o aceleramos ou o rodamos ao retardador, estamos

a actuar ao nível do processo de visionamento do filme e não ao nível do conteúdo que permanece inalterável; no entanto, é curioso como a significação desse mesmo conteúdo aparece alterada.

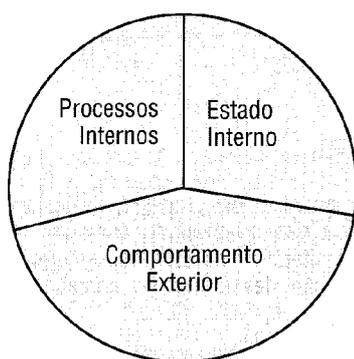
As técnicas de PNL identificam, descodificam e alteram o «como» e não o «porquê» dos comportamentos. Mais importante do que saber a razão de alguém sentir medo, desconforto ou desmotivação, é saber como é que essa pessoa se programa para entrar nesse estado interno e agir de acordo com ele. Detectado o programa de acção (a estratégia) em termos das várias combinações possíveis do <VAKO> ⁽¹⁾ externo e interno característico a cada experiência subjectiva da realidade, é possível agir sobre esse mesmo programa, reprogramando-o, reorganizando-o ou alterando-lhe a sua significação.

⁽¹⁾ <VAKO> Representação dos sistemas sensoriais responsáveis pelo contacto com a realidade externa e pela nossa organização ou programação interna.

A técnica da abordagem, o trabalho sobre as submodalidades e a técnica da dissociação são instrumentos utilizados para a elaboração deste novo programa e mobilizam os recursos internos de cada indivíduo para a programação do sucesso.

Um novo programa está adquirido, novos cenários e novas estratégias estão prontas a entrar em acção, aumentando desta forma o leque de escolhas comportamentais. Escolher ou não o programa mais eficaz depende da sua função positiva e da sua adaptabilidade à experiência vivida e representada em cada momento.

Terrenos de acção PNL



A descodificação detalhada dos processos internos que remetem para determinado estado interno, a identificação dos vários metaprogramas e a observação do comportamento exterior, permitem atingir a modelagem da excelência humana que pode ser utilizada por cada um de nós, para a obtenção de sucesso num determinado domínio.

— O que é possível no mundo é possível para qualquer pessoa — a questão é saber «como».

FORMAR

Concluindo, a PNL propõe-nos:

— Um modelo que permite identificar a forma como cada um constrói a sua experiência da realidade;

— Métodos, instrumentos e técnicas que possibilitem actuar sobre essa mesma realidade, influenciando-a e modificando-a;

— Técnicas facilitadoras de uma comunicação centrada sobre os resultados;

— Instrumentos que permitem neutralizar os efeitos de experiências limitativas e criar novos programas de acção com vista a um melhor desempenho que, uma vez utilizados nos seus vários domínios de aplicação nos permitem:

— Atingir a excelência na interacção humana, praticando uma comunicação de sucesso;

— Influenciar com integridade pessoas e grupos com vista ao alcance de um objectivo comum;

— Fixar objectivos com precisão, mobilizar recursos pessoais e utilizar estratégias de sucesso;

— Enriquecer o leque de escolhas comportamentais, aumentando as possibilidades de escolher comportamentos adaptados às diferentes situações;

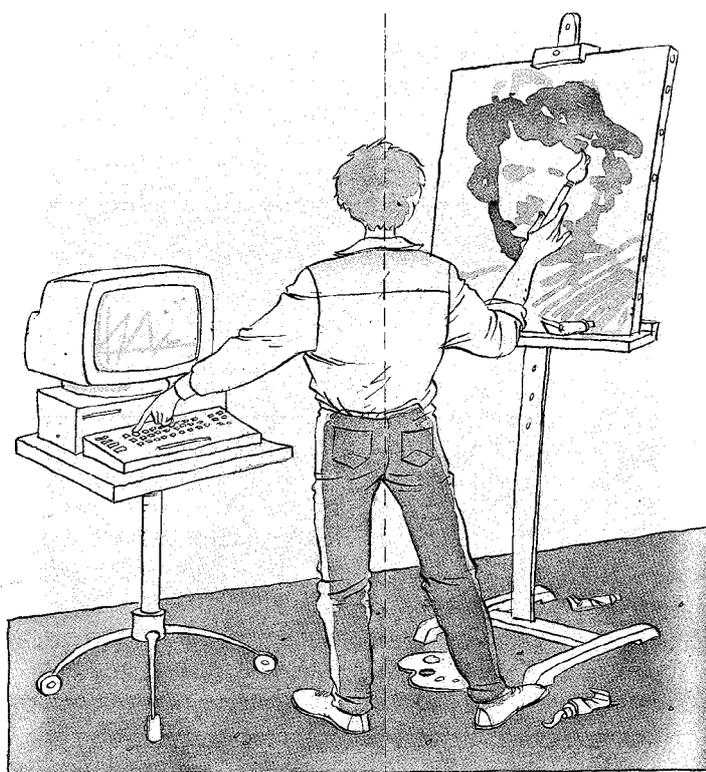
— Aumentar a flexibilidade de cada um, tornando conscientes informações que possuímos, mas que não utilizamos de uma forma sistemática.

Podemos, seguramente, afirmar que o modelo da Programação Neuro-Linguística se constitui como um potente instrumento de comunicação e mudança comportamental.

Paula Tomás

Psicóloga - Maitre praticien en PNL
Consultora Principal/CEGOC - TEA

O SEU CÉREBRO É DE ESQUERDA OU DE DIREITA?



Carlos Marques 92

Considera-se habitualmente que é muito superior a 50% a capacidade do nosso cérebro que é subutilizada. Temos consciência da existência de funções intelectuais distintas, antagónicas e complementares.

A aprendizagem e o ensino têm sido fortemente prejudicados e por isso são quem mais pode beneficiar de um conhecimento profundo dos mecanismos do cérebro, que só agora começamos timidamente a dominar.

Neste artigo pretendemos aflorar muito superficialmente as funções complementares dos nossos dois hemisférios, reflectindo sobre a necessidade de um desenvolvimento harmónico e suas consequências na formação profissional.

Há cerca de uma dezena de anos fiz parte de uma equipa que descrevia funções num grande complexo industrial, para o que registava *toda* a informação que os respectivos titulares dos postos de trabalho me

forneciam desde o início das entrevistas, organizando-a de imediato para melhor compreender a função em causa.

Apercebi-me um dia que um colega, ao executar o mesmo trabalho, não registava *nunca*

qualquer informação antes de perceber exactamente o conteúdo do posto de trabalho. Só então anotava a informação, encadeando-a de uma forma lógica que melhor retratasse a função.

Achei curioso o facto de seguirmos percursos diferentes para chegarmos ao mesmo resultado, particularmente porque os caminhos utilizados eram na realidade antagónicos. Enquanto um valorizava, no início, a análise de informação, o outro valorizava a síntese, a visão global. Naturalmente que em seguida ambos invertíamos os procedimentos, sob pena de não chegarmos a conclusões correctas.

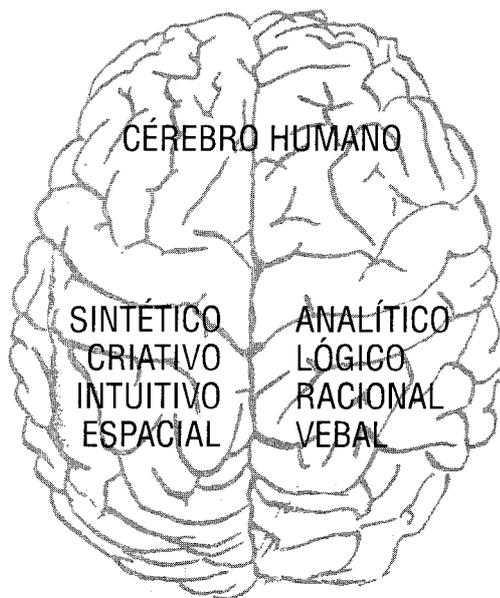
A análise e a síntese são duas operações complementares. A primeira consiste na divisão de uma coisa em pequenas partes para mais fácil compreensão, enquanto a segunda é a reunião dessas mesmas partes, para melhor apreensão do conjunto.

Temos frequentemente um desenvolvimento desigual destas duas capacidades e isto faz com que algumas pessoas sejam mais analíticas e outras mais sintéticas. Mas porquê a preferência por uma operação intelectual em detrimento da outra, se na realidade são complementares?

Há séculos que sabemos que o cérebro humano tem dois hemisférios. Porém, há apenas três décadas que o professor Roger Sperry identificou neste dois tipos de funcionamento diferentes: um digital, do hemisfério esquerdo, com uma forma de funcionamento linear, outro analógico, do hemisfério direito, capaz de processamentos simultâneos e de operar de um modo mais global. Concluiu igualmente que no hemisfério esquerdo reside a função de verbalização e a capacidade de análise e no direito a de comunicação gestual e a capacidade

de síntese.

Podemos afirmar que a história da humanidade foi essencialmente comandada pela comunicação gestual. A capacidade de verbalizar, a passagem da compreensão intuitiva dos



objectos e símbolos para a compreensão e comunicação através da sua representação alfabética é uma conquista recente, de apenas uns escassos milhares de anos.

Porém, grande parte da humanidade passou a subutilizar o seu hemisfério direito, à medida que desenvolveu a escrita. Por exemplo, perdemos a capacidade inata de nadar (residente no hemisfério direito), ainda que continuemos a nascer com ela, o que nos obriga a utilizar o hemisfério esquerdo para a recuperar: temos de usar o pensamento lógico e racional para readquirir o que perdemos e era pertença da intuição!

Apesar destas perdas, existem ainda inúmeras situações-tipo, no nosso quotidiano, das quais damos alguns exemplos, em que utilizamos predo-

minantemente o hemisfério direito:

— O pastor que guarda o rebanho «percebe» que lhe falta uma cabeça de gado, no meio de dezenas ou centenas, por «intuição»;

— O desportista que aprende uma nova técnica, seguindo instruções do treinador, passo a passo, melhora subitamente o seu desempenho, após ter tido de interromper os treinos durante algumas semanas;

— O aprendiz que, numa fase avançada da formação, desempenha com mestria os exercícios complexos que lhe foram solicitados;

— O utilizador de informática que, suspeitando existir um erro na aplicação, procura diagnosticá-lo;

— O indivíduo que ao acordar encontra subitamente a solução de um problema que na véspera não conseguiu resolver;

— O monitor que, no decorrer de uma sessão, modifica radicalmente o plano de sessão tinha elaborado, por «sentir» nos participantes dificuldade de apreensão.

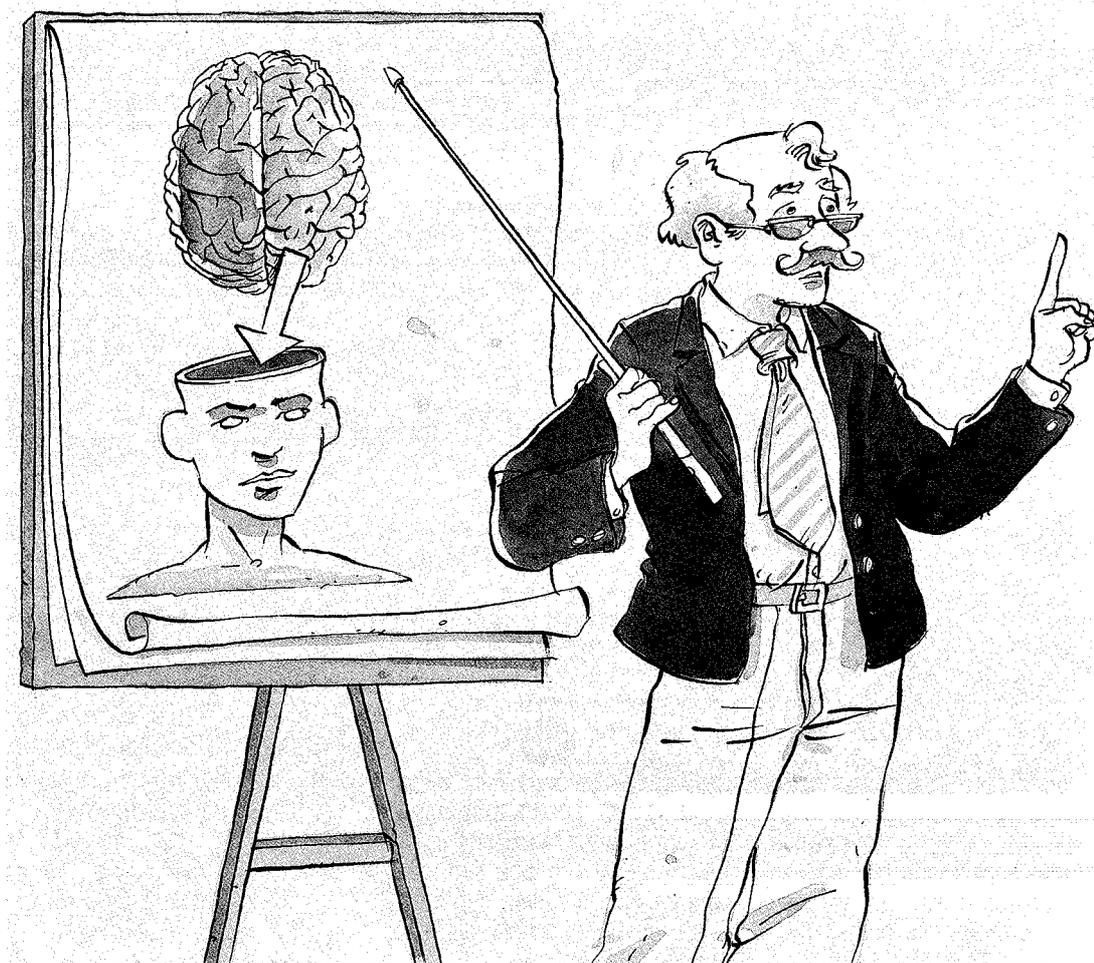
Mas a cultura ocidental é particularmente responsável por uma subalternização das funções do hemisfério direito. Entre nós, a escola institucionalizou a utilização do hemisfério esquerdo. As disciplinas que apelam ao desenvolvimento do hemisfério direito — educação musical, visual e física — não tinham notas, até há pouco tempo. A avaliação naquelas disciplinas não existia; era suposto que um menor desenvolvimento nestes domínios não comprometia a eficiência do estudante.

Por outro lado, quando globalmente consideradas, a metodologia e as finalidades do ensino valorizavam igualmente o hemisfério esquerdo: os métodos expositivos, dentro do mais puro espírito cartesiano, sobreestimaram o papel da razão e da lógica em detrimento da intuição e da criatividade, contribuindo para a subutilização das nossas capacidades intelectuais. Nem os tempos livres escaparam: a banda desenhada sofreu durante décadas um «desconhecimento» activo. Não era proibida, mas também não era bem vista ou aconselhada.

Os museus são mais um bom exemplo das tendências existentes noutros sectores: tradicionalmente foram colecções de peças exibidas de uma forma estática, uma espécie de memória (analítica) do passado. Verificando-se o pouco nível de motivação conseguido, surgiu a tendência para a criação de museus de «ciência viva», com exposições permanentes e experiências (intuitivas) lúdicas e estimulantes. Finalmente, um terceiro tipo de museus, mais actual, pretende divulgar a ciência e a técnica integrando-as na sua evolução histórica.

Hoje sabemos que não deve ser assim. O funcionamento do cérebro tem de ser completo para ser harmónico. Mais, inúmeras situações de aprendizagem deficiente de actividades lógicas podem ser compensadas através do estímulo a actividades que apelam e desenvolvem o hemisfério direito, nomeadamente as artísticas.

Numa palavra, a abordagem simultânea dos dois hemisférios origina resultados qualitativamente superiores, quer ao nível de um indivíduo quer ao nível de grupos em aprendizagem, quer se trate de adultos ou crianças.



Mas como podemos, no domínio da formação, estimular e desenvolver o hemisfério direito?

No que respeita ao monitor de formação profissional, pode afirmar-se que necessita de desenvolver e utilizar as suas capacidades (de análise e de síntese nomeadamente) residentes em ambos os hemisférios. O mesmo se passa com os participantes, na sua profissão, pelo que os conteúdos e actividades de formação devem ter em conta, de igual modo, os dois aspectos.

As próprias apresentações no início de cada acção de formação são excessivamente formais. Cada participante dá um conjunto de informações lógicas sobre si próprio, o mais racionais possível, elaboradas pelo hemisfério esquerdo.

Certa vez, numa acção de formação, um colega sugeriu uma apresentação menos formal que o habitual: cada participante apresentou-se através de uma série de desenhos, que elaborou no momento e que representariam, de algum modo, a evolução da sua vida, tendo havido o cuidado prévio de explicar que não estava em causa o jeito para o desenho. Apesar de alguma relutância inicial, cada um apresentou-se desta forma e indiscutivelmente o tipo de informação ali trazido foi mais profundo do que é habitual e criou-se um bom clima. No fundo colocou-se o hemisfério direito a trabalhar, pondo em evidência emoções em vez das habituais frases feitas.

O equilíbrio entre os saberes, saber, saber fazer e saber ser, e outros mais recentemente diagnosticados, exige por parte do monitor a utilização de técnicas de desenvolvimento de atitudes e comportamentos, com ênfase para os métodos activos, tais

como a dramatização, o uso de vídeo, jogos de desempenho ou a discussão de casos, entre outros, capazes de colocar os participantes «em situação», permitindo a aplicação e o reforço dos conhecimentos e capacidades adquiridos, com particular relevo para a integração através da intuição.

As novas tecnologias, de que a informática é já só uma pequena parte, deverão ter um papel crescente na formação, a qual deve ser o mais adaptada à situação real dos postos de trabalho, reproduzindo as suas características caso não possa efectuar-se no próprio local, e fornecer informação de retorno imediata.

Assegurar resultados com qualidade que não questione a relação custo/benefício é hoje um dos objectivos primordiais da formação, e os meios para o conseguir estão ao nosso alcance.

Basta que os utilizemos com um pouco de reflexão para que o nosso cérebro seja estimulado de uma forma equilibrada tendo em conta as suas características complementares de funcionamento.

Como desenvolver o hemisfério direito:

— Estimule a experiência directa. Distribua amostras para manipulação, faça visitas de estudo orientadas a locais de trabalho, permitindo um contacto estreito dos participantes com matérias-primas, equipamentos, ferramentas e produtos acabados ou serviços.

— Associe a exposição verbal a imagens correspondentes. Dirija-se preferencialmente a mais do que um dos sentidos, sempre que possível, socorrendo-se de tipos diversos e adequados.

— Execute a acção de formação nas condições do próprio local de trabalho. Caso não seja possível, simule as actividades de formação o mais próximo das condições reais de funcionamento.

— Mostre os elementos e o conjunto ou a estrutura. Esclareça a relação entre as partes e o todo.

— Dramatize as situações. Distribua papéis análogos aos que os protagonistas reais desempenhariam.

— Utilize com frequência linguagem metafórica. Associe factos novos com outros já conhecidos dos participantes; exagere para que seja mais facilmente recordado.

— Sintetize regularmente. Faça um resumo de cada vez que terminar um pequeno tema, por forma a integrar os elementos em conjuntos mais vastos e globalmente assimiláveis.

— Evoque e associe situações análogas aos factos a que se quer referir e relacione-as com o trabalho futuro, passando do concreto ao abstracto.

— Seja criativo. Desconfie da primeira ideia. Estimule um ambiente informal. A criatividade comunica-se.

— Improvise. Abandone o seu plano de sessão sempre que necessário.

Luís Filipe Cardim
Gestor de Recursos Humanos
Técnico Superior do IEFP

DECRETO-LEI N.º 405/91 DE 16 DE OUTUBRO

O Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, estabeleceu o quadro legal da formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego. O presente diploma destina-se a regular esta última, tendo em conta os seus aspectos específicos.

Propositadamente não constituem objecto deste diploma o conceito e as finalidades da formação profissional, a certificação, as modalidades, componentes, perfis e outras matérias básicas, dado que as mesmas foram reguladas no diploma comum atrás referido. Em contrapartida, clarifica-se o papel do Estado, das empresas e outras entidades empregadoras ou formadoras. Também se concretiza mais a coordenação do sistema de formação profissional e se definem os critérios básicos a respeitar na concessão de apoios à formação.

Atribuem-se ao Estado, com a participação dos parceiros sociais, não só funções de definição de políticas e de coordenação mas também de apoio, promoção e até realização de actividades formativas através de estruturas específicas. Consagram-se a empresa e as entidades empregadoras em geral como realidade polarizadora e espaço de formação, enquanto as outras entidades formadoras surgem como subsidiárias e complementares.

Adoptam-se, ainda, orientações tendentes a desenvolver e aproveitar a capacidade formativa existente no País, correspondendo às necessidades de formação — verificadas na população activa e nas empresas — e respeitando o direito dos indivíduos à formação profissional.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I
Disposições geraisArtigo 1.º
Âmbito

1 — O presente diploma estabelece o regime jurídico específico da formação profissional inserida no mercado de emprego.

2 — Entende-se por formação profissional inserida no mercado de emprego a que é destinada especificamente a activos empregados, por conta própria ou de outrem, e desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego, cujo objectivo principal é o exercício qualificado de uma actividade profissional e é realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras.

3 — A formação profissional inserida no mercado de emprego abrange a inicial e a contínua, nas suas diferentes modalidades.

4 — No âmbito deste diploma, as referências à formação ou à formação profissional consideram-se equivalentes à formação profissional inserida no mercado de emprego.

5 — As referências a empresas consideram-se equivalentes a quaisquer entidades empregadoras.

Artigo 2.º
Articulação com o serviço público
de emprego e outras entidades

1 — O sistema de formação será articulado com o serviço público de emprego, especialmente nos domínios da informação, orientação e reabilitação profissionais, colocação, análise do mercado de emprego e medicina do trabalho, de modo que, aos candidatos à formação e seus beneficiários, sejam proporcionadas condições suficientes de escolha apropriada de meios de formação e de emprego.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, serão tomadas providências relativas à prestação gratuita de serviços de qualidade a toda a população abrangida.

3 — O sistema de formação será articulado com o meio empresarial e as organizações representativas de trabalhadores e empregadores, na perspectiva de satisfação das suas necessidades em formação e na do aproveitamento de recursos formativos.

CAPÍTULO II Entidades responsáveis

Artigo 3.º Enumeração

São especialmente responsáveis pela promoção da formação o Estado, os parceiros sociais, as empresas e outras entidades empregadoras, as organizações patronais e empresariais, sindicais e profissionais, bem como outras entidades públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos, ou cooperativas que se dediquem à formação profissional.

Artigo 4.º Estado

1 — Ao Estado incumbe, nomeadamente:

a) Definir a política de formação profissional, promover a coordenação do respectivo sistema, conceber apoios e incentivos e realizar a necessária avaliação;

b) Contribuir para a optimização da capacidade formativa existente no País, tendo em conta as respectivas necessidades, e promover a formação de formadores;

c) Incentivar a concessão de licenças para formação, salvaguardando o funcionamento da empresa e a manutenção do vínculo laboral;

d) Credenciar, na medida em que tal se justifique, as entidades formadoras e assegurar, mediante certificação adequada, o reconhecimento das formações;

e) Assegurar a formação de trabalhadores desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego, com prioridade para os segmentos da população com maior dificuldade de inserção no mercado de emprego;

f) Promover a realização de outras iniciativas de formação tidas por necessárias;

g) Promover e cooperar na concepção de meios pedagógicos e na investigação e inovação no domínio da formação profissional.

2 — Entre os segmentos da população com maior dificuldade de inserção no mercado de emprego a que se refere a última parte da alínea e) do n.º 1, incluem-se, designadamente, as mulheres e os jovens com baixas qualificações, ou desempregados de longa duração e as pessoas deficientes, os emigrantes e as minorias étnicas, as pessoas afectadas pelo insucesso na escola ou na inserção profissional e as atingidas por problemas de ordem comportamental ou afim.

3 — A actuação do Estado na promoção da formação profissional inerente aos processos de reestruturação efectua-se em concertação com as empresas e os parceiros sociais, tendo em conta a legislação aplicável, especialmente o Decreto-Lei n.º 206/87, de 16 de Maio.

Artigo 5.º Ministérios

1 — Tendo em conta a articulação com o sistema educativo e a coordenação prevista no artigo 10.º deste diploma, as competências referidas no n.º 1 do artigo anterior são exercidas pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social e, em razão da matéria, por outros ministérios.

2 — No âmbito do Ministério do Emprego e da Segurança Social compete:

a) A Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional, a elaboração e promoção de trabalhos de investigação, estudos, propostas e pareceres tendentes à formulação da política de emprego e formação profissional, à definição de quadros normativos e de objectivos de projectos e programas de acção, bem como à avaliação global da formação profissional face às necessidades a atender;

b) Ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), as actividades de operacionalização e execução das medidas, em especial através da gestão dos respectivos centros de formação e da coordenação dos de gestão participada, a prestação dos serviços a que se referem os n.ºs 1 e 2 do artigo 2.º, a concepção de meios pedagógicos, a investigação e inovação relativas aos problemas de emprego e formação profissional e, bem assim, o apoio à coordenação desta nos termos do artigo 10.º e a avaliação técnico-pedagógica;

c) Ao Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu, o apoio técnico-financeiro à preparação e execução de projectos e programas comparticipados pelo Fundo Social Europeu, bem como a avaliação administrativo-financeira.

Artigo 6.º Parceiros sociais

1 — Os parceiros sociais, no quadro do Conselho Permanente da Concertação Social, ou do organismo que o substitua, participam na definição e avaliação da política de formação

profissional e na coordenação do respectivo sistema.

2 — Será incentivada a cooperação entre associações patronais e sindicais no domínio da formação profissional.

3 — Incumbe também aos parceiros sociais:

- a) Promover o desenvolvimento da formação inicial e contínua;
- b) Realizar acções de formação.

4 — Serão asseguradas aos parceiros sociais as mesmas condições no acesso à criação de centros de gestão participada.

Artigo 7.º

Empresas e outras entidades empregadoras

Cabe, especialmente, às empresas e outras entidades empregadoras:

a) Proporcionar a formação profissional inerente ao processo de adaptação entre os trabalhadores e os postos de trabalho;

b) Executar acções de formação requeridas por aquela adaptação e pela evolução da tecnologia, da organização e gestão das próprias empresas e das aptidões dos trabalhadores;

c) Promover a valorização permanente dos recursos humanos de forma a obter níveis de rendimento e produtividade de trabalho tidos por desejáveis e a favorecer a progressão profissional dos trabalhadores;

d) Assegurar o direito à informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes, relativamente aos planos de formação anuais e plurianuais executados pela empresa.

Artigo 8.º

Outras entidades formadoras

Cabe, em especial, às outras entidades referidas no artigo 3.º:

a) Desenvolver, mediante acordos de cooperação ou por outros meios, actividades de formação e de apoio ou consultadoria;

b) Motivar os associados, ou outros destinatários da sua actividade, para a problemática da formação profissional;

c) Contribuir para a introdução da inovação técnica e pedagógica no domínio da formação profissional.

Artigo 9.º

Locais de formação

A formação profissional pode realizar-se em quaisquer lugares adequados, tais como o posto de trabalho, a área de formação na empresa, centros de Estado e de gestão participada, centros interempresas, centros de associações patronais e empresariais, sindicais e profissionais, de instituições sem fins lucrativos e de organismos ou entidades de formação.

CAPÍTULO III

Organização da formação

Artigo 10.º

Coordenação

1 — Sem prejuízo da articulação com o sistema educativo, a coordenação da formação profissional inserida no mercado de emprego e assegurada pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social, em articulação com os restantes Ministérios, em razão da matéria, e com participação dos parceiros sociais.

2 — Para efeitos de execução do presente diploma compete ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), tendo em conta as atribuições referidas no artigo 4.º do respectivo estatuto aprovado pelo Decreto-Lei n.º 247/85, de 12 de Julho, nomeadamente:

a) Elaborar, através do seu conselho de administração, pareceres e propostas, sobre a adequação entre as necessidades e a oferta de formação;

b) Assegurar os serviços de apoio à coordenação.

3 — A audição dos departamentos do Estado não representados no conselho de administração do IEFP será feita através da Comissão Intermínisterial para o Emprego (CIME), em articulação com o mesmo conselho.

Artigo 11.º

Prioridades

1 — Compete ao Ministro do Emprego e da Segurança Social, tendo em conta o disposto nos artigos 5.º e 6.º, estabelecer as prioridades a observar na concessão de apoios à formação.

2 — Na definição de prioridades serão tidos em conta, nomeadamente, os seguintes critérios:

- a) O acesso dos jovens à formação profissional inicial;
- b) O desenvolvimento de condições para a generalização da formação profissional contínua, atribuindo-se prioridades à dos próprios formadores;
- c) A atenuação das dificuldades com que se deparam os grupos sociais, a que se referem a alínea e) do n.º 1 do artigo 4.º e o n.º 2 do mesmo artigo;
- d) As políticas de reestruturação e de desenvolvimento;
- e) A evolução das necessidades de formação e da oferta de emprego;
- f) A melhoria dos níveis e qualidade do emprego;
- g) A evolução previsível das tecnologias e da organização do trabalho.

Artigo 12.º Formandos

1 — No respeito pelo disposto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, o quadro de direitos e deveres do formando e da entidade formadora será fixado no respectivo contrato de formação.

2 — O contrato de formação, obrigatoriamente reduzido a escrito, obedecerá à legislação aplicável, em especial ao disposto no Decreto-Lei n.º 242/88, de 7 de Julho, e deverá incluir:

- a) A descrição do curso ou acção que o formando vai frequentar;
- b) A indicação do local e horário em que se realiza a formação;
- c) O montante da bolsa ou subsídios, caso haja lugar à sua atribuição;
- d) A referência à realização de seguro contra acidentes pessoais;
- e) Outros direitos e deveres das partes.

3 — O contrato de formação não gera nem titula relações de trabalho subordinado e caduca com a conclusão do curso ou acção de formação para que foi celebrado.

Artigo 13.º Formadores

1 — Na regulamentação da actividade de formador prevista no artigo 11.º do Decreto-Lei

n.º 401/91, de 16 de Outubro, serão tidos em conta os aspectos específicos da formação a que respeita o presente diploma.

2 — Podem exercer actividade de formação não só os profissionais da formação mas também quaisquer outros agentes que possuam habilitações e preparação adequadas.

3 — Tendo em conta o disposto no número anterior, o IEFP promoverá a organização de uma bolsa actualizada de formadores, para melhor resposta às necessidades e utilização pelas entidades interessadas.

CAPÍTULO IV Financiamento e avaliação

Artigo 14.º Fontes de financiamento

1 — O financiamento da formação profissional é assegurado pelas entidades previstas no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro.

2 — Para os efeitos do disposto no número anterior, destinam-se à formação profissional as dotações inscritas, para o efeito, no Orçamento do Estado e uma percentagem das contribuições para a segurança social pagas pelos trabalhadores e pelas entidades patronais, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 140-D/86 de 14 de Julho.

3 — A distribuição dos meios financeiros públicos destinados à formação terá em conta as prioridades a estabelecer segundo os critérios previstos no artigo 11.º

4 — As empresas e outras entidades financiam directamente a formação que realizem por si mesmas e em cooperação entre si ou com recurso ao exterior, podendo também beneficiar dos apoios técnicos e financeiros previstos em legislação específica.

Artigo 15.º Avaliação

1 — Com vista à avaliação das acções de formação profissional, e da utilização dos meios financeiros a ela afectos, será feito anualmente o apuramento estatístico das respectivas acções e despesas.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, os serviços e organismos da administração central, regional e local bem como as entidades que beneficiem de apoios à formação profissional devem autonomizar os respectivos orçamentos e contas de formação.

Artigo 16.º

Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a execução administrativa do presente diploma cabe aos serviços competentes das respectivas administrações regionais.

CAPÍTULO V
Disposições finais e transitórias

Artigo 17.º
Regulamentação

1 — As normas regulamentares para execução do disposto neste decreto-lei são fixadas por decreto regulamentar.

2 — A certificação da formação profissional será objecto de diploma legal específico.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Agosto de 1991. — Aníbal António Cavaco Silva — Mário Fernando de Campos Pinto — Lino Dias Miguel — 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

Leia a
FORMAR

**A REVISTA DOS
FORMADORES**

BREVE COMENTÁRIO

Portugal está neste momento a atravessar uma fase de fortes choques que fazem (re)equacionar a nossa eficácia económica, social e cultural, reequacionamento que o torna simultânea e conseqüentemente protagonista de mutações aceleradas resultantes da necessidade de novas medidas de formação profissional e de emprego (e de articulação destas com o sistema económico global) para dar resposta a alguns hiatos estruturais do país real que somos e aos compromissos assumidos com a Comunidade Europeia...

No seguimento destas constatações, surgem em 16 de Outubro de 1991 dois decretos-lei (n.ºs 401 e 405) que se podem definir como dois instrumentos regulamentadores e/ou dois esforços de racionalização da formação profissional, quer a inserida no sistema formal de ensino quer a inserida no mercado de emprego. É um facto que a formação profissional não tem implicado qualificação. Salvaguardando-se alguns esforços empreendidos ao longo dos anos, e em particular num passado muito recente, nunca existiu um verdadeiro planeamento nacional e racional da formação profissional. Poder-se-á fundamentar esta afirmação com o facto de terem existido (e existirem) múltiplas e diversas instituições e organizações promotoras de formação, sendo difícil discernir quaisquer medidas comuns entre elas. Constatou-se, simultaneamente, uma situação paradoxal entre *excesso e insuficiência*, denotando-se uma desvalorização/perda de credibilidade social na formação e uma desintegração/descoordenação/dispersão de recursos.

Reportando-nos, novamente, aos decretos-lei n.ºs 401 e 405 de 16 de Outubro, podemos afirmar desde já, que o Decreto-Lei n.º 401, de 16 de Outubro de 1991, contém disposições comuns à formação inserida no sistema educativo e à formação inserida no mercado de emprego, traduzindo-se na Lei Quadro da Formação Profissional. Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 405, da mesma data, destina-se a regulamentar os aspectos específicos da formação profissional inserida no

mercado de emprego, precisando mais aprofundadamente a coordenação do sistema de formação profissional.

Passemos a analisar estes dois diplomas. Como se já referiu anteriormente, os dois diplomas consistem no enquadramento jurídico da formação profissional, entendida esta como um «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» (Art.º n.º 2 do decreto-lei n.º 401/91, de 16 de Outubro).

Possui duas modalidades de intervenção: a formação profissional inserida no sistema de ensino e a formação profissional inserida no mercado de emprego. Na primeira, que está estruturada por cursos profissionais, cursos técnico-profissionais e escolas profissionais — é a *escola* o local por excelência onde decorrerá o processo formativo, constituindo os *destinatários*: a população escolar, incluindo o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar. A segunda modalidade distingue-se da primeira já que é a *empresa* o espaço privilegiado onde se processarão as actividades de formação profissional, *destinando-se* à população activa, aos empregados ou desempregados e aos candidatos ao primeiro emprego.

Acrescente-se que a formação profissional inserida no mercado de emprego, e à luz do enquadramento legal definido pelo Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro, destina-se ainda às mulheres e jovens com baixas qualificações, desempregados de longa duração, a pessoas deficientes, aos emigrantes e às minorias étnicas, às pessoas afectadas pelo insucesso na escola ou na inserção profissional e/ou atingidas por problemas comportamentais ou afins, em suma, aos grupos mais desfavorecidos.

O enquadramento jurídico proporcionado pelos referidos diplomas move várias instâncias, quer aquelas incumbidas da definição, organização, coordenação e execução das medidas da política de formação profissional, quer aquelas que poderão usufruir dessas mesmas medidas.

Temos assim que, para a formação profissional inserida no sistema educativo, o promotor principal é o Ministério da Educação (ME). Para a formação profissional inserida no mercado de emprego, o promotor é o Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS), mas também, em menor amplitude, os ministérios da Agricultura, Pescas e Alimentação (MAPA), da Saúde, do Comércio e Turismo (MCT). O primeiro dos diplo-

mas atrás referidos, constitui a expressão legal da interdependência e estreita ligação desejada e desejável entre os ministérios de Educação e de Emprego e Segurança Social.

As questões da FP cobrem vários campos de intervenção, a nível nacional, sectorial e regional/local. A FP promovida pelo ME acaba por envolver o MESS já que este está representado nos órgãos de tomada de decisão no que respeita, por exemplo, à criação de escolas profissionais. Na génese deste processo poderão intervir, sindicatos, autarquias, cooperativas, empresas, associações, fundações e instituições de solidariedade social.

No caso particular do Programa Aprendizagem, que atende essencialmente às necessidades de âmbito mais sectorial, refira-se que estão envolvidos vários ministérios — MESS, ME, MPAT, MAPA, MCT-Inst. da Juv. —, confederações patronais e confederações sindicais.

Quanto à FP inserida no mercado de emprego, é o MESS, via DGEFP (através da elaboração e promoção de trabalhos de investigação, estudos, propostas e pareceres tendentes à formulação da política de FP, à definição de quadros normativos, etc.), o elemento dinamizador e cuja operacionalização está cometida ao IIEFP.

Na sequência do Acordo de Política de FP é, hoje em dia, cada vez mais relevante o papel a desempenhar pelos parceiros sociais na definição das linhas orientadoras da FP que se deseja.

Já afirmámos que era necessário sistematizar e racionalizar a FP. Era imperativo que se imprimitesse um carácter de unidade e eficácia numa tentativa da sua integração, coerência e organização. Deste modo, e numa filosofia de concertação e parceria, surge a intervenção, a vários níveis, dos parceiros na definição das linhas orientadoras da FP. Ressalta aqui uma questão: será que um dos factores que contribuiu para a FP não ser qualificante consistiu precisamente na ausência de participação dos parceiros sociais nas diferentes fases da gestão da formação?

No âmbito do Acordo Económico e Social, a FP é entendida mais na vertente de «instrumento de valorização dos recursos humanos indispensáveis ao funcionamento das empresas e à sua modernização», reconhecendo-se a relação de causa — importância estratégica da FP dos trabalhadores — e efeito — a maior qualidade e produtividade do trabalho.

À luz da Lei Quadro, a FP prossegue finalidades que se prendem com:

— a integração e realização socioprofissional dos indivíduos;

— a adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho;

— a promoção da igualdade de oportunidades, no acesso à formação, à profissão e ao emprego;

— a modernização e o desenvolvimento integrado das organizações, da sociedade e da economia;

— o fomento da criatividade, da inovação e da iniciativa

No Decreto-Lei nº 401/91 está estipulado no seu artigo 23.º, relativamente à *coordenação global da FP*, que esta tem a participação dos parceiros sociais no âmbito do CPCS. Quanto à fase — *avaliação* — do ciclo de gestão da FP, o artigo 22.º do referido diploma assegura que existirá avaliação sistemática das componentes administrativo-financeira, técnico-pedagógica e articulação daquela com o emprego. No mesmo artigo se afirma que esta *avaliação* se realizará aos níveis nacional, sectorial e regional *por quem é responsável pela coordenação*, ou seja, salvaguarda-se a envolvimento dos parceiros sociais nestas três valências.

Quanto ao Decreto-Lei n.º 405/91, que regula a FP inserida no mercado de emprego, salvaguarda a participação dos parceiros sociais da seguinte forma:

— atribuindo-lhes funções de definição de políticas de coordenação, mas também de apoio, promoção e realização de actividades formativas;

— assegura a participação dos parceiros na definição e avaliação da política de FP e na coordenação do respectivo sistema (artigo 6.º).

De facto, através destes dois diplomas, encontrou-se a fórmula que nos parece responder mais eficazmente aos objectivos do governo e parceiros sociais em matéria de formação tendo em vista:

— a promoção da formação, de maneira mais adequada às necessidades do País;

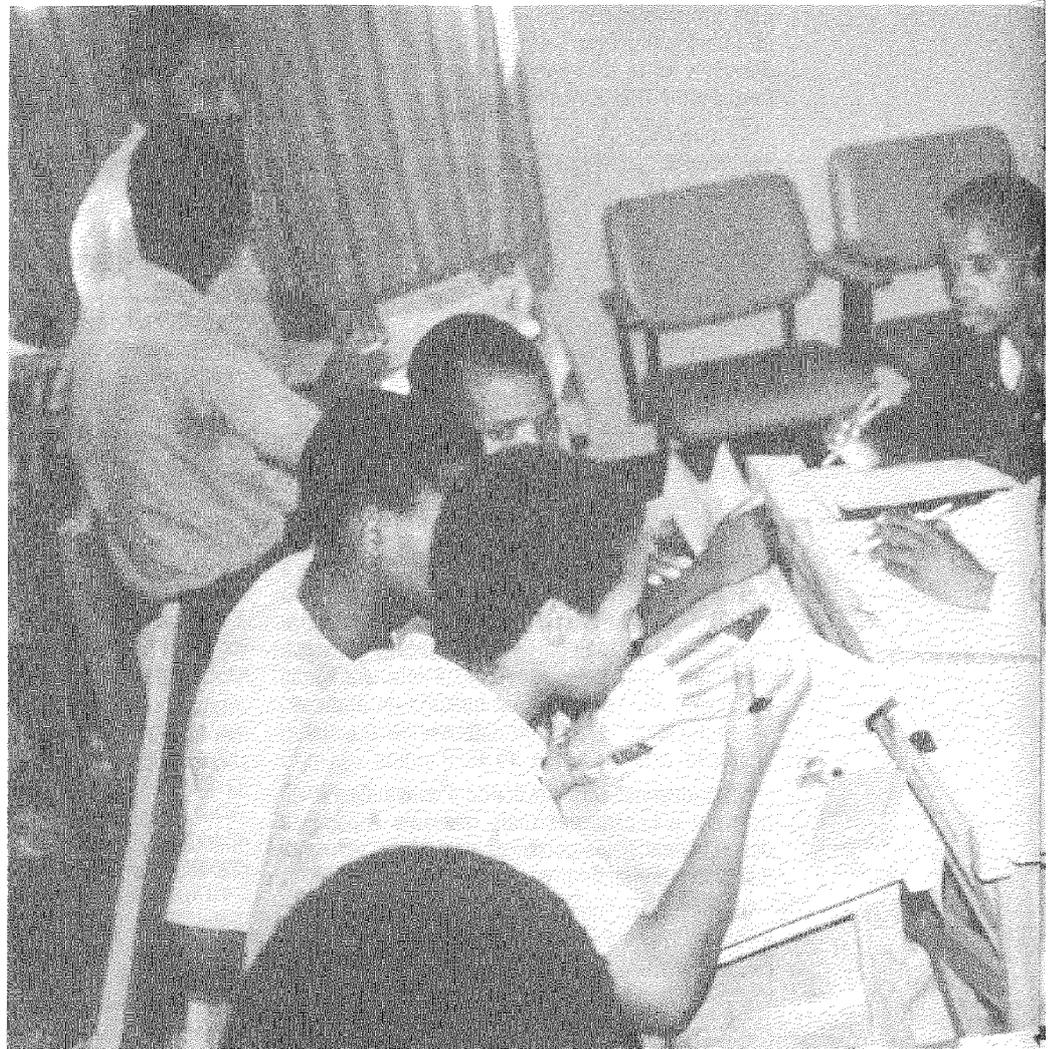
— a qualificação pedagógica e a eficácia organizativa;

— o reforço do papel dos Parceiros Sociais neste domínio;

— a criação de condições que confirmem maior operacionalidade às estruturas existentes.

Judite Aguiar

Técnica Superior do IIEFP



MOÇAMBIQUE

36

PROJECTO DE FORMAÇÃO INFOR

FORMAR



RESUMO DA SITUAÇÃO ACTUAL

Tete, norte interior da República de Moçambique, zona castigada pelas sucessivas guerras contra o país alimentadas a partir dos regimes vizinhos de minoria branca (Rodésia e África do Sul), conta hoje com mais de 160 mil deslocados, na sua grande maioria crianças e jovens em idade escolar, vivendo situações familiares de extrema tensão (órfãos, separadas de pai e mãe ou de um deles).

Cerca de 80% da rede escolar existente foi destruída, assim como sete das onze escolas de formação profissional existentes na província, o que gera enorme pressão sobre as infra-estruturas escolares existentes.

Empenhado num esforço de guerra consumidora de recursos materiais, de homens e de vontades, o governo de Maputo pouco pode fazer para minorar os efeitos desta situação.

PROJECTO DE FORMAÇÃO INFORMAL DE JOVENS

De acordo com estudos da Direcção Provincial de Educação de TETE, a grande maioria dos jovens que acabam a EP1 (5.ª Classe) e o Ensino Secundário Geral, têm dificuldades em continuar com os seus estudos, estimando-se que não mais de 10% têm possibilidades de o fazer. Acontece porém que a quase totalidade dos restantes 90% acaba por não regressar às zonas de origem, tentando a sua sorte numa cidade sem dinamismo económico para os absorver, acabando fatalmente por lhes reservar uma posição marginal.

Em face desta situação, a Direcção Provincial de Educação de TETE, em colaboração com a organização não-governamental portuguesa CI-DAC-Centro de Informação e Divulgação Amílcar Cabral, com o apoio financeiro da Comunidade Económica Europeia, conceberam e implementam um projecto experimental piloto ao nível do sector da educação, de formação informal de jovens.

O projecto destina-se essencialmente a três grupos de estudantes:

— Grupo com nível de ingresso EP2 (7.ª classe), baseado no Centro de Produção Escolar de Boroma;

MAL DE JOVENS

— Grupo com nível de ingresso correspondente ao ensino básico (10.^a classe), baseado no Lar de Estudantes de Tete;

— Grupo de formação artesanal, baseado no Centro de deslocados de Benga, com nível de ingresso correspondente ao EP1 (5.^a classe).

Em todos os casos trata-se de classes terminais dos respectivos níveis, variando as idades entre 14 e 21 anos. Através do projecto pretende-se completar a formação escolar de grupos de jovens residentes nestes centros, fornecendo-lhes uma formação mínima que lhes venha a permitir ou facilitar uma posterior integração no mercado de trabalho.

Para além de pretender capacitar jovens para o exercício de determinadas profissões, o projecto prevê ainda incentivos para aqueles que pretendem trabalhar em conjunto e voltar às suas aldeias de origem. Reduzir ou atenuar problemas de educação ao nível da cidade e estimular o relançamento económico de aldeias rurais, são pois duas faces de resolução de um mesmo problema.

As áreas eleitas para a formação foram definidas tendo em conta as condições que cada um dos vários centros apresenta, as disponibilidades de formadores, e ainda as necessidades locais e as tradições de trabalho. Cursos de Serralharia, Carpintaria, Alfaiataria e Costura, Bobinagem de Motores Eléctricos são os pensados para curto prazo, estudando-se ainda a possibilidade de realização de um Curso de Mecânica de Bicicletas.

Os cursos de Serralharia, Carpintaria e Bobinagem terão a duração de um ano e decorrerão em regime de alternância com a formação formal. O curso de Alfaiataria e Costura funcionará nos mesmos moldes, embora se preveja que o período de formação não necessite de mais de três/quatro meses.

OBJECTIVOS

Os objectivos do projecto poderão ser hierarquizados e descritos do seguinte modo:

1.º Nível

— Inserção de jovens na sociedade e no mercado de trabalho;

— Reabilitação da rede escolar por parte da Direcção Provincial de Educação de Tete, através

da produção de mobiliário e equipamento escolar (a custos inferiores aos do mercado);

— Teste de novas metodologias de intervenção e de articulação entre a formação profissional e a educação formal, pensando em eventuais melhorias curriculares e ou alargamento da experiência;

2.º Nível

— Criação de oficinas de carácter associativo, estimuladas e apoiadas por medidas concretas de apoio à criação de auto-emprego;

— Obtenção de receitas para a manutenção dos Centros (e para a continuidade da acção na fase pós-projecto).

3.º Nível

— Criação de oficinas no Centro Internato de Produção de Boroma, no Centro de Deslocados de Benga e no Lar de Tete, vocacionados para a produção e para a formação;

— Formação de jovens capazes de desempenhar tarefas a um nível elementar no âmbito das seguintes áreas:

Alfaiataria e Costura

Serralharia

Carpintaria

Bobinagem de Motores Eléctricos

Mecânica de Bicicletas;

— Produção de equipamento escolar destinado à reabilitação da rede escolar do Distrito.

ACTIVIDADES A DESENVOLVER

— Construção de oficinas no Lar de Tete (Serralharia e Carpintaria);

— Melhoramentos dos espaços destinados à produção em Boroma e Benga;

— Dotação em equipamento das oficinas;

— Aquisição de meios de transporte;

— Criação de condições mínimas de segurança;

— Formação dos responsáveis do projecto;

— Formação de formadores, gestores e organizadores de formação;

— Formação de monitores;

— Estabelecimento de programas de formação e produção para as diversas áreas previstas;

— Implementação dos programas de formação.

O projecto teve o seu início em 1991 e decorrerá até final de 1993. No final do primeiro trimestre de 1992 estão concluídas ou em fase de conclusão todas as actividades previstas em 1, tendo havido a preocupação de os equipamentos fornecidos se ajustarem aos objectivos.

A formação prevista no ponto 2.1 foi realizada em Portugal por parte de dois técnicos moçambicanos (cursos de Gestão de Projectos e de Formação de Formadores), e a do ponto 2.2 foi realizado em TETE por técnicos portugueses. Num curso com uma duração de 80 horas, foram formados os responsáveis pelas três estruturas directamente implicados no projecto, tendo ainda havido oportunidade de alargar a formação a outros elementos da Direcção Provincial de Educação (chefes de centros de produção e professores e directores de algumas escolas), assim como a representantes de empresas da região que dispõem de centro de formação.

O curso previsto para monitores dos centros decorrerá a breve prazo e será assegurado por técnicos moçambicanos da Direcção Provincial de Educação de Tete, formados em fases anteriores. Saliente-se que algumas destas fases, aparentemente simples, apresentam no contexto moçambicano dificuldades particulares, dada a inexistência de meios, as dificuldades de reafecção de pessoal, o esforço nacional que é dirigido para o sector da educação e a complexidade de problemas que se colocam na fase actual a esse nível, as dificuldades em importar, desalfandegar, transportar e montar equipamento, etc, etc.

Embora se sublinhe o carácter informal do projecto, não está posta de parte a hipótese de haver um reconhecimento da formação que se vier a realizar e uma integração curricular ao nível do EP2 das matérias ministradas através da formação. Esta possibilidade, assim como a eventual repetição desta experiência piloto noutras províncias do país, vai essencialmente depender dos resultados da experiência de Tete.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL SAÍDA PROFISSIONAL

Concluídas que estejam todas as actividades prévias ao desenvolvimento da formação, espera-se que como resultado directo deste projecto possam ser realizados os seguintes cursos por ano:

— Alfaiataria e Costura — três cursos em cada centro, com 16 jovens por curso, num total de 144 jovens formados;

— Serralharia — um curso em cada centro, com oito jovens por curso, um total de 24 jovens formados;

— Carpintaria — um curso em cada centro, com oito jovens por curso, um total de 24 jovens formados;

— Bobinagem de Motores — um curso em Boroma para dez jovens;

— Mecânica de Bicicletas — dois cursos em Boroma com dez jovens por curso, num total de 20 jovens formados.

Em resumo, por ano poderão ser preparados elementarmente para o exercício de uma profissão cerca de 220 jovens. Destes jovens alguns prosseguirão estudos no ensino formal, outros encontrarão emprego noutros centros e escolas que vão entretanto sendo recuperadas para funcionamento, outros serão absorvidos por unidades privadas e outros ainda optarão pela criação do seu próprio emprego, colectiva ou individualmente, desenvolvendo actividades para os quais forem formados ou actividades afins de carácter artesanal.

DIFICULDADES ESPERADAS

Nenhum projecto de formação para o auto-emprego e para o desenvolvimento é isento de problemas nem decorre sem inúmeras alterações ou ajustamentos de percurso. Este, pelas circunstâncias particulares em que decorre, não foge à regra. Sem preocupação de hierarquizar e, certamente sem esgotar os problemas, citemos alguns:

A população alvo

Os destinatários finais do projecto e, em última análise, aqueles a partir dos quais o projecto será julgado e avaliado, encontram-se em condições psicológicas peculiares e pouco favoráveis ao projecto. É difícil definir grupos homogéneos, prever reacções individuais ou de grupo ou antever a eficácia da formação. Para cada grupo, para cada curso, será necessário desenvolver estratégias próprias e corrigi-las no tempo.

Compatibilização produção/formação

Compatibilizar objectivos de ensino/aprendizagem com objectivos de produção não é tarefa fácil. Fazê-lo em cursos de curta duração com formadores «pouco rodados», faz aumentar o grau de dificuldade esperada. Raros serão os casos em que se ajustarão a sequência das fases

de formação e a cronologia das operações de produção.

Criação

O êxito económico posterior à formação, da produção artesanal, depende em larga escala da capacidade criativa dos seus agentes. As características do presente projecto (duração da formação relativamente curta e existência de «encomendas» de produção) não abrem muito espaço para o desenvolvimento de capacidades criativas por parte dos participantes. Estimular a inovação a partir de rotinas produtivas é um desafio que se vai colocar aos monitores responsáveis.

Formação/ensino

Por mais pontos de contacto que se tentem estabelecer, a verdade é que a formação profissional e ensino são objecto de interpretações e obedecem a práticas diferenciadas. No projecto, não só elas estão simultaneamente presentes como se procura que haja, ao longo do tempo, uma certa convergência. Gerir esta simultaneidade e diferença não será certamente tarefa fácil para os gestores de formação.

Definição de um perfil de saída

Do conhecimento que temos de experiências similares, a maior parte das dificuldades da formação para o auto-emprego situam-se ao nível do desenvolvimento das capacidades «empresariais» (e não das técnico-profissionais). Muito embora os participantes adquiram facilmente capacidades ao nível de produção durante a formação, dificilmente adquirirão autonomia económica no período imediatamente a seguir. É, de facto, um passo bem largo o que leva da formação ao emprego.

Formação para a qualificação

As necessidades de formação, baseados no percurso a percorrer entre o perfil de entrada e o de saída, são totais (formação para a qualificação), o que faz com que se venham a desenvolver certamente pressões no sentido de alargar a duração da formação.

Dificuldades locais

Assegurar que se dispõe dos meios mínimos necessários à partida para qualquer iniciativa, no contexto actual do País, é certamente privilégio que poucos promotores ou nenhuns terão. Garantir que, se faltar alguma condição de realização, essa falta será suprida num período de



tempo curto é totalmente impossível. Não se poderá nem sequer prever o tempo (muito ou pouco) que demorará suprir essa falta. Há que fazer um grande esforço de planeamento e, além disso, que dispor de engenho e arte bastantes para ultrapassar situações inesperadas ou, alternativamente, nem sequer deitar mãos à obra.

Dificuldades institucionais

Por maior que seja a vontade e o carinho que as instituições locais dediquem ao projecto, serão



sempre limitados os meios que lhe poderão afectar. Qualquer fase mais crítica pode vir a ser comprometedor. Acresce ainda que o projecto exige articulação entre esferas institucionais diferentes, nomeadamente a educação, trabalho e indústria, o que certamente lhe retirará rapidez de adaptação em alguns momentos chave.

Fase de arranque

O passado recente da República de Moçambique não estimulou o aparecimento da iniciativa

privada, e por consequência o desenvolvimento de qualquer forma de acumulação de capital. As exigências e as necessidades na «fase de arranque» serão pois acima daquelas que uma situação normal leva a prever.

Banalização da ideia de projecto

A ideia de «projecto», que tem orientado a maior parte das intervenções dos doadores externos, estará demasiado banalizada, tendo-se talvez perdido um pouco a ideia de actividades integradas. O alargamento no tempo da duração dos projectos, a dificuldade das situações que se vivem, o insucesso relativo de muitos projectos leva a que, em muitos casos, o «projecto» passe a ser visto como forma de apetrechamento em meios (particularmente de transporte) e de reabilitação de infra-estruturas, perdendo-se o seu sentido global. Os projectos terão de manter claros, actuais e sempre presentes os seus objectivos, de modo a não haver descoordenação na acção. É igualmente importante que se mantenha uma «estrutura de projecto» para que a condução das operações não seja totalmente absorvida pelas estruturas institucionais participantes.

CONCLUSÃO

A República de Moçambique não é aquele país que nos é apresentado, pelos *media*, onde notícia e desgraça coincidem. Se o curto prazo é duro, a verdade é que em Moçambique também se luta, se vive com esperança e se procuram soluções a longo prazo. Existe fome e sede, mas também de projectos, de ideias, de novas experiências. Palco de desgraças e calamidades, Moçambique é, ao mesmo tempo, um imenso laboratório de experiências de desenvolvimento e um reservatório de energias alimentadas pela solidariedade e pelo inconformismo.

A experiência que resumidamente se descreveu é uma das muitas em que estão envolvidas as autoridades locais de educação e o CIDAC. Do êxito ou fracasso deste projecto pouco mais dependerá do que o futuro de umas centenas de crianças anónimas. Da iniciativa, se durável, dependerá o futuro de muitos milhares de crianças que, pesem embora as dificuldades que atravessam, continuarão a ser a grande riqueza do país.

Ezequiel Pinho
Associação IN LOCO
Fernando Oliveira
Formador do IIEFP

O JOGO DE PAPÉIS

O Jogo de Papéis, também chamado Role-Playing ou Representação constitui uma técnica enquadrável nos métodos activos de formação. É centrada nas relações interindividuais e visa a aquisição e o desenvolvimento de atitudes pessoais. Consiste numa representação verbal e accional espontânea — que utiliza a imaginação criadora — de situações e de relações que são objecto de uma aprendizagem socioprofissional, quando se trata de formação. Chefes agressivos e autoritários podem ser colocados frente a frente com operários com grande poder de argumentação, vendedores ineficazes podem descobrir, por meio desta técnica, onde falha a sua argumentação...

Especificar os seus objectivos comportamentais é problemático, porque muitas das suas mudanças qualitativas que ocorrem através da simulação são internas e não observáveis. Contudo, as razões para uso do Role-Playing podem ser sumarizadas assim:

1. Os protagonistas podem experimentar novos papéis e o auditório, vendo como estes representam, pode apoiar e reforçar comportamentos adequados.
2. Frequentemente os protagonistas encontram alternativas criativas e flexíveis em situações que favorecem o emergir de habilidades e potencialidades latentes.
3. Consiste essencialmente na tomada de consciência dos limites de cada participante através da experimentação.
4. Facilita a análise e a compreensão do problema, não de forma teórica, mas em condições próximas das reais.
5. Desenvolve-se por meio de quem «dirige» a cena (o formador), dos protagonistas ou actores (formandos voluntários) e do auditório ou observadores (formandos).
6. No centro da aprendizagem, está a pessoa na sua globalidade e não apenas o seu sistema cognitivo.
7. Pode resolver problemas de relacionamento interpessoal.
8. Posto em prática com eficiência pode tornar-se moldura na qual se desenvolvem todas as outras actividades.

TRÊS MOMENTOS

PREPARAÇÃO
FOCALIZAÇÃO
ESTIMULAÇÃO
INICIAÇÃO

1. AQUECIMENTO

ACÇÃO
CRIAÇÃO
EXPLORAÇÃO
TRANSFORMAÇÃO

2. DESENVOLVIMENTO

REFLEXÃO
FEEDBACK
INTEGRAÇÃO
INDIVIDUAÇÃO

3. ECO

1.º Momento

Corresponde à discussão livre de grupo do assunto a ser accionado ou estimulado por meio de técnicas específicas como jogos de *aquecimento*.

2.º Momento

É a fase do *desenvolvimento* do Jogo de Papéis em si, representação verbalizada e accionada de uma situação socioprofissional (no caso de formação) num ambiente de confiança e suporte.

3.º Momento

É a fase do *eco* do grupo, expressão dada pelos diversos membros do grupo do que eles sentiram, pensaram viveram ou reviveram no decurso do jogo.

— Ter em consideração o tempo, o espaço, o material disponível e o tipo de participantes.

— Levar em consideração que a situação a explorar deve estar relacionada com o meio profissional presente ou futuro dos formandos.

— Utilizar muita imaginação e muita fantasia na maneira de propor a actividade.

— Evitar interrupções excepto quando pretende introduzir uma nova técnica (exemplo: «congelar» a acção para proceder à inversão dos papéis).

— Fazer com que os protagonistas sejam os primeiros a exprimir aquilo que sentiram antes de voltarem aos seus lugares.

— Possuir razoáveis conhecimentos de psicologia para que conheça as características psicológicas e comportamentais dos formandos de maneira a responder-lhes adequadamente durante e depois do Jogo de Papéis.

— Pôr a tónica no «aqui e agora». A acção é situada no presente, como se ela se desenrolasse ali, sob os olhos do grupo.

REGRAS DE APLICAÇÃO/FUNIONAMENTO

— Esclarecer previamente os participantes dos objectivos e em que consiste o «jogo».

— Respeitar e fazer respeitar. Qualquer desempenho deve ser no sentido de o grupo se sentir seguro, num clima de confidencialidade.

Não esqueça que:

Um Role-Playing pode conduzir a experiências de nível muito profundo e assumir «ser alguém diferente» pode ser uma experiência muito desestruturante para participantes que não se sentem confortáveis na sua própria identidade.



UMA SITUAÇÃO POSSÍVEL

Quando ocupamos um lugar de trabalho conhecemos pessoas com diferentes atitudes perante a vida. Com frequência algumas delas oferecem resistência à mudança e nós temos de aprender a lidar com isso.

Por outro lado podemos descobrir que o tipo de trabalho que temos não nos satisfaz. Podemos ambicionar fazer algo melhor e mais interessante. Porque é que as pessoas são condenadas a gastar cada dia, cada semana, cada ano, a fazer algo que acham aborrecido e repetitivo? Será que o mundo terá de ser assim?

PERSONAGENS

- A — Director de pessoal
- B — Operário fabril

SITUAÇÃO

A e B trabalham para a firma há muito estabelecida que fabrica componentes de automóvel. No passado a firma era muito bem sucedida, mas devido à falta de ajustamento à nova realidade de mercado e a novas formas de produção (CNC, CAD/CAM e informatização geral) começou a perder dinheiro. A é um recém-chegado à firma, mas B trabalha lá há 20 anos.

ESPAÇO

- Gabinete de A
- Uma mesa e duas cadeiras

ORGANIZAÇÃO

- Distribua os papéis e dê alguns minutos aos protagonistas.
- As instruções são lidas em separado e não discutidas.
- Organize a área de trabalho.

INSTRUÇÕES

A

A secção onde B trabalha tem tido problemas nos últimos meses. Você gosta de B e pensa que

ele tem sido sempre um trabalhador consciente, mas também lhe disse que ele nunca esteve de acordo com a introdução das novas tecnologias, o que poderá estar relacionado com o seu elevado grau de absentismo nos últimos tempos. Você não acredita muito nisso e está a pensar em lhe perguntar durante uma conversa no seu escritório.

B

Recentemente descobriu que o seu trabalho se tornou realmente muito frustrante. Existe um encarregado que parece que implica consigo e que lhe faz observações sarcásticas e críticas. Toda a secção está a baixar os seus níveis de produção e o encarregado parece culpá-lo de tudo isto. Está farto — trabalha na firma há 20 anos e isto são os agradecimentos que recebe. Decidiu esclarecer tudo com o director de pessoal. Afinal de contas, foi ele quem nomeou o novo encarregado e ambos parecem ser muito amigos.

PONTO DE PARTIDA

B começou a trabalhar depois de um breve período de absentismo. São 10 horas da manhã e A está sentado no seu escritório a trabalhar, quando B entra sem bater à porta.

PONTOS PARA REFLEXÃO

Como é que A e B reagiram na cena? São conflitos como este inevitáveis numa fábrica? Quais as razões que estarão por detrás deles? Poderão ser evitados? Como? Poderia a cena ter um fim diferente?

Carlos Barata
Psicólogo

BIBLIOGRAFIA

Bour, P., *Psicodrama e Vida*, Zahar Editores, 1974, Rio de Janeiro

Robert J. Landy, Ph.D., *Drama Therapy, Concepts and Practices*, Charles Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A.

Sue, J., *Creative Drama in Groupwork*. Winslow Press, 1986, Telford Road, Bicester, England.

FORMASM

TRÊS SUGESTÃO

Ofereço-lhe estas três sugestões que têm tornado mais eficaz e gratificante a formação em que intervenho. Se gostar e experimentar alguma delas, ofereça-nos, em retorno, a riqueza da sua experiência.

A FOLHA DA FELICIDADE

A «Folha da Felicidade» é, nem mais nem menos, aquela folha que distribuímos, no fim dos cursos e seminários, aos participantes, que eles preenchem, por vezes com algum enfado e que nós recolhemos com grande entusiasmo. Vamos logo ver como foi a apreciação dos monitores, se acaso monitoramos e dormimos tranquilos sobre os êxitos alcançados.

Considero que a Folha que ultimamente tenho utilizado é a melhor de todas. Mas, a bem dizer, depois de ter visto já umas centenas delas, parecem-me todas iguais. Com o pequeno pormenor pessoal que marca a diferença, é claro. Viva a diferença!

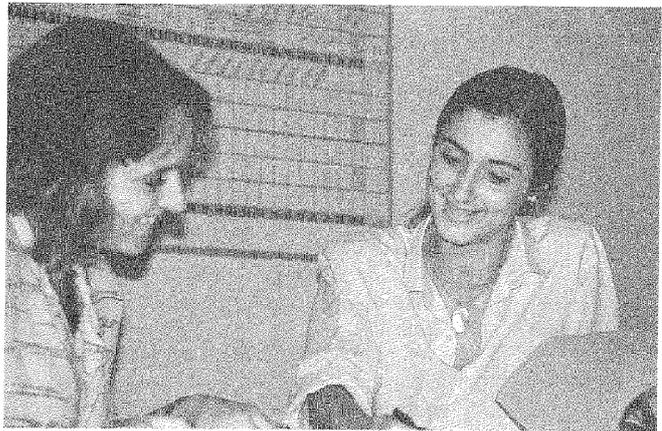
Quero tão-somente sugerir-lhe que adie, por 15 dias, o prazer de examinar os ditos questionários de avaliação. Quando entregar as fichas ponha aos participantes o seguinte desafio: leve cada um consigo a respectiva ficha de avaliação (depois de preenchida no local) e solicite ao chefe respectivo dez minutos, no máximo, para o informar sobre o que se passou no curso. Previna os participantes que nunca, mesmo nunca, passem a ficha para as mãos do chefe. Muitos deles dirão de imediato: «Deixe ficar que logo o atendo.» O participante deve ler ou fazer menção de ler, para que a conversa, embora curta, assuma a seriedade do contacto profissional. Todos conhecemos, até por experiência própria, as infinitas artes e manhas dos chefes. Ao fim de 15 dias recolha as fichas com a indicação se houve ou não contacto com o chefe. O que pode resultar disto?

A chefia fica informada directamente pelo interessado do que é que se passou na acção de formação. Todos os *feedbacks* às chefias são construtivos mesmo que impliquem crítica a qualquer aspecto da acção de formação. Os rumores, mesmo os mais inocentes, são geralmente destrutivos.

O contacto com o chefe é, por si mesmo, prova de que o participante quer pôr algo de concreto em prática, no mínimo e por absurdo, a vontade de ter um relacionamento profissional mais aberto. Se a ficha incluir a manifestação da intenção de pôr algo de concreto em prática, melhor. A formação ajuda a induzir, deste modo, o processo de transferência de conhecimentos para a prática e a conversa com o chefe será mais objectiva, como os chefes gostam ou dizem que gostam.

Esta iniciativa pós-curso contribui também para a apropriação da formação por parte de quem aprende e ainda, no mínimo, para levar o formando a ter mais autoconfiança, o que é sempre útil para os trabalhadores portugueses mais inclinados a comportamentos de dependência.

A recolha das fichas no prazo determinado é boa ocasião para o responsável de formação,



discretamente, prolongar com alguns conselhos a aplicação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

«O que funciona melhor é o que é simples. Mas atenção! Nem sempre o que é simples é o mais fácil de pôr em prática.» (Clausewitz)

É para cursos residenciais. Os participantes, depois de oito horas de formação em sala, estão naturalmente cansados. Há um sem-número de actividades a que os organizadores podem recorrer para entretenimento e relaxação. Sugerimos-lhe esta que tem não só o mérito de divertir como também de reforçar a aprendizagem.



Divide-se o grupo de participantes em tantos subgrupos quantas as noites disponíveis. Talvez não seja conveniente ultrapassar os cinco/seis elementos por subgrupo. Cada um deles fica com a missão de elaborar, durante a noite, um programa de vídeo com a duração média de 15 minutos. Os aspectos técnicos da filmagem ou gravação em vídeo são apoiados por um monitor mais dotado para os audiovisuais, o qual, porém, não intervém nem na elaboração do guião nem na representação. No dia seguinte, antes da ordem de trabalhos, projecta-se o programa realizado e reservam-se 15 minutos para comentários. Assim se ocupa a meia-hora antes da sessão da manhã, que tem habitualmente início às 9h 00. Damos-lhe, por isso, a designação de

O JORNAL DAS 8H 30

Jornal das 8h 30. Os subgrupos, por vezes, dão títulos mais sugestivos aos jornais elaborados por eles. É isso que se pretende. As únicas indicações a dar aos «cineastas» são as seguintes: Relatem o que se passou durante o dia de hoje, sobretudo o que aconteceu no âmbito pedagógico e façam-no com a maior dose de humor de que sejam capazes.

Cada experiência feita é um «caso» de imaginação e boa disposição. Os subgrupos não dispensam cópias das suas *performances*.

O que é que pode resultar do Jornal das 8h 30? É saudável iniciar o dia de formação com humor. O humor liberta de eventuais crispções do dia anterior e dispõe para aprender melhor. «Para pô-los a ouvir, ponha-os a rir.» (Allen Klein)

De maneira agradável e subtil os participantes fazem a revisão das matérias do dia anterior, substituindo, com vantagem, o «se bem se lembram» do monitor. Os monitores, esses, apercebem-se da maneira como as suas mensagens foram realmente captadas pelos participantes. Podem corrigi-las durante a sessão que segue a apresentação do vídeo.

Não é a caricatura a melhor maneira de pôr em evidência os traços verdadeiramente característicos de um objecto ou de uma personalidade? Porque não de um dia de curso?

Os autores do filme-vídeo treinam comunicação e os críticos a capacidade de a analisar. O riso, segundo Victor Bruge, é a distância mais curta entre duas pessoas. E porque não induzir, desta forma, um pouco mais de humor no trabalho? (Veja o livro da Monitor, *Humor no Trabalho*, Lisboa 1991.)

«É bom sabê-lo;
Mas é melhor fazê-lo» (Anónimo)

O ACTIVADOR DA APRENDIZAGEM

O que lhe propomos é seguramente mais eficaz do que qualquer sabonete ou desodorizante com «impulso pedagógico». Funciona mesmo e seduz os participantes. É um motor suplementar que fornecemos a quem quer aprender.

Trata-se de um teste (quem diria!) que se aplica no início da acção de formação e no fim. Mas, nunca lhe chame teste porque se o fizer suscita de imediato alergias fundas que vêm das carteiras da escola primária, agora renovadas pelos necessários teste anti-álcool e anti-sida e pela famigerada PGA. É rigorosamente o mesmo teste que se aplica nos dois momentos. A duração aconselhável para a aplicação inicial é acerca de uma hora e para a aplicação final cerca de hora e meia. A resolução do teste demorará, na segunda aplicação, cerca de três quartos de hora, reservando-se o tempo que sobrar para comentários sobre as soluções e os percursos que cada um fez para lá chegar. A resolução dos testes é sempre individual, permitindo-se, na segunda, a consulta da documentação distribuída durante a acção de formação. Em qualquer dos casos o monitor recolhe os testes, assinados e sem vestígios sequer de classificação ou de emendas.

O teste deve contemplar todos os temas essenciais da acção de formação e ser discriminante, isto é, deve permitir situar diversos níveis de conhecimento dos mesmos assuntos. Um quarto do teste pode ser preenchido por perguntas de respostas múltiplas. Três quartos constarão de pequenos casos ou incidentes, escritos, em *slides*, em vídeo ou em fotografia.

Sobre esses incidentes ou casos breves formulam-se questões que tenham a ver com a análise e resolução da situação apresentada. «Defina o que entende por...», «Diga o que sabe sobre...», «Comente a seguinte afirmação...», «Qual a razão de...», «Quais as consequências de...». São per-

guntas que não têm cabimento no activador de aprendizagem. Naturalmente é mais adequado à aprendizagem de matérias teóricas, embora o apliquemos com sucesso a matérias semiteóricas, como higiene industrial e marketing. A linguagem tem de ser comum e nunca técnica.

O que pode resultar do activador de aprendizagem? Os monitores dispõem, à partida, de informações precisas sobre o nível de conhecimentos de cada um dos participantes. Podem assim individualizar mensagens, ajudar o percurso individual de cada um e ajustar os conteúdos.

No fim do curso os participantes conseguem identificar, eles próprios, os progressos que fizeram. O reconhecimento, feito pelos próprios, é um dos mais fortes catalisadores de aprendizagem que se conhece. A comparação entre os dois resultados permite, a quem concebeu e animou o curso, concluir, com objectividade, sobre a pertinência dos conteúdos e sobre a eficácia dos métodos utilizados.

Mão-chela de sugestões para o futuro. É mais fácil aplicar os ACTIVADORES DE APRENDIZAGEM do que elaborá-los. Se recorrer a monitoragem externa paga, obrigue-a a construí-los. Assim contribui eficazmente para melhorar a objectividade da formação. Ganha você, ganham eles, ganhamos todos.

Curso significa corrida. Corredores são os participantes, não o treinador!

Lemos de Azevedo
Responsável de Formação na Nestlé-Portugal
Docente Universitário

PRODUTOR O QUE É?

Cinema e televisão são meios de expressão que reivindicam o estatuto de arte. Mas, para além de serem considerados arte (haverá alguém que ainda o ponha em causa?), são também uma indústria. Deste balancear entre a arte e a indústria, surgem ambiguidades, algumas delas ainda não resolvidas.

Uma das mais importantes, se não a fulcral, é a questão «Quem é o autor da obra?», isto é, «Quem tem a última palavra sobre o produto final?».

Quando pensamos nas produções de carácter pedagógico (cinema ou vídeo), para além das questões que se põem na produção corrente, surgem problemas de ordem pedagógica que dificultam ainda mais a concretização de um projecto.

Mas vejamos primeiro o que se passa na produção dita «não pedagógica». Hoje, consideramos que cinema/televisão são fruto de um trabalho colectivo para o qual todos têm de contribuir de forma a que obra seja conseguida. E uma obra conseguida é aquela que tem: bom argumento, bons actores, boa realização, boa qualidade técnica e que não dê prejuízo financeiro. Mas nem sempre foi assim!

Em breve o cinema fará cem anos e nos seus primórdios, fora honrosas excepções, o actor era a figura mais importante de um filme. Era o nome dele que aparecia em grandes letras. O realizador permanecia praticamente no anonimato, o argumentista não existia. A prática de «fabricar» filmes era baseada no improvisado um exemplo significativo foi visto recentemente na série televisiva sobre Harold

Lloyd. Ao filmar, uma das suas célebres corridas, um eléctrico puxado por cavalos tem um desastre chocando contra uma coluna. As filmagens param e imediatamente inventa-se uma forma de integrar o desastre na sequência do filme.

Mas é ainda na primeira fase do cinema mudo, que vai aparecer o primeiro realizador digno deste nome: David Griffith (célebre pelos filmes *O Nascimento de uma Nação*, *Intolerância* e *O Lírio Quebrado*). Pela primeira vez vai surgir nos cartazes o nome do realizador com uma dimensão maior que o do actor.

Na prática, o realizador é agora o elemento mais importante, o actor passa a estar às suas ordens. O argumentista não é um escritor mas um técnico, como o electricista, o técnico de som, etc. Resultado: proclama-



-se que é mais importante a maneira de dizer do que aquilo que se diz. Isto é, filmes bem feitos com argumentos banais.

O aparecimento do cinema sonoro em 1927 trouxe a necessidade de diálogos audíveis e bem feitos. Mas a capacidade de os escrever estava longe dos homens do cinema, ela era do domínio dos escritores tradicionais que passam a ser os criadores directos de personagens, de frases, de mundos, ou seja, não de formas mas de temas. E o importante já não é a forma mas sim o tema, não a maneira de dizer mas o que se diz. Traduzido para o pragmatismo industrial significa que o essencial para se conseguir um bom filme não é um astro famoso, nem sequer uma grande realização, mas sim um bom argumento. O argumentista começou a surgir como o criador cinematográfico.

Vai começar a partilha da autoria. O argumentista trabalha sobre o papel e o realizador é o responsável pelo imenso mecanismo do acto de filmar.

O argumento e a realização são executados por pessoas diferentes em sectores distintos. Começa então a surgir a necessidade de haver alguém que faça a ponte entre estes dois criadores, que consiga dar uma unidade • obra. É essa tarefa que vai ser assumida pelo produtor. O produtor, até aí, era só a pessoa que investia o dinheiro necessário para a obra ser exe-

cutada. A partir de agora passa a ser o «chefe da orquestra». É este o modelo que Hollywood vai seguir, sendo unicamente contrariado pela «moda» de cinema de autor.

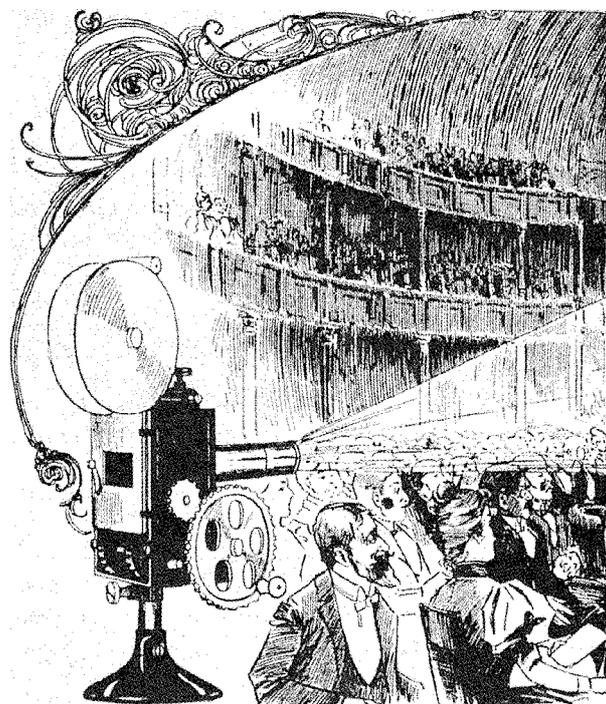
Hoje, se exceptuarmos alguns exemplos no campo da realização (Fellini, Woody Allen, etc.) que têm grande liberdade de acção ou ainda de realizadores que produzem eles próprios as suas obras (Spielberg, Brian de Palma, etc.), o modelo de trabalho colectivo com todos os elementos envolvidos, com tarefas bem definidas sob a tutela organizativa do produtor (ver quadro).

AS TAREFAS DE UM PRODUTOR

Nascimento

e estudo de um projecto

- * Escolha do texto, ideia ou guião;
- * Negociação do contrato com o autor;
- * Escolha do realizador;
- * Avaliação das principais opções (duração, suporte, cenários e locais, meios técnicos, distribuição, música,...) e calendarização;
- * Estudo financeiro do projecto;
- * Financiamento: escolha de parceiros (distribuidores, vendas antecipadas ao estrangeiro, contratos publicitários, subsídios estatais) e negociação do conjunto destes contratos.



Preparação

- * Escolha definitiva dos artistas, cenários, guarda-roupa,...;
- * Marcação de todos os meios técnicos (estúdio, equipas,...);
- * Preparação dos exteriores e criação ou pesquisa do vestuário, móveis e acessórios;
- * Elaboração de um plano de trabalho;
- * Preparar as condições necessárias para a execução dos efeitos especiais;



- * Estabelecer compromissos com os intérpretes, negociação e estabelecimento de contratos;

- * Autorização e marcação de rodagens;

- * Contratos com as companhias de seguros.

Preparativos

- * Ensaios com os actores, bailarinos, músicos,...;

- * Preparação técnica de ima-

gem (efeitos especiais, equipamentos, luzes...);

- * Preparação técnica do som.

Execução

- * Preparação da equipa técnica para a rodagem;

- * Supervisão da rodagem;

- * Supervisão da desmontagem.

Acabamentos

- * Acabamentos técnicos do filme: revelações, projecções, montagem, mistura, visionamento...;

- * Acabamentos técnicos do vídeo: montagem, mistura imagem/som, visionamento...;

- * Finalização do processo administrativo: regularização dos *cachets*;

- * Liquidação das facturas;

- * Balanço financeiro.

Promoção

- * Concepção do material de promoção;

- * Participação em festivais, feiras internacionais...;

- * Relação com a imprensa.

Fonte: documento interno do INA — Institut National de l'Audiovisuel

E O QUE SE PASSA NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS?

Para além do trabalho que é exigido a um produtor de uma produção corrente ao produtor pedagógico — designação seguida pelos anglo-saxónicos ou tecnólogo na designação da Universidade Aberta — é igualmente exigido o trabalho de

adequar o produto final aos objectivos pedagógicos previamente estabelecidos.

Para tal, terá de ter conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de linguagem do meio utilizado, de forma a facilitar o diálogo entre os dois elementos: o especialista de conteúdo e o realizador. Um diálogo difícil porque, geralmente, o especialista de conteúdo conhece profundamente o tema a desenvolver, garantindo o rigor da informação, mas desconhece a linguagem do *media* o que, normalmente, o impede de explorar as potencialidades que este oferece. O realizador é um elemento geralmente com largos conhecimentos do *media*, quer técnicos quer formais, mas que não domina a linguagem pedagógica. Assim, o produtor pedagógico deve dominar tanto a linguagem da pedagogia como a do *media*. Devido a esta sua posição intermédia entre o realizador e o especialista do conteúdo é fundamental que o produtor tenha ainda uma razoável capacidade de diálogo e de promover consensos, sem a qual o seu trabalho não será levado a bom termo.

A situação acima descrita nem sempre é, no entanto, a que se encontra em todas instituições. Poderá haver um especialista de conteúdo que saiba de linguagem dos *media*, ou um realizador com conhecimentos pedagógicos. Quando tal acontece, é frequente estas funções serem



acumuladas numa ou em duas pessoas. Outro caso, embora raro, é o documento ser escrito, produzido e realizado por uma única pessoa.

Quando as funções estão distribuídas por pessoas diferentes como procederá o produtor pedagógico? Geralmente recebe da instituição a incumbência de produzir um documento sobre determinado assunto. O ideal será poder dedicar-se exclusivamente só a um projecto de cada vez e isso poderá durar meses.

À partida, é-lhe atribuído um orçamento, que ele discute ou aceita, e que lhe dará uma noção dos meios de que poderá dispor (se pode ir captar imagens originais a um outro país ou se terá de recorrer a imagens de arquivo, por exemplo).

Em seguida, contactará um especialista que vai ser o responsável pelo conteúdo científico do assunto a abordar. A escolha do especialista de conteúdo é normalmente complexa. Primeiro porque ele terá de revelar largos conhecimentos do tema, pois a divulgação em larga escala do documento exige um grande rigor na informação veiculada: Muitas vezes os melhores especialistas de conteúdo têm dificuldade em en-

volver-se, quer por falta de tempo (na maioria dos casos) quer por insegurança, visto que têm de lidar com um *media* com o qual não estão familiarizados.

Superadas estas dificuldades e delineado o primeiro esboço do guião, vão-se envolvendo vários outros técnicos, conforme as solicitações do projecto, um guionista se existem situações friccionadas, um cenógrafo se são necessários cenários, etc.

Na fase seguinte do projecto, o elemento da equipa que vai ter um papel importante a desenvolver será o realizador. Vai competir-lhe a escolha dos planos, e a coordenação da equipa técnica. No entanto, a articulação entre o realizador e o especialista de conteúdo passa, a maior parte das vezes, pelo produtor pedagógico que tenta estabelecer consensos.

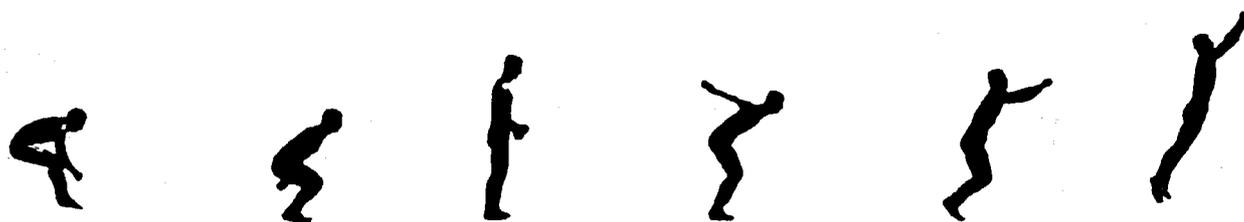
O trabalho de um produtor pedagógico não acaba, porém, quando a obra já se encontra terminada tecnicamente. Há ainda que cuidar da sua divulgação e avaliação. Quanto à divulgação, só muito recentemente se começou a pensar, em Portugal, na imagem exterior do produto. Uma capa bem concebida, com uma boa fotografia ou desenho, um bom arranjo

gráfico com uma informação escrita cuidada são aspectos extremamente importantes para que o documento chegue às mãos do maior número desejado de destinatários. E se foi investido dinheiro e tempo na produção de um documento, não é para ele ficar na gaveta, mas sim para ser consumido no sentido positivo do termo.

Por fim, a avaliação é fundamental para que se possam recolher, com rigor, dados que permitam ajuizar da adequação do documento aos objectivos e ao público a que se destina. Da análise desses dados poderão surgir pistas para a reformulação do documento, caso seja possível, ou para ter em conta quando da elaboração de novos documentos.

COMO É QUE SE FORMA UM PRODUTOR PEDAGÓGICO?

Não é fácil a formação de produtores pedagógicos, já que se exige, na mesma pessoa, conhecimentos de duas áreas distintas — a linguagem dos *media* e da pedagogia. Como não existe em nenhuma parte do mundo (que eu saiba) uma formação de base simultânea destas áreas, o que acontece é «pegar-se» numa pessoa com



uma destas formações e complementá-la com formação da outra área. Por exemplo, se a formação de base é pedagógica, a forma mais usual de se adquirir a formação dos *media* é integrar-se na produção como estagiário, ou assistente de produção, ou ainda frequentar cursos de pequena ou média duração que, ora numa instituição ora noutra, se vão realizando. Porém, em alguns países já existem cursos de pós-graduação (mestrados e até doutoramentos) em que os alunos desenvolvem estudos muito específicos dentro da área da produção pedagógica.

Mas se os conhecimentos teóricos são importantes para se formar um bom produtor pedagógico, a prática é no entanto fundamental. Poderemos pois tentar definir o perfil de um

bom produtor pedagógico do seguinte modo:

1 — Curioso, imaginativo e ter o gosto da experimentação no quadro de um desenvolvimento rigoroso.

2 — Saiba usar os *media* e interessar-se pelo desenvolvimento tecnológico

3 — Ser uma pessoa da comunicação, dominando a palavra tanto falada como escrita.

4 — Ser um animador e um negociador e saber mobilizar

entusiasticamente as pessoas envolvidas no projecto.

5 — Ter conhecimentos de formação e procurar manter-se a par da evolução das ciências da educação.

Rui Seguro
Especialista em Recursos
de Aprendizagem
Técnico do GETAP



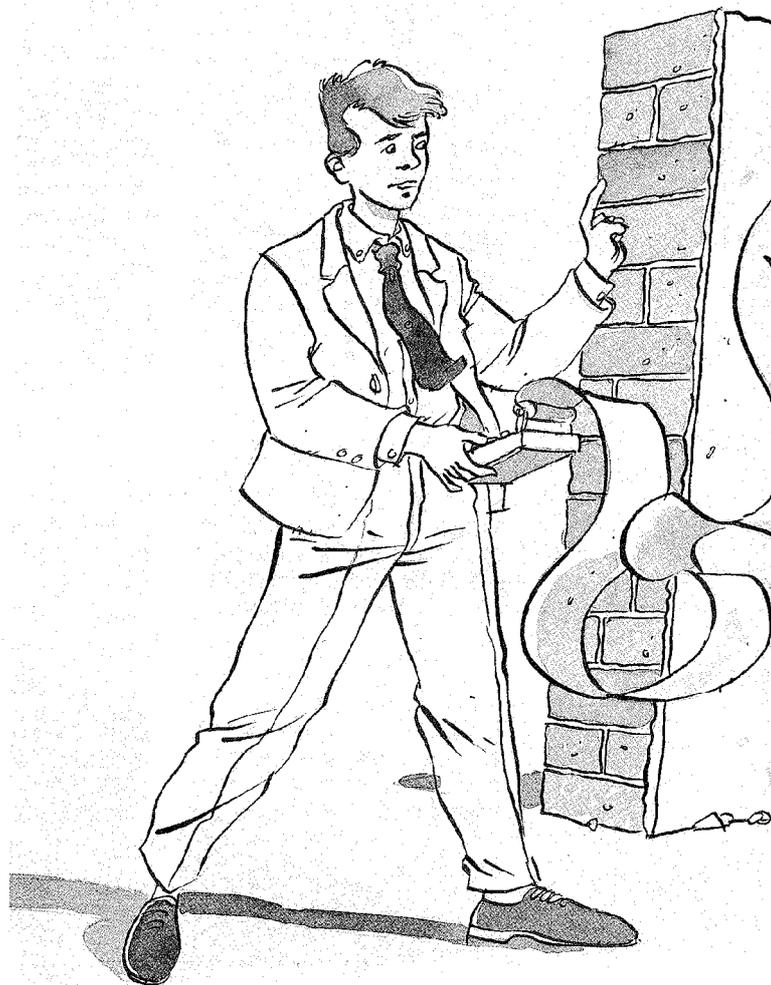
AVALIAR O INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO

Tal como a serpente do mar que reaparece periodicamente, o tema da avaliação da formação surge regularmente na história da formação contínua. A preocupação de avaliar não é, portanto, nova. Poder-se-ia, no entanto, dizer que assistimos actualmente a um novo posicionamento perante a maneira de pôr os problemas da avaliação: ele está ligado às tentativas de aplicar uma série de investimentos nas decisões de formação. O diferencial de competitividade das empresas aparece, com efeito, cada vez mais dependente de uma boa gestão dos seus capitais de competências. Para isso não é suficiente gastar em formação: é preciso saber investir.

Perante tais condições, se a formação deve ser considerada como um investimento, como é que se torna pertinente fazer a avaliação da formação? Para responder a esta questão, é necessário relembrar as principais características de uma formação concebida como um investimento e daí tirar as consequências em matéria de avaliação. Tratar a formação como investimento é, com efeito:

1. Identificar a contribuição esperada da formação.

Não servirá ela para melhor realizar os projectos (de investimento, de reconversão comercial, de



organização, de desenvolvimento estratégico...), para melhor fazer face às exigências dos empregos actuais e futuros, resolver os problemas correntes de funcionamento e facilitar as evoluções da cultura da empresa? A formação não é um fim em si. Ela não é senão um meio para concretizar uma estratégia, atingir *performances* e melhorar a exploração corrente.

Consequências para a avaliação

A avaliação «pedagógica» que mede as capacidades ou conhecimentos adquiridos no fim da formação não seria suficiente. É preciso ver a



avaliação «a quente»: o que podem eles dizer-nos acerca da contribuição real das acções de formação? Que podem igualmente dizer-nos os indicadores de meios (percentagem da massa salarial, número de horas de curso, número de formadores, tempo consagrado à formação...)? A avaliação dos efeitos não deve ser confundida com a avaliação dos esforços.

Para medir esta contribuição esperada, é necessário avaliar os efeitos da formação em situação de trabalho (que *performances* podem ser realizadas pelos ex-formandos) e sobre as condições

de funcionamento da unidade (serviço, departamento, *atelier*...) considerada (qual a incidência da formação sobre os parâmetros da exploração?).

O raciocínio de investimento aplicado à formação ultrapassa, portanto, o centro de interesse principal da avaliação: os efeitos em situação de trabalho tornam-se a preocupação predominante.

2. Avaliar *a priori* os efeitos escamoteados da formação.

A avaliação *a posteriori* já não é suficiente. É necessário, desde os primeiros momentos da decisão da acção da formação, saber quais são daí os efeitos esperados.

Consequências para a avaliação

É esta antecipação, a montante, que estabelece o referencial da avaliação. A experiência mostra, com efeito, que uma grande parte das dificuldades de avaliar são devidas às dificuldades de arquitectar previamente. Avaliar os efeitos de uma formação concebida como um investimento é, portanto, em primeiro lugar, efectuar uma avaliação *a priori*. Isto só é possível na medida em que aquela terá sido realizada em comparação com os efeitos reais. Avaliar é comparar os efeitos reais com os efeitos esperados.

3. Distinguir os diferentes tipos de despesas de formação.

Importa, em particular, distinguir entre despesas de formação com carácter de investimento e despesas de formação com carácter de exploração corrente. As primeiras contribuem para o enriquecimento do capital das competências da empresa; as segundas têm por objecto a sua manutenção. Esta distinção só é formal: não se gerem da mesma maneira estes diversos tipos de despesas.

Consequências para a avaliação

O esforço da avaliação não será idêntico consoante as diversas categorias das despesas de formação. A empresa não pode avaliar todas as suas despesas. As escolhas são para efectuar, as prioridades são para fixar. Estas despesas de formação com carácter de exploração corrente não serão ainda avaliadas na sua totalidade e não darão lugar às operações sofisticadas de avaliação. As decisões com carácter de investimento, aquelas que dizem respeito à formação ligada a projectos importantes ou às operações com envergadura de reconversão, merecerão provavelmente

ser objecto de um acompanhamento mais atento. Se a «não-espera» dos objectivos de formação pode pôr em causa a estratégia da empresa, então os efeitos da formação deverão ser pensados aquando da concepção. Distinguir as despesas de formação, isso vem da necessidade de saber repartir o esforço da avaliação.

4. Aceitar um custo para obter os efeitos em diferido.

Trata-se da própria definição de investimento. Investir em formação é considerar como provável a relação entre uma despesa imediata em formação e um ganho futuro em competências operacionais.

Consequências para a avaliação

Nesta perspectiva, a avaliação dos custos da formação torna-se um imperativo. Identificar, nomear e apreciar os custos da formação é uma condição essencial na adopção de uma *démarche* de investimento aplicada na formação.

Avaliar «em diferido» supõe, como nós vimos anteriormente, ultrapassar a avaliação «a quente». Isso tem por consequência saber escolher o ou os momentos da avaliação. A avaliação em diferido supõe a adopção de um bom ritmo da avaliação dos efeitos da formação. Quais serão as ocasiões propícias à observação para pôr em prática, em situação de trabalho, os conhecimentos ou capacidades adquiridas em formação?

5. Pôr em prática uma *démarche* com qualidade assegurada e com prevenção dos riscos.

Investir em formação é, também, tomar as medidas necessárias para maximizar as mudanças para que os efeitos esperados se tornem realidade. Os riscos à deriva devem ser minimizados e as condições de eficácia tidas sob controlo.

Consequências para a avaliação

É difícil não completar uma *démarche* de avaliação sem uma *démarche* de auditoria. Avaliar a formação é igualmente verificar que as suas condições de eficácia foram identificadas e tidas sob controlo. É também assegurar-se que os riscos foram bem antecipados e geridos.

6. Estabelecer uma clara distinção dos papéis entre os actores da empresa.

As empresas estabeleceram processos comprovados para identificar, estimar e seleccionar os investimentos. Elas têm muito interesse em instituir relações de estudo e de negociações entre os operacionais e os funcionais. Deveria acontecer o mesmo nas decisões de investimento em formação.

Consequências para a avaliação

A avaliação dos efeitos da formação solicita a contribuição de diversos tipos de actores da empresa.

A avaliação das aquisições de formação tem a ver com os formadores e os formandos. A dos comportamentos profissionais, ou de *performances*, em situação de trabalho faz apelo prioritariamente às responsabilidades hierárquicas directas, estando por vezes os formadores aí associados. A estimativa dos efeitos sobre os parâmetros da exploração não pode ser efectuada senão pelos responsáveis da unidade ou pela hierarquia. Todos estes efeitos, nos seus diferentes níveis, deverão ser o objecto de *feed-back*, perto dos profissionais da formação e dos seus conceptores: só assim a formação poderá trazer melhoramentos progressivos e ganhar em eficácia.

7. Discutir em termos de alternativas.

A discussão por cenários é indissociável de *démarche* de investimentos. Muitas soluções podem ser sempre postas em prática para solucionar um problema. Só existe uma resposta-formação a um problema de competências.

Consequências para a avaliação

Adoptar uma tentativa de investimento em formação é não só concentrar-se sobre a avaliação da eficácia da mesma mas igualmente preocupar-se com a sua eficiência. Os objectivos foram obtidos pelos menores custos? Haverá uma optimização dos meios e dos recursos? A competitividade da gestão do capital das competências será cada vez mais ligada ao domínio da eficiência dos meios para esperar os fins desejados.

Seguramente, as reflexões e as pistas de trabalho que foram, muito rapidamente, evocadas anteriormente não são exaustivas. Elas querem sugerir, no entanto, a amplitude do novo campo de trabalho que se oferece, não só aos profissionais da formação mas igualmente aos operacionais da empresa.

Trata-se de ver seriamente o que significa avaliar, se se faz uma escolha de uma formação contínua considerada como um investimento.

Guy Le Boterf
Director-Geral
Delegado da Quaternaire (*)

(*) Autor de *Comme investir en Formation* (Éditions d'Organisation, 1989) e *L'ingénierie et l'évaluation de la Formation*, 1990.

O PAINEL DE CONTROLO DA FORMAÇÃO

Ultrapassada a fase em que a actividade de formação se regeu por algum espontaneísmo, ser hoje responsável por esta função corresponde a assumir os mesmos riscos normalmente atribuídos a qualquer gestor.

Planear, organizar, controlar, enfrentar desafios, correr riscos, decidir com base na informação disponível, são apenas diferentes aspectos da gestão e, logo, problema de quem gera formação.

As diferentes facetas destas actividades são, no entanto, hoje tão variadas que para pilotar tal processo, já não basta a ancestral presença do mestre. Decidir, controlar, reagir no momento certo, exige conhecimento e informação, se possível expressa através de variáveis que traduzam as tendências, os resultados, o custo e o valor das acções correctivas.

Este artigo tem por objectivo apresentar um conjunto de elementos, mais para reflexão que para orientação, para quem pretenda construir ou reformular o seu painel de controlo de formação.

O RESPONSÁVEL DE FORMAÇÃO E O CONTROLO

Controlar é uma função geralmente antecedida pela avaliação de determinada situação. Associada à avaliação, existem normalmente preocupações de medida. Quer se tratem de as-

pectos ligados à qualidade de formação quer de aspectos quantitativos acerca do esforço de formação efectuado, ou previsto, há sempre necessidade de traduzir estas grandezas através de valores que indiquem o seu grau de realização — indicadores.

4	Formação profissional e cultural	Quadros superiores (QS)	Quadros médios (QM)	Encarregados mestres e chefes de equipa (EMCE)	Profissão altamente qualificada (PAQ)	Profissão qualificada (PQ)	Profissão semi-qualificada (PSQ)	Profissão não qualificada (PNQ)	Praticante/aprendiz (PA)	Total
4.1	Número de trabalhadores abrangidos e cômputo de horas em acções de formação:									
4.1.1	Trabalhadores abrangidos em acções internas:									
4.1.2	Trabalhadores abrangidos em acções externas:									
4.1.3	Número de horas em acções de formação:									
4.1.4	Taxa de participação = $\frac{\text{Trabalhadores abrangidos por acções internas e externas de formação}}{\text{Efectivo médio (1.1.3)}} \times 100 =$									

4.2	Custos de formação	Formação interna	Formação externa	Total
4.2.1	Valor (em contos):			
4.2.2	Taxa de formação = $\frac{\text{Total do custo de formação}}{\text{Massa salarial}} \times 100 =$			

4.2	Estágios e Aprendizagem	
4.3.1	Número de estagiários durante o ano:	
4.3.2	Duração média dos estágios (em dias):	
4.3.3	Número de aprendizes durante o ano:	
4.3.4	Duração média da aprendizagem (em dias):	

(extracto do Modelo «Balanço Social» - cf. Dec. Lei n.º 141/85 de 14.11.85)

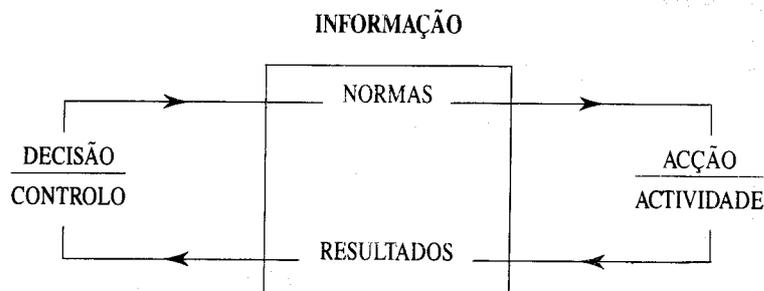
São conhecidos os indicadores que todas as organizações ligadas à formação, ou aos recursos humanos, periodicamente têm de apurar e fornecer, no âmbito do «balanço social» das empresas. Existem outras informações que, também do ponto de vista legal, têm de ser produzidas. O problema é, no entanto, mais vasto e se conseguirmos conjugar a informação que obrigatoriamente é necessário fornecer, aquela que na prática nos facilitará a tarefa de controlo da

actividade de formação, estaremos no bom caminho, ou seja, teremos um painel de controlo baseado na informação seleccionada e qualificada, em função dos objectivos de gestão próprios e de níveis que transcendem a mera organização interna.

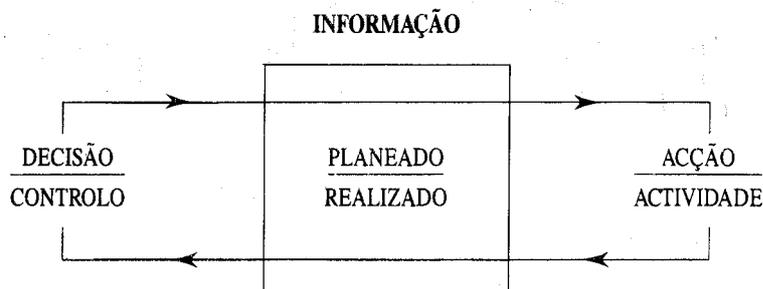
de decisão consiste em optar entre diferentes alternativas. Estas são perspectivadas com base na informação disponível; daí a importância do seu formato, credibilidade, coerência, legibilidade e todos esses atributos que tornam mais fácil e eficaz a decisão. De notar que a ausência de atitude não deixa de constituir uma decisão, neste caso a de nada alterar, e portanto admitir que a acção se mantenha de acordo com as normas de planos.

ENTRE A DECISÃO E A ACÇÃO, A INFORMAÇÃO

Na sua essência, o processo



O controlo consiste na possibilidade em poder reagir, se possível, em antecipação ao evoluir da actividade, através de acções correctivas que reorientem a actividade e logo os seus resultados, no sentido da maior eficácia face aos objectivos traçados. O controlo é pois um processo consumidor de informação. A informação acumulada, por sua vez, produz contributos que se mantêm importantes, pelo que o acondicionamento da informação é um aspecto determinante quanto à sua maior ou menor qualidade, especialmente quanto à rapidez e facilidade no seu tratamento.



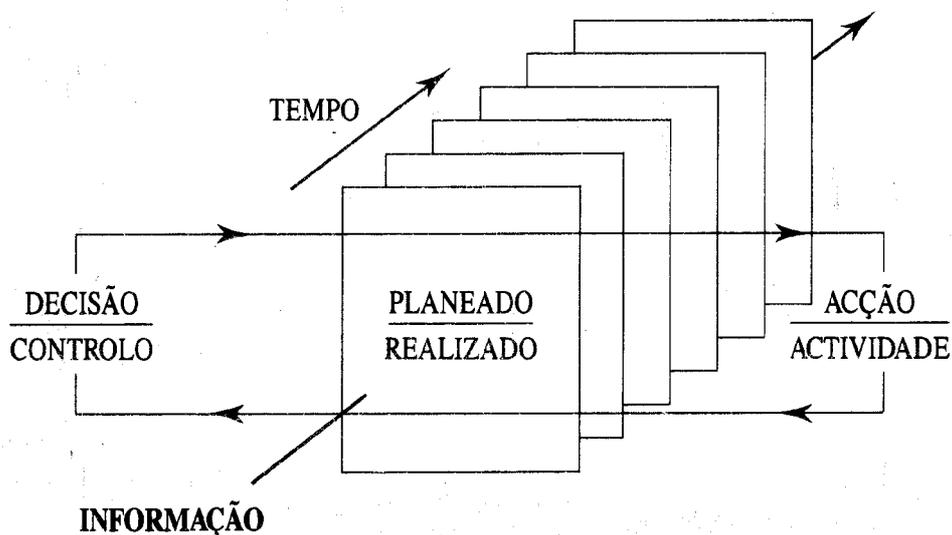
- ANÁLISE DE RESULTADOS
- ANÁLISE DE DESVIOS

Um mero impresso de recolha de informação, bem construído, pode facilitar de forma decisiva a criação de um painel de controlo, pelos aspectos de regularização e uniformização que pode introduzir. A existência de ficheiros associados às entidades de formação, como os cursos, programas, formandos, formadores, fornecedores de serviços, etc., facilitam também a criação de indicadores pela possibilidade que permitem de tratamento sistematizado da informação associada.

Estes ficheiros, de preferência informatizados, além de contribuírem fortemente para a normalização da actividade formativa, evitando situações não autorizadas, marginais, e auxiliando na distinção entre o que tem carácter regular do que é meramente pontual, permitem ainda *comparações entre valores planeados e realizados, entre diferentes meses, centros, ou serviços* e ainda relacionar grandezas diferentes através de atributos comuns (normalmente códigos).

Na medida em que o alcance de um painel de controlo, pela informação que deve proporcionar, visa diferentes níveis — *imediate, curto, médio e longo prazo* —, é por outro lado conveniente cuidar da informação, não só a instantânea, como a passada, ou seja, aquela que vai sendo obtida a título histórico e que possibilitará a construção de tendências pela sua análise evolutiva.

ANÁLISE EVOLUTIVA
ANÁLISE DE TENDÊNCIAS
ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS



NECESSIDADE DE UM PAINEL DE CONTROLO DE FORMAÇÃO

O papel desempenhado por um painel de controlo não se limita à necessidade de resposta relativamente a indicadores obrigatórios, como os do balanço social, ou à mera comunicação periódica de outras informações sobre a actividade de formação. A sua utilização tornou-se quase uma necessidade absoluta em países como a França e outros, onde a chamada lei dos 1% ⁽¹⁾, obrigou a um controlo estreito dos valores ligados ao esforço de formação realizado e essencialmente dos seus custos. É um instrumento de acção sobretudo no curto prazo, embora a sua utilização exerça influência também no médio e longo prazo, como já vimos. Algumas vantagens importantes na sua utilização:

— Clarificar e explicitar objectivos e responsabilidades, ajudando o gestor de formação a situar-se em cada momento.

— Mensurar objectivos, resultados da acção, desvios, evoluções, tendências e até caracterização de excepções.

— Permitir que o diálogo entre agentes de formação e responsáveis pela gestão em geral, e ambos entre si, se desenvolva, sobretudo centrado em bases concretas e objectivas.

— Facilitar a formulação de «contratos» de responsabili-

dades e de resultados a atingir e permitir o seu acompanhamento e controlo em termos claros e mutuamente conhecidos.

— Proporcionar um meio de comunicação com o exterior, possibilitando o conhecimento da dimensão da actividade, e dos seus custos, bem como a comparação entre organizações afins.

— Auxiliar na pesquisa e análise dos motivos de insucesso.

— Melhorar a função planeamento em geral, nomeadamente os seus aspectos metodológicos.

— Contribuir para a normalização de terminologias, uniformização de procedimentos e criação de dicionários de dados.

— Evidenciar a necessidade de articulação entre a informação que caracteriza a actividade, os meios, a organização, especialmente no sentido do reforço da eficácia e objectividade.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Não haverá um método ideal para a sua construção e aconselha-se que cada entidade determine a forma que considerer mais eficaz. Convirá no entanto ter em atenção que a melhor forma de chegar a um painel é através de um processo de aproximação sucessiva, sem

grandes preocupações logo no início de previsão exaustiva e precisa de todos os seus elementos. O óptimo também desta vez é inimigo do bom e, como sabemos, não há organizações perfeitas. Este é, aliás, o maior problema, e que poderá criar a tentação de aguardar demasiado tempo, até se encontrarem definidas e conhecidas todas as questões associadas a responsabilidades, organização, circuitos, competências, etc. — questões que, como se sabe, dificilmente se podem transmitir clara e imediatamente, sobretudo em termos de estabilidade, para dar início ao desenho do painel.

Sugerem-se as seguintes etapas:

- a) Determinação dos pontos chave, organograma de gestão;
- b) Escolha dos indicadores possíveis;
- c) Recolha de informação;
- d) Formulação e formatação;
- e) Normas de utilização e divulgação.

Rui Ribeiro

Engenheiro Electrotécnico
Especialista de Formação.

Para saber mais:

Consulte *O Painel de Controlo de Formação* do mesmo autor, editado na colecção *Formar Pedagogicamente* — Centro Nacional de Formação de Formadores.

⁽¹⁾ Lei através da qual era estabelecido um valor mínimo de cerca de 1% da massa salarial das empresas, o qual deveria reverter para investimento na formação do seu pessoal.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O EMPREGO

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O CRESCIMENTO DA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

Por novas tecnologias de informação entendem-se todas as tecnologias e áreas de conhecimento relacionadas com a aquisição, tratamento, processamento, distribuição e gestão de informação, bem como os aspectos tecnológicos específicos relativos à sua aplicação.

As novas tecnologias, pelas suas características horizontais, têm um efeito considerável no desenvolvimento da sociedade em geral e muito particularmente no domínio económico, desde a agricultura à indústria e aos serviços. São tecnologias que dinamizam todos os sectores de actividade. Dado que congregam, em si, enormes potencialidades, são infra-estruturas fundamentais da actividade socioeconómica de qualquer país e constituem o seu vector estratégico de desenvolvimento prioritário. Apostar nas novas tecnologias, desde o aspecto técnico ao dos recursos humanos, assegurando a qualidade, é garantir o desenvolvimento harmonioso da sociedade.

O impacto das novas tecnologias estende-se às pessoas e aos grupos, atingindo a organização na sua estrutura e estratégia, o que as faz reflectirem-se na própria cultura organizacional.

De facto, cada vez mais as novas tecnologias fazem parte



do nosso dia-a-dia; a título de exemplo lembrem-se:

- Na área da electrónica, os electrodomésticos, nomeadamente o microondas;
- Na área das comunicações, o fax e as comunicações via satélite;

- Na área da saúde, a ecografia, a TAC, a repercussão magnética;

- Na área dos transportes, o TGV e toda a indústria aeroespacial;

- A indústria, com a fábrica flexível, e a agricultura, com a biotecnologia, são exemplos que resultam de aplicações sectoriais.

— Também a gestão pode ser melhorada, e rentabilizada, através da redução de tempos e custos resultantes da utilização de novas tecnologias.

Destes pequenos exemplos pode-se inferir que as novas tecnologias levaram a transformações radicais nas mais diferentes vertentes:

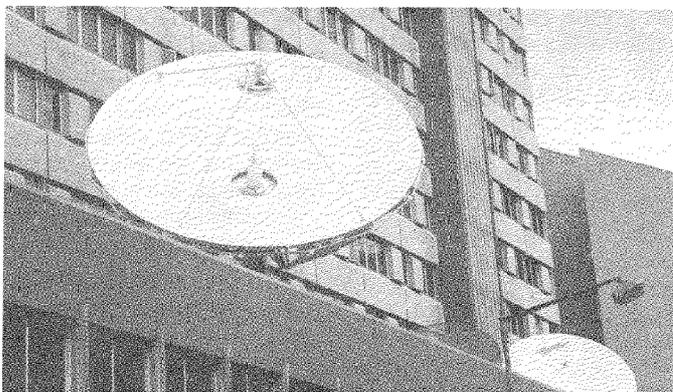
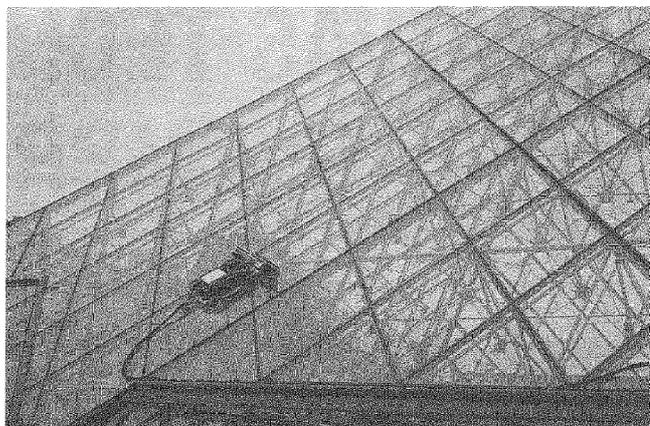
nas civilizações:

- onde obrigaram à modernização dos ambientes, quer de estar (casa/trabalho) quer de lazer;

- onde levaram a um substancial desenvolvimento nas áreas da comunicação, permitindo que a mesma fosse mais rápida, eficiente e a maior distância;

- onde determinaram o aparecimento de redes de informação, buróticas, de alfânde-

gas, de controlo de zonas económicas marítimas, de controlo de ambiente, etc., o que permite um grande alargamento de conhecimentos e a atempada tomada de decisões.



na empresa:

— onde permitiram a redução substancial de custos para um mesmo desempenho, através do aumento da produtividade individual, nomeadamente com a utilização de *robots*;

— onde, ao contrário do que é comum dizer-se, não levaram à automatização das tarefas, pelo contrário, implicaram mais informação, mais circulação de conhecimentos, mais consciência da importância das diferentes tarefas em si mesmas.

Convém, no entanto, lembrar que as novas tecnologias não podem ser aplicadas às tarefas feitas de forma tradicional e que a sua introdução implica alterações profundas na organização e no trabalho de qualquer unidade económica.

nos trabalhadores:

Neste campo podem-se abordar as novas tecnologias sob duas ópticas:

— ou provocam a analfabetização tecnológica uma vez que, não dominando as novas tecnologias, o trabalhador deixa de ser capaz de atingir o objectivo que tradicionalmente atingia;

— ou determinam o desenvolvimento humano e cultural na empresa, através dos seus trabalhadores, desde que aos mesmos sejam facultadas condições de aprendizagem.

Essa é a função, por excelência, da formação profissional.

Assim, as novas tecnologias provocaram, e continuam a provocar, uma onda de mudança em todo o sistema produtivo

(industrial e de serviços), desencadeando uma necessidade de maiores e melhores qualificações dos recursos humanos, transformando-os no capital mais importante das empresas.

As atitudes, comportamentos, valores, estilos de gestão e estratégias alteraram-se profundamente, cimentando a importância do elemento humano nas instituições.

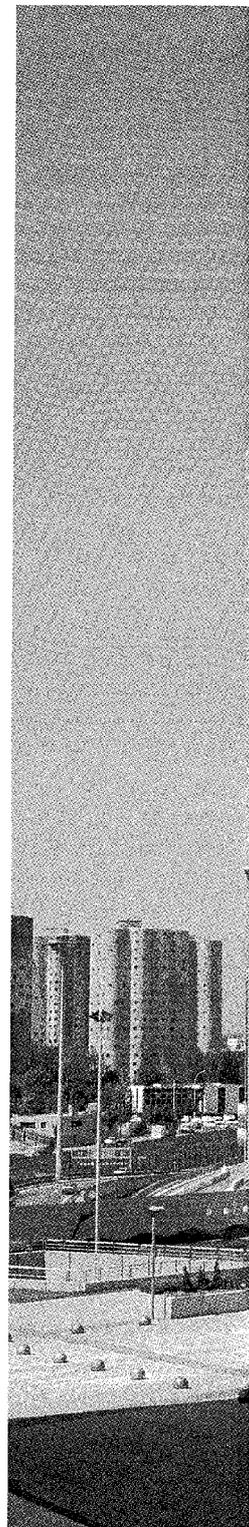
A sociedade de informação, ou de Terceira Vaga, como a ela se refere Alvin Toffler, aposta na formação de indivíduos com alto potencial e com características de mobilidade que permitam aos empregadores um maior nível de desempenho e diferentes abordagens do trabalho.

De facto as novas tecnologias influenciaram, decisivamente, os diferentes sectores de actividade e a forma como as diferentes tarefas são executadas.

Assim:

— a existência de mais informação disponível, permite uma maior produção, com melhor qualidade e em tempo útil, o que determina o seu fácil escoamento;

— a mecanização de tarefas «difíceis» requer mais conheci-





mentos intelectuais e técnicos, e evita sacrifício físico;

— a criação de novos mercados, como resultado das fáceis comunicações entre os intervenientes económicos, permite aumentar a produção;

— o desenvolvimento cultural dos recursos humanos que ultrapassaram o «analfabetismo tecnológico», tendo adquirido e assimilado muitos conhecimentos;

— a criação de novos produtos, com características ajustadas à procura, cada vez mais exigente.

A melhoria do nível de qualificações profissionais da população, consequência da nova sociedade, contribui para a dignificação do trabalhador, o que se reflecte na elevação do seu estatuto socioprofissional, e para o desenvolvimento da economia, através da modernização e aumento da competitividade das empresas.

Esse aumento de competitividade, que a introdução e o desenvolvimento das novas tecnologias viabiliza, faz aumentar, conseqüentemente, as perspectivas de emprego.

O crescimento da sociedade de informação é visível no papel, cada vez mais preponderante, do sector terciário relativamente aos demais sectores da actividade económica. O peso da população activa empregue no sector terciário é, como se sabe, um dos índices de desenvolvimento. Daí a grande necessidade de «terciarização» para que um país se desenvolva economicamente.

A valorização dos recursos humanos tem possibilitado maior produtividade, desenvolvimento, modernização e aumentado a capacidade competitiva das empresas, assegurando simultaneamente a melhoria

da economia e a realização profissional e pessoal dos seus recursos humanos.

As novas tecnologias permitem uma melhoria das condições de trabalho, maior eficácia, menor distância e diferenciação entre as funções de gestão, decisão, execução e controlo, maior capacidade para inovar, facilitando novas capacidades, em termos de flexibilidade, nas empresas.

As organizações actuais necessitam de grande flexibilidade de modo a estarem preparadas para a contínua mudança que se torna cada vez mais preponderante com os elevados níveis de competitividade e de exigência dos mercados. São os próprios trabalhadores que desempenham o papel de catalizadores desta mudança nas organizações e empresas, principalmente devido à mudança estratégica que as novas tecnologias operaram.

A característica fundamental destas tecnologias é o ritmo irreversível da mudança que geram, provocando perturbações de diversa ordem nas formas de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo.

A informação, como elemento criador de novos conhecimentos, permite o estabelecimento de circuitos fáceis e eficientes.

Acelerando, melhorando, rentabilizando e aumentando toda a informação disponível, surgiram, entre outros:

- o «escritório electrónico»;
- a «agenda electrónica»;
- o «correio electrónico».

Todas estas inovações provocaram hiatos de conhecimentos que há necessidade de colmatar para fazer face aos novos postos de trabalho criados e à alteração substancial dos existentes.

Como ocorrer à desactualização dos recursos humanos, em função do aparecimento das novas tecnologias?

Existem vários mecanismos entre os quais a formação profissional, para combater o «analfabetismo tecnológico». Os trabalhadores têm de acompanhar, a par e passo, as introduções e as alterações que o seu posto de trabalho vai sofrendo, adaptarem-se a elas e desenvolverem, eles próprios, as suas capacidades criadoras.

As inovações tecnológicas levaram à alteração de todas as «competências adquiridas» ao longo de anos no exercício da mesma profissão. O resultado final poderá ser semelhante ou cumprir os mesmos objectivos; contudo, a forma de o realizar alterou-se profundamente. Surgiu um diferente «saber fazer». É portanto necessária e indispensável a intervenção da formação, quer na actualização e reconversão de activos quer na qualificação de jovens. Isto porque Portugal é um país altamente deficitário em recursos humanos qualificados. As novas tecnologias são o vector por onde passa toda a modernização e todo o desenvolvimento do País, e recursos humanos com conhecimentos nessas áreas são de imediato aproveitados pelas empresas. As necessidades de recursos humanos qualificados situam-se a todos os níveis:

— nos quadros superiores, com necessidades duas vezes superiores à oferta existente;

— nos quadros médios, onde a formação é feita de forma incipiente;

— na reconversão dos trabalhadores originários de áreas profissionais diversificadas ou tecnologicamente «analfabetos»;

— na actualização dos ac-

tivos à beira do desemprego, função das actualizações tecnológicas verificadas nos seus postos de trabalho;

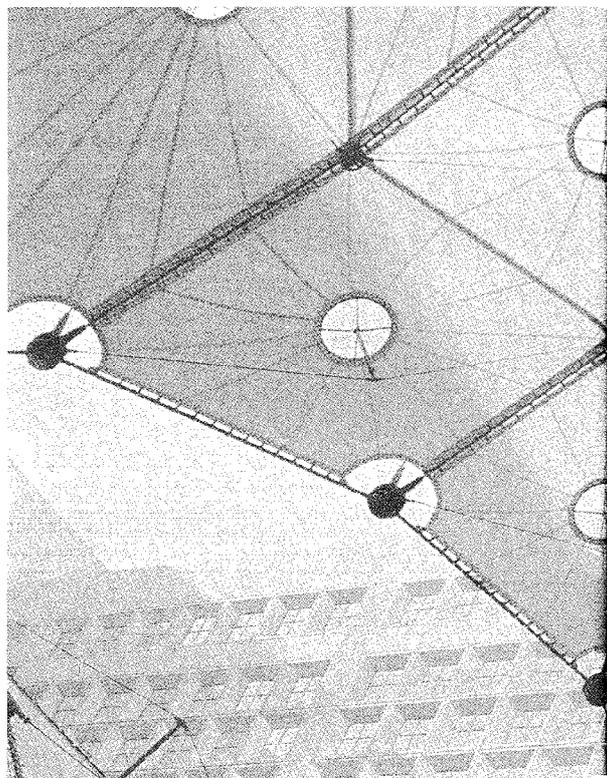
— na sensibilização, que visa proporcionar aos trabalhadores abertura para o exercício de funções especializadas, e aos empresários abertura para modernizarem as empresas e facilitarem a formação dos seus trabalhadores.

O APARECIMENTO DE NOVOS POSTOS DE TRABALHO E DE NOVAS PROFISSÕES

As repercussões que as novas tecnologias têm trazido ao mercado de emprego têm sido altamente positivas na medida em que possibilitam a criação de novos empregos, novas profissões e novas funções, o que determina a necessidade de novas qualificações. Não há qualquer dúvida que o léxico das novas profissões está a ser cada vez mais alargado; basta ver o que se passa nos anúncios dos jornais em que «técnicos de CAD/CAM» (desenho assistido por computador), «técnicos especialistas em bases de dados», «técnicos de Informática», etc; são permanentemente solicitados.

Regista-se o aparecimento de novos postos de trabalho e de novas profissões, que são o corolário do desenvolvimento de novas competências técnicas, humanas e organizacionais.

Um número cada vez maior de trabalhadores, com qualificações técnicas e humanas, preencherão os novos postos de trabalho e serão motivadores da introdução de novas técnicas e métodos, resultantes das novas oportunidades metodológicas trazidas pelas novas tecnologias.

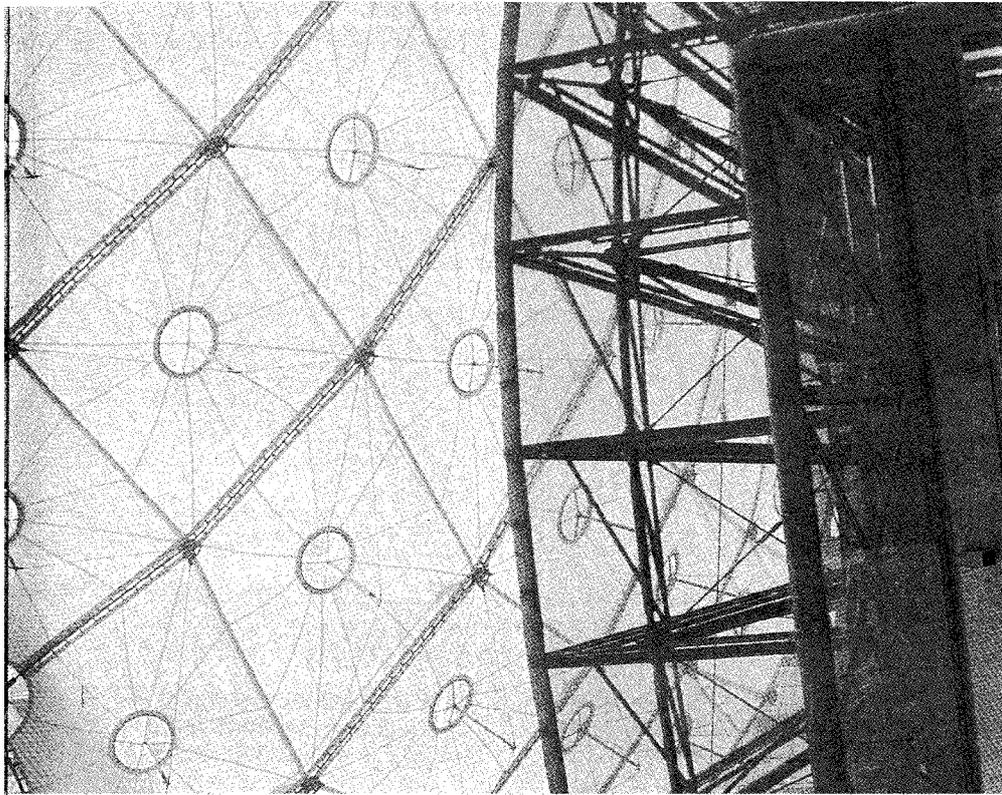


Estas tecnologias estão a transformar os sistemas tradicionais de educação e de formação profissional. A formação continua desempenhará, neste particular, o papel de adaptar constantemente a empresa às instáveis condições do meio, da tecnologia, do pessoal, da estrutura e das funções. Desta forma, a adaptação dos recursos humanos às necessidades reais do País tem de passar por:

— uma estratégia articulada de formação em função das necessidades, e repartida pelos diferentes sectores de actividade;

— uma associação de todas as competências técnicas dispersas, na execução dos objectivos comuns para o desenvolvimento regional e nacional;

— uma forte aposta na formação de indivíduos com alto potencial de mobilidade. Isto,



porque o léxico de profissões vai variar rapidamente, sendo impossível prever a procura. Para evitar inadequação da oferta a essa procura imprevisível, os indivíduos a formar necessitam adquirir competências a diferentes níveis para rapidamente ser possível a especialização, em função das evoluções tecnológicas.

Assim, é imprescindível reforçar a formação nas áreas mais carenciadas, reconvertendo activos, sensibilizando gestores, adaptando-as à evolução das necessidades de recursos humanos, criando infra-estruturas que permitam simulações.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CRIATIVIDADE

Estas tecnologias estimulam funções e profissões de carácter

inovador nas empresas, possibilitando ao ser humano, enquanto seu utilizador, uma maior capacidade para criar e inovar. As novas tecnologias não vieram simplificar o trabalho, antes possibilitaram a abertura a outras formas de trabalho, quer em quantidade quer em qualidade, trabalhos estes que era humanamente impossível serem realizados por uma única pessoa, e que agora o são devido às novas possibilidades tecnológicas.

Torna-se particularmente importante o elevado nível de participação activa dos trabalhadores na gestão global das empresas e em particular nos processos de mudança.

Os instrumentos de trabalho posto à disposição do trabalhador são, hoje em dia, comparativamente aos antigos meios, os que oferecem maior capacidade

de trabalho, de autonomia e de cooperação. De igual forma, são aqueles que possibilitam maior grau de criatividade aos seus utilizadores.

As novas tecnologias permitem ainda tornar um trabalho repetitivo num trabalho criador. Vejamos o exemplo de um(a) dactilógrafo(a). Tradicionalmente limitava-se a copiar; com o tratamento de texto, o seu sentido estético (embora seguindo normas nacionais e/ou internacionais) permite que «crie», ele próprio, o seu trabalho, na medida em que é ele que «cria» o documento.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A ORGANIZAÇÃO DAS EMPRESAS

As novas tecnologias alteram as formas e relações no trabalho e conseqüentemente as organizações. Essas alterações manifestam-se a vários níveis:

— Descentralização

A abertura das organizações a esquemas hierárquicos não formais, bem como a democratização das relações de trabalho, possibilitaram a descentralização do trabalho, passando cada trabalhador a ter maiores responsabilidades ao nível das funções de gestão, decisão, execução e controlo, e uma maior capacidade para inovar;

— Trabalho no domicílio

A descentralização permitirá aos trabalhadores executarem as suas funções em casa, desde que a empresa lhes forneça o respectivo terminal, podendo assim não ter necessidade de se deslocarem à empresa durante o tempo de trabalho, o que vem alterar as próprias regras de trabalho;

— Partilha de recursos comuns

As novas formas e relações de trabalho permitem uma gestão integrada de recursos tecnológicos, podendo os mesmos ser utilizados por diversas entidades que a elas tenham acesso.

Lembram-se algumas das mais importantes consequências da introdução das novas tecnologias:

— permitem melhorar o sistema produtivo e consequente-

lução de problemas urbanísticos e de fluxos de tráfego.

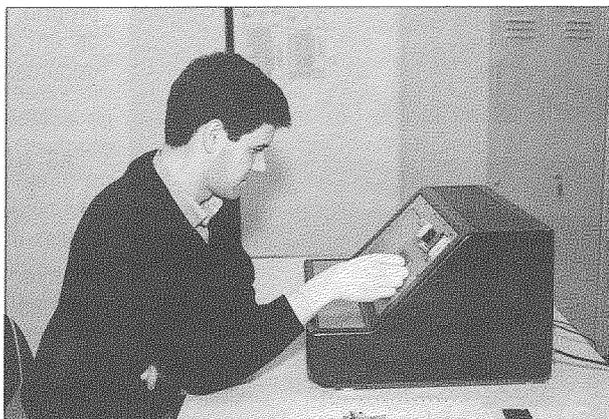
AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CRIAÇÃO DE NOVOS NEGÓCIOS

As novas tecnologias possibilitam uma multiplicidade de oportunidades ao nível do desenvolvimento de novos produtos e serviços, abrindo, deste modo, um campo imenso à constitui-

o homem tem à sua disposição tornam cada vez mais credível todo o desenvolvimento socio-económico da sociedade humana.

CONCLUSÕES

Assim, e face ao impacte que se está a verificar na sociedade pela introdução das novas tecnologias, prevê-se para a próxima década:



mente levam a uma competitividade qualitativa;

— determinam celeridade de processos, rentabilizando meios, potencializando capacidades, facilitando informação;

— funcionam como elemento facilitador e veiculador da cultura, permitindo, inclusive, através de EAC, descentralizar formação;

— permitem as simulações «reais», tais como:

- o tratamento de texto, na produção literária,
- o CAD, no desenho,
- a simulação de cor, em novas formas de arte;

— permitem, ainda, novas formas de trabalho, nomeadamente o descentralizado, contribuindo, também, para a reso-

ção de novos negócios, nomeadamente o desenvolvimento de *software*, de sistemas *multimedia*, automatização global das actividades económicas.

Em vez de criarem desemprego, as novas tecnologias conseguiram criar novos e melhores empregos e, deste modo, ultrapassar a reacção que as antigas máquinas da Revolução Industrial provocaram junto dos trabalhadores. Hoje a tecnologia está em permanente mudança, exigindo cada vez mais do trabalhador, mas capacitando-o qualitativamente para um maior número de tarefas e contribuindo para um aumento da sua própria criatividade e da sua capacidade de inovação.

As possibilidades de utilização das novas tecnologias que

— uma mudança de atitude face ao que é novo e desconhecido;

— o desaparecimento de tarefas rotineiras, com o aparecimento de tarefas mais criativas, exigentes e motivadoras;

— alterações profundas nas políticas de gestão de recursos humanos;

— a necessidade de um esforço generalizado de autoformação permanente;

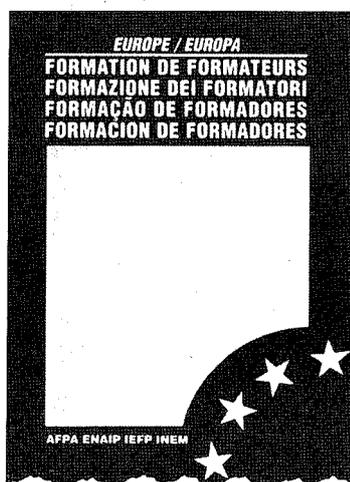
— a existência de maior flexibilidade, no que respeita a horários e postos de trabalho, permitindo compatibilizar a vida laboral com a familiar, evitando fluxos de trânsito, encarando-se mesmo o trabalho no domicílio.

Lúcia Martins
Gestora do P.O. 4

O PROJECTO EUROPEU DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

O Projecto Europeu de Formação de Formadores — PEFF — nasceu em 1988, com um programa ambicioso. Com efeito, tal como em outras profissões, a perspectiva de uma livre circulação de pessoas e bens impunha a necessidade de estabilizar um perfil profissional capaz de operar para além dos limites da sua própria nacionalidade: no caso presente, *um formador à escala europeia*. Tratava-se de definir qualificação, competências, módulo, materiais e programas de formação, todo um mundo de tarefas cuja realização não podia dispensar a mobilização de vários Estados da Comunidade. O projecto teria de ser, portanto, transnacional.

Em Portugal, o projecto foi dinamizado pelo Centro Nacional de Formação de Formadores, órgão do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Hoje, quatro anos mais tarde, podemos dizer que o projecto chegou a bom porto: o perfil foi definido, os materiais desenvolvidos, as acções realizadas, o programa validado. Descrever



um trabalho desta dimensão não cabe, como é evidente, num único artigo desta revista. Tentaremos, contudo, iniciar a sua abordagem neste número, desenvolvendo, nos seguintes, os detalhes mais significativos de todo o processo.

Procurando validar um processo formativo tendente à obtenção de formadores de nível europeu, este programa dinamizado pelo Cedefop é lançado com o apoio do Fundo Social Europeu (FSE), entre 1988 e 1992, por organismos de formação profissional, em quatro países: AFPA-França; INEM-Es-

panha; ENAIP-Itália; IEFP-Portugal.

Na primeira reunião do grupo de Pilotagem e das Equipas de Projecto dos quatro países, realizada em Lisboa, no IEFP, foram definidos os domínios de intervenção da *formação de formadores* a desenvolver com este Projecto: *Automatismos; Burótica; Gestão de PME(s)/ Marketing Internacional e Animação Sócio-Cultural/Turismo*.

O programa, de carácter inovador, assenta num modelo comum que privilegia o intercâmbio de experiências entre os diferentes países. O plano de formação orienta-se para a produção de recursos didácticos, nas diferentes áreas, em suporte *multimedia*, prevendo a troca e exploração dos produtos obtidos pelos diversos grupos envolvidos. A metodologia visada privilegia a formação modular em alternância e a utilização das novas tecnologias da formação, mediante o recurso a uma forte componente de ensino a distância.

METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

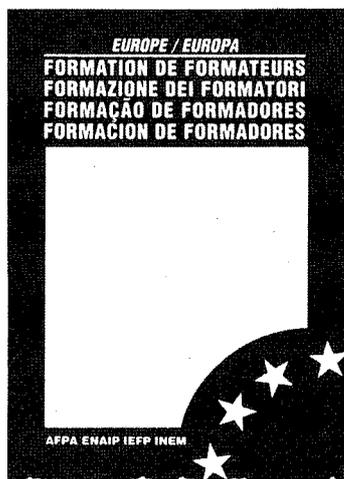
Foram definidas quatro etapas de desenvolvimento do projecto:

FORMAR

organização; preparação; desenvolvimento e validação.

Na fase de *organização*, constituíram-se equipas de projecto por país (ver organograma) e foram realizadas várias reuniões tendo em vista uma definição geral do projecto: objectivos, plano de desenvolvimento, programa de contactos entre as equipas, troca de experiências e de materiais técnico-pedagógicos entre as entidades envolvidas. Para a equipa de projecto em Portugal, o IEFP envolveu elementos de universidades, ministérios e outras instituições — Universidade Nova, Faculdade de Ciências de Lisboa, GETAP, IAPMEI e Secretaria de Estado da Cultura — numa perspectiva de interacção e de aproveitamento de recursos a nível nacional.

Na fase seguinte — de *preparação* — foi definido o perfil comum do formador «europeu», complementado com perfis de competências específicas para cada um dos domínios de intervenção do projecto. Com base nestes perfis, foram estabelecidos objectivos, módulos, conteúdos e metodologias de formação. Ainda nesta fase, procedeu-se à concepção e produção em comum de «*packages*» *multimedia* — e aqui encontramos um dos aspectos mais inovadores do projecto — para a formação de formadores nos quatro países. Com efeito, estabelecidos os módulos e seus objectivos específicos, cada um dos países ficou responsável pela produção de vários módulos e suportes didácticos, remetendo-os depois aos restantes, com vista à sua tradução e



aplicação comum. Como resultado deste processo, o *package* de formação utilizado em Portugal ou em França é o mesmo que em Espanha ou Itália.

A fase de *desenvolvimento* — experimentação do programa em acções piloto — permitiu testar, nos quatro países, o modelo de formação preconizado: privilegiando a formação modular em alternância, entendendo-se como alternância a definição de momentos de formação presencial, de formação a distância, de estágios nacionais e estágios cruzados (Portugal, por exemplo, recebeu estagiários de Itália e de França e enviou formandos a Espanha, Itália e França). Em Portugal, e seguindo a filosofia inicial de alargamento do projecto a outras organizações, procedeu-se à descentralização dos cursos e das entidades co-promotoras (ver quadro), detentoras do *know-how* nas áreas específicas do projecto e, simultaneamente, potenciais utilizadoras dos *packages* e das equipas formadas.

Finalmente, a fase de *validação*, implicou a realização de um encontro envolvendo os participantes no projecto, tendo-se procedido então à sua análise detalhada, de forma a averiguar os resultados do mesmo e o cumprimento dos objectivos: a formação transnacional, o modelo «aberto», o uso das tecnologias educativas, a experimentação metodológica. No último dia, o Encontro foi aberto aos interlocutores externos e representantes institucionais a nível europeu, tendo em vista a transferibilidade deste projecto para outras realidades (outros países e outros projectos europeus).

MÓDULOS DE FORMAÇÃO

A partir da análise ocupacional realizada na sua fase precedente pelo *Cedefop*, o Programa Europeu de Formação de Formadores — PEFF — definiu um conjunto de qualificações chave que delimitam a componente profissional do perfil do formador numa dimensão europeia.

Estas qualificações-chave supõem um formador capaz de, a partir de um conhecimento da empresa, utilizar competências de recolha e organização de dados para detectar as necessidades, planear a formação, programar as acções, reunir os media e implementar a relação pedagógica.

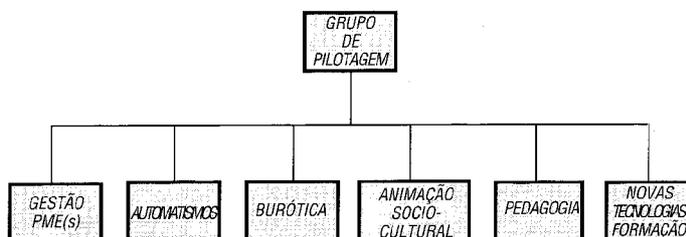
É assim que, e pela mesma ordem, foram estabelecidos sete módulos, cujas designações reflectem as qualificações chave definidas pelo PEFF. Com efeito, na sequência de um módulo introdutório, encontramos os

seguintes módulos de ensino a distância e presencial:

Coloca-se-nos, agora, a questão da continuidade/transferibilidade imediata deste projecto. A nível do IEFP, prevemos a apresentação/divulgação dos *packages* de formação de formadores e a organização de novas acções de formação. Em termos europeus, estudam-se propostas de transferibilidade a outras realidades, como forma de capitalizar o trabalho em comum.

Dossier Europa	Módulo 1
Conhecimento da empresa	Módulo 2
Metodologia de Pesquisa de Informação	Módulo 3
Diagnóstico de Necessidades de Formação	Módulo 4
Metodologias de Programação Didáctica	Módulo 5
Os Instrumentos <i>Multimedia</i>	Módulo 6
Competências Motivacionais e Relacionais	Módulo 7

Organograma do PEFF:
Grupo de Pilotagem e Equipas de Projecto (por país)



Desenvolvimento das acções-piloto: Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros, entidades co-promotoras.

Entidades co-promotoras	Local	Formação de formadores em:
CENFIM	MARINHA GRANDE	AUTOMATISMOS
CECOA	LISBOA	MARKETING INTERNACIONAL
CENTRO INTEGRADO DE EMPREGO E FORMAÇÃO P. DE SETÚBAL	SETÚBAL	BURÓTICA
INFT	ESTORIL	TURISMO (previsão)

Siglas utilizadas neste artigo

CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

AFPA — Associação Nacional para a Formação Profissional de Adultos

INEM — Instituto Nacional de Emprego e Mão-de-Obra

ENAIP — Entidade Nacional para a Formação Profissional

IEFP — Instituto do Emprego e Formação Profissional

CENFIM — Centro de Formação Profissional para a Indústria Metalúrgica e Metalomecânica

CECOA — Centro de Formação Profissional de Comércio e Afins

INFT — Instituto Nacional de Formação Turística

GETAP — Gabinete do Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional

IAPMEI — Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento

Antonieta Romão
Coordenadora PEFF (Portugal)

FORMA²

VÍDEOS



UMA APRESENTAÇÃO

Assistimos muitas vezes a apresentações, exposições sobre temas variados, em reuniões, colóquios, acções de formação. E quando somos chamados a fazer uma exposição? A ansiedade é a reacção mais comum que ocorre face a essa ideia. Há então que prepará-la de forma a que ela seja eficaz, isto é, que se transmita de facto a mensagem pretendida.

«Uma apresentação» mostra-nos como fazê-lo, segundo técnicas e regras básicas, organizadas à volta de 3 etapas: preparação, estrutura e exposição.

Apresenta-nos uma jovem quadro a preparar a apresentação, à administração da sua empresa, de um novo esquema de pensões.

Na véspera do «grande dia» sonha que é Alice no país das maravilhas e que faz a sua apresentação ao rei e rainha de copas e sua corte. Esta sequência onírica permite-nos identificar os erros mais frequentes na preparação, estruturação e exposição e integrar a forma correcta de a realizar.

Título: Uma Apresentação
Produção: Video Arts
Distribuição: Videogest, Lisboa
Duração: 25 mn
Colaço: 1 Videocassete (VHS) cor (PAL); som; manual do monitor



O RETROPROJECTOR E SUA UTILIZAÇÃO

O retroprojector constitui um instrumento comumente utilizado nas nossas acções de for-

mação. Preocupamos-nos em conceber e executar os «acetatos», contemplando os princípios perceptivos e pedagógicos conhecidos, sabemos da importância de previamente testarmos o equipamento que vamos utilizar. Mas quantos de nós somos capazes de resolver, no momento, situações-problema que o equipamento nos coloca? Uma lâmpada fundida, por exemplo.

Este videograma, concebido numa estrutura que combina situações cómicas e formais, ensina-nos como resolver essas situações e como utilizar o retroprojector, retirando dele o melhor partido: como obter uma boa imagem, como utilizar as máscaras, etc.

Tipo de utilização:
Acções sobre recursos audiovisuais

AUTORES: Luís Relvas, Pires Dias, Portugal Ribeiro
TÍTULO: O Retroprojector e sua Utilização
DURAÇÃO: 14 minutos
COLAÇÃO: Videocassete (VHS); 14 mm; Cor (PAL); som
PRODUÇÃO: IEFP/CNFF. Núcleo de Produção de Recursos. 1991
DISTRIBUIÇÃO: IEFP/Departamento de Formação/Me diateca, Lisboa

Maria Luísa Falcão

EAC

ENSINO ASSISTIDO POR COMPUTADOR DBASE IV

SOM. A novidade, a nível nacional, apresentada pela EDUTECH, integrando imagens + texto + som, afigura-se como um manancial de aproveitamento didáctico.

Com o próximo lançamento no mercado do CD-I, da PHILIPS, o *software* educacional, como este de aprendizagem do DBASE IV, aparece como um válido competidor, nalguns aspectos, em relação àquele.

É mais barato, não necessita de equipamento específico (excepto uma placa de som, adaptável a qualquer 286, ou posterior, e umas colunas ou auscultadores) e permite alterações, de custos relativamente baixos.

Este novo produto ajuda a conhecer os comandos básicos do DBASE IV, a criar relatórios, a conceber máscaras, etc... enfim, a tirar o melhor partido desta base de dados. Extremamente atractivo, visto que a voz humana é «produzida» pelo computador, pode ser utilizado com simples colunas ou com auscultadores (para uma aprendizagem mais individualizada).

Interessante é o facto de os *feed-back* falados estarem perfeitamente encadeados com as mensagens escritas, depois de solicitada a intervenção do utilizador. Inclusivamente, as mensagens de erro previsto dão a ideia de que o computador realmente se «apercebe» desse erro.

A integração de texto, de gráficos e a simulação de vários ecrãs do DBASE IV, completam a motivação de qualquer utilizador, mesmo do mais céptico.

EDU TEC

É um produto que se aproxima do recente conceito norte-americano EDUTAINEMENT, ou seja, que ensina divertindo. Como conclusão global, será um *software* que valerá a pena explorar com intuítos formativos e/ou educativos.

TÍTULO: DBASE IV
PRODUÇÃO: EDUTECH, Tecnologias para a Educação, Lda
REQUISITOS DE HARDWARE:
— computador 286 ou superior,
— mínimo de 640 KB,
— placa gráfica: recomenda-se EGA, CGA ou VGA
— sistema operativo: MS-DOS 3.3 ou posterior

OUTROS REQUISITOS DE EQUIPAMENTO:
— placa de som
— auscultadores ou colunas

Miguel Santos

LIVROS

CRIAR UMA EMPRESA ALTERNATIVA AO DESEMPREGO



O IEFP editou em Outubro do ano transacto o n.º 9 da Coleção «Estudos», um trabalho elaborado pelo seu técnico, o sociólogo José Carlos da Silva Pereira.

Resulta duma pesquisa levada a cabo para constatar, analisar e propor soluções alternativas ao desemprego, especificamente a criação de empresas de pequena dimensão por parte de ex-empregados.

De acordo com as especificações do autor no início do estudo, e com o que podemos retirar das conclusões, para além de se constituir na referida alternativa ao emprego que se perdeu, a nova empresa constitui também um factor de desenvolvimento económico e social e proporciona a criação de novos empregos em termos locais.

A caracterização das várias situações estudadas — cinco

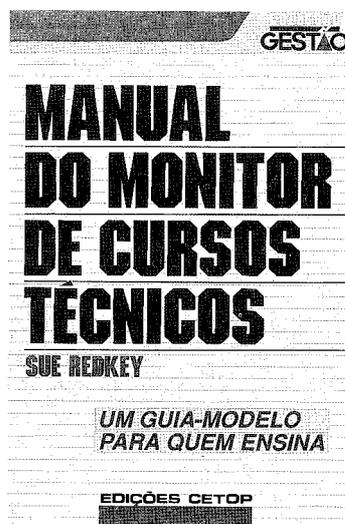
empresas dependentes da sociedade-mãe e quatro autónomas —, feita através duma estrutura e linguagem facilmente assimiláveis, tornou este trabalho um referencial de situações de sucesso para quantos se vêm a braços com o desemprego e não descobriram ainda que possuem capacidades que poderão desenvolver com alguma eficácia por forma a poderem enfrentar aquele pesadelo.

Além disso, não deixa de ser interessante verificar que o estudo confirma a aptidão de muitos «criadores de novas empresas» para as gerirem com bastante eficiência, bem como nos leva a acreditar neste tipo de iniciativas como uma das formas de desenvolvimento regional.

Esta verificação é feita, contudo, sem deixar de pôr em causa a sua viabilidade sempre que não for garantida a formação dos novos gestores e assegurado um regular acompanhamento às actividades de, também nova, empresa.

AUTOR: José Carlos da Silva Pereira
TÍTULO: *Criar uma Empresa — Alternativa ao Desemprego*
EDITOR: IEFP, 1991
COLECCÃO: Estudos

MANUAL DO MONITOR DE CURSOS TÉCNICOS



Os leitores da FORMAR que tenham tido a pachorra de acompanhar estas minhas nótulas verificaram, com certeza, que são constantes os reparos feitos à qualidade (má) das traduções e versões portuguesas dos materiais aqui comentados. Efectivamente, estamos diante de instrumentos que se (re)querem «didácticos» e, portanto, com exigências de comunicação particulares (pedagógicas) quanto à delimitação da informação a veicular a quanto à forma de a codificar.

O caso que nos ocupa hoje, *The Technical Instructor's Handbook*, vertido para português com o nome algo impreciso de *Manual do Monitor de Cursos Técnicos* (não há coincidência

total entre os conceitos de monitor técnico e de monitor de cursos técnicos), é ainda mais delicado, por se tratar de um texto para formação de formadores, de alguma maneira se lhe exigindo, por isso, exemplaridade didáctica. E que belo produto pedagógico se presente ser esta obra de Sue Redkey, desastrosamente apresentada na tradução portuguesa do Prólogo por esta frase que ignora (suponho que não pretende corrigir) a forma usual de dizer estas coisas entre nós: «Sue Redkey escreve sobre o que sabe; trabalha continuamente junto do pessoal sem *treino que facilitará aulas e oficinas*, além de executar as suas responsabilidades usuais» (sublinhado meu).

É óbvio que a mera sabedoria do inglês não é suficiente para traduzir uma obra como esta, sendo preciso aliar a essa competência, competências técnicas específicas, não apenas de didáctica e de pedagogia aplicadas à formação contínua, mas também de informática (de utilizador, pelo menos, sob pena de os exemplos de que autora abundantemente se serve resultarem verdadeiras charadas, como resultaram).

Que os nossos monitores de cursos técnicos, e mesmo os nossos «formadores de formadores» (quer ainda sejam monitores técnicos como Sue Redkey, quer sejam ex-monitores técnicos, quer nunca tenham sido tal coisa, como entre nós

é o correntio) não deixem de tirar partido deste feixe de ideias e de conselhos de belo recorte prático...

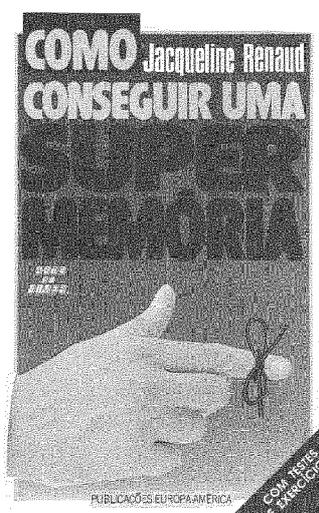
... Apesar de *exposição* ser sempre traduzido por *prelecção*, de *retroprojector* ficar reduzido a *projector*, de *transparência* ou *acetato* se tornar sistematicamente *lâmina*, de *quadro de conferências* ou *bloco gigante* se travestir em *prancheta de apontamentos*, de *simulação* se transmutar em *antevisão*, etc., etc.

... Piedoso voto este, já que não é fácil deixar de tropeçar, mesmo cair ou desistir, quando amiúde se têm de ultrapassar frases como esta («Introdução»): «... o ensino técnico (relacionado com o computador) é uma profissão que representa uma combinação de duas outras: processamento de dados ou avaliação do pessoal e educação de adultos».

AUTOR: Sue Redkey
TÍTULO: *Manual do Monitor de Cursos Técnicos*
EDITOR: CETOP-Centro de Ensino Técnico e Profissional à Distância, Lda.

Faria Vieira

COMO CONSEGUIR UMA SUPERMEMÓRIA



Assim titulado e da autoria de Jacqueline Renaud, as Publicações Europa-América lançaram um novo livro, integrado na colecção «Arte de Viver».

Trata-se duma obra com um título «sugestivo», no sentido de *sugerir*, ou «sugestionante», no conceito de *sugestionar*? Será difícil responder com alguma seriedade a esta questão, dada a diversidade dos comportamentos individuais dos seus potenciais leitores e apesar do propósito comercial tão notório naquele título e em algumas «caixas» interiores. O seu conteúdo, porém, mais sugere do que sugere.

Assim, apesar de nos propor algumas definições algo simplificadas de conceitos ligados à memória e de outras tantas digressões pelo imaginário da

taumaturgia para remédio dos lapsos de memória e prevenção da arteriosclerose, a autora vai sugerindo a utilização sistemática de exercícios práticos que pretende funcionem como auxiliares constantes dos processos de memorização.

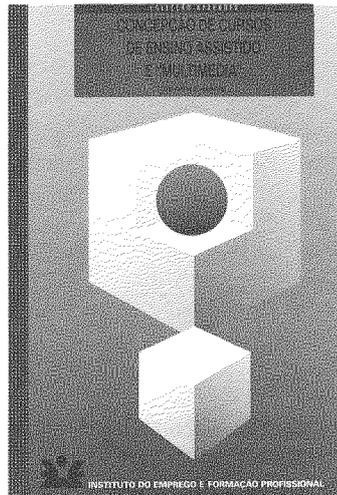
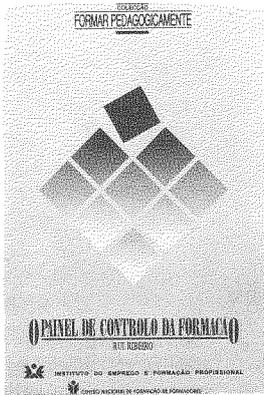
Partindo duma definição de memória bastante prática e como se duma digressão se tratasse, o leitor vai sendo induzido a percorrer as suas várias componentes — a «aquisição», o «armazenamento» e a «evocação» dos conhecimentos e dos acontecimentos —, fazendo escala periódica nalguns pontos importantes do percurso para *consolidação* dos adquiridos. Fá-lo através da aplicação de exercícios que vão desde as associações visuais, verbais e de ideias, até aos processos mnemónicos, passando pela aquisição de técnicas metodológicas e de processos de auto-aprendizagem.

Mau grado a utilização de um ou outro galicismo, bastante usuais na tradução de alguma terminologia técnica, a versão portuguesa desta obra assenta numa cuidadosa linguagem e numa interessante e criteriosa adaptação.

Autor: Jacqueline Renaud
Título: *Como Conseguir uma Super-Memória*
Editora: Publicações Europa-América, 1991
Colecção: Arte de Viver

António José Martins

FORMA



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

**A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal
Roteiro de Animação Pedagógica**
Avelino Pinto

O Perfil e Funções do Formador
António Roseth

O Retroprojector e a Produção de Transparências
Arménio José Pereira

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

Métodos Pedagógicos
João Pinheiro/Lucília Ramos

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

**Concepção de Curso de Ensino Assistido
e «Multimedia»**
José Garcez de Lencastre

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

FORUM EUROFORMAÇÃO 92



O Centro de Congressos da Feira Internacional de Lisboa foi animado, de 6 a 10 de Abril, com a realização do Forum Euroformação 92. Tratou-se de um espaço aberto de discussão, troca de experiências e ideias acerca de uma série de questões relacionadas com a formação profissional, quer a nível nacional como internacional.

Organizado em *workshops*, muito foi dito. O que ficou já é significativo. Pela voz de muitos *experts* na matéria, algumas ideias ficaram presentes:

— A qualificação europeia não pode ser encarada meramente numa perspectiva economicista e formal. Terá sim de ser inserida na construção da dimensão humana, social e cultural da Europa Comunitária, solidária e aberta;

— Existe vantagem no estabelecimento de um quadro comunitário próprio para a formação transnacional, enquanto não for possível a harmonização dos quadros comunitários.

— Ao nível das tecnologias da formação — formação à distância —, há que promover uma formação de qualidade dos conceptores mediáticos;

— A dimensão europeia ganha grande importância em todos os aspectos e a competitividade deve ser encarada ao nível internacional e já não simplesmente nacional ou europeu;

— Em Portugal, é urgente promover-se uma longa discussão sobre o papel de cada um dos actores da formação, dentro de estratégias que podem ir da

formação apenas condicionada pelo mercado, à formação totalmente dirigida (regulamentada pelos Estados), ou a uma formação em modelo de complementaridade, devendo neste caso perceber-se como e em que grau;

— A melhoria constante das qualificações é uma condição indispensável para que os trabalhadores tenham acesso ao emprego e a salários condignos, as empresas tenham acesso à qualidade e competitividade e para que a sociedade tenha a promoção dos equilíbrios sociais desejáveis, nomeadamente no que respeita à recuperação e desenvolvimento de regiões em dificuldade.

— A formação contínua, sendo um vector de desenvolvimento económico e social dos indivíduos, apela para uma necessidade de reformulação da formação inicial de base e da formação escolar.

O Euroformação 92 já foi. Guardemos pelo de 1993...

**ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL
PÓRTUENSE
PROMOVE ENCONTRO
DE COLABORADORES**

Com o *slogan* «A Inovação Constrói-se pela Imaginação e na Participação», a Divisão de Formação Profissional da AIP realizou, no passado dia 16 de

Maio, um encontro em que participaram formadores, potenciais colaboradores e os técnicos da AIP. Pretendia-se realizar momentos de reflexão conjunta que permitissem a busca de acções/soluções adaptadas à realidade, de modo a permitir a preparação do programa de formação para o próximo ano.

O encontro tinha como objectivos:

— Exercitar práticas de reflexão participada de cariz prospectivo, numa óptica de implementação;

— Identificar práticas inovadoras na oferta do serviço FORMAÇÃO;

— Reforçar a qualidade do serviço prestado, numa lógica de antecipação de cenários para a formação profissional.

A base de funcionamento do encontro passava por dois eixos estruturantes:

— Assumir as *ideias*, como o capital do sucesso;

— Facilitar a expressão aberta, relegando a lógica e a ortodoxia para momentos posteriores.

O desafio lançado aos participantes foi por elas aceite e as ideias começaram a brotar naturalmente.

As intervenções não estiveram isentas de contradições, mas do que não há dúvida é de que muitas das ideias apresen-

tadas fugiram ao senso comum. É dessas ideias que aqui damos conta sem tecermos quaisquer comentários:

— Folhetos com programas em branco para poderem ser preenchidos pelos formandos.

— As expectativas no momento do acto da inscrição são importantes para o desenvolvimento da formação, pelo que não podem ser ignoradas.

— Os períodos «mortos» da formação devem funcionar como relaxe formativo para evitar a sua utilização de forma negativa para os períodos «novos», isto é, rentabilizar as pausas da formação.

Estimular a formação de «corredor», isto é, fazer com que os intervalos sejam momentos de discussão entre os formandos e que essa discussão possa ser prosseguida na sala de formação. Para isso, exige-se capacidade do formando para permitir parar esses momentos.

— Introduzir a «revolução formando-cêntrica», e desintoxicar o formador dos vícios de professor universitário, fazendo com que parta da experiência dos participantes e quebre os rituais do espectáculo da formação utilizando instrumentos pedagógicos não formatizados (feitos pelos formandos).

— Salas de formação com pouco conforto e aproximadas da realidade, com telefones a tocar, faxes a chegar, etc.

— Desinvestir no canal auditivo do formando, pondo o grupo a conceber e/ou produzir, o que exige da parte do formando um enorme trabalho de bastidor e uma grande capacidade para se defrontar com situações inéditas.

— Organizar consultórios de formação.

Como se pode verificar, o caminho esteve desimpedido para a expressão de ideias e a lógica e a ortodoxia foram relegadas para momentos posteriores; ou será que a lógica que presidiu ao encontro poderá conduzir a acções/soluções que melhor se adaptam à realidade, e ser o caminho para que a formação possa finalmente contribuir para o aumento da produtividade, da qualidade e atingir os objectivos para que se propõe?

António Mão-de-Ferro

I BIENAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

27 A 30 DE ABRIL DE 1992-
PARIS

PARIS
UNESCO

27 • 30

AVRIL 1992

DEBATS SUR LES RECHERCHES
ET LES INNOVATIONS

Primeira iniciativa do género realizada em França para deba-

ter a investigação na educação e formação.

A organização da Bienal esteve a cargo da APRIEF, Associação para a Promoção da Investigação e Inovação em Educação e Formação, constituída em Outubro de 1990 por professores universitários e responsáveis de formação.

Apoiaram a organização da Bienal vários ministérios do governo francês, autarquias, associações, instituições de formação e empresas.

Porque se considerou necessário difundir, explicar e clarificar as investigações e inovações existentes ou que estão em curso, a Bienal propôs-se ser o lugar de debate sobre a investigação e a inovação, com o objectivo de dar a conhecer o saber e o saber fazer de hoje na educação e na formação.

Professores, formadores e investigadores foram a maioria de participantes na Bienal. Participaram 1396 (52 % homens e 48 % mulheres), dos quais 88 % eram franceses.

Quanto ao estatuto, os dados revelam o seguinte:

- 25 % prof. ensino superior
- 19 % formadores
- 10 % sector da investigação
- 8 % estudantes
- 6 % prof. secundário

- 4 % sector social ou psicologia
- 2 % colectividades territoriais
- 2 % industriais de educação
- 24 % diversos

MULTIPLICIDADE DE ACONTECIMENTOS SIMULTÂNEOS PARA ESCOLHER, A GRANDE DIFICULDADE DOS PARTICIPANTES!

Uma das características da Bienal, foi a multiplicidade de acontecimentos simultâneos. No programa estavam previstas:

- 407 comunicações (só algumas foram anuladas)
- 8 mesas-redondas e 12 conferências

Os investigadores e inovadores enviaram com antecedências a sua comunicação e respectivo resumo. Estes resumos foram editados em livro em Março de 1992 e distribuído aos participantes antecipadamente.

A análise do Livro de Resumos permitiu uma selecção mais cuidada, mas nem sempre as comunicações feitas corresponderam à expectativa criada pela leitura do resumo.

Dada a multiplicidade de acontecimentos (1), é impossível fazer uma síntese dos debates ocorridos na Bienal.

(1) No caso das comunicações chegaram a ser 32 ao mesmo tempo.

Uma publicação sobre a Bienal, a editar posteriormente, permitirá alargar a perspectiva inevitavelmente parcial de cada participante.

Mas para quem, nos três dias e meio, entre as 9.00 e as 22.30 com escassos intervalos de 30 a 45 m para as refeições, assistiu às sessões de trabalho no Palácio da Unesco ou no Liceu Victor Duruy, a Bienal foi sem dúvida um local de múltiplas possibilidades de debater e trocar experiências, de encontrar respostas para preocupações individuais e colectivas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, INVESTIGAÇÕES, E NEUROCIÊNCIAS EM DEBATE NAS MESAS-REDONDAS

As mesas-redondas trataram os seguintes temas:

«O diagnóstico do sistema de educação e formação e suas evoluções: convergências e divergências»

«As investigações em educação e formação, sua cientificidade e sua aplicabilidade». «Arquitectura, urbanismo, e pedagogia». «Neurociências e

cognição: Questões e perspectivas para a educação e a formação»;

Questões destas mesas redondas:

- Inteligência e Educação;
- Da molécula ao pensamento;
- Cartografia das funções cerebrais;
- A memória, contribuições das neurociências;
- Aprendizagem e potencial evocado;
- Os níveis da actividade cognitiva;
- Organização da acção e organização do pensamento;

«O lugar da Europa nas políticas de investigação e inovação»; «O papel do Estado nas políticas de investigação e inovação»; «Presença das colectividades territoriais nas políticas de investigação e inovação»; «Mutações na formação, mutações das empresas»; «Períodos em empresas, contratos de qualificação, contratos de aprendizagem: três vias possíveis para uma nova neutralidade de parceria»; «As novas tecnologias e os novos modos de pensar: educação e

formação no Ocidente nos próximos 30 anos».

Questões destas mesas-redondas:

- Perspectiva, educação 2001,
- Navegar no conhecimento, os instrumentos de amanhã,
- A ilusão tecnológica,
- O programa Delta esperança e dificuldades.

**INOVAÇÃO, PEDAGOGIA
E CIÊNCIAS DO HOMEM
— PROBLEMAS CENTRAIS,
EM ANÁLISE
NAS CONFERÊNCIAS**

As conferências trataram os seguintes temas: «Educação e formação que sentido têm hoje?»; «Fazer, saber e fazer saber: o sentido das Bienais»; «O imaginário na educação e na formação»; «A formação em alternância»; «As relações família-escola»; «As novas qualificações»; «A pedagogia interactiva e os seus efeitos sobre a aprendizagem»; «O efeito do estabelecimento de ensino»; «Leitura das inovações apresentadas na Bienal»; «As rupturas nas sociedades contemporâneas»; «O duplo sentido da descontinuidade na história das ciências»; «Ciências humanas e ruptura».

**A SEGUNDA BIENAL
JÁ ESTÁ EM PREPARAÇÃO**

Na introdução do Livro de Resumos é afirmado: As Bienais — que serão internacionais — esperam romper com os cortes e as divisões sectoriais entre a educação e a formação; os organizadores sonham que investigações e inovações de natureza diferente tenham direito de cidadania.

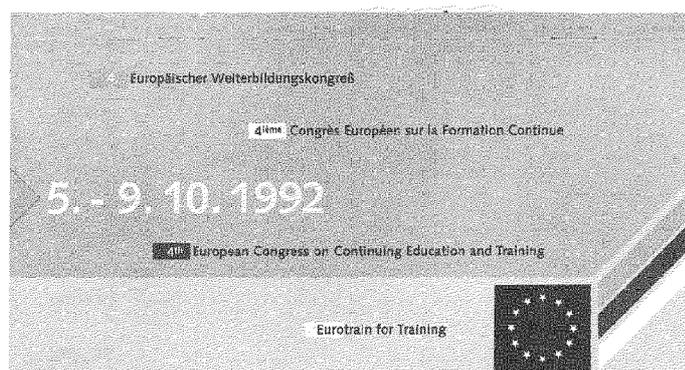
Cada Bienal será a ocasião para investigadores e inovadores se dirigirem a um público diversificado e de dialogar com ele; a liberdade de palavra e expressão para todos, que deve ser condição obrigatória nestes encontros permitirá, através de múltiplos debates, contribuir para a emergência de novas reflexões sobre educação e formação.

As Bienais não pretendem ser colóquios, congressos ou oferecer modelos para serem copiados, pretendem sim ser local de informação e de debate.

Berta Granja

IRÁ ACONTECER

APANHE O COMBOIO DA FORMAÇÃO!



No seguimento da hipótese levantada ao final do 3.º Congresso Europeu sobre Formação Contínua, realizado em Março de 1991, em Berlim, vai ser levado a cabo de 5 a 9 de Outubro o 4.º Congresso, mas, desta feita, realizado por via férrea — é o «Euro-Train for Training».

A oportunidade vai surgir. É mesmo. Trata-se de um congresso itinerante. O ponto de

partida e de chegada é Berlim. Haverá passagem por Varsóvia, Praga, Budapeste e Viana. Perto de 500 passageiros — *experts* da formação, políticos, cientistas, sindicalistas e empregadores — terão possibilidade de trocar experiências, apresentar programas nacionais de formação contínua, discutir as formas de cooperação internacional, etc.

Para saber mais informações deverá contactar:

BBJ SERVIS GRUBH
Alt - Moabit 73
D - 1000 Berlin 21
Telef. 49-30-390 8050
Fax. 49-30-390 80540

Já sabe, se puder não falte. Inscreva-se e vá.

Apresse-se... é que já falta pouco para o comboio partir.

Isabel Real



Leia a
FORMAR

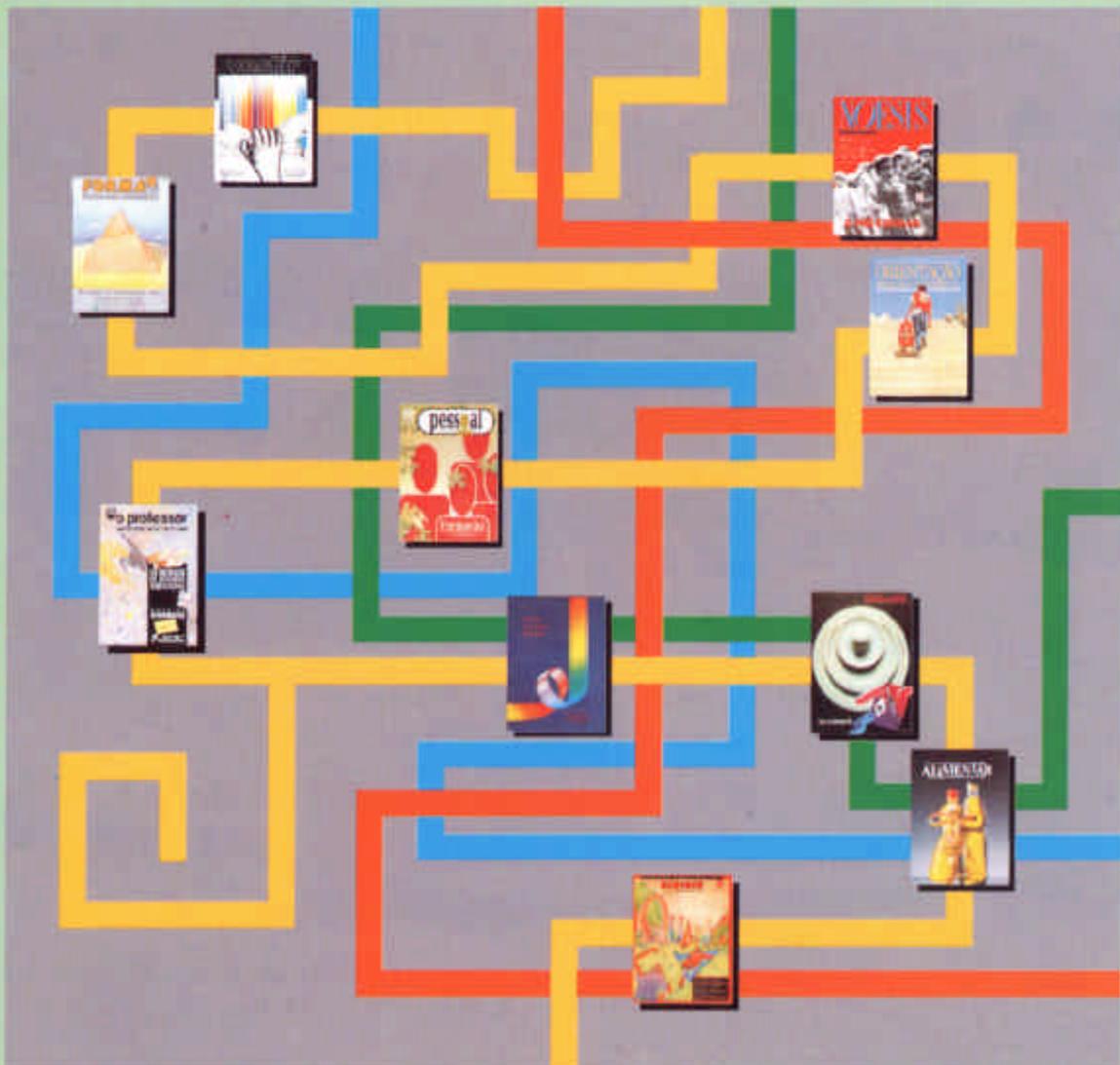
**A REVISTA DOS
FORMADORES**



um instrumento
PEI - Programa
Avaliação P

D.E.S.C.U.B.R.A

O CAMINHO CERTO



1091

EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL

ASSINELEIAASSINELEIAASSINE



ΟΥΝΙΟΣ

ALIMENTAR, Av.º 25 de Abril, 32 B Pomalim, 1675 Lisboa, Tel. 4780149, Fax 4786120

CERÂMICAS, CENICAL, Caldas da Rainha, Tel. 062-942211, Telex 062-842224

DIRIGIR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582957

FORMA, Rua Artífuma Uns, 105, 1000 Lisboa, Tel. 991078, Fax 3871462

FORMAR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582953, Telex 8585563

NOESIS, Travessa das Terras de Santarém, 15, 1000 Lisboa, Tel. 690560, Fax 690731

O PROFESSOR, Rua de S. Bernardo, 14, 1200 Lisboa, Tel. 87 01 93, Fax 396 87 93

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL, Av. Visconde de Valmor, 41 R/C Esq., 1000 Lisboa, Tel. 742524, Fax 762454

PESSOAL, Av do Brasil, 194, 7.º Esq., 1700 Lisboa, Tel. 889766, Telex 889340

VESTIF, Rua Prof. Renato dos Santos, 1, 1516, 1500 Lisboa, Tel. 741530, Telex 781144

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



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**CONTACTE OS
CENTROS DE EMPREGO**