



- número 61
- Out. Nov. Dez. 2007
- Trimestral
- 2.50 euros

editorial

A escolha da «Formação em Alternância» como tema central desta edição da revista decorre da necessidade de todos reflectirmos sobre um dos mais importantes e actuais desígnios nacionais: Como aumentar a qualificação escolar e profissional dos portugueses?

O Sistema de Formação em Alternância vulgo, Sistema de Aprendizagem, enquanto oferta de formação inicial de jovens, que assegura uma certificação escolar e profissional é, certamente, uma das diversas formas possíveis de contribuir para o aumento da qualificação dos portugueses. Sendo este um Sistema que já existe em Portugal há cerca de 20 anos, considerou-se interessante reflectir, face ao actual contexto nacional, sobre a sua oportunidade e actualidade, numa óptica de eficácia da dupla certificação; este é, aliás, o tema abordado num dos artigos desta edição.

Convidamos os nossos leitores a ler o artigo central publicado sob o título «A Formação em alternância e o papel das empresas na qualificação profissional» o qual produz uma re-

flexão muito interessante sobre a necessidade de pensar e agir, em matéria de qualificações profissionais, na confluência de três eixos complementares e indispensáveis: o eixo do «sistema de educação/ensino», o eixo do «sistema de formação/emprego» e o eixo do «sistema produtivo/empresas».

Damos também conta dos resultados preliminares de um trabalho ainda em curso «O estudo de avaliação do sistema aprendizagem».

Interessante é, igualmente, percebermos a utilidade deste Sistema, através da perspectiva dos formandos, das suas expectativas e motivações, realidade espelhada nas entrevistas realizadas e reproduzidas nesta edição.

Por fim, e tal como refiro no artigo que redigi e que faz parte desta edição, o Programa Novas Oportunidades e a definição, para o ensino secundário, do objectivo de envolver 50% dos alunos em formações profissionais, vem colocar ao Sistema Aprendizagem novos desafios, nomeadamente no que respeita ao seu papel e capacidade de inserção e recen-

tragem neste novo contexto de diversificação das vias de educação e formação que, acredito, venha a ser uma tendência a registar nos próximos anos.

Chamo ainda a atenção do leitor para a divulgação da conferência EU e-Learning Lisboa 2007, que decorreu no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia e que se traduziu num espaço de reflexão e debate sobre questões como: o que é aprender e ensinar nesta década inicial do séc. XXI? O que nos reservará o eLearning no futuro? Como pode a Inovação ser realmente alcançada?

Francisco Caneira Madelino

Francisco Caneira Madelino
Director da Revista,
Presidente do Conselho Directivo do IEFPP, IP



sumário

Editorial

Dossier

A formação em alternância e o papel das empresas na qualificação profissional > **04**
Acácio Duarte

Sistema de formação em alternância – oportunidade e actualidade de uma iniciativa > **10**
Maria Márcia Trigo

Avaliação do sistema de aprendizagem – notas de um exercício em curso de execução > **14**
A. Oliveira das Neves

Sistema de aprendizagem: alguns apontamentos > **19**
Carlos Barbosa de Oliveira

Seminário «Formação em alternância – sistema de aprendizagem > **26**
Patrícia Trigo

Promover e aumentar o acesso à qualificação numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida > **29**

Análise Crítica

O sistema de aprendizagem em Portugal > **30**
Francisco Caneira Madelino

Actuais

Casa do S@ber+ > **33**
Filipa Lourenço, Susana Graça

Estratégias formativas > **39**
Maria Manuela Nave Figueiredo

Conferência «Do ensino à aprendizagem para uma validação e reconhecimento de competências – Ideais e realidade» > **44**
Sandra Sousa Bernardo

Instrumentos de Formação

O levantamento das necessidades de formação – O questionário > **46**
José Casqueiro Cardim



Conhecer Europa

Lituânia > **53**

Ana Rita Lopes

Um Olhar Sobre...

As doenças dos edifícios > **56**

Carlos Barbosa de Oliveira

Esp@ço Internet

www.catalogo.anq.gov.pt > **58**

Debaixo d'Olho

39º Campeonato Internacional das
Profissões – o bom *stress* > **59**

António Caldeira

Livros > **61**

Conferência EU e-Learning
Lisboa 2007 > **63**

Etelberto Lopes da Costa

revista
Formar
n.º 61
quarto
trimestre
de 2007

Propriedade > Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

Director > Francisco Caneira Madelino

Coordenadora do Núcleo das Revistas *Dirigir e Formar* > Maria Fernanda Gonçalves

Conselho editorial > Acácio Ferreira Duarte, Ana Cláudia Valente, António Oliveira das Neves, Cristina Paulo, Fernando Moreira da Silva, Francisco Caneira Madelino, José Alberto Leitão, José Manuel Henriques, Luís Imaginário, Maria de Fátima Cerqueira, Maria Fernanda Gonçalves

Colaboraram neste número > Acácio Duarte, Ana Rita Lopes, António Caldeira, Carlos Barbosa de Oliveira, Etelberto Lopes da Costa, Filipa Lourenço, Francisco Caneira Madelino, José Casqueiro Cardim, Maria Manuela Nave Figueiredo, Maria Márcia Trigo, Patrícia Trigo, Sandra Sousa Bernardo, Susana Graça

Apoio administrativo > Ana Maria Varela

Concepção gráfica > Dupladesign

Capa > Jorge Barros

Ilustração > Paulo Cintra

Revisão > Laurinda Brandão

Montagem e impressão > SOCTIP – Sociedade Tipográfica, S. A.

Redacção > Departamento de Formação Profissional, Núcleo das Revistas *Dirigir e Formar*
Rua de Xabregas, 52 – 1949-003 LISBOA
Tel.: > 218 614 100 Fax: > 218 614 621

Registo > Instituto de Comunicação Social

Data de publicação > Dezembro de 2007

Periodicidade > 4 números por ano

Tiragem > 11 000 exemplares

Depósito legal > 636959190

ISSN > 0872-4989

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

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

► dossier

A formação em alternância e o papel das empresas na qualificação profissional



Qualificações profissionais – o actual contexto em Portugal

Vivemos hoje em dia em Portugal uma ambiência de reorganização dos dispositivos institucionais de qualificação da população activa nacional.

Um dos aspectos que caracterizam este contexto é o do reforço do papel do Ministério da Educação em matéria de qualificação profissional e o aumento da importância atribuída aos níveis de escolaridade da população activa do país.

Julgo existir um largo consenso em torno destas opções mas... para que elas possam resultar, de facto, num avanço e não num recuo, importa estarmos seguros de que não nos deixaremos cair nas nossas tradicionais tentações nesta matéria.

Antes de mais não nos deixarmos cair na portuguesa tentação da descontinuidade:

«Agora é que vai ser..., agora é que vamos fazer as coisas bem..., o que antes se fazia não prestava para nada!...»; seria voltar a cair no fatal engano de não construir o futuro sobre o que aprendemos no passado.

Haverá também que não nos deixarmos cair na tentação da «quintalização»: «Se a qualificação profissional afinal sempre é do Ministério da Educação, que diabo continuam a fazer aqui o Ministério do Trabalho, o Ministério da Economia, outros Ministérios?!...; seria voltar à antiga saga de disputas de território entre Ministérios em vez de se consolidar a cooperação entre eles.

Na verdade, outros traços do actual contexto em Portugal apontam para a necessidade de pensar e agir, em matéria de qualificações profissionais, na confluência de três eixos complementares indispensáveis: o eixo «sistema de educação/ensino», o eixo «sis-

tema de formação/emprego» e o eixo «sistema produtivo/empresas».

Importa fazê-lo, por um lado – **na vertente conceptual, técnica e metodológica** –, tirando partido de tudo aquilo que temos vindo a aprender nas últimas décadas e, por outro lado – **na vertente operativa**, na vertente das metas quantitativas a alcançar –, aproveitando ao máximo a capacidade de produção proporcionada pela articulação de todos os dispositivos já instalados no terreno (es-



Acácio Duarte
Psicólogo, Consultor



A sustentação do desenvolvimento da economia nacional e da sua atractividade actual e futura para o investimento e a criação de emprego, a sustentação da competitividade actual e futura das nossas empresas, assim como a sustentação da empregabilidade actual e futura dos trabalhadores portugueses, estão em grande medida dependentes do salto que conseguirmos rapidamente dar, não só em matéria de qualificação dos nossos jovens candidatos a emprego, mas também de requalificação estrutural e de actualização permanente das qualificações da população activa empregada

jovens, nomeadamente para o período 2007-2010 (já em curso, portanto), implicando um forte e sucessivo aumento de vagas de formação em todos os subsistemas. Neste contexto, o Sistema de Aprendizagem-Formação em Alternância, assim como as outras modalidades extra-escolares de formação qualificante de jovens, precisam de ser olhados atentamente, quer na perspectiva do seu contributo quantitativo, em ordem ao cumprimento das metas estabelecidas no Programa Novas Oportunidades, quer na perspectiva do seu contributo qualitativo – capitalizando importantes aspectos da sua experiência em ordem à progressiva valorização, dinamização e apoio à Aprendizagem ao Longo da Vida que ocorra em contextos não escolares. Ao longo deste artigo procura-se chamar a atenção sobre alguns dos aspectos a ter em consideração nesta matéria.

tenham eles sob tutela da Educação, sob tutela do Trabalho ou sob tutela da Economia]. De entre os traços do contexto a que me estou a referir julgo merecerem particular relevo dois deles.

Na vertente conceptual, técnica e metodológica, relevo a mudança de paradigma, ou seja, o progressivo abandono do antigo paradigma educação-ensino-formação e a progressiva construção do novo paradigma «aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida». Mudança esta que, entre outros aspectos, irá obrigar a valorizar muito os contextos de aprendizagem não escolares (exteriores aos contextos de ensino e de formação) e a alterar profundamente o papel das escolas e dos centros de formação para que com eles possa conviver e com eles se possam articular devidamente.

Na vertente operativa, relevo as ambiciosas metas quantitativas do Programa Novas Oportunidades em matéria de qualificação de





Razão de ser das modalidades extra-escolares de formação de jovens

Um primeiro aspecto que julgo merecer atenção é o que se prende com a razão de ser das modalidades extra-escolares de formação qualificante de jovens (sob tutela do Ministério do Trabalho ou sob tutela do Ministério da Economia/Ministérios Sectoriais).

O principal fundamento das modalidades de formação de jovens realizada no exterior do sistema de ensino tem sido o de responder a necessidades a que o sistema (em razão das suas próprias características e condições de operação) não responde total ou parcialmente: necessidades específicas de determinados segmentos da «procura» (como é o caso do abandono escolar precoce...), ou necessidades específicas de determinados segmentos da «oferta» (necessidades específicas de determinadas regiões, sectores ou áreas de actividade económica).

O «Sistema de Aprendizagem» é um bom exemplo de resposta para o primeiro tipo de necessidades, procurando também em certos casos responder a necessidades do segundo tipo.

O «Sistema Nacional de Formação Turística» (antes INFTUR), agora integrando o Instituto, Turismo de Portugal] tem como principal objectivo responder a necessidades do segundo tipo, não deixando também de contribuir para a diminuição das desistências e abandonos escolares.

Para além destas razões, nada impede que estes ou outros sistemas extra-escolares disponibilizem oferta de formação com outro fundamento: o fundamento de uma oferta alternativa à do sistema regular de ensino, ou seja, uma resposta às mesmas necessidades a que o sistema regular responde, mas uma resposta que se queira diferente, diferenciada. Opção que permite, por exemplo, a utilização de critérios selectivos de

admissão e uma maior aproximação entre os perfis de certos públicos-alvo e de determinadas áreas profissionais.

A propósito das respostas formativas dirigidas aos jovens que abandonam precocemente o ensino (básico, secundário ou superior), pergunto-me muitas vezes o que acontece com aqueles que acedem ao emprego sem terem obtido uma qualificação profissional na escola e, também, sem formação profissional extra-escolar.

Que profissões acabam por conseguir exercer? Profissões de que níveis de qualificação? Como é que lá chegam? Começam como aprendizes, ajudantes, auxiliares ou de que outro modo? Como vão adquirindo e como lhe vão sendo reconhecidas as suas competências profissionais?... E não se pense que estamos a falar de uma pequena parte dos jovens portugueses, já que as estatísticas apontam para cerca de metade: 1 em cada 2.

A reflexão sobre esta realidade leva-nos a apontar para algumas conclusões, como:

- > a dimensão quantitativa do trabalho a fazer em matéria de qualificação dos jovens portugueses que abandonam precocemente a escola mais do que justifica a existência de sistemas de qualificação extra-escolares, como é o caso do «Sistema de Aprendizagem»;
- > a eventual escassez da procura sentida por estes sistemas não parece ficar a dever-se à ausência da necessidade, à falta de mercado potencial, mas certamente ao insuficiente ajustamento da oferta à procura e à insuficiência de medidas de promoção;
- > o interessante que seria poder dispor de estudos que analisassem pormenorizadamente o que tem acontecido aos jovens que acedem ao emprego sem prévia qualificação profissional, como se processa a aquisição das suas competências e como ocorre a sua progressão profissional; certamente que desse conhecimento decorreriam sugestões importantes para o ajustamento da oferta formativa e sobretudo para o ajustamento da relação escola-empresa-escola.

Equivalência escolar e dupla certificação

Um segundo aspecto que julgo ser também merecedor de atenção é o que se prende com a necessidade e o dever de as modalidades extra-escolares fazerem uma formação diferente da que é realizada pelo sistema de ensino, mas a cujos resultados de aprendizagem é atribuído o mesmo valor mediante recursos aos conceitos de «equivalência escolar» e de «dupla certificação». Desde há já cerca de duas décadas que a formação profissional conquistou equivalência escolar para determinados dos seus cursos de formação e que o conceito de

«dupla certificação» (escolar e profissional) se foi consolidando.

No passado (ainda presente em certos casos), o ensino (básico, secundário ou superior) conduzia a certificação escolar mas não a certificação profissional, e a formação conduzia a certificação profissional mas não a certificação escolar.

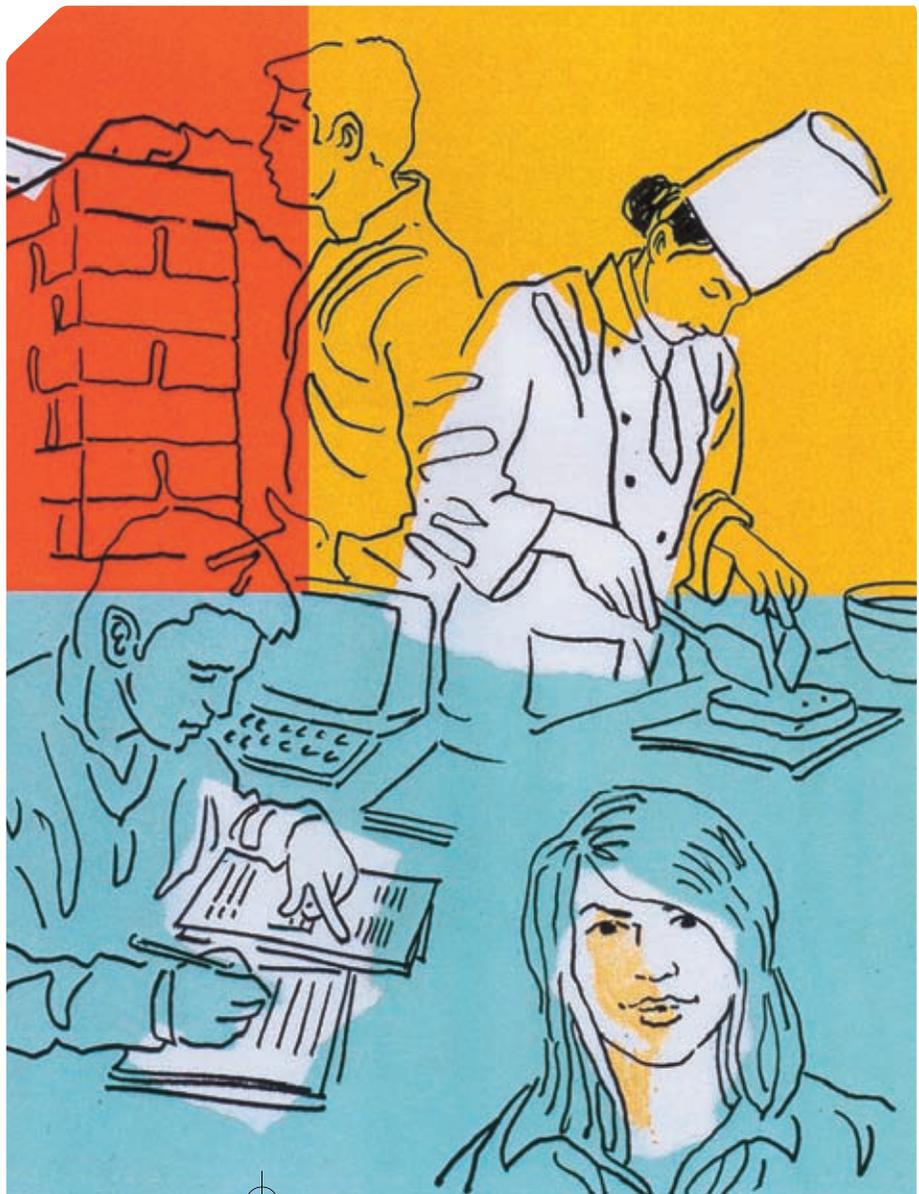
No presente (ainda futuro em certos casos), quer o ensino, quer a formação, quer o RVCC/Aprendizagem nos vários contextos de vida, conduzem (ou podem conduzir) simultaneamente à certificação escolar e profissional.

O que tornou e torna hoje possível a dupla certificação é o conceito de «equivalência»: algo que é diferente mas a que é atribuído,

em determinadas circunstâncias, o mesmo valor.

O que se aprende em contextos de vida e o que se aprende em contexto de formação, sendo diferente do que se aprende em contexto de ensino tem, em determinadas circunstâncias, o mesmo valor em termos de habilitação cultural/escolar; o que se aprende em contexto de ensino, sendo diferente do que se aprende em contexto formação e em contextos de vida tem, em determinadas circunstâncias, valor em termos de habilitação profissional.

Neste sentido, a tendência que se vinha intensificando ao longo dos últimos anos no sentido de uma (demasiada) igualização, de uma (demasiada) uniformização das moda-



lidades de ensino e das modalidades de formação profissional com dupla certificação, parece-me errada e conducente a um empobrecimento quantitativo e qualitativo das respostas aos interesses, necessidades e potencialidades dos diferentes segmentos da procura de qualificações.

A meu ver, a realidade aponta no sentido de requerer mais diferenciação e não menos. Para as modalidades de formação extra-escolar, como é o caso do Sistema de Aprendizagem», fazer diferente do sistema comum de ensino significa ou deveria significar, por exemplo: uma formação em ciclos mais curtos; uma mais estreita alternância entre o contexto formação e o contexto trabalho/empresa; maior rigor técnico e maior qualidade e disponibilidade de recursos de equipamento e de materiais para a realização das aprendizagens em contexto de prática simulada; uma maior proximidade entre os perfis de competências/resultados de aprendizagem e as necessidades do sistema produtivo; um maior envolvimento das empresas, dos sectores de actividade, das associações empresariais e sindicais nos trabalhos de qualificação dos jovens portugueses; maior flexibilidade e adaptabilidade dos currícula e das metodologias; maior facilidade de recurso a profissionais experientes para intervirem como formadores.

Ainda na mesma lógica de respeito e de valorização do que é, do que deve ser diferente, não se pode admitir que o processo RVCC – reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em contextos de vida – venha a ser assimilado a actividades de ensino ou de formação (dá para arrepiar quando, aqui e ali, já se ouve falar

em «curso» de RVCC, como se de um novo «ensino recorrente» ou de uma nova «formação profissional» se tratasse...).

Alternância entre a escola e a empresa

Um terceiro aspecto que me parece de relevar é o que diz respeito à convicção de que a **alternância entre a escola e a empresa**, entre a aprendizagem em contexto de ensino ou de formação e a aprendizagem em contexto real de trabalho/empresa, é de enorme relevância para a aquisição de verdadeiras competências profissionais.

Na verdade, julgo que na sociedade em que vivemos as competências escolares e profissionais podem ser vistas, grosso modo, como estando organizadas em três grandes patamares, ou níveis, de integração sucessiva:

> O **patamar sociocultural**, correspondente ao ensino básico e às qualificações profissionais que se enxertam nesse nível de escolaridade; aqui se integram as competências básicas da cidadania (pessoais, sociais, culturais, éticas) inerentes ao desempenho da pessoa nos seus diversos contextos de vida (família, vizinhança, comunidade, escola, utilização de serviços de saúde, transportes, comércio, cultura, desporto, lazer, participação religiosa, participação política, etc.), cujas aprendizagens em contexto escolar encontram correspondência no seu exercício em contexto real proporcionado naturalmente pela própria vida quotidiana.

Nestas competências de cidadania enxertam-se as competências específicas da

vida profissional, nomeadamente: as competências socioprofissionais inerentes ao saber-estar/agir nos contextos mercado de emprego, empresa, meio profissional, equipa de trabalho; as competências tecnológicas inerentes à compreensão do contexto científico, tecnológico e produtivo em que a sua profissão se insere; as competências técnicas operativas inerentes à realização das tarefas típicas da sua profissão.

Ora, para as competências profissionais, à aprendizagem em contexto de ensino ou de formação não corresponde naturalmente o seu exercício em contexto real, já que o jovem não tem ainda uma vida profissional; daí a relevância de se organizarem períodos de «prática em contexto real de trabalho», sob a forma de alternância, como o faz o Sistema de Aprendizagem, ou sob a forma de estágios curriculares, como fazem outros sistemas de ensino ou de formação.

> No **segundo patamar**, correspondente ao nível cultural do ensino secundário e às qualificações profissionais enxertadas neste nível de escolaridade, o que se passa é de algum modo paralelo ao atrás descrito, só que num nível mais elevado; ou seja: nas competências básicas de cidadania construídas no patamar anterior são enxertadas as competências culturais típicas, transversais, de quem tem uma formação secundária; por sua vez, são enxertadas nestas as competências profissionais específicas das profissões situadas neste patamar (altamente qualificados, quadros médios...).





> No **terceiro patamar**, correspondente às formações de nível superior e às profissões enxertadas neste nível de escolaridade, trata-se de novo processo de integração; ou seja: nas competências de cidadania e competências culturais típicas de uma formação secundária, construídas no patamar anterior, enxertam-se agora as competências culturais, transversais, típicas de uma formação superior, nas quais por sua vez se enxertam as competências profissionais específicas das profissões deste nível [técnicos, quadros superiores].

Em qualquer dos níveis permanece a convicção de que a aprendizagem profissional apenas em contexto de ensino ou de formação, sem aprendizagem em contexto real de trabalho, não chega para conferir verdadeiras competências.

Os sistemas de qualificação profissional de jovens que não valorizarem suficientemente a aprendizagem em contexto real de trabalho correm o risco de que os seus diplomados saiam da escola com conhecimento de quase tudo mas sem saber fazer quase nada, não sendo de admirar, portanto, que o mercado de emprego desvalorize tais diplomas.

Uma vez mais, também neste aspecto a experiência do Sistema de Aprendizagem é uma mais-valia que não pode ser subestimada. A este propósito, talvez valha a pena lembrar uma outra tentação em que temos, de vez em quando, no passado, revelado tendência para cair: a tentação da «estatística».

Num contexto de grande valorização dos níveis de escolaridade da nossa população activa, de grande pressão política para que sejam alcançadas ambiciosas metas quantitativas e, conseqüentemente, de grande pressão sobre os sistemas envolvidos (sistema de ensino, sistemas de formação, sistema de RVCC (o que, em si, é bom...), podemos, aqui e ali, cair na tentação de fazer «núme-

ros» em vez de qualificação (o que, a acontecer, seria péssimo).

Participação das empresas na qualificação da população activa do país

O quarto aspecto que relevo é o que tem a ver com a experiência do Sistema de Aprendizagem e a pedagogia da participação das empresas na qualificação da população activa nacional no quadro da implementação do paradigma «aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida».

O facto de o Sistema de Aprendizagem ter vindo a conseguir mobilizar um número cada vez maior de empresas para participarem na formação, na qualidade de entidades de apoio à alternância (mais de 12 000, em 2006), constitui uma experiência de grande relevância na busca de soluções para o problema do envolvimento do sistema produtivo no processo de qualificação da população activa nacional.

O desequilíbrio entre a insuficiência estrutural das actuais qualificações e a rápida aceleração dos níveis de exigência tecnológica e cultural dos empregos disponíveis nas actividades económicas competitivas coloca Portugal numa situação de grande risco. Na verdade, a sustentação do desenvolvimento da economia nacional e da sua atractividade actual e futura para o investimento e a criação de emprego, a sustentação da competitividade actual e futura das nossas empresas, assim como a sustentação da empregabilidade actual e futura dos trabalhadores portugueses, estão em grande medida dependentes do salto que conseguirmos dar rapidamente, não só em matéria de qualificação dos nossos jovens candidatos a emprego mas também de requalificação estrutural e de actualização permanente das qualificações da população activa empregada. Donde, a premência do Programa Novas Oportunida-

des e do esforço público, nesta matéria, através do reforço do contributo do Sistema de Ensino (Ministérios da Educação e do Ensino Superior), do reforço do contributo do Sistema de Formação (Ministérios do Trabalho e da Economia) e do contributo do novo Sistema de RVCC escolar e profissional (Ministérios da Educação e do Trabalho e a que, a meu ver, se deveria associar também o Ministério da Economia).

Contudo, julgo que todos os que nos encontramos ligados, técnica ou politicamente, a este assunto temos consciência de que não chega mobilizar e conjugar os contributos do sistema de educação/ensino e do sistema de formação profissional/emprego; todos sabemos que também é preciso que o sistema produtivo, que as empresas, se assumam como o 3.º vértice do triângulo, o terceiro eixo do dispositivo nacional de qualificação profissional. Tal implica que cada vez mais empresas se desprendam do entendimento (ainda muito frequente) de que é aos sistemas públicos de educação/ensino e de formação profissional/emprego que cabe qualificar a população do país, e que o papel das empresas é contratar-comprar-utilizar essas qualificações, adaptando-as e desenvolvendo-as, na medida do indispensável, às suas necessidades específicas.

Julgo que só com uma dinamização muito forte deste 3.º eixo para o trabalho que é preciso fazer, não só em matéria de qualificação inicial de jovens mas também e, talvez mesmo sobretudo, em matéria de RVCC e de Aprendizagem ao Longo da Vida, será possível alcançar as metas a que o país se propôs. Isto, por sua vez, implica um enorme trabalho técnico de concepção metodológica, de operacionalização organizativa e de mobilização deste envolvimento das empresas, para o qual a experiência do Sistema de Aprendizagem pode constituir uma muito útil fonte de inspiração.

► dossier

Sistema de formação em alternância - oportunidade e actualidade de uma iniciativa



Formações profissionalizantes e tecnológicas em Portugal – uma opção tardia, tímida e lenta, no âmbito do sistema de educação e da formação profissional

São conhecidos os baixos níveis de educação e formação profissionalizantes e tecnológica da população escolar portuguesa (e, em consequência, da nossa população activa) por comparação com os demais países da OCDE cujos sistemas, durante as últimas décadas, têm assegurado, em média, que cerca de 50% de alunos do ensino secundário optem por cursos com orientação profissional e tecnológica, ao contrário do que tem sucedido em Portugal

Desde a sua criação, o sistema de formação em alternância constitui uma clara inovação a vários níveis: social, pedagógico e institucional. Reforçar e actualizar estas inovações constitui um desafio no próximo futuro

(OCDE, *Education at a Glance*) onde estas vias só tardiamente e a ritmos envergonhados têm vindo a ganhar espaço e relevância social, por oposição, por exemplo, à Alemanha, Finlândia, Dinamarca ou Holanda, onde estas formações integram mais de 65% dos jovens.

Maria Márcia Trigo
Primeira Presidente da
Comissão Nacional de
Aprendizagem





Em 1980, aquando do lançamento da Acção-Piloto de Formação Inicial de Jovens, a qual precedeu e potenciou (a par da perspectiva da adesão de Portugal à então CEE) a aprovação do «Sistema de Aprendizagem», ou «Sistema de Formação em Alternância» (Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março), Portugal encontrava-se completamente desprovido de qualquer oferta de formação profissionalizante de formação inicial de jovens simultaneamente sistemática, regular, com garantia de certificação escolar e profissional e reconhecida pelos principais Ministérios formadores e pelas empresas. De facto, os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais só seriam criados, no âmbito do Ministério da Educação, timidamente, por simples Despacho, em 1983 (Despacho n.º 88/ME/83, de 11 de Outubro), a que «aderiram apenas as antigas escolas técnicas, sendo de certa forma rejeitados pelas restantes» (Joaquim Azevedo, 2004). Foi preciso esperar por 1989 para que o país fosse do-

tado de uma oferta estruturada de formação profissionalizante, as escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Novembro), orientadas em especial para a iniciativa das mais variadas instituições da sociedade civil, apenas tardiamente envolvendo como promotores as escolas do ensino secundário públicas, mantendo e reforçando a resistência do Sistema Educativo (escolas, professores e sistema superior de formação de professores) às abordagens de formações profissionalizantes e tecnológicas, muito em sintonia com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a qual remete a Formação Profissional para modalidades especiais de educação [isto é, para modalidades menores e de menor relevância social e económica], a par da educação especial, do ensino recorrente de adultos, do ensino à distância e do ensino português no estrangeiro (art.º 16.º da LBSE, Lei n.º 46/86, da Assembleia da República). E um país paciente e acomodado foi capaz

de aguardar por 1993 (quase 20 anos após o 25 de Abril) para ver o ensino secundário integrar 4 cursos gerais e 11 cursos tecnológicos, na sequência da experimentação de novos desenhos curriculares, no quadro do Decreto-Lei n.º 3/86, de 7 de Janeiro. Durante este longo período de lenta e envergonhada mudança, melhor de «resistência à mudança», o Sistema de Aprendizagem (SA), de formação em alternância, lançado pioneira e experimentalmente em 1980 (e, sistematicamente, em 1984) cresceu, actualizou-se (Decreto-Lei n.º 436/88, Decreto-Lei n.º 383/91, Decreto-Lei n.º 205/96) e envolveu os parceiros sociais e as empresas, num modelo de formação que ainda hoje «faz a diferença» pela importância que nela assume a «formação prática em contexto de trabalho», ultrapassando a situação de simples aplicação de conhecimentos, como é timbre da generalidade do nosso Sistema de Educação a todos os níveis. Mas também e ainda por outras características do SA:

- > Alargamento a formações de nível secundário/nível III de qualificação e a novas áreas e sectores de actividade económica.
- > Abrangência dos níveis I, II e III de qualificação profissional, permitindo a muitos jovens o cumprimento da escolaridade obrigatória: ainda de 6 anos à data da criação do SA em 1984; 9 anos de escolaridade obrigatória mais tarde e, no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, da ambição do país e do desafio da competitividade global, de 12 anos de escolaridade e dupla certificação. Também é oportuno recordar aqui uma das muitas características inovadoras do SA ao prever, no acto da sua fundação em 1984, a possibilidade de criação de cursos de pré-aprendizagem conferentes de equivalência à escolaridade obrigatória, prevendo ainda (num gesto raro de visão estratégica na legislação portuguesa, abrangendo do mais que um Ministério) que, embora a formação geral seja da responsabilidade do Ministério da Educação, esta responsabilidade pode ser assumida pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social sempre que tal se justifique, leia-se, sempre que o Ministério da Educação não possa assumir esse encargo, o que poria em causa a qualidade das aprendizagens e o cumprimento das metas do SA (n.º 4 do art.º 23.º do Decreto-Lei n.º 102/84).
- > Certificação Escolar e Profissional, reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, Ministério da Educação e Empregadores.
- > Garantia de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.
- > Elevados níveis de satisfação dos formandos e dos empregadores.
- > Empregabilidade elevada.
- > Reconhecimento da empresa e do local de trabalho como espaço privilegiado de formação e aquisição de conhecimentos e

competências, o que constitui, entre nós, uma prática *avant la lettre* já que as nossas elites académicas e outras sempre valorizaram apenas e só o saber académico e teórico, desvalorizando o saber e competências adquiridas pela experiência de vida e de trabalho.

- > A consagração, a todos os títulos inovadora, desde 1984, que a formação geral é constituída por 4 domínios (Português, Matemática, Mundo Actual e Língua Estrangeira), num tempo em que os dois Ministérios entendiam, como sucedera com a experiência-piloto, que a equivalência escolar e profissional deveria corresponder obrigatoriamente ao conjunto (à soma para ser mais explícita) dos respectivos programas definidos pelo Ministério da Educação (certificação escolar) e pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social (certificação profissional). Esta opção, como outras, constituem, à data, enormes avanços pedagógicos mas também institucionais.

Desafios e oportunidades do sistema de Aprendizagem

Seguindo de perto os últimos Estudos de Avaliação do Sistema de Aprendizagem podemos enfatizar e sistematizar, em especial:

1. Mantém-se actualmente a pertinência e relevância do SA face a outras ofertas formativas, com saídas profissionais e públicos-alvo semelhantes, devendo continuar a ser valorizados os elementos diferenciadores do SA enquanto «diferenciação competitiva» da formação em alternância.
2. Face a esta pertinência e actualidade, o SA deve poder contar periodicamente com uma campanha de divulgação/valorização junto do público em geral e dos públicos-alvo em especial.

3. Impõe-se, no entanto:

- > ser também integrado na oferta inicial de jovens, a par de outras modalidades, de forma a aumentar a procura e garantir um maior reconhecimento social;
- > construir um «referencial comum» a todos os percursos de formação inicial de jovens, independentemente dos seus promotores e enquadramento institucional: secundário tecnológico, curso de uma escola profissional, formação em alternância, cursos de educação/formação;
- > garantir a equivalência dos diferentes diplomas independentemente de percursos diferenciados e garantir que todas as vias constituem alicerces estimulantes para a Aprendizagem ao Longo da Vida e em todos os contextos de vida e de trabalho;
- > garantir a dupla certificação e o acesso ao ensino superior, como já sucede;
- > assegurar a maleabilidade entre percursos de formação;
- > garantir a complementaridade (e não a sobreposição) da oferta regional e sectorial das diferentes modalidades formativas, o que pressupõe uma melhor concertação entre Ministério do Trabalho e Segurança Social, Ministério da Educação e demais parceiros;
- > continuar a melhorar a intervenção e fidelização dos diferentes actores e parceiros de desenvolvimento do SA: Entidades de Apoio à Aprendizagem (EAA), Entidades Coordenadoras da Aprendizagem (ECA), selecção/formação/monitorização dos tutores, da equipa formativa e do coordenador da acção;
- > simplificar/agrupar a legislação, tornando-a mais acessível e compreensível.

Actualização do *mailling* de assinantes da *Formar*

Contamos consigo...

Ao longo dos últimos 17 anos a *Formar* tem apostado no desenvolvimento de um projecto editorial que pretende ser um espaço de diálogo e de debate com todos profissionais directamente ligados às questões da formação profissional.

Actualmente a *Formar* tem perto de 11 mil assinantes e porque diariamente nos continuam a chegar novos pedidos de assinaturas, chegou a altura de actualizarmos o nosso *mailling* numa óptica de racionalização dos meios disponíveis.

Assim, em próxima edição da revista iremos incluir um postal RSF que, no caso de pretender manter-se como assinante da revista, deverá preencher e colocar no correio. **É indispensável que refira o seu número de assinante.**

Quer continuar assinante da *Formar*? Por favor colabore connosco...
Contamos consigo e com a sua melhor colaboração.

Preencha e Envie-nos o postal RSF

RSF



NÃ

► dossier

Avaliação do sistema de aprendizagem - notas de um exercício em curso de execução



Este documento constitui uma compilação de notas de síntese apresentadas no *Seminário Sistema de Aprendizagem* por elementos da equipa de avaliação, os quais abordaram o sistema nas seguintes perspectivas:

- (i) Objectivos e resultados da avaliação, na óptica da eficácia da formação em alternância [A. Oliveira das Neves].
- (ii) Qualidade da formação em alternância [Luis Imaginário].
- (iii) Elementos para a diferenciação competitiva do Sistema de Aprendizagem [António Figueiredo].

O Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem, em fase de conclusão, teve inicia-

tiva do Instituto de Emprego e Formação Profissional, IP, e tem sido acompanhado pela Comissão Nacional de Aprendizagem [CNA], instância de orientação estratégica do Sistema. Os **objectivos específicos do estudo** são os seguintes:

- > Analisar a pertinência e adequação das estratégias prosseguidas nos últimos anos para o desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem [SA].
- > Analisar o papel e actuação da CNA enquanto sede da orientação estratégica do SA.
- > Analisar a qualidade dos dispositivos de gestão e de acompanhamento em vigor

tendo em conta as suas condições de eficácia e eficiência.

- > Analisar a qualidade da formação ministrada no âmbito do SA.
- > Avaliar a qualidade da formação prática em contexto de trabalho e a eficácia do SA em termos de empregabilidade dos formandos.

A. Oliveira das Neves
Economista, Perito do Observatório do Emprego e Formação Profissional



- > Analisar o grau de eficiência numa óptica de custo-benefício.
- > Identificar áreas e formas de obter ganhos de eficiência («fazer mais e melhor»).
- > Analisar a contribuição do SA no reforço da competitividade das empresas.
- > Identificação e análise aprofundada de alguns casos de boas práticas no âmbito do SA.

O Roteiro Metodológico do Estudo compreendeu os seguintes componentes:

- > Quadro de referência, definição metodológica e construção dos instrumentos de avaliação.
- > Sistematização de informação documental.
- > Realização do trabalho de campo.
- > 1.º ciclo de entrevistas (CNA, Departamento de Formação e Delegações Regionais do IEFP e Entidades Coordenadoras da Aprendizagem – ECA).
- > Estudos de caso [15].
- > Inquéritos (diplomados, ECA, Entidades de Apoio à Alternância – EAA, formadores...).
- > Focus-group regionais.
- > Recolha de informação de experiências estrangeiras de desenvolvimento de sistemas da mesma natureza do SA.

1 > Resultados e impactes

Na avaliação de Resultados e Impactes do Sistema de Aprendizagem, as apresentações ao Seminário destacaram os seguintes vectores principais:

Perfil dos jovens no SA

- > Atracção de jovens com percursos escolares diferenciados pelo SA mas de menor regularidade e sucesso em comparação com o ensino profissional.
- > Predomínio das lógicas profissionais na aproximação ao SA.
- > Evolução positiva do número de formandos que ingressam no SA por opção.

Modalidades Formativas

A formação em alternância é uma modalidade formativa inserida no mercado de emprego que concorre, nomeadamente com modalidades formativas inseridas no sistema escolar, pela procura dos jovens dirigida a formações de qualificação inicial de carácter profissionalizante. O quadro seguinte sintetiza dados das dinâmicas de execução dessas diferentes modalidades formativas.

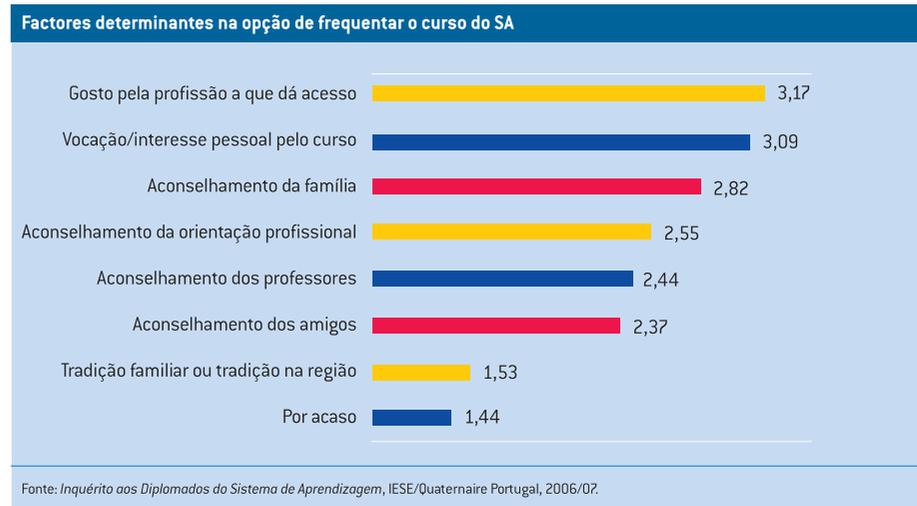
Evolução do volume de diplomados por modalidade formativa

		Ensino Tecnológico	Ensino Profissional	Cursos Artísticos Especializados	Sistema de Aprendizagem	Educação Formação de Jovens
2000/2001	Nível 2	—	123	—	3427	—
	Nível 3	7762	4914	303		—
Subtotal		7762	5037	303	3427	—
2003/2004	Nível 2	—	297	—	4456	2267
	Nível 3	6115	6106	258		—
Subtotal		6115	6403	258	4456	2267

Fonte: Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem, IESE/Quartenaire Portugal, 2007.

- > Existência significativa de candidatos que apresentam como motivação a obtenção do 12.º ano e/ou classificações para ingresso no ensino superior.

Factores determinantes na opção de frequentar o curso do SA

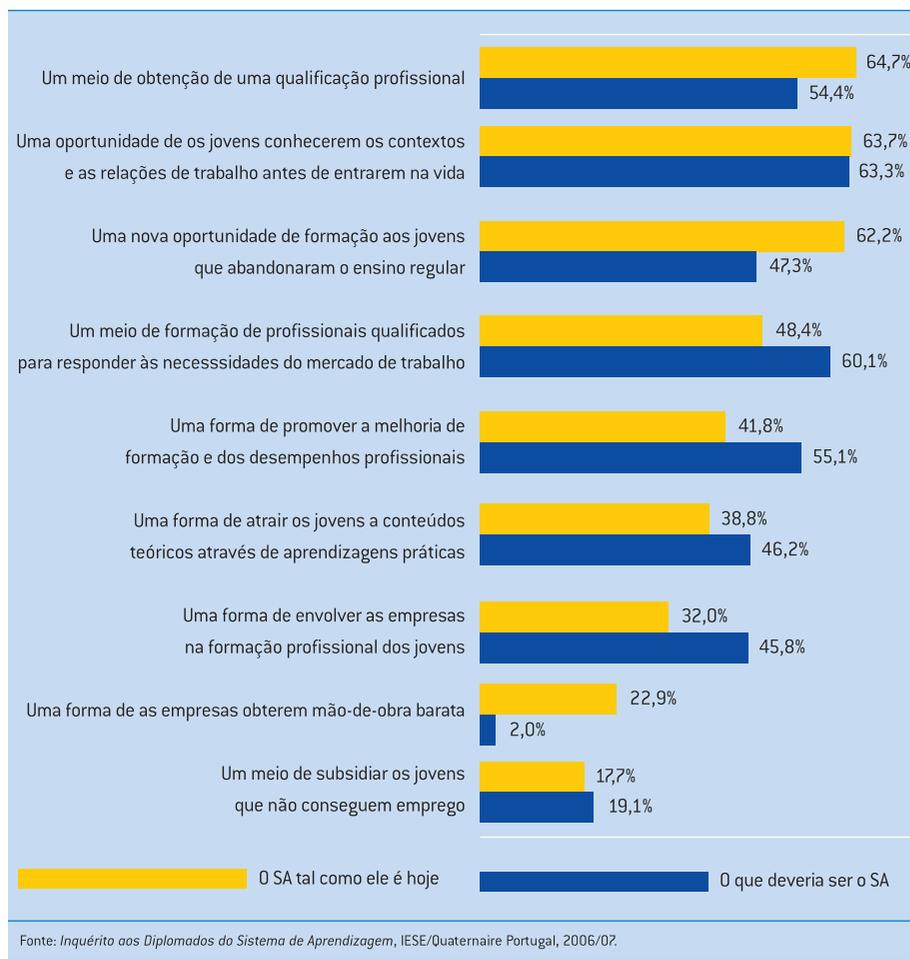


Trajectórias: empregabilidade e prosseguimento de estudos

Condição perante a actividade económica após frequência do SA (%)			
	6 meses após o curso	1 ano após o curso	Actualmente
Desempregado	26,1	22	18,1
A trabalhar por conta de outrem, prestador de serviços	56,3	55,7	64,1
A trabalhar por conta própria	2,1	1,2	2
A estudar	9,3	12,1	6,5
A trabalhar e a estudar	4,3	7,3	7,6
Outra	1,9	1,7	1,8
Total	100	100	100

Fonte: Inquérito aos Diplomados do Sistema de Aprendizagem, IESE/Quatenaire Portugal, 2006/07.

Frases que melhor caracterizam o que é e o que deveria ser o SA na opinião do diplomado



Elementos comparativos SA versus ensino profissional (EP)

O EP apresenta um perfil de diplomados com um desempenho escolar anterior ao ingresso nas escolas profissionais mais favorável que o do SA.

	SA	EP1
Ensino regular	95,8	97,3
9.º ano	38,1	65,9
- Concluiu ou frequentava o 10.º ano	47,1	
- Concluiu ou frequentava o 11.º/12.º ano	14,8	7,0
- Transição directa escola SA/EP	64,8	92,3
- Sem reprovações anteriores	34,2	51,4
- Ficou aprovado no último ano	49,4	70,5

Fonte: Inquérito aos Diplomados do Sistema de Aprendizagem, IESE/Quatenaire Portugal, 2006/07.

- > A taxa de prosseguimento de estudos dos diplomados inquiridos cifra-se em 22,5% no SA, e em 32,2% no EP.
- > Mais de metade (53,0%) dos diplomados que prosseguiram estudos ingressaram no ensino superior (contra 61,2% dos do EP).
- > A principal diferença no tocante ao prosseguimento de estudos consiste no maior peso atribuído pelos diplomados do SA a razões associadas à formação (incentivo de formadores/coordenador de turma/tutor/interesse pelas matérias).

2 > A qualidade da formação em alternância

Componentes sociocultural, científico-tecnológica, prática simulada e prática em contexto real de trabalho

- > Boa articulação/coerência para a maioria dos diplomados respondentes, 20% dos quais são críticos.
- > Problemas de articulação contexto de formação-contexto de trabalho: justaposição



mais do que associação; excepcionalmente, integração/interacção.

- > 98% dos diplomados respondentes consideram muito importante ou importantíssima a formação em contexto de trabalho, mas insuficientemente estruturada e articulada com as outras componentes.
- > Falta de roteiros para as actividades a desenvolver nos postos de trabalho/formação.
- > Cooperação muito insuficiente entre formadores e tutores.

Tempos da formação, duração, carga horária e calendário da alternância

- > Duração geralmente aceitável, mas formadores da prática simulada (e tutores da prática real) consideram-na insuficiente.
- > Carga horária diária excessiva, mas não para todos – prosseguimento de estudos, por um lado, e aproximação aos tempos de trabalho real, por outro.
- > Reconhecimento e validação de aquisições anteriores como método para flexibilizar/encurtar a duração da formação ou de alguma(s) das suas componentes.
- > Flexibilidade e autonomia desejáveis, na opinião das ECA.

- > Alternâncias: evitar inserção precoce (os formandos ainda não estão preparados) e assegurar práticas continuadas (que permitam a construção de sentidos), na opinião das EAA.

Práticas pedagógicas

- > Diplomados e formadores respondentes consideram-nas apropriadas, mas os formadores da prática simulada mostram algumas reservas.
- > Valorização de métodos activos em relação a métodos expositivos.
- > Deficiências de formação de base e défices de investimento no curso, em particular na formação sociocultural, que os formadores procuram contornar.
- > Acompanhamento individualizado/personalizado, apenas pontual.

Programação

- > Arranque dos cursos do SA não coincidente com o dos anos lectivos escolares continua a ser pertinente mas tornou-se menos relevante.
- > A maioria dos candidatos à frequência do SA vem directamente da escola.

- > Continua a ser problemática a adequação da oferta de cursos à procura quer dos jovens, quer das empresas.
- > Núcleos duros de oferta nacional combinada com ofertas regionais e mesmo locais, como resposta a necessidades específicas bem identificadas.

Desempenho e cooperação dos agentes

- > Dificuldades de recrutamento de formadores, em particular na componente científico-tecnológica.
- > A maioria dos formadores possui CAP e participa em acções de formação pedagógica contínua (para obtenção ou renovação do CAP).
- > A larga maioria dos tutores não possui CAP; os que o obtiveram, fizeram-no por sua própria iniciativa e não por indicação das ECA.
- > Critérios predominantes para o recrutamento de tutores: (i) competências técnicas e experiência profissional; (ii) aptidão pedagógica e gosto pelo ensino.
- > Dificuldades no recrutamento de coordenadores.
- > Coordenação geralmente tida por frágil e intermitente, mas assaz valorizada pelas ECA quando acontece.



3 > Elementos para a diferenciação competitiva do Sistema de Aprendizagem

Quadro favorável

- > O SA apresenta potencialmente uma maior proximidade às condições de percepção da formação por parte das empresas como um investimento.
- > As características da formação em alternância, com a presença de formação em prática simulada e em contexto de trabalho (na empresa), deveriam, em condições óptimas, proporcionar um envolvimento empresarial determinado por avaliação potencial de retorno. E tanto mais quanto a participação não é co-financiada.

Grau de satisfação – «auto-satisfação contida»

- > 87,4% das organizações inquiridas respondentes (174) revelam ter beneficiado das

competências dos diplomados do sistema de aprendizagem.

- > Para 89,6% de 125 EAA, existe conformidade entre as competências dos diplomados e as exigências dos profissionais.
- > Para 94,4% de 124 EAA, as funções desempenhadas pelos trabalhadores diplomados pelo SA estão de acordo com a formação adquirida no curso.
- > Para 95,2% de 126 EAA, os diplomados do SA são capazes de combinar recursos pessoais e recursos externos na sua prática profissional.
- > Para cerca de 200 EAA, o contributo do SA é elevado em termos de:
 - adaptação fácil ao funcionamento da empresa – 36,2%;
 - cooperar com os restantes elementos do colectivo – 40,6%;
 - ser capaz de reconhecer, descrever e reflectir sobre o seu modo de actuar em contexto profissional – 22,9%.

- > Em termos de mobilização de recursos para a construção de competências colectivas, a satisfação cai para níveis mais baixos e observa-se uma mobilização reduzida de competências necessárias à construção de competências colectivas.

Ideias-chave de avaliação

- > Ausência de dificuldades manifestas em termos de envolvimento empresarial.
- > Não são reconhecidos e identificados nexos de causalidade entre a aprendizagem e a competitividade empresarial.
- > As empresas encontram no SA uma forma eficaz de superar imperfeições e assimetrias de informação em processos de recrutamento de jovens trabalhadores, sobretudo em contexto de mudança tecnológica acelerada e de desconfiança face ao sistema educativo.



Sistema de aprendizagem: alguns apontamentos



«No início, e durante alguns anos, o sistema de formação em alternância esteve conotado com uma ideia de segunda oportunidade, destinada aos jovens com insucesso escolar. Isso hoje já não corresponde à realidade. Os jovens que vêm para a formação em alternância têm características de aprendizagem próprias que devem ser aproveitadas e potencializadas e, cada vez mais, encaram este sistema como formação inicial e não como um recurso.» A afirmação é do engenheiro Fernando Mourato, director do Cenfic (Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Sul). Com efeito, hoje em dia a formação em alternância é encarada de uma forma muito diferente e, como os leitores se aperceberão ao longo da leitura desta reportagem, pelas entrevistas que realizámos com alguns formandos e ex-formandos, é um sistema que potencializa as características de aprendizagem e não apenas um recurso alternativo

Na impossibilidade de haver sistemas que se adaptem de forma universal às características e apetências de todos os indivíduos, este é um modelo com características específicas de elevado potencial que se adapta a vários perfis

a situações de insucesso escolar. Pelo contrário é uma opção que, ao permitir aos jovens contacto com o mundo do trabalho, os enriquece e motiva.

Isso não significa, porém, que a formação em alternância seja a chave do segredo para o sucesso ou a única alternativa para os jovens que, não se sentindo enquadrados dentro do sistema do ensino regular, ou que por qualquer razão sejam obrigados a abandoná-lo, procuram outras opções. Como todos os modelos formativos, o sistema tem vantagens para alguns mas que para outros podem

não passar de alternativas insípidas e desajustadas. Na impossibilidade de haver sistemas que se adaptem de forma universal às características e apetências de todos os in-



Carlos Barbosa
de Oliveira
Jornalista

divíduos, este é um modelo com características específicas de elevado potencial que se adapta a determinados perfis, mas não a um universo. Por outras palavras... esta não é a única solução, mas apenas uma das soluções possíveis para os jovens que, tendo abandonado o sistema regular de ensino, pretendem adquirir capacidades profissionais em contacto directo com as empresas, ao mesmo tempo que melhoram as suas qualificações académicas. Acima de tudo, não deve ser encarado como etapa final de formação mas como uma oportunidade de progressão a nível de conhecimentos e habilitações académicas, combinada com a aquisição de capacidades profissionais.

As razões de uma escolha

Bárbara é açoriana e tem 23 anos. Abandonou a sua terra natal após ter concluído o 11.º ano porque nos Açores não havia as ofertas de formação para a área profissional que pretendia. Escolheu o curso de Técnico de Desenho e Preparador de Obra por acreditar que poderia obter melhor preparação para o curso de Arquitectura que pretende concluir. A frequentar o segundo ano de formação, Bárbara tem a certeza de que não se enganou, mas a possibilidade de contactar com a realidade das empresas levou-a a decidir

que quando terminar a formação vai tentar prosseguir a sua vida profissional conciliando, como trabalhadora estudante, a formação académica que lhe permita concluir o curso de Arquitectura.

A avaliação que faz é, para já, muito positiva e não se coíbe de afirmar que «qualquer pessoa fica a ganhar com esta experiência».

Com 24 anos e a frequentar o 3.º ano do curso de Higiene e Segurança no Trabalho, Paulo só optou por outra via formativa quando concluiu que estava a «penar» na escola para conseguir terminar o 12.º ano. Uma



Engenharia. Através da Internet teve conhecimento deste sistema de aprendizagem, procurou obter informações junto de amigos e decidiu que o melhor que tinha a fazer, se quisesse entrar para a faculdade, era frequentar um curso que lhe permitisse melhorar as suas competências. Entrou em 2005, com 21 anos, para o curso de Técnicos Medidores Orçamentistas e, depois de começar a fazer formação em contexto de trabalho, rapidamente se apercebeu de que a ideia de ingressar na Faculdade iria ficar para outra oportunidade ou talvez «para nunca mais». Tal como Paulo, lamenta «ter perdido um ano a perseguir essa ideia de entrar para a Faculdade».

Encontra, porém, uma justificação para a decisão tardia, que acredita ocorrer com outros jovens. «A idade é muito importante para ganharmos maior consciência e responsabilização. No 9.º ano quase todos fazemos a mesma pergunta uns aos outros: o que é que queres fazer? E nessa altura poucos são os que sabem responder a essa pergunta com certezas.»

Diferente foi o percurso de Hugo Azevedo. Deixou os estudos aos 14 anos, com o 9.º ano por completar, que viria a concluir mais tarde no ensino recorrente. Depois teve que cumprir o serviço militar – então ainda



amiga aconselhou-o a enveredar pelo sistema de formação em alternância e hoje o seu único lamento é não ter feito essa opção mais cedo.

Ao contrário de Bárbara e de Paulo, que tencionam concluir os seus estudos universitários como trabalhadores estudantes, Rodrigo Vaz já não almeja «ser engenheiro». Frequentou o ensino oficial até ao 12.º ano (sem aproveitamento) e depois esteve um ano sem estudar. Ainda tentou no ano seguinte, sem sucesso, entrar para a Faculdade de





obrigatório – e foi trabalhar. «Não sabia o que queria fazer. Andei pela restauração, por armazéns, por aquilo que foi aparecendo, mas sempre senti uma insatisfação muito grande porque sabia que não tinha vida para aquilo.» Um dia deixou-se convencer por um amigo e inscreveu-se no curso de Técnico de Desenho e Preparador de Obra, embora também não sentisse que fosse essa a sua área. Alguns anos depois de uma vida profissional em que não conseguia encontrar qualquer sentido e onde os

A vertente académica

A formação em contexto de trabalho e a dupla certificação – escolar e profissional – são as características essenciais deste Sistema de Aprendizagem, uma das vertentes da formação em alternância. Ana Paula, directora de formação no Cenfic, diz que ao longo dos anos de experiência pôde observar que uma grande maioria dos jovens que entram neste sistema de formação em alternância prossegue os seus estudos. Número revelador, principalmente se atendermos ao facto de muitos destes formandos terem estado vários anos sem estudar ou revelaram dificuldades e desinteresse no sistema regular de ensino.

Os jovens com quem conversámos parecem confirmar as palavras da directora de formação pois a maioria, para além de ter manifestado sentir-se mais confortável e mais motivado neste sistema do que no ensino regular, revelou pretender continuar a estudar e obter uma licenciatura.

É o caso de Hugo que, sem qualquer reboço, não hesita em afirmar: «Nunca pensei ter as notas que tive e isso motivou-me muito. Nunca me passou pela cabeça tirar um curso, mas hoje em dia já ponho essa possibilidade. Percebi que tinha mais capacidades do que as que eu próprio me conhecia e, embora não esteja obcecado com essa ideia, hoje encaro-a como uma possibilidade muito forte.»

Paulo partilha a mesma opinião: «O facto de estarmos a trabalhar dá-nos outra motivação para a aprendizagem da vertente académica porque vemos, na prática, como é que as coisas se fazem e percebemos a utilidade daquilo que aprendemos. Nestes cursos cria-se disciplina, exige-se assiduidade e tornamo-nos mais responsáveis porque estamos à porta de entrada de uma vida profissional.»

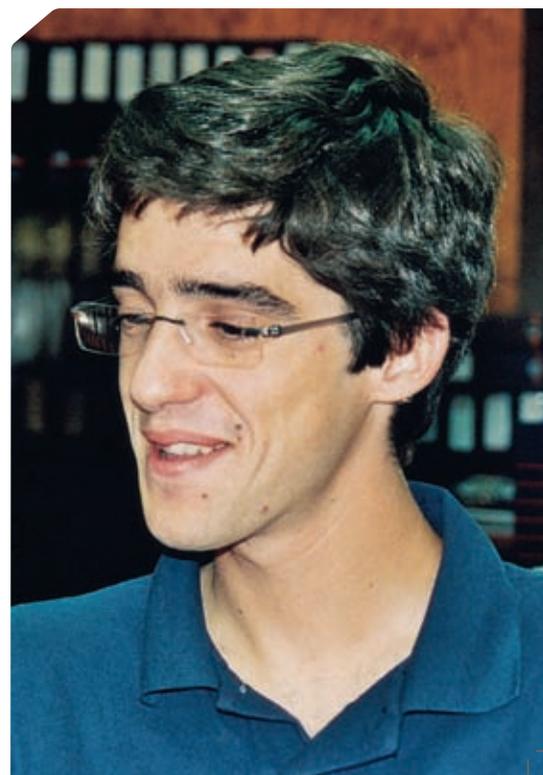
A única opinião ligeiramente discordante sai da boca de Rodrigo, para quem o facto de

ter enveredado pelo sistema de aprendizagem de formação em alternância lhe retirou parcialmente a vontade de concluir um curso universitário. Quando lhe pergunto se não acha que essa atitude corresponde a «atirar a toalha ao chão», a uma desistência para progredir e aumentar as suas capacidades, acaba por admitir que «talvez um dia» mas lembra com um sorriso malandro que «nem todos podemos ser engenheiros e doutores... o país também precisa de técnicos qualificados com formação intermédia...» Quem não tem quaisquer hesitações é Bárbara. Determinada a concluir o curso de Arquitectura, afirma que o curso não a desviou da sua intenção inicial, «talvez demore mais tempo a ser arquitecta, mas esse é um desafio que não quero abandonar».

Também Marcos, um ex-formando que concluiu o curso de Técnico de Medições e Orçamentos em 2005, com 20 anos, partilha da opinião de que a formação em alternância constitui uma oportunidade para «atingir metas que antes não tinham sido traçadas». Definindo-se como «um hiperactivo extremo que ou faço o que quero ou não produzo», Marcos abandonou o ensino secundário quando frequentava o 10.º ano, tendo



estímulos eram nulos, Hugo surpreendeu-se. «Estes cursos orientam-nos e ajudam-nos a encontrarmo-nos. Agora faço o que gosto, sinto que reiniciei a minha vida, que os formadores gostam de mim e fui muito bem recebido nas empresas. Esta opção mudou a minha vida!» Por tudo isto, deixa um conselho a outros jovens que, como ele, não sabem o que fazer à vida quando terminam o 9.º ano mas também não querem continuar os estudos: «Inscrevam-se nestes cursos e, mais tarde, decidam o que realmente pretendem fazer. Quanto mais não seja, adquirem experiência profissional.»



encontrado na formação em alternância o seu porto de abrigo. «Quando comecei a frequentar o curso de Medições e Orçamentos comecei a gostar das matérias técnicas, das disciplinas de formação académica, e descobri as diferenças que existem entre esta formação e o ensino dito normal. Somos cativados de uma forma motivadora, os formadores dão as matérias de uma forma mais prática, dão-nos mais atenção e o ritmo é diferente.» Quando ainda estava a frequentar o curso, Marcos tornou-se sócio do pai numa empresa familiar e hoje em dia tem responsabilidades numa outra empresa familiar. Sente-se extremamente motivado, tem uma situação profissional com alguma comodidade mas não perde o objectivo de vir a ser engenheiro civil. «Não é pelo título», esclarece, «mas porque sempre foi uma coisa que desejei ser na vida e que pensava que não iria conseguir mas que a formação em alternância me mostrou ser possível».

Que razões justificam que jovens que no ensino regular mostravam pouca apetência para a aprendizagem se passem a sentir motivados e desejem obter uma licenciatura?

Isabel Fernandes, professora do ensino oficial há 20 anos e na formação profissional há



18, dá-nos uma explicação: «Na escola temos que nos preocupar essencialmente com os conteúdos e em cumprir os programas. Muitos jovens estão desmotivados, a escola não lhes diz nada, não gostam de estudar porque encaram a escola como uma obrigação. Muitos deles acabam por se desviar da escola e abandonar os estudos como forma de se afirmarem contra aquilo que é obrigatório. Muitos deles, felizmente, acabam por vir para aqui (para a formação em alternância) e tornam-se diferentes porque sentem motivações diferentes.»

Há, obviamente, enquadramentos específicos que justificam a mudança de atitudes e comportamentos dos jovens e ajudam a motivá-los. Para a professora Isabel Fernandes, um dos segredos consiste em «saber agarrar os alunos afectivamente». Mas isso não explica tudo... «A relação que se estabelece entre formador e formando é muito diferente da que se estabelece entre professor e aluno. Na formação os alunos fazem um investimento pessoal e já têm outra maturidade. Ao contrário do que acontece com muitos jovens no ensino regular, os que vêm para a formação profissional têm objectivos e traçaram um rumo a dar à sua vida, o que por si só é factor de motivação», esclarece. Professora do ensino oficial e formadora, Isabel Fernandes já encontrou alguns alunos nos dois sistemas, o que lhe confere um estatuto privilegiado para compreender as diferenças de aproveitamento. «As regras aqui são diferentes, os jovens têm mais maturidade e maior noção de responsabilidade porque encaram a formação como uma oportunidade de entrar na vida profissional, mas há outro factor determinante: a formação é mais prática, preocupamo-nos com o saber-fazer, no que somos muito ajudados pelos recursos e tecnologias que aqui temos e de que a maioria das escolas não dispõe.»

Fernando Mourato, director do Cenfic, dá um exemplo prático que ajuda a compreender a razão por que alguns jovens se sentem mais motivados no sistema de aprendizagem:



«O facto de os formandos contactarem nas empresas, em contexto de trabalho, com alguma técnicas e tecnologias ajuda-os a perceber a utilidade das coisas. Uma situação que acontece com alguma frequência é os formandos contactarem com o Autocad na empresa e, quando cá chegam, estão extremamente motivados para aprender a trabalhar com essa ferramenta porque já viram na prática a sua aplicação e perceberam a sua utilidade.»

Nem sempre, porém, as coisas se passam de forma tão linear. A formação em alternância não é, por si só, uma panaceia capaz de resolver todos os problemas. Na verdade, há jovens que mantêm alguma aversão à vertente académica quando optam pela formação em alternância e casos em que são os próprios pais que pedem para os fi-



lhos abandonarem a formação académica e continuarem apenas com a formação profissional.

Jörg Heinrich, director da Dual na Câmara de Comércio Luso-Alemã, reconhece a existência destas situações – ainda que numa percentagem residual – mas é peremptório em afirmar que nestes casos convida os alunos a abandonarem a formação. Pragmático, afirma: «Pela nossa parte o importante é o emprego e a garantia de que formamos bons profissionais. Há, porém, uma complementaridade entre os dois níveis de formação que conferem ao sistema de formação em alternância características próprias que exigimos que sejam cumpridas. Se o formando não as quer aceitar integralmente, o melhor é escolher outro tipo de formação que melhor se ajuste ao seu perfil.»



A vertente profissional

Rui Mestre é topógrafo e ama a sua profissão, mas desde há muito que sentia vontade de transmitir aos jovens os seus conhecimentos no intuito de «suprir uma lacuna que existe na formação nesta área».

A partir de 2005 cumpriu o seu desejo, passando a conjugar a sua actividade profissional com a de formador do Cenfic. Faz uma avaliação positiva da experiência porque, «apesar de alguns jovens, no início trazerem alguns vícios da escola, ao fim de algum tempo, quando entram no contexto de trabalho, ganham maior motivação e interesse». É isso que lhe dá a garantia de estar a formar alguns profissionais com futuro.

Também José Augusto Santos, coordenador de formação neste Centro, acompanha anualmente 60 a 70 formandos que fazem estágios nas empresas. Da sua experiência de 20 anos como formador destaca as vantagens da formação em alternância, pela «motivação que cria na maioria dos alunos, quer na vertente profissional, quer académica».

A sua opinião é corroborada por Bárbara, que acha muito importante a formação em con-

texto de trabalho, porque «há um conhecimento mútuo entre empresa e formando que favorece relações futuras e cria expectativas de entrada no mercado de trabalho». Paulo partilha idêntica opinião e expectativas, como se infere das suas palavras: «A via profissional dá-nos enquadramento no mercado de trabalho e temos a noção de que, se as coisas correrem bem, quando acabarmos o curso temos grande possibilidade de ficar a trabalhar na empresa ou, pelo menos, de entrar no mercado de trabalho com outras armas e outras capacidades.» E se para Hugo Azevedo o mais importante na formação em contexto de trabalho foi ter conseguido «traçar um rumo numa altura em que não gostava de nada do que estava a fazer», para Paula Farias foi um pesadelo, pois em três anos passou por três empresas diferentes.

«Normalmente o formando faz a sua aprendizagem sempre na mesma empresa, mas às vezes as relações com as empresas não correm bem, temos de admiti-lo, o que aconselha a mudança e leva a que o formando frequente mais do que uma empresa», confessa Fernando Mourato.

Mas afinal quem tem mais a ganhar com a formação em alternância: os jovens ou as empresas?

Fernando Mourato defende que as vantagens são mútuas: «A formação em alternância é uma mais-valia para as empresas que têm a possibilidade ímpar de observar um jovem ao longo de 3 anos (ainda que não de forma continuada), o que reduz a margem de erro. Não há que esconder esse facto, mas também não nos podemos esquecer que a inversa é verdadeira pois, nos períodos em que está a fazer formação em contexto de trabalho, o jovem também tem oportunidade de se mostrar.»

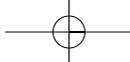
Jörg Heinrich, por sua vez, aponta «a elevada taxa de empregabilidade – superior a 90%» – como uma mais-valia para os formandos mas não esconde que «o objectivo de quem forma é formar bons profissionais e o objectivo das empresas é poder recrutá-los. É esse interesse tripartido que justifica a elevada taxa de empregabilidade».

À primeira vista podemos ser levados a pensar que a empresa se comporta como mera receptora de formandos escusando-se a ter uma participação proactiva e optando por ficar à espera de colher os frutos da formação, sem que para tal tenha que arriscar no recrutamento de colaboradores cujas características e capacidades desconhece. Fernando Mourato afasta liminarmente esta hipótese. Embora considere desejável que as empresas se envolvam mais neste sistema e percebam as vantagens que lhes traz, prefere realçar a interacção entre os centros de formação profissional e as em-

presas como uma forma de garantir as virtualidades do sistema. «Não pode ficar cada um nas suas tamanquinas... cada parceiro deve assumir as suas responsabilidades, garantindo um reforço da ligação entre os centros de formação e os tutores das empresas, de molde a garantir que o interesse das empresas e dos formandos são mutuamente assegurados.»

João é hoje engenheiro electrotécnico. Abandonou os estudos no 9.º ano porque os pais não tinham possibilidade de custear os estudos e acabou por optar pela formação em alternância. «Enquanto frequentei o curso, mesmo em contexto de trabalho, sabia que não queria ficar por ali. Nunca fui um grande aluno no ensino oficial, mas sempre me senti motivado a estudar. Foram as circunstâncias da vida que me impediram de prosseguir os estudos e senti-me um bocado revoltado por isso. Quando terminei o curso, fiquei a trabalhar na empresa onde estagiei





Mas estarão as empresas a desempenhar cabalmente o seu papel ou a aproveitar-se das condições que o sistema proporciona?

«Claro que é sempre possível melhorar... as empresas já fazem o esforço de destacar um tutor para acompanhar o jovem, mas se me pergunta se acho desejável que se envolvam mais neste sistema, claro que sim. Pela parte dos CFP, também deve haver uma escolha criteriosa das empresas que entram no sis-

tema, certificando-se que têm todas as condições para receber um formando. Não é qualquer empresa que entra no programa...»

E o que acha que deve ser feito para introduzir melhorias no sistema?

«Embora tenha que olhar para si próprio e revitalizar-se, o sistema mantém as suas virtualidades intactas porque funciona de uma forma natural e interactiva, onde jovens e empresas ficam a ganhar.»

mas senti-me sempre um bocado explorado. Acho que as empresas nos cobram, quando nos contratam, pelo facto de nos terem permitido estagiar durante o curso. Logo que pude saí para outra empresa e foi então que consegui ter condições para voltar a estudar e concluir o curso de Engenharia, porque onde estava criaram-me imensas dificuldades para prosseguir os estudos.»

Fernando Mourato tem uma vivência diferente: «Em minha opinião, a maioria das empresas que recebem formandos rejuvenesceram porque estes jovens introduziram sangue novo e uma nova forma de olhar, inclusive em relação aos seus colaboradores mais antigos. A maioria, repito, vê os formandos como uma janela de oportunidade para criar inovação e aumentar a sua competitividade.»



► dossier

Seminário «Formação em alternância -sistema de aprendizagem»



Decorreu no auditório do CITEFORMA

– Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias, no dia 19 de Julho, o Seminário «Formação em Alternância – Sistema de Aprendizagem». Neste Seminário foi apresentado o *draft* do Relatório Final do Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem, produzido pelo Consórcio IESE/Quatenaire Portugal.

Esta iniciativa teve início com a apresentação do tema «O futuro europeu e global dos sistemas de aprendizagem e de alternância. Reforçar a cooperação europeia para desenvolver a qualidade e tornar a formação para os jovens mais atractiva», pela Dr.^a Marta Ferreira, por parte da Comissão Europeia, tendo em seguida o Presidente do Conselho Directivo do IEFP, IP, Dr. Francisco Madelino, apresentado o enquadramento do

Sistema de Aprendizagem (SA) no contexto da formação profissional e no cumprimento dos objectivos definidos pelo Governo através do Programa Novas Oportunidades. Este Seminário foi constituído por três painéis designados por:

- > *Draft* do Relatório Final do Estudo de Avaliação do Sistema de Aprendizagem.
- > Conclusões do Estudo Comunitário MOVIT – Projecto Mobilidade Especial para a Aprendizagem.
- > Modelos Europeus de Alternância – Evoluções e reformas em curso. Como construir uma cooperação reforçada.

No 1.º painel foi apresentado o *draft* do Relatório Final do estudo atrás mencionado. Integraram este painel o Dr. Nelson Matias, na qualidade de moderador, e os represen-

tantes do Consórcio IESE/Quatenaire Portugal – Dr. Oliveira das Neves, Dr. Luís Imaginário e Dr. António Figueiredo.

Este Estudo foi suscitado no âmbito das conclusões de um Encontro-Reflexão da Comissão Nacional de Aprendizagem – CNA, entidade que orienta e acompanha estrategicamente o SA, e apoiado pelo Conselho Directivo do IEFP, IP que considerou oportuna e necessária a realização de um estudo de acompanhamento e avaliação do SA que evidenciasse

Patrícia Trigo
Técnica Superior
Assessora,
Direcção de Serviços
de Organização da
Formação, IEFP, IP





potencialidades e fragilidades, bem como suscitasse propostas de alteração com o objectivo de melhorar a qualidade e maximizar a eficácia num quadro de interacção e complementaridade com as restantes modalidades de formação inicial qualificante, designadamente as de dupla certificação. Da apresentação, no 1.º painel, do *draft* do Relatório Final foram realçados os seguintes aspectos positivos:

- > Estabilidade do perfil estrutural de resultados: forte contributo para o aumento da escolarização e de qualificação da população jovem.
- > Baixas taxas de abandono, em contraste com outras modalidades de educação e formação.
- > Elevadas taxas de absorção profissional de diplomados pelo SA – legitimadoras do sucesso da formação de um segmento juvenil com menores capacidades sociais e escolares.

- > Afirmação de relevância social perante a procura juvenil e perante a procura empresarial de qualificações.
- > Ausência de dificuldades manifestas em termos de envolvimento empresarial.
- > Não são reconhecidos e identificados nexos de causalidade entre a aprendizagem e a competitividade empresarial.
- > As empresas encontram no sistema de aprendizagem uma forma eficaz de superar imperfeições e assimetrias de informação em processos de recrutamento de jovens trabalhadores, sobretudo em contexto de mudança tecnológica acelerada e de desconfiança face ao sistema educativo.

Apesar dos aspectos positivos destacados, concluiu-se que existem situações que podem ser melhoradas a fim de otimizar o resultado final, nomeadamente:

- > Na formação prática em contexto de trabalho, importa reforçar o trabalho desenvol-

vido com as empresas e o acompanhamento dos formandos tendo em vista potenciar as aprendizagens efectuadas em contexto real de trabalho.

- > Os referenciais de formação devem ser actualizados de uma forma mais agilizada.
- > A constituição das equipas formativas, em particular pela rotatividade de formadores, condiciona a adopção de estratégias mais qualificadas na organização dos cursos, na relação com as empresas e no acompanhamento dos formandos.
- > Na relação entre os diversos elementos da equipa formativa, o aspecto considerado mais crítico prende-se com o afastamento dos tutores da prática em contexto de trabalho que, por se tratar de um profissional da empresa, a disponibilidade de que dispõe é limitada, nomeadamente para participar em reuniões e articular com os restantes elementos tendo em vista a troca de informação sobre o(s) formando(s) que acompanha.



Este Seminário contou ainda, no decurso do 2.º painel, com a presença de vários especialistas em questões da educação e formação profissional e foram divulgadas as conclusões de um projecto de mobilidade europeia de aprendizes promovido pela Direcção-Geral da Educação e da Cultura, designado por Move-it.

Neste 2.º painel participaram o Dr. Luís Centeno, na qualidade de moderador, o Dr. Reinot Van Brakel, da PrinceWaterhouse & Coopers, que apresentou as conclusões do projecto, e a Dr.ª Marijke Dasthorst, da Comissão Europeia, que expôs as linhas gerais do projecto, tendo reforçado a ideia de que, no âmbito da alternância própria do Sistema de Aprendizagem, se deve revitalizar a medida de mobilidade dos formandos.

O 3.º e último painel, moderado pela Dr.ª Cândida Soares, Presidente da CNA, apresentou alguns modelos europeus de formação em alternância, nomeadamente o sistema francês, tratado pela Dr.ª Maryannick Malicot, do Ministério de Educação, a realidade austríaca, pelo Dr. Arthur Schneeberger, do Ministério de Educação, e a realidade italiana, através do Dr. Cláudio Vitalli, do ISFOL. O evento foi encerrado com a apresentação, por parte do Presidente do Conselho Directivo do IEFP, IP, de uma síntese dos trabalhos dos 3 painéis, tendo reforçado as seguintes ideias-chave relativamente à aprendizagem:

> Trata-se de uma modalidade que possui potencialidades, que importa manter, reforçando, em especial, aquilo que a diferencia positivamente em relação às outras

ofertas de dupla certificação, ou seja, a formação em alternância.

- > A importância atribuída às aprendizagens efectuadas no posto de trabalho que devem conduzir a uma selecção criteriosa das empresas, garantindo a sua qualidade em termos de avanço tecnológico e de condições de trabalho.
- > A importância estratégica das áreas de formação a investir considerando as necessidades de qualificação entendidas como essenciais para o desenvolvimento do país.

Por fim, salientou a importância de se recorrer com maior frequência à medida de mobilidade do Programa Leonardo da Vinci para fomentar, neste contexto, a mobilidade dos jovens formandos.



Promover e aumentar o acesso à qualificação numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida



Através da RCM n.º 173/2007, de 7 de Novembro, o governo aprovou um conjunto de medidas de reforma da formação profissional, acordada com a generalidade dos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social e que têm como principal objectivo aumentar o acesso dos jovens e adultos a oportunidades de qualificação ao longo da vida, bem como assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação, criando um quadro mais ajustado à aplicação dos fundos estruturais de que Portugal vai beneficiar no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

Neste contexto, foram aprovadas as seguintes medidas:

- > A reforma da formação profissional, nos termos dos documentos anexos à RCM n.º 173/2007, de 7 de Novembro, e que dela fazem parte integrante.
- > O projecto de decreto-lei que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações, criando nesse âmbito o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências.
- > O projecto de decreto-lei que estabelece os princípios do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões que, por razões de in-

teresse colectivo ou por motivos inerentes à capacidade do trabalhador, possam exigir a introdução de restrições ao princípio constitucional da liberdade de escolha de profissão, regulando as estruturas responsáveis pela sua preparação, acompanhamento e avaliação.

Para uma melhor compreensão do alcance destas medidas e da estratégia que lhes está subjacente convidamos os nossos leitores a lerem na íntegra a RCM n.º 173/2007, de 7 de Novembro, publicada no *DR*, I série, n.º 214, bem como a visitar o *site* www.portugal.gov.pt

► análise crítica

O sistema de aprendizagem em Portugal



Lições da experiência para projectar o futuro

O nível de ensino secundário, em Portugal, foi quase sempre visto como uma passadeira com o objectivo de formar jovens que se destinariam ao ensino superior. Nesse sentido, era visto como um grau de ensino intermédio e não como uma possibilidade de formação de jovens em fim de ciclo escolar. Foram as necessidades efectivas do mercado de trabalho ou de determinados grupos económicos que levaram ao nascimento do ensino comercial e industrial, cujo objectivo era formar pessoas, neste grau de ensino, para actividades económicas específicas. Aquando da Revolução de 1974, a organização do ensino industrial e comercial decorria basicamente das reformas da educação ocorridas em 1931, que juntava à então escolaridade obrigatória mais 4 anos de formação profissional, e 1941, em que o período de formação exigido passou de 4 para 5 anos, porquanto passou a exigir-se 2 anos de formação geral prévia com o objectivo de dotar os indivíduos das agora chamadas competências escolares e de cidadania. Já

O Programa Novas Oportunidades e a definição, para o ensino secundário, do objectivo de envolver 50% dos alunos em formações profissionais vem colocar ao Sistema de Aprendizagem desafios novos, nomeadamente no que respeita ao seu papel e capacidade de inserção e recentragem neste novo contexto de diversificação das vias de educação e formação que, acredito, ser uma tendência dos próximos anos em Portugal, qualquer que seja a sensibilidade governativa dominante

na altura alguns meios empresariais reagiram contra esta *escolarização* da formação. A estrutura de escolas industriais e comerciais do Estado Novo decorria destas reformas que criaram os cursos gerais e depois, inclusive, mais dois anos dos então denominados cursos complementares. Após 1974, com a criação do ensino unificado, acabaram as escolas industriais e comerciais, tendo dado origem, conjuntamente com os liceus, às escolas secundárias; desta forma verificou-se uma uniformização do ensino, sendo a formação profissional praticamente eliminada do ensino regular. É

verdade que existiram várias tentativas, desde aí, de reintroduzir a vertente profissional no ensino dito regular, contudo a carga lectiva, o aprofundamento das matérias e a especialização do corpo docente,



Francisco Caneira Madelino
Presidente do Conselho Directivo do IEFP, IP



entre várias razões, fez baixar a capacidade de qualificação profissional dessas formações.

Fui aluno no primeiro ano do ensino unificado, em duas antigas escolas industriais de forte tradição em que, apesar de tudo, aquelas consequências foram menos intensas mas os efeitos mencionados atrás foram óbvios. As antigas escolas industriais e comerciais eram socialmente estigmatizantes face aos liceus. Os filhos dos operários e pequenos comerciantes destinavam-se às primeiras: estudar para trabalhar nas profissões intermédias. Os filhos das classes mais abonadas aos segundos: destinados a doutores e engenheiros. A passadeira entre as duas vias de ensino era difícil, tortuosa, complicada e morosa. Não está em causa a unificação do ensino; esta foi necessária, do ponto de vista social e das necessidades de massificação do ensino, num país dele carente, mas a reviravolta foi demasiado radical. O país prati-

camente eliminou o ensino profissionalizante.

Só após 1986, com a entrada de Portugal na então Comunidade Europeia, com o acesso aos apoios dos fundos comunitários, basicamente o Fundo Social Europeu, surgiram duas importantes formas de ensino profissionalizante, com equivalência escolar ao 12.º ano no final da formação: os cursos profissionais, no âmbito das escolas profissionais, tutelados pelo Ministério da Educação, e o Sistema de Aprendizagem, herdado do sistema dual dos alemães, tutelado pelo Ministério do Trabalho [simplificando a regulação institucional].

O sistema escolar regular e a própria sociedade começaram por olhar para estes dois subsistemas de ensino e formação com alguma desconfiança. Era, e em certos segmentos ainda é, visto como um ensino de segunda, uma opção para quem não foi bem sucedido no sistema regular de ensino. No en-

tanto, estes foram, durante duas décadas, a resistência do ensino profissional em Portugal.

É objectivo deste artigo reflectir sobre o que foi, e o que pode ser, uma destas vias de ensino e formação: o Sistema de Aprendizagem. O Sistema de Aprendizagem apresentou uma grande característica inovadora: uma parte da formação prática seria feita nas empresas. Daí o nome de sistema de alternância [entre a escola e a empresa]. E daqui, de facto, decorriam enormes potencialidades.

Mas a experiência, tal qual foi implementada, desde logo ou ao longo do processo, foi demonstrando algumas dificuldades, das quais poderíamos enumerar as seguintes:

- > A dependência financeira do Fundo Social Europeu, marcadamente na primeira passagem do primeiro Quadro para o segundo QCA, com grandes oscilações no número de



envolvidos e nas entidades promotoras associadas, embora a situação tenha estabelecido nos últimos 10 anos.

- > A dificuldade em, inicialmente, captar jovens em número suficiente para criar um sistema com uma base criticamente mínima, nomeadamente nas profissões operárias de qualificação média e elevada.
- > A generalização, na sociedade portuguesa, de que este era um sistema destinado aos jovens de insucesso escolar, representação interiorizada inclusive nas orientações escolares e profissionais.
- > Algumas entidades empregadoras, e as entidades coordenadoras, encaravam a presença do formando na empresa como um estagiário, senão mesmo um trabalhador.
- > A necessidade de captar entidades empregadoras disponíveis para aceitarem alunos, quando o país não tinha muita tradição nesta matéria, a par das dificuldades inerentes às estruturas do IEFP, levou a níveis de acompanhamento aligeirados e até mesmo superficiais.

> Os mecanismos relativos à definição das cargas e dos conteúdos horários, morosos e pesados, tinham por resultado uma enorme dificuldade de adaptação às oscilações e inovações resultantes do mercado de trabalho.

> A grande diferença das cargas horárias, face a outros subsistemas como os cursos profissionais, e recentemente os cursos de educação-formação, criaram ao Sistema Aprendizagem pressões competitivas novas.

De qualquer forma, apesar destas pressões e destes problemas, este sistema foi-se consolidando no país como uma alternativa ao sistema regular de ensino e perdendo o estigma de «ensino de segunda» que inicialmente lhe esteve associado, estabilizando nos últimos 10 anos em valores médios próximos dos 23 mil alunos. Para o sucesso destas formações contribuiu largamente a sua grande empregabilidade, a qualidade da formação de cidadania dada, traduzida nos acessos às universidades, o envolvimento

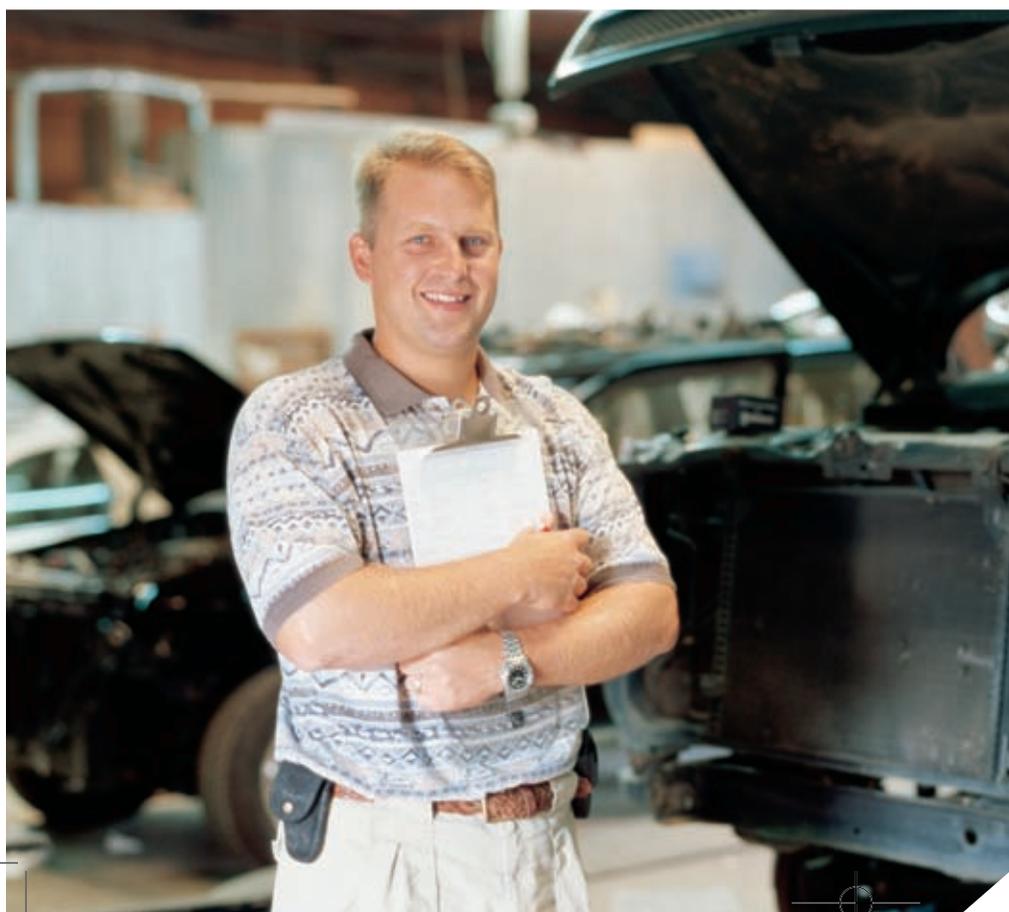
das empresas, a intensidade lectiva diária e anual da formação, elemento decisivo para reduzir o abandono e insucesso escolar.

O Programa Novas Oportunidades e a definição, para o ensino secundário, do objetivo de envolver 50% dos alunos em formações profissionais vem colocar ao Sistema de Aprendizagem desafios novos, nomeadamente no que respeita ao seu papel e à sua capacidade de inserção e recentragem neste novo contexto de diversificação das vias de educação e formação que, acredito, é uma tendência dos próximos anos em Portugal qualquer que seja a sensibilidade governativa dominante.

As virtualidades e potencialidades do Sistema Aprendizagem justificam a sua presença enquanto subsistema, activo, penetrante, moderno e mobilizador nas ofertas e na captação da procura dos alunos do secundário.

O IEFP, IP, enquanto serviço público de emprego e grande promotor da formação profissional em Portugal, tem essa grande responsabilidade, mas também enormes potencialidades de levar este projecto a bom porto. Pela sua ligação às empresas e aos Parceiros Sociais nos diversos níveis institucionais das suas estruturas. Pela sua rede de centros, de gestão directa e protocolares, que se distribui pelo país. Pelo envolvimento e motivação dos seus colaboradores e a sua ligação à história do Sistema Aprendizagem em Portugal. Pela qualidade das suas infra-estruturas físicas da formação.

Concluindo, é preciso tirar lições dos pontos fortes e fracos desta experiência no passado para encarar os desafios económicos, sociais e institucionais do futuro, mas a dimensão dos aspectos positivos faz-nos centrar a atenção nas adaptações necessárias deste sistema com uma grande convicção de rejuvenescimento do sistema de alternância em Portugal.



Casa do s@ber+



O CRVCC da ESDIME – Valorizar experiências da vida em contexto rural

Num longo caminho já percorrido pela ESDIME na participação em processos de Educação e Formação de Adultos, surgiu o desafio de abraçar uma experiência de implementação de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Ferreira do Alentejo, baptizado **Casa do S@ber+**.

Corroborando a prioridade da sua intervenção em qualificar as pessoas, entendida como uma das chaves para o desenvolvimento, a ESDIME aposta num trabalho com os adultos, tratando cada um na sua individualidade, orientando cada (re)construção de trajectória de vida, desocultando saberes e experiências nunca antes reflectidas. Depositar seriedade, qualidade e confiança num trabalho, cujo último objectivo consiste em reconhecer formalmente competências adquiridas ao longo da vida, adivinha-se como um pressuposto da missão da ESDIME. No discurso de quem acompanhou os adultos neste processo, bem como nas vozes e testemunhos dos protagonistas que nele estiveram envolvidos, é incontornável a re-

A ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, com sede em Messejana, concelho de Aljustrel, foi criada em 1989 como uma cooperativa sem fins lucrativos. Após 18 anos de actuação ao serviço desta região alentejana, a ESDIME mantém os seus objectivos de continuar a apoiar e potenciar o desenvolvimento integrado e participado do Alentejo Sudoeste integrando os vectores económico, social e cultural

ferência positiva e recorrente à relação estabelecida entre os diferentes actores em

cena. A empatia e proximidade criada com os técnicos da ESDIME será sempre lembrada



Filipa Lourenço
Susana Graça
Sociólogas, Espaço e Desenvolvimento



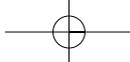
não conhece o trabalho das Associações de Desenvolvimento Local e não identifica os valores da ruralidade pode ter esta opinião.

Foi com o objectivo de comprovar a inovação introduzida pelo Sistema de RVCC, ao nível das metodologias e das abordagens utilizadas, que a ESDIME decidiu promover, em parceria com a Espaço e Desenvolvimento e com a consultoria de Alberto Melo, Isabel Duarte e António Fragoso, um estudo de investigação centrado nos impactos da certificação de competências na vida das pessoas. Mas foi, essencialmente, para conhecer e divulgar os impactos deste processo na vida dos adultos e nos actores envolvidos que decidiu investir num estudo de carácter regional com capacidade para aferir resultados comparáveis às evidências nacionais.

No que concerne ao tipo de impactos produzidos e dimensões da vida afectadas positivamente pela experiência do RVCC, os re-

pelos adultos certificados pela Casa do S@ber+. A propósito desta especificidade, que acaba por ser um elemento diferenciador deste CRVCC, não é de mais voltar ao debate sobre a qualidade e o rigor de um processo que implica conhecimento, acompanhamento e avaliação de competências tendo em vista o seu reconhecimento e certificação. Relembramos os mais esquecidos da importância da inserção territorial de entidades como a ESDIME, cujo trabalho se ergue e consolida na relação com as pessoas e na crença de que estas são o motor para o desenvolvimento dos territórios. Ora, se estamos a falar de um enraizamento destas associações nas comunidades locais, perdem sentido algumas críticas que questionam a compatibilidade entre uma intervenção séria e rigorosa e a relação próxima e empática com as pessoas. Só quem





forma a adequar a resposta da oferta formativa da ESDIME; [iv] discutir criticamente o modelo de gestão e funcionamento do centro de RVCC tendo em vista o incremento dos níveis de eficiência e eficácia da intervenção.

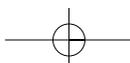
A metodologia de trabalho adoptada pelo estudo em referência assentou, por um lado, na recolha de informação directa junto do universo dos adultos certificados e outros actores-chave e, por outro, numa leitura reflexiva e prospectiva desses dados, de modo a dotar a ESDIME de elementos sistematizados sobre o impacto do RVCC em articulação com os objectivos definidos.

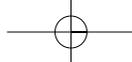
Do autoconhecimento à autovalorização

Em linhas gerais, os resultados do inquérito permitiram apurar que a interrupção precoce dos estudos esteve associada a uma

sultados obtidos com a investigação realizada pela ESDIME encontram correspondência ao nível dos resultados divulgados a nível nacional e local, baseados no trabalho desenvolvido por outros CRVCC. Mas, em boa medida, as especificidades da intervenção da ESDIME neste domínio, que são inerentes à sua missão de entender o desenvolvimento local como processo educativo, sublinham os traços distintivos da metodologia e do próprio processo.

Assumindo como objectivo geral conhecer os impactos da certificação na vida dos adultos envolvidos neste processo de reconhecimento promovido pelo RVCC «Casa do Saber+» entre 2002 e 2004, este estudo pretendeu também: (i) conhecer o perfil dos adultos certificados quanto à sua situação socioeconómica; (ii) avaliar o impacto do processo de RVCC nos domínios pessoal, educativo e profissional; (iii) elaborar um diagnóstico de necessidades formativas e educativas do público-alvo por





dos aspectos educativos e pessoais, o certo é que em termos profissionais, por si só, a obtenção da escolaridade mínima obrigatória (certificação de nível B3 – 9.º ano) colocou estes adultos numa situação de conformidade com o que é exigido em termos de acesso ao mercado de trabalho, facilitando-lhes a entrada no meio laboral ou abrindo-lhes outras portas, ao mesmo tempo que lhes conferiu um outro estatuto/posição. Constatou-se a existência de efeitos muito fortes e imediatos no que concerne ao aumento da motivação para a redefinição de projectos pessoais, nos quais se incluem também os profissionais. De qualquer forma, o que se torna mais evidente é o aumento da auto-estima e, acima de tudo, a autoavaliação pessoal por via do reconhecimento das competências. Ou seja, observa-se a

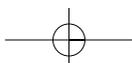
desvalorização da escola face a uma valorização do trabalho e/ou necessidade de obtenção de um rendimento. No entanto, ao longo da vida várias foram as vezes que estes adultos se confrontaram com a necessidade de investir na sua formação, movidos quer por sentimentos de autoconhecimento e valorização pessoal, quer por apelos do foro profissional.

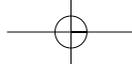
Na sua maioria trabalhadores, os adultos certificados da ESDIME procuraram o RVCC motivados, acima de tudo, pela hipótese de alcançarem um novo grau académico, quase a par com o desejo de aumentarem as suas competências e melhorarem a sua auto-estima. Para quase todos os adultos certificados a determinação para continuarem a investir na sua formação escolar foi alimentada pela passagem pelo RVCC. Assim, a alteração da imagem da escola/aprendizagem, aliada à valorização pessoal, conduziu muitos adultos à frequência de formação após a certificação ou à continuação dos estudos.



Ainda que as motivações iniciais fossem mais direccionadas para a certificação escolar e que, à primeira vista, a maior influência da passagem pelo RVCC se traduza ao nível

passagem de uma situação de inércia a uma vontade de aprender, conhecer e fazer coisas novas, nomeadamente coisas em que nunca haviam pensado.





A utilização das TIC é um bom exemplo destas situações, já que este processo fez com que cerca de mais de metade dos adultos passassem a utilizar o computador depois da passagem pelo processo de certificação. Acresce ainda o facto de a área formativa preferida para ser aprofundada em termos de formação profissional ser a informática.

Os efeitos da certificação na alteração da situação profissional dos adultos traduzem-se em alterações positivas ao nível do acesso ao mercado de trabalho, da melhoria das condições de trabalho, do desempenho de outras funções e da própria mudança de emprego.

As mudanças após o RVCC

Da passagem dos adultos pelo processo de certificação de competências evidenciam-se três tipos de impactes nos diferentes domínios:

> **Da vida pessoal.** O primeiro, mais imediato e mais facilmente perceptível. A forma como o processo se desenrola é, à partida, potenciador deste tipo de impacte já que através da construção dos seus *dossiers* individuais (abordagem biográfica e portefólios de competências) existe uma tomada de consciência do respectivo percurso de vida, do que fizeram de importante, ou seja, uma valorização de si próprios que lhes era desconhecida. O processo de RVCC promove uma melhoria do autoconhecimento do indivíduo e, por consequência, favorece a autovalorização pessoal e a melhoria da auto-estima. A partir da reconstrução da história de vida há uma consolidação do projecto pessoal que tem um efeito multiplicador dos impactes do processo, os quais remetem para o domínio profissional. «Fiquei ainda com mais auto-estima. Hoje não preciso

que me reconheçam porque sei dar valor a mim própria» (Arminda, 33 anos, casada, 1 filho, empregos temporários); «Passei a ver-me de outra forma porque ao ter feito o 9.º ano meti na cabeça que conseguia mais» (Fernanda, 40 anos, 2 filhos, auxiliar de limpeza).

> **Da vida profissional.** Ainda que com menor expressão, o processo de RVCC, por via da

validação de competências e da descoberta de potencialidades/saberes «escondidos», produz um efeito importante no aumento da definição/reconstrução dos projectos profissionais de cada adulto. Passa a haver uma maior vontade de desempenhar melhor a actividade profissional, de aprender mais sobre a actividade profissional e de progredir na

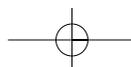
CASA DO S@BER+ – O CRVCC DA ESDIME

Em 2000/2001, devido ao reconhecimento por parte da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) das boas práticas de educação de adultos já desenvolvidas, a ESDIME foi convidada para a constituição, a título experimental, do actual Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – A Casa do S@ber+, tendo sido um dos seis primeiros centros-piloto implementados a nível nacional.

O CRVCC da ESDIME tem como objectivo geral contribuir para o aumento dos níveis de escolaridade da população adulta da região, tendo como referência os princípios orientadores da Rede Nacional de Centros RVCC e como objectivos específicos:

- > Garantir a articulação estreita e eficaz com outras entidades potenciando o alargamento das respostas do Centro.
- > Assegurar a disponibilização de todos os recursos técnicos e materiais que viabilizem o funcionamento do Centro.
- > Promover uma constante actualização, inovação, aperfeiçoamento e adaptação dos procedimentos de acordo com as especificidades da comunidade que servimos.
- > Dinamizar iniciativas promotoras da aprendizagem ao longo da vida.

Este Centro de RVCC, para além de certificar competências e saberes adquiridos ao longo da vida, permite ainda promover as condições de informação, aconselhamento, orientação e apoio à construção de projectos de vida no âmbito da educação, formação e emprego.



carreira. «O 9.º ano pode não ser muito, mas já mudei de emprego e correu tudo bem» (Sérgio, 32 anos, casado, 1 filho, motorista na Rodoviária Nacional); «Reconheço que quando andava à procura de emprego muitas portas se fecharam porque não tinha a escolaridade obrigatória» (Miguel, 36 anos, união de facto, 1 filho, nadador-salvador).

> Da vida escolar/formativa. A opção pela frequência do CRVCC em vez do ingresso no ensino recorrente foi uma opção ponderada que, para a maioria, esteve relacionada com a falta de motivação de voltar ao sistema escolar. No entanto, após o processo de certificação muitos foram os que retomaram os estudos no ensino regular ou que optaram por frequentar formação profissional. Entre os que não prosseguiram os estudos, quase todos têm o desejo de o vir a fazer e, sobretudo, encontram-se motivados para obter certificação equivalente ao 12.º ano. «Fiquei com muita vontade de continuar os meus estudos. Já tirei um curso de contabilidade porque agora me sinto motivada e preparada...» (Paula, 47 anos, casada, 2 filhos, procura emprego); «Quando houver o 12.º ano, ainda o tiro...» (João, 47 anos, solteiro, 1 filho, agricultor); «O CRVCC deu-me mais confiança e motivação pessoal para continuar a formar-me. Hoje, no curso dou por mim a interessar-me pelas matérias» (Bruno, 24 anos, solteiro, frequenta o curso de Formação Profissional de Desenho Gráfico).

Importa salientar que, para todos, o processo e a obtenção da certificação acabou por ter impactes nos três domínios, pessoal, formativo e profissional, sendo difícil dissociá-los. Como testemunhou Sandra Jesus, 36 anos, solteira, hoje técnica

da Câmara mas que começou como empregada de limpezas, «ultrapassar a barreira do 9.º ano foi importante a todos os níveis. Sem o RVCC ainda estava às voltas com a Matemática, não era técnica na Câmara e tinha mais baixo astral. Além de que não conseguiria prosseguir os estudos. E agora não vou parar... quero chegar ao topo».

Foram três os factores de sucesso do RVCC da ESDIME:

- (i) A flexibilidade do processo e a diferenciação entre SRVCC e escola – «possibilitou a assistência à família... nada era sob pressão»; «no recorrente nunca conseguiria... por causa do horário e porque não tinha motivação para voltar à escola».
- (ii) O acompanhamento da equipa da ESDIME/informalidade do ambiente formativo – «um processo familiar... grande empatia com os profissionais; ... o convívio, o atendimento...»
- (iii) As metodologias do processo de RVCC (portefólio de competências e abordagem biográfica) – «gostei de falar de mim... guardo os documentos como uma espécie de diário... ali está toda a minha história... tenho o dossier guardado com muito carinho... fez-me bem desabafar».

Sobre as duas primeiras condições, insiste-se na ideia de que não se deve entender flexibilidade e informalidade como falta de rigor ou de exigência; pelo contrário, é exigido um contacto próximo e frequente com os adultos e que estes comprovem as suas experiências sob pena de não poderem concluir o processo. Aliás, nem todos os adultos que se apresentam na Casa do Saber+ reúnem os requisitos necessários para a frequência de um RVCC, sendo nes-

ses casos encaminhados para outras situações alternativas.

Por fim, pode-se dizer que, no geral, os pontos fortes dos Centros de RVCC estão na alternativa à oferta formativa e escolar muitas vezes considerada desadequada pela incompatibilidade com a vida familiar e profissional ou pela falta de confiança ou de vontade de «voltar à escola». No caso particular do Centro de RVCC da ESDIME, a chave do sucesso reside também no sentimento de confiança pela proximidade do Centro e interconhecimento pessoal com os técnicos e outros adultos que já tinham participado neste processo. Como afirma o Sérgio, «o que mais me agradou neste processo foi a paciência e a atenção dos profissionais. Fui bem tratado. Correu tudo muito bem. O acompanhamento foi bom. Diferente da escola em que nos dizem: Estás aí, agora desenrascate». É certo que a maioria destes adultos chegaram ao Centro RVCC da ESDIME porque conheciam alguém da equipa de profissionais ou pela «mão» de outros adultos que já tinham passado por lá com boas referências. Todos gostaram e já deram a «mão» para que outros adultos os seguissem. «Já falei deste processo a muita gente que depois o fez.»

Na expectativa de que a disseminação dos resultados apurados com o estudo, dos quais aqui se apresentou uma breve síntese, contribua para o aumento do fluxo e qualidade da informação, pretendeu-se dotar as entidades formadoras, os responsáveis pela conceptualização de planos de formação/emprego, as entidades empregadoras da região do Baixo Alentejo e o público em geral de instrumentos conceptuais e práticos indutores da mudança, visível no aumento da capacitação dos adultos e na adequação das respostas do sistema de educação e emprego.

Estratégias formativas



Estratégias formativas versus barreiras ao Investimento em formação

Quando uma empresa investe em formação é essencial que tenha em consideração que existem muitos outros factores contextuais que podem condicionar esse esforço pela influência que exercem na implementação das actividades formativas e de aprendizagem. Estes factores são elementos-chave que medeiam a actuação e o impacte da formação e, nesta perspectiva, tanto podem promover o envolvimento individual e organizacional no processo formativo, como podem constituir barreiras, por vezes difíceis de ultrapassar, provocando importantes diferenças de desempenho entre empresas, muitas vezes aparentemente sem uma explicação razoável. Por outro lado, a existência nas empresas de sistemas de gestão mais consistentes, em que a formação e a sua avaliação fazem parte integrante da estratégia de valorização do capital humano, pode implicar a implementação de um conjunto de práticas e de opções estruturais que têm grande probabilidade de virem a constituir factores determinantes do esforço em formação. A crescente importância da formação emerge com base em fortes alterações sociais e económicas que induziram mudanças na composição da força de trabalho e, consequen-

A identificação dos determinantes das actividades formativas permite uma percepção mais clara da necessidade de encarar a formação como parte integrante da estratégia de gestão

temente, a diferentes necessidades dos sistemas de formação. Confrontadas com a necessidade de desenvolver uma gestão mais sofisticada de uma força de trabalho que se pretende flexível e adaptável, capaz de poder utilizar de forma mais eficaz os constantes desenvolvimentos tecnológicos e de garantir uma posição competitiva nos mercados internacionais, as empresas preocupam-se cada vez mais com a utilidade dos programas de formação, mas também com o retorno do investimento que realizam a este nível (Goldstein 1992).

Alguns factores que influenciam as estratégias formativas

Neste contexto, as atitudes face à formação – especialmente aquelas que partem da gestão, onde se defende o envolvimento dos trabalhadores, a motivação, a responsabilização e a capacidade de autogestão (elementos críticos ao dinamismo e ao sucesso da empresa) – têm um papel crucial na in-

cidência e na frequência da formação. Também outros factores, como a dimensão das empresas, o sector da indústria, as tendências do mercado ou as características dos trabalhadores, parecem afectar as estratégias formativas das empresas. O debate em torno da questão da relação entre a dimensão das empresas e os níveis de formação foi revisto por Kitching e Blackburn (2002) que salientam que, embora haja uma tendência generalizada para se considerar que as empresas não reconhecem os benefícios da formação, têm sido desenvolvidas abordagens que defendem a existên-



Maria Manuela Nave Figueiredo
Investigadora do INETI
(Ph.D)

cia de factos, como a maior parte dos estudos não contemplarem a formação informal, que podem ajudar a explicar a intensidade relativamente moderada dos esforços em formação das empresas mais pequenas. Os autores, ao mesmo tempo que reconhecem que a realização de formação está muitas vezes condicionada pela inexistência de formação que permita a sua adequação às necessidades reais e por políticas de contenção de custos, verificam, no entanto, que a formação informal tem um peso considerável e crescente no esforço formativo global das empresas mas que, sendo incorporada nas rotinas de trabalho, quase nunca é entendida (e consequentemente medida) nessa perspectiva.

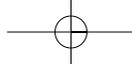
De acordo com a análise realizada por Smith *et al.* (2002), a dimensão das empresas, mais especificamente as pequenas empresas, constitui um elemento importante na provisão de formação. Estas empresas adoptam muitas mudanças organizacionais e, consequentemente, ao contrário do que ou-

tros estudos revelam, realizam um elevado investimento em formação, não tendo, no entanto, infra-estruturas internas bem desenvolvidas ou, se quisermos, métodos formais de formação.

Apesar da dimensão poder constituir, neste aspecto, uma desvantagem para as empresas mais pequenas, tal não significa que estas demonstrem menos interesse relativamente às actividades formativas. Segundo Ri-doutt *et al.* (2002) existem algumas características particulares das pequenas empresas que muitas vezes induzem a uma leitura menos correcta no que se refere ao seu esforço em formação, como: a quantidade de formação informal (não reconhecida pelos responsáveis mas com um peso considerável nas organizações); o facto de se verificar a ausência de responsáveis pela formação (o que afecta, entre outras coisas, a avaliação efectiva das necessidades de formação e a adequação dos tipos de formação); o facto de existirem funções pouco especializadas (o que implica menos rotatividade e,

por isso, necessidades mais imediatas e menores exigências em termos de aprendizagem face às novas práticas de trabalho). De acordo com os investigadores, o sector industrial também é usualmente considerado, *a priori*, um bom indicador do potencial do esforço em formação das empresas que lhe estão afectas. Na verdade, a cada um destes sectores estão associados factores distintos, como a cultura de aprendizagem das empresas, a natureza institucional dos seus acordos face à formação e à educação vocacional e as suas características em termos de níveis de competição e de alterações a nível tecnológico. Alguns destes factores poderão justificar uma maior predisposição para aumentar o esforço em formação mas, tal como Lowe e McMullen referem, a decisão de investir em formação também reflecte as condições e as tendências do mercado de trabalho, a partir do qual se realiza o recrutamento dos trabalhadores. As desigualdades de acesso à formação entre trabalhadores efectivos e trabalhado-





res a contrato e por conta própria são outros elementos evidenciados no trabalho de Lowe e McMullen (1999). Por um lado, os trabalhadores que não têm um vínculo efectivo com a empresa são usualmente contratados com base numa estratégia flexível de gestão de Recursos Humanos que pretende dar resposta a necessidades de curto prazo. Por outro lado, esta tendência também é promovida por trabalhadores por conta própria que procuram, também de forma flexível, capitalizar as suas competências técnicas altamente especializadas no mercado. Em ambos os casos, não existe grande incentivo ao investimento em formação por parte dos empregadores.

As características dos trabalhadores podem ainda actuar como barreiras, nomeadamente ao nível da desigualdade no acesso às oportunidades de aprendizagem, facto que constitui actualmente uma forte preocupação. A participação na educação e na formação formal é distribuída de forma desigual pela população adulta favorecendo, geralmente,

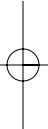
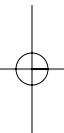
aqueles que já possuem uma situação vantajosa no mercado de trabalho e um capital humano considerável, não alocando os benefícios da formação e da educação junto daqueles que mais benefícios poderiam usufruir, como é o caso dos trabalhadores mais jovens, com menos bases educativas. Com base nos resultados do *Adult Education and Training Survey*, Lowe e McMullen sintetizam as principais diferenças em termos da participação dos indivíduos em educação e em formação ao longo da sua vida adulta, entre as quais se destaca: o nível educacional dos indivíduos [aqueles que possuem uma formação universitária têm maior probabilidade de participar em formação, seja por iniciativa individual seja através do financiamento das empresas]; o rendimento [a participação em educação e em formação aumenta proporcionalmente com o rendimento, independentemente de quem investe na formação]; a idade [a tendência para investir em formação é maior entre os 35 e os 44 anos e depois decresce, especial-

mente no que se refere a formação financiada pelos empregadores]; a longevidade dos trabalhadores na empresa [especialmente para a formação financiada pelos empregadores].

Lowe e McMullen acentuam que o incentivo dos empregadores para o investimento em formação é fundamental neste processo. Mas, mesmo quando os trabalhadores têm necessidade de adoptar uma orientação individual face à formação, existem dificuldades a ultrapassar relativas aos custos, à adequação da formação às necessidades e ao tempo disponível.

Barreiras ao investimento em formação

Lynch (1994) aborda a pertinência do investimento em formação, questionando porque é que as empresas não realizam mais formação se existe um consenso de que esta é fundamental para aumentar os índices de competitividade. Parte da resposta à questão está relacionada com a natureza complexa da



decisão de investir. Por exemplo, muitas empresas são desencorajadas a investir em formação pelo receio de que os trabalhadores sejam atraídos por outras empresas, perdendo-se o investimento realizado. Este receio também pode justificar a maior atracção dos empresários pelos investimentos em formação específica (em detrimento da formação de carácter mais generalista). Esta perspectiva é partilhada por Lowe e McMullen (1999), ao analisarem as influências organizacionais, quando concluem que a mobilidade da força de trabalho é um dos elementos que pode acentuar a relutância dos empregadores em investirem em formação. O receio dos empregadores de não

conseguirem obter um retorno desse investimento aumenta, o que os leva a reduzir, de uma forma geral, os investimentos ou a reforçar a decisão de apenas investir em formação específica.

Apesar de extremamente importantes nas economias nacionais, as pequenas e médias empresas lutam com bastantes mais dificuldades no desenvolvimento dos seus recursos humanos porque, em geral, operam com margens económicas mais curtas e não existem capacidades para realizarem o planeamento sistemático da formação e definirem as necessidades reais nesta área. A este nível, não só é necessário melhorar a oferta de formação externa, que apesar de tudo é

insatisfatória e dispendiosa, mas também despertar as empresas para os novos desafios da gestão de recursos humanos (Hughes *et al.*, 2003).

Lowe e McMullen (1999) defendem, contudo, que não existem barreiras absolutas. Independentemente da dimensão, do sector ou das características dos trabalhadores, as empresas podem desenvolver estratégias para ultrapassar os obstáculos que se colocam ao investimento em formação. Nesse sentido, a identificação dos determinantes das actividades formativas permite uma percepção mais clara da necessidade de encarar a formação como parte integrante da estratégia de gestão.





Ainda sob o ponto de vista das barreiras organizacionais ao investimento em formação, estes autores admitem que, apesar do crescente reconhecimento de que é necessário assegurar, com regularidade, o alargamento e a renovação das capacidades dos trabalhadores, ainda existem muitos locais de trabalho que não promovem a aprendizagem contínua. Sem combater este tipo de entrave organizacional, o sucesso das políticas de formação e de educação é de duvidosa concretização. Por outro lado, as PME, em geral, têm recursos escassos e conhecimento insuficiente para implementarem correctamente os conceitos que podem constituir a base para um desempenho elevado, por isso vão adoptando-os mais lentamente dado que as suas prioridades se concentram em assegurar salários e a sobrevivência, privilegiando o negócio numa perspectiva mais imediata, em detrimento de outros aspectos relacionados com os resultados a longo prazo, como a formação dos trabalhadores e uma gestão mais profissionalizada. Outra barreira à formação prende-se com a ausência de conhecimento sobre a inovação tecnológica e organizacional, o que limita as empresas, quer em relação a novas tecnologias e processos, quer em relação a aproximações a métodos mais actualizados de produção e de trabalho. Berryman (1991) interroga se as condições que enquadram os antigos padrões de investimento em formação estão realmente a mudar, realçando que, como anteriormente, os empregadores investem principalmente na formação dos seus melhores empregados, com níveis de educação mais elevados e que ocupam funções mais qualificadas. Já as condições do mercado de trabalho podem constrianger o recrutamento de trabalhadores qualificados, induzindo à necessidade de formação. A razão mais apontada pelos empregadores,

que reconhecem enfrentar barreiras à formação, está relacionada com o facto de acreditarem que os requisitos em termos de competências podem ser colmatados através do recrutamento ou de formação já empreendida, não sendo a formação adicional vista como um benefício para a empresa.

Parece óbvio que estas barreiras só serão ultrapassadas provando e dando a conhecer as evidências dos benefícios da formação contínua (Figueiredo, 2006). Além disso, é necessário fazer um levantamento mais fino dos factores que dificultam o desenvolvimento de estratégias integradas de investimento (que inclua a formação) e o envolvimento de mais trabalhadores, proporcionando-se por esta via uma actuação mais dirigida à remoção das barreiras à actividade formativa.

Em síntese

A decisão de investir em formação, o tipo de formação empreendida, a frequência das actividades formativas, no fundo, as atitudes face à formação, são elementos desenvolvidos numa realidade intrinsecamente associada à estrutura e ao contexto organizacional. Apesar de muitos gestores acreditarem na mais-valia de uma articulação entre as estratégias formativas e as políticas de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos, a formação continua a não ser uma tarefa simples, de fácil recorência no meio empresarial, sendo a realidade da formação povoada de contradições óbvias nas quais as políticas de enriquecimento do capital humano chocam com as escolhas estratégicas empresariais, o que ilustra bem a importância do papel das estratégias formativas como elemento fundamental na concretização da articulação entre aquelas duas variáveis (Meignant, 1999).

Referências Bibliográficas

- Berryman, S., Training and Competitiveness, in John Stevens e Robert Mackay (Eds.), *Training and Competitiveness, Policy Issues Series*, (pp. 122-125), Londres: National Economic Development Office, 1991.
- Figueiredo, M., «Avaliação Quantitativa da Formação Contínua empresarial», in *Formar-Revista dos Formadores*, n.º 57, pp. 14-19, IEF, Out./Dez. 2006.
- Goldstein, I., «Training in Work Organizations», in M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 507-619), Palo Alto, Califórnia: Consulting Psychologists Press, 1992.
- Hughes, A., Cosh, A., Weeks, M., Bullock, A., e Potton, M., *Analysis of the Relationship between Training and Business Performance*, Centre for Business Research, University of Cambridge. Disponível em: URL: www.cbr.cam.ac.uk/research/programme3/project-3-5.htm. (Acedido em 19 de Fevereiro de 2004), 2003.
- Kitching, J. e Blackburn, R., *The Nature of Training and Motivation to Train in Small Firms*, Small Business Research Centre Kingston University. Disponível em URL: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR330.PDF. (Acedido em 10 de Maio de 2002), 2002.
- Lowe, G. e McMullen, K., *Barriers and Incentives to Training – Report of the Expert Panel on Skills*, Canadá: Advisory Council on Science and Technology, 1999.
- Lynch, L., «Introduction», in Lisa M. Lynch (Eds.), *Training And The Private Sector – International Comparisons*, (pp. 1-20), Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1994.
- Meignant, A., *Manager la Formation*, Les Éditions Liaisons, Paris (tradução portuguesa de J. Freitas Silva, *A Gestão da Formação, Gestão & Inovação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999).
- Ridoutt, L., Dutneall, R., Hummel, K. e Smith, C., *Factors Influencing the Implementation of Training and Learning in the Workplace*, Kensington Park Austrália: NCVER – National Centre for Vocational Education Research, 2002.
- Smith, A., Oczkowski, E., Noble, C. e Macklin, R., *New Management Practices and Enterprise Training*, Kensington Park, Austrália: NCVER – National Centre for Vocational Education Research, 2002.

► actuais

Conferência «Do ensino à aprendizagem para uma validação e reconhecimento de competências – Ideais e realidade»



Decorreu, entre os dias 20 e 21 de Setembro de 2007, no Altispark Hotel, a Conferência «Do ensino à aprendizagem para uma validação e reconhecimento de competências – ideais e realidade». Enquadrada no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, esta Conferência foi promovida pela Fundação Europeia para a Formação¹, em

¹ A Fundação Europeia para a Formação é uma agência comunitária, com sede em Turim, Itália, cujo objectivo é contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação profissional em quatro regiões: o Cáucaso e a Ásia Central, os países candidatos e em vias de adesão, os países candidatos potenciais e o Mediterrâneo do Sul e Oriental, para mais informações ver www.etf.europa.eu

conjunto com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP e o Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

O repto lançado para os trabalhos a desenvolver na Conferência centrou-se, sobretudo, no **desenho de uma nova equação: «Como lidar com as implicações subjacentes a uma mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem?»** Pretendeu-se, assim, através dos diferentes momentos, abordar, entre outras, as seguintes questões:

> Como é que os sistemas de educação e formação profissional, tal como os conhecemos, podem ser influenciados por **abordagens centradas nos resultados**, enquadradas nas recentes recomendações da Comissão Europeia sobre o Quadro Europeu de Qualificações.

Sandra Sousa Bernardo
Técnica Superior do IEF, IP



> Qual a preparação exigida às universidades e outras instituições de forma a qualificar, com eficácia e eficiência, os professores e formadores para estes novos desafios.

Em Portugal, a baixa qualificação da população activa portuguesa é um problema que urge resolver e relativamente ao qual se têm vindo a tomar medidas, nomeadamente por via das nossas mais recentes políticas de educação e formação, com especial incidência na formação de dupla certificação e no alargamento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. É igualmente este desafio que nos aproxima de muitos países da Europa Oriental presentes neste encontro.

Assim, depois de um primeiro dia em que se abordou, sob diferentes perspectivas, o **novo paradigma de aprendizagem** que se tem vindo a generalizar pela Europa fora, com intervenções de Portugal, Dinamarca e Itália e a realização de trabalhos de grupo para debater e apresentar as diferentes realidades subjacentes aos diversos países, o 2.º dia foi dedicado à «**Experiência Portuguesa**». E para que os conferencistas a conhecessem de perto, foram organizadas **visitas de estudo a três Centros Novas Oportunidades** (Citeforma, Escola Secundária Marquês de Pombal e Câmara Municipal de Lisboa) e a um **Centro de Formação de Associação de Escolas** (Centro de Formação António Sérgio), deixando aos participantes a liberdade de escolha relativamente ao local a visitar, natural-

mente em função dos seus próprios interesses.

Ao posicionar este evento em Portugal deu-se a oportunidade, a países da Europa Oriental, de se familiarizarem com os desenvolvimentos mais recentes nesta matéria num país da União Europeia que neste momento assume a sua Presidência, podendo Portugal, por seu lado, beneficiar da criação de redes com países a quem foi dada uma perspectiva de adesão.

Pautada por uma enriquecedora partilha de boas práticas, a organização portuguesa desta Conferência mereceu nota positiva por parte de Sören Nielsen, um dos representantes da Fundação Europeia para a Formação: «It was an exceptional success in Lisbon and we can profit a lot from using Portuguese expertise in South East Europe.»



► instrumentos de formação

O levantamento das necessidades de formação - O questionário



Os questionários, seus tipos e utilizações

Em geral, o esquema de desenvolvimento do inquérito implica que entrevistas e questionários se realizem segundo uma sequência lógica, de acordo com as necessidades de compreensão e sistematização dos problemas efectivos da organização.

Se a utilização de questionários é corrente eles são, muitas vezes, pouco articulados com as entrevistas e de tipo e execução que não permitem o efectivo conhecimento dos problemas e défices de desempenho a que a formação pode e deve responder. Na prática, na maioria dos casos fundamentam essencialmente uma listagem de acções a realizar por sugestão de interessados.

Os questionários servem essencialmente para identificar problemas de desempenho e consultar os próprios quadros e trabalhadores, sobre as necessidades de formação por eles percebidas. Os questionários podem aplicar-se a vários extractos de tra-

balhadores, que se constituem como «observadores qualificados». Estes podem ser chefias dos serviços a analisar, técnicos ou profissionais cuja opinião e informação se revele interessante. Estão nestas condições, muito em particular, os técnicos de áreas críticas pelo seu desempenho mais difícil, pelo reflexo da sua acção sobre os resultados da organização e, também, pela visão que têm do desempenho do conjunto dos profissionais e dos problemas dos serviços. Estão, também, nestas condições trabalhadores de profissões de efectivo muito alargado que interessa auscultar de forma sistemática.

De uma maneira geral, considera-se ser de evitar o recurso a questionários muito generalistas e, inversamente, utilizar sempre que possível os mais específicos e orientados para questões concretas cuidadosamente formuladas.

Por princípio, na aplicação dos questionários há vantagem na confidencialidade, ou não identificação dos respondentes, porque

estimula respostas mais genuínas. No entanto, pode ser muito vantajoso relacionar as respostas obtidas com algumas variáveis de selecção: idade, habilitações, antiguidade na carreira, género, profissão, categoria, serviço, etc., situação que inibe (ou dificulta) o anonimato.

A análise das variáveis de selecção, articuladas com outras respostas, permite identificar causas de escolha de certos temas ou de certos problemas de desempenho e, ainda, identificar certos segmentos profissionais potencialmente interessados na formação.



José Casqueiro Cardim
Técnico Superior
Consultor do IEFP, IP

Na óptica do aperfeiçoamento profissional, o levantamento de necessidades de formação recorre essencialmente ao método do inquérito, assente na utilização de instrumentos metodológicos adequados à medição e representação documental das disfunções de desempenho e dos problemas de organização. Uma das técnicas utilizadas correntemente é, como vimos em artigo publicado na *Formar* n.º 57, a entrevista a observadores qualificados. Esta técnica é particularmente adequada ao levantamento de necessidades de formação em organizações e estratos profissionais de dimensão reduzida. Mas para entidades, organizações e grupos profissionais, cuja expressão quantitativa é muito significativa, pode utilizar-se correntemente uma outra técnica, o questionário. Estas duas técnicas podem não ser alternativas, antes devendo ser usadas de forma complementar. Ou seja, a generalidade das organizações deve ser analisada através de entrevistas, mas estas ganham maior significado se forem complementadas com questionários, particularmente se forem objectivados e permitirem aprofundar e quantificar a informação recolhida daquela outra forma.

Os diferentes tipos de questionários

Vejam os alguns grandes tipos de questionários utilizados com maior frequência ou que correspondem a procedimentos tecnicamente mais interessantes.

1 > Questionários de recolha de pedidos, sugestões ou propostas de acções de formação

Estes questionários pedem a indicação directa de acções formativas a desenvolver pelo serviço competente, normalmente através de perguntas abertas. São questioná-

rios «em aberto», cuja resposta indica directamente as acções pretendidas. Dirigem-se directamente aos serviços ou a observadores qualificados, chefias ou outros. São normalmente identificados e podem pedir caracterização do serviço, dos inquiridos e do serviço em que trabalham e, mesmo, inquirir sobre questões relacionadas com a formação ou o desempenho. Pode, mesmo, ser solicitada aos serviços a indicação do número de participantes. Quando é feita aos serviços, as perguntas sobre «necessidades» aplicam-se à generalidade dos trabalhadores.

Pode ser, se dirigida aos participantes das acções realizadas, feita em simultâneo com a avaliação da acção frequentada. Nestes casos, deve recolher-se a informação evitando sugerir indicação de acções que os respondentes queiram (ou tenham motivação para) frequentar, antes apontando as que são mais naturalmente necessárias para melhorar o desempenho.

Nalgumas grandes empresas estes questionários podem assumir a forma de consulta do «catálogo de formação», que se tem em carteira para realizar, com pedido



de indicação dos cursos que se pretende que o pessoal dos serviços frequente, dando-se ou não, também a oportunidade de sugestão de novos cursos. Mas, de facto, este tipo de questionários constitui uma forma incipiente e indirecta de identificar «necessidades» porque o que normalmente se obtém nas respostas são os desejos e interesses pessoais dos potenciais participantes e não, obrigatoriamente, uma visão crítica que tenha subjacente a análise dos défices de desempenho que afectam a organização.

Esta técnica admite uma variante que é a consulta individual de listas de cursos para elaboração de um «plano individual de formação», trabalho que deve ser realizado pela chefia respectiva ou avalizado por ela. Esta técnica pode ser adequada a quadros e técnicos cuja carreira esteja directamente ligada a processos de aprendizagem exigentes.

Mas, na generalidade, estes processos constituem uma solução tecnicamente limitada, não exigindo interpretação das respostas porque os resultados constituem lista de interesses pessoais e directos nas acções formativas. A solicitação simples de propostas, ou a sugestão directa de acções de formação que o inquirido pretende frequentar, é a solução talvez mais vulgar mas é tecnicamente a mais simplista. De facto, constitui mesmo uma falsa determinação de necessidades. É, antes, uma indicação dos interesses pelas actividades formativas sem a intermediação técnica e crítica do serviço especialista. [Questionário 1]

Estes questionários podem incluir, também, o pedido para sugestão de aquisição de frequências individualizadas em acções interempresas. Pode, ainda, incluir um espaço (em aberto) para outras sugestões que o respondente considere pertinentes e que, muitas vezes, fornecem indicações interessantes. Em particular, estas respostas exi-

1 > Questionário solicitando sugestões de acções de formação ⁽¹⁾

Sente-se preparado para a função que desempenha? _____; Se não, porquê? _____

Indique, por ordem decrescente de prioridade, as acções de formação que considera necessárias para a melhoria do seu desempenho profissional:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

[1] Para resposta individual, tem como objectivo a elaboração de plano de formação.

2 > Questionário para proposta de acções de formação pelos serviços ⁽¹⁾

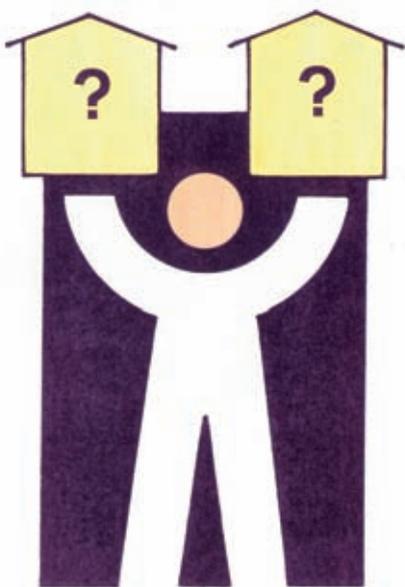
Área de formação	Acções	Efectivo a formar
Técnica de seguros	Automóvel Vida Incêndio Acidentes de trabalho Habitação Multiriscos Transportes Riscos industriais Responsabilidade civil Outros; quais?	
Gestão	Introdução Finanças p/ não financeiros Direcção de pessoal Planeamento Outros; quais?	
Marketing/comunicação	Marketing Técnica de vendas Atendimento de público Outros; quais?	
Informática	Introdução ao trabalho com PC Word Excel Outros; quais?	
Outras (indicar quais)		

[1] Para resposta em nome do serviço. Indique se os trabalhadores que dirige necessitam de frequentar as acções de formação indicadas. Se indicou áreas não relacionadas com a actividade desenvolvida por alguns trabalhadores, justifique a resposta.



gem a exploração subsequente dos resultados com os serviços interessados através da sua análise crítica.

Uma outra forma de utilização desta mesma técnica assenta na proposta, simples e casuística, de cursos pelos serviços interessados. Para este efeito pode haver, e há, normalmente em grandes empresas, um impresso que identifica a acção pretendida, a sua duração, população, constrangimentos de frequência (datas e horários), identificação dos formandos e, finalmente, a justificação da iniciativa e eventual indicação de monitores ou entidades capazes de realizar a acção pretendida. [Questionário 2] No entanto, esta forma de identificar acções não dispensa o contacto directo do serviço responsável pela organização da formação com o serviço interessado, para aprofundar o pedido e as formas de organizar a acção. Estes tipos de «pedido directo» podem, e devem, coexistir com outras formas de levantamento mais sofisticadas que abordaremos adiante. É normal que alguns serviços, melhor geridos, tenham uma intenção e noção das necessidades próprias que dispensa grandes análises. As suas propos-



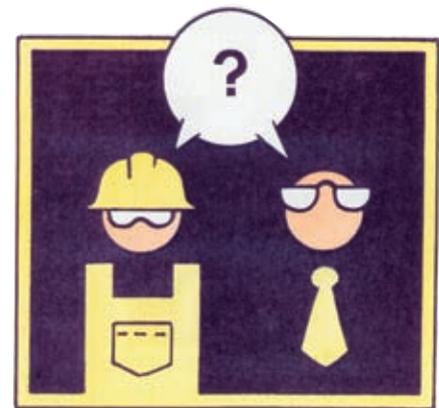
tas são assim consistentes e arbitradas pela noção realista das necessidades.

2 > Questionários abertos para indicação de domínios técnicos/problemas interessantes à formação

Estes questionários incluem perguntas abertas pedindo a indicação de problemas, ou domínios técnicos, que apresentam dificuldades de desempenho a que poderá corresponder formação. São mais correntemente dirigidos aos serviços ou a observadores



qualificados sendo, como tal, identificados. Podem também ser dirigidos à generalidade dos trabalhadores devendo, neste caso, ter resposta anónima, facilitadora da expressão das opiniões. Pode, também, pedir-se a análise de outras componentes dos serviços relacionadas com o desempenho e os recursos humanos. [Questionário 3] Da análise deste tipo de questionários obtém-se uma indicação de áreas de aperfeiçoamento que há que interpretar em termos de resposta formativa. Para apuramento da maioria destas perguntas é suficiente a simples elaboração de uma lista de respostas por conteúdos afins, permitindo uma síntese, coerente e interpretá-



vel, relacionando mesmo as respostas abertas que, aparentemente, são diferentes mas têm o mesmo sentido. Se, por exemplo, existe uma larga referência a questões relacionadas com contacto com clientes, comunicação com clientes, tratamento de reclamações, etc., será vantajoso registar numa mesma categoria as respostas que são afins e que vão acabar por ter uma resposta formativa integrada no campo do atendimento.

Desta análise obtém-se a indicação de áreas de aperfeiçoamento que há que interpretar, consolidar e, posteriormente, dar resposta em termos de intervenções formativas.

3 > Questionários fechados de identificação de domínios técnicos de desempenho deficiente

Este tipo de questionários inclui perguntas fechadas, pedindo a indicação directa de défices de desempenho ou conhecimento previamente listados e necessariamente referenciados a uma dada profissão, actividade ou pessoa.

Podem dirigir-se a observadores qualificados e a chefias, ou aos próprios profissionais da actividade em questão para «autodiagnóstico». Quando o questionário se dirige à consulta genérica dos serviços deve ser respondido pelos quadros/chefias, mas relativamente aos seus colaboradores, pro-

fissionais de uma dada carreira ou ao pessoal do seu serviço em geral. Nestes casos os questionários devem ser identificados e pedir a caracterização do serviço em que o respondente trabalha.

As necessidades identificadas através deste meio são determinadas a partir da identificação de «áreas técnicas» específicas com má execução ou com problemas de desempenho causados por deficiente conhecimento e domínio dos procedimentos técnicos correctos. Esta identificação pode fazer-se a partir de uma listagem de actividades-serviços que os profissionais realizem ou devam dominar. Deve-se evitar usar, aqui, o calão «técnico» sem qualquer significado prático para os respondentes e que, como tal, não ajuda a obter uma resposta mais concreta e objectiva. Expressões como «competências», «qualifi-

3 > Perguntas solicitando a indicação de domínios técnicos interessantes para formação

Identifique sucintamente as actividades ou situações-problema que se verificam mais frequentemente no seu serviço (ou serviço que dirige):

- 1) _____
- 2) _____
- (...) _____

Relativamente a essas situações indique as que pensa poderem ser solucionadas através de acções de formação:

- 1) _____
- 2) _____
- (...) _____

cações», «saberes» ou «saber-fazer» são de evitar totalmente devendo ser substituídas pela designação substantiva das actividades e tarefas concretas executadas. O técnico res-

ponsável pelo levantamento, mesmo que generalista e não familiarizado com as actividades específicas, deve ter a capacidade de as apreender no seu significado geral, estudando antecipada e cuidadosamente o respectivo processo de trabalho.

Exige-se assim a análise prévia do trabalho realizado nas profissões objecto de análise e a sua classificação em tarefas, nem tão pormenorizadas que discriminem operações sem sentido útil para a formação, nem tão agregadas que, pela sua generalidade, não sejam passíveis de resposta rigorosa. A questão central destes questionários é, assim, a boa elaboração prévia da descrição de trabalho ao nível suficiente para ser útil, nem excessivamente detalhado nem agregado.

O domínio da análise do trabalho é assim uma técnica prévia a este tipo de levantamento de necessidades. É de frisar que nalgumas situações (como nalguns projectos formativos desenvolvidos por organismos militares) a análise do trabalho quando é realizada de forma completa, para além da descrição do cargo pode incluir logo a identificação das tarefas deficientemente executadas².



² Loureiro, Comandante Helder, «Análise de trabalho como técnica de diagnóstico de necessidades de formação», in: *Diagnóstico de Necessidades de Formação Profissional*, IEF/CNFF e outros, Lisboa, 1990, pág. 341.



Nas profissões a inquirir deve identificar-se de forma completa o «fluxo», ou processo produtivo. Depois, dentro de cada fase, analisar os respectivos processos ou procedimentos. Após isso, identificam-se as componentes genericamente consideradas mais críticas, ou insuficientes, e se possível os respectivos requisitos, se estes estão definidos em termos de exigências de conhecimento.

No questionário devem incluir-se as tarefas, os procedimentos e as actuações mais correntes, os processos, produtos, regulamentos e normas que é necessário dominar para desenvolver um desempenho eficaz. Pode ainda identificar-se previamente, em cada item, se o serviço é ou não executado habitualmente pelo profissional. Normalmente, a boa elaboração deste questionário exigirá a consulta prévia de observadores qualificados. Estes, como se referiu, podem ser chefias ou mesmo trabalhadores com bom conhecimento das actividades desenvolvidas na profissão. A estes observadores não se pedirá de imediato que façam a apreciação do desempenho mas que listem as actividades desempenhadas.

É sobre o questionário elaborado a partir desta informação que são identificadas em concreto as necessidades, pelo conjunto de profissionais ou por alguns deles como observadores qualificados. [Questionário 4]

Estes questionários podem ser de auto-diagnóstico quando são preenchidos por cada trabalhador em referência a si próprio, com aplicação exclusiva aos indivíduos de uma dada profissão, a todos ou a uma amostra. Aqui o inquirido é o próprio trabalhador, que responde com base na sua própria avaliação.

As categorias de classificação do desempenho devem ser cuidadosas, evitando a va-

loração das respostas com bom/mau, suficiente/insuficiente, etc. É, assim, de utilizar um número de posições de resposta par, para evitar a tendência de resposta central, e classificar os níveis negativos de conhecimento com expressões como: «nulo, reduzido ou total», ou (necessidade de aprofundamento): «nula, reduzida, elevada, total» ou «muito fraco, fraco, razoável, elevado».

As respostas são classificadas com recurso a uma escala, desejavelmente ímpar. A análise dos resultados destes questionários implica o seu apuramento estatístico e a respectiva interpretação. Para tal pode-se quantificar cada resposta da escala de, por exemplo, 1 a 4 (menos/mais). O apuramento destas permitirá estabelecer a respectiva média, sendo que às médias mais elevadas (e acima de 2,5) corresponderá o domínio do factor em questão, ou «pontos fortes». Às médias mais baixas corresponderão os factores de menor domínio, ou «pontos fracos», situando-as assim como temas a considerar no aperfeiçoamento profissional.

A esta análise absoluta pode contrapor-se a relativa, uma vez que a tendência normal é para respostas mais positivas sobre o grau de domínio das actividades, o que envia para a direita os resultados.

A outra utilização deste mesmo tipo de questionários é a inquirição de observadores qualificados (normalmente chefias) sobre o desempenho desejável. Este pode ser ou não confrontado com o autodiagnóstico realizado pelos próprios profissionais.

Há, ainda, a possibilidade de realizar diagnósticos sobre estas necessidades reais de formação a partir de testes de conhecimentos necessários ao exercício profissional concreto. No entanto, a sua aplicação a activos é um procedimento considerado

muito violento. Mas pode ser, sem maior dificuldade, utilizado em candidatos a emprego para obter informação para a formação inicial. No entanto, estes testes devem ser elaborados tendo em conta os conhecimentos efectivamente necessários para a profissão de ingresso o que, igualmente, exige a prévia e cuidada análise de trabalho da profissão.

4 > Questionário ou perguntas de caracterização de clima

Um outro aspecto que pode interessar avaliar é o clima da organização. De facto, o ambiente social das organizações inibe ou estimula aprendizagens e motivação dos profissionais. É, assim, o «clima» das orga-

4 > Lista de tarefas para questionário fechado de identificação de debilidades de desempenho

1) Tarefas gerais de balcão

- 1.1) Fecho do dia
- 1.2) Abertura de contas
- 1.3) Constituição da base de dados
- 1.4) Manutenção de ATM
- 1.5) Compensações
- 1.6) Transferências electrónicas
- (...)

2) Produtos de poupança

- 2.1) Depósitos à ordem
- 2.2) Depósitos a prazo
- 2.3) Subscrição de acções/obrigações
- 2.4) Produto «PPR Seguro»
- (...)

3) Produtos de financiamento

- 3.1) Crédito à habitação
- 3.2) Crédito individual
- 3.3) Crédito ao investimento comercial
- 3.4) Crédito ao investimento industrial
- 3.5) Crédito a profissões liberais
- (...)

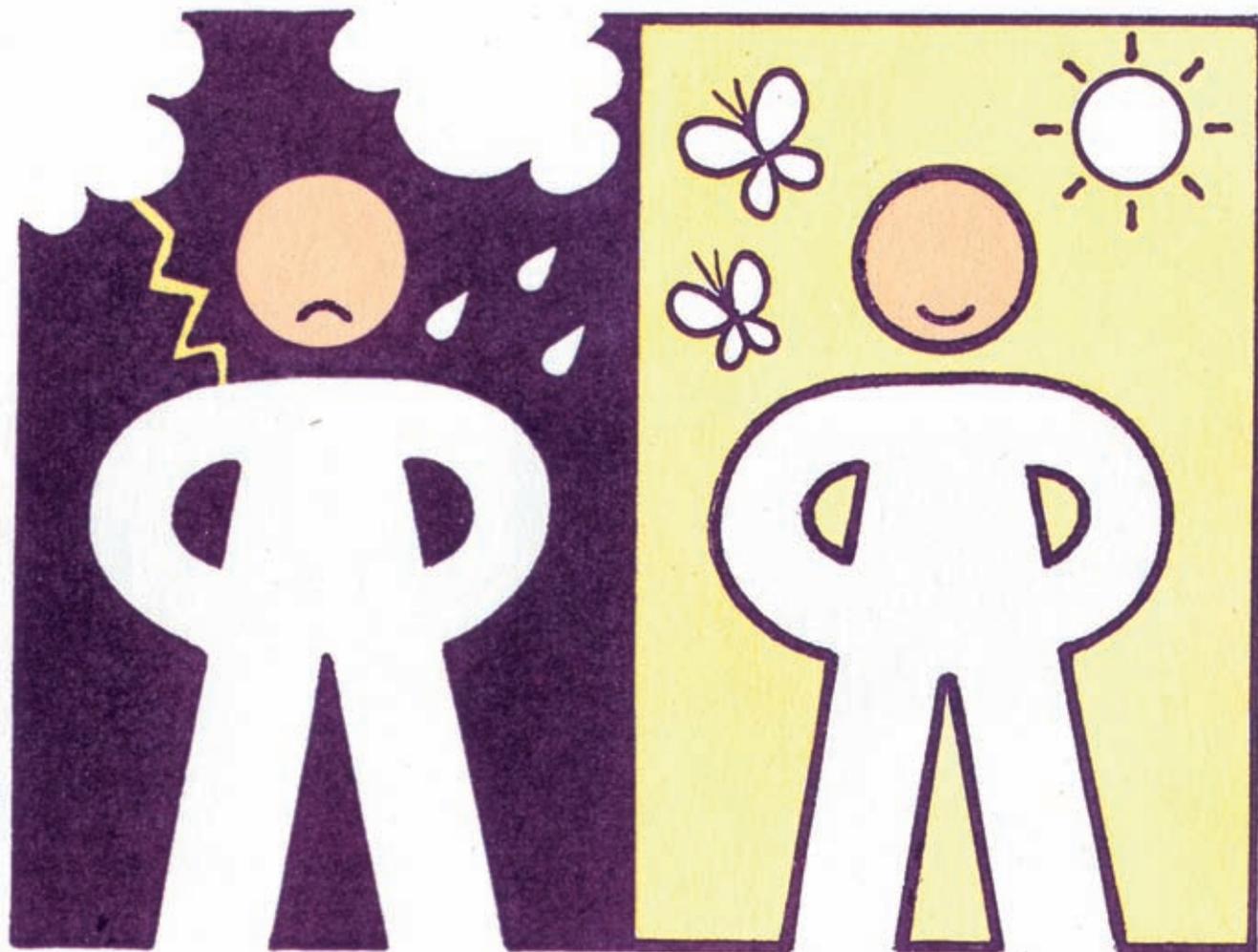
nizações que em grande parte inibe ou permite concretizar as aquisições realizadas pela formação. Ou seja, além da política definida pela hierarquia e além dos limites colocados pela cultura e motivação das chefias, há no próprio ambiente da organização (enquanto espaço cultural, informal mas efectivo) condições que condicionam, ou potenciam, a concretização do investimento formativo e mesmo de outros. Daí o interesse destas análises. Os questionários utilizados para este trabalho são tecnicamente idênticos aos usados para a investigação realizada normalmente nos domínios referidos, ainda que não tendo como objecto directo a formação. No entanto, estas investigações sobre clima constituem uma fonte de referência para a formação, particularmente nos domínios do comportamento e das chefias e quadros.

A execução destes trabalhos exige, no entanto, uma particular especialização e a utilização cuidada de métodos e técnicas adequados, quer de investigação quer de intervenção. É desaconselhável procurar, a partir do exclusivo quadro da investigação das necessidades de formação, realizar uma intervenção sistemática neste domínio. A formação poderá ser um agente de mudança de atitudes e do clima da organização, mas dificilmente o fará por si só.

Os questionários para avaliação do clima organizacional e das necessidades de formação no domínio relacional (chefia, liderança, atitude para com o cliente, etc.) devem ser estudados e procurados na literatura técnica e científica específica, devendo os projectos de intervenção assentar em trabalho mais cuidado e envolvente.

Bibliografia

- Boisladelle, Henri Mahe**, *Gestion de Ressources Humaines dans les PME*, Editora Económica.
- Bütcher, Karin**, «Algumas regras para a definição das necessidades de qualificação das empresas», in: *Formação Profissional, Revista Europeia*, n.º 16, Janeiro-Abril de 1999/1, Cedefop, Salónica.
- Cardim, José Casqueiro**, *Formação Profissional, Problemas e Políticas*, ISCSP, Lisboa, 2005.
- Foddy, William**, *Como Perguntar*, Celta, Oeiras, 1996.
- Grawitz, Madelaine**, *Méthodes des Sciences sociales*, Ed. DALLOZ, Paris, 1990.
- Inquérito às Necessidades de Formação Profissional do DETEFP/Ministério do Trabalho.
- Loureiro, Hélder**, «Análise de Trabalho como Técnica de Diagnóstico de Necessidades de Formação», in: *Diagnóstico de Necessidades de Formação Profissional*, IIEP/CNFF e outros, Lisboa, 1990.
- Meignant, Alain**, *A Gestão da Formação*, D. Quixote, Lisboa, 1999.
- Milan, Kubr e Joseph Prokopenko**, *Les Besoins de Formation au Management*, Edição do BIT, Genève, 1991.
- Miranda, Rosaria, Cardim, José Casqueiro**, *Manual de Políticas de Formação e Desenvolvimento*, ISCSP, Lisboa, 2000.
- Pain, Abraham**, *Cómo Realizar un Proyecto de Capacitación*, Granica, Buenos Aires, 1990, pág. 102.
- Vincent, Charles**, *Formation, Relais de la Stratégie d'Entreprise*, Editions d'Organisation, Paris, 1990.



► **conhecer Europa**

revista FORMAR
número 61

53

Lituânia



Nome Oficial > República da Lituânia
Nome Comum Local > *Lietuva*
Sistema Político > República Parlamentar
Entrada na União Europeia > Maio de 2004
Língua Oficial > Lituano
Situação Geográfica > Europa de Leste
Superfície Total > 65 300 km²
População > 3,48 milhões de habitantes
Densidade Populacional > 53,3 hab./km²
Capital > Vilnius
Religião > Catolicismo
Clima > Temperado
Moeda > Euro

História

A Lituânia é uma das três repúblicas bálticas. As suas fronteiras encontram-se delimitadas a norte com a Letónia, a sul com a Polónia, a oeste com o mar Báltico, a leste e a sul com a Bielorrússia. A sul e a oeste com o enclave russo de Kaliningrado.

Desde o ano de 1300 que os estados da Lituânia e da Polónia mantiveram estreitas relações políticas sob a liderança, desde 1385, do grão-duque lituano Jogaila, após a sua coroação como rei da Polónia. Este facto permitiu, em 1569, que os dois países formassem a Comunidade Polaco-Lituana que no século xv ocupou a maior parte da Europa de Leste, desde o mar Báltico ao mar Negro.

Ana Rita Lopes

Coordenadora do Núcleo de Planeamento do CFP de Alverca, IEFP, IP

Em 1790, após invasões alemãs, suecas e russas, o império polaco-lituano entrou em declínio e, após a terceira partilha da Polónia, em 1795, a Lituânia ficou sobre o domínio do Império Russo.

A Lituânia apenas restabeleceu a sua independência a 16 de Fevereiro de 1918. Contudo, em 1940, no decorrer da Segunda Guerra Mundial, foi anexada pela União Soviética. Os sintomas de mudança que se começaram a sentir na União Soviética, com a

chegada da *Perestroika* e o movimento político da *Glasnost*, levaram a que a Lituânia liderada pelo movimento *Sajudis* [anticomunista e anti-soviético] proclamasse a sua independência a 11 de Março de 1990. Foi a primeira república soviética a tornar-se independente, embora as forças soviéticas tivessem, sem sucesso, tentado suprimir a revolta independentista até Agosto de 1991, sendo que as últimas tropas russas saíram do país a 31 de Agosto de 1993.





tado em algumas escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

2 > Ensino Obrigatório

Ensino Básico

Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos

- > Idade dos 6 aos 16 anos
- > 10 anos escolares
- > Após conclusão com êxito do currículo escolar dos 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, os alunos submetem-se a um exame final cuja aprovação permite obter um certificado de conclusão de estudos.
- > Os alunos, caso pretendam, podem frequentar o segundo e terceiro ciclo em escolas de ensino profissional inicial.
- > As escolas de ensino profissional permitem a alunos que não tenham concluído o segundo e terceiro ciclo do ensino básico o ingresso na aprendizagem de profissões mais básicas, como operário, agricultor e outras; contudo, os alunos deverão ter 14 anos como idade mínima de acesso.

A Lituânia tornou-se membro de pleno direito da NATO em Março de 2004, embora a sua entrada nas Nações Unidas tenha ocorrido em 1991. A adesão como membro da União Europeia registou-se em Maio de 2004.

O Sistema de Educação e Formação Profissional

O Sistema de Educação e Formação Profissional é tutelado pelo Ministério da Educação e da Ciência.

1 > Ensino não Obrigatório

Educação Pré-Escolar

- > Idade entre 5 e 6 anos
- > 2 anos escolares
- > Para além dos jardins de infância, o ensino pré-escolar pode também ser frequen-





> Caso os alunos pretendam, podem frequentar o ensino secundário em escolas de ensino profissional. Nestas escolas também é possível a frequência do ensino profissional pós-secundário obtendo-se, após aprovação final, uma qualificação profissional e um Certificado de Maturidade.

4 > Ensino Superior

O ensino superior é igualmente tutelado pelo Ministério da Educação e da Ciência e leccionado em universidades e institutos politécnicos.

5 > Educação para Adultos

Na Lituânia, os adultos têm oportunidade de concluir o ensino básico e secundário, quer em escolas de ensino geral para adultos, quer em escolas de ensino profissional.

Fontes >

Sítio Ploteus: <http://Europa.eu.int/ploteus>
http://europa.eu/index_pt.htm
www.eurydice.org
 Diversos sites na Internet
 Embaixada da Lituânia em Portugal

3 > Ensino não Obrigatório

Ensino Secundário

- > Idade dos 16 aos 18 anos
- > 2 anos escolares
- > As escolas secundárias de ensino geral proporcionam aos alunos a frequência do 11.º ao 12.º ano de escolaridade. Nestas escolas os alunos são agrupados por área disciplinar: humanidades e ciências.
- > Além das escolas de ensino geral, existem também os Ginásios. O currículo destas escolas compreende matérias de cariz mais técnico, como o caso das belas-artes.
- > Nos Ginásios, os alunos podem frequentar desde o 9.º ao 12.º ano de escolaridade.
- > Após a conclusão com êxito do ensino secundário, os alunos obtêm um Certificado de Maturidade.



► um olhar sobre...

As doenças dos edifícios



Ao contrário do que se possa pensar, a poluição não está só nas ruas, nem é provocada apenas pelos escapes dos automóveis ou pelas chaminés das fábricas. Os edifícios onde vivemos ou trabalhamos podem, também eles, gerar substâncias poluentes, nocivas para a saúde dos seus ocupantes. Um pequeno exemplo: ao tomarmos duche, o cloro usado no tratamento da água, em contacto com a ureia do suor, transforma-se em clorofórmio, reacção que pode causar doenças dermatológicas. Há depois os problemas originados pela ventilação inadequada dos prédios (responsáveis pela maioria das doenças), por contaminantes químicos provenientes de fontes interiores (as colas, as tintas, os produtos de limpeza, etc.), de fontes exteriores (a poluição atmosférica) e por contaminantes biológicos (bactérias, fungos, ácaros). Tais agentes são responsáveis por males como dores de

Tal como as pessoas, os edifícios também podem adoecer. Aparelhos de ar condicionado em mau estado, presença de contaminantes químicos ou biológicos e outras substâncias poluentes podem afectar os ambientes em que vivemos ou trabalhamos, com os consequentes riscos para a saúde

cabeça, náuseas, irritação dos olhos, nariz e garganta, tosse, rouquidão e afecções cutâneas. A situação piora quando o imóvel doente não é a nossa residência mas o local de trabalho, onde a resolução do problema não está nas nossas mãos. Consideram-se prédios doentes aqueles em que mais de 20% dos ocupantes revelam sintomatologias. Na década de 70, nos EUA e nos países escandinavos, começou

mesmo a falar-se num «Síndrome dos Edifícios Doentes», que se traduz em situações de doença ou desconforto para os que neles são obrigados a permanecer. A Organização Mundial de Saúde, que já reconheceu o problema, distingue dois tipos de edifícios doentes: os temporariamente doentes, em que se incluem os edifícios novos ou que sofreram recentes remodelações e nos quais os sintomas diminuem ou desapa-

Pequenos cuidados caseiros

- > As carpetes e as cortinas transformam-se, com o tempo, em «armazéns» de bactérias. Além disso, retêm também resíduos de produtos de limpeza e desinfecção, extremamente voláteis e tóxicos. Se puder, dispense carpetes e alcatifas e lave frequentemente as cortinas da sua casa.
- > Mantenha a casa bem ventilada. Apesar de tudo, o ar ainda é um dos melhores descontaminadores de ambientes.
- > Um simples capacho para limpar os pés elimina inúmeros poluentes que trazemos da rua.
- > Evite tintas de parede com pigmentos de chumbo.
- > Sempre que puder troque os modernos produtos de limpeza (muitos deles com ingredientes agressivos) pelo velho sabão em barra].

Carlos Barbosa
de Oliveira
Jornalista





certos edifícios os índices de poluição são 100 vezes maiores do que na rua. Sabe-se que em Portugal há prédios de bancos, companhias de seguros, ministérios e até hospitais com sintomas de «doenças» diversas.

Não foi por acaso que o síndrome surgiu nos anos 70. A crise energética que então eclodiu obrigou à poupança de energia em todos os sectores. Para evitar o desperdício energético melhorou-se o isolamento dos edifícios, «fechando-os» em relação ao exterior. Por seu lado, a indústria do ar condicionado optou por reduzir a quantidade de ar fresco nos sistemas de ventilação, o que veio piorar o ambiente pois di-



recem com o tempo, e os permanentemente doentes, onde os sintomas persistem após a tomada de medidas para os eliminar. Um estudo efectuado nos EUA descobriu em 9% dos 7 milhões de metros quadrados analisados níveis elevados de bactérias causadoras de alergias, entre as quais a temível *legionella*, responsável por uma forma de pneumonia particularmente grave. Estima-se ainda que o absentismo causado por problemas respiratórios contraídos no local de trabalho prejudique anualmente a economia americana em 10 biliões de dólares. Para rematar, a Agência de Protecção Ambiental dos EUA calcula que em



minuiu as trocas de ar entre o interior e o exterior. Esta alteração técnica, conjugada com o desleixo na limpeza dos filtros dos aparelhos e das condutas, tem produzido resultados desastrosos. A acumulação de sujidade favorece o aparecimento de fungos, ácaros e outros gérmens prejudiciais à saúde. Acrescente-se ainda que a partir da década de 70 aumentou o uso de substâncias sintéticas na composição dos móveis e materiais de decoração, que provocam odores e exalam compostos voláteis. Além disso, o atrito nas referidas superfícies liberta fibras que se alojam nos pulmões.

As causas das doenças

- > 52% das doenças nos edifícios devem-se a uma ventilação inadequada. O mau funcionamento e deficiente manutenção de certos aparelhos de ar condicionado geram uma má distribuição do ar, correntes de ar estagnado e variações de temperatura nocivas.
- > 16% resultam de contaminantes químicos produzidos por fontes interiores: colas, pinturas frescas, carpetes, móveis, fotocopiadoras, produtos de limpeza e outros emissores de compostos orgânicos voláteis.
- > 10% derivam de contaminantes químicos provenientes de fontes exteriores, nomeadamente da poluição provocada pelos automóveis e pela indústria.
- > 5% têm origem em contaminantes biológicos, que se desenvolvem em águas estagnadas de condutas, humidificadores, etc.
- > 13% correspondem a causas não identificadas.



esp@ço internet

www.catalogo.anq.gov.pt

O Catálogo Nacional das Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização da economia e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

O CNQ integra para cada qualificação o respectivo perfil profissional e o referencial de formação associado. Assim, com este instrumento procura-se, entre outros objectivos, regular a oferta formativa de dupla certificação, facilitando o reconhecimento das qualificações independentemente das vias de acesso, promovendo uma maior flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem e ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento de um quadro de quali-

ficações suficientemente flexível para permitir a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional. Por outro lado, com este instrumento o governo procura também aumentar os níveis de eficiência e eficácia na aplicação de fundos públicos.

Actualmente o CNQ integra mais de 200 qualificações para 41 áreas de educação e formação. A curto prazo irá integrar, para cada qualificação, um **Kit RVCC profissional**, que consiste no conjunto de instrumentos de avaliação para utilização nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais. **Neste site** poderá encontrar respostas:

A nível pessoal:

> Que opções para uma formação inicial?

- > Como desenvolver e actualizar as minhas competências?
- > Como ver reconhecidas e certificadas as competências que adquiri ao longo da vida?

A nível empresarial:

- > Como qualificar a minha empresa?
- > Como actualizar e desenvolver a minha equipa aumentando as respectivas qualificações e melhorando a produtividade e competitividade da minha empresa?

Enquanto promotor de formação profissional:

- > Como promover formação certificada e que responda às necessidades efectivas das pessoas e das empresas?

CATÁLOGO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES

Educação e Formação

Profissionais



► **debaixo d'olho**

revista FORMAR
número 61

59

39º Campeonato Internacional das Profissões - o bom stress



Queremos os nossos jovens que vão representar Portugal no 39.º Campeonato Internacional das Profissões (<http://www.skillsfestival2007.or.jp/index.htm>), em Novembro, no Japão, em boa forma física e psicológica! Assim, ajudá-los a desenvolver atitudes e comportamentos favoráveis a uma participação no Shizuoka 2007 que permitam a construção de um adequado espírito de equipa e o aumento da resistência ao *stress* afigura-se-nos fundamental, já que estes jovens concorrentes vão estar em competição durante 4 dias, sendo objecto de observação por parte dos múltiplos intervenientes no evento. Como vão



estar, ainda, sujeitos a outros estímulos de *stress* de natureza psicossocial, nomeadamente a própria vivência grupal, a deslocação para um país estrangeiro, a realização de tarefas quotidianas numa cultura diferente, importa minimizar o *distress* (mau *stress*). Nesta situação, a existência de níveis adequados de *eustress* (bom *stress*) é fundamental para realizarem com o êxito que merecem as provas do 39.º Campeonato Internacional das Profissões – Shizuoka 2007. Foi neste contexto que se realizou, nos dias 28 de Setembro a 1 de Outubro, um Encon-

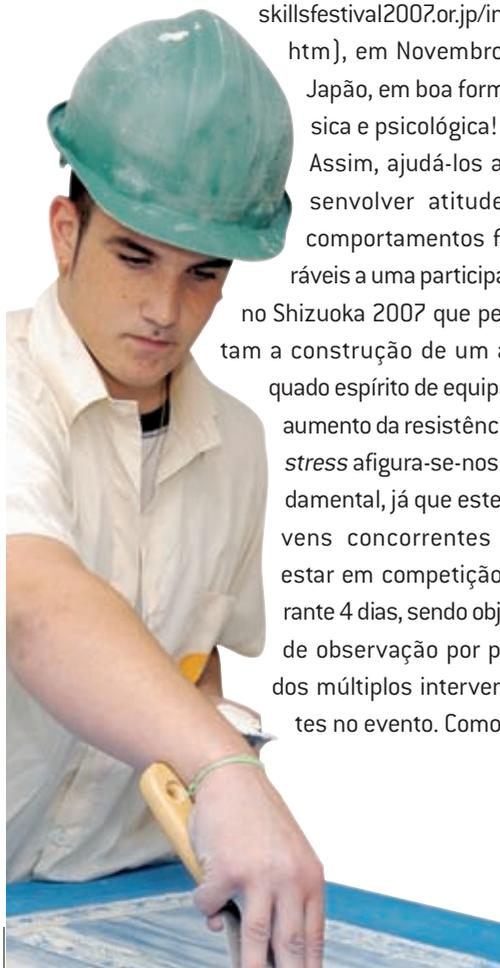
tro no *outdoor center* – Campo Aventura (www.campoaventura.pt), que o patrocinou na totalidade, no qual participaram os 2 Chefes de Equipa e os 16 concorrentes que estarão a representar Portugal no Shizuoka 2007. Este encontro teve por objectivos específicos:

Em relação aos participantes:

- > Promover o relacionamento interpessoal e o estabelecimento de vínculos.
- > Promover o autoconhecimento e, em particular, o reconhecimento das expectativas em relação à participação no evento.



António Caldeira
Delegado Técnico de Portugal na *WorldSkills International*



► **debaixo d'olho**



- > Facilitar o compromisso responsável na representação de Portugal.
- > Desenvolver competências de trabalho sob pressão.
- > Desenvolver a resiliência e a resistência à frustração.
- > Promover a autoconfiança.

Em relação à equipa organizadora:

- > Facultar a identificação dos participantes que necessitem de atenção/apoio particular e em que aspectos.
- > Providenciar a definição de eventuais es-



tratégias de apoio a prestar aos participantes.

Este encontro, reportado por vários órgãos da comunicação social, foi encerrado com um almoço de confraternização que,

além dos técnicos que irão integrar a delegação portuguesa ao Shizuoka 2007, contou com a presença de dirigentes do IEFP, IP e das organizações que estão a assegurar a preparação técnica dos concorrentes.



► **debaixo d'olho**

revista FORMAR
número 61

61

livros



Revista Europeia de Formação Profissional

Esta Revista é publicada trimestralmente pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional). A aprendizagem baseada no conceito de *Competência* está cada vez mais presente na concepção dos modelos de ensino e formação profissional a nível europeu. No entanto, não existe um modelo consensual para o seu desenvolvimento.

Na presente edição da revista encontra-se reunido um conjunto de artigos que abordam a evolução do conceito de competência e promovem uma reflexão sobre a aprendizagem e sua relação com as competências, bem como sobre o ensino e a formação profissional.

Dos artigos publicados, permitimo-nos destacar:

> **Ensino e formação profissional (EFP) baseados nas competências, na óptica de investigadores neerlandeses**, de Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder e Elke R. van den Elsen. Segundo estes autores, «nos Países Baixos a aprendiza-

gem baseada nas competências é um conceito popular e constitui uma tendência dominante no ensino e formação profissional (EFP), não existindo contudo um consenso relativamente a um modelo para a mesma». Neste artigo encontra-se descrito um estudo que visa o estabelecimento de um consenso relativo a esta problemática.

> **Conhecimento prático e competência profissional**, de Félix Rauner. «Uma didáctica da formação profissional orientada para a configuração pressupõe uma diferenciação do processo de trabalho enquanto relação entre o conhecimento prático e teórico. Neste artigo é investigada com maior precisão a categoria do conhecimento prático, à qual é atribuída uma importância fundamental no desenvolvimento da competência profissional prática.»

Ficha Técnica

Título > *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 40, 2007/01.

Publicação > CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

O impacto da certificação de competências na vida das pessoas – A experiência da ESDIME

Este estudo foi promovido pela ESDIME em parceria com a Espaço e Desenvolvimento, contando com a consultoria de Alberto Melo, Isabel Duarte e António Fragoso.

O principal objectivo deste estudo é o de dar a conhecer o impacto e o alcance dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares na vida dos adultos que foram certificados pela Casa do S@ber+, o Centro Novas Oportunidades da ESDIME, nos anos 2002 a 2004, bem como realizar um diagnóstico das necessidades formativas e/ou educativas da zona de intervenção.

Ficha Técnica

Título > *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*.
Entidade Responsável: ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste.

Propriedade > Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

Equipa do Projecto > ESDIME – Otilia Ferreira e Paula Monteiro; Espaço e Desenvolvimento – António Oliveira das Neves, Filipa Lourenço e Susana Graça; Consultores Externos – Alberto Melo, António Fragoso e Isabel Duarte.

N.º de páginas > 151.

Edição > Maio de 2007.

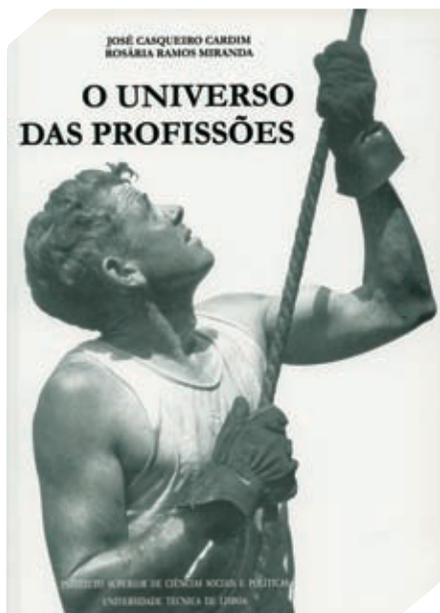


O Universo das Profissões

Os autores deste livro leccionam no ISCSP, a disciplina «Políticas de Formação e Desenvolvimento», tendo sentido no decurso dessa sua actividade docente e de investigação necessidade de investigar e aprofundar «temas profissionais» e, conseqüentemente, o estudo das profissões foi sendo suscitado. Neste livro procuram transmitir através de uma abordagem ampla o universo conceptual, científico e técnico subjacente ao «profissionalismo» e às profissões, procurando dar uma expressão mais unificada a este universo tantas vezes disperso por trabalhos com outros focos de análise.

O conceito de qualificação, causalidade geral das profissões e a sua evolução é um dos temas abordados. Os autores identificam um quadro de «determinantes de qualificação» que esclarecem os conteúdos do «profissionalismo» e os limites da sua «objectividade», contribuindo desta forma para a compreensão dos mecanismos de construção das profissões no meio social, muitas vezes palco da expressão de interesses conflituais.

A qualificação é aqui enquadrada na evolução histórica dos sistemas produtivos focando, também, as respectivas transformações sociais que determinam.



Num plano mais directamente ligado ao estudo das profissões são identificados os principais instrumentos técnicos para as caracterizar e «construir», historiando a sua evolução em Portugal.

A questão da problemática das competências é também objecto de análise nesta obra. Por último, é efectuada uma reflexão sobre a evolução das qualificações/habilitações na sociedade portuguesa nos últimos 20 anos.

Salientamos pela sua actualidade uma das conclusões que os autores referem «...o facto de a debilidade das formas profissionalizantes ao nível do ensino secundário e da formação profissional ser um dos graves deficits educativos da nossa sociedade.»

Ficha Técnica

Título > *O Universo das Profissões*

Autores > José Casqueiro Cardim e Rosária Ramos Miranda

Editor > Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Nº de páginas > 224

Edição > 2007

A Incorporação da Igualdade de Género na Formação Pedagógica de Formadores/as

Tendo ao longo de 2007 decorrido o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos, considerámos interessante divulgar um curso que constitui a versão adaptada a e-Learning/auto-estudo do Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as Para uma Cidadania Activa: A Igualdade de Homens e Mulheres, editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional em Portugal, em 2004, da autoria de Maria do Céu da Cunha Rêgo.

Este curso tem como objectivo estratégico habilitar formadores e formadoras de qualquer área com competências profissionais que lhes

permitam responder com êxito às mudanças sociais inerentes aos valores da cidadania e ao reconhecimento pelo direito da igualdade de homens e mulheres. Ou seja, conhecer a situação das mulheres e dos homens na esfera pública e na esfera privada, reflectir sobre ela e adquirir competências cognitivas e comportamentais necessárias ao desempenho adequado da função de formador/a.

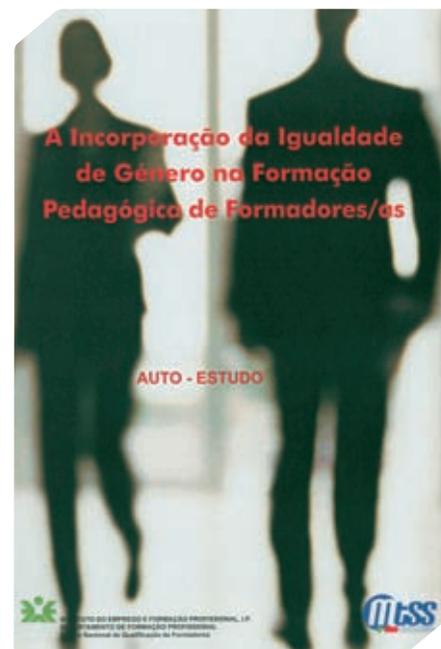
No final da formação, formadores e formadoras devem ser capazes de assegurar que o seu desempenho profissional na formação é igualmente amigável para homens e mulheres, contribuindo assim para o cumprimento dos objectivos da Estratégia Europeia para o Emprego, da Agenda de Lisboa e da Estratégia Comunitária sobre Igualdade de Género.

Ficha Técnica

Título > *A Incorporação da Igualdade de Género na Formação Pedagógica de Formadores/as*

Editor > Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

Edição > 2006



Conferência EU e-Learning Lisboa 2007¹

15
16
outubro

EU Conference
Delivering on the Lisbon Agenda



O papel para o e-Learning na renovada Agenda de Lisboa

Decorreu entre 15 e 16 de Outubro de 2007, na Associação Industrial Portuguesa - Centro de Congressos de Lisboa, a Conferência *EU e-Learning Lisboa 2007*. Produzida a partir de uma ideia original no Verão de 2006, mereceu a confiança do Coordenador Nacional do Plano Tecnológico, Professor Carlos Zorrinho, e da Comissão Europeia², tendo sido agendada pela Presidência Portuguesa da União Europeia, através do Ministério da Presidência, como evento a decorrer sob os seus auspícios e contou com cerca de 1800 inscritos, nacionais e estrangeiros.

Como principal objectivo desta Conferência salientamos o diálogo e aprofundamento das questões inscritas na Agenda de Lisboa

(revisitada), designadamente os objectivos relativos à educação/formação e à inclusão e coesão social, através das intervenções de peritos nacionais e internacionais nestas matérias. Pretendeu-se envolver, numa participação efectiva, todos os agentes ligados à Aprendizagem ao Longa da Vida: professores, formadores, gestores, técnicos, alunos, bem como organizações, empresas e instituições que tivessem desenvolvido ou participado em experiências associadas à utilização das tecnologias que tivessem fomentado novas abordagens no âmbito da educação/formação, bem como divulgar estudos e pesquisas realizadas e em curso a nível nacional e europeu.

O evento incluiu sessões que focaram três grandes áreas de interesse:

- > A Coesão Digital e Social.
- > A Requalificação na Sociedade do Conhecimento.
- > O valor do e-Learning.

Durante a realização desta Conferência foi lançado, numa iniciativa conjunta das Direc-

ções-Gerais da Comissão Europeia presentes, o documento «*E-skills for the 21st Century: fostering competitiveness, growth and jobs*» que define como prioridades a adotar pela EU nesta matéria:

- > Uma agenda de longo prazo para as e-competências.
- > A definição e promoção de medidas que permitam melhorar, significativamente, o trabalho colaborativo entre o sector público e o privado.
- > A promoção de acções decisivas e sistemáticas entre os decisores políticos e o tecido empresarial para as estratégias de melhoria de emprego e de condições de trabalho.

¹ Foi realizada no âmbito de uma Parceria alargada constituída pela (FDTI – www.fdti.pt que foi o promotor), (AIP-CE – www.aip.pt), (APG – www.apg.pt), (CNEL – www.cnel.pt), (IEFF, I.P. – www.ieff.pt), (INA – www.ina.pt) e (UL – www.ul.pt). Mais tarde juntou-se-lhes a representação nacional da Comissão Europeia.

Teve o apoio financeiro do IGFSE/PDAT e de inúmeras empresas nacionais e internacionais (cerca de 30).

Contou com o apoio de prestígio da AEP (www.aep.pt) e da APDSI (www.apdsi.pt) e da Iniciativa Equal (www.equal.pt).

² (DG – Educação-Cultura; DG – Empresas-Indústria; DG-INFSO – sociedade da informação e DG-JRC – centro comum de investigação)

Etelberto Lopes da Costa
Formador de Formadores e de eFormadores/Tutores.
Docente convidado no ensino superior, em Formação e Desenvolvimento Pessoal.



► divulgação



Salienta-se a apresentação de Claudio Dondi, presidente da Scienter (www.scienter.org) e da EFQUEL (<http://www.qualityfoundation.org/>), «Towards the creation of a European –Learnovation». Neste documento Claudio Dondi propõe que, sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida o foco para a implementação de uma Agenda de Lisboa renovada, esta deve ser conseguida através de processos de inovação e de uso das TIC, sendo crucial o papel do e-Learning em toda esta dinâmica. Marc Rosenberg, orador nesta Conferência, é actualmente um dos especialistas mais respeitados no universo da formação, aprendizagem organizacional, e-Learning, gestão do conhecimento e melhoria do desempenho. Consultor, escritor e orador de prestígio, lançou recentemente o seu último livro *Beyond E-Learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning and Performance* que se segue ao seu anterior *best-seller*, *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. Segundo este autor, a Educação/Formação tem quatro elementos principais:

- > Uma intenção de melhorar o desempenho e a competência.
- > Um desenho reflectindo a educação/formação e o treino.
- > Os métodos e os meios pela qual a educação/formação e o treino é distribuída.

> Maior capacidade de certificação e mais avaliação formal.

«The web is more than a classroom; it is also a library and a “coffee house”, where people access information on demand and meet to talk about topics that matter to them.» Marc Rosenberg in www.elearningeuropa.info em 12 de Setembro.

A aceitação pelo Professor Roberto Carneiro de presidir a uma Comissão Técnica e Científica, escolhida *ad-hoc*, também foi um dos marcos na história que ficará desta Conferência.

Para além do programa³ a que inicialmente nos tínhamos proposto, conseguimos ir mais além: assim surgiu o programa «*e-connection*» com várias empresas nacionais e internacionais a darem visibilidade ao muito que já existe, e bem feito, em Portugal. E criámos também o «*e-solutions*» com uma diversidade de situações. Tivemos assim, mais de 30 sessões temáticas, *whorkshops*, por vezes com 8 salas, e um palco a funcionarem em simultâneo; nestas sessões participaram 59 oradores e moderadores e contámos com o contributo voluntário de mais de 30 relatores. Foram produzidos inúmeros conteúdos tornados acessíveis através do sítio da Conferência. Também foi possível acompanhar várias sessões em tempo real através da Internet, como «Qualidade no e-Learning e Avaliação» e «Motivar para Aprender». E todas as sessões a partir do auditório principal foram transmitidas via Internet pela FCCN.⁴ Registaram-se cerca de 20 000 entradas durante os dois dias da Conferência e a notável Conferência do Professor Marc Rosenberg foi acompanhada por mais 2000 pessoas em directo.

Proporcionaram-se múltiplas oportunidades de aprendizagem colectiva e de criação de redes de parcerias.

Existiu um blog da Conferência criado sob o

³ Convergindo com o tópico «beyond learning».

⁴ Acrónimo de Fundação para a Computação Científica Nacional.



mote «Inspiração e Diálogo para a inovação no e-Learning».

Com esta Conferência foi dado um sinal evidente de que a partilha e o acesso à informação é um bem comum e que todos devem usufruir para que cada um se aproprie dela de diferentes formas transformando-a em conhecimento ao serviço da aprendizagem.

Enfim, concluímos que a importância da realização em Portugal de um evento como o «e-Learning Lisboa 2007» foi um acontecimento único e singular, quer pela abrangência dos temas abordados quer pelas formas de organização e divulgação da Conferência e, principalmente, pelo espaço de reflexão que assumiu, nomeadamente sobre questões como: o que é aprender e ensinar, nesta década inicial do século XXI? O que nos reservará o e-Learning no futuro? Como pode a inovação ser realmente alcançada? E mais, o que estamos a fazer na educação/formação em Portugal vai nesse caminho? Pode caminhar-se mais rápido e encurtar distâncias? Salientamos ainda como resultado muito importante desta Conferência o facto de, previsivelmente em Dezembro, a Presidência Portuguesa apresentar um novo contributo para a revisão da Agenda de Lisboa, «*new skills for new jobs*» e o e-Learning nele estará explicitado como uma ferramenta que tenderá a vulgarizar-se na sua utilidade para as pessoas e para as organizações.



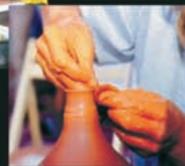
Formação Profissional

Aposte na construção do seu futuro

Informações:

CENTROS DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
E CENTROS DE EMPREGO

www.iefp.pt



O Salão Profissional
dos Recursos Humanos

Os recursos humanos como factor competitivo

27 e 28 de Fevereiro de 2008
Centro de Congressos do Estoril



Patrocinador:
meta4!
Human & Capital!

Media Partners:
DIRIGIR **Formar**
Pessoal **Recursos Humanos**

Apoio:
GESTÃO RH
APG

Portais Oficiais: **PHONLINE**

Patrocine o Salão e faça crescer o seu volume de negócios

A IFE coloca uma equipa qualificada à sua disposição. Solicite-nos uma proposta!

Andreia Sousa – Responsável Comercial – IFE Group
Tel.: 210 033 818 – Fax: 210 033 888 – e-mail: asousa@ife.pt
www.ife.pt

