FORMAR

8 PREÇO 200.00
1993
ABR/MAI/JUN

REVISTA DOS FORMADORES

Gestão de Formação em contexto de mudança

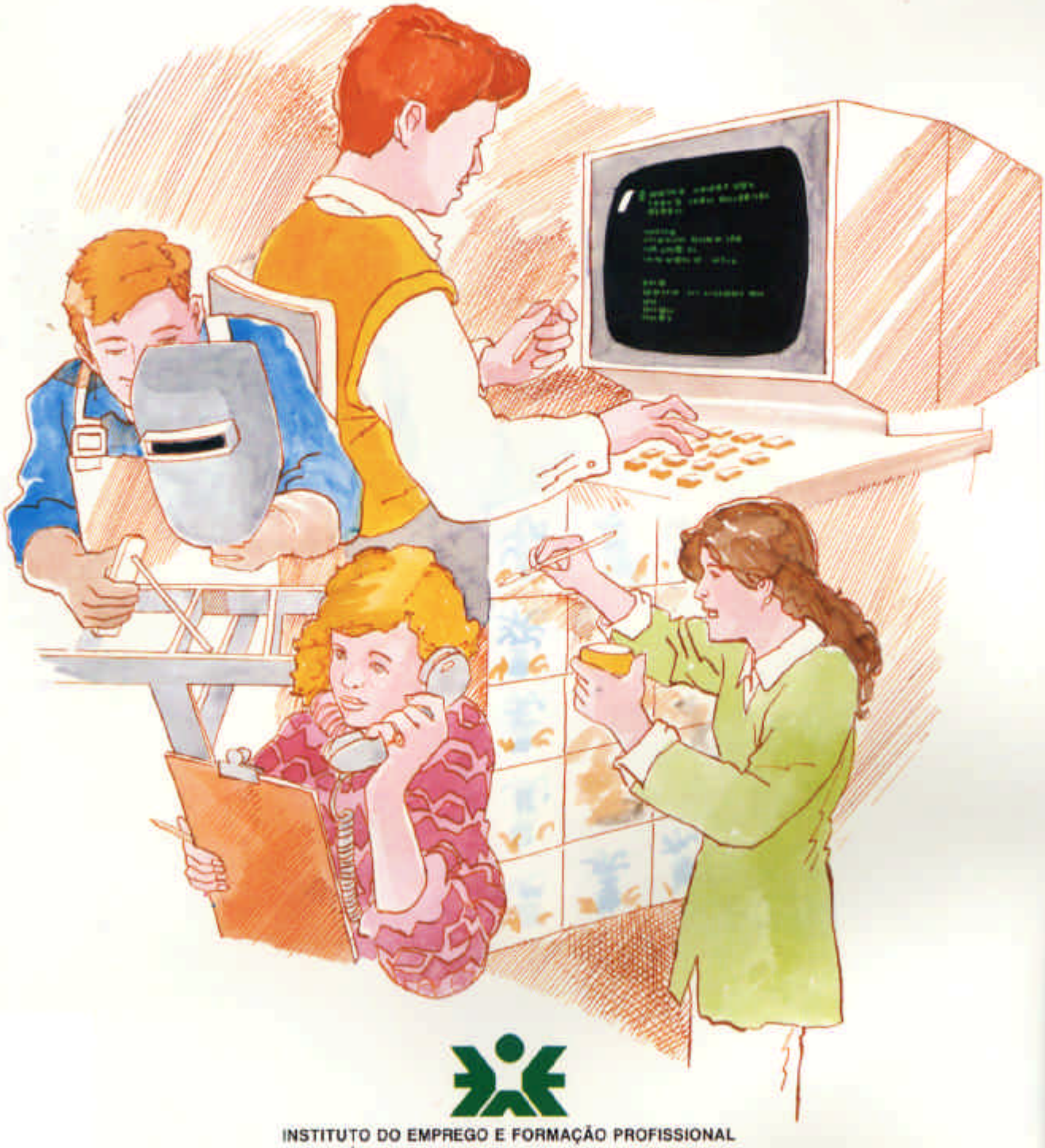
A Formação Profissional na Comunidade Europeia após 1993

O debate em Portugal

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O EMPREGO E OS JOVENS

GUIA PRÁTICO



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

EDITORIAL

Ninguém contesta que a palavra «mudança» é uma das palavras-chave do momento presente. Por outro lado, é também indesmentível que a formação assume particular acuidade em contextos de mudança, decorra ela a nível tecnológico, organizacional ou gestionário.

De facto, se é verdade que a formação deve constituir um processo simultâneo à carreira profissional dos indivíduos e que a função formação deve ocupar nas organizações o lugar que lhe é devido, não restam dúvidas de que é nos períodos de mudança que emergem com maior intensidade os problemas da obsolescência das qualificações, das incertezas quanto ao futuro ou das inadequações às novas realidades, cujos efeitos se pretende que sejam senão anulados, ou pelo menos minorados, através da formação.

Também a esta publicação — a revista FORMAR — a mudança chegou.

A partir deste número um novo Director passa a figurar na sua ficha técnica. À guiza de apresentação direi apenas que o «mundo» da formação tem sido o meu «mundo» há mais de vinte e oito anos.

São nossos propósitos tudo fazer para que a FORMAR chegue ao maior número possível daqueles que actuam nesta área, e que represente, um instrumento importante para a sua formação contínua.

Ao fim e ao cabo propomo-nos continuar o trabalho que o anterior Director, Dr. José Cardim, tão empenhadamente desenvolveu desde que formulou a proposta de criação da Revista e se lançou o seu primeiro número.

Adelino Palma

PROPRIEDADE:
Instituto do Emprego e Formação Profissional

DIRECTOR:
Adelino Palma

COORDENADORA:
Maria Viegas

COLABORARAM NESTE NÚMERO:
Adalberto Fernandes, António José Martins, António Mão de Ferro, António Manuel Fonseca, Faria Vieira, Francisco Vasconcelos, Jorge Camarate, Lemos de Azevedo, Luís Carlos Martins, Luís Quartin Graça Simão José, Madalena Feu, Maria do Loreto Paiva Couceiro, Maria Viegas, Marina Ribeiro Quintino, Isabel Real, Pina da Silva

CAPA:
Arte Final

APOIO GRÁFICO:
Rita Calado

ILUSTRAÇÃO E FOTOGRAFIA:
Carlos Marques, Luís Quartin, Albano Pereira, José Carlos, Maria Laura Fernandes

REVISÃO:
Pedro Dourado

APOIO ADMINISTRATIVO:
Ana Maria Melo, Olga Mascarenhas

REDACÇÃO:
Direcção de Serviços de Formação de Formadores
Produção Editorial
Rua de Xabregas, 52
1900 Lisboa
Telefone 8584701, 8582967 Fax: 8587505

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO:
Assessoria Técnica Informação e Documentação
Rua das Picoas, 14-9.° 1000 Lisboa

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

Periodicidade: Trimestral

Tiragem: 15 000 ex.

Depósito Legal: 36959/90

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

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

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

COLABORAÇÃO

NORMAS

1. ASPECTOS FORMAIS

Os artigos deverão:

— ter título;

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

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

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

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

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

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

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

2. RESPONSABILIDADES

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

GESTÃO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE MUDANÇA 4
Pina da Silva, J.

AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA EMPRESA 13
Francisco Vasconcelos

BANDA DESENHADA 21

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOS ADULTOS 22
Maria do Loreto Paiva Couceiro

FORMAÇÃO A DOIS — UMA EXPERIÊNCIA 26
Lemos de Azevedo

SOBRE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 32
Luís Carlos Martins

FORMAÇÃO À DISTÂNCIA E OUTRAS FORMAÇÕES 36
Luís Filipe Faria Vieira

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 40
António Manuel Fonseca

GLOSSÁRIO FORMAÇÃO – QUALIFICAÇÃO – CERTIFICAÇÃO 46

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA COMUNIDADE EUROPEIA APÓS 1993 53

TOMADA DE VISTAS 62
Luís Quartin Graça Simão José

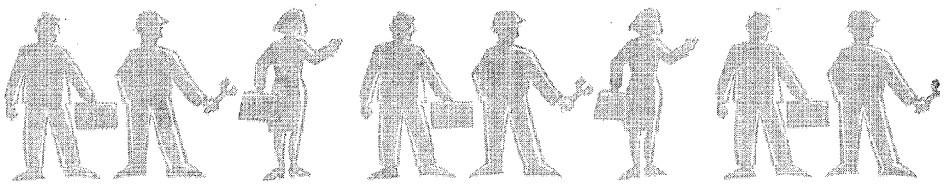
TÉCNICA DE APRESENTAÇÃO 67
Madalena Feu

DEBAIXO DE OLHO 69

NOSSAS PUBLICAÇÕES
Col. Formar Pedagogicamente 45
Col. Aprender 61

NOTÍCIAS 72

GESTÃO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO *de mudança*



As organizações encontram-se sujeitas a processos contínuos de mudança para se adaptarem às alterações do seu meio envolvente. Umas adaptam-se de forma pró-activa, antecipando, integrando e liderando as mudanças; outras caem em posições reactivas que são causa de dificuldades e podem dar origem a crises estratégicas.

A nossa argumentação desenvolve-se com base na hipótese de que a flexibilidade e a competitividade de uma organização podem ser explicadas a partir da «base de conhecimentos», ou capital de conhecimentos, dessa organização. Ou seja, esta base de conhecimentos constitui o principal factor explicativo de umas organizações se adaptarem facilmente às mudanças ou assumirem o papel de líderes da mudança, enquanto outras se atrasam na percepção das mudanças e, consequentemente, na formulação e implementação das respostas apropriadas.

A base de conhecimentos de uma organização está em actualização permanente e depende muito das políticas que se adoptam no domínio da formação e desenvolvimento dos recursos humanos.

O dinamismo ambiental afastou definitivamente o planeamento tradicional, de cariz burocratizado, que cedeu lugar a formas de planeamento flexíveis. A rapidez, a inovação, a informação e a comunicação constituem armas estratégicas nos nossos dias. Como consequência, os postos de trabalho têm que ser ocupados por pessoal motivado e qualificado e, cada vez mais, a qualidade dos recursos humanos constitui um factor crítico de sucesso. Apesar disso, na maior parte das empresas portuguesas, os recursos humanos continuam sendo a componente esquecida da competitividade. Embora a estrutura das qualificações exigidas esteja em constante mudança, são poucas as empresas que dispõem de um perfil realista das necessidades de formação para além de um horizonte muito limitado. Como resultado, a formação é utilizada para resolver problemas pontuais (quando não para aproveitar a disponibilidade de incentivos públicos) e nem sempre é orientada para satisfazer as necessidades da estratégia económica.

A nossa proposta para resolver este problema destaca dois pontos essenciais. Em primeiro lugar, que a formação deve ser contínua, isto é, deve ser um processo e não um acontecimento. Em segundo lugar, a necessidade de formular estratégias de formação que estejam integradas e, portanto, subordinadas à estratégia global da organização e ao serviço desta.

1. MUDANÇA ORGANIZACIONAL E DINAMISMO AMBIENTAL

Vivemos num período de mudança. O meio envolvente das organizações tornou-se turbulento, como consequência das descontinuidades que agitam os mercados, as tecnologias e toda a vida económica e social.

A extrapolação das tendências passadas deixou de ser apropriada para estimar o futuro. O ritmo das mudanças é tal que o horizonte se torna cada vez mais indefinido. Mesmo as empresas que desenvolveram sistemas de vigilância do meio envolvente podem ver-se confrontadas com descontinuidades que se apresentam como «surpresas estratégicas», para as quais não estão preparadas e, portanto, não conseguem responder com a prontidão que as situações exigem. As suas estratégias e planos ficam ultrapassados, e as respostas improvisadas em situações de urgência são quase sempre precipitadas e pouco eficazes.

A melhor solução, quando é possível, consiste em tentar prefigurar os problemas (defini-los antes que sejam um facto), procurar identificar sinais de aviso e acompanhar a sua evolução até poder determinar a sua natureza (oportunidade/ameaça) e o seu impacte sobre a empresa. Naturalmente que, ao princípio, a informação será pouco clara e não permitirá definir o problema nem, por conseguinte, fundamentar qualquer resposta específica. Mas o simples estado de alerta em que a empresa se encontra é já uma forma de flexibilidade estratégica — um ponto de partida para aumentar o seu conhecimento. A empresa vai-se familiarizando com as exigências de mudança e não será apanhada por uma situação de choque, provocada por uma crise súbita.

Para responder às mudanças, as organizações ora necessitam efectuar pequenos ajustamentos graduais ora se vêem forçadas a alterações «revolucionárias» dos seus processos e do sistema de gestão. E dado que a concorrência se intensifica, estas transformações necessitam ser iniciadas e implementadas rapidamente. A rapidez conta e pode determinar o êxito ou o fracasso de uma adaptação.

Podemos estabelecer uma tipologia das mudanças organizacionais de acordo com os seguintes critérios:

A) Segundo a amplitude das mudanças e o seu impacte na organização.

Podem classificar-se em:

Incrementais:

Quando afectam apenas alguns componentes do sistema. Têm como objectivo melhorar a eficácia da organização, mas sem implicar mudanças significativas da estratégia, das formas de organização e dos traços culturais dominantes.

Podem ser frequentes e, mesmo que acarretem mudanças significativas, não põem em causa o quadro de referência em que as pessoas estão habituadas a trabalhar (adaptação da estrutura organizacional, adição de tecnologias semelhantes, expansão do mercado, etc.).

Estratégicas:

Alteram completamente o sistema, implicando uma redefinição da organização e a mudança da sua estratégia, estrutura, processos, pessoas e até do sistema de valores.

B) De acordo com a prontidão das respostas organizacionais às alterações ambientais.

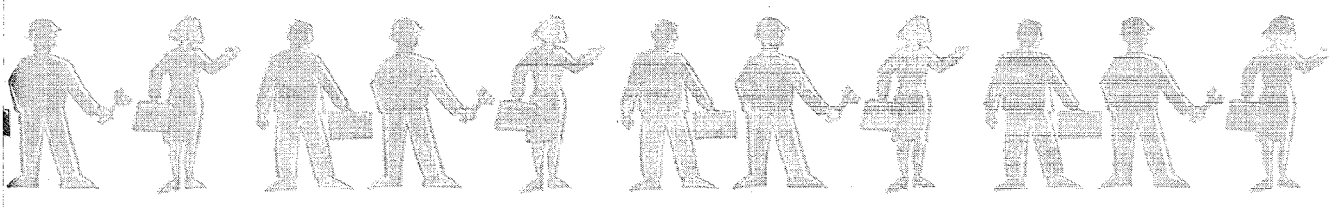
Assistiremos a mudanças:

Reactivas:

São desencadeadas com atraso e em resposta às alterações do meio ambiente. A organização não tem outro remédio senão adaptar-se. Umas vezes adaptar-se-á facilmente; outras, passará por períodos difíceis, situações de crise, de acordo com a amplitude das mudanças, a sua familiaridade (as soluções são conhecidas ou desconhecidas) e a capacidade dos seus dirigentes para as conceber e pôr em prática.

de Antecipação:

São mudanças programadas,



não para adaptar-se aos acontecimentos mas em antecipação a eles. São próprias de organizações que se esforçam por «prever» e construir o futuro, por ter capacidade para liderar os acontecimentos que outros tomam como inesperados.

(Na realidade o futuro é algo que não existe. O que existe são «futuros». Qual a alternativa que se realizará, depende muito da nossa actuação.)

A figura seguinte combina as dimensões atrás citadas (reactividade-antecipação e incremental-estratégica) para definir uma tipologia das mudanças organizacionais.

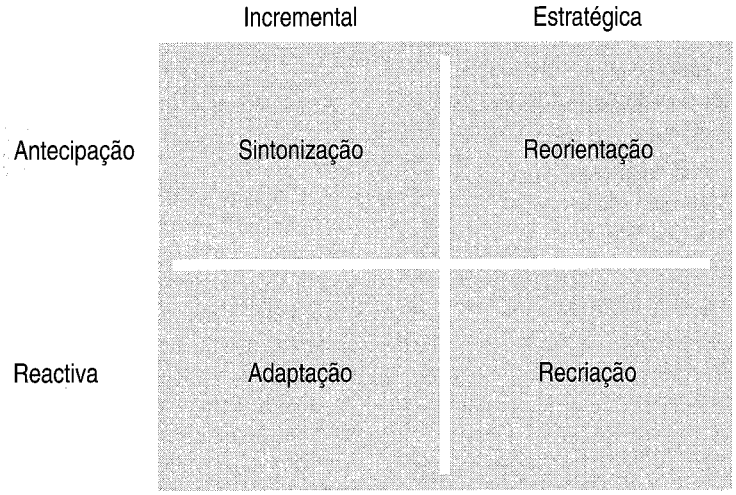


Fig. 1 – Tipos de mudança organizacional

A experiência diária revela-nos que as mudanças são necessárias. Quer as organizações mudem para antecipar-se a acontecimentos previsíveis quer em reacção a eles, a mudança é uma condição de sobrevivência.

— As mudanças incrementais são as mais fáceis de realizar. Com efeito, utilizam fundamentalmente a base de conhecimentos existentes e podem ser geridas pelas estruturas e processos implantados, eventualmente em conjugação com estruturas especiais de transição.

— As recriações constituem as posições mais desfavoráveis, já que são realizadas com atraso em relação às pressões ambientais. São feitas sob grandes limitações de tempo. Implicam alterações profundas da base de conhecimentos e do sistema de valores existentes. Por isso, são difíceis de realizar, estão sujeitas a resistências e envolvem processos de liderança que podem implicar a mudança do «poder político» na organização.

— As reorientações estão mais associadas ao êxito porque são iniciadas antes da concorrência e não estão sujeitas às pressões ambientais. Os dirigentes dispõem de tempo para planear as mudanças, preparar os subordinados, fazer coligações e colocar nos postos-chave o pessoal favorável às mudanças projectadas. Têm ainda tempo para remodelar a base de conhecimentos e moldar o sistema de valores ao serviço da estratégia.

Segundo o que fica exposto, as mudanças organizacionais não têm a ver unicamente com os produtos, os mercados, ou as tecnologias. **Em todo o processo de mudança está implicada uma alteração proporcional da base de conhecimentos de uma organização.**

2. INFORMAÇÃO E BASE DE CONHECIMENTOS DE UMA ORGANIZAÇÃO

A informação por si só não basta para tomar boas decisões. A informação só é útil quando existem conhecimentos capazes de utilizá-la. **É o conhecimento que estabelece a ponte entre a informação e a acção eficaz.**

Se considerarmos que as decisões e as acções da empresa são o *output* de um processo de transformação e que a informação é o *input* deste processo, então podemos considerar o conhecimento (técnico e de gestão) como um tipo particular de tecnologia que converte a informação em decisões e acções.

A empresa é um sistema finalizado e na base de qualquer acção está a expectativa de que esta conduz a um resultado determinado: as acções só têm sentido em função dos fins que pretendem alcançar. A capacidade dos decisores para definir as acções eficazes depende do grau de conhecimento que estes têm sobre as relações acções-resultados e sobre o impacte das condições ambientais (internas e externas) sobre essas relações. Por isso, a «base de conhecimentos» ou capital de conhecimentos de uma organização é, ao mesmo tempo, ponto de partida e produto da acção dessa organização.

No que respeita ao processo estratégico, é a base de conhecimentos preexistente que permite à empresa «seleccionar» e «estruturar» o domínio da estratégia (conjunto dos campos de actividade) ou espaço estratégico relevante, formular as suas estratégias e implementá-las.

UM MODELO ESQUEMÁTICO DESTE PROCESSO PODERIA REPRESENTAR-SE DA FORMA SEGUINTE

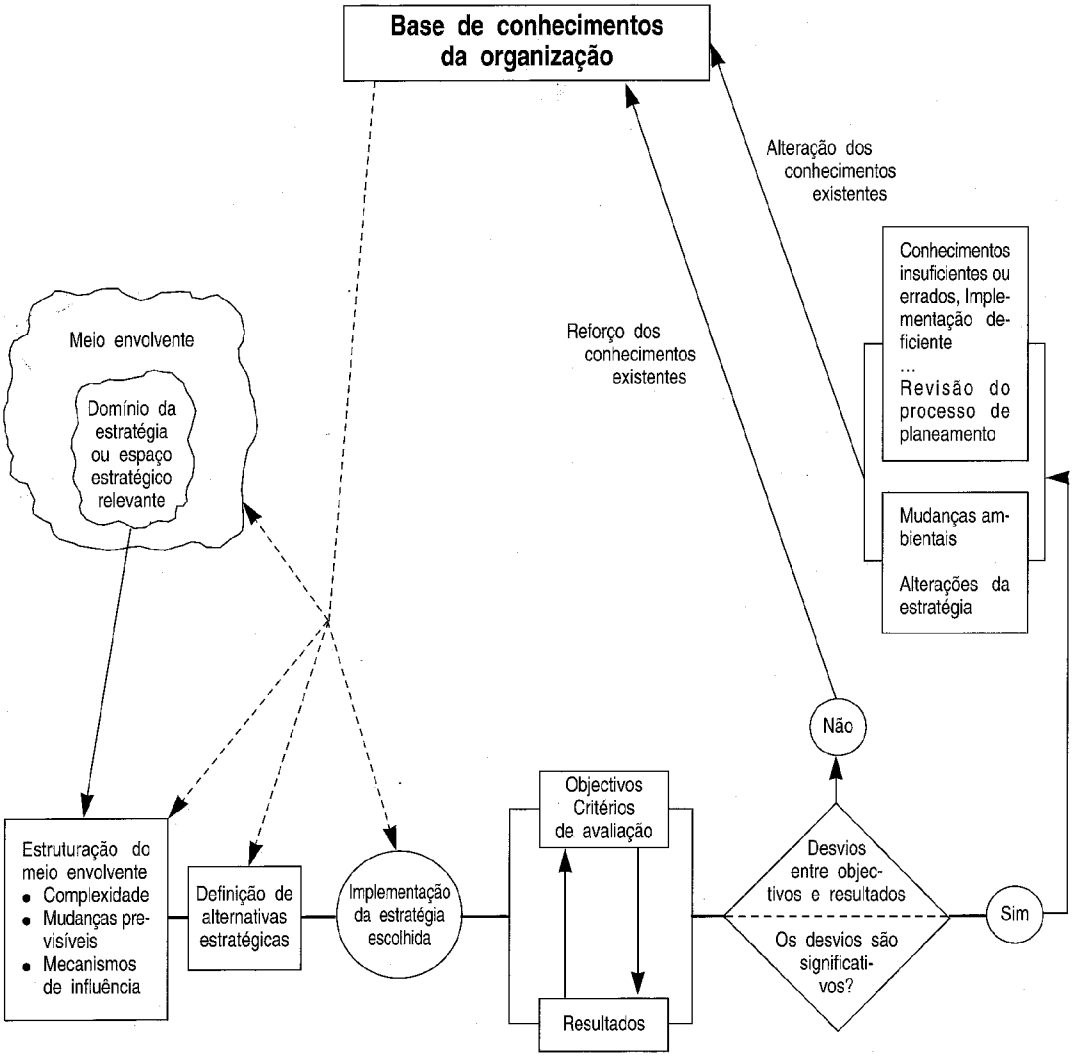


Fig. 2 — Planeamento e aprendizagem nas organizações

Pina da Silva, J.: *El diagnostico social de la empresa...* – Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales, Sevilha, 1987, pp. IV-24

Não é nossa intenção descrever o modelo porque o consideramos elucidativo. Unicamente desejamos chamar a atenção para o facto de que o processo de aprendizagem organizacional se reforça a partir do momento em que se inicia a fase de implementação da estratégia. Até aqui, prevalece a base de conhecimentos existente. Com a implementação, inicia-se a reconstrução desta base.

À medida que as estratégias vão sendo postas em prática, podem surgir desfasamentos entre os resultados desejados e os resultados efectivamente alcançados. Estes desfasamentos (quando são significativos) estimulam a empresa a procurar as razões que os explicam e que podem ter a sua origem nos seguintes factores:

— alterações do meio envolvente. Isto é, surgiram factores que estão fora do controlo dos decisores e influenciam a eficácia das acções, mas que não foi possível prever na fase de formulação das estratégias;

— na falta de conhecimento que levou a que as decisões fossem tomadas com base em premissas de acção-resultado incompletas, ou simplesmente inadequadas;

— ou na deficiente implementação das decisões.

As mudanças do meio envolvente, em particular, criam:

— umas vezes, problemas novos para os quais a empresa não dispõe de soluções «testadas» e em relação às quais necessita construir premissas novas de acção-resultado;

— outras vezes, modificações nas relações acções-resultados que formavam a base de conhecimentos anterior (as mesmas acções passam a produzir resultados diferentes).

Como consequência, serão procurados novos cursos de acção alternativos, novas tecnologias,... **e a base de conhecimentos irá sendo modificada e ampliada.**

É por estas razões que se considera o planeamento estratégico como o processo mais frutuoso para desenvolver a aprendizagem da gestão. Só quando se planifica se consegue despertar a empresa para uma actividade de vigilância e criar uma capacidade crítica relativamente às situações que vão ocorrendo. Se a empresa não está sensibilizada para a possibilidade de que ocorram determinadas mudanças, para um certo número de características que têm a possibilidade de configurá-las, para um certo número de impactes prováveis, acerca de como elas se inserem numa determinada tendência, etc., é fácil (se as alterações não forem suficientes para produzir choque por si mesmas) que estas passem despercebidas e somente cheguem a ser compreendidas «com atraso».

3. PAPEL DA FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES

A formação, tal como a entendemos neste contexto, abarca mais do que a instrução organizada em sala, seminários e conferências. Contempla uma variedade de meios de aprendizagem, mais ou menos formais, que contribuem para desenvolver o tipo de competências que melhoram a eficácia das pessoas no desempenho das suas funções e, por acumulação e sinergia, aumentam a eficácia das organizações.

Se hoje é dado como certo que o êxito das organizações depende da sua capacidade para gerir as mudanças das tecnologias, dos produtos, mercados, empregos e das formas de concorrência em geral, também não restam dúvidas de que esta capacidade depende da disponibilidade de recursos humanos qualificados, equipados com os conhecimentos mais avançados nos domínios técnicos e de gestão. Sob a pressão da concorrência para melhorar a qualidade, reduzir os custos, aumentar a produtividade, etc., as empresas começaram a ver a formação como uma função central, tão vital como a própria tecnologia de produção. Até porque, em certos casos, não é esta tecnologia em si que é fonte de vantagem competitiva, mas a aplicação criativa que lhe é dada pelos recursos humanos. Como consequência, vimos assistindo ao crescimento dos investimentos das empresas na formação do seu pessoal, muitas delas com soluções imaginativas e programas inovadores de que resultam vantagens evidentes:

– aplicações inovadoras das novas tecnologias;

– implementação mais rápida;

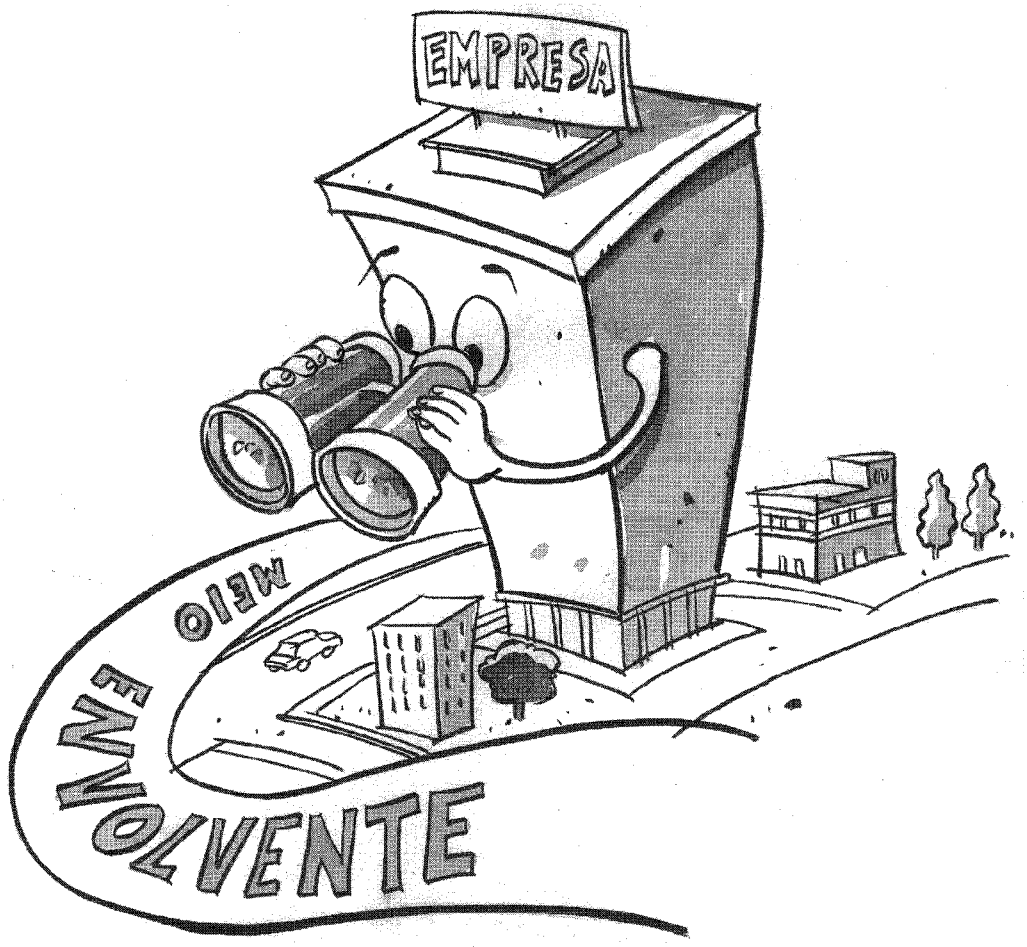
– melhorias da qualidade e da produtividade;

– melhores resultados da aprendizagem;

– melhor relação custo-benefício das acções de formação;

– desenvolvimento dos recursos humanos e melhores oportunidades de carreira profissional.

Convém referir que este brotar do interesse pela formação não resulta exclusivamente do interesse esclarecido dos dirigentes das nossas empresas. Na nossa sociedade emergem importantes forças económicas, políticas e sociais que se reforçam para fazer sentir às empresas a necessidade de definir estratégias de formação dinâmicas, em sintonia com



os seus objectivos estratégicos, como condição de sobrevivência neste mundo de mudanças.

Por razões de síntese, podemos considerar que o actual interesse pela formação se deve fundamentalmente à convergência das cinco tendências seguintes:

1.ª Aumento da concorrência global e doméstica.

Obriga à definição de estratégias competitivas, as quais devem incluir a formação como requisito essencial, para a sua aplicação prática.

2.ª Rápidas mudanças das tecnologias que provocam alterações das operações/processos/produtos/funções/fluxos/competências necessárias.

Criam necessidades prementes de pessoal com conhecimentos especializados.

3.ª Vaga de fusões/aquisições e desinvestimentos, com realinhamento das estruturas e funções.

Nestes casos, há necessidade de planos de formação a longo prazo para o pessoal, de acordo com as decisões tomadas sobre o futuro das unidades intervenientes.

4.ª Aumento do nível educativo da força de trabalho, acom-

panhado da melhoria da imagem que cada um faz de si próprio.

Tem como consequências: uma menor tolerância à frustração, a recusa do autoritarismo e do dogmatismo, favorecendo o despertar das necessidades de participação e desenvolvimento pessoal.

5.ª Declínio de certas profissões e funções, com emergência e ascenção de outras novas induzidas pelas mudanças económicas, tecnológicas e sociais.

Criam problemas de «reconversão» de competências e necessidade de políticas de formação flexíveis.

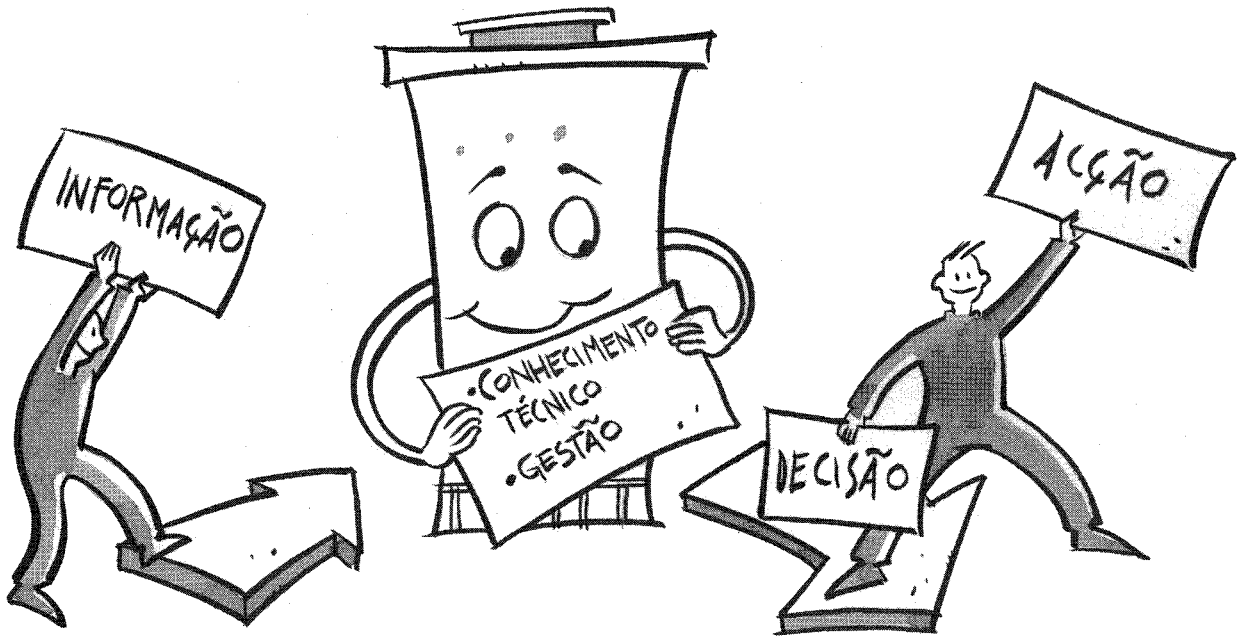
De notar ainda que esta urgência da formação como alavanca da gestão tem por base o facto de que a formação não pode limitar-se a uma aprendizagem passiva da utilização das tecnologias. Para ser eficaz, a formação deve apetrechar os indivíduos com um conhecimento alargado e capacidades de discernimento que lhes permitam planear a utilização mais eficaz dessas tecnologias, integrá-las nos processos de trabalho, mantê-las, melhorá-las e, quando necessário, substituí-las por outras mais vantajosas.

4. GESTÃO ESTRATÉGICA DA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Qualquer pessoa conhecedora da realidade empresarial portuguesa se dará conta de que as empresas estão a investir em formação e a redefinir as suas políticas e estratégias de formação nas fábricas, nos escritórios e nas actividades de comércio. Contudo, não é raro ouvir comentários em que, apesar dos elevados montantes gastos, se fica com a sensação de que os empregados ainda não adquiriram os conhecimentos necessários para aplicar com êxito as novas tecnologias nos seus postos de trabalho.

Isto poderá significar que falharam as promessas de um crescimento espectacular da produtividade e que as empresas ainda têm um longo caminho a percorrer para rendibilizar os seus investimentos neste campo.

Em jeito de comentário, também somos da opinião que os resultados práticos ficaram aquém



das expectativas. Contudo, há que ter em conta a base de que partimos. E se considerarmos este aspecto, chegaremos à conclusão de que se verificaram bastantes progressos e que caminhamos no bom sentido. Ou seja, existem já provas de que a formação de qualidade se traduz numa melhoria dos resultados económicos. Se estes resultados não são melhores do que aqueles que seriam desejáveis, isto deve-se um pouco à óptica que, entre nós, tem prevalecido na gestão das actividades de formação. A saber, herdámos uma herança pesada segundo a qual as actividades de formação têm sido organizadas e levadas a cabo por formadores que possuem pouco, ou nenhum, conhecimento das estratégias das empresas. Sendo assim, não surpreende que os programas de formação tenham pouca relação com as necessidades dessas empresas e sejam reduzidos em períodos de dificuldades económicas.

Sem embargo, naquelas empresas em que a formação se considera uma actividade estratégica e as estratégias de formação são definidas em função das necessidades dos negócios, os resultados são diferentes. E a constatação deste facto leva-nos a formular a seguinte recomendação:

«As acções de formação não podem ser actividades discretas e desconexas. Pelo contrário, devem obedecer a uma estratégia que só faz sentido quando integrada na estratégia global de **desenvolvimento da empresa.**»

Naturalmente que esta recomendação implica um esforço por parte das empresas para garantir a compatibilidade de mais este plano de acção, a par daqueles que tradicionalmente são considerados. Ou seja, o investimento em formação é elevado ao mesmo estatuto da I & D, dos planos de produção, manutenção de equipamentos, ou de investimento em novas tecnologias.

Esta integração da estratégia de formação na estratégia global da empresa obriga à resolução de três questões básicas:

1.ª Estabelecimento de mecanismos para assegurar a ligação entre a estratégia global e a estratégia de formação subordinada.

Deve garantir-se que a estratégia global da empresa assenta em informações precisas quanto aos conhecimentos e competências disponíveis para realizá-la.

Algumas empresas resolveram este problema criando um conselho consultivo constituído por representantes das principais áreas funcionais, a funcionar como um *staff* da direcção-geral, com a missão de identificar as necessidades de formação, definir prioridades e traduzir as directrizes gerais da direcção em políticas de formação precisas.

Por sua vez, ao departamento de recursos humanos cabe a responsabilidade adicional de divulgação da estratégia da empresa ao longo da organização, a par da responsabilidade tradicional de implementação dos programas operacionais de formação necessários para realizá-la.

Este empenho directo da direcção-geral na coordenação das políticas de formação com os objectivos da empresa tem a vantagem de tornar visível a importância que atribui ao problema e aumenta a probabilidade de que a formação estratégica disponha, a longo prazo, dos recursos financeiros necessários.

2.ª Definição de planos, programas e orçamentos da formação.

Uma boa comunicação da estratégia permite uma melhor integração da formação no planeamento. Isto é, as acções definidas reflectem as prioridades, compatibilizando as necessidades dos empregados e dos gestores.

Com efeito, a estratégia global da empresa clarifica as opções e fornece critérios para tomar as decisões críticas relativas:

— ao tipo de formação a ministrar;
— quanto gastar na formação;

Estas decisões decorrem das exigências dos restantes planos operacionais. Há situações em que estes só poderão ser realizados à custa de acções de formação demoradas e caras.

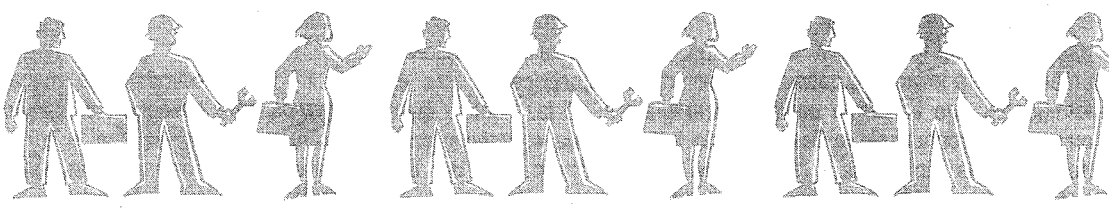
3.ª Definição de um sistema de avaliação da eficácia das acções de formação.

Dado que a finalidade da formação é contribuir para a realização da estratégia global da empresa, a eficácia das acções de formação tem de ser medida em termos do modo como cumprem essa finalidade. Um critério geral de eficácia consiste em avaliar o grau em que a formação mudou os comportamentos dos empregados na execução das suas tarefas e aumentou o rendimento das unidades de trabalho.

No entanto é aconselhável a utilização de critérios subordinados mais fáceis de medir. Por exemplo:

— quais as técnicas e conhecimentos aprendidos;
— a maneira como estão a ser aplicadas essas técnicas e conhecimentos nos postos de trabalho;
— a satisfação do pessoal com a formação recebida;
— menos utilizadas, mas muito importantes, são as medidas de «clima social» (sentimentos de competência para a realização das tarefas, clareza das funções que desempenham, grau de autonomia resultante de uma qualificação mais elevada, melhoria das relações de trabalho,...).

Pina da Silva, J.
Professor auxiliar do ISEG



AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA EMPRESA

**As soluções para os problemas,
são como chaves em fechaduras:
não funcionam se não se ajustam.
Se as soluções não forem as correctas,
o problema não será resolvido.**

Robert F. Mager

A importância da formação profissional face às mutações que marcam os dias de hoje é factor determinante para manutenção e desenvolvimento de qualquer país, região, sector de actividade, empresa e indivíduos.

Nos últimos anos em Portugal, e sobretudo a partir de 1985-1986, os investimentos em formação foram enormes quer em termos de construção de novos centros de formação profissional, na criação de escolas profissionais, quer mesmo em acções desenvolvidas por outras instituições (associações patronais e sindicais, associações profissionais, etc.) e sobretudo por empresas, cujo financiamento foi possível graças aos fundos estruturais comunitários.

Neste contexto a determinação de necessidades de formação como etapa importante e primeira, para o desenvolvimento de qualquer sistema ou acção de formação, assume uma relevância cada vez maior como forma de garantir qualidade, adequação e eficácia à formação.

NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO DE NECESSIDADES

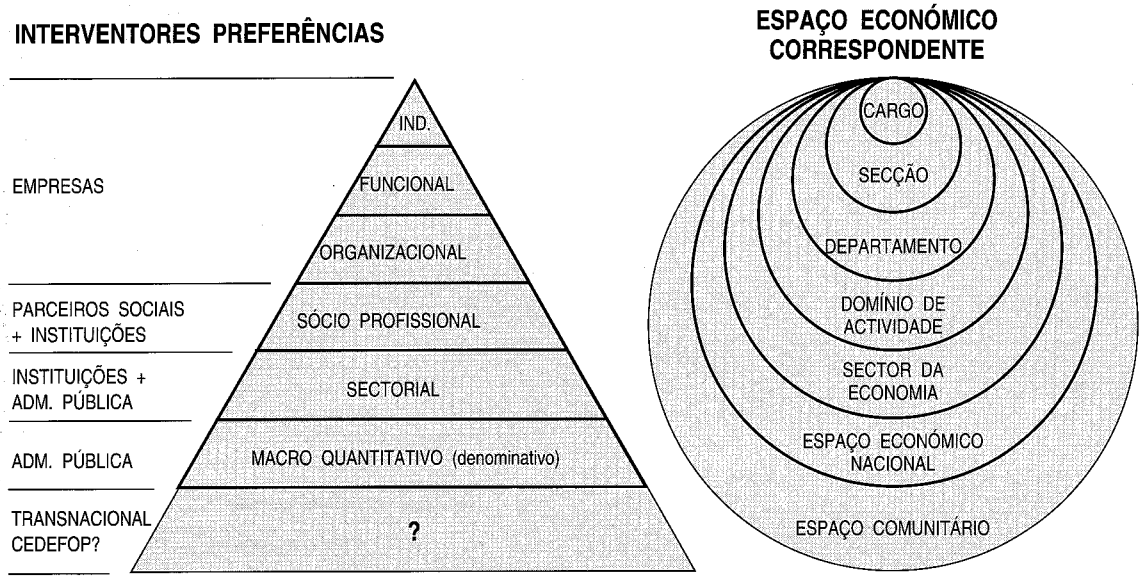
Construir um centro de formação profissional em determinada região, criar uma escola profissional ou realizar uma acção de formação em dada empresa para um grupo de trabalhadores ou levar um único indivíduo a frequentar uma acção de formação são situações que pressupõem a existência de necessidades de formação. Assim a determinação de necessidades de formação pode realizar-se a diferentes níveis:

— a nível **macro** para espaço económico nacional ou para determinada região;
— a nível sectorial, abrangendo um determinado sector da economia ou conjunto de empresas de um sector;
— a nível socioprofissional, tendo em conta determinados grupos profissionais ou domínios de actividade;
— a nível da empresa, que pode abranger a totalidade da empresa, determinado sector ou departamento ou, no limite, a nível de um determinado cargo ou posto de trabalho.

As finalidades, os intervenientes, as metodologias e técnicas a utilizar variam e são muito diferenciadas conforme o nível que estamos a tratar.

QUADRO I

DETERMINAÇÃO DE NECESSIDADES
NÍVEIS DE DETERMINAÇÃO



METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

Como vimos no quadro anterior, conforme a situação a que estamos a fazer a determinação de necessidades, assim as metodologias e técnicas a utilizar variam.

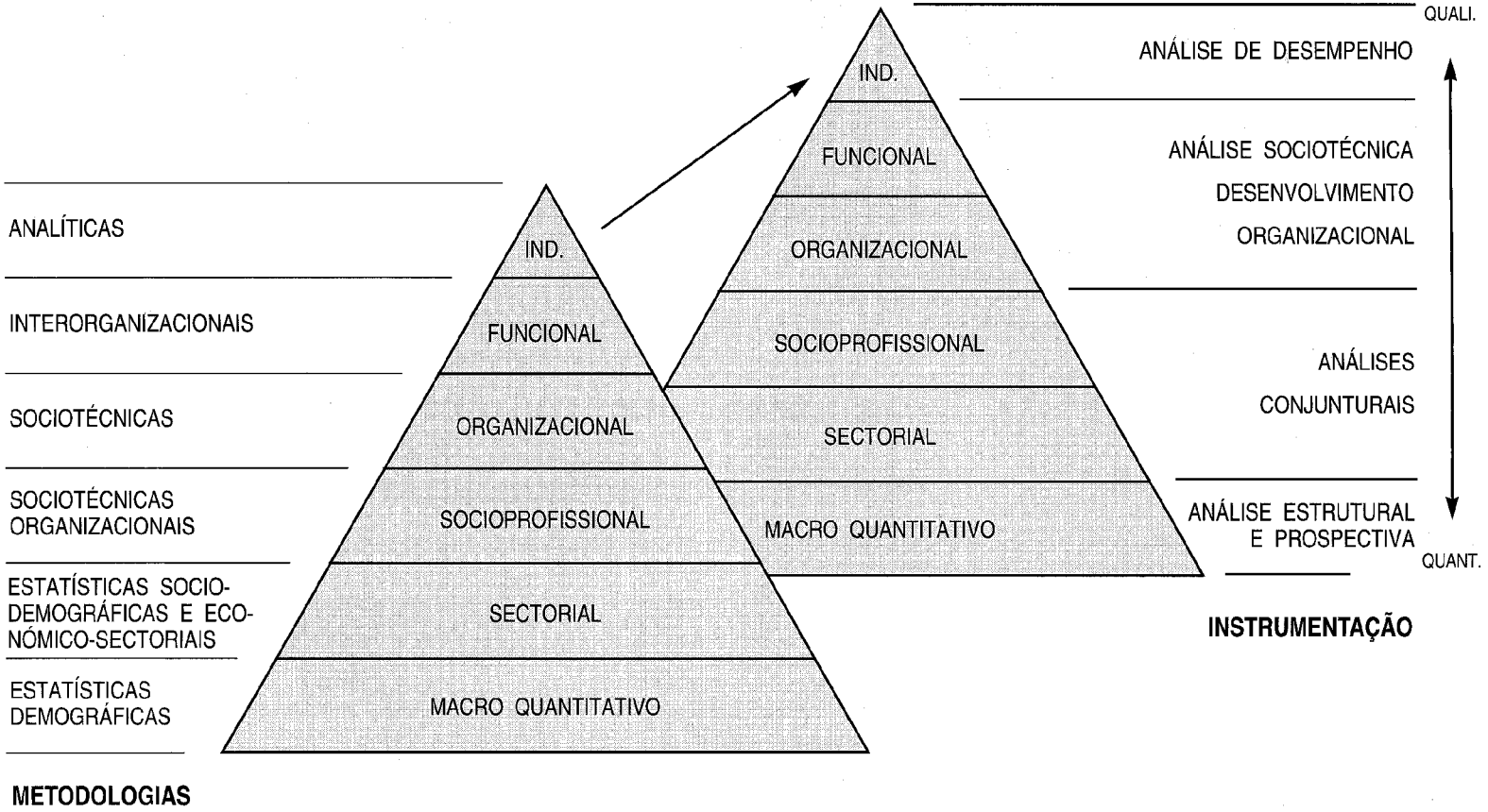
Como exemplo, a nível macro e com objectivo de apresentar as propostas de saídas profissionais a desenvolver nos Centros de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP, Fernando Cabecinha e Manuel Duarte (técnicos do IEFP) construíram um modelo de determinação de necessidades de formação a nível sectorial e regional.

Este modelo, quantificativo, parte da análise das realidades económicas e sociais ao nível regional e da contextualização das perspectivas ao nível dos processos de desenvolvimento. Neste caso estamos ao nível de metodologias estatísticas sociodemográficas e económicas regionais/sectoriais.

Ao nível da empresa (nível micro) são normalmente utilizadas técnicas de análise sociotécnica e/ou análise de desempenho.

QUADRO II

DETERMINAÇÃO DE NECESSIDADES
METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE ANÁLISE APLICÁVEIS



DETERMINAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA EMPRESA

Como sabemos, nos últimos anos grande número de empresas candidataram-se a desenvolver acções de formação para o seu pessoal, absorvendo uma parte significativa do investimento (nacional e comunitário) em formação.

Mas, só muito raramente as pequenas e mesmo médias empresas se propõem desenvolver formação. São normalmente as grandes empresas, muitas já com serviços bem estruturados de formação, que acabam por beneficiar dos apoios financeiros.

Mas não nos podemos esquecer de que as PME's são mais de 95% das empresas em Portugal. Se por um lado poderão apresentar uma melhor capacidade de adaptação a novas situações e uma maior flexibilidade das suas estruturas organizativas, também apresentam grandes fragilidades se não investirem nos «recursos-chave» da acção estratégica: capacidades tecnológicas, redes de informação, recursos humanos.

Considerando ainda:

— a forma desprotegida como têm estado as PME' s em termos de apoios técnicos e pedagógicos;
— a dificuldade em dispensar os seus trabalhadores para formação quer como formandos quer eventualmente como formadores;
— a quase impossibilidade de isoladamente identificarem e resolverem os seus problemas de formação;
— que grande parte dos trabalhadores das PME's não tiveram acesso a uma verdadeira qualificação inicial;
— que são as PME' s que seguramente têm maiores necessidades de formação quer quantitativa quer qualitativamente,

não temos dúvidas em afirmar a prioridade de desenvolvimento de políticas e estratégias de formação, sobretudo de formação contínua, que permitam uma resposta adequada a esta situação e que tenham em conta as necessidades específicas das empresas e nomeadamente das PME' s.

Mas também não restam dúvidas que desenvolver acções de formação que não estejam baseadas em necessidades existentes ou que se prevêem que venham a existir, leva normalmente a um desperdício de dinheiro, tempo e esforço e muitas vezes a desacreditar a própria formação.

Mas o que é uma necessidade de formação?

A empresa espera de cada trabalhador um determinado desempenho, que podemos chamar de **desempenho esperado** ou **desejado (De)**. O trabalhador exibe um desempenho (comportamento observável) que chamamos **desempenho real (Dr).**

Assim se De ≠ Dr, ou seja, se o desempenho real não corresponde ao desempenho esperado, podemos concluir que há uma falha no desempenho, não se podendo desde logo concluir que esta se deva a falta de formação. Existem muitas outras causas ou origens possíveis de desempenho deficiente, que não a falta de formação:

— instalações e equipamentos inadequados;
— falta de orientações ao trabalhador sobre o desempenho que se espera dele;
— falta de condições de trabalho;
— falta de *feed-back* ao trabalhador;
— pressões psicológicas (endógenas e exógenas).

Aqui vale a pena citar Mager: «Embora todo o problema de formação seja um caso de desempenho deficiente, nem todo o desempenho deficiente é um problema de formação.»

Como determinar e avaliar o desempenho?

Através de uma análise de trabalho é possível descrever com rigor a actividade a desenvolver. Se fixarmos critérios de eficiência (qualitativos e quantitativos) e condições de realização de actividade, temos determinado com objectividade o **De**. Avaliando o desempenho real do trabalhador através de observação, folha de trabalho, etc., é possível determinar **Dr** e comparar com **De**. Contudo, em muitos casos não é fácil utilizar esta técnica por dificuldades organizacionais da empresa; por ausência de sistemas de trabalho ou produção predeterminados; devido a custos elevados; pela dificuldade em analisar determinados cargos e alguns tipos de desempenho.

Então, podemos tomar como base não o desempenho em si, mas determinar critérios/indicadores que condicionam o êxito na realização da actividade.

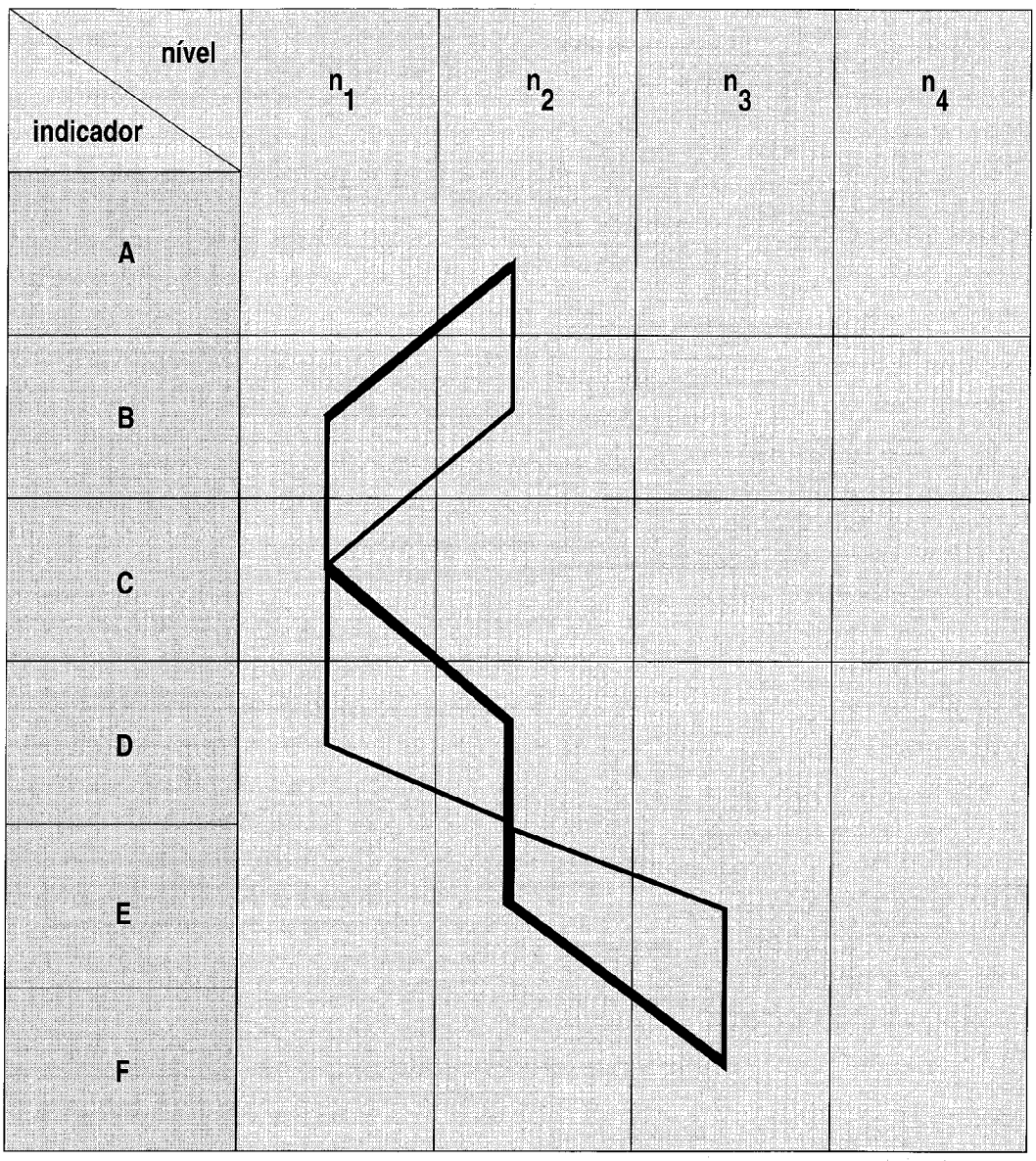
Esses indicadores podem ser:

— quantidade de trabalho;
— qualidade de trabalho;
— organização;
— planeamento;
— liderança;
— aplicação de normas de segurança;
— relacionamento, etc.

Para cada indicador estabelece-se um conjunto de níveis (4 a 6), construindo grelhas de avaliação que determinem um perfil desejado.

QUADRO III

PERFIL



Legenda:

PERFIL DO CARGO (NÍVEIS DESEJADOS)

PERFIL DO AVALIADO

Construído o perfil desejado para cada cargo ou grupo de cargos há que avaliar o desempenho real e traçar o perfil real do avaliado.

A implantação de um sistema de avaliação de desempenho, qualquer que ele seja, deve ser concebido na empresa e participado na sua formulação desde o início, prevendo medidas que permitam a sua manutenção e o seu aperfeiçoamento/ /evolução. A interpretação da diferença de perfis, entre o nível desejado e o nível real, permitirá identificar as causas relacionadas com a formação.

Resta acrescentar o importante papel que as chefias directas têm neste processo de avaliação, pois devem ser elas os intervenientes activos no processo. Contudo, é necessário a implicação dos avaliados. Estes devem ser informados do processo e dos objectivos da avaliação, informados dos resultados e, se possível, participar na sua própria avaliação.

Face a alguma complexidade que muitas vezes a aplicação destas técnicas de análise e avaliação de desempenho comportam, nomeadamente a realização de análises de trabalho, construção de grelhas de avaliação e montagem de sistemas de avaliação de desempenho, podemos encarar o diagnóstico de necessidades de formação por outro ângulo.

DETERMINAÇÃO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO A PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS (ACTUAIS E PREVISÍVEIS)

Uma empresa deve responder a necessidades do espaço económico com que pretenda relacionar-se. É a partir deste pressuposto que ela define as suas políticas, determina os seus objectivos e organiza os seus sistemas de produção ou de trabalho.

O sistema (empresa) só está equilibrado quando os resultados (produção real) corresponderem aos objectivos projectados (produção planeada).

Se assim não suceder, estamos perante uma situação anormal, que se traduz no aparecimento de um certo número de «problemas» ou «efeitos», para os quais há que identificar as causas e equacionar as soluções.

A partir da situação anormal podemos:

— identificar de maneira objectiva os «problemas» existentes e/ou previsíveis;
— situar os «problemas» no sistema da empresa e inter-relacioná-los;
— identificar as causas (gerais e particulares) dos «problemas»;
— encontrar as soluções possíveis;
— decidir sobre as soluções a aplicar.

A fim de poder identificar todas as causas possíveis, é aconselhável a utilização de um roteiro de causas, as quais podemos agrupar em três grandes grupos:

— causas técnicas;
— causas organizacionais;
— causas de política de pessoal (política de recursos humanos).

Este método deve envolver todos os intervenientes no sistema (operários, chefias, quadros), num trabalho de equipa interessada na solução do problema.

Verificaremos normalmente que algumas das causas encontradas e soluções possíveis se relacionam com a falta de formação, e que a sua resolução passará portanto, e inevitavelmente, pela formação. Mas também normalmente se verifica que, porque também existem outras causas, só a formação não resolverá cabalmente o problema.

A título de exemplo, apresentamos uma matriz de escolha de soluções (Quadro IV). Um exemplo do resultado da sua aplicação é apresentado no Quadro V. Existem muitos outros exemplos de roteiros que podemos utilizar, mas devemos ter sempre a preocupação de os adaptar ao contexto de cada empresa.

CONCLUSÃO

— Prever as inadequações actuais e futuras dos intervenientes no sistema da empresa é fundamental para a concepção de soluções com vista à manutenção e desenvolvimento da empresa e do seu potencial humano.

— A empresa pode estar bem equipada, bem estruturada, ter um bom nível organizacional, ter meios financeiros, mas o que lhe dá vida e dinamismo é o seu potencial humano. O seu desempenho correcto, interacções adequadas, conhecimento e implicação nos objectivos é garante da eficácia da empresa.

— A formação, e sobretudo a formação contínua, se corresponder de facto às necessidades específicas da empresa, será um factor determinante para o seu desenvolvimento e para a promoção e realização dos seus trabalhadores.

QUADRO IV

MATRIZ DE ESCOLHA DE SOLUÇÕES

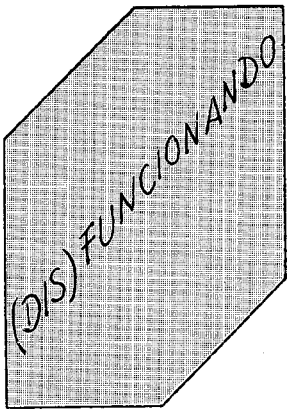
CAUSAS \ EFEITOS		EF.1	EF.2	EF.3	EF.4	EF.5	EF.6
TÉCNICAS	Proc. Trab.						
	Quant. Equip.						
	Qual. Equip.						
	Manut. Equip.						
ORGANIZAÇÃO	Norm. Proce.						
	Plani. Trab.						
	Divis. Trab.						
	Org. Adm.						
	Det. Custos						
	Circ. Infor.						
	Qual. Infor.						
POLÍTICA DE RH	Recru. Selec.						
	Integração						
	Formação						

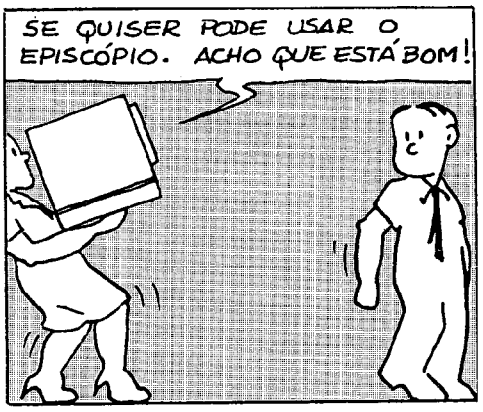
QUADRO V

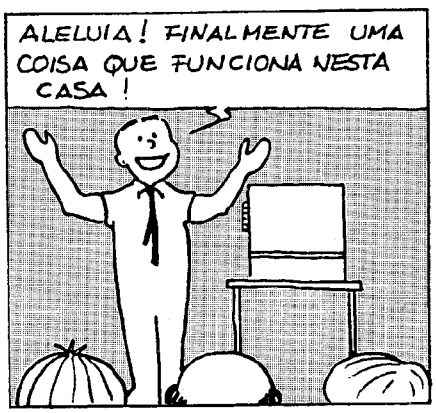
EFEITOS / CAUSAS	PRODUÇÃO INFERIOR A 10% DA PREVISÃO	TAXA DE ACIDENTES SUPERIOR A 5% DA TAXA NAC.	PARAGEM DE MÁQ. SUPERIOR 10% À PREVISÃO
QUANTIDADE DE MATERIAL		INEXIST. DO MAT. DE SEGUR. / PROC. O MATERIAL	
NORMAS E PROCEDIMENTOS		NORMAS DESCONHE-CIDAS / DIFUNDIR AS NORMAS	NORMAS TRAB. NÃO ESTAB. P/ MÁQ. NOVAS / ESTABEL. NORMAS DE TRAB. ADEQ.
FORMAÇÃO		FALTA DE FORMAÇÃO P/APLIC. NORMAS / FORMAR	OPERÁRIOS DE MANUT. NÃO FORM. / FORMAR
AVALIAÇÃO	RESULTADOS DESCONHE-CIDOS P/OP. / DIFUND. OS RESUL-TADOS		
PROMOÇÃO	INEXISTÊNCIA PROMOÇÕES INTERNAS / EMITIR UMA POL. DE D. A. H.		

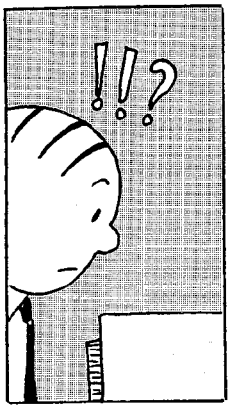
Francisco Vasconcelos
Eng.° químico/assessor no IEFP
Comunicação apresentada no Forum Euroformação 92

AS ATRIBULAÇÕES DOS FORMADORES MATIAS & MILU



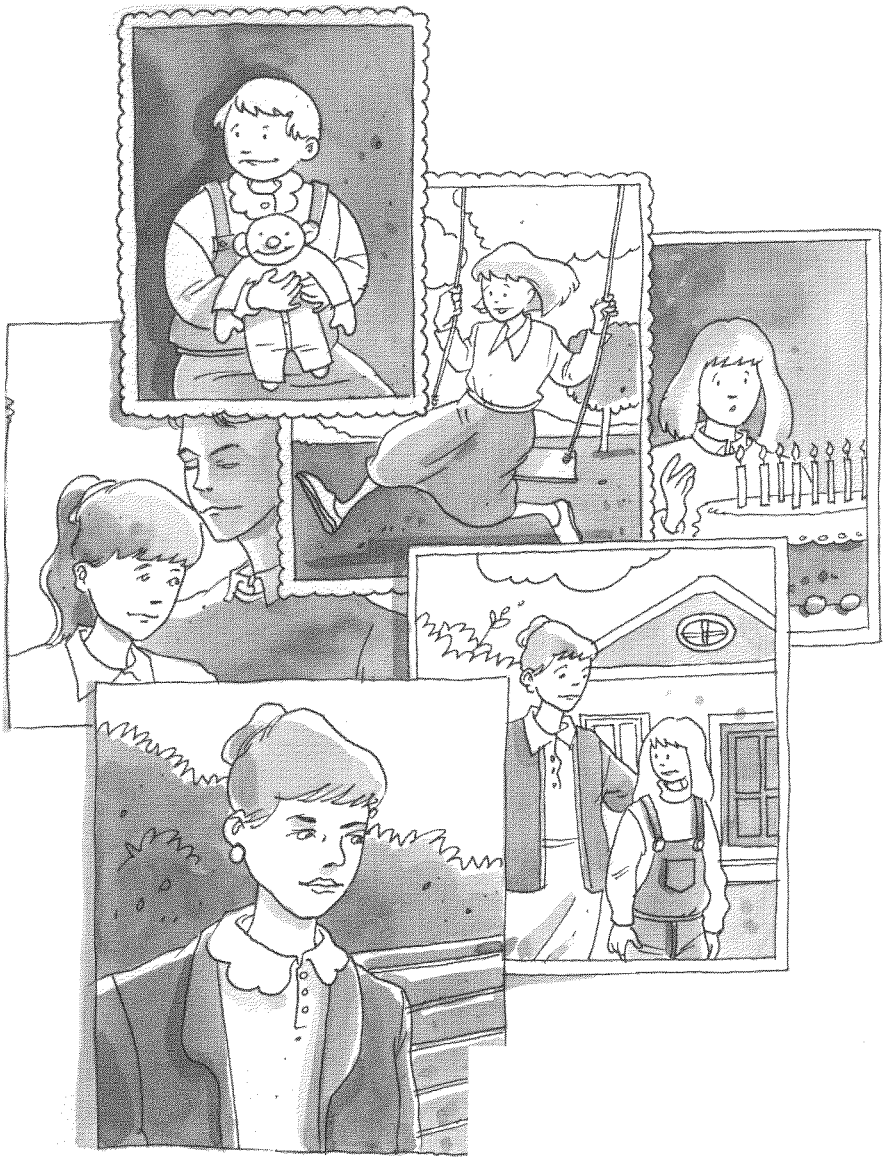






HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOS ADULTOS

A educação de adultos entra com considerável atraso na reflexão educativa. Se podemos encontrar traços da sua prática já no século XIX, visando sobretudo a promoção da industrialização, só a partir dos anos 60 ela começa a ganhar terreno e a operar-se, de algum modo, a sua institucionalização. O seu percurso não tem sido isento de contradições e de grande questionamento, suscitando a procura de vias alternativas mais adequadas e portadoras de sentido para os adultos.



É assim que as finalidades da educação de adultos começaram a desligar-se de preocupações fundamentalmente centradas no aumento de competência profissional, encarada no sentido mais técnico e mais restrito, tendo como objectivo colmatar o que a escola não tinha conseguido e/ou preparar rapidamente para uma tecnologia que exigia novos saberes-fazeres.

O desenvolvimento da corrente da educação permanente, ao reconhecer um estatuto próprio da idade adulta, faz ressaltar que a educação deve ter como grande objectivo «formar o homem completo» afirmando igualmente que ela «não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar

mas se concebe como um processo do ser que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele-próprio» (1).

Deste modo se estabelece uma ruptura com o modelo tradicional de tipo escolar, caracterizado por fixar um espaço e um tempo próprios como contextos privilegiados de aprendizagem e por definir conteúdos preestabelecidos dominados por técnicas e/ou saberes disciplinares. Pelo contrário, ao assumir-se como permanente, a formação é encarada como um processo, que se desenrola nos diferentes espaços e tempos da vida, na multiplicidade das interacções e dos movimentos que nela ocorrem, tornando-se a experiência do adulto fundamental para o seu próprio processo de formação.

Apesar da ampla perspectiva com que emerge a educação permanente, algumas contradições continuam a levantar-se nas práticas de educação dos adultos que, sem a vigilância necessária, facilmente deslizam para o imediatismo e para a mera resposta rápida às necessidades de competência técnica, descurando o enquadramento numa visão mais global do sujeito e da própria formação.

É neste contexto que uma nova interrogação epistemológica surge quanto aos processos de formação e uma maior profundidade e radicalidade se exigem no que diz respeito ao próprio conceito de formação. Urge, de facto, colocar o sujeito no lugar central que lhe compete no processo formativo. Importa, por um lado, acentuar a importância decisiva de criar contextos que estimulem **a apropriação por parte de cada sujeito da sua própria formação** e, por outro lado, tomar como objectivo central desse processo a **construção da globalidade da pessoa**, ou, dito de outro modo, a possibilidade de ela **ir elaborando a sua própria forma**. Etimologicamente a palavra «forma» remete para as noções de «contorno» e «aparência» bem como de «princípio interno de unidade» (2). Assim, dar-se uma forma, supõe «lutar permanentemente para integrar diferentes influências de modo a existir como unidade, totalidade» (3).

Não se trata de um processo automático, linear, sempre progressivo, mas de um processo que exige grande capacidade auto-reflexiva e, provavelmente, transformações de perspectiva que permitam a construção de um sentido, a partir de dentro, coerente para o sujeito, com vista à **emergência nunca definitiva da singularidade de cada um, considerado na pluralidade das interacções profissionais, sociais, culturais em que está inserido.**

Trata-se afinal de reconhecer e dar expressão ao conceito, hoje em dia tão falado, de **autoformação**, aqui tomado na sua perspectiva mais global, mais complexa e portadora de maiores desafios.

ESPECIFICIDADE DOS ADULTOS

Um processo de formação assim encarado exige, desde logo, como suporte fundamental a compreensão do modo próprio de como os adultos se formam.

Mathias Finger refere (4) que os adultos têm especificidades que, tomadas em linha de conta, abrem, de facto, para novos tipos de investigação e de formação.

Em primeiro lugar, acentua o autor a óptica da retroperspectiva. Os adultos não olham só para a frente. Os seus projectos nascem e partem do balanço que fazem sobre o passado, procurando compreender como se tornaram naquilo que são.

Em segundo lugar, refere o mesmo autor, o adulto apoia-se em saberes que adquiriu através da experiência. O seu terreno de referência é a história vivida, integrando e assimilando cada novo saber em função dessa mesma história.

Por último, salienta Finger, a retroperspectiva do adulto é global. Ele olha-se a si próprio como um todo, como unidade, enquanto pessoa.

Estas características têm obviamente implicações no modo de formação dos adultos. É neste contexto, e tendo igualmente presentes os objectivos anteriormente referidos, que faz sentido apelar às histórias de vida como processo de formação-investigação centrado no sujeito-adulto.

AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A história é diferente do passado. O passado é um dado estático, um material opaco. A história é uma **construção de sentido a partir de factos temporais** (5). Está intimamente ligada ao tempo e faz ressaltar diferenças entre o tempo institucional, homogéneo, e o tempo vivido, feito de momentos fortes.

A abordagem das histórias de vida, cujo reconhecimento e utilização ocorre inicialmente nas ciências sociais e cuja introdução no âmbito da educação dos adultos se deve largamente a Gaston

Pineau, ganha expressão hoje em dia em múltiplos contextos. Desafiando a articulação entre tempos e vivências diferentes, possibilita a apropriação pelo sujeito da sua história através da elaboração e construção do sentido que lhe atribui. Nessa medida, os sujeitos, ao mergulharem em si próprios e na multiplicidade do seu património experiencial, desenvolvem uma consciência reflexiva e são desafiados a compreender «como deram forma à sua existência, como orientaram a sua vida e como estruturaram o seu pensamento» ([6]), ou seja, como se apropriaram do que sabem e como apreenderam e/ou integraram um novo comportamento.

Os processos de formação a partir das histórias de vida são, então, uma via de investigação em que o objecto de análise é o próprio sujeito e em que o objectivo é o conhecimento de si próprio, a compreensão do seu processo formativo, o conhecimento dos meios e dos processos de aprendizagem e de conhecimento que permitem, em última análise, um trabalho de si sobre si que contribui para a emergência da singularidade da pessoa e para que ela se situe de forma própria nos vários níveis da vida.

Este processo, que pode concretizar-se através de variadíssimas modalidades, dependentes da diversidade dos actores envolvidos, da multiplicidade de objectivos que podem nortear o trabalho, como sejam, por exemplo, o reconhecimento de competências adquiridas pela experiência, a construção de projectos de formação, a exploração dos itinerários formativos, integra, no entanto, normalmente, algumas etapas que se consideram estruturadoras do próprio processo.

• Um tempo de enunciação oral, fundamental para quem é o seu autor, mas cujo conteúdo, que é sempre a interpretação pessoal de um dado percurso num dado momento da vida, é também muito determinado pela qualidade da sua escuta.

• Um tempo de elaboração escrita, reinterpretação da narrativa oral, que exigindo o confronto com a dialéctica interioridade/exterioridade, apela a um forte grau de reflexão e permite, ao formalizar-se, dar dimensão social à experiência pessoal ([7]).

• Um tempo de análise e interpretação das narrativas que, situando os factos existenciais na lógica do percurso, permite identificar os elementos formadores e evidenciar o sentido que lhes é atribuído, contribuindo assim para a compreensão do processo pessoal e para a construção da identidade do sujeito.

Em todo este processo permite-se, pois, à pessoa que mergulhe na sua história e sobre ela trabalhe. Aprendemos, com Ricoeur, o contributo decisivo da narrativa para a elaboração do pensamento. Daí a importância desta abordagem na alteração e produção de novas representações condicionantes e determinantes do modo de ser e estar pessoal, profissional e social.

Ao elaborar uma construção de sentido possibilita-se igualmente que o sujeito se reaproprie de forma integrada dos vários saberes e aprendizagens apreendidos em múltiplos contextos, nomeadamente no âmbito formal, e que as suas vivências e experiências se tornem também produtores de novos saberes, de novos modos de ver, sentir, pensar e agir.

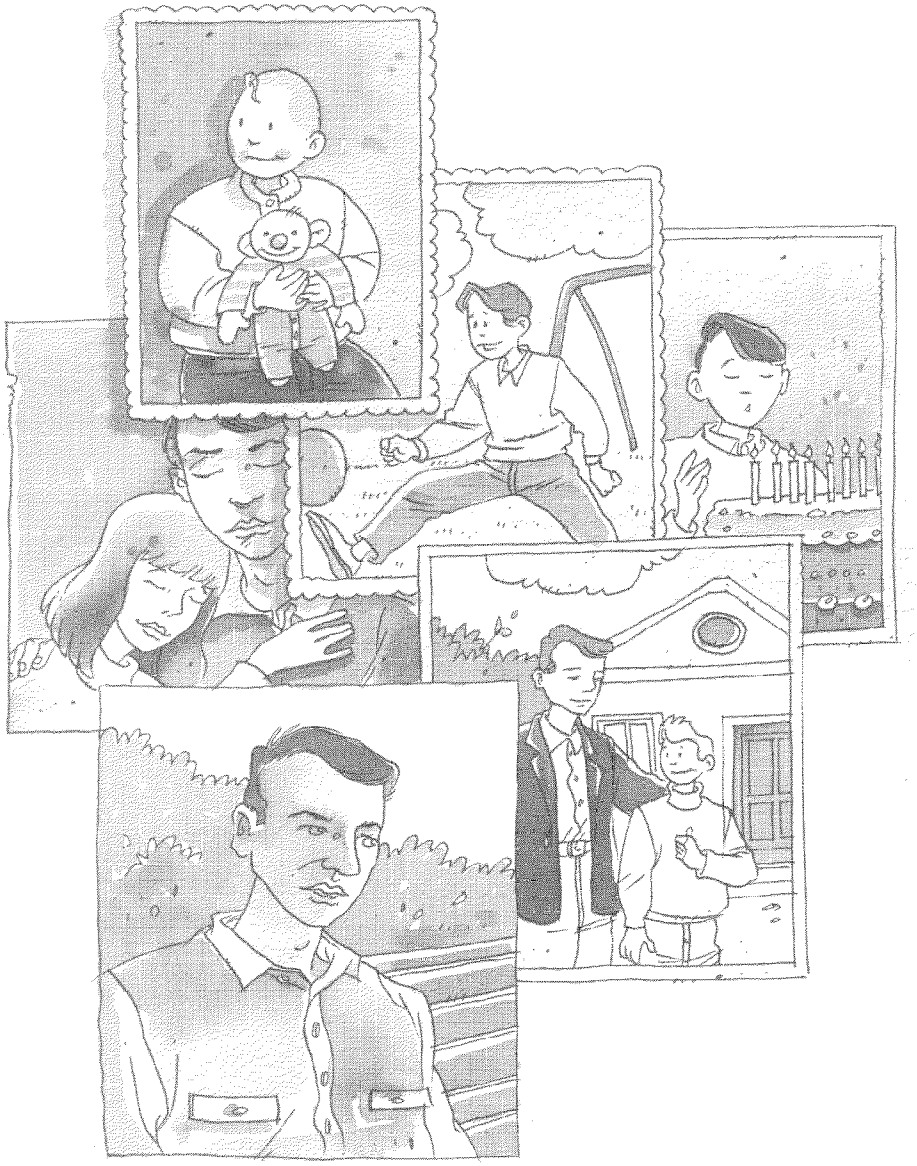
UM NOVO PAPEL PARA O FORMADOR

Para além de uma exigente capacidade de escuta e de interacção, importa que o «formador» esteja bem ciente que o objectivo deste trabalho é, basicamente, o itinerário formativo, devendo por isso ter recursos intelectuais e experienciais que norteiem o seu posicionamento.

É nesse sentido que, pelo menos, duas condições prévias, unanimemente ressaltadas por todos os autores, se afiguram como indispensáveis para quem se envolva nesta abordagem da formação. Uma primeira é ter ele próprio feito a sua história de vida. Só na medida em que se mergulhou no próprio percurso e se procura estar articulado temporalmente se pode fazer face aos sujeitos com quem se vai percorrer um caminho. Uma segunda condição tem a ver com o estabelecimento de um contrato entre todos os elementos do grupo de formação de modo a clarificar quer as implicações exigidas de cada um quer os objectivos que norteiam a investigação-formação.

Importa no entanto acentuar que se trata de um processo em que o lugar central da formação cabe ao próprio sujeito. De facto, é ele o autor da sua formação e é na apropriação auto-reflexiva da globalidade da sua vida, feita de encontros, envolvimentos, solidão, compromissos, decisões, e vivenciada em múltiplos contextos, formais ou informais, familiares, profissionais, sociais, que o questionamento se impõe, as aprendizagens se produzem, o conhecimento se elabora, a unidade e a coerência se vão estabelecendo entre diferentes elementos, possibilitando a emergência de uma identidade pessoal que interage qualitativamente com todas as dimensões da vida.

Ao propor a abordagem das histórias de vida nos processos de formação não estamos, no en-



tanto, a afirmar que se trata agora do meio exclusivo, absoluto, a utilizar em todos os contextos, com todos os actores e em todas as situações. O que se pretende é revelar as enormes potencialidades que encerra e evidenciar quer a sua perspectiva global quer o seu contributo privilegiado e mesmo decisivo para estimular verdadeiras dinâmicas de autoformação.

Maria do Loreto Paiva Couceiro
Mestre em Ciências da Educação
Fac. Ciências e Tecnologia da univ. Nova de Lisboa

NOTAS

(1) Ideias presentes no Relatório FAURE (1972) e referidas por NÓVOA (A), 1988, in *O Método (auto)Biográfico e a Formação*, organização de Nóvoa (A) e Finger (M), Lisboa, M. Saúde.

(2) GALVANI (P), 1992, «Autoformation et fonction de formateur. Trois perspectives d'exploration», in *Études et expérimentations en formation continue*, n.° 13, La Documentation Française.

(3) PINEAU (G), MICHELE (M), 1983, *Produire sa vie; autoformation et autobiographie*, Ed. Edilig, Montréal.

(4) FINGER (M), 1987, «L'horizon bouché de la civilization industrialisée avancée: repenser l'épistémologie de la recherche et de la formation à partir des adultes», in *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, Genève, n.° 46.

(5) Considera-se aqui **sentido** na tripla acepção de **significado, sensação** (sensibilidade) e **direcção**.

(6) DOMINICÉ (P), 1992, in *L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie*, Études et Séminaires, organizaçao de Leomant (C), CRIV, Vaucresson.

(7) DOMINICÉ (P), 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Ed. L'Harmattan.

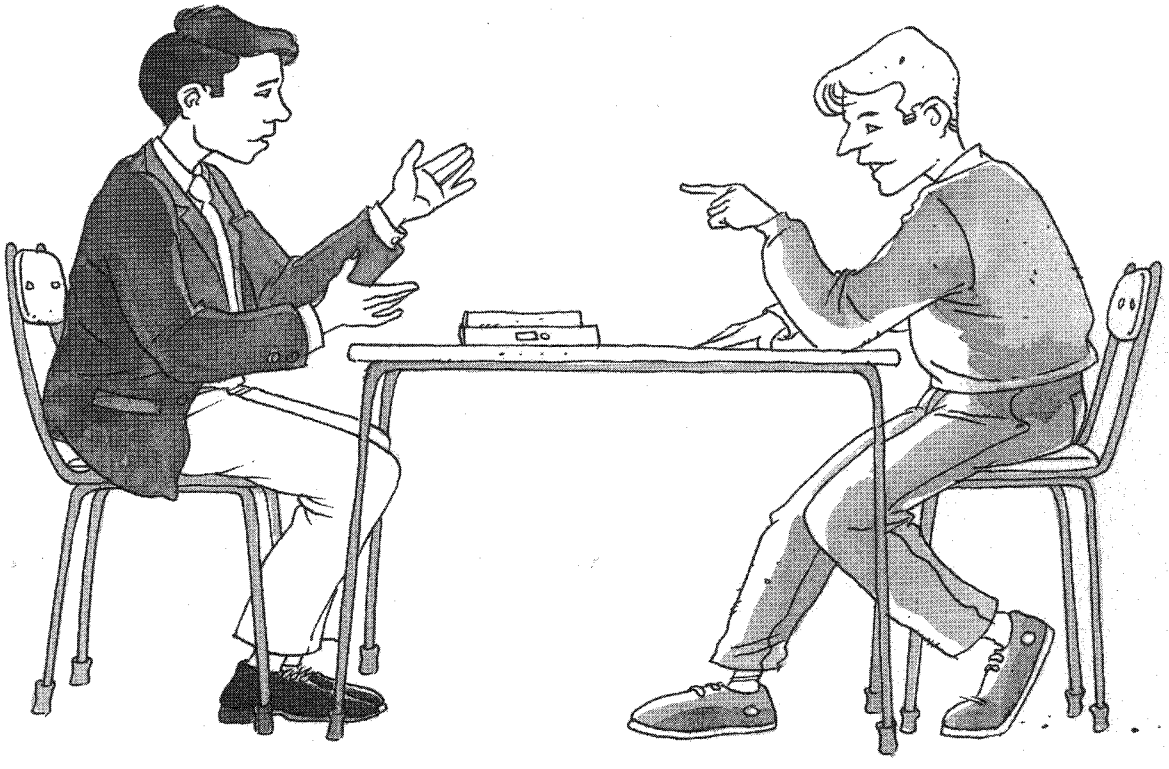
FORMAÇÃO A DOIS

UMA EXPERIÊNCIA

1. DIALOGO DE APRENDIZAGEM

Um profissional mais experimentado ou o chefe de equipa convidam o colaborador para uma sessão de aprendizagem de cerca de uma hora. Não é necessário mais nada além da caixa de aprender e de uma mesa e duas cadeiras. Está lá tudo. O guião fornece ao tutor o fio do diálogo composto de perguntas-respostas e exercícios. No final os papéis invertem-se. O formando resolve o teste de progresso ajudado pelos comentários do tutor. Ambos pôr-se-ão de acordo sobre a oportunidade de rever o que não foi assimilado ou permanece duvidoso, servindo-se para tal do memo entregue no início do curso ao formando e incluído no guião do tutor.

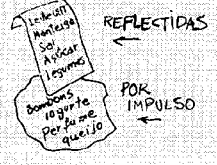
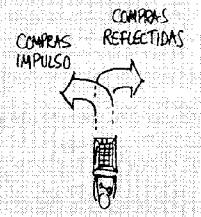
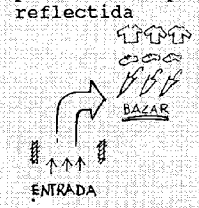
Como se disse, os cursos dividem-se em módulos cuja duração não ultrapassa os 60 minutos. São unidades autónomas com ordem aconselhável mas, no limite, intermutáveis, isto é, não é necessário ter feito o primeiro para poder entrar no segundo ou no terceiro. Os exercícios são feitos em diálogo, isto é, a sua resolução é acompanhada pelo tutor. Os testes de progresso recorrem sobretudo à resolução de problemas porque se pretende privilegiar a aprendizagem sobre a memorização. Não há classificação nos testes de progresso porque a sua finalidade é servir de autocontrolo de aprendizagem.



PÁGINA DO ROTEIRO DO ANIMADOR

2 – Organização da Loja

— A gestão de espaço e produtos para atrair os consumidores.

ANIMADOR	VENDEDOR
RESPOSTA: EXEMPLO Na escolha do vinho e do candeeiro de mesa penso mais e gasto mais tempo; nas outras menos. NOTA: Às primeiras dá-se o nome de compras reflectidas e às segundas compras por impulso.	
PERGUNTA: VOLTANDO ÀS TRÊS ZONAS DO NOSSO SUPERMERCADO E SABENDO QUE NO FUNDO SE COLOCAM OS PRODUTOS-ÍMAN, QUE SÃO FREQUENTEMENTE OBJECTO DE COMPRAS PREMEDITADAS, O QUE COLOCARIA NA ZONA DA DIREITA E NA ZONA DA ESQUERDA?	Responde à pergunta
RESPOSTA: Na zona direita colocam-se as compras reflectidas: o consumidor vê-as em primeiro lugar, fica a pensar nelas e volta ao lugar onde as viu. Na zona esquerda colocam-se as compras de impulso. O consumidor apressa-se para a caixa e são os produtos de impacto momentâneo que o podem solicitar.	
PERGUNTA: NO CASO DO NOSSO SUPERMERCADO TEMOS UMA SECÇÃO DE PRODUTOS DE IMPULSO E UMA OUTRA DE PRODUTOS DE COMPRA REFLECTIDA. COLOQUE-AS.	Coloca as secções de compra por impulso e de compra reflectida
RESPOSTA: Bebidas alcoólicas (reflectida) na ponta direita; Higiene/perfumaria (impulso) junto à caixa. **VALORIZAR A ENTRADA, À DIREITA** A entrada, à direita, é um átrio que deve convidar os consumidores a entrar, e por isso importa que esteja relativamente desafogada.	
PERGUNTA: QUE TIPO DE PRODUTOS SERÃO MAIS ADEQUADOS PARA ESSE LUGAR?	Responde à pergunta
RESPOSTA: As novidades, e, por isso, neste caso, colocamos o Bazar, que é uma secção variada de novidades domésticas, e os Cereais de Pequeno Almoço, que também são novidades.	

Cada curso tem um teste de avaliação final [1] que abraça todos os módulos e é susceptível de classificação concertada entre tutor e formando.

Como se disse, o tutor encontra, no guião, o fio do diálogo, as perguntas-respostas respectivas e as soluções dos exercícios e dos testes. O guião serve naturalmente de cábula e de quadro estruturador do diálogo. Se o tutor não tiver tido tempo de o preparar, pode lê-lo no momento. É sempre preferível a inventar o seu próprio diálogo.

(1) Ver exemplos nas páginas 30 e 31.

2. A PRIMEIRA REALIZAÇÃO: MERCHANDISING 1

Começamos pelo *merchandising* porque era nesta técnica de comercialização que pretendíamos formar os vendedores jovens da Nestlé Portugal. Em sentido estrito, *merchandising* é o conjunto de técnicas que aumentam o potencial de venda de um qualquer ponto de venda. Em sentido lato pode identificar-se *merchandising* com o *marketing* interno da loja. O Merchandising 1 aborda essencialmente as técnicas de organização, de exposição e

de promoção dos produtos. No Merchandising 2 tratar-se-á sobretudo do posicionamento e da rentabilidade da loja.

A caixa de Merchandising 1 contém o guião com os respectivos exercícios e o dicionário de Merchandising.

O guião comporta oito módulos e um teste de avaliação final. São os seguintes os títulos dos módulos: Merchandising, instrumento de venda; Organização da loja; Equipamento e material de ponto de venda; Exposição de produtos; Sortido; *Stocks*; Promoções e animação e Serviço ao consumidor. O Dicionário de Merchandising, a entregar ao formando na primeira sessão de formação, contém 36 entradas, apresentadas em 45 páginas ilustradas.

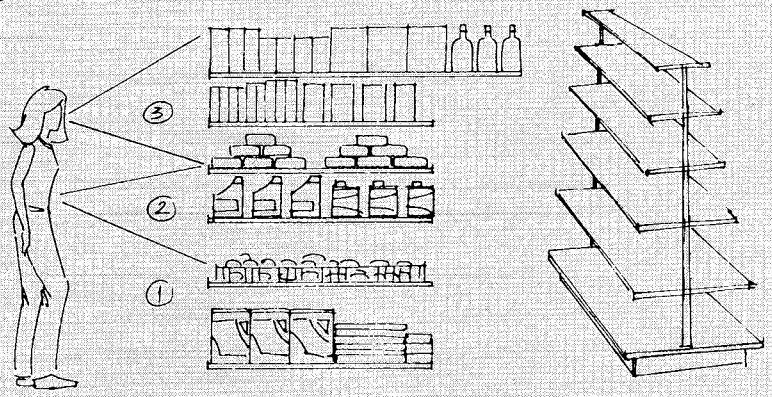
Estão em fase adiantada de elaboração mais três caixas de formação a dois: Entrevista de vendas, Café-Produto e Mercado e Marketing 1. É claro que as caixas de aprender da Nestlé aplicam os conceitos e os instrumentos próprios de cada disciplina ou área do saber à realidade da indústria alimentar e às necessidades específicas da empresa.

PÁGINA DO DICIONÁRIO

APOIO INDIVIDUAL DE QUEM APRENDE

GÔNDOLA

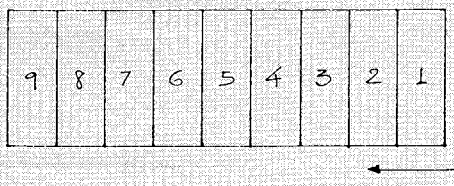
A gôndola é um dos móveis típicos dos livre-serviços. É uma estante com duas faces e com a forma de barco: base estreita para aumentar o espaço de circulação e facilitar a aproximação das pessoas; bojo no meio, para aumentar o espaço de armazenagem e exposição; adelgaçamento em cima para permitir que os consumidores vejam e tirem os produtos dos pontos mais altos. Tem uma finalidade dupla: expôr e armazenar. As dimensões são em geral as seguintes: 1,80 - 2 metros de altura; 0,50 - 0,75 metros de profundidade; o comprimento é muito variável. Atenção aos túneis demasiado compridos que fazem fugir os consumidores. O acesso visual e táctil dos consumidores às gôndolas faz-se em altura e em comprimento. É a conjugação destes dois modos de ver e tocar nos produtos das gôndolas que permite caracterizar, em termos de merchandising, o potencial de cada uma das zonas da gôndola.



Nível 1 = Área de visão difícil e preensão fácil

Nível 2 = Área de visão fácil e preensão fácil

Nível 3 = Área de visão fácil e preensão difícil



1, 2 e 8,9 = áreas de mais difícil abordagem em movimento
7,6,5,4,3 = áreas de mais fácil abordagem em movimento

14

3. INDIVIDUALIZAR E FLEXIBILIZAR A FORMAÇÃO

Cremos que esta modalidades de formação apresentam grandes potencialidades. À partida essas potencialidades revelar-se-ão talvez melhor no domínio cognitivo, isto é, na aprendizagem de conhecimentos teóricos, embora o *merchandising* e a entrevista de vendas — os dois cursos por onde começámos — se situem na fronteira do cognitivo e do saber-fazer/saber-estar.

Demos o nome de *kit* às diferentes caixas de aprender, porque, em inglês, *kit* significa caixa de ferramentas para resolver uma emergência e porque as três letras do *kit* se podem interpretar no sentido da sua finalidade específica — *Keep It Trained*, mantém-no treinado, treina-o continuadamente.

Os *kits* poderão constituir a ferramenta adequada à formação que os chefes têm por missão fazer e que geralmente remetem para o serviço de formação, alegando como razão a falta de tempo. Em muito casos a falta de tempo não passa de um pretexto que encobre a falta de competência e/ou a falta de vontade de formar os colaboradores. A segunda revolução industrial, de inspiração taylorista, acabou com a aprendizagem no local de trabalho e por via das chefias, entregando-a a serviços especializados e encerrando-a em escolas.

Estamos, assim, a revalorizar a formação no local de trabalho e a missão de chefia. Tal contribui evidentemente para valorizar a missão formativa de qualquer chefe e permite-lhe, além disso, aprender, sabido como é que uma das maneiras mais interessantes de aprender é ensinar.

Os *kits* individualizam a formação, algo que dificilmente se consegue em sala com grupos de maior ou menor dimensão. O tutor está exclusivamente dedicado a um formando durante a sessão de formação.

Além de individualizarem a aprendizagem tornam-na mais flexível, pelo menos no que respeita ao constrangimento do tempo. Este tipo de formação encaixa-se em qualquer momento e depende apenas da disponibilidade de tempo de duas pessoas, o tutor e o formando.

Será mais barata que a formação em sala? Pelo menos não parece ser mais cara. O tempo dos formandos é o mesmo mas o tempo do formador é muito mais avantajado. Não exige, porém, instalações específicas nem deslocações extraordinárias. Estes custos, da formação em sala, compensam o aumento significativo do tempo de tutoria.

E quanto à eficácia? Como se disse, os *kits* atingem o grau máximo de eficácia na formação cognitiva. Cremos que terão vantagem se os compararmos com formação em sala cognitiva. Relativamente à formação técnica faltam provas. Quanto à formação comportamental será lógico pensar que a formação em sala ou em *outdoor* leva vantagem clara sobre as caixas de aprender.

4. DIFICULDADES E SONHOS

A principal dificuldade com que temos deparado tem a ver com a resistência das chefias para adoptarem os *kits*. E ainda não conseguimos identificar as razões. Será porque a utilização dos *kits* pode levar à identificação da sua própria ignorância? Será simples reflexo do conservadorismo que caracteriza a nossa sociedade em geral, e as chefias em particular — que é suposto não terem nada para aprender? Ou será porque a competência profissional, que os *kits* promovem, não é suficientemente valorizada ou não é valorizada em termos que lhes interesse?

Temos que reconhecer que a promoção que fizemos foi bastante frouxa. Dispusemos de cerca de uma hora para apresentar e entregar os *kits* de *Merchandising* a cerca de 30 chefes de equipa. A outros não pudemos apresentá-los directamente. Ninguém reagiu à ideia de constituir o Clube de Kiter, associação voluntária que atribuiria certificados de passagem dos testes de avaliação e apoiaria a implementação e aperfeiçoamento do sistema.

Em 1992, com a disponibilização dos *kits* de «Entrevista de Vendas» e «Café — Produto e Mercado», vamos empenhar-nos na promoção deste sistema de formação. Sabemos que mesmo um bom produto não se vende por ele mesmo, é necessário vendê-lo, sobretudo a técnicos de vendas que, por natureza, são compradores exigentes. Retomaremos a ideia do Clube que é susceptível de interessar sobretudo os formandos. Faremos, em Março e Abril, o relançamento do projecto junto dos chefes de equipa, em contexto de *workshop*. A ideia de atribuir prémios aos chefes de equipa pelos colaboradores que completam os cursos com aproveitamento não será uma maneira prática de os motivar?

Os sonhos ficaram para o fim. Sonhamos com a expansão dos *kits*, estendendo-os a outras empresas e outros sectores. As potencialidades de que falámos atrás conferem aos *kits* a qualidade de alternativa credível à formação em sala.

Gostaríamos também de poder preparar, por esta via, bacharelatos e licenciaturas em *marketing*. É um sonho muito ousado, sobretudo se se pretende criar, por esta forma, uma alternativa não escolar de formação profissional médio-superior. No futuro imediato, porém, o desafio essencial é provar a eficácia formativa do método dos *kits*.

Teste de Progresso – (Animador)

Merchandising/MÓDULO 3

1ª QUESTÃO:
QUANTO MEDE, EM METROS, UM LINEAR COM 25 FACINGS DE ESTOJOS DE FARINHA (FACING COM 2 ANDARES)? OS ESTOJOS DE FARINHA TÊM 20CMS DE ALTURA, 14CMS DE LARGURA E 6CMS DE ESPESSURA.

RESPOSTA:
14cms x 25 = 3,50 metros.

2ª QUESTÃO:
AS GÔNDOLAS TÊM, GERALMENTE, NOS SUPERMERCADOS, 50CMS DE PROFUNDIDADE E, NOS HIPERMERCADOS, 75CMS DE PROFUNDIDADE. QUANTOS ESTOJOS DE FARINHA, (CADA ESTOJO: 20CMS DE ALTURA, 14CMS DE LARGURA E 6CMS DE ESPESSURA) COLOCA ATRÁS DE CADA FACING COM UM SÓ ANDAR?

RESPOSTA:
- Supermercado: 50cms:6cms= 8 estojos (1 + 7);
- Hipermercado: 75cms:6cms=12 estojos (1 + 11).

3ª QUESTÃO:
A) QUAL É A DUPLA FUNÇÃO DO MATERIAL DE PONTO DE VENDA NOS LIVRE-SERVIÇOS?

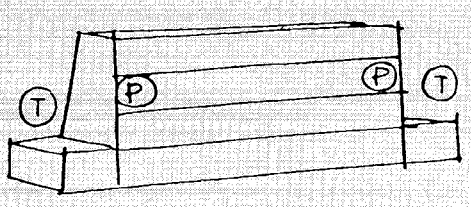
RESPOSTA:
Exposição e armazenagem.

B) SÃO MÓVEIS CARACTERÍSTICOS DA LOJA TRADICIONAL A ESTANTE E O BALCÃO. E DO LIVRE-SERVIÇO?

RESPOSTA:
A gôndola, a caixa e o carro/cesto de compras.

4ª QUESTÃO:
A) ASSINALE, NESTA GÔNDOLA, COM AS RESPECTIVAS INICIAIS, OS TOPOS DE GÔNDOLAS E AS PONTAS DE GÔNDOLA

RESPOSTA:



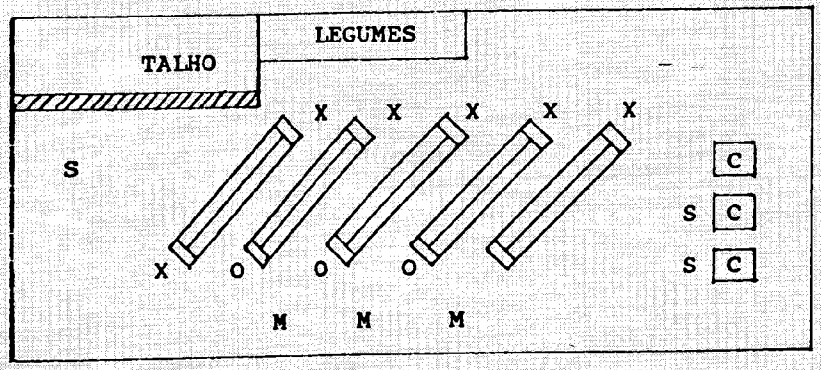
B) PARA QUE TIPOS DE EXPOSIÇÃO SÃO UTILIZADAS AS GÔNDOLAS E OS TOPOS DE GÔNDOLAS?

RESPOSTA:
As gôndolas para exposições normais e os topos de gôndola para exposições extraordinárias (ex: ofertas e lançamentos).

Teste de Progresso – (Animador)

Merchandising/MÓDULO 3

5ª QUESTÃO:
ASSINALE, COM X, OS TOPOS DE GÔNDOLA QUE, EM PRINCÍPIO, VENDEM MAIS NESTE LIVRE-SERVIÇO E OS QUE VENDEM MENOS COM O



RESPOSTA:
Os do lado direito e da ponta esquerda, porque estão no início do circuito normal da loja e numa zona aquecida pelos produtos-íman (talho e legumes); os do lado esquerdo vendem menos porque estão na 2ª parte do circuito habitual de compras.

6ª QUESTÃO:
A) NUM LIVRE-SERVIÇO E SEM POSSIBILIDADE DE ALTERAR A DIMENSÃO/ /COLOCAÇÃO DOS MÓVEIS PERMANENTES, COMO É POSSÍVEL AUMENTAR O ESPAÇO DE EXPOSIÇÃO/ARMAZENAGEM?

RESPOSTA:
Colocando expositores, simples ou de massa.

B) ASSINALE COM AS SIGLAS M (MASSA) E S (SIMPLES), NA PLANTA DA PERGUNTA ANTERIOR, OS LOCAIS MAIS ADEQUADOS PARA COLOCAR 3 EXPOSITORES SIMPLES E 3 EXPOSITORES DE MASSA

7ª QUESTÃO:
NUMA GÔNDOLA DE UM LIVRE-SERVIÇO, COM 6 PRATELEIRAS, E COM UM LINEAR AO SOLO DE 3 METROS, QUANTOS FACINGS DE EMBALAGENS DE 17CMS DE ALTURA, 11CMS DE LARGURA E 5,5CMS DE ESPESSURA TERÁ?

RESPOSTA:
Linear desenvolvido: 3m x 6 = 18 metros
18m : 11cm = 163 (teórico)/162 (prático)

Lemos de Azevedo
Responsável de Formação da Nestlé Portugal, SA, e docente universitário

SOBRE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: LEITURA DO JORNAL NA AULA

CARACTERIZAÇÃO E OBJECTIVOS DA ACTIVIDADE

Esta actividade (1) decorre no âmbito da disciplina de Português, uma vez por semana e durante uma aula de 50 minutos.

Os alunos nela envolvidos frequentam os primeiros e segundos anos (equivalentes aos 7.º e 8.º anos de escolaridade) de um curso profissional (nível 2 da CEE), organizado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, cujo diploma os habilita para o desempenho da profissão de operadores de auto-serviços e lhe confere equivalência ao 9.º ano de escolaridade.

As turmas são constituídas por jovens dos 14 aos 20 anos, tendo a maior parte frequentado, sem aproveitamento, a escola regular. Quase todos são provenientes de meios familiares de fracos recursos económicos e de limitados interesses culturais, nomeadamente com poucos hábitos de leitura.

No seu percurso escolar poucos obtiveram êxito na disciplina de Português e apenas uma reduzida percentagem escolheu este curso como primeira opção e, à partida, nao consideram importante a sua frequência (sobretudo as disciplinas de formação geral: Português, Mundo Actual, Inglês e Matemática), para o desempenho da futura actividade profissional.

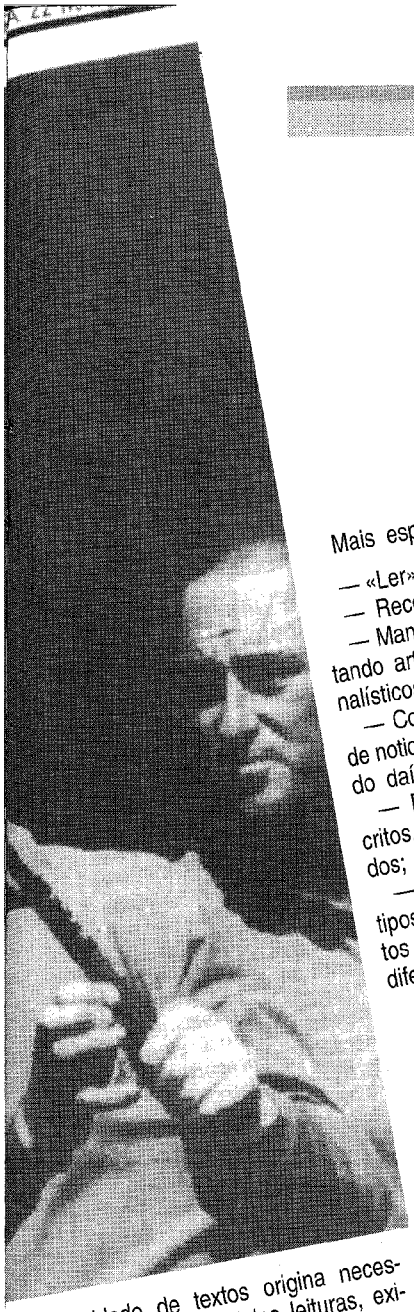
É especialmente na disciplina de Português que apresentam muitas deficiências, a vários níveis: interpretação, planificação e organização das ideias, correcção morfo-sintáctica, pontuação, ortografia...

No entanto, todos eles têm uma experiência de vida muito rica, embora amarga nalguns casos, e, por isso mesmo, sentem uma enorme necessidade e vontade de se fazerem ouvir, o que os torna interlocutores interessados e interessantes quando, através de estratégias motivantes, se consegue ir ao seu encontro.

A Escola, para estes alunos, deverá ser um espaço privilegiado de comunicação onde tenham lugar múltiplos discursos e linguagens que permitam ao aluno adequar-se-lhes para ser capaz de produzir ele próprio a sua resposta. Para isso, torna-se necessário criar situações de aprendizagem tão diversificadas quanto possível, de modo a reflectirem as múltiplas situações que o trabalho e a vida oferecem (2).

Assim, a aula de Português tem como objectivo praticar a comunicação. Ora, «no ensino da língua materna continua a verificar-se um fosso entre conhecimentos teóricos e práticos, ao qual as metodologias do Português não têm dado a atenção merecida e que é necessário tentar ultrapassar. Assim, toda e qualquer abordagem da língua nos seus aspectos descritivos deve ser pedagógica e em situação. Também, por motivo idêntico, privilegiamos, num curso desta natureza, «o documento autêntico» (3), e o jornal é-o por excelência: é, sem dúvida, o «documento autêntico» mais diversificado e que melhor reflecte a multiplicidade de situações com que nos deparamos no quotidiano.

O jornal é igualmente o meio de comunicação social com mais variedade de discursos. Nele encontramos um leque diversificado de textos, de diversos tipos, incluindo o literário. O jornal informa, forma e diverte. Esta diver-



sidade de textos origina necessariamente múltiplas leituras, exigindo do leitor um treino que lhe permita não só apreender os sentidos explícitos, mas também, e sobretudo, os implícitos, isto é, fazer uma crítica do jornal.

Do acima exposto se depreende serem objectivos a atingir, entre outros:

— Aprender a «ler» a imprensa, compreendendo a sua estrutura externa, composição gráfica, linguagem e forma de apresentar as notícias;

— Desenvolver a capacidade de espírito crítico, recolhendo dados, confrontando opiniões e analisando as diversas fontes de informação, tomando assim consciência da importância da informação do indivíduo, enquanto cidadão que faz parte de uma sociedade plural e democrática.

Mais especificamente:

— «Ler» notícias, reportagens...;

— Recontar notícias...;

— Manifestar a opinião, comentando artigos e outros textos jornalísticos;

— Confrontar diferentes formas de noticiar um acontecimento, tirando daí conclusões pertinentes;

— Produzir textos orais e escritos, com base nos artigos lidos;

— Produzir textos de diversos tipos, utilizando diferentes registos de língua e tendo em conta diferentes tipos de leitores.

DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

1. Aquisição do jornal

Faz-se sempre a leitura de pelo menos dois jornais, o *Público* e outro, habitualmente o *Jornal de Notícias*. Às segundas-feiras, como há duas turmas com esta actividade, lê-se um terceiro jornal.

O professor encarrega-se da compra dos jornais que são pagos pelos alunos, contribuindo cada um com cerca de 5$00 por semana. Para maior facilidade e equidade é pago por rotação semanal.

Divide-se o jornal ao meio, destacando as folhas, permitindo assim a sua leitura por várias pessoas. O professor empresta o seu exemplar.

2. Formação de grupos

Os alunos trabalham em pequenos grupos (dois a três), ou individualmente, organizam-se conforme os seus interesses em relação às diferentes rubricas do jornal. Estes grupos podem manter-se durante um determinado período de tempo e depois rodar. Sempre que um grupo (ou aluno) se mostre particularmente interessado por uma rubrica, altera-se a distribuição.

3. Distribuição do jornal

Cada aluno (ou grupo) dispõe de quatro ou seis páginas (respeitantes às rubricas que vai ler).

Exemplo: *Jornal de Notícias*:
Grupo A: Política, Economia.
Grupo B: Trabalho, Nacional;
Grupo C: Caderno Principal; G... Suplemento; G...Local.

4. Leitura do jornal

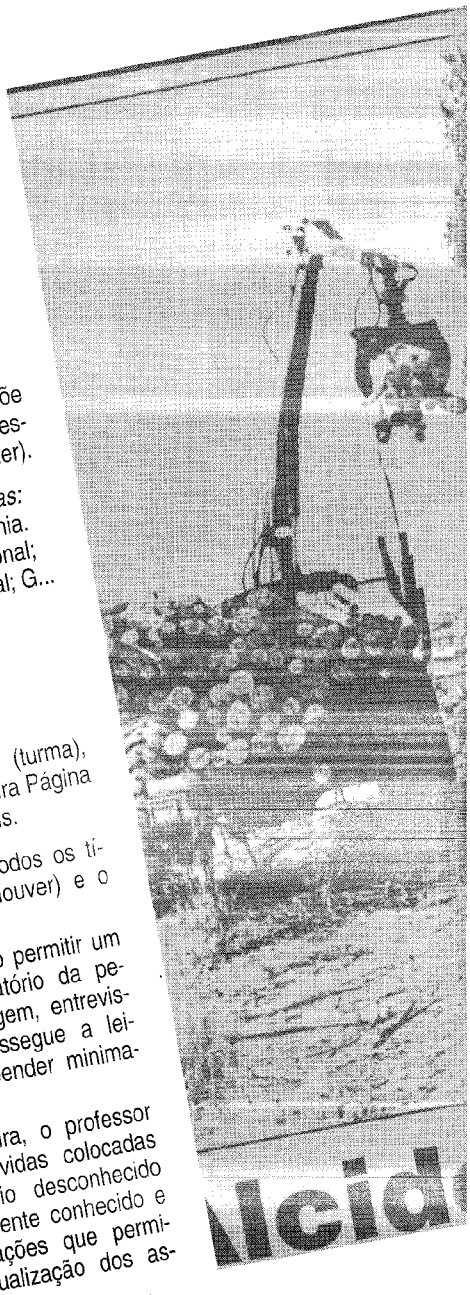
4.1 Em grande grupo (turma), faz-se a leitura da Primeira Página de cada um dos jornais.

4.2 Cada aluno lê todos os títulos, o *lead* (se o houver) e o *lead* informativo.

Se esta leitura não permitir um entendimento satisfatório da peça (notícia, reportagem, entrevista...), o aluno prossegue a leitura até o compreender minimamente.

Durante a leitura, o professor esclarece as dúvidas colocadas sobre vocabulário desconhecido ou insuficientemente conhecido e fornece informações que permitam a contextualização dos assuntos tratados.

Depois, o grupo escolhe a peça considerada mais importante, tendo em conta critérios de selecção, como o interesse para a comunidade (turma, escola, bairro onde vive ou se situa a escola, cidade...) e lê toda a peça.



4.3 À medida que vão lendo o jornal, os alunos fazem uma síntese de cada texto (v. g. prossegue a greve dos STCP. Amanhã haverá paralisações entre as... e as... horas. Não haverá transportes alternativos).

5. Apresentação dos resultados e avaliação

Os alunos apresentam uma síntese noticiosa em jeito de noticiário radiofónico.

5.1 O porta-voz de cada grupo lê a síntese que elaborou, apresentando em primeiro lugar o «destaque» a que dará o devido relevo.

Esta síntese, nalguns casos, coincide com o título e o *lead*, mas geralmente têm que proceder a um trabalho de reescrita e habitualmente é apresentada oralmente, seguindo um plano preestabelecido de forma a manter sempre a mesma estrutura.

SÍNTESE ESCRITA

5.2 Os alunos titulam os resumos dos textos e escrevem-nos em tiras de papel com 8 cm de largura e procedem, de imediato, à montagem de um jornal que ficará pronto no fim da aula.

Tal como a síntese oral, este jornal obedece a um plano preestabelecido, respeitando sempre a mesma estrutura.

6. Outras actividades motivadas pela leitura

Decorrente da leitura, surge a explicação (e registo) de vocabulário e/ou a consulta do dicionário; a oportunidade para reflectir sobre aspectos linguísticos: gramaticais, pragmáticos, de pontuação e ortografia (detecção de gralhas), já que a partir dos textos de jornal é, obviamente, possível tratar todos os conteúdos gramaticais, e outros, do programa.

Frequentemente confronta-se o diferente tratamento jornalístico dado ao mesmo acontecimento por parte dos jornais lidos: títulos mais ou menos sensacionalistas, títulos apelativos ou informativos, ordenação dos diferentes elementos, inclusão ou não de imagens.

Outras vezes ainda, a leitura do jornal motiva actividades fora da aula (visitas a exposições...) que, por sua vez, conduzem à edição de jornais.

6.1 Edição de um jornal actual durante uma aula de 50 m

Uma actividade de expressão escrita geralmente bem aceite pelos alunos é a edição de um jornal «actual» com noticiário que directamente lhes diga respeito.

PROCEDIMENTO CONCRETO

Segue uma descrição a título de exemplo de uma actividade já testada:

6.1.1 Os alunos trabalham em pequenos grupos (dois a quatro);

6.1.2 Todos os elementos do grupo redigem individualmente um ou vários textos, obedecendo à técnica jornalística;

6.1.3 Trocam os textos entre si e escolhem os que melhor dão conta dos acontecimentos;

6.1.4 Os próprios alunos fazem a revisão do texto;

6.1.5 O professor faz a revisão do texto, apenas no seu aspecto formal;

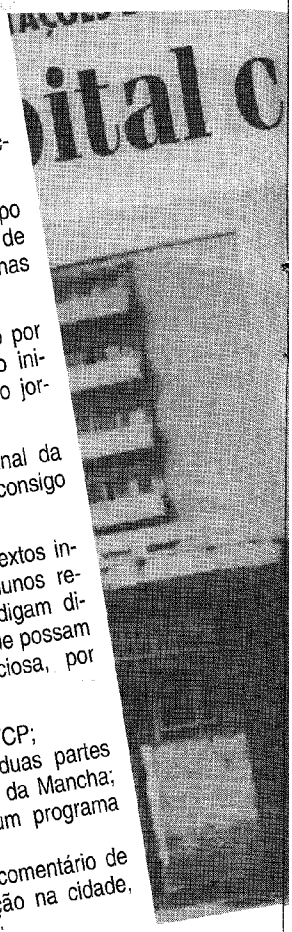
6.1.6 Um elemento do grupo transcreve o texto para tiras de papel com o formato das colunas do jornal da turma (ver 5.2);

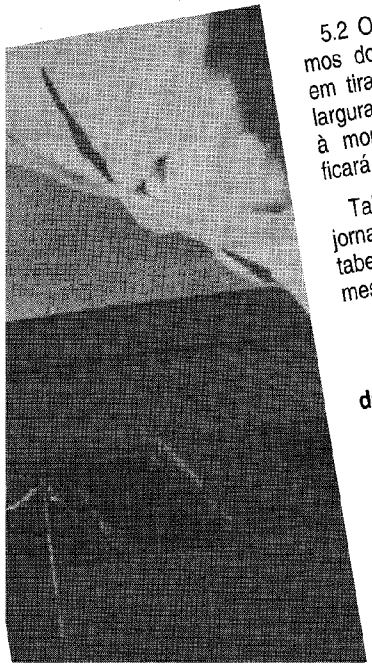
6.1.7 Um grupo constituído por um elemento de cada grupo inicial faz a montagem final do jornal.

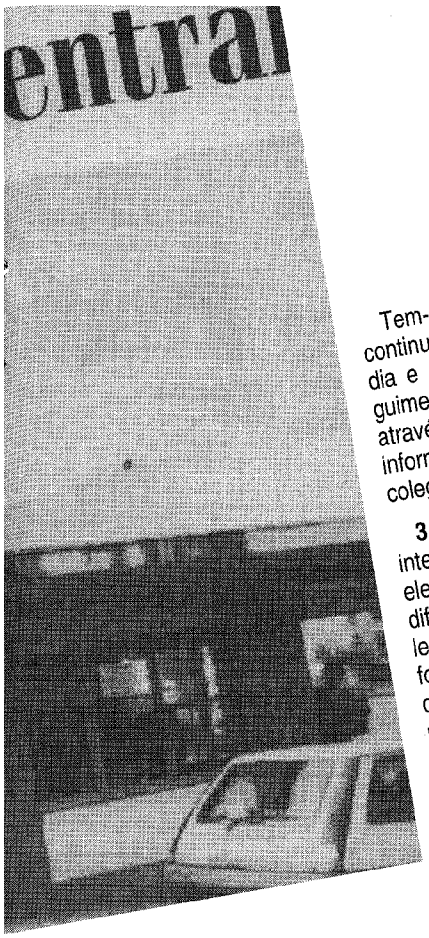
O ideal seria que, no final da aula, cada aluno levasse consigo um exemplar policopiado.

Para a produção dos textos indicados em 6.1.2, os alunos referem factos que lhes digam directamente respeito e que possam constituir matéria noticiosa, por exemplo:

— A greve dos STCP;
— A ligação das duas partes do túnel sob o canal da Mancha;
— Destaque de um programa de televisão;
— Anúncio e/ou comentário de um filme em exibição na cidade, de uma exposição;
— Uma crónica.







Tem-se verificado que o jornal continua a ser lido ao longo do dia e alguns alunos fazem o seguimento de notícias lidas na aula através da televisão e transmitem informações ao professor e aos colegas.

3. O que torna esta actividade interessante é o facto da cada elemento da turma ler um texto diferente e, ao transmitir o que leu, está verdadeiramente a informar os seus interlocutores, dado que é o único detentor da informação, ao contrário do que se verifica, a maior parte das vezes, com a exploração tradicional de textos do manual que são lidos por todos.

O aluno, ao responder a uma pergunta do professor, sobre o texto do manual, sente que está a explicar o que os colegas, com certeza, também já perceberam e não tem dúvidas quanto à não veracidade, em termos pragmáticos, da pergunta do professor.

4. Outro aspecto não menos interessante é colocar o professor — «que sabe sempre tudo» — na situação de ouvinte interessado. Esta situação torna a comunicação dentro da aula mais autêntica e obriga o professor a um papel mais activo e estimulante, precisamente porque a aula se torna um lugar onde se instaura uma situação real de comunicação.

Ao ler o jornal na aula, o professor deve estar consciente da(s) leitura(s) plural(ais) e (muitas vezes) ambígua(s) para que aponta. Trata-se de um recurso cujo conteúdo não pode controlar previamente, o que, sendo um desafio, pode ser e é aliciante, na medida em que foge à rotina, pelo menos pedagógica.

5. O jornal pode ser ainda o ponto de partida para a motivação da leitura e estudo do texto literário já que através, por exemplo, da leitura de crónicas, o aluno começa a aperceber-se que há textos cuja importância vem «do modo como se diz» e que afinal o texto literário é útil, ao contrário da ideia muitas vezes veiculada até por alguns manuais escolares.

No próprio jornal se encontram textos que merecem esse qualificativo.

6. Por tudo o que foi dito é lícito concluir que actividades deste tipo são motivantes para os alunos e têm potencialidades de exploração, sobretudo para quem entende a Escola como elemento que não pode operar um corte com o meio onde se integra.

Luís Carlos Martins
Professor efectivo/formador de Português
Artigo publicado na Revista "O Professor"

REFLEXÕES FINAIS

1. Esta actividade só foi iniciada quando os alunos já estavam sensibilizados para o(s) discurso(s) de imprensa, através de uma unidade didáctica onde foram tratados os seguintes conteúdos: estrutura do jornal; a Primeira Página; os géneros jornalísticos (notícia, reportagem, entrevista, crónica, artigo de opinião); reescrita de notícias, a partir de informações recolhidas no jornal; redacção de notícias e reportagens, a partir de sequências de imagens; redacção de notícias de acontecimentos vividos pelos alunos.

2. Nas primeiras sessões, a leitura foi pouco produtiva, mas depois os alunos começaram a descobrir, em cada número, assuntos com interesse e agora já são eles próprios a seleccionar as rubricas que vão ler.

NOTAS

(1) Experiência sugerida pela intervenção de José Luiz Corzo no seminário sobre a Imprensa na Escola que o jornal *Público* levou a cabo em 23 e 24 de Abril de 1989 na Escola Superior de Educação do Porto.

(2) Sobre o assunto ler o artigo de Isabel Margarida Duarte, «Tipologia de Discursos na Aula de Português» no n.º 41 do jornal *Correio Pedagógico*.

(3) Dos Programas de Português — 1.º, 2.º e 3.º — Formaçao Geral — Instituto do Emprego e Formação Profissional/Comissão Nacional de Aprendizagem.

FORMAÇÃO À DISTÂNCIA E OUTRAS FORMAÇÕES

A oposição entre **ensino à distância** e **ensino presencial**, que continua predominante tanto ao nível do discurso como das práticas formativas, é discutível e está, provavelmente, ultrapassada; as consequências não são negligenciáveis.

Quando se observam as tendências actuais das «tecnologias» de fazer ou produzir formação profissional (não apenas a mobilização de tecnologias para a formação, como a informática, enquanto propiciadora de aprendizagem assistida «mecanicamente» ou de modo não humano), um facto notável se impõe: a emergência e a ascenção da pedagogia e das didácticas para a auto-instrução.

O movimento em direcção ao auto-instrucional não tem as características das coisas transitórias ou circunstanciais. Pelo contrário, pode-se reconhecer aí um terreno onde se dá o encontro de profundas **necessidades** com **potentes possibilidades**.

DA IMPRESCINDIBILIDADE DO AUTO-INSTRUCIONAL

No que se refere às *necessidades*, é forçoso ter presente as grandes questões que hoje desafiam os sistemas de formação, muito em particular os sistemas de formação profissional.

Recordaremos aqui, somente, o problema da aceleração (e da universalização) da obsolescência dos saberes e, portanto, da necessidade de **formação para todos durante todo o tempo**.

Os sistemas tradicionais de formação facultam apenas soluções quantitativas: **mais cursos, mais vezes, para mais gente**; estas soluções têm manifestas limitações.

As respostas verdadeiramente consistentes fazem apelo a toda uma ordem nova de objectivos (pedagógicos?, de formação?), em torno da revalorização da autonomia dos sujeitos, visando obrigatoriamente a capacidade de cada um se apropriar directamente da informação, com o fim de deter capacidade de projectar e de executar a sua própria (auto)formação.

É certo que o movimento de re-hierarquização dos objectivos da formação formal, que coloca no cume o valor da autonomia, não se limita a estas razões, apesar de tudo, extrínsecas aos clientes da formação ou de ordem da estratégia dos aparelhos ensino-formativos; bem pelo contrário, pode-se constatar, o que é finalmente decisivo, que **a autonomia reclamada pela autoformação é a mesma autonomia reclamada pelos conteúdos de trabalho dos únicos empregos em expansão.**

DA VIABILIDADE DO AUTO-INSTRUCIONAL

No que se refere às *possibilidades*, bastará focar a atenção na enorme sinergia, já em acção, entre os métodos e técnicas pedagógicas, afinadas para a construção de materiais auto-instrucionais, e as tecnologias mobilizáveis para a recolha, registo e transmissão instantânea e interactiva das informações e das imagens, à distância ou não. Simplificando ao máximo, pode-se esquematizar os ar-

gumentos a favor do auto-instrucional dizendo que:

— no plano económico, é um meio competitivo de melhorar a produtividade dos sistemas de formação;

— no plano técnico, é um meio privilegiado de cumprir os novos objectivos que descolam das exigências do trabalho moderno;

— no plano das estratégias de actuação dos aparelhos/sistemas formativos, é um meio indispensável na capacitação dos indivíduos para as tarefas da formação contínua autónoma.

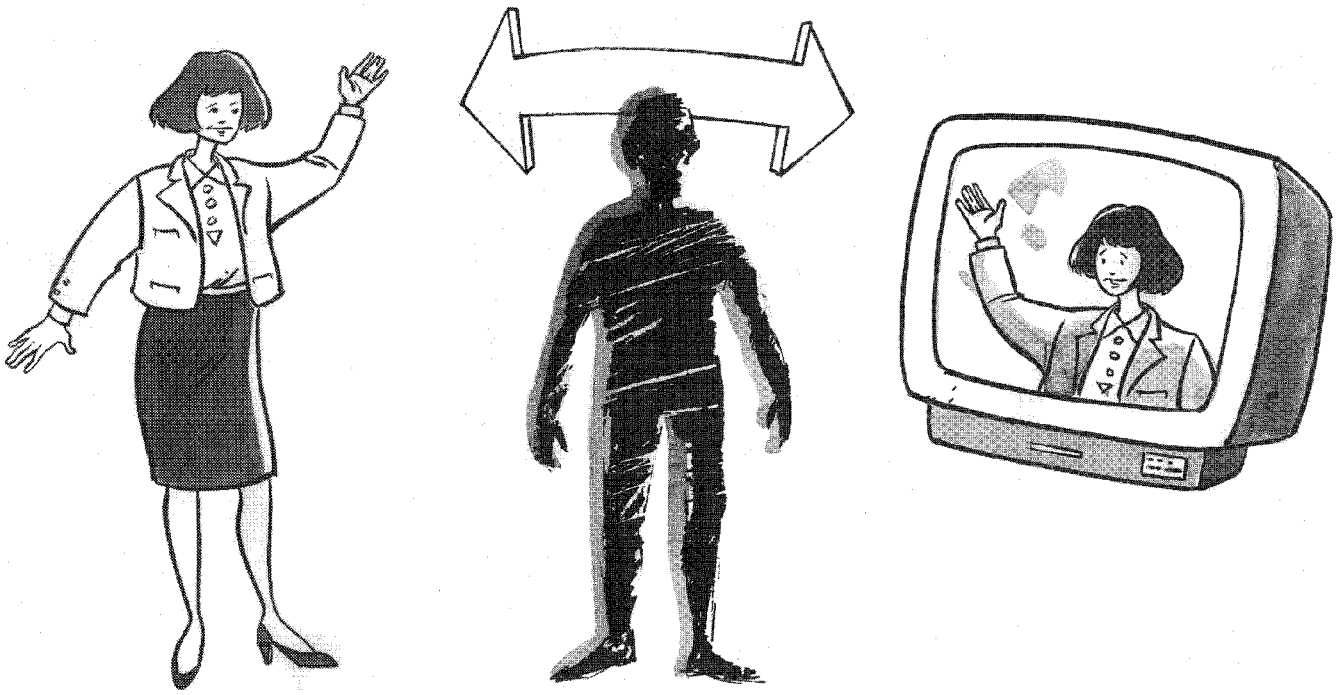
PRESENCIAL E À DISTÂNCIA: O MESMO PROBLEMA

As constatações precedentes permitem, a nosso ver, a conclusão de que o ensino dito presencial se aproxima, inelutavelmente, do ensino à distância, porque o problema central se está tornando no mesmo para os dois: **bem construir e bem fazer explorar utensílios de autoformação.**

A distância, enquanto coisa espacial e/ou temporal, coloca certamente problemas específicos e delicados a resolver, mas estes problemas tornam-se secundários se se pratica já o ensino presencial com forte recurso aos instrumentos de auto-aprendizagem.

A linha de fissura interessante, a fractura a reter, não é entre o ensino à distância e o ensino presencial mas, muito mais, entre o ensino com e sem recurso ao auto-instrucional.

A ausência desta perspectiva explica alguns paradoxos correntes nos planos organizacional e de gestão da formação.



PRÁTICAS PARADOXAIS NOS SISTEMAS FORMATIVOS

É muito claro que a capacidade de fazer «auto-instrucional» precede (e devia preparar) a capacidade de fazer «à distância». Todavia, não é raro que algumas organizações optem, para começar, pelo ensino à distância; e que outras, sem ensaiar previamente a evolução do seu ensino presencial para a auto-aprendizagem, se lancem, dum só golpe, no ensino à distância; e que, fazendo-o, não façam beneficiar disso imediatamente o seu ensino presencial no sentido de descolar do tradicional rumo à auto-formação.

São aspectos da realidade tão pasmosos quanto frequentes; reflectem, pela certa, um misto de interesses corporativos (o **presencial *tout court*** origina mais horas de monitoragem; as linhas de subsidiação da formação pagam o processual, não o produto ou os resultados) e de desconfiança genuína e legítima, sem prejuízo de equivocada, para com os novos materiais e didácticas (nada pode substituir «a presença do mestre», «a relação professor-aluno» e outros afloramentos de rejeição epidérmica, sempre do género tudo-ou-nada).

MEDIATECAS E SISTEMAS DE FORMAÇÃO

Pode-se entrever, no que se deixa dito, a importância do acesso dos sujeitos às informações não tratadas ou estruturadas pedagogicamente, no quadro da sua (auto)formação contínua; no mundo actual, babélico e babilónico de informação, não se pode esperar que tal aconteça por si mesmo.

As mediatecas (enquanto extensões do conceito de biblioteca) transformam-se no coroamento dos sistemas de formação e a facilitação do acesso à informação especializada num assunto estrategicamente pedagógico. Mas mesmo aqui, a oposição «presencial/à distância» não é, nos nossos dias, o aspecto decisivo.

Luís Filipe Faria Vieira
Técnico Superior do IEFP

★ ★ ★ ★ ★ ★

FORUM 21 - 23 ABRIL/APRIL 93

EUROFORMAÇÃO
EUROTRAINING

★ ★ ★ ★ ★ ★

JÁ REPAROU NO INTERESSE DESTE FORUM ?

"AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO"

"ECONOMIA, EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL - UMA SINERGIA EM CONSTRUÇÃO"

"POLITICAS E INSTRUMENTOS DE APOIO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL"

PARTICIPE ! INSCREVA-SE !

PREÇO DA INSCRIÇÃO	
Até 26/02/93	15.000$00/PESSOA/3 DIAS
Após 26/02/93	30.000$00/PESSOA/3 DIAS

ORGANIZAÇÃO

AIP ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUGUESA — IEFP — INOVA — IAPMEI INSTITUTO DE APOIO ÀS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS E AO INVESTIMENTO — ICEP

PATROCINADOR ESPECIAL

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS

DINAMIZAÇÃO COMERCIAL, LDA.

PATROCINADOR NORMAL

Coopers & Lybrand — mirasete ARTES GRÁFICAS, LDA. — IAPMEI INSTITUTO DE APOIO ÀS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS E AO INVESTIMENTO

Expresso O seu próprio mundo — FORUM ESTUDANTE — Fundação Luso-Americana PARA O DESENVOLVIMENTO

INFORMAÇÕES

Maria dos Prazeres Arsénio
DISTE - Departamento de Informação e Serviços Técnicos Especializados
Tel: 362 01 00 - 363 31 47 - Telex: 62715 COPRAI P - Fax: 363 90 46

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

RELATO DE UMA EXPERIENCIA

Finalidades da intervenção

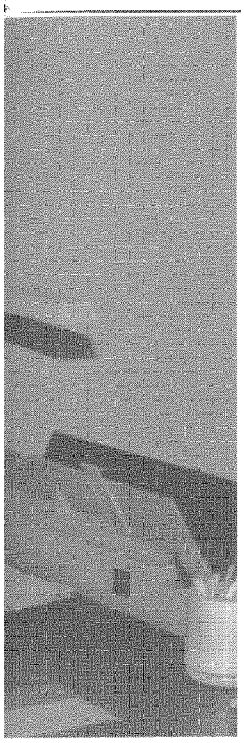
Com o relançamento do Ensino Técnico-Profissional no ano lectivo de 1983-1984, o Ministério da Educação considerou a necessidade do acompanhamento dos alunos por especialistas de orientação escolar e profissional, que trabalhariam em estreita colaboração com os conselhos directivos e com os professores responsáveis das turmas experimentais daquela «nova» modalidade de ensino. Ao longo deste quase dez anos de experiência, foi no sentido de um trabalho realizado directamente junto dos alunos, por um lado, e junto de professores e redes comunitárias, por outro, que se concretizou a intervenção de psicólogos neste domínio.

Agora, que se perspectiva para breve o fim do Ensino Técnico-Profissional, na sua actual estrutura derivada do modelo de 1983, pode ser oportuno fazer um breve balanço do desempenho dos psicólogos no acompanhamento da experiência e, sobretudo, equacionar novas configurações para a intervenção psicológica no decorrer de cursos e de programas de formação profissional, seja ao nível dos futuros cursos tecnológicos do ensino secundário, das escolas profissionais ou das diversas modalidades de formação levadas a efeito pelo IEFP e por outras instituições.

Não sendo a transição da escola para a vida activa um passo único mas antes um processo, que se desenrola à medida que o indivíduo faz escolhas e que só termina quando da entrada na sociedade dos adultos, com ou sem emprego estável, comprende-se a oportunidade de uma intervenção psicológica neste processo, com finalidades a diversos níveis:

... uma intervenção susceptível de promover o desenvolvimento de comportamentos e atitudes facilitadores da inserção no mundo do trabalho, auxiliando os alunos a viver o processo de transição da escola para a vida activa;

... uma intervenção capaz de suscitar nos jovens estudantes a procura de uma gama de objectivos que favoreçam o exercício do papel de profissional, assumindo responsabilidades por decisões tomadas e tornando-se actores responsáveis no mundo do trabalho;



... uma intervenção em ordem a estimular o uso de uma metodologia de resolução de problemas assente no exercício da autonomia, enquanto estratégia de formação para a inovação que procura evitar o saber sem o saber-fazer (teoria pura) ou o saber-fazer sem o saber (mero treino).

Quanto às actividades implementadas com os alunos, tem existido a preocupação de que elas se revistam de um carácter intencional e integrante, quer ao nível dos objectivos a atingir quer ao nível do maior envolvimento possível dos elementos nelas intervenientes. Relativamente aos docentes, as relações são predominantemente estabelecidas com os professores responsáveis pelos cursos e a cooperação traduz-se na troca de opiniões acerca de métodos psicopedagógicos e na organização conjunta de actividades.

As actividades a seguir identificadas reflectem alguns dos momentos mais significativos do trabalho desenvolvido pelo autor com um grupo de alunos do Ensino Técnico-Profissional, a frequentar o curso de Tecnologia de Fibras Têxteis (TFT). Trata-se de momentos diferentes de uma mesma intervenção psicológica, de ajuda à implementação de projectos escolares e profissionais, a qual assume especial relevo no domínio da formação profissional, sendo como é um domínio que abrange alunos que frequentam modalidades de formação que vão conduzi-los, num futuro próximo, ao exercício profissional e ao (previsível) ingresso no mundo do trabalho.

MOMENTOS DE INTERVENÇÃO: OBJECTIVOS E SUA CONCRETIZAÇÃO

Fomentar o trabalho de grupo.

A convite dos alunos, participei numa reunião geral do curso de TFT com o propósito de preparar a exposição de um stand numa mostra de confecção e vestuário, marcada para dois meses depois na sede do distrito em que a escola se encontra implantada. A utilização do *stand*, como foi referido pelo aluno que expôs o objectivo da reunião, serviria «para a promoção do curso de TFT e da própria escola», sendo por isso «uma oportunidade que temos de aproveitar para dar uma boa imagem da escola e chamar a atenção de empresários desta área».

Se o objectivo da reunião foi devidamente explicitado, o mesmo não se poderá dizer da sua operacionalização: nem todos os alunos tinham, afinal, sido convocados, não houve qualquer preparação prévia dos assuntos a abordar, as intervenções aconteceram desordenadamente e a reunião foi, naturalmente, inconclusiva em termos do planeamento de um efectivo trabalho de grupo entre as três turmas do curso.

Uma ocorrência desta natureza é elucidativa da necessidade de promover a ideia de que a escola não é só preparação para a vida activa; ela é já vida activa, teia de vivências relacionais que, de algum modo, constitui oportunidade para o desenvolvimento da imagem de si próprio como profissional. O modo como esta reunião decorreu não foi, certamente, uma experiência enriquecedora para nenhum daqueles alunos em termos de aquisição e do exercício de competências gerais de empregabilidade... como sejam trabalhar em grupo, tomar decisões e assumir responsabilidades..., sinalizando a lacuna que frequentemente se verifica entre formandos quanto à falta de competências de natureza psicossocial para lidar eficazmente com situações do mundo profissional actual.

De facto, talvez nunca como hoje conceitos como grupo de trabalho ou reunião de trabalho foram tão importantes na linguagem e no funcionamento efectivo das empresas, pelo que se torna imprescindível desenvolver junto destes alunos situações que lhes permitam exercitar competências assertivas de relacionamento interpessoal. Desta forma, será possível melhorar o funcionamento dos canais de comunicação entre os membros do grupo e facilitar uma abordagem de problemas que, de algum modo, antecipam aqueles com que brevemente se vão defrontar na vida profissional. Por outro lado, dotados de espaço de autonomia e de responsabilidade que não são de forma alguma extensivos aos restantes níveis do sistema regular de ensino, como usam estes alunos tais espaços em ordem ao desenvolvimento de competências facilitadoras da sua inserção na vida profissional? A possibilidade de usar um *stand* no âmbito de uma mostra alargada, para mais do ramo de actividade de que estes alunos serão futuros profissionais, revelava-se uma oportunidade magnífica para que o trabalho escolar fosse valorizado e para concretizar a tão desejada articulação escola-vida activa-comunidade.

Preocupado não com o conteúdo do *stand* mas com o processo seguido pelos alunos para dar corpo à sua realização, desde logo me pareceu prioritário: i) maximizar as potencialidades do exercício de autonomia, responsabilidade e participação, que a escola e as ligações escola-meio oferecem; ii) fa-

vorecer um melhor desempenho de competências de relacionamento interpessoal nas situações de interacção em grupo.

Assim, na segunda reunião geral do curso foi apresentada aos alunos uma proposta de trabalho em que se definiam objectivos, actividades e regras para a implementação daquela actividade, extensiva a outras iniciativas semelhantes. Com ela, procurava-se intencionalizar as realizações do grupo: sendo uma oportunidade para o exercício de competências como planear, tomar decisões, organizar, cooperar, liderar e assumir responsabilidades, evitar-se-ia uma dispersão de energias e a eficácia aumentava. Este plano merecera o apoio do professor responsável pelo curso, que se dispôs a colaborar e a assumir as tarefas que lhe diziam respeito e desde logo foi salientado que se tratava de uma «proposta», negociável e cuja função era fazer apelo ao processo, ao «como» fazer as coisas.

Da discussão que se seguiu, ficou ilustrada a utilidade de que se revestiu a apresentação da proposta de trabalho, levando os alunos a verbalizar a necessidade de ajuda para a clarificação de objectivos e da metodologia a seguir para obter os resultados pretendidos. O próprio modo como os problemas são colocados em reuniões deste tipo manifesta, aliás, a necessidade de se clarificar a comunicação e de promover a aprendizagem de competências indispensáveis para o trabalho em grupo, sob pena de se estarem a formar indivíduos cujas competências gerais de empregabilidade não acompanham a formação específica (técnica e tecnológica) que estão a adquirir, esta por si só insuficiente para a construção de uma identidade profissional adequada aos nossos dias.

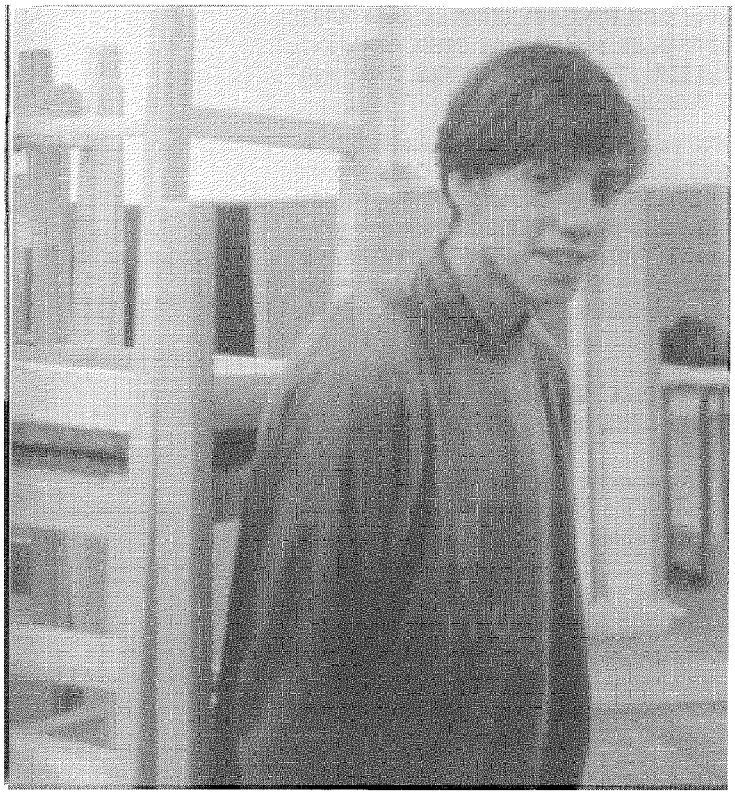
Constituindo uma aliciante proposta de contacto com o meio exterior, não deixando que o resultado final subestimasse o processo de o alcançar, a concretização do *stand* desafiou os alunos a mobilizar os recursos e organismos do meio envolvente à escola, dando simultaneamente a conhecer à comunidade as características do curso, os meios de formação de que dispõem e as actividades desenvolvidas, e aprofundando as relações da escola com contextos profissionais significativos para estes alunos.

AUXILIAR OS ALUNOS NA TRANSIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR/CONTEXTO PROFISSIONAL

Entrar no mundo do trabalho é um passo indispensável para aquisição do estatuto de adulto nas

sociedades industrializadas de hoje. A sociedade reconhece, avalia e valoriza o indivíduo em função, geralmente, da sua actividade produtiva, pelo que o início da vida profissional funciona à imagem de um rito de iniciação que marca a entrada no mundo dos adultos.

Tendo concluído no anterior ano lectivo o curso de TFT, dez jovens participaram ao longo de seis meses num estágio profissional em diversas empresas do sector têxtil. Esta oportunidade permitiu a vivência concreta de factores inerentes à inserção profissional, como a autonomia económica (quase todos eram remunerados pelas empresas), a realização de tarefas com visível utilidade institucional (o trabalho dos estagiários era devidamente rentabilizado), o reconhecimento social como profissionais (expressão de um estatuto próprio da condição adulta). Não sendo exigência curricular para a concessão do diploma técnico-profissional, foi por sua própria iniciativa que estes jovens decidiram realizar o estágio contando com o apoio da escola, designadamente, do serviço de psicologia. Neste âmbito, os alunos foram solicitados a tomar parte activa na obtenção do estágio, através das seguintes tarefas: i) identificação de potenciais locais



de estágio, organizando uma lista de empresas a contactar e procurando saber aquilo que elas poderiam oferecer em termos de condições de aprendizagem; ii) organização de um dossier de apresentação do candidato e elaboração de uma grelha, o mais exaustiva possível, de tarefas que um jovem recém-munido de um diploma de TFT poderia desempenhar numa empresa.

Ao longo do tempo em que o estágio decorreu, mantive encontros periódicos com as estagiárias, encontros importantes na medida em que permitiram promover comportamentos adequados à resolução de problemas inerentes à transição para a vida activa e decorrentes do próprio papel de profissional, problemas esses a exigir respostas prontas, não havendo já lugar para simulações. As situações vividas como problemáticas pelas jovens estagiárias passavam por coisas tão diversas como a falta de conhecimentos organizacionais («como é que os diferentes sectores da produção se ligam») ou a falta de confiança nas capacidades pessoais («acho que não consigo»). Estes problemas, possivelmente previstos durante o tempo de formação mas que só agora ganham sentido palpável, no contexto da implementação de um projecto profissional, são perspectivados como elementos que o jovem estagiário deve integrar no seu desenvolvimento vocacional como fazendo parte da construção da sua identidade profissional, indissociável da sua identidade pessoal.

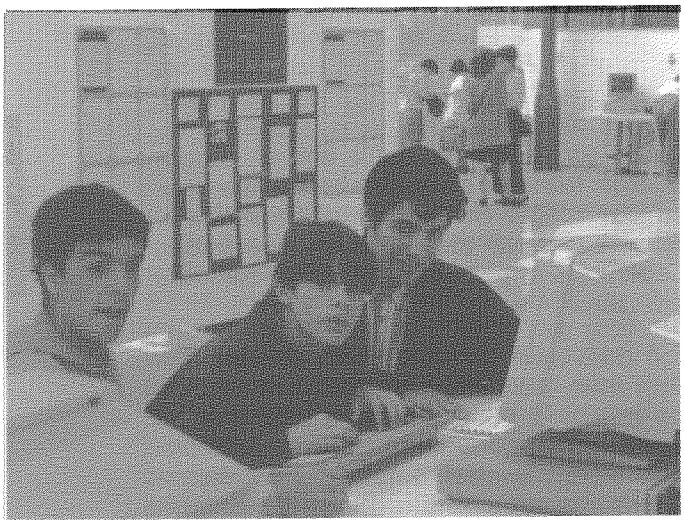
A operacionalização dos objectivos subjacentes ao acompanhamento deste grupo de estagiários passou, assim, pelo levantamento, discussão e avaliação de algumas experiências concretas ocorridas no âmbito dos diversos ambientes de estágio. Procurou-se, no contexto das sessões de grupo, comparar diferentes vivências e delinear estratégias para enfrentar mais eficazmente problemas de vária ordem, nomeadamente, de relacionamento e comunicação. Esta faceta de intervenção revelou-se do maior interesse, dado que os elementos assim recolhidos e debatidos repercutiam-se positivamente na experiência dos estagiários. Frequentes vezes foi por eles referido que o facto de algumas situações terem sido previamente abordadas em grupo, com colegas em igualdade de circunstâncias, ajudou a «ver mais claro» e a formular alternativas de resolução de problemas com um carácter «mais profissional».

À medida que o estágio se ia complexificando, pude notar como a vivência concreta de uma experiência profissional bem sucedida suscitou nestes jovens um sentimento de confiança nas suas próprias capacidades. Mesmo quando se lhes deparavam tarefas para cujo desempenho não estariam, à partida, preparados, logo surgiam alternativas à formação escolar para ultrapassar o problema. No entanto, a constatação de problemas a nível da formação apontou não tanto para o nível de conhecimentos técnicos, mas sobretudo para a falta de ligação às empresas do sector que se fez sentir durante o curso, não bastando conhecer processos de fabrico e transformação mas também adquirir conhecimentos específicos do mundo do trabalho, no caso, do ramo têxtil.

Seria ambicioso, decerto, esperar uma completa inserção profissional ao fim de seis meses de estágio. No entanto, a leitura posterior dos relatórios de estágio a que tive acesso permitiu constatar o carácter realista e significativo desta experiência, concretizando objectivos como a aproximação ao mundo do trabalho, o desenvolvimento da confiança nas próprias capacidades, a responsabilização como jovem cidadão e membro pleno da comunidade, o desenvolvimento do sentido da assiduidade, pontualidade, responsabilidade laboral e, claro está, um conhecimento mais realista do mundo do trabalho.

INCENTIVAR A PERMEABILIDADE ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

A prática de visitas de estudo como forma de abertura à comunidade constitui um instrumento bastante útil no quadro da formação profissional. No entanto, esta prática exige uma planificação cuidada, um acompanhamento esclarecedor e uma avaliação que permita ao aluno integrar essa experiência na sua vida e dar-lhe um sentido que, de algum modo, modifique a sua percepção da realidade.



Das visitas efectuadas a diversas empresas do sector, a sua importância foi particularmente sentida pelo facto de proporcionarem uma aproximação a contextos profissionais, daí resultando um visível aumento de motivação e uma preocupação em confrontar as aprendizagens recolhidas durante a visita com a formação teórico-prática dada pelo currículo escolar.

Entretanto, na sequência de vários comentários feitos por alunos, do tipo «o bom era a gente poder fazer um bocadinho e não apenas conversar a propósito da maneira como se faz», foi possível implementar um programa de experiências de trabalho intitulado Um Dia numa Empresa.

Alguns dos alunos estagiários a que já se fez referência (de acordo com as condições de estágio e com as possibilidades da empresa) foram sensibilizados para acompanhar determinado aluno ao longo de um dia, levando-o ao confronto com a realidade de uma empresa, já não como mero visitante mas como trabalhador. Os alunos não iriam «apenas para ver», mas sobretudo para terem a oportunidade de realizar uma tarefa específica, sentindo o funcionamento da empresa como algo que lhes dizia também respeito.

Foi uma experiência amplamente satisfatória e que revelou todas as potencialidades deste tipo de iniciativas para o desenvolvimento vocacional dos sujeitos, aumentando o grau de conhecimento pessoal e fazendo evoluir positivamente o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, não só ao nível do «eu quero» mas também ao nível de «eu posso».

UMA INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Foram apresentadas algumas actividades implementadas no âmbito de uma experiência de trabalho vivida com alunos para quem a vida profissional surge no horizonte a curto prazo. Estamos, por isso mesmo, perante uma população essencialmente preocupada com o aprofundamento das tarefas específicas do domínio profissional para o qual se estão a preparar e, por isso mesmo, menos preocupada com uma formação geral que facilite e promova até a mobilidade profissional futura.

Associando esta constatação ao facto de se tratar de jovens que vão sair à procura do primeiro emprego, com mais razões me sinto para acreditar que, face à imagem de «risco» que a camada jovem da população apresenta relativamente ao desemprego em período acelerado de transformações económicas, uma intervenção psicológica deve ser uma intervenção em ordem ao desenvolvimento global. O psicólogo deve, na medida das suas possibilidades, promover nos jovens formandos a identidade pessoal, abrindo-os ao trabalho criativo, à procura da satisfação pessoal, à participação e à intervenção social. Mas um psicólogo assim preocupado não deve ignorar, porém, que se procurar promover nos formandos competências gerais de empregabilidade (como as que aqui foram destacadas), isso exige-lhe que mantenha, na sua própria actividade profissional, uma atitude que possa, ela mesma, suscitar uma atmosfera favorável à modelagem de comportamentos desejados.

António Manuel Fonseca
Psicólogo/Conselheiro de Orientação
Docente na Universidade Católica (Porto)

COLECÇÃO

FORMAR PEDAGOGICAMENTE

VOLUMES PUBLICADOS

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

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

3. **A Análise de Trabalho** (*2.ª edição*)
Aida Cremilda Santos

4. **Os Media na Formação** (*2.ª edição*)
Maria Clara Ramos Nunes

5. **A Avaliação da Formação Profissional** (*2.ª edição*)
António Tira Picos

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

7. **Elaboração de Programas de Formação** (*2.ª edição*)
José Manuel Dias

8. **A Comunicação Pedagógica** (*2.ª edição*)
José Manuel Dias

9. **Iniciação ao Conflito em Pedagogia** (*2.ª edição*)
Equipa de Formadores da Seies

10. **Jogos Pedagógicos** (*2.ª edição*)
Equipa de Formadores da Seies

11. **O Método Expositivo** (*2.ª edição*)
António Mão-de-Ferro

12. **A Dinâmica do Relacionamento Interpessoal** (*2.ª edição*)
Avelino Pinto

13. **O Painel de Controlo da Formação** (*2.ª edição*)
Rui Ribeiro

14. **Condições e Factores de Aprendizagem** (*2.ª edição*)
José Eduardo Rocha

15. **Formação Profissional em Disco Compacto Interactivo**
Carlos Correia

16. **A Dinâmica do Relacionamento interpessoal Roteiro de Animação Pedagógica**
Avelino Pinto

17. **O Perfil e Funções do Formador** (*2.ª edição*)
António Raseth

18. **O Retroprojector e a Produção de Transparências**
Arménio José Pereira

19. **Animação de Grupos e Liderança**
Margarida Segurado

20. **O Multimédia e o Formador**
M.ª Clara Ramos Nunes

21. **A Formação Profissional nas Organizações**
Luís Cardim

22. **Plano de Formação. Etapas e Metodologias de Elaboração**
Fernando Roberto Oliveira

23. **Métodos e Técnicas Pedagógicas**
António Mão-de-Ferro

Preço: 250$00

As encomendas podem ser solicitadas directamente à Assessoria Técnica de Informação e Documentação
Rua da Picoas, 14 — 1000 LISBOA
Telef. 356 38 01/03

GLOSSÁRIO

FORMAÇÃO - QUALIFICAÇÃO - CERTIFICAÇÃO

Com o objectivo de facilitar os contactos entre os vários Parceiros Europeus a Taske Force de Recursos Humanos, Edução, Formação e Juventude da Comunidade Europeia com o apoio do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, elaborou o glossário — Qualificações e Certificação Profissional que hoje publicamos.

A lista de vinte e duas entradas foi compilada com base nos contributos recebidos dos vários Estados membros e complementados com informações, consideradas pertinentes, de documentos da CE.

Este glossário será publicado brevemente em nove línguas e a FORMAR dará conta aos leitores da sua publicação. Para já fique com os elementos que considerámos mais relevantes.

COMO DEVE CONSULTAR ESTE GLOSSARIO

Exemplo: **Experiência profissional** (12)

Tem ao dispor este conceito em mais oito línguas comunitárias — para lhe facilitar os seus contactos europeus.

Espanhol (ES) experiencia profesional
Inglês (EN) professional experience
Dinamarquês (DA) erhvervserfaring
Francês (FR) expérience professionelle
Alemão (DE) Berufserfahrung
Italiano (IT) experienza professionale
Grego (GR) επαγγελματικη πειρα
Holandês (NL) beroepservaring

DF (definições); **NT** (notas)

1) Conferência do CEDEFOP:
Capacidades e conhecimentos adquiridos durante o exercício de uma **actividade profissional (17)***

2) Conselho da CE (92/51/CEE)**:
O exercício efectivo e licito da profissão em causa num Estado membro.

* Está claro que o conceito experiência profissional envolve em si mesmo, outro conceito, a **actividade profissional (17)**, que deverá consultar em seguida.

** Definição já contida nesta directiva comunitária. O Conselho das Comunidades, para poder legislar nestas áreas, fixou interpretações técnicas, que ainda se encontram em vigor.

CONCEITOS ABRANGIDOS:

1 profissão
2 profissão regulamentada
3 título profissional
4.1 formação
4.1a formação especificamente regulamentada
4.2 título de formação
4.3 qualificação de formação
4.4 título de formação
5 qualificação profissional
5a certificado
6 qualificação de formação profissional
7 reconhecimento dos títulos de formação
8 correspondência de qualificações de formação profissional
8a-9 certificação de qualificações
10 prova de aptidão
11 estágio de adaptação
12 experiência profissional
12a conhecimentos adquiridos
12b avaliação dos conhecimentos adquiridos de formação
12c avaliação dos conhecimentos adquiridos de experiência; avaliação de experiência profissional
12d-e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos
12f homologação
13 competência profissional
14 papel profissional
15 perfil profissional
16 perfil de formação profissional
17 actividade profissional
18 actividade profissional regulamentada
19 emprego
20 transferibilidade de competências
21 aptidão profissional
22 capacidades e conhecimentos profissionais

1 PROFISSÃO

ES profesión
EN occupation
DA erhverv
FR métier; profession
DE Beruf
IT professione
GR επάγγελμα
NL beroep

DF Conferência do CEDEFOP

Conjunto de tarefas relativas a uma actividade exercida por um indivíduo, com base numa série de capacidades, conhecimentos e experiências e, regra geral, utilizada como fonte de rendimentos.

2 PROFISSÃO REGULAMENTADA

ES profesión regulada
EN 1) regulated occupation; 2) regulated profession
DA lovreguleret erhverv
FR profession réglementée
DE reglementierter Beruf
IT professione regolamentata
GR νομοθετικα κατοχυρωμενο εκαγγελμα
NL gereglementerd beroep

DF

1) Conferência do CEDEFOP

***Profissão (1)* cujo acesso está subordinado, por disposições jurídicas, regulamentares ou administrativas, à posse de um diploma, de um certificado ou de uma outra *qualificação de formação profissional (6)* do sistema nacional de formação.**

2) Conselho da CE (92/51/CEE)

A actividade ou o conjunto de actividades profissionais regulamentadas que constituem esta profissão num Estado-membro.

3 TÍTULO PROFISSIONAL

ES título profesional
EN job title; professional title
DA faglig titel
FR dénomination professionnelle
DE Berufsbezeichnung
IT titolo professionale
GR επαγγελματικὸς τὶτλος
NL beroepstitel

DF Conferência do CEDEFOP

Designação para uma *profissão (1).*

NT Conselho da CE (92/51/CEE)

A autoridade competente do Estado-membro de acolhimento reconhecerá aos nacionais dos Estados-membros que preencham as condições de acesso e de exercício de uma profissão regulamentada no seu território o direito ao uso de título profissional do Estado-membro de acolhimento correspondente a essa profissão.

4.1 FORMAÇÃO

ES formación
EN training
DA uddannelse
FR formation
DE Ausbildung
IT formazione
GR επαγγελματικὴ κατὰρτιοη
NL beroepsopleiding

DF CEDEFOP Conference

Conteúdos, capacidades e conhecimentos ministrados ou a ministrar no decurso de um processo de ensino e de aprendizagem de certa duração e organizado de uma maneira sistemática.

4.1a FORMAÇÃO ESPECIFICAMENTE REGULAMENTADA

ES formación regulada
EN regulated education and training
DA lovreguleret uddannelse
FR formation réglementée
DE reglementierte Ausbildung
IT formazione regolamentata
GR επαγγελματικὴ κατὰρτιοη
NL gereglementeerde opleiding

DF Conselho da CE (92/51/CEE)

Qualquer formação especificamente orientada para o exercício de uma determinada profissão e que consista num ciclo de estudos ou de formação, eventualmente completada por uma formação profissional, um estágio profissional ou uma prática profissional, cuja estrutura e nível são determinados pelas disposições legislativas, regulamentares ou administrativas desse Estado-membro, ou são objecto de controlo ou de aprovação pela autoridade designada para esse efeito.

4.2 TÍTULO DE FORMAÇÃO

ES título de la formación
EN title of training
DA uddannelsesbetegnelse
FR intitulé de formation
DE Ausbildungsbezeichnung
IT titolo di formazione
GR τιτλος επαγγελματιχὴς εκπαὶδευσης
NL naam van de beroepsopleiding

DF Conferência do CEDEFOP
Designação para uma *formação (4.1).*

NT Conselho da CE (92/51/CEE)
A autoridade competente do Estado-membro de acolhimento reconhecerá aos nacionais dos Estados-membros que preencham as condições de acesso e de exercício de uma actividade profissional regulamentada no seu território o direito ao uso do seu *título de formação (4.4)* legítimo do Estado-membro de origem ou de proveniência e eventualmente da sua abreviatura na língua desse Estado.

4.3 QUALIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO

ES nivel de cualificación
EN training qualifications
DA uddannelseskvalifikation
FR niveau global de formation
DE Ausbildungsqualifikation
IT qualificazione formativa
GR επαγγελματιχὴ εξειδὶκευση
NL beroepskwalifikatie

DF Conferência do CEDEFOP
Situação actual no que respeita à *formação (4.1)* e à *experiência profissional (12)* de um indivíduo.

4.4 TÍTULO DE FORMAÇÃO

ES titulación de formación
EN evidence of education and training
DA uddannelsesbevis
FR titre de formation
DE Ausbildungsnachweis
IT titolo di formazione
GR τιτλος εκπαὶευσης
NL opleidingstitels

DF Conselho da CE (92/51/CEE)
por exemplo:
«diploma»
«certificado»

5 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

ES cualificación profesional
EN vocational qualification; vocational competence
DA erhvervsfaglig kvalifikation; erhvervskompetence; erhvervskvalifikation
FR qualification professionelle
DE berufliche Qualifikation; berufsbefähigun
IT qualificazione professionale
GR επαρχεια επαγγελματιχὴς χατὰρτιοης; Επαγγελματιχὴ εξειδὶκευση
NL competitie op het vakgebied; beroepskwalifikatie; vakbekwaamheid

DF Conferência do CEDEFOP
Capacidade de trabalho, adquirida através da formação ou da *experiência profissional (12)* para exercer uma determinada actividade.

5a CERTIFICADO

DF Conselho da CE (92/51/CEE)
Qualquer título que sancione uma formação que não faça parte de um conjunto que constitua um diploma na acepção da Directiva 89/48/CEE ou um diploma ou um certificado na acepção da presente directiva ou emitido na sequência da apreciação das qualidades pessoais, das aptidões ou dos conhecimentos do requerente, consideradas essenciais para o exercício de uma profissão, por uma autoridade designada nos termos das disposições legislativas, regulamentares ou administrativas de um Estado-membro, sem que seja requerida a prova de uma formação prévia.

6 QUALIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ES cualificación de formación
EN vocational training qualification; formal training qualification; training qualification
DA erhvervsuddannelseskvalifikationer
FR certificat de qualification professionelle

DE 1) beruflicher Befähigungsnachweis
2) Befähigungsnachweis
IT qualifica di formazione professionale;
GR απαδειχτικὸ επαγγελματικῆς επὰρχειας
NL getuigschrift van vakbekwaamheid

DF Conferência do CEFEDOP

Resultado de uma formação ministrada de uma maneira sistemática, qualificando para uma *actividade profissional* (17) determinada e/ou condicionando o acesso a uma *profissão* (1), que é reconhecido e certificado juridicamente por convenções colectivas ou outros acordos vinculativos.

7 RECONHECIMENTO DOS TÍTULOS DE FORMAÇÃO

ES reconocimiento de los títulos de formación
EN recognition of vocational training qualifications
DA anerkendelse af erhvervsuddannelses-beviser
FR reconnaissance des titres de formation
DE Anerkennung der beruflichen; Befähigungsnachweise
IT riconoscimento dei titoli di formazione professionale
GR αναγνωριση των τιτλων επαγγελματικῆς επὰρχειας
NL erkenning van getuigschriften van vakbekwaamheid

DF Conferência do CEDEFOP

Processo jurídico que abre o acesso a uma *profissão regulamentada (2)* de um país a imigrantes na posse de uma *qualificação de formação profissional (6)* de outro país.

8 CORRESPONDÊNCIA DE QUALIFICAÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ES correspondencia de las cualificaciones de formación profesional
EN comparability of vocational training qualifications
DA sammenlignelighed af de ved erhvervsuddannelse opnaede kvalifikationer
FR correspondance des qualifications de formation professionelle
DE Entsprechungen der beruflichen; Befahigungsnachweise
IT corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale
GR αντιοτοὶχηση των τὶτλων εκαγγελματικῆς εκπὶδευσης
NL vergelijkbaarheid van getuigschriften van vakbekwaamheid

DF Conferência do CEDEFOP

Correspondência relativamente a uma determinada exigência profissional prática, estabelecida de comum acordo entre certificados e outras *qualificações de formação profissional (6)* emitidas por diversos organismos de formação profissional, escolas e *formações (4.1).*

8a-9 CERTIFICAÇÃO DE QUALIFICAÇÕES

ES certificación de cualificaciones
EN certification
DA certificering
FR certification des qualifications
DE Bescheinigung; Zertifizierung
IT certificazione delle qualifiche
GR πιστοποὶηση
NL diplomering; certificering

DF Conferência do CEDEFOP

Emissão de um certificado ou outra *qualificação de formação profissional (6)*, para efeitos de comprovação de *competências profissionais (13)*, pelas autoridades, organismos de formação e entidades competentes.

10 PROVA DE APTIDÃO

ES prueba de aptitud
EN aptitude test
DA egnethedsprøve
FR épreuve d' aptitude
DE Eignungsprüfung
IT prova attitudinale
GR δοκιμασὶα χαταλληλὸτητας
NL proeve van vakbekwaamheid geschiktbeidstest

DF Conselho da CE (92/51 (CEE)

Um controlo incidindo exclusivamente sobre os conhecimentos profissionais do requerente, efectuado pelas autoridades competentes do Estado-membro de acolhimento, com a finalidade de avaliar a aptidão do requerente a exercer nesse Estado-membro uma *profissão regulamentada (2).*

11 ESTÁGIO DE ADAPTAÇÃO

ES período de adaptación
EN adaptation period
DA prøvetid

FR stage d' adaptation
DE Anpassungslehrgang
IT tirocinio di adattamento
GR πραχτιχὴ
`ασχηση προσαρμογῆς
NL 1) aanpassingsstage; 2) introductie-programma/-cursus

DF Conselho da CE (92/51/CEE)

O exercício de uma *profissão regulamentada (2)* efectuado no Estado-membro de acolhimento sob a responsabilidade de um profissional qualificado e, eventualmente, acompanhado por uma formação complementar. O estágio será objecto de avaliação. As modalidades do estágio e da sua aliação serao determinadas pelas autoridades competentes do Estado-membro de acolhimento...

12 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ES experiencia profesional
EN professional experience
DA erhvervserfaring
FR expérience professionnelle
DE Berufserfahrung
IT esperienza professionale
GR επαγγελματιχὴ πὲιρα
NL beroepservaring

DF Conferência do CEDEFOP

Capacidades e conhecimentos adquiridos durante o exercício de uma *actividade profissional (17).*

Conselho da CE (92/51/CEE)

O exercício efectivo e lícito da profissão em causa num Estado-membro.

12a CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

ES capacidades adquiridas
EN prior achievement
DA erhvervede kundskaber
FR acquis
DE erworbene Kompetenzen
IT abilità professionale
GR αποχτημὲνη επὸρχεια
NL opgedane kennis en ervaring

DF Conferência do CEDEFOP

Conjunto de competências profissionais e sociais, conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos dominados por um indivíduo.

12b AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO

ES evaluación de las capacidades formadas
EN assessment of training results
DA evaluering af uddannelsesresultaterne
FR évaluation des acquis de formation
DE Bewertung des Ausbildungsergebnisses
IT valutazione delle esperienze formative
GR αξιολὸγηση των
αποτελεσμὰτων μαθητὲιας
στην επαγγελματιχὴ
χατὰρτιοη
NL evaluatie van leerprestaties; evaluatie van de tijdens de opleiding verworven theoretische en praktische kennis

DF Conferência do CEDEFOP

Controlo/avaliação pontual, ocasional ou contínua do desempenho do formando e avaliação dos resultados da *formação* (4.1), eventualmente com base em determinados padrões.

12c AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS POR EXPERIÊNCIA; AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ES evaluación de la experiencia
EN assessment of prior achievement
DA evaluering af de gennem erfaring opnaede kundskaber; evaluering af erhvervserfaring
FR évaluation des acquis d' expérience
DE Bewertung der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen; Bewertung der Berufserfahrung
IT valutazione delle esperienze professionali acquisite
GR αξιολὸγηση των
εμπειριχὰ απχτημὲνων
ιχανοτὴτων;
αξιολὸγηση της
επαγγελματιχὴς εμπειρίας
NL evaluatie van door ervaring ontwikkelde bewaam heden; evaluatie van verworven beroepservaring

DF Conferência do CEDEFOP

Controlo e avaliação das competências adquiridas aquando de uma actividade profissional ou social e eventualmente adquirida durante a fase de *formação* (4.1).

12 d-e RECONHECIMENTO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

ES reconocimiento de capacidades
EN recognition of competence
DA anerkendelse af de erhvervede kundskaber
FR reconnaissance des acquis
DE Anerkennung der erworbenen Kompetenzen
IT riconoscimento delle abilità professionali acquisite

GR αναγνωριση της
αποκτημενης επαρκειας
NL erkenning van opgedane kennis en ervaring

DF Conferência do CEDEFOP

Consideração das qualificações e competências adquiridas através da *formação (4.1)* ou da *experiência profissional (12)*, eventualmente com reconhecimento formal por parte das instâncias competentes.

12f HOMOLOGAÇÃO

ES homologación
EN accreditation
DA anerkendelse af beviser fra bestemte uddannelsesinstitutioner
FR homologation
DE Anerkennung der Abschlüsse bestimmter Bildungseinrichtungen
IT omologazione
GR αναγνωριση των
απολυτηριων ορισμενων
εκπολυιηρισμενων
εκπαιδευτικων ιδρυματων;
νομιμοποιηση
NL erkenning van getuigschriften en diploma's van bepaalde opleidingsinstellingen; homologatie

DF Conferência do CEDEFOP

Reconhecimento por parte das instâncias competentes de títulos ou diplomas emitidos por determinados organismos de formação. Este reconhecimento pode, eventualmente, ser acompanhado da atribuição de um dos níveis de formação da escala oficial em vigor.

13 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

ES competencia profesional
EN occupational competence
DA erhvervskompetence
FR compétence professionelle
DE berufliche Kompetenz
IT competenza professionale
GR επαγγελματικη
επαρκεια
NL beroepskwalifikatie

DF Conferência do CEFEDOP

Capacidade de utilizar os conhecimentos, capacidades, atitudes e outros comportamentos necessários ao exercício de uma *actividade profissional (17)*.

14 PAPEL PROFISSIONAL

ES encuadramiento profesional
EN occupational position
DA stilling
FR rôle professionnel
DE berufliche Stellung
IT ruolo professionale
GR επαγγελματικη κατασταση
NL beroepsmatige positie

DF Conferência do CEDEFOP

A posição que pessoas profissionalmente activas ocupam na estrutura da organização do respectivo campo profissional.

15 PERFIL PROFISSIONAL

ES perfil profesional
EN occupational profile
DA erhvervsprofil
FR profil d' activité
DE Tätigkeitsprofil
IT profilo professionale
GR περιγραμμα
δραστηριοτητας
NL beroepsprofiel

DF Conferência do CEDEFOP

Conjunto das características essenciais que descrevem um determinado campo de actividade profissional.

16 PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ES perfil de formación profesional
EN occupational training description
DA erhvervsuddannelses-profil
FR référentiel de formation professionnelle
DE Ausbildungsberufsbild
IT profilo di formazione professionale o profilo formativo
GR περιγραμμα
αναγνωρισμενης
επαγγελματικης καταρτισης
NL beroepsopleidingsprofiel

DF Conferência do CEDEFOP

Especificação das capacidades, conhecimentos e comportamentos que são objecto e objectivo de uma *formação (4.1)* para a aquisição de *competências profissionais (13)*.

17 ACTIVIDADE PROFISSIONAL

ES actividad profesional
EN occupational//professional activity
DA erhvervsmæssig virksomhed/aktivitet

FR activité professionnelle
DE Berufstätigkeit
IT attività professionale
GR επαγγελματική δραστηριότητα
NL beroepsactiviteit

DF Conferência do CEDEFOP

Cumprimento de uma parte determinada do conjunto de tarefas que constituem uma *profissão (1).*

18 ACTIVIDADE PROFISSIONAL REGULAMENTADA

ES actividad profesional regulada
EN regulated occupational/professional activity
DA lovreguleret erhvervsmæssig virksomhed
FR activité professionelle réglementée
DE reglementierte berufliche Tätigkeit
IT attivitá professionale regolamentata
GR νομοθετικά κατοχυρωμένη επαγγελματική δραστηριδτητα
NL gereglementeerde beroepsactivteit

DF Conferência de CEFEDOP

Cumprimento de uma parte determinada do conjunto de tarefas que constituem uma *profissão regulamentada (2).*

Conselho da CE (92/51/CEE)

Qualquer actividade profissional cujo acesso ou exercício, ou uma das modalidades de exercício num Estado-membro, se encontre subordinada, directa ou indirectamente, por força de disposições legislativas, regulamentares ou administrativas, à posse de um título de formação ou de um atestado de competência.

19 EMPREGO

ES empleo
EN employment
DA ansættelsesforhold
FR emploi
DE Beschäftigungsverhältnis
IT impiego
GR εξαρτημένη απασχόληση
NL dienstbetrekking; betrekking

DF Conferência do CEDEFOP

Actividade geralmente regular exercida por um indivíduo, mediante instruções, para uma empresa, administração ou qualquer outro empregador contra remuneração e com base num contrato de trabalho.

20 TRANSFERIBILIDADE DE COMPETÊNCIAS

ES transferibilidad de competencias
EN transferability of competence
DA overførsel af kvalifikationer
FR transférabilité
DE Übertragbarkeit von Qualifikationen
IT trasferabilità di competenze
GR ισοτίμηση της ειδίκευσης
NL overdraagbaarheid van kwalifikaties

DF Conferência do CEDEFOP

Possibilidade ou capacidade de transferir e aplicar qualificações ou competências em campos profissionais afins e alheios.

21 APTIDÃO PROFISSIONAL

ES aptitud profesional
EN occupational aptitude
DA erhvervsegnethed
FR aptitude professionnelle
DE berufliche Eignung
IT idoneità professionale
GR επαγγελματική καταλληλότητα
NL geschiktheid voor de uitoefening van een beroep

DF Conferência do CEDEFOP

Condições intelectuais, físicas e psicossociais para o exercício de uma determinada *profissão (1).*

22 CAPACIDADES E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

ES destrezas y conocimientos profesionales
EN skills
DA kompetens (skills)
FR savoir et savoir-faire professionnels
DE berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse
IT capacità e conoscenze professionali
GR επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες
NL kennis en vaardigheden

DF Conferência do CEDEFOP

Habilidade adquirida para realizar com competência determinadas tarefas.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA COMUNIDADE EUROPEIA APÓS 1993

O DEBATE EM PORTUGAL

1. INTRODUÇÃO

A Comissão das Comunidades Europeias produziu, em 1992, um conjunto de quatro documentos, com o objectivo de promover a reflexão e o debate sobre os desafios actuais e futuros das políticas comunitárias da Educação e Formação:

— Memorando da Comissão sobre Formação Profissional na Comunidade Europeia para os Anos 90;
— Carências de Qualificações Profissionais na Europa — parecer do IRDAC;
— Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia;
— Memorando sobre o Ensino Aberto a Distância na Comunidade Europeia.

O conteúdo destes documentos permitiu o enquadramento e o aprofundamento das preocupações suscitadas, em Portugal, pela evolução recente recente dos sistemas de formação, no sentido de os aproximar das necessidades específicas dos sectores e das regiões, com vista ao aumento de produtividade e competitividade das empresas e melhoria do emprego.

Com efeito, o «Memorando da Comissão sobre Formação Profissional na Comunidade Europeia para os anos 90» chama-nos a atenção para as **mutações** que marcam a nossa época e tira daí as ilações necessárias.

No caso português e no âmbito do actual Quadro Comunitário de Apoio, quatro opções fundamentais radicam, em larga medida, no contraste entre as actividades tradicionais e a modernização:

— a formação de activos empregados, sobretudo em pequenas e médias empresas;
— a formação de empresários dessas mesmas empresas;
— a formação em novas tecnologias;
— finalmente, a formação qualificante de jovens.

Através deste conjunto de orientações estratégicas estrutura-se e concretiza-se uma política global que procura intervir simultaneamente na qualificação do trabalhador e na actualização e eficácia da empresa, e daí na modernização e desenvolvimento do País.

A nossa experiência confirma também o acerto de duas grandes **prioridades consagradas no Memorando da Comissão**:

— o acesso de jovens a, pelo menos, um ano de formação qualificante, antes de entrarem no mercado de emprego;
— a generalização da formação contínua.

Estes mesmos objectivos constituem aliás as traves mestras do **Acordo de Política de Formação Profissional** subscrito em Portugal, em 1991, por representantes do governo e de todas as confederações sindicais e patronais com assento no então

Conselho Permanente de Concertação Social (hoje, comissão especializada do Conselho Económico e Social).

Quanto à **formação inicial de jovens**, é indispensável que, para além de qualificante, integre uma base alargada susceptível de facilitar a mobilidade e adaptabilidade ao longo da vida activa. Necessário é, igualmente, que prepare não só para o exercício de uma actividade profissional mas também para a inovação, a iniciativa e a auto-aprendizagem permanente.

No que se refere à **formação contínua**, a respectiva inserção no desenvolvimento simultâneo interactivo da empresa e do trabalhador constitui certamente o seu imperativo por excelência. A ideia de «organização qualificante» traduz, de algum modo, tal perspectiva e implica transformações profundas na realidade empresarial.

A inserção, acabada de referir, da formação profissional no desenvolvimento do trabalhador e da empresa, torna imperiosa uma estreita **ligação ao sistema educativo**, de modo que este assegure a base cultural e técnico-científica da actividade profissional e, por outro lado, receba dela a actualização e dinamismos próprios da vida económica.

Torna igualmente imperiosa a ligação entre sistema de formação e o de emprego, uma vez que a formação se situa não só a montante mas também no âmago e a jusante.

Com efeito, o «estar empregado» e o acto de trabalhar envolvem cada vez mais o «estar em formação» e a procura de respostas inovadoras a novos problemas.

A conjugação de preocupações atrás enunciadas apela ainda, de maneira crescente, para a complementaridade da formação e da investigação.

Através da investigação relativa a novos produtos e processos, a novas modalidades de organização, relações sociais, comercialização e financiamento, descobrem-se novas condições de **optimização simultânea do emprego e da empresa**.

Neste quadro, exigem-se, nomeadamente, elevados níveis de qualidade, um sistema seguro e flexível de certificação, o reconhecimento do contributo da experiência de trabalho para a qualificação profissional e — no plano comunitário — a transparência e correspondência expeditas de qualificações e o reconhecimento equitativo de formações.

Na base da procura e aplicação de soluções adequadas, a **participação activa dos parceiros sociais** reveste-se da maior relevância, conforme salienta o Memorando da Comissão.

Em Portugal, no quadro institucional da Concertação Social, os representantes sindicais e patronais intervêm na definição e execução das políticas de formação profissional, negoceiam entre si aspectos organizativo-formativos a nível da empresa e em âmbitos mais alargados e promovem ou realizam eles próprios diversas actividades de formação.

Tendo em conta este contexto e considerando o contributo essencial do Memorando, foram definidos os seguintes **objectivos** fulcrais para reflexão dos diferentes especialistas e organismos envolvidos:

— Aprofundar o conhecimento e a mútua compreensão dos sistemas de formação profissional, a nível nacional e comunitário;
— Identificar tendências e perspectivas de desenvolvimento dos sistemas de formação profissional face às novas exigências do contexto económico e social;
— Caracterizar as responsabilidades dos diferentes parceiros na definição, organização e validação da formação.

Com base naqueles documentos, e à semelhança do que aconteceu com os outros países da Comunidade, o Instituto do Emprego e Formação Profissional promoveu várias iniciativas com vista ao alargamento do debate entre os diferentes parceiros com responsabilidade nesta matéria, o qual culminou com a organização de um Seminário nos dias 10 e 11 de Dezembro de 1992, subordinado ao tema:

O Desafio Pós-92

A EVOLUÇÃO CONCERTADA DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NUM ESPAÇO ALARGADO DE INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE

A análise detalhada dos aspectos abordados nos referidos documentos permitiu seleccionar um conjunto de ideias-força que constituíram os eixos essenciais deste debate:

— Interacção educação-formação-trabalho;
— Formação profissional — factor estratégico de desenvolvimento socioeconómico;
— Partilha de responsabilidades na modernização da formação profissional.

Nestas iniciativas participou um conjunto alargado de especialistas e representantes de organismos

vocacionados para estas matérias em Portugal e outros Estados-membros, designadamente parceiros sociais, instituições universitárias, empresas e outras entidades públicas e privadas.

A qualidade dos textos-base e a diversidade das perspectivas com que foram abordados permitiu traçar as grandes linhas do **contributo** do Instituto do Emprego e Formação Profissional a incorporar em futuras propostas da Comissão das Comunidades Europeias.

2. O CONTEXTO EUROPEU

O debate decorreu num período crucial para a construção europeia porquanto se vivia o limiar do mercado único, estava em curso o processo de ratificação do Tratado de Maastricht nos diferentes Estados-membros, em vésperas da Cimeira Europeia de Edimburgo, da qual se esperava a tomada de decisões importantes quanto aos meios a afectar no domínio da Coesão Económica e Social.

Um dos méritos do **Tratado de Maastricht** reside, efectivamente, no reforço das perspectivas de crescimento, modernização e desenvolvimento da economia europeia, através do reforço da coesão económica e social, da criação de novas oportunidades de mercado e do apoio à realização de infra-estruturas, bem como à reconversão de sectores específicos de actividade.

A **nova política industrial comunitária** poderá constituir uma alavanca decisiva na reconversão da base produtiva interna dos diferentes países, sendo provável que o Conselho das Comunidades venha a adoptar medidas específicas de apoio às acções dos Estados-membros que visem acelerar a adaptação da indústria às alterações estruturais da economia internacional ou incentivar a criação de um ambiente favorável à iniciativa e ao desenvolvimento das empresas do conjunto da Comunidade, nomeadamente, das pequenas e médias empresas.

Mas se esta é a perspectiva pelo lado do Tratado de Maastricht, a lógica da evolução previsível de cada Estado-membro é complexa e ainda mais o próprio sentido evolutivo da construção da união europeia.

De facto, ao nível de cada país, é cada vez mais numeroso e difícil de controlar o conjunto das variáveis, já que o peso relativo de cada um dificilmente se deixa isolar, recebendo novas e permanentes influências de um número cada vez maior de vontades e decisões, quantas vezes externas.

Nesse sentido, considera-se ser de salientar que as tentativas de harmonização de interesses nacionais nem sempre obedecem à lógica do equilíbro e do princípio da subsidiariedade.

A mobilidade geográfica e profissional pressupõe necessariamente o mínimo de compreensibilidade, harmonização e transparência na forma de atestar as qualificações. Para serem reconhecidas no mercado de trabalho e no contexto mais vasto do mundo laboral, a formação profissional e a experiência profissional deverão ser certificadas segundo modalidades previamente definidas em sede de concertação, ao nível nacional.

Por outro lado, será desejável intensificar o diálogo social sobre questões inerentes à formação profissional, a fim de se resolver os problemas que actualmente se põem no que se refere às qualificações profissionais no seio da Comunidade, intensificando-se, se necessário, a participação dos parceiros sociais no âmbito do Comité Consultivo para a Formação Profissional.

O princípio da subsidiariedade significa que as acções comunitárias ficam limitadas aos casos que signifiquem ganhos de eficácia relativamente à acção nacional. Visa, assim, impedir uma intervenção desproporcionada da Comunidade, bem como o uso de interferências não justificadas na esfera da competência dos Estados-membros.

Dito de outra forma, a subsidiariedade garante que todas as decisões serão tomadas ao nível mais próximo possível dos seus destinatários, atendendo à sua eficácia pratica. Por exemplo, a luta pela defesa no meio ambiente — área em que os problemas a resolver não conhecem fronteiras — será mais bem sucedida ao nível comunitário do que ao nível nacional.

Pelo contrário, e, por exemplo, em matéria de educação e de formação profissional, a competência da Comunidade é reduzida às acções que tenham dimensão especificamente europeia, permanecendo sob a responsabilidade de cada um dos países a definição e conteúdo dos sistemas de ensino e formação profissional, conforme preconizam os artigos 126 e 127 do novo Tratado.

A responsabilidade de cada Estado-membro pela definição e conteúdo dos sistemas de ensino e formação profissional, nao só pode excluir, como pressupõe, a aplicação prévia do princípio de coesão económica e social, sem cuja contribuição os objectivos do Tratado de Maastricht saem fortemente prejudicados.

Delimitada, pelo menos, ao nível dos princípios, a fronteira de intervenção comunitária no processo de desenvolvimento profissional, vale a pena relembrar aqui os diagnósticos recentemente elaborados sobre os recursos humanos no nosso país e que permitem detectar alguns problemas que caracterizam a situação actual e identificam alguns dos estrangulamentos que afectam uma melhor preparação e utilização dos mesmos.

A revolução tecnológica tem vindo a implicar profundas mutações no número, na dimensão e na natureza das empresas e na organização do trabalho, que condicionam fortemente o grau, a intensidade e a natureza da formação profissional.

Estão abalados os alicerces em que assentou a chamada «sociedade industrial». Certas funções que exigiam anteriormente qualificações «de ponta» vão-se transformando em tarefas de simples execução ou controlo, alterando a hierarquização das profissões medidas pelo grau da sua exigência técnica ou profissional.

Nos anos 90, nao estando já em causa sistemas políticos, económicos ou ideológicos, mas antes uma nova realidade condicionada por sistemas culturais, assiste-se à mundialização da economia, marcada pela inovação tecnológica e por profundas reestruturações sectoriais que conduzem à mudança permanente nas qualificações profissionais.

Regista-se, neste contexto, um desfasamento entre as qualificações disponíveis e as necessárias, situação que é evidenciada pela coexistência de uma significativa taxa de desemprego paralelamente a uma elevada procura de emprego.

Nas transformações em curso sobressai o desafio da competitividade externa da Europa e a necessidade da sua compatibilização com a manutenção das culturas específicas dos Estados-membros.

Confrontam-se duas tendências nem sempre fáceis de harmonizar: por um lado, a construção do mercado europeu, assente na verticalização ou compartimentação na abordagem dos problemas, correndo riscos de homogeneização e uniformização; por outro, a valorização da pessoa humana na arquitectura da Comunidade Europeia, numa perspectiva de globalização e reforço da mobilidade geográfica e funcional como produto final da liberdade individual.

A fim de evitar que a convergência nominal seja construída à custa dos tecidos sociais e económicos mais frágeis, sublinha-se a importância da solidariedade na coesão económica e social, e não é por acaso que, como corolário destas preocupações, o próprio Tratado de Maastricht valoriza a diversidade dos diferentes sistemas culturais, consagrando a não harmonização dos dispositivos da educação/formação.

3. A DIMENSÃO NACIONAL

O conjunto das mutações económicas e sociais em curso, a que não escapam também as empresas portuguesas, favorece o aparecimento de uma nova geografia de empregos e de qualificações de que não pode dissociar-se uma nova pedagogia de aquisição de conhecimentos, que esbata a lógica pura do ensino em favor da lógica mista da aprendizagem.

Às questões que caracterizam a problemática da formação profissional, no actual contexto comunitário, acrescem alguns estrangulamentos que, em Portugal, afectam uma melhor preparação e utilização dos recursos humanos.

Com efeito, a um processo de reestruturação económica atrasado em relação à média comunitária, associa-se um tecido empresarial caracterizado por empresas de reduzidas dimensões, com fraca tradição de cooperação entre si e com as grandes empresas.

Os sectores e profissões tradicionais têm um peso significativo na realidade socioeconómica do País, marcada igualmente por um baixo nível de preparação escolar e funcional aliado a um acentuado défice de qualificações da população empregada e a uma insuficiência de quadros superiores e intermédios.

Por outro lado, a reorganização recente dos sistemas de formação profissional com características próprias, adequadas às necessidades do País, só agora começa a contar com o envolvimento mais activo das empresas e dos trabalhadores, persistindo ainda algumas situações de marginalização e exclusão da formação.

Tendo em consideração este quadro referencial, importa reflectir que estratégia deve ser implementada na óptica da modernização através da formação profissional, por forma a servir os trabalhadores e a viabilizar o processo de mudança das empresas. Importa, de igual modo, analisar o papel que cabe aos operadores privados e públicos nesta matéria.

Na verdade, a formação profissional deve estar, directa e indirectamente, ligada à preparação para o emprego. Por isso, qualquer que seja o seu nível e tipologia, visa, prioritariamente, a valorização

do homem no domínio das suas capacidades profissionais, tendo em vista permitir-lhe ocupar um lugar adequado no mercado de trabalho.

Os sistemas de formação devem ser, por isso, concebidos a partir da empresa. A empresa é o núcleo de formação, porque cria o emprego, gera os recursos que financiam, desenvolve a tecnologia e nela se processa o encontro entre a oferta e a procura de mão-de-obra.

É a empresa, isoladamente ou em associação, que estará em melhores condições para promover uma inserção profissional dinâmica, garantindo a adaptação permanente do trabalhador à evolução tecnológica e a partilha das responsabilidades num clima de incerteza económica e de competitividade na inovação que, hoje, caracteriza os nossos mercados.

Mas a formação profissional não pode, na actualidade, ser perspectivada como o instrumento utilitário que serve, em exclusividade, a empresa. A incerteza económica das empresas deve corresponder uma ampla capacidade de mobilidade profissional dos trabalhadores, o que pressupõe uma qualificação inicial, centrada na polivalência técnica e funcional e marcada pela aprendizagem ao nível do comportamento e das atitudes. Pressupõe, sobretudo, a aquisição de hábitos de formação técnica e profissional permanentes, pouco consentâneos com o empirismo e a ausência de estratégias empresariais.

Desta forma dir-se-á que o modelo mais adaptado à nossa realidade e possibilidades de formação assenta em cinco eixos principais:

— a **formação inicial, qualificante**, deve estar centrada na escola ou em soluções institucionais (privadas ou públicas) que desenvolvam a polivalência técnica e funcional, que eduquem e profissionalizem, e que confiram equivalência académica e certificação profissional;

— a **alternância**, como metodologia dinâmica de formação, propiciadora da troca de informação escola/empresa, deve ser utilizada em todos os programas de qualificação profissional;

— tendo como núcleo organizacional a empresa, a **formação contínua** deve ser particularmente desenvolvida no seu seio, associações empresariais e sindicais, bem como por centros de formação sectorial, os quais deverão orientar o seu apoio para empresas cuja dimensão não permite ou não torna eficaz o desenvolvimento isolado das acções;

— o Estado, directa ou supletivamente, deve responsabilizar-se pela formação da população desempregada, das pessoas deficientes ou outros **grupos sociais** mais desfavorecidos no mercado do trabalho, tendo em conta as características marcadamente sociais e preventivas das acções a empreender;

— finalmente, e porque a vertente pedagógica assume uma importância crucial e da sua expressão ao nível da transmissão de conhecimentos e atitudes dependem, em boa medida, o êxito, a qualidade e a eficácia da formação, o Estado deve assumir ou, pelo menos, provisionar a **formação de formadores**.

4. TENDÊNCIAS E RECOMENDAÇÕES

Uma análise exaustiva das intervenções registadas no âmbito dos três pontos permitiu sistematizar um conjunto de ideias-chave agrupadas em quatro domínios:

— Sistemas de formação profissional;
— Formação inicial;
— Formação contínua
— Partenariados-interacções.

4.1 Sistemas de formação profissional

Numa perspectiva de **modernização da Formação**, preconiza-se a elevaçao da **qualidade global** dos sistemas de formação por forma a adequar a oferta formativa às necessidades da procura, actuando nas seguintes vertentes:

— Implementação de um modelo de **certificação exigente e flexível**, assente na convergência, transferibilidade e transversabilidade das qualificações a nível comunitário;

— Desenvolvimento de **sistemas de formação profissional centrados na pessoa**, favorecendo a diversidade dos percursos, dos ritmos e da criatividade e motivações individuais;

— **Selecção rigorosa dos investimentos** em formação, assegurando a **rendibilização dos recursos** a nível nacional, regional, local e sectorial;

— Recurso às **novas tecnologias de informação e comunicação** como suporte a sistemas *multimedia* orientados para a formação aberta, designadamente a distância;

— Valorização das **profissões tradicionais** através da associação de novas competências e novas técnicas;

— Definição de **novos perfis de formação** que combinem competências específicas com outras de âmbito geral, atendendo às novas formas de organização do trabalho e numa perspectiva de alteração de atitudes e comportamentos;

— Desenvolvimento da **formação de quadros** como agentes de mudança sustentada das organizações;

— Concepção de diferentes modelos e **recursos didácticos**, bem como preparação e **formação contínua dos formadores** nas vertentes social, técnica e pedagógica;

— Recurso aos **quadros técnicos** altamente qualificados **das empresas** como formadores.

4.2 Formação inicial

Considerando os princípios consagrados no Acordo de Política de Formação Profissional celebrado entre o Governo e os Parceiros Sociais, foram relevadas as seguintes **orientações para a formação inicial**:

— Desenvolvimento de uma **formação inicial qualificante** antes do ingresso na vida activa, com uma duração não inferior a um ano e de base alargada em termos culturais e técnico-científicos;

— Introdução progressiva, na generalidade dos programas de formação, do **regime de alternância** e institucionalização dos correspondentes processos de tutoria;

— Aplicação de metodologias dinâmicas de formação privilegiando a **organização modular da formação**, por forma a viabilizar a capitalização das competências e saberes adquiridos;

— **Desenvolvimento de forma integrada das diferentes componentes** da formação profissional, designadamente nas suas vertentes sociocultural, prática, tecnológica e científica;

— Promoção de uma **complementaridade e comunicabilidade** efectivas entre o sistema formal de ensino e dos diferentes sistemas de formação profissional inseridos no mercado de emprego;

— **Permeabilidade** entre os sistemas educativos e os sistemas alternativos de formação profissional, designadamente ao nível do ensino técnico-profissional, escolas profissionais e aprendizagem, facilitando a **correspondência de qualificações e de equivalência escolar**.

4.3 Formação contínua

A melhoria da qualidade do emprego implica a generalização e intensificação da formação contínua como forma de contrariar a depreciação progressiva do capital humano e de contribuir para a adaptação permanente das qualificações às necessidades do tecido produtivo. Neste ponto foram propostas as seguintes medidas:

— **Formação de empresários** e potenciais criadores de empresas, em ordem:

— ao desenvolvimento e reforço da competitividade das empresas;

— à motivação para a importância do investimento na Formação;

— **Mobilização dos indivíduos** para a necessidade da formação permanente;

— **Interactividade entre a empresa e o trabalhador**, valorizando o contributo da experiência do trabalho na qualificação profissional;

— Sensibilização e consciencialização dos trabalhadores para a **relação custo-benefício** do investimento em formação;

— Implementação de **planos de formação nas empresas** articulados com os seus objectivos de desenvolvimento e apoiados na negociação com os trabalhadores, favorecendo itinerários ou percursos individuais de formação;

— **Utilização do tempo de desemprego para alteração das qualificações**, numa perspectiva de adequação à procura, capacitando os indivíduos para a reentrada no mercado de trabalho.

4.4 Partenariados-interacções

No plano da concertação e partilha de responsabilidades em matéria de formação profissional mereceram particular destaque as seguintes propostas de acção:

— Reforçar a interacção entre os **sistemas de educação e formação profissional** e destes com o **mundo económico** com a finalidade de **reduzir o défice de qualificações**;

— Centrar as políticas de formação profissional numa **valorização integrada** das pessoas, das organizações e das envolventes locais e regionais e do próprio país;

— Incentivar **o apoio técnico às PME's** com recurso a serviços especializados, integrados em redes de assistência técnica, como instrumentos privilegiados para:

— Identificação e hierarquização das necessidades formativas;

— Construção de planos e programas de formação;

— Execução e acompanhamento das acções;

— Inserção dos resultados na reorganização estratégicas das empresas;

— Criar um **clima de confiança** que favoreça a **aproximação da formação profissional** às pessoas e às organizações, visando a satisfação das necessidades reais dos diferentes destinatários;

— Potenciar um **intervenção concertada** dos diferentes centros de formação, inovação e competências técnicas, estruturas empresariais, profissionais e sindicais, na óptica de uma política de responsabilidade e de optimização dos recursos disponíveis;

— Promover a **complementaridade investigação-formação** numa perspectiva pluridimensional das vocações específicas das universidades, das empresas e do Estado;

— Incentivar o lançamento de projectos transnacionais que privilegiem o intercâmbio de experiências inovadoras e a interacção dos programas comunitários;

— Privilegiar **a partilha de responsabilidade** e benefícios da formação profissional no quadro das instituições públicas e privadas, cometendo ao Estado um papel relevante na formação Inicial dos grupos socialmente desfavorecidos;

— Preparar as condições para a definição de um novo quadro comunitário de apoio que satisfaça, de forma adequada, as prioridades e especificidades da **realidade nacional**, a partir da experiência já capitalizada no actual quadro e de um debate alargado com os diferentes intervenientes;

— Promover, em **fóruns especializados**, uma reflexão aprofundada e continuada sobre a problemática da formação profissional enquanto factor de desenvolvimento sectorial e regional;

— Reforçar a interacção da valência formação profissional nas **políticas de reestruturação** e nas operações integradas de desenvolvimento regionais;

— Aprofundar a dimensão do **diálogo social** no âmbito das organizações e das empresas, integrando os resultados positivos que têm vindo a ser obtidos em sede de concertação social de que o acordo de política de formação profissional é um exemplar testemunho.

5. CONCLUSÕES

O debate nacional não esgotou as inúmeras questões propostas e sugestões dos documentos da Comissão, em particular o Memorando sobre Formação Profissional nos Anos 90.

No entanto, veio reforçar o envolvimento dos diferentes agentes da formação profissional no processo de mudança que se avizinha, tendo permitido consolidar, de forma alargada, o envolvimento da política de formação profissional não só como componente fundamental da política de emprego mas também como factor de valorização dos recursos humanos, quer na perspectiva do funcionamento e modernização das empresas quer na perspectiva da promoção e realização pessoal dos indivíduos.

É já nesta linha que foram traçados os **objectivos globais no domínio da formação profissional em Portugal** no período que nos separa do ano 2000:

— qualificação da população jovem e da população adulta;

— formação contínua de activos correspondente às necessidades do mercado de emprego e da modernização da economia;

— formação com vista à integração económica e social dos grupos sociais desfavorecidos.

Tendo como quadro de referência global as ideias-força inseridas no pacote Delors II, no Memorando sobre formação profissional para os anos 90, no Acordo da Política de Formação Profissional e ainda no documento da Presidência portuguesa «Que formação profissional para os anos 90», foram definidas as **linhas de estratégia** específicas para Portugal, assentes nos seguintes eixos de desenvolvimento:

— **concertação** na definição, desenvolvimento, execução e avaliação da política de formação profissional;

— **organização do mercado da formação**, procurando-se actuar sobre a procura e a oferta de formação inicial e contínua e envolvendo cada vez mais os diferentes actores; esta organização deverá desenvolver-se a quatro níveis — central, regional, sectorial e empresarial — com base em centros de racionalidade e observatórios permanentes;

— **nova estrutura de gestão da formação profissional**, cabendo ao Estado criar mecanismos que permitam que a sociedade civil se organize, cabendo-lhe preferencialmente as funções de:

— estudo, concepção e avaliação;

— formação inicial, formação de desempregados,

formação de grupos sociais desfavorecidos e formação de formadores.

— **reforço da articulação e participação dos diferentes ministérios** na política de valorização dos recursos humanos;
— **reforço do papel dos agentes económicos e parceiros sociais** na promoção e execução das acções de formação profissional;
— **articulação entre a política de acção social e a política de formação profissional.**

Com vista à prossecução dos objectivos definidos e tendo em conta as linhas de estratégia e programáticas traçadas, foram delineados os principais programas enquadradores:

— **QUALIFICAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO NO MERCADO DE EMPREGO**, incluindo a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego;
— **MELHORIA DO NÍVEL E QUALIDADE DO EMPREGO**, abrangendo a criação de postos de trabalho — apoiando, designadamente, a criação de pequenas empresas — e a formação profissional contínua;
— **INTEGRAÇÃO ECONÓMICA E SOCIAL DOS GRUPOS SOCIAIS DESFAVORECIDOS** com o apoio ao desenvolvimento local e à família e ainda as intervenções relativas a segmentos específicos da população com maiores dificuldades formativas e de resolução de problemas de emprego;
— **APOIO À FORMAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**, integrando intervenções que visam o incremento da qualidade do mercado de formação, designadamente no domínio das infra-estruturas físicas, estudos, produção de recursos didácticos, formação de formadores e outros técnicos e agentes de desenvolvimento e a assistência técnica a PME's desde a fase de diagnóstico de necessidades até à formação e execução dos planos de formação do seu pessoal, numa lógica de interacção com a evolução produtiva das próprias empresas.

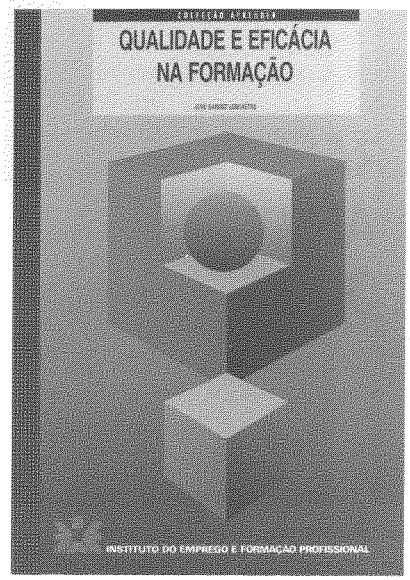
Os três primeiros programas apresentam uma **perspectiva integradora** das questões relacionadas com o **emprego e a formação profissional**, abarcando os vários segmentos da população activa, numa linha de gestão previsional do mercado de emprego e, consequentemente, de maior peso para acções de formação qualificante e medidas de emprego positivas.

O último programa integra várias medidas que constituem instrumentos básicos para o desenvolvimento dos programas anteriores, não só em termos quantitativos mas, fundamentalmente, numa óptica de **melhoria qualitativa**.

Neste plano alargado de acção, é decisivo o **papel da Comunidade Europeia** nos termos consagrados no Tratado, apoiando e completando a intervenção nacional. Com efeito, a valorização da diversidade das soluçoes encontradas em cada Estado-membro deve ser enquadrada por políticas globais, que privilegiem os **intercâmbios de formação e experiências, as bases de dados comuns, as recomendações** referentes a regulamentos comunitários, a permeabilidade dos **sistemas de documentação**, a consolidação da **correspondência de qualificações** e o apoio às acções de concorrem para a **mobilidade dos trabalhadores** e para a **modernização dos processos produtivos**.

COLECÇÃO

APRENDER



VOLUMES PUBLICADOS

Elaboração de Programas de Formação
José Manuel Dias

Definição de Objectivos de Formação
Maria de Lourdes Vieira

Análise de Trabalho
Acácio Duarte

Preparação e Desenvolvimento de Sessões de Formação
Fernando Oliveira

O Método Demosntrativo
Arménio Pereira/José Eduardo Rocha

A Comunicação
Luís Cardim/Pedro Marques

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

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

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

Guia Prático para o Uso do Retroprojector
Artur da Rocha Machado

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

Métodos Pedagógicos
João Pinheiro/Lucília Ramos

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

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

Psicologia da Aprendizagem
Jorge Pinto

A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia de Empresa
Rita Campos e Cunha

TV e Vídeo na Formação
Carlos Portugal Ribeiro/
/João Alberto Pires/Luís Relvas

Qualidade e Eficácia na Formação
José Garcez de Lencastre

Preço: 650$00

As encomendas podem ser solicitadas directamente à Assessoria Técnica de Informação e Documentação
Rua da Picoas, 14 — 1000 LISBOA
Telef. 356 38 01/03

TOMADA DE VISTAS

A FOTOGRAFIA ESTÁ AO ALCANCE DE TODOS

Na formação profissional, a utilização da fotografia como apoio pedagógico determina a valorização das acções de formação, é um forte factor de motivação e atenção dos formandos, aumenta a eficácia das acções e possibilita aos formadores um melhor aproveitamento do tempo de duração e de preparação das sessões.

Como método de conseguir imagens, a fotografia está ao alcance de todos; não exige grandes conhecimentos científicos, basta querer aprender um pouco. Também os formadores deveriam interessar-se por aprender fotografia e utilizá-la nas sessões de formação, tirando múltiplas vantagens na sua utilização, «falando» também por imagens.

Acerca da aprendizagem da técnica fotográfica escreve um grande formador de fotografia, Michael Langford: «Aprender fotografia é qualquer coisa como aprender a escrever: em primeiro lugar é preciso saber juntar as letras que constituem as palavras, depois aprender a soletrar e organizar a nossa gramática. Mas aquele que saiba apenas fazer isto não é um escritor até ter ideias, que possa exprimir por palavras. Do mesmo modo, a teoria é para o fotógrafo um meio para alcançar um fim visual válido na medida que lhe oferece um melhor controlo, uma maior confiança em si próprio para alcançar o que ele deseja dizer mediante imagens.»

A teoria existe, portanto, para apoiar a prática. A «fotografia» ou o «desenho com a luz» consiste essencialmente numa combinação de técnica e de observação visual.

O MANUSEAMENTO DA MÁQUINA FOTOGRAFICA

Tentarei aqui apresentar-lhe conhecimentos básicos de fotografia, fundamentais para o manuseamento da máquina fotográfica, através de uma explicação da terminologia, tais como velocidade de obturador, objectiva, profundidade de campo, etc.

Necessitará, para iniciar a sua aprendizagem, de uma máquina fotográfica com uma objectiva «normal» (de 50 mm.) e de filme a cores ou a preto e branco. Não se preocupe em gastar filme pois só com a prática é possível aprender e verificar os resultados comparando fotografias, fazendo experiências.

Assente as características com que tirou as fotografias, analise os resultados com as notas que tirou, compare-os e verá os progressos que a prática lhe traz. Escolha assuntos simples e evite condições difíceis de iluminação (grandes contrastes entre luz e sombra).

Habitue-se a trabalhar com a sua máquina. São três os seus mecanismos e cada um deles pode afectar o resultado:

— Anel de focagem da objectiva;
— Abertura da objectiva, ou diafragma;
— Obturador.

O CARREGAMENTO DA MÁQUINA FOTOGRÁFICA

Em local pouco iluminado, caso não tenha sombra faça-a com o seu próprio corpo, abra a tampa da máquina e coloque o filme. Feche a tampa e dispare «em seco» duas ou três vezes. Introduza o valor ASA/DIN do seu filme na janela de escala do fotómetro.

I — A FOCAGEM

As objectivas das máquinas fotográficas estão preparadas para dar uma visão igualmente nítida desde cerca de 0,5 m até ao infinito. A focagem, movi-

Estas três fotografias mostram a mesma cena fotografada a 1/15, 1/60 e a 1/1000 seg.; respectivamente da esquerda para a direita.
Na fotografia da esquerda há um «arrastamento» «tremido», dado pelo movimento da água.
Na imagem do meio, este efeito do «tremido» é reduzido, desaparecendo a sensação de movimento.
A fotografia da direita, tirada a 1/1000 seg., «congela» o movimento da água.

mento que faz retrair e estender a objectiva, faz-se pela rotação do anel de focagem na objectiva. Esta serve para concentrar a atenção em certos planos da fotografia.

II — A ABERTURA DA OBJECTIVA OU DIAFRAGMA

Variando a abertura de uma objectiva estamos a fazer variar a quantidade de luz que, num certo lapso de tempo, chega ao filme, tornando a imagem mais clara ou mais escura.

A abertura é formada por uma série de lâminas móveis sobrepostas que formam um diafragma ajustável de modo a que a luz chega com maior ou menor intensidade ao filme, consoante o resultado pretendido.

Ao fotografar uma cena com uma iluminação fraca deverá usar-se uma grande abertura para que o máximo de luz possível chegue ao filme; no caso oposto, estando perante uma cena com uma iluminação forte, deverá usar-se uma abertura pequena para reduzir a quantidade de luz que chega ao filme.

As aberturas do diafragma estão expressas em valores f., que representam a razão entre o diâmetro e a distância focal da objectiva e têm geralmente a seguinte escala:

f.2; f.2.8; f.4; f.5.6; f.8; f.11; f.16; f.22

À medida que se «fecha» ou «abre» um diafragma, ou seja, à medida que se vai alterando o diafragma de, por exemplo, f.4 para f.5.6 ou de f.11 para f.8, vai-se alterando a quantidade de luz que chega ao filme, alterando respectivamente para metade ou para o dobro a quantidade de luz que «impressionará» o filme.

A NITIDEZ DA IMAGEM — PROFUNDIDADE DE CAMPO

A abertura da objectiva tem um importante efeito na nitidez da imagem: ao tirarmos uma fotografia focamos a objectiva para um ponto determinado, geralmente onde se encontra o assunto mais importante; tudo o resto, à frente e atrás desse ponto, aparece desfocado quando espreitamos pelo visor da máquina fotográfica.

Quando só um plano ou ponto da cena fotogra-

fada está focado, acentua-se um elemento da fotografia ou um pormenor de um objecto. Por exemplo, acentua-se um projector de *slides* com um fundo desfocado de uma sala de formação, tendo uns formandos também desfocados no 1.° plano. Chama-se a esta fotografia de «informação única» e é efectuada com uma abertura máxima ou perto da abertura máxima (f.2; f.2.8); é uma fotografia sem profundidade de campo.

As fotografias com uma profundidade máxima (f.16;f.22) são nítidas na sua totalidade. São usadas para registar muita informação, estando focada toda a cena fotografada, dos primeiros aos últimos planos e , reportando-nos ao exemplo anterior, teríamos uma fotografia em que os formandos (no primeiro plano), assim como o projector de *slides* e a sala de formação estariam focados. Pode, no entanto, esta fotografia apresentar demasiada informação, o que poderá ser indesejável.

A diferença entre as profundidades de campo mínima e máxima faz com que duas fotografias tiradas de igual ângulo, com a mesma cena, tenham resultados diferentes: enquanto no primeiro caso temos uma fotografia de um projector de *slides* por ser este o elemento importante a ser fotografado, no segundo caso temos uma fotografia de uma sala de formação, onde o projector de *slides* está presente mas não chama a nossa atenção, que está diluída pelas informações que nos são dadas dos primeiros aos últimos planos e concentrada globalmente na sala e não em apenas um dos seus elementos que a compõem (projector de slides).

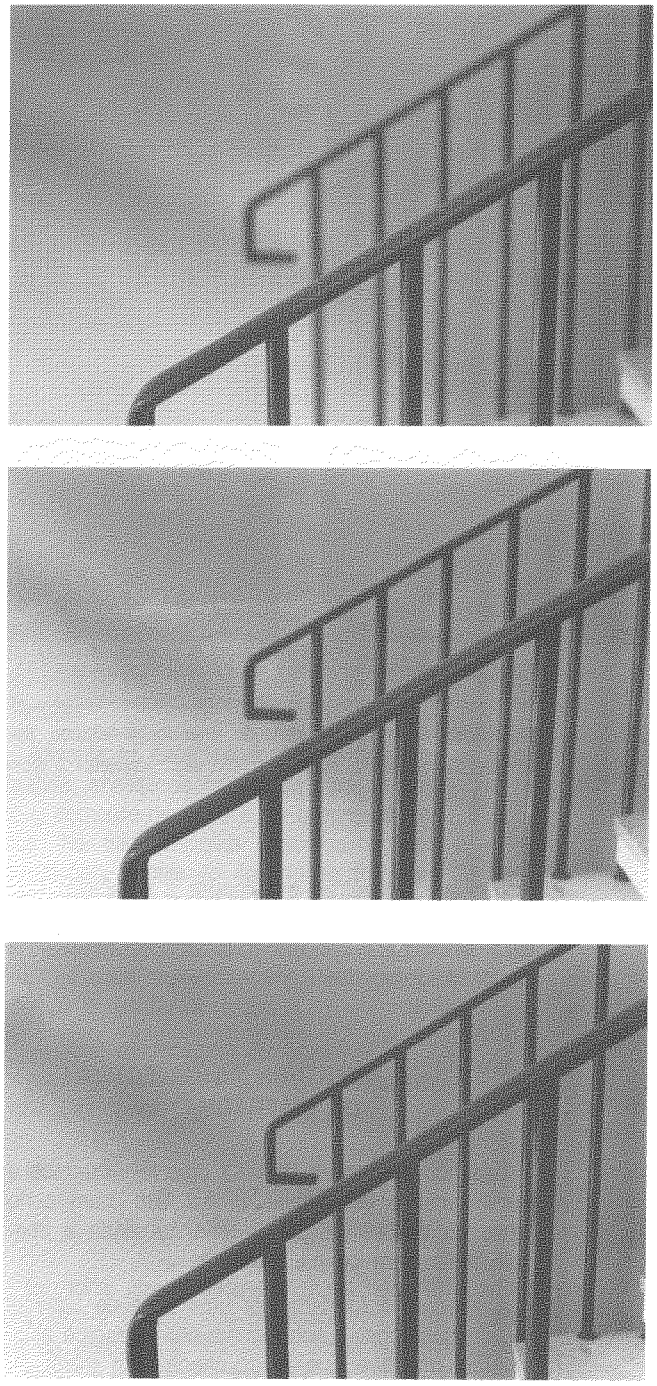
No fundo, o diafragma funciona como qualquer outro orifício: se é maior permite que entre mais luz, se é mais pequeno entrará menos luz.

III — O OBTURADOR

O obturador determina o momento em que o filme é exposto à luz e a duração desta exposição. O lapso de tempo em que o obturador está accionado, exposto (duração do «CLICK»), regula a quantidade de luz que atinge o filme. É um processo semelhante ao de encher uma banheira: ligando a torneira (fazendo o «CLICK») quanto mais tempo a torneira (tempo de exposição) estiver aberta, mais água (luz) entra na banheira (imagem).

Em regra a escala de velocidade (tempo de exposição da imagem) são as seguintes:

B; 1; 1/2; 1/4; 1/8; 1/15; 1/30; 1/60; 1/125; 1/250; 1/500; 1/1000 segundos.



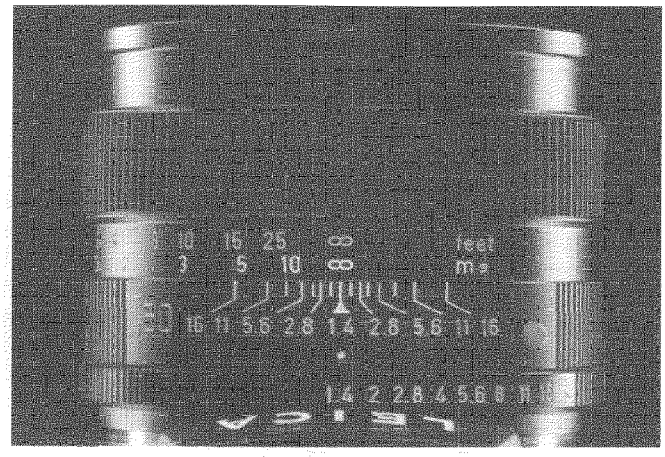
A abertura do diafragma é visível nestas três imagens que foram tiradas com a objectiva focada a 1 metro.

Na foto da cima, tirada com a abertura maior f.2, só o primeiro plano ficou focado, nítido, ficando tudo o resto desfocado.

Na fotografia do meio já se nota uma certa profundidade de campo, há uma maior zona nítida, tendo sido usada uma abertura f.5.6.

Na terceira fotografia, tirada com f.16 toda a imagem, do primeiro ao último plano está focada.

«B» significa breve e mantém aberto o obturador enquanto se exerce pressão no disparador. Cada velocidade é o dobro da velocidade anterior e metade da seguinte, sendo a variação, tal como nas aberturas, de dobros e metades. Importante é reter que enquanto dura o «CLICK» tudo fica registado: havendo movimento na cena fotografada, este aparecerá «arrastado».



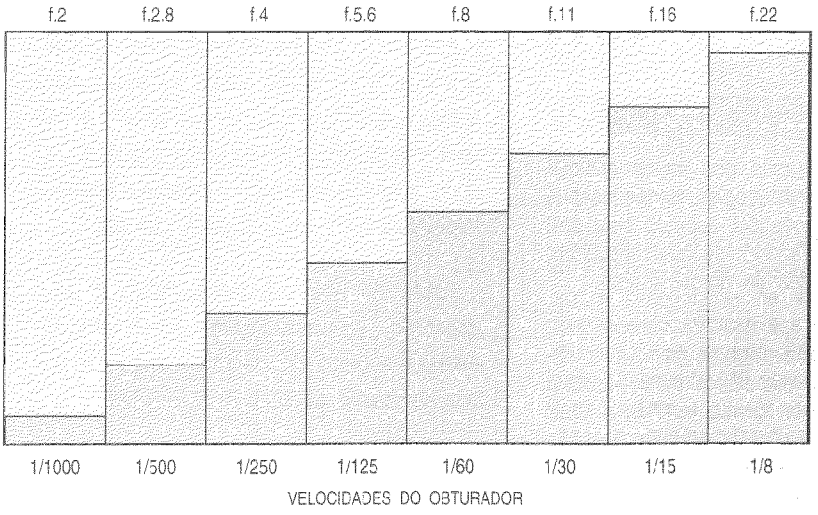
Calculadora de profundidade de campo incorporada no anel de focagem da objectiva

As objectivas das máquinas fotográficas estão equipadas com uma escala de profundidades de campo em valores f. junto ao anel de focagem, de modo a que possamos prever a profundidade de campo correspondente a cada valor do diafragma. Com o uso desta escala sabemos a extensão da profundidade de campo que vamos utilizar, para além e aquém do objecto focado.

CONJUGUE A ABERTURA DA OBJECTIVA COM O OBTURADOR

A abertura da objectiva e a velocidade do obturador afectam a imagem de duas maneiras: a abertura faz variar a quantidade de luz que entra no filme (e altera a profundidade de campo), a velocidade de obturação regula o tempo de incidência de luz no filme.

Escolha da abertura e da velocidade do obturador: para que o filme registe a imagem correctamente, é necessário que receba a quantidade de luz certa, e esta é só uma. Sendo a luz constante, é-nos indiferente que usemos um tempo de exposição longo com uma abertura pequena, ou um tempo de exposição pequeno com uma abertura grande — a quantidade de luz é a mesma.



A mesma exposição, combinação dos valores do obturador com o diafragma — pode ser dada de várias maneiras. Ao alterar um dos valores altere o outro de forma equivalente e o filme receberá sempre a mesma luz.

Podemos combinar vários valores diferentes sobre a imagem, admitindo a mesma quantidade de luz: se, por exemplo, o seu fotómetro indica que o assunto a fotografar precisa de uma exposição de f.5.6 e de 1/125 seg., em vez de dar este tempo de exposição poderá dar outros, como f.2 — 1/1000 seg. ou f.22 — 1/8 seg. Cada combinação exporá o filme à mesma quantidade de luz, sendo diferentes as imagens daí resultantes. Se queremos mais informação na imagem, escolhemos f.22 — 1/8 seg., tornando nítida toda a imagem, embora o seu movimento possa ficar tremido, ficando com um efeito de «arrastamento». Se pretendemos «congelar» o movimento usaremos, por exemplo, f.2 — 1/1000 seg. e teremos então o fundo e os primeiros planos desfocados.

O CÁLCULO DA EXPOSIÇÃO

Escolhido que esteja o filme, que pode ser mais ou menos sensível consoante a natureza do assunto a fotografar e as condições de iluminação, calculamos a exposição necessária para o assunto a fotografar.

Actualmente quase todas as máquinas têm o fotómetro incorporado. Com o fotómetro da máquina é necessário proceder à leitura da exposição para, após essa operação, introduzir na máquina os valores da abertura e obturador.

As indicações sobre a exposição são dadas através do visor da máquina por uma agulha móvel ou sinais luminosos.

A exposição correcta (cinzento neutro) é encontrada quando a agulha do fotómetro está na posição central, ou quando só a luz da velocidade seleccionada está acesa, movendo-se para tal a regulação do obturador e da abertura da objectiva.

UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO

Não é recente a utilização dos meios audiovisuais como instrumento pedagógico, sendo usados em Portugal desde os anos 60, estando hoje presentes em todo o lado, sabendo-se que respondem a muitas das necessidades de aprendizagem.

O ensino processa-se e é assimilado da seguinte forma: aprendemos 80% através da visão; 12% através da audição e apenas 8% através do olfacto, tacto e gosto. É, sem dúvida, a visão o mais importante sentido através do qual aprendemos, motivo pelo qual os formadores têm toda a vantagem em recorrer aos auxiliares visuais e, dentro destes, à fotografia, que tem inúmeras aplicações como auxiliar pedagógico, podendo usar-se:

— No retroprojector coloque o *slide* por cima do acetato (caso o *slide* seja pequeno para a dimensão da sala, peça numa loja de fotografia que dupliquem e aumentem para um tamanho maior. Os tamanhos 6x9 cm ou 9x12 cm serão ideais. O preço desta ampliação andará à volta dos 1200$00 para ambos os tamanhos). Pode ainda passar a fotografia de papel a acetato, embora fique com menos qualidade.

— No episcópio.

— Em diaporamas. Faça um conjunto de diapositivos acerca de um tema que vá abordar e planifique o tempo de exposição de cada imagem com o meio sonoro que as vai acompanhar.

— Em cartazes.

A ESCOLHA DAS MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS:

QUAL É A MELHOR? A escolha depende das necessidades de cada pessoa e das condições em que o equipamento vai ser utilizado. Que fotografias vamos fazer? Para quem privilegie a rapidez na obtenção das fotografias, muito útil por exemplo para fotografias de movimento como as de desporto, deverá ter uma máquina com possibilidade de *autofocus*.

Se as suas necessidades não são as de rapidez na obtenção da fotografia (porque tem tempo de a preparar e pode focar manualmente) e quer ter um controlo manual sobre a máquina, então o dispositivo *autofocus* não será importante. Importante será que a máquina tenha o «manual», podendo assim o fotógrafo controlar a fotografia que faz.

Todos os outros factores como o peso, acessórios, robustez, leitura do fotómetro, dimensão e preço da máquina, serão escolhidos consoante as suas necessidades.

Luís Quartin Graça Simão José
Fotos e texto

TÉCNICA *de* APRESENTAÇÃO

JÁ PENSOU UTILIZAR FOTOGRAFIAS?

O clima gerado numa situação inicial de formação é normalmente o de uma certa tensão de um certo distanciamento, de uma certa frieza. As pessoas não se conhecem, ou conhecem-se pouco; criam-se expectativas relativamente aos outros, ao formador, à formação; procuram-se referenciais que facilitem, a cada um dos participantes, a sua integração no grupo.

Cabe pois ao formador o papel de favorecer um ambiente de maior abertura, confiança e aproximação entre as pessoas, procurando estabelecer assim uma relação pedagógica que conduza a uma formação eficaz. O facilitar uma apresentação de cada um dos participantes, de forma a conhecer-se algo mais de si (da sua história, dos seus interesses, das suas expectativas...), que ultrapasse as apresentações habituais do nome, formação base e actividade profissional, poderá contribuir para este fim.

A fotografia poderá ser então, um auxiliar importante numa apresentação mais activa e informal.

Quer experimentar? Vamos a isso!

Pegue na sua máquina fotográfica e procure retratar o maior número possível de situações, que traduzam experiências de vida (familiares, profissionais, sociais, recreativas, etc.) e que possam ter um determinado significado (positivo ou negativo, gratificante ou conflituoso) para cada um dos participantes. Estas situações deverão ser o mais diversificadas possível. Com elas ficará com o material necessário à aplicaçao da técnica de apresentação, através de fotografias.

Para a sua aplicação, deverá então considerar:

FINALIDADES:

— Quebrar o «gelo», gerado nas situações iniciais de formação, entre os diversos participantes na acção;

— Suscitar a participação dos formandos, desde o início da acção, procurando fazê-los reflectir sobre a sua experiência de vida e comunicar com os outros;

— Criar um clima de maior abertura, confiança e aproximação entre os participantes e formador.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 10 a 14

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:

— Cadeiras em forma de U, sem interposição de mesas entre os participantes;

— Fotografias dispostas em cima de uma mesa e devidamente tapadas até à sua utilização.

TEMPO EXIGIDO: Aproximadamente 30 minutos.

MATERIAL NECESSÁRIO: Um mínimo de 36 fotografias, que retratem diversas situações vivenciais (familiares, profissionais, sociais...), preferencialmente ampliações de 20x15cm.

DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA:

1. Explicar as finalidades do exercício.

2. Convidar os participantes a seleccionarem duas fotografias cada um, tendo em conta duas questões:

i) Uma fotografia deverá traduzir a imagem que o participante tem de si próprio, no contexto actual. (**Questão a colocar:** Qual a fotografia que traduz a situação em que cada um de vocês se encontra actualmente?)

ii) Outra fotografia deverá traduzir a imagem que o participante gostaria de assumir a médio ou longo prazo. (**Questão a colocar:** Qual a fotografia que traduz a situação na qual cada um de vocês gostaria de se encontrar daqui a dez anos?)

3. Já sentados nas cadeiras, cada um dos participantes deverá justificar as suas escolhas ao grupo, efectuando os comentários que considerar importantes.

4. Debater a técnica utilizada, tentando-se analisar o cumprimento ou não das suas finalidades.

5. O formador deverá fazer a síntese final, no sentido de salientar a diversidade das vivências e interesses dos elementos do grupo e que contribuição isso poderá ter para o enriquecimento do trabalho de equipa.

OBSERVAÇÕES:

— O formador deverá participar neste exercício;

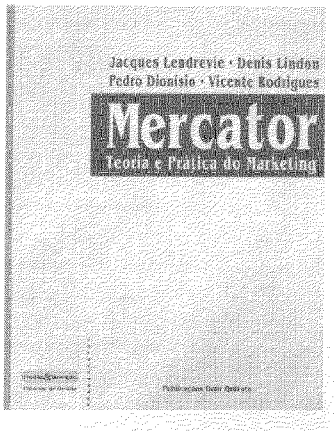
— Esta técnica não se adapta a grupos em que os seus elementos já se conheçam muito bem, excepto se um novo formador considerar a sua aplicação importante para fortificar o quadro de relações já estabelecido;

— Não se adequa também a sessões de muito curta duração (um a dois dias);

— Caso dois participantes escolham a mesma fotografia, um deles deverá fixá-la e, na fase de justificação, passam-na um ao outro.

Madalena Feu
Psicóloga

MERCATOR
teoria e prática do marketing



Foi o acontecimento editorial do ano em termos de literatura técnica. Duvido mesmo que o não tenha sido mesmo em termos absolutos, se tivermos em conta que a primeira edição se esgotou na editora em cerca de oito dias após o seu lançamento.

Em boa hora Pedro Dionísio e Vicente Rodrigues deitaram mão a este projecto de dois anos e que consistiu em construir a versão portuguesa do maior *best-seller* de sempre do *marketing*. Em boa hora também as Publicações Dom Quixote aceitaram incluir *Mercator* nas suas edições, iniciando a colecção «Gestão & Inovação», da série «Ciências de Gestão».

Os seus criadores, Professores Jacques Lendrevie e Denis Lindon, tiveram o cuidado de afirmar publicamente que a versão portuguesa lhe conferiu uma estrutura técnico-pedagógica moderna e mais evoluída que a francesa, que já veio a lume em 4.ª edição, em 1990.

De facto, sob o ponto de vista técnico, a obra pretende e consegue propor ou mesmo proporcionar linhas metodológicas e técnicas, passíveis de permitirem a elaboração e a aplicação muito objectiva das estratégias de *marketing*. Ora foi possível nesta versão portuguesa fazer interagir aquelas metodologias e técnicas de *marketing* com um quadro de práticas pedagógicas inusitadas em obras deste jaez, mas completamente conseguidas, e que assentam em dez casos de estratégias aplicadas de *marketing*, sete dos quais referidos a empresas portuguesas, «numa amostra representativa dos diversos sectores de actividade».

A obra em si está consubstanciada em 19 capítulos, aí incluídos o Prefácio/Introdução do Prof. Pereira Magro e a Conclusão, e faz uma incursão completa por toda a área do *marketing*, utilizando uma linguagem clara, precisa e pouco vulgar, por bastante cuidada. Relativamente à obra-mãe francesa na sua versão actualizada, Pedro Dionísio e Vicente Rodrigues introduziram alterações profundas em cinco capítulos e incluíram um novo sobre «relações públicas» e um guia acerca dos diferentes tipos de «estudos de mercado» existentes em Portugal. Toda esta inovação, aliada à inclusão dos citados dez «casos de sucesso», teve muito a ver com a sua experiência empresarial e académica.

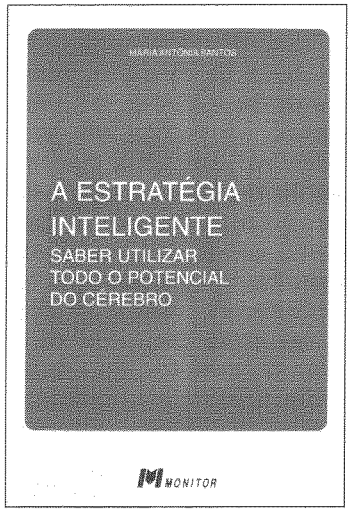
Para além disso, os autores portugueses brindaram os professores e demais formadores de *marketing* com um conjunto de auxiliares pedagógicos que enformam os referidos dez casos de estratégias aplicadas e que são fruto dum trabalho aturado e profundo de várias equipas de técnicos, docentes, alunos e empresários.

À guisa de conclusão, podemos dizer que *Mercator* fez a sua aparição em Portugal na «hora D» da vida empresarial que tem pela frente o tremendo desafio da competição, quer comunitária quer mesmo interna, e onde irá ser necessário pôr em prática uma «nova mentalidade» que implique uma utilização mais agressiva e eficaz do *marketing*. Poderemos afirmar também, secundando os investigadores-autores portugueses, que este trabalho não se confina apenas ao mundo académico, técnico e empresarial; a sua concepção e estruturação conferem-lhe outros destinatários, porventura tão essenciais como os primeiros, quando inseridos nesta sociedade, e que são os consumidores.

AUTORES: Jacques Landrevie, Denis Lindon, Pedro Dionísio e Vicente Rodrigues
TÍTULO: *Mercator — Teoria e Prática do Marketing*
EDITORA: Publicações Dom Quixote
COLECÇÃO: Gestão & Inovação
SÉRIE: Ciências de Gestão
1.ª EDIÇÃO: Outubro de 1992

António José Martins

A ESTRATÉGIA INTELIGENTE
Saber Utilizar Todo o Potencial do Cérebro



Na época em que vivemos, os conceitos gestão e estratégia proliferam com crescente relevância no quotidiano do homem contemporâneo.

Gerir é rentabilizar eficazmente recursos, condição necessária para a sobrevivência, desenvolvimento e competitividade dos sistemas humanos complexos.

O cérebro é um sistema de elevada complexidade, talvez o mais complexo que o homem conhece. Obter deste precioso instrumento o máximo de rentabilidade exige a aplicação de princípios e estratégias de gestão adequadas. O cérebro a gerir o desempenho do próprio cérebro, ou utilizar inteligentemente a inteligência é, de uma forma geral, o que nos propõe a autora deste livro.

De início, apresenta uma abordagem ao funcionamento neurofisiológico e psicofisiológico do cérebro, relatando de forma sucinta as teorias de **«especialização vertical»** — sistema cortical/sistema límbico —, do **«cérebro duplo»** — modo de funcionamento esquerdo/modo de funcionamento direito —, e o modelo de Ned Hermann. Este último postula a existência de quatro sectores de **«reactividade cerebral»**, resultado da diferenciação vertical e horizontal do cérebro. Cada uma destas dimensões é responsável por um potencial conjunto de manifestações comportamentais que permitem descrever o estilo de conduta predominante do sujeito, em função das suas preferências cerebrais.

Podemos assim identificar quatro «tipos puros» de conduta: o cortical esquerdo; o cortical direito; o límbico esquerdo; o límbico direito. O modo como cada pessoa se comporta habitualmente é classificado segundo este modelo, ou seja, cada indivíduo pode utilizar com intensidade diferente as potencialidades de cada uma das dimensões de **reactividade cerebral**. Assim, é possível estabelecer «perfis de preferências cerebrais» e descrever o comportamento típico associado.

Mas o livro é essencialmente um instrumento prático com preocupações didácticas, que numa perspectiva desenvolvimentista e baseado no modelo de Ned Hermann pretende promover o crescimento coerente do potencial do cérebro humano. Neste sentido são propostos diversos exercícios e aplicações práticas do modelo, os quais indicam as estratégias para o autoconhecimento das preferências cerebrais, as implicações que daí advêm no campo da interacção social, e os processos de funcionamento e desenvolvimento das diferentes áreas de **reactividade cerebral**.

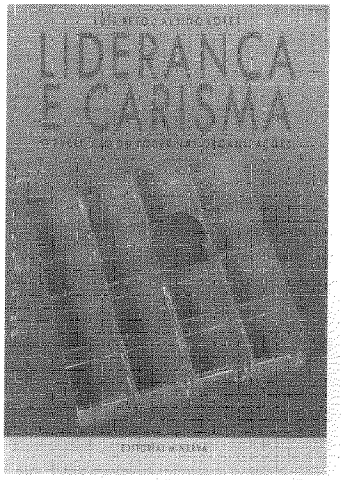
O modelo permite estabelecer uma relação com as abordagens diferencial, desenvolvimentista e cognitivista da inteligência, nomeadamente ao classificar e caracterizar o comportamento, e ao propor estratégias de desenvolvimento das competências da conduta humana. Permite ainda classificar as profissões de acordo com a tipologia apresentada.

A utilidade prática da aplicação deste modelo surge essencialmente no campo da formação, nomeadamente ao nível da concepção de programas e métodos pedagógicos, mas também na área da selecção, reconversão e integração de recursos humanos. Podemos ainda antever a sua aplicação no campo da educação — concepção de programas e métodos pedagógicos —, e na elaboração e aplicação de programas de promoção cognitiva e de orientação vocacional. Não esquecendo a sua particular importância para quem valoriza a promoção das suas capacidades.

AUTOR: Maria Antónia Santos
TÍTULO: *A Estratégia Inteligente*
EDITOR: Monitor — Projectos e Edições, Lda., Lisboa, Julho de 1992.

Jorge Camarate

LIDERANÇA E CARISMA
o exercício do poder nas organizações



Mais uma vez a Editorial Minerva nos brinda com um excelente trabalho de pesquisa. Desta vez foi premiada a área comportamental dentro das organizações com uma obra da autoria dos Doutores Luís Reto e Albino Lopes, subordinada ao título ***Liderança e Carisma — o exercício do poder nas organizações.***

Segundo Correia Jesuíno, que o prefaciou, estamos perante um texto que pretende, de alguma forma, responder ao desafio japonês, o qual tem contribuído «para estimular a competição económica e também, paralelamente, para aprofundar a reflexão sobre formas alternativas de definir estratégias, organizar o trabalho e motivar as pessoas». Ainda no mesmo prefácio e abordando com maior especificidade o trabalho, aquele professor afirma: «A ideia básica é que não basta gerir bem, não basta ser eficiente. Não é aí que a corrida pode ser ganha. A vantagem competitiva depende não apenas da inovação mas sobretudo da criatividade e isso passa pela emergência de líderes que tenham uma visão clara dos objectivos e oportunidades e a capacidade de os comunicar de forma convincente aos seus colaboradores.»

De facto, os autores estruturaram este seu ensaio no pressuposto de que continua em aberto o problema gestão ou liderança, uma vez que ainda não é pacífico concluir com toda a lucidez e bom senso sobre se as empresas hoje em dia necessitam mais de gestores ou de líderes e se ambas as funções podem ser desempenhadas pela mesma pessoa.

De resto, trata-se, como atrás se referia, de se optar entre uma boa gestão e uma boa liderança, considerando como vectores de suma importância a competitividade, as mudanças permanentes de tecnologias, mercados e serviços e as alterações contínuas na organização do trabalho e, consequentemente, nas relações laborais.

Dito de outra forma, é necessário decidir-se entre colocar a tónica nos problemas internos à empresa e «a inovação e a prospecção do meio externo», isto é, entre dar atenção aos jogos de poder internos e o «projecto da empresa e a sua reformulação permanente».

AUTOR: Luís Reto/Albino Lopes
TÍTULO: *Liderança e Carisma — o Exercício do Poder nas Organizações*
EDITORA: Editorial Minerva, 1991
COLECÇÃO: Economia e Sociedade

António José Martins

Leia a
FORMAR
A REVISTA DOS FORMADORES

ACONTECEU

«INOVAR INTERAGINDO»
REABILITAÇÃO 90-92 — BRAGA (8-11 DE DEZEMBRO)

Desde a institucionalização do Dia Nacional da Pessoa com Deficiência — 9 de Dezembro — têm surgido, em todo o País, eventos bastantes diversificados promovidos por entidades implicadas directamente na problemática da deficiência e da reabilitação das pessoas com deficiência, com três objectivos essenciais:

— Sensibilizar a comunidade para os problemas das pessoas com deficiência, na perspectiva da mudança de atitudes.

— Promover a colaboração activa de todos, no encontro de soluções adequadas às necessidades daquelas pessoas.

— Incentivar a cooperação interinstitucional através da articulação e da optimização dos recursos existentes, bem como a participação imprescindível das pessoas com deficiências em todas as matérias que lhes dizem directamente respeito.

Neste contexto, o Secretariado Nacional de Reabilitaçao (SNR) — departamento governamental que coordena o desenvolvimento da política nacional de reabilitação — tem procurado prestigiar, nestes últimos três anos, o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência, com a realização do Projecto Reabilitação/90, através de um conjunto de iniciativas de natureza técnica, científica, cultural, desportiva e recreativa, com a imprescindível cooperação dos departamentos governamentais, das Organizações Não-Governamentais e das próprias pessoas com deficiências e suas famílias.

A terceira concretização da Reabilitação 90-92, teve lugar em Braga — nas instalações do Colégio São Caetano e do Instituto da Juventude — de 8 a 11 de Dezembro último, sob a temática geral «Inovar interagindo».

Assim, quer o seminário e as mesas-redondas, quer a exposição documental, as actividades artísticas, culturais e recreativas, proporcionaram esforços de reflexão técnica e de diálogo no sentido de serem sinalizadas as respostas mais inovadoras já em desenvolvimento, bem como de serem encontradas as estratégias de articulação e de interacção imprescindíveis ao próprio sucesso de reabilitação das pessoas com deficiência.

Todas as iniciativas mereceram um significativo acolhimento, por parte de toda a comunidade, que ultrapassou de longe as expectativas.

CONCLUSÕES PRINCIPAIS

1. No todo nacional, encontra-se em desenvolvimento um número significativo de experiências inovadoras, só possíveis pelo elevado nível de articulação e interacção das entidades implicadas nas matérias de reabilitação.

2. A qualidade dos serviços de reabilitação decorre da assunção do desafio de modernização dos recursos existentes às novas necessidades das pessoas com deficiência e às novas realidades socioeconómicas envolventes.

3. Cada vez mais, as próprias pessoas com deficiência participam no desenvolvimento dos seus próprios projectos, no assunção plena dos seus direitos como cidadãos activos em todas as áreas de intervenção social.

Adalberto Fernandes
Secretariado Nacional de Reabilitação

APG CRIA NÚCLEO DE FORMADORES

APG
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DOS GESTORES E TÉCNICOS DOS RECURSOS HUMANOS

Foi recentemente constituído no seio da APG um núcleo especializado de profissionais da formação. É que em Portugal o número de técnicos a actuar nesta área já é tido como significativo.

Assim sendo, com esta criação a APG pretendeu tornar conhecida e prestigiar a actividade da formação profissional e contribuir para que o seu exercício seja deontologicamente perfeito e tecnicamente correcto. Para além disto, pretende vir a certificar os profissionais (quando estiverem criadas as condições necessárias).

Quem pode ser membro do Núcleo?

De acordo com o regulamento que foi elaborado, os membros do núcleo podem ser os sócios da própria APG que desenvolvam a sua carreira profissional no domínio em causa (ou como formadores ou gestores ou como técnicos). Ou seja, atendendo ao âmbito de interesses da própria Associação — a gestão de recursos humanos — o núcleo destina-se a integrar pessoas relacionadas com a «formação profissional inserida no mercado de emprego» tal como ficou definida no DL 405/91, de 10-16.

Para que servirá o Núcleo?

Sintetizando os objectivos que o seu regulamento define, o Núcleo de Formadores destina-se a:

— tornar conhecida a prestigiada actividade da formação (profissional): sua divulgação junto do grande público, dos potenciais beneficiários, dos gestores das empresas/organismos, etc.; contribuição para que o seu exercício seja deontologicamente perfeito e tecnicamente correcto; certificação dos profissionais (quanto estiverem criadas as condições necessárias);

— facultar aos membros do Núcleo condiçoes para um melhor e mais fácil exercício da sua actividade: formação pedagógica; permuta de informação; colaboração *inter pares*; contactos internacionais; estabelecimento de contactos e conhecimento de oportunidades.

INSTITUTO DE FORÇAS DE VENDAS — NOVA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA DE FORMAÇÃO

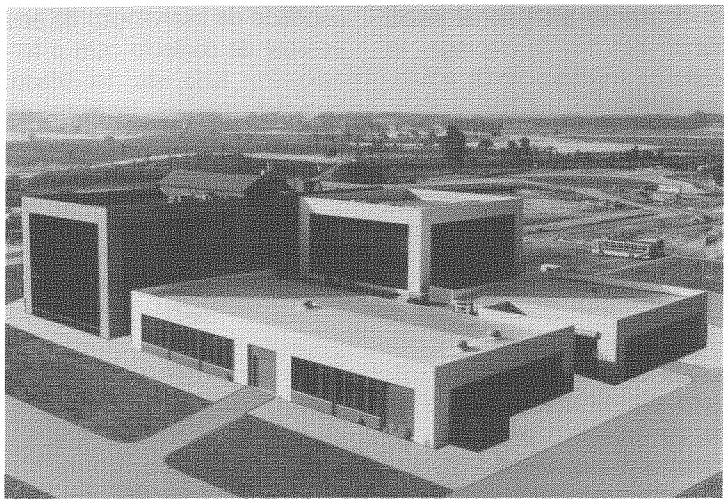
Os estudos foram feitos. Existe um défice estrutural de vendedores em toda a Europa. Portugal não foge à regra. Constatou-se que se torna necessário aumentar a capacidade formativa no domínio da técnica comercial, mas orientada para a formação inicial de vendedores das empresas industriais e produtivas que devem reforçar a capacidade de intervenção do seu pessoal de contacto com o terreno. Por tudo isto, foi criado, recentemente, o Instituto de Forças de Vendas.

Resultante da Associação da Airo, do CIDEC, da Forum Atlântico, do LNETI, da AIM, da AIDA e da APIV, o Instituto de Forças de Vendas é uma associação de direito privado sem fins lucrativos. Através da criação de núcleos nos principais centros urbanos do País, o IFV procurará ter uma intervenção nacional, realizando uma formação inicial orientada para as necessidades das empresas e reflectindo a sua prática através da colaboração de formadores com experiência do terreno. Prioritariamente, vai realizar formação inicial de jovens com preparação de base elevada através de um curso com 1400 horas incluindo estágios em empresas, complementando uma formação teórica de cerca de 970 horas.

Salienta-se que contará, para o desenvolvimento da sua actividade, com o apoio técnico de uma rede de formação francesa especializada nesta actividade — os «Instituts des Forces de vente», do qual será representante exclusivo em Portugal.

Lisboa: Rua Acácio Paiva, 16-1.° Esq.° 1700 Lisboa
Telefs. 849 60 65/848 87 08
Fax: 849 60 24

Caldas da Rainha: Rua Eng.° Cancela de Abreu 7-3.° Esq.° 2500 Caldas da Rainha
Telef. (062) 84 15 05
Fax: (062) 347 05



FORMAUTO
UM CENTRO DE FORMAÇÃO

No passado dia 1 de Fevereiro foi inaugurado o Centro de Formação de FORMAUTO. Será o local onde se implementará o importante esforço de formação dos Recursos humanos do complexo industrial que integrará, em Palmela, a fábrica de automóveis da AUTOEUROPA (*joint-venture* Ford-Wolkswagen) e as unidades industriais de alguns dos seus principais fornecedores.

A FORMAUTO, associação para a formação na indústria automóvel, é uma *joint-venture* do Instituto do Emprego e Formação Profissional com a AUTOEUROPA, sob o modelo jurídico de uma associação de direito privado sem fins lucrativos, com participações iguais de ambos os sócios.

O Centro de Formação da FORMAUTO, representando um investimento de cerca de um milhão e trezentos mil contos, tem disponíveis modernos recursos de formação profissional especialmente ajustados às necessidades nas áreas mais avançadas da tecnologia industrial do ramo em causa. As suas salas e laboratórios de formação correspondem a uma concepção também ela avançada do que é, actualmente, a participação do homem no meio fabril.

As disposições das áreas de trabalho tendem a promover e a estimular o esforço colectivo e a comunicação entre os formandos. Os programas de formação a desenvolver nestas estruturas vão basear-se numa filosofia inspirada na valorização da interactividade de esforços, fomentar a interdependência dos contributos individuais, desenvolver a necessidade de uma abertura permanente à aprendizagem, tal como procurar uma linha sistemática de busca de qualidade.

Com capacidade para 270 formandos, em simultâneo, vai ser, daqui em diante, um centro que estará também ao dispor de todas as empresas industriais portuguesas que quiserem utilizar as suas infra-estruturas.

SOCIÓLOGOS DEBATEM FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Associação Portuguesa de Profissionais de Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho, (APSIOT) levou a efeito nos dias 26 e 27 de Novembro do ano passado, o seu quinto Encontro Nacional. Um dos temas desse encontro foi dedicado aos sistemas de ensino e formação profissional e a ele assistiu um grande número de participantes.

Foram apresentadas várias comunicações e é de algumas delas que iremos tratar:

O presidente da APSIOT, Rui Moura, afirmou que «os contributos dos sociólogos são fundamentais, porque eles permitem reproblematizar as grandes questões nacionais, por forma a que as transformações que se estão a operar na formação económica e social encontrem os melhores caminhos em função das possibilidades e das probabilidades de eficácia, num quadro de integração comunitária de apoio a Portugal». Salientou ainda «que os diversos programas vocacionados para um desenvolvimento acelerado do nosso país carecem, cada vez mais, da participação dos sociólogos. De facto, os programas dirigidos à modernização das actividades produtivas e ao desenvolvimento regional têm registado uma crescente participação dos sociólogos, não tanto porque as medidas de apoio privilegiem intervenção específica na sua área, mas porque a evi-

dência da sua importância e o reconhecimento da sua competência se impuseram definitivamente na sociedades portuguesa».

Natália Alves afirmou que «as transformações que se verificam em esferas de vida social tão distintas como a cultural, a tecnológica, a económica ou a política exigem dos actores sociais em presença um conjunto de novas competências que lhes permitam dar uma resposta adequada aos desafios decorrentes de sociedades em constante mutação. Neste contexto, a Educação vê-se catapultada para um lugar de primordial importância estratégica, pois dela se espera que propicie o desenvolvimento de capacidades que permitam aos jovens a inserção e a adaptação a um mundo em permanente mudança.»

«São precisamente as transformações nas esferas económica e tecnológica, associadas à crescente importância atribuída ao factor humano nos processos de desenvolvimento organizacional e social, que contribuem para a crescente profissionalização dos sistemas educativos no âmbito da Europa comunitária. Assim, a formação de cariz profissionalizante tem vindo a constituir-se num dos elementos basilares das reformas educativas levadas a cabo na década de 80 nos países comunitários. No essencial, ela visa permitir uma inserção qualificante dos jovens no mercado de trabalho, através da aposta numa formação que procura articular a aquisição de conhecimentos científicos com a de competências técnicas necessárias ao exercício da profissão e sociais, estas últimas estreitamente relacionadas com os processos de socialização no mercado de trabalho e de construção de uma identidade profissional».

Tendo em conta o universo da formação profissional inicial, elegem «como objecto de análise a oferta de formação de cariz profissionalizante inscrita na modalidade de educação não regular do sistema educativo, as escolas profissionais e o sistema de aprendizagem».

«Apesar das diferenças a nível institucional e organizacional, ambos os subsistemas se caracterizam por:

— Uma forte presença do Estado que assume, em grande medida o papel de dinamizador destas modalidades de formação;
— Uma forte dependência face aos fundos comunitários;
— Um escasso envolvimento dos parceiros sociais na organização, gestão e controlo da formação ministrada;
— Um reduzido reconhecimento dos certificados de aptidão profissional no mercado de trabalho.»

António Almeida rebateu a ideia de que «a formação profissional seja considerada um fim em si, e apresentou-a fundamentalmente como um instrumento capaz de contribuir para a resolução de alguns dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas:

— a reaprendizagem dos processos produtivos;
— a transformação dos modelos organizacionais;
— a melhoria da estrutura de qualificações»;

Para ele a formação profissional é considerada como um «instrumento fundamental de potenciação da mudança que é simultaneamente técnica e sócio-organizacional, assumindo-se como um desafio, quer para as empresas, ao permitir não só uma adaptação, mas fundamentalmente, uma antecipação face às transformações em curso, quer para os indivíduos ao permitir a sua valorização profissional».

Sérgio Inácio afirmou que a utilização que as empresas fazem da educação escolar dos assalariados, e o modo como estas procuram valorizar as qualificações não tem sido objecto de análise entre nós. Na sua comunicação passou brevemente em revista as propostas da teoria do «capital humano» e as críticas que lhe foram dirigidas, procurando reter de ambas, elementos relevantes para o problema enunciado. Fazendo referência a dados estatísticos salientou que «os resultados mostram que a apetência das empresas pela falta de instrução seria pelo menos tão importante como a sua apetência pela instrução e que a primeira seria mesmo mais difícil de satisfazer que a segunda...».

Lucília Ramos fazendo referência ao IRDAC — Industrial Research and Development Advisory Committee of the Comission of the European Communities, salientou que, «actualmente, o mercado e a competição são mundiais e os custos do trabalho e do capital são factores importantes na formação dos preços. O rápido avanço tecnológico está na base do crescimento económico e do aumento da produtividade, ou seja, este avanço tecnológico é aplicado aos processos produtivos como meio para se obter uma diminuição dos custos».

Um outro aspecto importante dos sistemas produtivos actuais é a aplicação de novos conhecimentos da investigação para inovar nos processos e nos produtos. A rapidez com que os resultados das investigações devem ser aplicados na produção é fundamental.

Assim as profundas alterações do contexto socioeconómico que se têm vindo a verificar colocam o problema do aumento das carências de qualificações nomeadamente nas tecnologias genéricas, electrónica, informação, engenharia de sistemas e novos materiais das indústrias de ponta. Carências estas, articuladas com a necessidade de melhorar

consideravelmente a gestão das empresas de modo a explorar e gerir esta rápida mutação tecnológica.

No caso concreto de Portugal, a carência de qualificações, é um facto, e as projecções que existem no período de 1989-2005 mostram a diminuição da procura de pessoal não qualificado de 15% para um 1%, um decréscimo semelhante para o pessoal com poucas qualificações e, naturalmente, um aumento parecido do pessoal altamente qualificado.

No seguimento destas projecções, o sistema educativo, nomeadamente o sistema regular de ensino, deverá desempenhar um papel de antecipação na formação de quadros intermédios de forma a evitar, que os problemas de penúria de mão-de-obra qualificada se façam sentir, bloqueando a necessária reestruturação e reorganização do sistema produtivo. É neste contexto que a reforma do sistema educativo deverá ter um papel determinante na realização destas prospecções.

Muitas outras comunicações foram apresentadas e merecem destaque, no entanto aquelas a que nos referimos parecem-nos significativas e demonstram bem as preocupações e as propostas que no V Encontro Nacional de Sociologia foram apresentadas.

António Mão de Ferro
Sociólogo/técnico Superior do IEFP

PROGRAMA EUROFORM

A Formação Profissional esteve em destaque no encontro que a Associação Portuguesa dos Agentes Transitários (APAT) organizou recentemente no Estoril, ao distribuir os certificados aos 20 formandos que frequentaram o Curso de Aperfeiçoamento de Formadores, primeira acção do Programa EUROFORM, a qual foi frequentada por dez portugueses (cinco de Lisboa e cinco do Porto), cinco espanhóis (Barcelona) e cinco italianos (Génova), todos eles formadores das três associações. As sessões do curso foram leccionadas por três formadores, um de cada nacionalidade.

No fundo, trata-se dos resultados do protocolo assinado pela APAT, pela Associação espanhola do sector, a FETEIA e pela italiana, a FEDESPEDI. Pelo protocolo, estas três associações obrigam-se a «integrarem conjuntamente o projecto EUROFORM, visando a uniformização e o intercâmbio de formação entre cada país».

Os cursos de formação das três associações, que constituem o *lobby* latino do sector, passarão a ser equivalentes, e pelas três reconhecidos, com o que qualquer formando estará habilitado nos três países.

IRÁ ACONTECER

H&S
HOMENS & SISTEMAS

SIMPÓSIO DE RECURSOS HUMANOS
Lisboa, Hotel Lutécia, 17 e 18 de Maio de 1993
Informações/inscrições: HOMENS & SISTEMAS
Tels: 815 38 91/2; 815 39 00/4 – Fax: 815 39 10

Na actual conjuntura económica, a **qualidade dos Recursos Humanos é cada vez mais um factor de diferenciação das Empresas.**

Neste contexto, a Função dos Recursos Humanos, presente em todas as áreas funcionais da organização e servindo-se de **técnicas actualizadas**, reveste-se de importância primordial.

A HOMENS & SISTEMAS lança de novo em 1993 um grande encontro de Directores e Técnicos de RH — o **Simpósio de Rcursos Humanos** — que se realizará **no Hotel Lutécia, a 17 e 18 de Maio**.

Com este Simpósio, a Homens & Sistemas cria um espaço de reflexão, debate e troca de experiências sobre **alguns dos domínios fundamentais da Gestão de Recursos Humanos em Portugal: a Avaliação de Desempenho, o Recrutamento e Selecção, a Formação, a Avaliação de Potencial e a Gestão da Mobilidade Interna, a Política Salarial, o Outplacement e a Gestão de Carreira.**

XXIV CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE NO TRABALHO

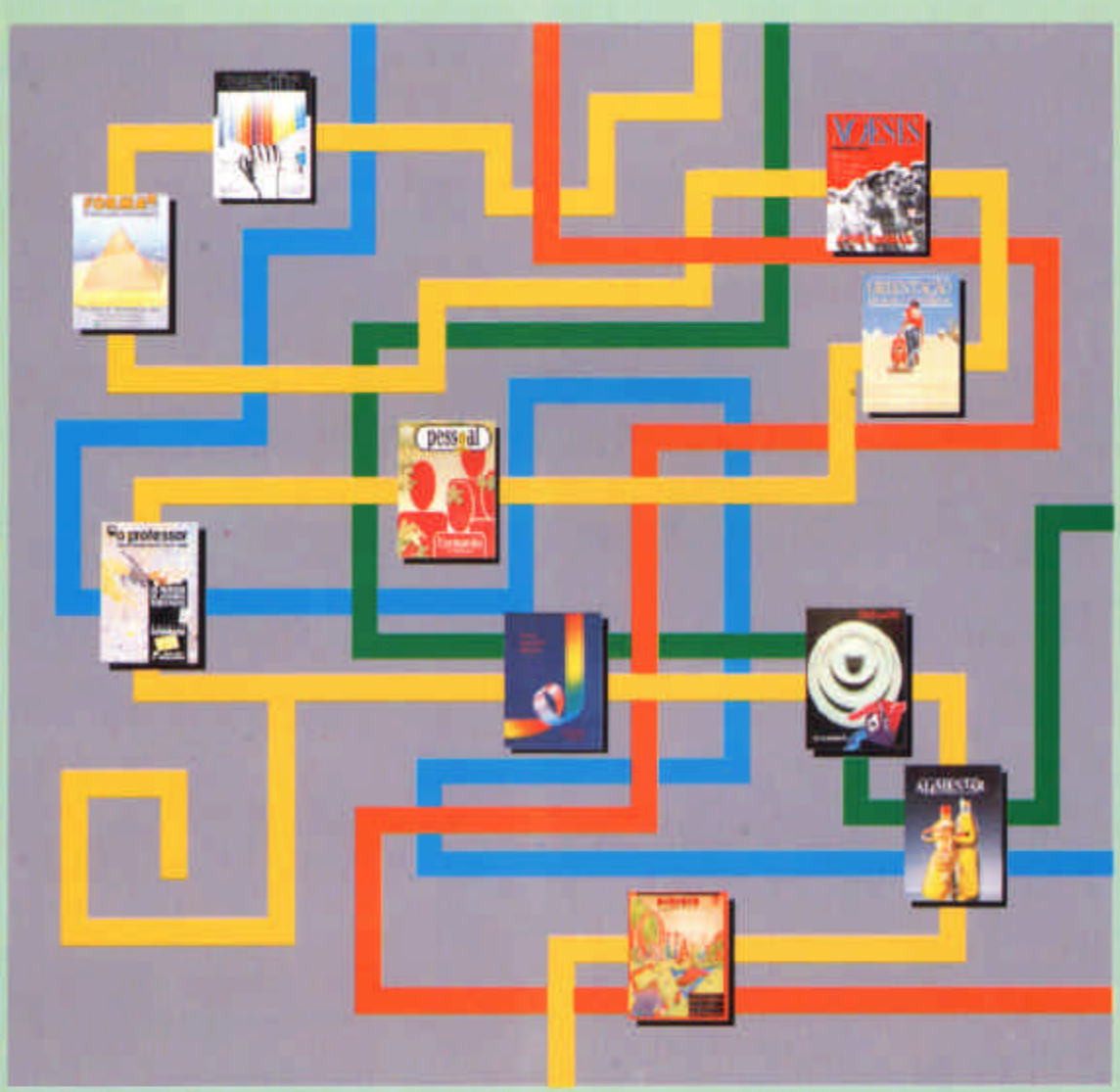
Vai realizar-se em Nice, França, de 26 de Setembro a 1 de Outubro próximos, o XXIV Congresso Internacional de Saúde no Trabalho.

A iniciativa constituirá seguramente um evento de grandes repercussões ao nível da actividade industrial e mais concretamente na área da saúde e segurança do trabalho.

Para mais informações:
M.me Yveline Lagarde
C O 24 France
Les Miroirs Cedex 27
92096 Paris la Defense
Tel. 33 (1) 47.62.33.70
Fax. 33 (1) 47.62.31.53

D·E·S·C·U·B·R·A

O CAMINHO CERTO



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ASSINE LEIA ASSINE LEIA ASSINE

SOLUÇÃO

ALIMENTAR, Av.ª 25 de Abril, 32 B,Portinha, 1675 Lisboa, Tel. 4760149, Fax 4796120
CERÂMICAS, CENCAL, Caldas da Rainha, Tel. 062-842211, Telefax 062-842224
DIRIGIR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582067
FORMA, Rua Antiliana Urn, 105, 1000 Lisboa, Tel. 691076, Fax 3871462
FORMAR, Rua de Xabregas, 52, 1900 Lisboa, Tel. 8582983, Telefax 8585552
NOESIS, Travessa das Terras de Sant'ana, 15, 1200 Lisboa, Tel. 690960, Fax 690731
O PROFESSOR, Rua de S. Bernardo, 14, 1200 Lisboa, Tel. 67 01 93, Fax 396 67 82
ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL, Av. Visconde de Valmor, 41 R/C Esq.º, 1000 Lisboa, Tel. 762324, Fax 765494
PESSOAL, Av do Brasil, 194, 7º Esq.º, 1700 Lisboa, Tel. 899766, Telefax 809340
VESTIR, Rua Prof. Reinaldo dos Santos, L-1510, 1500 Lisboa, Tel. 741539, Telefax 784144

PUBLINTER

APRENDIZAGEM

ESCOLHE O TEU FUTURO!

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

Contacta os Centros de Emprego
ou de Formação Profissional.

Formação de Sucesso!

O Programa Aprendizagem é apoiado pela Comunidade Europeia.

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